e - kitap
e - ısbn: 978-605-318-393-8



EĞİTİM YÖNETİMİ ARAŞTIRMALARI

Editörler:
Kadir Beycioğlu
Niyazi Özer
Didem Koşar
İdris Şahin

PEGEM AKADEMİ

Editörler:
Kadir Beycioğlu
Niyazi Özer
Didem Koşar
İdris Şahin

EĞİTİM YÖNETİMİ ARAŞTIRMALARI
(e-kitap)

e-ISBN 978-605-318-393-8
DOI 10.14527/978-605-318-393-8

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2016, Pegem Akademi
Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları
Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. Ltd. Şti.ye aittir.
Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri,
kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt
ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.
Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.
Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında
yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları
satın almamasını diliyoruz.

1. Baskı: Kasım 2016, Ankara

Yayın-Proje: Elif Turanlıoğlu Bultan
Dizgi-Grafik Tasarım: Didem Kestek
Kapak Tasarımı: Pegem Akademi

İletişim

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

ÖN SÖZ

11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulan bildirilerin yazarları, kongrede sundukları bildirileri gözden geçirerek kitap formatına getirmiş "**Eğitim Yönetimi Araştırmaları**" başlıklı e-kitapta, kitap bölümü olarak basılması için başvuruda bulunmuş ve gönderilen aday çalışmalar hakem sürecinden sonra, otuz beş ayrı bölüm olarak bu kitap kapsamında yayımlanmıştır.

Bu kitabın yayımlanmasında tüm desteği veren en başta Pegem Akademi ve çalışanları olmak üzere, EYED-DER Yönetim Kurulu'na, bu kitap için hem zaman ayıran hem de bize rehberlik eden Serkan Koşar'a, çalışmalarıyla bu kitaba katkı sağlayan tüm yazarlara ve diğer emeği geçenlere teşekkür ederiz.

On ikincisi **11-13 Mayıs 2017** tarihleri arasında Başkent Üniversitesi işbirliğiyle Ankara Kızılcahamam'da uluslararası olarak düzenlenecek olan 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi kapsamında da bu kitap çalışması sürdürülecektir. Bu kapsamda sizlerden her türlü görüş ve önerinizi bizlerle paylaşmanızı beklemekteyiz.

Alanımızın en kapsamlı kongresi olan Eğitim Yönetimi Kongresi gelecek yıllarda etkinliklerini artırarak gelişimine devam edecektir. 2017 Mayıs ayında Kızılcahamam'da görüşmek üzere.

Editörler:
Kadir Beycioğlu
Niyazi Özer
Didem Koşar
İdris Şahin

İÇİNDEKİLER

Taşımalı Eğitim Kapsamındaki Öğrencilerin Ortaöğretime Geçiş Başarılarının Eğitimsel Eşitlik Temelli Bir Analizi
Gülay Aslan 1

Lise Öğrencilerinin Adalet Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi
Öznur Tulunay Ateş..... 18

Farklı Çalışan Tipindeki Öğretim Elemanlarının İşkoliklik Eğilimleri ve Tükenmişlik Düzeyleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği)
Şengül Balkaya, Yılmaz İlker Yorulmaz, İbrahim Çolak, Yahya Altınkurt 34

Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
Doğan Gökduman, Nuri Baloğlu 49

Okul-Aile İşbirliği Sürecinde Okul Yöneticileri ve Velilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Beklentileri
Aydın Balyer, Merve Gürbüz..... 72

Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumda Proaktif Kişilik ve Akademik Kontrol Odağının Rolü
Hilal Büyükgöze, Selahattin Gelbal 91

Ortaöğretimde Okul Yönetimine Katılım
Ertuğ Can, Aziz Bayramoğlu 104

Köy Enstitüleri'nde Uygulanan Demokratik Eğitim Çalışmaları ve Yetiştirilmek İstenen Birey Anlayışı
Nurhayat Çelebi, Tezer Asan..... 126

Mesleki Açık Lise Eğitiminin Genç İşsizlik Sorununun Çözümüne Katkısı: Bir Odak Grup Görüşmesi
Nurhayat Çelebi, Turan Tolga Vuranok..... 140

Türkiye'de Eğitim Yönetimi Disiplininin Paradigmatik Duruşu
Başak Coşkun Demirpolat 156

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları
Zülfü Demirtaş, Özkan Küçük..... 180

Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Yönetiminde Karşılaştığı Sorun Davranışlar
Ali Rıza Erdem, Özlem Egemen 193

Yüksek Öğretimde Psikolojik Taciz
Burcu Erdemir..... 205

Göçle Gelen Ailelerin ve Çocuklarının Eğitim Sorunları (Mersin İli Örneği)
Ömer Barış Eroğlu, Murat Gürkan Gülcan 218

Sayıların Dili: Lisansüstü Eğitimde Okul Terki
Hasan Yücel Ertem, Gökçe Gökalp..... 239

Öğretmenlere Yönelik Velilerin Psikolojik Şiddet Davranışları ile Öğretmenlerin Psikolojik Şiddete Yönelik Duygu Yönetimi
Reyhan Geçdoğan Yılmaz, Bahri Aydın 251

Okul Kültürü Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Test Edilmesi
Nezahat Güçlü, Kamil Yıldırım, Elif Daşcı 271

Feminizm Perspektifinden Türk Eğitim Sisteminde Kadın Yöneticiler ve Eğitim Yönetimi
Süleyman Karataş, Ahmet Su 286

Avrupa Birliği Projelerinin Okullara Sağladığı Katkılara İlişkin Öğretmen Algıları
Fatma Kesik, Kadir Beycioğlu 299

Okul Müdürlerinin İş Doyumu Düzeyleri
Necdet Konan, Büşra Bozanoğlu, Remzi Burçin Çetin 314

Okul Müdürlerinin Tükenmişlik Düzeyleri
Necdet Konan, Remzi Burçin Çetin, Büşra Bozanoğlu 327

Lise Müdürlerinin Okul Müdürüne İlişkin Metaforik Algıları
Necdet Konan, Salih Yılmaz 340

Türkiye'de Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Rolleri
Yaşar Kondakçı, Merve Zayim Kurtay, Yusuf İkbal Oldaç, Hanife Hilal Şenay 353

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Eğitim Politikasına ve Eğitim Fakültesine Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar
Fatma Köybaşı, Celal Teyyar Uğurlu 362

Eğitim Yöneticilerinin Yıldırma Yaşantıları Üzerine Nitel Bir Analiz
Gülnur Ak Küçükçayır, Sadegül Akbaba Altun 373

Okul Müdürlerinin Kişisel İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler
İzzet Lâl, Nuri Baloğlu 400

İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarında Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlar İçin Kullandıkları Stratejiler
İlknur Maya 420

PISA'da Başarı Gösteren Bazı Ülkelerde Göçmen Çocukların Eğitimine İlişkin Uygulanan Politikalar ve Türkiye İçin Öneriler
İlknur Maya, Asuman Yılmaz 435

Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması ile Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
Ebru Oğuz 452

Ortaokul Öğrencilerinin Siber Zorbalık Yaşama Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
Gamze Özer, Necati Cemaloğlu 462

Okul Yöneticisi Seçme, Atama ve Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Uşak İli Örneği)
Onur Öztabak, Mehmet Akif Helvacı 493

Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum ve Değerlere İlişkin Algısı
İdris Şahin 524

Öğretim Elemanlarının Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki
Ufuk Sarıdede 543

Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Sergilediği Tutumların Öğrencilerin Gelişimi Üzerindeki Etkileri: Fenomenolojik Bir Çözümleme
Şenol Sezer..... 553

Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Tutumlarının Öğrencilerin Öznel İyi Oluşları ile İlişkisi
Ahmet Yirmibeş, Nihan Demirkasımoğlu 567

1. BÖLÜM

TAŞIMALI EĞİTİM KAPSAMINDAKİ ÖĞRENCİLERİN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ BAŞARILARININ EĞİTİMSEL EŞİTLİK TEMELLİ BİR ANALİZİ

Gülay Aslan[a]

[a]Yrd. Doç. Dr, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, gulay.aslan@gop.edu.tr

Giriş

Eğitim, bireylerin topluma eşit olarak katılabilmelerinin ve potansiyellerini geliştirebilmelerinin önemli bir önkoşulu olan temel bir insan hakkıdır ve uluslararası sözleşmeler ve Türkiye iç hukuk mevzuatınca güvence altına alınmıştır. Hak kavramı fırsat, şans ve ayrıcalıklar gibi eşitsizlikleri içerebilen kavramlardan farklıdır ve toplumsal/kamusal bir sorumluluğu ve yaptırımı içerir (Gök, 2012). Eğitim hakkı, bir toplumun varlığını sürdürmesi ve kendini geleceğe aktarması için tüm bireylerine koşulsuz sağlanması gereken en temel haktır (Güngör, 2009). Bu hak ulusal ve uluslararası mevzuatla; antlaşmalarla güvence altına alınmıştır. Eğitim hakkı Anayasanın 42. maddesinde "Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve devlet okulların da parasızdır." şeklinde ifade edilmiştir.

Eğitim hakkının belirlendiği ve güvence altına alındığı *Birleşmiş Milletler [BM] İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'*nde (1948; madde 26), "Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim hiç olmazsa temel eğitim evresinde parasızdır. Yükseköğrenim yeteneklerine göre herkese açık olmalıdır" denirken *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'*nde (1959; Madde 51) de "Bedensel, zihinsel veya toplumsal bakımdan güçlüğü bulunan çocuklara özel durumun gerektirdiği sağaltım, öğretim, eğitim ve özen sağlanacaktır." denilmektedir. Eğitim, hiç olmazsa temel eğitim düzeyinde zorunlu ve parasız olarak her çocuğun hakkıdır. Genel kültürü arttırmak, yeteneklerini, ahlaki ve toplumsal duygularını geliştirmek ve toplumun yararlı bir üyesi olmak için çocuğa eşitlik koşullarına göre bir öğretim sağlanacaktır. *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde* (Madde 9 ve 11); "Herkes eğitim hakkına sahiptir, eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yöneliktir. Eğitim tüm uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirir ve BM'in barışın korunması yolundaki çabalarını da geliştirir" şeklinde ifade edilmektedir (Güngör, 2009).

Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesine göre, taraf herkese eğitim hakkı tanımak devletin yükümlülüğüdür. Verilecek eğitim insan kişiliğini ve onurunu geliştirmeyi, korumayı ve güçlendirmeyi amaçlar. Eğitim hakkının tam olarak gerçekleşmesini sağlamak için devletler herkese zorunlu ve ücretsiz ilköğretim sağlamakla; teknik ve mesleki öğretimi ulaşılabilir kılmakla; yükseköğrenimi yetenek ölçüsüne göre herkesin eşit olarak yararlanmasına açık duruma getirmekle, ilk eğitimini alamamış kişilere uygun olanakları sağlamakla; gerek okul sisteminin, gerekse öğretim elemanlarının durumunu iyileştirmek ve ücretsiz eğitimin yanı sıra, öğrencilere gerekli bursları sağlamakla yükümlüdür. Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Beyannamesi özellikle ilköğretimde zorunlu ve parasız eğitime dikkati çekmektedir.

Avrupa Birliği Temel Haklar Şartının (2000; Madde 14 ve 26) öğrenim hakkı başlığını taşıyan maddelerinde ise "Herkes öğrenim görme, mesleki ve sürekli eğitime erişebilme hakkına sahiptir. Bu hakka, ücretsiz zorunlu öğrenim görme olanağı da dahildir. Avrupa Birliği, özürlü kişilerin bağımsızlıklarını, sosyal ve mesleki açıdan içinde yaşadıkları topluma katılıp katkıda bulunmalarını sağlayacak önlemlerden yararlanma haklarını tanır ve bu haklara saygı duyar." ifadelerine yer verilmiştir.

Gözden Geçirilmiş Avrupa Sosyal Şartına göre (2007; Madde 13 ve 15) taraf devletler, herkesin eğitim görme hakkına sahip olduğunu kabul ederler. Taraf Devletler, eğitimin, insanın kişiliğinin ve onur duygusunun tam olarak gelişmesine yönelik olacağı ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygıyı güçlendireceği hususunda mutabıktırlar. Taraf Devletler, ayrıca, eğitimin, herkesin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılmasını sağlayacağı, tüm uluslar ve tüm ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştireceği ve Birleşmiş Milletler'in barışın korunmasına yönelik faaliyetlerini güçlendireceği hususlarında mutabıktırlar.

Eğitim, bireyin yaşamını nasıl değerlendireceğini belirleyen en önemli etmenlerden biridir. Daha uzun süre ve daha kaliteli eğitim alan bireylerin, daha iyi sağlık koşullarına ve daha uzun bir ömür beklentisine sahip oldukları ve daha fazla kazanç elde ettikleri kabul edilmektedir. Bireyin yaşamında bu denli etkili olan eğitim hizmetlerinden herkesin eşitçe yararlanabilmesi esastır. Bir diğer deyişle eşitlik, eğitim hizmetlerinin sunumunda en öncelikli ilkelerden biri olmalıdır. Bu, eğitim hizmetlerinin herkesin bireysel potansiyelini gerçekleştirebilmesi ve toplumsal hayatta yapıcı roller üstlenebilmesini sağlamak amacıyla sunulması için vazgeçilmez bir şarttır (Eğitim Reform Girişimi, 2009).

Eğitimsel eşitliğin sağlanabilmesi için üç temel koşuldan söz edilebilir. Bunlardan birincisi, öncelikli olarak eğitim hakkı bağlamında tüm çağ nüfusunun eğitime erişiminin sağlanmasıdır. Bunun için yeterli sayıda okul yapılması, bu okullar için gerekli araç gerek donanım ve eğitim materyallerin sağlanması, yeterli sayıda öğretmenin görevlendirilmesi, eğitimin belli kesimler için ayrıcalık olmaktan çıkarılarak tüm kesimler için erişilebilir kılınmasını gerektirmektedir. İkincisi, eğitime erişimi sağlanan nüfusun, kaliteli ve benzer nitelikte eğitim almasının sağlanmasıdır. Bu ise okullar arasındaki nitelik farklarının ortadan kaldırılmasını; okulların ortam ve olanaklarının eğitimsel girdiler üzerinden benzer kılınmasını gerektirmektedir. Bu iki koşul, eğitimin girdiler üzerinden eşitlenmesine yönelik, yasal eşitlik fikri ile uygun politikalardır. Oysa eğitimsel eşitliğin sağlanabilmesi için yasal eşitliğin sağlanması gerekli ancak yeterli değildir. Bu nedenle eşitsizlikleri en aza indirebilmek ve eşitliği sağlayabilmek için üçüncü koşulun gerçekleşmesi gerekir. Bu ise eğitimsel çıktılar üzerinden eğitim sisteminin değerlendirilmesini içeren ve bunlara yönelik politikalar izlemeyi gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte, eğitimsel çıktılar üzerinden oluşan eşitsizliklere yönelik olarak, dezavantajlı kişi ya da gruplar lehine eşitliği sağlamaya dönük politikaların izlenmesini gerektirmektedir. Bunun sağlanabilmesi için bazı kişi ya da gruplar lehine pozitif ayrımcı politikaların izlenmesini gerektirmektedir (Aslan, 2015).

Eğitimin bir hak olduğu, bireye ve devlete bir takım sorumluluklar yüklediği gerçeği uzun ve sıkıntılı bir mücadele sürecinden sonra kabul edilmiştir (Atalay, 1998'den akt. Okçu, 2007). Eğitim hakkı ilkesini hayata geçirmeyi hedef alan bir toplumsal düzen ve eğitim sistemi, çeşitli okullara girebilmede bireyin eşit şansa ya da koşullara sahip olmasını sağlayacak olanaklar sağlamalıdır. Eşit fırsat, aynı zamanda herkese başarma şansının verilmesidir (Kabadayı 1992'den akt. Işık ve Şentürk 2003).

Eğitimsel eşitliğin sağlanması, Türkiye'nin önemli sorunlarından biridir. Zorunlu eğitim kapsamındaki tüm kademelerde bunun tam olarak sağlandığını söylemek de güçtür. Eşitliğin sağlanmasının ön koşulu kuşkusuz erişimin sağlanmasıdır. MEB, ilköğretim kademesinden başlayarak eğitime erişim sorunu aşabilmek için 1989-1990 öğretim yılının ikinci yarısında pilot bir uygulama başlatmış ve 1990-1991 öğretim yılından itibaren ise "Taşımalı İlköğretim Uygulaması"na geçmiştir. Nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde bulunan ve birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan mecburi öğrenim çağındaki öğrencilerin merkezi yerlerdeki ilköğretim kurumlarına günübirlik taşınarak, eğitim öğretim verilmesini sağlamayı amaçlamaktadır (MEB 1994).

1989-1990 öğretim yılında 305 ilköğretim öğrencisi beş merkez okula taşınmıştır (Arı, 2003). İlköğretim kademesi ile başlayan uygulama 12 yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte ortaöğretim kademesini de kapsamıştır. İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin belirlenen okullara günü birlik taşınarak eğitim ve öğretim görmelerini sağlamak amacıyla yapılan uygulama kapsamında 2014-2015 öğretim yılında 850.405 ilköğretim (ilkokul, ortaokul), 475.594 ortaöğretim öğrencisi olmak üzere toplam 1.325.999 öğrenci taşınmıştır. 2015 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Bütçe Tasarısı incelendiğinde MEB'in mal ve hizmet alımları için ayırdığı 4,4 milyar TL'lik ödeneğin %38'i yani 1,7 milyar TL'si taşımalı ilköğretim (900 milyon TL) ve taşımalı ortaöğretim (760 milyon TL) uygulamasına ayrılmıştır.

2014-2015 öğretim yılında Tokat ilinde toplam 75 taşıma merkezi ilkokula 469 birimden 2.327 ilkokul öğrencisi; 82 taşıma merkezi ortaokula 542 birimden 5.144 ortaokul öğrencisi ve 79 taşıma merkezi ortaöğretim kurumu 495 birimden 8.587 lise öğrencisi taşınmıştır. Buna göre ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde taşınan toplam öğrenci sayısı 16.058'dir. 2014-2015 öğretim yılında bu kademelerdeki toplam öğrenci sayısı 100.301 olduğuna göre, öğrencilerin %16,0'sının taşıma kapsamında olduğu görülmektedir (Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2015).

MEB bütçesinden bu kadar önemli miktarda kaynağın kullanımını gerektiren bir uygulamanın, öğrencilerin akademik başarıları üzerinden değerlendirilmesi uygulamasının iyileştirilmesi açısından elzemdir. Öte yandan eğitime erişim üzerinden taşınarak koşulları eşitlenmeye sağlanan "taşımalı öğrencilerin" eğitimsel çıktılar üzerinden ne kadar eşitlendiğinin tartışmaya açmak ve eğitimsel çıktılardan hareketle uygulamanın değerlendirilmesi çok daha önemlidir.

Bu araştırmanın amacı taşımalı eğitim kapsamındaki öğrencilerin ortaöğretime geçiş başarılarını eğitimsel eşitlik bağlamında değerlendirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Öğrencilerin ebeveynlerinin sosyoekonomik, sosyokültürel özellikleri ve çocuklarına sağladıkları ortam ve olanaklara ilişkin göstergeler nelerdir?
2. Öğrencilerin ortaöğretime geçiş başarıları (puanları) nedir?
3. Öğrencilerin;
    a. Ortaöğretime geçiş puanları,
    b. 6., 7., 8. sınıf yıl sonu ortalamaları ve
    c. Bazı derslerdeki (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) akademik başarıları taşınma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin taşınma durumlarının TEOG başarılarını yordama gücü nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel yöntem benimsenmiş ve ilişkisel tarama türünde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2011, s. 81). Bu araştırmada öğrencilerin taşınma durumları ile TEOG puanları, 6., 7., 8. sınıflardaki yıl sonu ortalamaları ve ilgili sınıflardaki Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji Bilgisi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerindeki akademik başarıları arsındaki ilişki betimlenmeye çalışılmıştır. Bu ilişkiden hareketle öğrencilerin taşınma durumunun, TEOG puanlarını yordama gücü tespit edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma, 2014-2015 öğretim yılında Tokat Merkez ilçede bulunan beş taşıma merkezi okulda öğrenim gören toplam 370 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Tokat ilinde 2014-2015 öğretim yılında TEOG sınavına giren sekizinci sınıf öğrencisi sayısı 9730'dur (Tokat il Milli Eğitim Müdürlüğü, 2015). Bu öğrencileri %5 hata payı ile temsil edecek örneklem büyüklüğü en az 367 kişidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 98). Örneklem belirlenirken Merkez ilçede bulan beş taşıma merkezi okuldan ve bu okullarda taşımalı öğrencilerin öğrenim gördüğü sekizinci sınıf şubelerinden tabakalı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Taşıma merkezi okullarda taşımalı öğrencilerin bulunduğu şubeler tabaka olarak alınmış, tabakalar içinde yer alacak öğrenciler ise yansız olarak belirlenmiştir. İlgili örneklem büyüklüğüne ulaşabilmek için 400 öğrenci velisine anket uygulanmış, bu anketlerin 378'i geri dönmüştür. Buna göre dönüş oranı %94,5 olarak gerçekleşmiştir. Geri dönen anketlerin 370'i analizlere dahil edilmiş, 7 anket ise öğrencinin isim ya da okul numarası olmadığı için elenmiştir. Katılımcılara ait bazı kişisel özellikler Tablo 1,2 ve 3'de verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki veri seti kullanılmıştır. Birinci veri seti velilerden anket aracılığıyla elde edilen ve çocuğun gerek okul, gerekse TEOG sınav başarısının değerlendirmesine katkı sunacağı düşünülen değişkenlerdir. Bu değişkenler belirlenirken literatür taraması yapılmış, uygulama yapılamayan ortaokulların yönetici ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelere dayalı olarak yirmi beş sorudan oluşan bir anket formu geliştirilmiştir. İlgili anket formu uzman görüşüne sunulmuş ve gelen görüşler doğrultunda son şekli verilmiştir. Bu veriler yalnızca öğrencinin okul dışındaki ortam ve olanaklarını tanımlamak için kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci veri setini, velisine anket uygulanan öğrencilerin TEOG yerleştirme puanları, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji Bilgisi, TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlâk bilgisi derslerinin 6., 7. ve 8. sınıflardaki yıl sonu ortalamaları ve 6., 7. ve 8. sınıflardaki yıl sonu ortalamaları oluşturmaktadır. Anketler velilere Mayıs ayı içinde araştırmacı tarafından uygulanmış, öğrencilerin akademik başarısına ilişkin veriler ise ilgili taşıma merkezi okullardan, TEOG sınav sonuçları açıklandıktan sonra alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde sınıflamalı ölçeğe girenler, frekans ve yüzde alınarak akademik başarıya ilişkin veriler, aritmetik ortalamaya ve standart sapmaya göre çözümlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ortaöğretime geçiş başarısı, 6., 7., 8. sınıf yıl sonu başarıları ve çeşitli derslerdeki akademik başarılarının taşınma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan karşılaştırmalarda İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler t-Testi yapılmıştır. Öğrencilerin taşınma durumunun, TEOG başarılarını yordama gücünü belirlemek için ise basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Basit Doğrusal Regresyon Analizi, en az aralık ölçeğinde ölçülen sürekli değişkenleri gerektirdiği için öğrenciler taşınma durumuna göre "dummy" değişken olarak tanımlanmıştır (Taşınan öğrenciler=1, Taşınmayan öğrenciler=0). Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmadan önce varsayımları test edilmiştir. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılmıştır. Değişkenlerin normal dağılım gösterdiği, dağılımı bozan uç değerlerin olmadığı görülmüştür. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi .01 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında yanıt aranan sorular amaç ifadelerine paralel olarak sunulmuştur. Araştırmanın ilk sorusu öğrencilerin ebeveynlerinin sosyokültürel, sosyoekonomik özelliklerinin neler olduğu ve çocuklara sağladıkları ortam ve olanaklara ilişkin göstergelerin neler olduğudur.

Öğrencilerin Ebeveynlerinin Sosyokültürel Özelliklerine İlişkin Göstergeler

Öğrencilerin sosyokültürel durumuna ilişkin en önemli göstergelerden biri kuşkusuz anne-babanın eğitim düzeyidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumu incelendiğinde; taşınan öğrencilerin %6,8'inin annesinin okuma yazma bilmediği, %81,5'inin ilkokul, %8,9'unun ortaokul, %2,1'inin lise mezunu olduğu ve üniversite ya da yüksekokul mezunu annenin olmadığı görülmektedir. Taşınmayan öğrencilerin annelerinin ise %1,8'inin okuma-yazma bilmediği, %46,6'sının ilkokul, %18,3'ünün ortaokul, %25,1'inin lise ve %5,5'inin ise fakülte ya da yüksekokul mezunu olduğu görülmektedir. Her iki grupta da lisansüstü eğitim yapan annenin olmadığı görülmektedir. Babaların eğitim durumu incelendiğinde ise; her iki grupta da okuma-yazma bilmeyen babanın olmadığı, taşınan öğrencilerin %62,8'inin ilkokul, %18,2'sinin ortaokul, %12,8'inin lise, %4,7'sinin fakülte ya da yüksekokul mezunu olduğu görülmektedir. Taşınmayan öğrencilerin babalarının ise %21,1'inin ilkokul, %18,8'inin ortaokul, %27,5'inin lise ve %29,8'inin fakülte ya da yüksekokul, %2,3'ünün ise lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir.

Kadınların eğitim düzeyleri yükseldikçe doğurganlık oranları azalmaktadır. Bu nedenle kardeş sayısı hem sosyokültürel bir gösterge hem de çocuk için sağlanacak olanakları göstermesi bakımından önemlidir. Tablo 1 incelendiğinde taşınan öğrencilerin %85,3'ünün, taşınmayan öğrencilerin ise %63,9'unun üç ya da daha fazla kardeşinin olduğu görülmektedir. Buna göre, taşınan öğrencilerin kardeş sayısının daha fazla olduğu söylenebilir. Çocuğun akademik başarısında evde yardımcı olabilecek biri ya da birilerinin olması yine eğitimle ilişkilendirebileceğimiz bir göstergedir. Taşınan öğrencilerin %49,3'ünün, taşınmayan öğrencilerin ise %66,2'sinin derslerine evde yardımcı olacak kişi/kişilerin olduğu görülmektedir.

Tablo 1
Öğrencilerin Ebeveynlerinin Sosyokültürel Özelliklerine İlişkin Göstergeler

Kişisel Özellikler	**Durumu**	**Taşınan Öğrenci**		**Taşınmayan Öğrenci**	
		f	**%**	**f**	**%**
Anne eğitim düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	10	6,8	4	1,8
	Okur-yazar	1	0,7	6	2,7
	İlkokul Mezunu	119	81,5	102	46,6
	Ortaokul mezunu	13	8,9	40	18,3
	Lise mezunu	3	2,1	55	25,1
	Yüksekokul fakülte mezunu	-	-	12	5,5
	Yüksek lisans –Doktora mezunu	-	-	-	-
Baba eğitim düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	-	-		
	Okur-yazar	2	1,4	1	0,5
	İlkokul Mezunu	93	62,8	46	21,1
	Ortaokul mezunu	27	18,2	41	18,8
	Lise mezunu	19	12,8	60	27,5
	Yüksekokul fakülte mezunu	7	4,7	65	29,8
	Yüksek lisans –Doktora Mezunu	-	-	5	2,3
Çocuğun derslerine yardımcı olacak kişi/kişilerin varlığı	Var	74	49,3	145	66,2
	Yok	76	50,7	74	33,8
Çocuğun kardeş sayısı	1-2 kardeş	22	14,7	79	36,1
	3 ya da daha fazla	128	85,3	140	63,9

Öğrencilerin Ebeveynlerinin Sosyoekonomik Özelliklerine İlişkin Göstergeler

Tablo 2 incelendiğinde taşınan öğrencilerin annelerinin %1,3, babalarının %78,4, taşınmayan öğrencilerin annelerinin %16,8, babalarının ise %88,5'inin çalıştığı görülmektedir. Taşınan öğrencilerin annelerinin neredeyse tamamının, babalarının ise beşte birinin çalışmadığı görülmektedir.

Sosyoekonomik gücün en önemli göstergesi hane geliridir. Araştırma kapsamında velilere hane gelirleri ve öğrenci için yaptıkları yıllık eğitim harcaması da sorulmuştur. Taşınan öğrencilerin %72,7'sinin aylık 1300 TL altında,%21,3'ünün 1300 TL ile 2999 TL arasında, %6'sının ise 3000 TL ve üzerinde gelire sahip olduğu görülmektedir. Taşınmayan öğrencilerin ise %26,4'ünün aylık 1300 TL altında,%46,3'ünün 1300 TL ile 2999 TL arasında, %27,3'ünün ise 3000 TL ve üzerinde gelire sahip olduğu görülmektedir. Öğrenci için yapılan yıllık harcama miktarı incelendiğinde taşınan öğrenciler için %89,9'unun 1000 TL altı, %8,8'inin 1000 ile 1999 TL arasında ve %1,4'ünün ise 2000 TL ve üzerinde yıllık eğitim harcaması yaptığı bulunmuştur. Bu oranlar taşınmayan öğrencilerde ise sırasıyla %46,8, %26,6 ve %26,6 olduğu görülmektedir. Hanenin gelir miktarına paralel bir harcama miktarının olduğu söylenebilir.

Tablo 2
Öğrencilerin Ebeveynlerinin Sosyoekonomik Özelliklerine İlişkin Göstergeler

Kişisel Özellikler	**Durumu**	**Taşınan Öğrenci**		**Taşınmayan Öğrenci**	
		f	**%**	**f**	**%**
Annenin çalışma durumu	Çalışıyor	2	1,3	37	16,8
	Çalışmıyor	148	98,7	183	83,2
Babanın çalışma durumu	Çalışıyor	116	78,4	192	88,5
	Çalışmıyor	32	21,4	25	11,5
Hanenin toplam geliri	1300 TL altı	109	72,7	57,0	26,4
	1300-2999 TL	32	21,3	100	46,3
	3000 TL ve üstü	9	6,0	59	27,3
Çocuk için yapılan yıllık eğitim harcaması	1000 TL altı	133	89,9	93	46,8
	1000-1999 TL	13	8,8	53	26,6
	2000 TL ve üstü	2	1,4	53	26,6

Ebeveynlerin Öğrencilere Sağladıkları Ortam ve Olanaklara İlişkin Göstergeler

Taşınan öğrencilerin %42,7'sinin okullarda düzenlenen hafta sonu ya da hafta içi kurslarına, %10.7'sinin ise TEOG sınavlarına hazırlık için dershaneye gittiği, aynı oranların taşınmayan öğrenciler için sırasıyla %42,3 ve %50,7 olduğu tespit edilmiştir.

Akademik başarıda çoğunun sağlanan ortam ve olanakların etkisinin olduğu söylenebilir. Taşınan öğrencilerin %30,0'unun evinde bilgisayara, %23,0'ünün evinde ise internet bulunmaktadır. Bu oranlar taşınmayan öğrenciler için %70,9'unun evinde bilgisayar, % 63,2'sinin evinde internet bulunmaktadır. Taşınan öğrencilerin %29,3'ünün, taşınmayan öğrencilerin ise %71,8'inin kendisine ait çalışma odasının olduğu görülmektedir. Çocuğun yaşadığı evin nasıl ısındığı da çocuğa sağlanan çalışma ortamı açısından önemlidir. Taşınan öğrencilerin %94,0'ünün sobalı, %6,0'sının kaloriferli, taşınmayan öğrencilerin %27,4'ünün sobalı, %72,6'sının kaloriferli evde yaşadığı görülmektedir.

Taşınma durumu çocuk açısından kuşkusuz zaman alıcı ve yorucu bir faaliyettir. Çocuklar zamanlarının önemli bir kısımlarını yollarda geçirmek zorunda kalabilmektedir. Anne babalara çocuğunuzun yeterince ders çalışmaya zamanı var mı, sorusu yönetilmiştir. Taşınan öğrencilerin velilerinin %28,7'si, taşınmayan öğrencilerin velilerinin ise %8,7'si çocuğun çalışmak için yeterince zamanının olmadığını ifade etmiştir (Tablo 3).

Tablo 3
Ebeveynlerin Öğrencilere Sağladıkları Ortam ve Olanaklara İlişkin Göstergeler

Kişisel Özellikler	Durumu	Taşınan Öğrenci		Taşınmayan Öğrenci	
		f	%	f	%
Çocuğun okuldaki kurslara devam etme durumu	Devam ediyor	64	42,7	93	42,3
	Devam etmiyor	86	57,3	127	57,7
Çocuğun dershane ya da etüt merkezilerine gitme durumu	Gidiyor	16	10,7	111	50,7
	Gitmiyor	134	89,3	108	49,3
Çocuğun kendine ait çalışma odasının olma durumu	Var	44	29,3	158	71,8
	Yok	106	70,7	62	28,2
Evde bilgisayarın olma durumu	Var	45	30,0	156	70,9
	Yok	105	70,0	64	29,1
Evde internetin olma durumu	Var	34	23,0	139	63,2
	Yok	114	77,0	81	36,8
Yaşanılan evin ısınma durumu	Sobalı	141	94,0	60	27,4
	Kaloriferli	9	6,0	159	72,6
Çocuğun ders çalışması için yeterli zamanın olup olmadığı	Var	107	71,3	199	91,3
	Yok	43	28,7	19	8,7

Öğrencilerin TEOG Başarılarına İlişkin Göstergeler

Sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak; Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji Bilgisi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden olmak üzere 12 merkezi ortak sınav yapılmaktadır. Bu sınavların ortak adı TEOGS'dır. Merkezi ortak sınav puanı 700 üzerinden, yerleştirmeye esas puan ise 500 üzerinden hesaplanmaktadır. Yerleştirmeye esas puanın %30'nu 6. 7. ve 8. sınıf ortalamaları % 70'ini ise merkezi ortak sınav puanı belirlemektedir. Bu nedenle gerek öğrencilerin 6., 7. ve 8. sınıflardaki yıl sonu genel ortalamaları, gerekse ilgili derslerin 6., 7. ve 8. sınıflardaki ortalamaları öğrencilerin akademik başarısı açısından önemli göstergelerdir. Bu nedenle bu başlık altında öncelikle öğrencilerin taşınma durumuna göre TEOG puanları, 6., 7. ve 8. sınıflardaki yıl sonu ortalamaları ve TEOG puanlarının hesaplanmasında ve sınavlarında belirleyici olan derslerin ortalamaları arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın ikincisi sorusu, öğrencilerin TEOG puanlarının ne olduğudur. Bu soruya yanıt bulmak üzere öğrencilerin TEOG puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4
Öğrencilerin TEOG Puanları

Değişken	N	$\overline{X}$	S
TEOG Puanı	370	320,63	93,60

TEOG sınavında öğrencilerin yerleştirmeye esas puanları 500 üzerinden hesaplanmaktadır. Araştırmaya katılan 370 öğrencinin ortalama puanı 321'dir. Yerleştirmeye esas puanlar dikkate alındığında genel olarak öğrencilerin puanlarının ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir.

Farklılık Analizlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yanıt aranan ikinci soru, öğrencilerin TEOG puanları, 6., 7., 8. sınıf yıl sonu ortalamaları ve bazı derslerdeki (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürk-

çülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) akademik başarılarının taşınma durumuna göre farklılaşma gösterip göstermediğidir.

Öğrencilerin TEOG Puanlarının Taşınma Durumuna Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulgular

Öğrencilerin puanlarının taşınma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin *t*-testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir. Tabloya göre öğrencilerin TEOG puanları [$t_{(368)}$=12.89, p< .01] anlamlı bir farklılık göstermiştir. Taşımalı eğitim kapsamındaki (taşınan) öğrencilerin puanlarının ($\overline{X}_{Taşınan}$= 257.49; $\overline{X}_{Taşınmayan}$ =363.69) ortalama 106 puan yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5
Öğrencilerin Taşınma Durumuna Göre TEOG Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Durumu	N	$\overline{X}$	S	sd	t
Taşınma Durumu	Taşınıyor	150	257,49	81,338	368	12,892
	Taşınmıyor	220	363,69	75,286		

***p<.01**

Öğrencilerin Yıl Sonu Ortalamalarının Taşınma Durumuna Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulgular

Öğrencilerin 6., 7. ve 8. sınıf yıl sonu ortalamalarının taşınma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin *t*-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Öğrencilerin yılsonu ortalamaları üzerinden yapılan karşılaştırmalarda bütün sınıflarda taşınma durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Tabloya göre öğrencilerin 6. Sınıf [$t_{(368)}$=12.08, p< .01], 7. Sınıf [$t_{(368)}$=12.18, p< .01] ve 8. sınıf [$t_{(368)}$=13.78, p< .01] yıl sonu puanları taşınma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğrencilerin yılsonu akademik başarıları 100 puan üzerinden hesaplanmaktadır. Taşınan öğrencilerin yılsonu ortalama puanlarının, taşınmayanlara göre sırasıyla ($\overline{X}_{Taşınan}$= 63.63; 64.15 ve 67.12; $\overline{X}_{Taşınmayan}$ =78.76; 79.93 ve 84.43) 15 (6. sınıf), 16 (7. sınıf) ve 17 (8. sınıf) puan daha düşük olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi öğrencilerin yılsonu ortalama puanları sınıflar ilerledikçe artmaktadır. Ortalamalar arasında en yüksek farkın ise sekizinci sınıfta olduğu görülmektedir.

Tablo 6
Öğrencilerin Taşınma Durumuna Göre 6, 7 ve 8. Sınıf Yıl Sonu Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Sınıflar	Durumu	N	$\overline{X}$	S	sd	t
6. Sınıf	Taşınıyor	150	63,63	13,706	368	12,081
	Taşınmıyor	220	78,76	10,363		
7. Sınıf	Taşınıyor	150	64,15	13,576	368	12,183
	Taşınmıyor	220	79,93	11,225		
8. Sınıf	Taşınıyor	150	67,12	13,416	368	13,780
	Taşınmıyor	220	84,43	10,672		

*p<.01

Öğrencilerin Altıncı Sınıfta Bazı Derslerdeki Akademik Başarısının Taşınma Durumuna Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulgular

Öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji Bilgisi, Sosyal Bilgiler (TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük), Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi gibi bazı altıncı sınıf derslerindeki akademik başarısının taşınma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin *t*-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Tabloya göre taşınan ve taşınmayan öğrencilere ilişkin olarak ilgili derslerin tamamında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. En yüksek farkın 21 puan ile İngilizce ($\overline{X}_{Taşınan}$= 53.34; $\overline{X}_{Taşınmayan}$= 74,43) dersinde, en düşük farkın ise ($\overline{X}_{Taşınan}$= 68.50; $\overline{X}_{Taşınmayan}$= 80,50) 12 puan ile Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde olduğu görülmektedir. Diğer derslerin ise sırasıyla Matematik (18 puan), Türkçe (17 puan)

ve Fen ve Teknoloji Bilgisi (16 puan) ve TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (15 puan) olduğu görülmektedir. Sözel derslerdeki puan farkının sayısal derslerden daha az olduğu görülmektedir.

Tablo 7
Altıncı Sınıf Öğrencilerin Taşınma Durumuna Göre Bazı Derslerin Yıl Sonu Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Dersler	**Durumu**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**
Türkçe	Taşınıyor	128	58,55	16,119	346	11,138
	Taşınmıyor	219	75,75	12,393		
Matematik	Taşınıyor	128	54,28	15,683	346	10,019
	Taşınmıyor	220	71,94	15,957		
Fen ve Teknoloji Bilgisi	Taşınıyor	128	57,59	16,181	346	9,976
	Taşınmıyor	220	73,81	13,648		
TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Taşınıyor	128	62,41	14,614	346	9,527
	Taşınmıyor	220	76,92	13,133		
İngilizce	Taşınıyor	128	53,34	16,907	346	12,373
	Taşınmıyor	220	74,43	14,338		
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	Taşınıyor	128	68,50	13,462	346	8,958
	Taşınmıyor	220	80,50	11,155		

*p<.01

Öğrencilerin Yedinci Sınıfta Bazı Derslerdeki Akademik Başarısının Taşınma Durumuna Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulgular

Öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji Bilgisi, TC İnkılap Tarihi, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi derslerin yedinci sınıf yıl sonu ortalamalarının taşınma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin *t*-testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir. Taşınma durumuna göre, derslerin tamamında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. En yüksek farkın altıncı sınıfta olduğu gibi 21 puan ile Yanancı Dil ($\overline{X}_{Taşınan}$= 53.34; $\overline{X}_{Taşınmayan}$= 74,43) dersinde, en düşük farkının ise ($\overline{X}_{Taşınan}$= 68.50; $\overline{X}_{Taşınmayan}$= 80,50) 12 puan ile Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde olduğu görülmektedir. Buna göre 6. sınıfta taşınan öğrencilerin lehine olan farkın 7. sınıfta da ortadan kalkmadığı, tam tersine Matematik (19 puan) ve Fen ve Teknoloji Bilgisi (19 puan) gibi sayısal derslerde arttığı görülmektedir.

Tablo 8
Yedinci Sınıf Öğrencilerin Taşınma Durumuna Göre Bazı Derslerin Yıl Sonu Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	**Durumu**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**
Türkçe	Taşınıyor	128	59,84	17,425	346	9,818
	Taşınmıyor	220	76,30	13,538		
Matematik	Taşınıyor	128	53,34	15,128	346	10,266
	Taşınmıyor	220	72,10	17,155		
Fen Bilgisi	Taşınıyor	128	55,97	16,129	346	10,986
	Taşınmıyor	220	75,28	15,631		
TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Taşınıyor	128	63,89	16,904	346	8,270
	Taşınmıyor	220	77,89	14,160		
İngilizce	Taşınıyor	128	53,82	17,243	346	11,748
	Taşınmıyor	220	75,05	15,648		
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	Taşınıyor	128	72,33	17,177	346	8,261
	Taşınmıyor	220	85,27	11,927		

*p<.01

Öğrencilerin Sekizinci Sınıfta Bazı Derslerdeki Akademik Başarısının Taşınma Durumuna Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulgular

Öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji Bilgisi, TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dİl, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi gibi 8. sınıfa ilişkin bazı derslerindeki akademik başarısının taşınma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin *t*-testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir. Taşınma durumuna göre derslerin tamamında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarıları arasındaki puan farklılıklarının tüm derslerde 6.ve 7. sınıflara göre artığı görülmektedir. En yüksek farkın 24 puan ile Fen ve Teknoloji Bilgisi ($\overline{X}_{Taşınan}$= 57.46; $\overline{X}_{Taşınmayan}$= 81,13) dersinde, en düşük farkının ise ($\overline{X}_{Taşınan}$= 76.69; $\overline{X}_{Taşınmayan}$= 90,52) 14 puan ile Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde olduğu görülmektedir. Buna göre taşınma durumuna göre öğrencilerin akademik başarıları 8. sınıfa gelinceye kadar azalmamış tam tersine taşınan öğrenciler lehine artmıştır.

Tablo 9
Sekizinci Sınıf Öğrencilerin Taşınma Durumuna Göre Bazı Derslerin Yıl Sonu Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Durumu	N	$\overline{X}$	S	sd	t
Türkçe	Taşınıyor	135	60,68	19,224	353	13,056
	Taşınmıyor	220	83,09	13,081		
Matematik	Taşınıyor	135	52,38	16,703	353	12,583
	Taşınmıyor	220	75,50	16,870		
Fen Bilgisi	Taşınıyor	135	57,46	17,047	353	14,016
	Taşınmıyor	220	81,13	14,377		
TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Taşınıyor	135	60,71	15,925	353	11,243
	Taşınmıyor	220	79,75	15,217		
İngilizce	Taşınıyor	135	55,39	16,514	353	11,029
	Taşınmıyor	220	75,26	16,453		
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	Taşınıyor	135	76,69	18,023	353	9,142
	Taşınmıyor	220	90,52	10,461		

*p<.01

Öğrencilerin Taşınma Durumlarının TEOG Puanlarının Ne Kadarını Yordadığına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Araştırma kapsamında yanıt aranan son soru, öğrencilerin taşınma durumlarının, TEOG puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığıdır. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin taşınma durumlarının, TEOG puanlarının ne kadarını yordadığına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10
Taşınma Durumunun Öğrencilerin TEOG Puanlarının Ne Kadarını Yordadığına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata $_B$	β	t	p
Sabit	363,685	5,245		69,342	,000
Taşınma durumu	-106,194	8,237	-,558	-12,892	,000

R= .56, R^2= .31, Adj. R2= .30 , F=166.20, p< .01

Tablo 10'da görüldüğü gibi, öğrencilerin taşınma durumlarının TEOG puanlarını yordama durumunu test eden model anlamlıdır (F= 166.20, p< .01). Öğrencilerin taşınma durumlarının TEOG puanlarının %31'ni yordadığı (R^2=.311) görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Taşımalı eğitim kapsamındaki öğrencilerin ortaöğretime geçiş başarılarını eğitimsel eşitlik bağlamında değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma, öğrencilerin okul başarıları ve bir üst öğretime geçiş başarıları arasında taşınma durumuna göre önemli farklılıklar bulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin TEOG sınav başarısı ortalama 321 puandır. Taşınan öğrencilerin akademik başarısı ($\overline{X}_{Taşınan}$= 257,49) taşınmayan ($\overline{X}_{Taşınmayan}$ =363,69) öğrencilerden ortalama 106 puan daha düşüktür. Bu bulgu sistemde bir eşitsizlik alanını görünür kılması açısından oldukça önemli ve ironiktir. Çünkü taşımalı eğitim uygulaması MEB tarafından çeyrek asırdan fazla zamandır uygulanan ve eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini sağlamaya yönelik politikaların başında gelmektedir. Taşımalı eğitim uygulaması ile köylerde/kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin eğitime erişime yönelik eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya, bileştirilmiş sınıf uygulamasının yarattığı düşünülen olumsuzluklar, bağımsız sınıflar aracılığıyla yok edilmeye çalışılmaktadır. MEB'in bu çabanın anlamsız olduğunu iddia etmek yanlış olmakla birlikte, araştırma, bu çabanın eşitlik ilkesini hayata geçirmede yetersiz olduğunu göstermiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin ortaöğretime geçiş başarıları dışında, 6., 7. ve 8. sınıflardaki ağırlıklı yıl sonu ortalamaları da karşılaştırılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin süreç içindeki başarılarını göstermesi açsından önemlidir. Okullarda öğrencilerin ağırlıklı yılsonu ortalaması yüz puan üzerinden hesaplanmaktadır. Taşınan öğrenciler ile taşınmayan öğrenciler arasında 6. sınıfta ortalama 15 puan, 7. sınıfta 16 puan ve 8. sınıfta 17 puanlık taşınan öğrenciler lehine fark vardır. Bu fark $p<.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ortalamalar arasında en yüksek farkın sekizinci sınıfta olduğu ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkın yıllar geçtikçe azalmadığı, arttığı görülmektedir.

Ortaöğretime geçişte sekizinci sınıf öğrencileri 12 merkezi sınava girmektedir. Ortak sınav dersleri; Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'dir. Bu araştırmada öğrencilerin ilgili derslerdeki yılsonu ağırlıklı not ortalaması üzerinden 6., 7. ve 8. sınıflardaki akademik başarıları da görülmek istenmiştir. Taşınan ve taşınmaya öğrenciler arasında ağırlıklı yılsonu ortalamaları üzerinden yapılan karşılaştırmalarda bütün sınıflarda ve bütün derslerde taşınma durumuna göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. En yüksek puan farkının 6. ve 7. sınıflarda İngilizce, 8. sınıfta ise Fen ve Teknoloji Bilgisi dersinde olduğu ve tüm sınıflarda en az puan farkının ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde olduğu görülmektedir. Taşınan ve taşınmayan öğrenciler arasındaki puan farklarının hiçbir sınıfta ortadan kalkmadığı, özellikle sayısal dersler de ise artığı görülmektedir. Eğitimde eşitliğin sağlanabilmesi için gerek ortaöğretime geçişteki (TEOG sınavı) puan farkının, gerekse okuldaki akademik başarı farkının azaltılması gerekmektedir.

Rapp'e (2012) göre eşitlik, 'bire bir aynılık' değil eğitimin tüm okullarda aynı parametreleri izlemesi, eğitim sisteminde öğrencilerin farklı gereksinimlerinin göz önüne alınması ve öğretimin her öğrenci için tamamen aynı şekilde olamayacağının bilinmesidir. Oysa sosyokültürel ve sosyoekonomik koşulları, ailenin sağladığı ortam ve olanakları, önceki eğitim yaşantıları oldukça farklı olan taşımalı öğrencilerin, kent merkezindeki diğer öğrencilerle aynı olduğu kabul edilmektedir. Kuşkusuz kent merkezindeki öğrencilerin tamamının yukarıdaki sıralanan özellikler açısından homojen olduğu da iddia edilemez, ancak kentlerdeki öğrencilerin köylerdeki öğrencilere göre avantajlı durumda olduğu söylenebilir. Çünkü ailenin yaşadığı yerleşim yeri çocuğa sağlanacak eğitim olanaklarını belirleyebilmekte ve çocuğun akademik başarısını etkileyebilmektedir. 2011 yılı TIMSS Matematik 8. sınıf sınavı Türkiye raporunda, okulu şehirde olan öğrencilerin matematik başarı ortalaması ile kasabada olan öğrencilerin ortalaması arasında okulu şehirde olan öğrenciler lehine 60 puanlık bir fark bulunmuştur (Büyüköztürk ve ark., 2014).

MEB'in eğitime erişim üzerinde öğrencileri taşıyarak yaratmaya çalıştığı fırsat ve olanak eşitliği, eğitsel eşitliğin sağlanmasına yönelik bir başka göstergeye daha dikkatimizi çekmektedir. Okullar üzerinden eğitimin girdilerini eşitleme çabası, çıktıların eşit olacağı anlamına gelmemektedir. Eğitim sistemini girdiler üzerinden eşitlemek *biçimsel* eşitlik anlamına gelmektedir. Aslan'ın (2015) 77 okul

yöneticisi ile yaptığı nitel bir araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin büyük bir kısmı eğitimde eşitliğin sağlanmasını *biçimsel* eşitlik bağlamında ele almaktadır. Bunun için, eğitimi düzenleyen yasalar eşitsizlik ve ayrımcılık içeren unsurlardan arındırıldığında, okullar arasındaki ortam ve olanaklar eşitlendiğinde ve eğitim kurumları kapılarını herkese açtığında eğitimde eşitlik sağlanacaktır. Bu durumda, eğitimden yararlanan bireylerin başarı düzeyleri arasındaki farklar, tamamen yetenekleri ya da yatkınlıkları arasındaki doğal farklardan kaynaklanır. Oysa *gerçek* eşitlik anlayışı, *sonuçlarda* eşitliğe odaklanır. Farklı koşullardaki bireylere farklı davranılması görüşü hakimdir. Bireylerin cinsiyet, sosyal ve ekonomi sınıf, etnik köken, din, ırk, mezhep ve benzeri nedenlerle aynı olmadıkları fikrine dayanan bu anlayış, bireyler arasında gerçek bir eşitliğin sağlanması için dezavantajlı durumda olan bireylere farklı muamele yapılması gerektiğini savunur (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2009).

Öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasında kuşkusuz taşımalı eğitimde karşılaşılan sorunların da bağlantısı vardır. Altunsaray (1996), *Taşımalı İlköğretim Uygulamasının Değerlendirilmesi* isimli tezinde taşıma merkezlerinin fiziki durumlarının ve araç gereçlerinin, öğrenci taşıtlarının, sağlık hizmetlerinin yeterli olmadığını tespit etmiştir. Kaya (2006), *Taşımalı Eğitim Programındaki İlköğretim Öğrencilerinin Durumları: Silopi Köyleri Örneğinde Bir Sosyal Değerlendirme* adlı araştırmasında, taşımalı eğitimden faydalanan öğrencilerin ders dışı sosyal etkinliklere katılma sorunu yaşadıklarını bulmuştur. Küçükoğlu ve Küçükoğlu (2006), *Taşımalı İlköğretim Uygulaması Üzerine Bir Araştırma* adlı çalışmasında, uygulamanın öğrencilerin genel başarı düzeyini artırdığı konusunda açık bulgulara rastlanamadığını, taşımalı eğitimle birlikte sınıflarda öğrenci mevcutlarının oldukça arttığını, taşıma merkezi okulların yönetimlerinin güçleştiğini ve uygulamaya ilişkin finansman yetersizlikleri yaşandığını tespit etmiştir.

Kuşkusuz öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen tek değişken taşınma durumu değildir. Taşınan öğrencilerin öznel durumlarının da, gerek ortaöğretime geçiş başarılarında gerekse okuldaki akademik başarılarında etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırma kapsamında ebeveynlerin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun belirlenmesi ve çocuğa sağladığı ortam ve olanakların da bilinmesi öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde yol gösterici olabilir. Bourdieu'ya (1990) göre kişinin eğitim sürecindeki başarı(sızlığı)sı, yeteneklerinin ürünü olmaktan ziyade, geldiği toplumsal sınıfın ürünüdür. Eğitim sistemi büyük ölçüde üst tabakanın kültürünü aktardığı için, bu tabakanın kültürel kodları ile yetişen bireylerin okulda başarılı olma şansları daha yüksektir (Güllüpınar ve İnce, 2014).

Ailenin sosyokültürel durumuna ilişkin en önemli gösterge kuşkusuz anne babanın eğitim durumudur. Yapılan araştırmalarda anne babanın eğitim durumu ile çocukların akademik başarıları arasında ilişki olduğunu içeren çok sayıda araştırma vardır. Bu araştırmalarda anne babaların eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların akademik başarılarının yükseldiği yaygın bir sonuçtur (Akyol, Sungur ve Tekkaya, 2010; Kuyper, Werf ve Lubbers, 2000; Öksüzler ve Sürekçi, 2010; Yılmaz, 2000). Araştırmaya katılan öğrencilerin anne babalarının eğitim durumu incelendiğinde; taşınan öğrencilerin %6,8'inin annesinin okuma yazma bilmediği, %81,5'inin ilkokul, %8,9'unun ortaokul, %2,1'inin lise mezunu olduğu ve üniversite ya da yüksekokul mezunu annenin olmadığı görülmektedir. Taşınmayan öğrencilerin annelerinin ise %1,8'inin okuma-yazma bilmediği, %46,6'sının ilkokul, %18,3'ünün ortaokul, %25,1'inin lise ve %5,5'inin ise fakülte ya da yüksekokul mezunu olduğu görülmektedir. Her iki grupta da lisansüstü eğitim mezunu anne yoktur. Babaların eğitim durumu incelendiğinde ise; her iki grupta da okuma-yazma bilmeyen babanın olmadığı, taşınan öğrencilerin %62,8'inin ilkokul, %18,2'sinin ortaokul, %12,8'inin lise, %4,7'sinin fakülte ya da yüksekokul mezunu olduğu görülmektedir. Taşınmayan öğrencilerin babalarının ise %21,1'inin ilkokul, %18,8'inin ortaokul, %27,5'inin lise ve %29,8'inin fakülte ya da yüksekokul, %2,3'ünün ise lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi taşınan ve taşınmayan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim seviyeleri arasında, taşınan öğrenciler lehine belirgin farklar vardır. Anıl ve arkadaşlarının (2012) yaptığı bir araştırmaya göre ebeveynlerin eğitim düzeylerindeki 1 birim artış, öğrenci performanslarında 0,12 birim artışa karşılık gelmektedir (Anıl ve ark., 2012).

Öte yandan çocuğun kardeş sayısı da aile gelirinin bölüneceği kişi sayısını göstermesi ve eğitim harcaması açısından önemli bir göstergedir. Bu, aynı zamanda ailenin sosyokültürel yapısına ilişkin de bir göstergedir. Çünkü kadınların eğitim düzeyleri yükseldikçe doğurganlık oranları azalmaktadır. Taşınan öğrencilerin %85,3'ünün, taşınmayan öğrencilerin ise %63,9'unun üç ya da daha fazla kardeşinin olduğu görülmektedir. Buna göre kısmen taşınan öğrencilerin daha kalabalık hanelerde yaşadıkları söylenebilir. Anne babaların çocuğun derslerine yardımcı olması da, ebeveynlerin eğitim seviyesi ile yakından ilgili bir başka göstergedir. Taşınan öğrencilerin %49,3'ünün, taşınmayan öğrencilerin ise %66,2'sinin derslerine evde yardımcı olacak kişi/kişilerin olduğu görülmektedir. Diaz (1989'den akt., Sadi ve ark., 2014), akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski olan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli özelliğin, anne-baba destek ve ilgisinden yoksunluk olduğunu tespit etmiştir. Taşınan öğrencilerin anne baba eğitim seviyelerinin düşüklüğü de dikkate alındığında bu desteğin sınırlı olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma kapsamında anne babanın çalıma durumu, hane geliri, çocuk için yapılan eğitim harcamasına ilişkin veriler de karşılaştırılmaya değer bulunmuştur. Buna göre, taşınan öğrencilerin annelerinin %1,3, babalarının %78,4, taşınmayan öğrencilerin annelerinin %16,8, babalarının ise %88,5'inin çalıştığı görülmektedir. Coleman (1988, s. 108'den akt., Güllüpınar ve İnce, 2014) çocuğun akademik başarısında rol oynayan temel değişkenlerin aileye ilişkin; finansal, beşeri ve sosyal sermaye formları olduğunu ileri sürmektedir. Finansal sermaye hane geliri üzerinden çocuğa sağlanacak her türlü maddi olanağı içermektedir. Sosyoekonomik gücün de önemli bir göstergesidir. Taşınan öğrencilerin %72,7'sinin aylık 1300 TL altında, %21,3'ünün 1300 TL ile 2999 TL arasında, %6'sının ise 3000 TL ve üzerinde gelire sahip olduğu görülmektedir. Taşınmayan öğrencilerin ise %26,4'ünün aylık 1300 TL altında,%46,3'ünün 1300 TL ile 2999 TL arasında, %27,3'ünün ise 3000 TL ve üzerinde gelire sahip olduğu görülmektedir. 2016 yılı itibariyle asgari ücretin 1300 TL olduğu düşünüldüğünde taşınan öğrencilerin hane gelirlerinin (hanedeki toplam gelir) %72,7'sinin asgari ücretin de altındadır. Yani öğrencilerin sosyoekonomik seviyeleri oldukça düşüktür. Öte yandan, karşılaştırma yapılan diğer öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri, taşınan öğrencilere göre göreli olarak daha yüksek olmakla birlikte, bu öğrencilerin de sosyoekonomik düzeylerinin çok yüksek olduğu söylenemez. Çünkü bu öğrencilerin yalnızca %27,3'ünün hane geliri 3000 TL ve üzerindedir. Bu aslında beklenen bir durumdur. Çünkü *Milli Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği*'ne göre, taşıma merkezi okullar belirlenirken, taşınacak öğrencilere yakın okullar olmasına dikkat edilmektedir. Kırsal kesime/köye en yakın okullar, kentin kenar semtlerindeki okullardır. Bu okulların öğrenci aldığı çevrenin sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarısı ise genellikle merkez okullardan düşüktür. Yani taşıma merkezi okullar kent merkezinin çoğunlukla akademik başarısı düşük, dezavantajlı durumda olan okullarıdır. Fakat buna rağmen, akademik başarıda taşınan öğrenciler aleyhinde belirgin farkların olması, bu öğrencilerin kentin kenar semtlerindeki diğer öğrencilerden daha fazla dezavantajlı durumda olduklarını göstermektedir.

Öte yandan öğrenci için yapılan yıllık eğitim harcaması, hane gelirine bağlı olan ve akademik başarı üzerinde etkili olacağı düşünülen bir diğer göstergedir. Taşınan öğrencilerin %89,9'u için yapılan yıllık eğitim harcaması 1000 TL altında, %8,8'i 1000 ile 1999 TL arasında ve %1,4'ü ise 2000 TL ve üzerindedir. Bu oranlar taşınmayan öğrenciler için sırasıyla %46,8, %26,6 ve %26,6 olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi taşınan ve taşınmayan öğrencilerin hane gelirleri ve çocuk için yapılan yıllık eğitim harcamalarının belirgin bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Abbott ve Fouts'a (2003) göre ailenin bütçeden eğitime ayırdığı pay arttıkça öğrencinin akademik başarısı artmaktadır. Nitekim OECD ülkeleri arasında akademik başarı ile sosyoekonomik düzey arasında en güçlü ilişki bulunan üç ülkeden biri Türkiye'dir (OECD, 2010). Bu nedenle eğitimde eşitliğin sağlanabilmesi için sosyoekonomik gruplar arasındaki farkların en aza indirilmesi gerekmektedir. Aksi taktirde toplumsal hareketliliğin en önemli araçlarından biri olan eğitim, bu işlevini yerine getiremediği gibi, toplumsal eşitsizlikleri artırıcı bir rol de oynayabilir.

Ailenin sosyoekonomik düzeyinin akademik başarıya etkisi çocuğa sağlanan ortam ve olanaklarla yakından ilgilidir. Örneğin çocukların dershaneye ya da etüt merkezlerine gitme ya da özel ders alma oranları ile ailelerin geliri arasında pozitif bir ilişki vardır. Gelir düzeyi artıkça ailelerin çocuklarını

dershaneye, etüt merkezlerine gönderme ya da özel ders aldırma olasılıkları artmaktadır (Başol ve Zabun, 2014; Köse, 1999, 2007; Tansel ve Bircan, 2005). Araştırmada, çocuğun dershane ya da etüt merkezilerine gitme durumu açısından iki grup karşılaştırıldığında; taşınan öğrencilerin %10,7'si, taşınmayan öğrencilerin %50,7'si dershaneye ya da etüt merkezine devam etmektedir. Dershaneye gitme ile öğrencilerin akademik başarıları arasında ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Başol ve Zabun, (2014) yaptıkları araştırmada, altıncı ve yedinci sınıflarda dershaneye giden öğrencilerin SBS puanlarının gitmeyenlere göre 60 puan daha yüksek olduğunu bulmuşladır.

Çocuğa evde sağlanan çalışma ortamı akademik başarısını etkileyebilir. Ebeveynlere, çocuğun kendine ait çalışma odasının olup olmadığı, evde bilgisayarın ve internetin olup olmadığı, yaşanılan evin nasıl ısındığı gibi, akademik başarıyı etkileyebileceği düşünülen başka değişkenler de sorulmuştur. Buna göre, taşınan öğrencilerin %29,3'ünün kendisine ait çalışma odası varken, taşınmayanlarda bu oran %71,8'dir. Yani taşınan öğrencilerin %70,7'sinin evinde uygun bir çalışma ortamı yoktur. Taşınan öğrencilerin %6,0'sı, taşınmayan öğrencilerin %72,6'sı kaloriferle ısınan bir evde yaşamaktadır. Benzer bir bulgu, Kaya'nın (2006) Silopi ilçesinin köylerinden merkez ilçeye taşınan 73 ilköğretim öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmada, taşınan öğrencilerin %46.2'sinin evinde çalışmaya uygun ortam, %30.8'inde ise gerekli kitap ve kaynağının olmadığını bulmuştur.

Öte yandan bilgisayar hem ailenin sosyoekonomik durumuna ilişkin bir gösterge hem de eğitimde kullanılan araçlardan biridir. Araştırmada taşınan öğrencilerin %30,0'unun, taşınmayan öğrencilerin %70,9'unun evinde bilgisayar, taşınan öğrencilerin %23,0'ünün, taşınmayanların %63,2'sinin evinde internet vardır. Veriler çocuğa sağlanan ortam ve olanaklar açısından taşınan ve taşınmayan öğrencilerin koşullarının oldukça farklılaştığını göstermiştir. Dinçer ve Kolaşin'in (2009) 2006 PISA sonuçları üzerinde yaptıkları bir analizde, evinde bilgisayar olan öğrencilerin test puanlarının 15 ile 24 puan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca yoksul çocukların ev olanaklarındaki ve beslenmelerindeki yetersizlikler daha yavaş öğrenmelerine yol açabilmektedir (Van der Berg'e, 2010'den akt., Oral ve Mcgivney, 2014).

Araştırma kapsamında ebeveynlere çocuklarının ders çalışmak için yeterli zamanlarının olup olmadığı da sorulmuştur. Taşınan öğrencilerin velilerinin %28,7si, taşınmayanların ise %8,7'si çocuklarının yeterli zamanın olmadığını ifade etmiştir. Kaya'da (2006) taşınan öğrencilerin %23,1'inin evdeki işlerden dolayı çalışmaya zaman ayıramadığını bulmuştur. Bulgu, Arı'nın *Normal, Taşımalı ve Yatılı İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması* isimli yüksek lisans tezinin bulguları ile de tutarlılık göstermektedir. Arı araştırmasında, taşımalı eğitim kapsamındaki öğrencilerin, ev ödevlerini yapmaya vakit kalmaması, yorgunluk, isteksizlik gibi nedenlerden dolayı zorluk çektiklerini ayrıca, ev okul arası uzaklığın 5 km'nin üzerine çıktığı durumlarda ise kendini okulda mutlu hisseden öğrenci oranlarının büyük oranda düştüğünü bulmuştur. İlgili araştırmada normal öğretim öğrencilerinin hem taşımalı hem de yatılı öğrencilerden akademik başarılarının yüksek olduğu da tespit edilmiştir. *Milli Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği*'ne göre (madde 8/2), "*Öğrencisi taşınacak yerleşim yerinin taşıma merkezine uzaklığının en az 2 kilometre olması esas olup, 50 kilometreden daha fazla mesafeden taşıma yapılmaz."* Gerekçe belirtilmek koşuluyla illerde oluşturulan Planlama Komisyonları bu mesafeleri artırıp azaltabilir. Üst sınır üzerinden düşünüldüğünde her gün gidiş geliş 100 km yolculuk yapan bir ortaokul öğrencisinin başarılı olmasını beklemek gerçekçi bir yaklaşım olamaz.

Basit doğrusal regresyon analizi sonuçları, öğrencilerin taşınma durumlarının TEOG sınav başarısını yordadığını göstermiştir. Taşınan öğrencilerin TEOG sınav başarının %31,1'ini öğrencinin taşınma durumu açıklamaktadır. Bu ise öğrencinin akademik başarısında taşınma durumunun önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın iki temel sonucu vardır. Birincisi, taşınma durumuna göre öğrencilerin gerek sosyokültürel gerekse sosyoekonomik göstergeler üzerinden yapılan karşılaştırmalarda, taşınan öğrencilerin, taşınmanın yarattığı dezavantajların yanı sıra, ailenin sağladığı ortam ve olanaklar açısından da dezavantajlı durumda olduğudur. Bu öğrencilerin, akademik başarı için gerekli ortam ve olanaklardan

yoksun oldukları ve yeterli desteğe sahip olmadıkları görülmektedir. İkincisi ise, hem eğitimsel hem de iktisadi kaygılar nedeniyle gerçekleştirilen taşımalı eğitim uygulamasının eğitime erişim dışında, eğitsel eşitsizlikleri ortadan kaldırma noktasında başarılı olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda şu öneriler getirilebilir: Bulgular taşınma durumu üzerinden yapılan analizlerde öğrencilerin akademik başarılarında önemli farklar olduğunu ortaya koymuştur. Taşımalı eğitimde karşılaşılan ve akademik başarıyı etkileme potansiyeli olan sorunları çözmek MEB'in öncelikli hedefi olmalıdır. MEB, taşımalı uygulamasına dahil olan öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirme ve izleme komisyonları oluşturarak bu öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek için gerekli olan tedbirleri öncelikle almalıdır. Taşıma merkezi okulların gerek fiziksel durumunu (alt yapı, yemekhane, spor salonu, kütüphane, laboratuvar, eğitim materyalleri ve donanım vb.) iyileştirme gerekse deneyimli öğretmenleri bu okullarda görevlendirme yoluna gitmelidir. MEB, deneyimli öğretmenlerin çalışmasını teşvik etmek için gerekiyorsa ek ders ücretleri üzerinden bu okullarda çalışan öğretmenlere farklı ödemeler yapmalıdır. Taşıma merkezi okulların bütçe olanakları farklılaştırılmalıdır.

Öğrencilerin sosyokültürel yani ebeveynlerin eğitim seviyelerinin düşüklüğünden kaynaklı dezavantajlarını telafi etmeye yönelik ödev yapma saatleri, etüt uygulamaları, akademik başarı oranı çok düşük öğrencilere ilişkin başarısız olduğu dersler üzerinden özel ders uygulaması vb. yollarla taşınan ve taşınmayan öğrenciler arasındaki akademik başarı farklılıkları en az indirmelidir. Öte yandan çocuğun akademik başarısında ebeveynlerin eğitim düzeyi önemli bir değişken olduğu için, özellikle yaygın eğitim faaliyetleri boyutunda okullar, velilerin eğitim algısını güçlendirmeye ve veliyi bilinçlendirmeye dönük faaliyetler düzenlemelidir. Anket uygulamaları sırasında okul yönetimi ile yapılan görüşmelerde taşınan öğrencilerin velilerinin okula gelme alışkanlıklarının yok denecek kadar az olduğu ifade edilmiştir. Bu velilerin ilgilisini çekebilecek etkinlikler ile okula gelmeleri sağlanmalıdır. Bunun için gerekiyorsa okul yönetimleri bu veliler için ayda bir veli toplantısı düzenlemeli ve bu toplantılara velilerin çocuklarının servisleri ile gelmeleri sağlanmalıdır. Bu uygulama hem velilerin çocuklarının yaşadıklarına ilişkin empati kurmalarına hem de okul ile ilişkilerini güçlendirmelerine katkı sunabilir.

Öte yandan uzun dönemde akademik başarıyı artırmanın yolu, ailelerin sosyoekonomik durumunu iyileştirmekten geçmektedir. Taşımalı kapsamındaki ailelerin tamamı kırsal kesimde yaşadığı için özellikle tarım kredi kooperatifleri aracılığıyla verilen kredi ve desteklerde taşımalı kapsamda öğrencisi olan velilere öncelik verilmelidir. Böylece hane gelirinin artırılması, uzun dönemde akademik başarının yükseltilmesinde etkili bir çözüm olabilir.

Bu araştırmada taşınan öğrencilerin akademik başarısını etkileyen sosyokültürel ve sosyoekonomik değişkenler ve öğrenciye ailenin sağladığı çeşitli olanaklar üzerinde odaklanılmıştır. Taşıma merkezi okulların durumu, taşıma sırasında karşılaşılan sorunlar ve bu uygulamaya ilişkin; öğrenci, veli, öğretmen, yönetici gibi tüm kesimlerin görüşleri araştırılmalıdır.

Kaynakça

Akyol, C., Sungur, S., ve Tekkaya, C. (2010). The contribution of cognitive and metacognitive strategy use to students' science achievement. *Educational Research and Evaluation, 16* (1), 1-21.

Altunsaray, A. (1996). "Taşımalı İlköğretim Uygulamasının Değerlendirilmesi, Balıkesir Örneği". Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Anıl, D., Özer-Özkan, Y. ve Demir, E. (2012) PISA 2012 Araştırması ulusal nihai rapor, Ankara: İşkur Matbaacılık.

Arı, A. (2003). Taşımalı ilköğretim uygulaması uşak örneği. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,23(1), 101-115.*

Aslan, G. (2015). An analysis regarding the equality perceptions of educational administrators. *The Anthropologist,* 20(1,2), 40-49.

Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş. ve Atar, H. Y. (2014). *TIMSS 2011 Ulusal matematik ve fen raporu 8. sınıflar.* Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG), (2009). *Eğitim hakkı ve eğitimde haklar: Uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi*. İstanbul: Yelken.

Gök, F. (2012). Eğitim hakkı bağlamında anadilinde eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi,* 10 (37), 10-20.

Güllüpınar, F ve İnce, C. (2014). Şanlıurfa'da eğitimsel eşitsizliklerin yeninden üretimi: Kültürel yapı, sosyal sermaye ve yapısal faktörlerin sosyolojik analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, *12*(46), 84-121.

Güngör, M. (2009). Eğitim hakkı ve sokakta yaşayan/çalışan çocuklar: Mersin ili örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5* (1), 28-42.

Işık, H ve Şentürk, İ. (2003). Taşımalı ilköğretim uygulaması ve bu uygulamaya son verilmesiyle ilgili veli görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi***,** *11*(2), 285-296.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. basım). Ankara: Nobel.

Kaya, N. Ç. (2006). Taşımalı eğitim programındaki ilköğretim öğrencilerinin durumları: silopi köyleri örneğinde bir sosyal değerlendirme, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, *46*(2), 105-116.

Kuyper, H., Werf, M.P.C. Van der & Lubbers, M. J. (2000). Motivation, metacognition and self regulation as predictors of long term educational attainment. *Educational Research and Evaluation, 6* (3), 181-205.

Küçükoğlu, A., Küçükoğlu, K. (2006). Taşımalı İlköğretim Uygulaması Üzerine Bir Araştırma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13,11-18.

Öksüzler, O. ve Sürekçi D. (2010). Türkiye'de ilköğretimde başarıyı etkileyen faktörler: Bir sıralı lojit yaklaşımı. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, *47*(543), 79-89.

Rapp, S. (2012). New wine in old bottles? A critique of Sweden's new national training programme for head teachers: does it strengthen or undermine school equality and students' educational rights and guarantees? *School Leadership and Management, 32*(2), 159-181.DOI: 10.1080/13632434. 2012. 666519.

Sadi, Ö., Uyar, M. ve Yalçın, H. (2014). Lise öğrencilerinin biyoloji dersi başarılarında, cinsiyet, sınıf düzeyi ve aile yapısının rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 138-151.

Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü. (2015). *Tokat il geneli 2014-2015 öğretim yılı istatistikleri*. Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi.

Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne – baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler* (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden edinilmiştir.

Abbott, M. L., & Fouts, J. T. (2003). Constructivist teaching and student achievement: The results of a school level classroom observation study in Washington. Retrieved on June 15, 2008, from, https://www.spu.edu/orgs/research/ObservationStudy-2-13-03.pdf.

OECD (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en

Başol, G., Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory & Practice],* 14(1), 63-87.

Köse, M. R. (2007). Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile okul ve özel dershanelerin liselere giriş sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri. *Eğitim Bilim Toplum, 5(17),* 46-77.

Tansel, A., & Bircan, F. (2005). *Effect of private tutoring on university entrance examination performance in Turkey*. Discussion Paper Series IZA DP No. 1609. Retrieved from http://ftp.iza.org/dp1609.pdf.

Köse, M. R. (1999). Üniversiteye giriş ve liselerimiz. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*, 51-60.

Dinçer, M.A., Kolaşin, G. U. (2009). *Türkiye'de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri.* İstanbul: Sabancı Üniversitesi yayınları.

Oral, I., Mcgivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analizi.* Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul: Sabancı Üniversitesi yayınları.

2. BÖLÜM

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ADALET KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA İNCELENMESİ

Öznur Tulunay Ateş[a]

[a].Yrd.Doç Dr, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, otates@mehmetakif.edu.tr

Giriş

Adalet, insan davranışlarının doğru olup olmadığını gösteren en önemli ilkedir (Topakkaya, 2009) . Konfüçyüs'ün "Adalet kutup yıldızı gibi yerinde durur ve geri kalan her şey onun etrafında döner" cümlesinde ifade ettiği gibi adalet ahlaki ve toplumsal düzenin merkezinde yer alan önemli bir kavramdır. Adaletin, kişisel, toplumsal, örgütsel alanda güven, düzen, istikrar sağlayan ve iletişim, insan ilişkileri gibi alanlarda önemli rol oynayan temel unsur olduğu söylenebilir.

Koyuncu' ya (2004: 6) göre adalet: bir toplumda değerlerin, ilkelerin, ideallerin, erdemlerin cisimleşmiş, somutlaşmış, hayata geçirilmiş olma ve herkesin hak ettiği ödül ya da cezayla karşılaşma durumudur. Adalet türleri sosyoloji ve hukuk bilimleri çerçevesinde hukuk dışı ve hukuksal adalet şeklinde iki ana boyuta ayrılır. Hukuk dışı adalet ise; toplumsal, ekonomik, siyasal ve dinsel adalet şeklinde türlere ayrılır. Adalet' in farklı türlerinin olduğu ve toplumsal, kültürel, felsefi, siyasal ve psikolojik bir kavram olarak farklı şekillerde karşımıza çıktığı söylenebilir.

Demir'e (2010) göre, insan toplumu adaleti inşa etmeye mecburdur ama bunun evrensel ve değişmez bir yolu yoktur. Çünkü adalet tarihten, toplumdan ve dilden bağımsız düşünülemez.

Adalet devlet kültürümüzde "mülkün temeli", yönetimde devamlılığın ön şartı olarak görülmektedir. Bununla birlikte, ferdî ve toplumsal hayatta da önemli ahlâkî esaslardan biridir (Kalkışım, 2013).

Adalet kavramı felsefe tarihinin önemli kavramlarındandır ve oldukça zengin bir tarihsel gelişim sürecine sahiptir (Topakkaya, 2009). Antik dönemden beri süregelen adalet tanımlarında; adaletin şerefli yaşamak, başkasına zarar vermemek, herkesin kendine ait olanı vermesi olduğunda uzlaşılmıştır (Demir, 2010).

Güriz (1990) ünlü Alman Filozofu Kant'ın adalet kavramını incelerken üç ilkeye dikkat çektiğini belirtmektedir. Bunlar; "şerefli yaşa, kimseye zarar verme, herkese payına düşeni ver" ilkeleridir. Kant'a göre doğru eylemin tek ölçütü insanın otonom bir varlık olarak kendisi için kendisine koyduğu yasadır (Becermen, 2010). Kant'ın düşünce tarzını, Hacı Bektaşi Veli'nin "Her ne ararsan kendinde ara" ifadesiyle bütünleştirildiğinde, adaleti her bireyin kendi içinde araması gerektiği ve bireyin içindeki adaleti bulması halinde gerçek adaleti sağlayabileceği düşüncesine ulaşılabilir.

Ahlak ve siyaset felsefesinde önemli bir yere sahip olan adalet, felsefe tarihinde en önemli erdemlerden biri olarak görülmüştür (Gülcan, 2010). Güriz (1990) adalet kavramını incelediği makalede yunan düşünce tarzında önceleri adalet, ahlak ve hukuk kavramları arasında bir ayrım yapılmadığını daha sonrasında ise, Aristotales'in adaletin toplum ve devlet hayatı açısından önemi üzerinde durduğunu,

adaleti dağıtıcı ve denkleştirici şeklinde iki ayrı yönden değerlendirmek gerektiğini vurguladığını belirtmiştir.

Siyaset teorisinin iki bin yıldan uzun olan geçmişine rağmen adalet kavramı hala kesin bir anlama kavuşturulmuş değildir. Temelde dağıtımla ilgili bir kavram olan adalet, hakkaniyetle (fairness) olan yakın bağlantısı nedeniyle öncelikli olarak kuralların hakim olduğu bir uygulama içinde ödüllerin ve cezaların bireye dağıtılma tarzıyla ilgilidir (Barry, 2004: 153-156).

Psikolojide adalet kavramı ile motivasyon, iletişim ve insan ilişkileri gibi konularda sıklıkla karşılaşılmaktadır. Adaleti sağlama konusunda, "Kendine yapılmasını istemediğin şeyi başkasına yapma" şeklindeki empatik düşünce tarzının etkili olduğu düşünülebilir. Demir'e (2010) göre ise, adalet konusundaki anahtar kavram adaletsizliktir. Çünkü bireyin, adaletin ne olduğuna, ne olması gerektiğine ve nasıl sağlanacağına dair düşüncelerinin çoğunu adaletsizliğe maruz kalması oluşturur.

Adaletsizliğin temelinde bireyin bütünüyle dünyaya kendi isteği ekseninde bakması yatarken (Esenyel, 2010), adaletin temelinde, eşitlik ve rasyonellik önemli yer tutar. Eşitlik benzer durumlarda benzer uygulamalar yapılmasını ifade ederken, rasyonellik kişiye yapılacak uygulamaların kurallarının önceden belirlenmesini ve keyfiyete göre olmamasını ifade eder (Güriz, 1990).

Motivasyon teorileri incelendiğinde özellikle, Adams'ın denge (eşitlik) teorisinin adalet kavramı üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Bu teoriye göre bireyler kendilerine karşı adil davranılıp davranılmadığına odaklanmaktadır. Eşitlik teorisinde, adaletsizlik hakkındaki bireysel yargıların öznel olduğu, bireylerin hak ettiğinden azını almaya duyarlı olduğu fakat fazlasını aldığında ses çıkarmadığı, eşitlik ve adaletin birçok birey için motive edici güç olduğu vurgulanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

Demir (2010) adalet kavramının tarih boyunca metaforik olarak kavrandığını, ayrıca "dosdoğru", "düz" ve "dengeli" anlamlarına gelen adalet kelimesinin kökü olan "Adl" ın bile adalet kavramının bir metafor olarak kavranmaya mahkum olduğunu gösterdiğini, adaletin hayati ama kompleks bir metafor olduğu belirtmektedir.

Metafor, dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünce ve görme biçimi anlamına gelir. Metaforlar, her zaman tek yönlü bir kavrayış üretir. Bazı yorumları öne çıkarır, diğerlerini ise arka plana iter. Kısacası, metaforlar benzerlikleri görmeyi farklı yönleri göz ardı etmeyi sağlar (Morgan, 1998).

Türkiye'de eğitim ile ilgili araştırmalarda metaforlar aracılığıyla veri toplama 1990' ların ikinci yarısından itibaren başlamıştır (Balcı, 2011). Son yıllarda metaforla ilgili eğitim araştırmalarına daha fazla rastlanmasının nedeni, sosyal bilimlerde metaforların önemli etkilerinin olmasıdır (Bredeson, 1988).

Okullarda metoforik algılarına başvurulabilecek kaynakların okulun paydaşları olduğu söylenebilir. Okulun paydaşları, iç ve dış şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve yardımcı personel gibi okulu meydana getiren ve onun yapısında yer alan üyeler okulun iç paydaşlarıdır. Veli, baskı grupları, yönetim yapısı, iş piyasası, merkez örgütü gibi okulun yapısında olmayan, ancak işleyişinde okulu etkileyen öğeler ise okulun dış paydaşlarıdır (Bursalıoğlu, 2008).

Okulların örgütsel yaşamdaki en önemli değerlerinden biri adalet tir (Taşdan, 2008; Yılmaz, 2010). Fakat adalet konusunda okulun paydaşlarının görüş ve düşüncelerini içeren yeterli sayıda çalışma olmadığı söylenebilir. Kazemi de (2016) benzer şekilde, eğitim ortamlarında adalet konusunda yapılmış deneysel çalışmaların az olduğunu belirtmektedir.

Adalet konusunda alanyazın incelendiğinde araştırmalarda genelde adalet algısının (Meydan, Şeşen ve Basım, 2011) ve örgütsel adaletle farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir (Ertürk, 2003; Yerlikaya, 2008; Çağlar, 2011; Çakıcı, 2012; Kurudirek, 2014; Abbasoğlu, 2015; Budak, 2015; Dalgın, 2015; Karapınar, 2015; Yüksekbilgili ve Hatipoğlu, 2015).

Adaletin öğrencilerin ahlaki, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimlerinde önemli rol oynadığı söylenebilir. Çünkü, adalet öğrencinin ahlaklı ve iyi bir birey olarak yetiştirilmesinde taşıdığı değerin yanında mutlu ve başarılı olmasına da katkı sağlar. Araştırmalar okul başarısı ve adalet algısı arasındaki ilişkinin varlığını göstermektedir (Nesbit, Burton, 2006; Kazemi, 2016). Kazemi (2016) ortaokul öğrencilerinde adalet algısı, motivasyon ve okul başarısı arasındaki etkileşimi incelediği araştırmada sonuçlar bilgisel adaletin okul notlarını önemli ölçüde yordadığını ve motivasyonun aracılık etkisini gösterirken, işlemsel adalet ve kişiler arası adalet okul notları arasında ilişki olmadığını göstermiştir.

Eğitim alanında adalet konusunda yapılan araştırmalar içinde, Nesbit ve Burton'un (2006) öğrencilerin adalet algılarını takip eden geri bildirimi belirleme, Titrek'in (2010) sosyo-kültürel değişkenlere göre; örgütsel adalet algısının coğrafi bölgeye ilişkin değişimi, Uğurlu ve Üstüner'in (2011) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi, Toytok ve Açıkgöz'ün (2013), öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki, Çağlayan'ın (2014) öğretim elemanlarının örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki, Selvitopu ve Şahin'in (2013) ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki, Torres Harding vd. nin (2014) öğrencilerin sosyal adalet ve sosyal adalet etkinleri algıları, Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman'ın (2015), öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki, Çağlar'ın (2013), eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme ortamına ilişkin adalet algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki adlı çalışmalar yer almaktadır.

Adalet konusunda okullarda yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Polat ve Celep (2008), Babaoğlan ve Ertürk (2013) öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek düzeyde olduğunu, Çırak (2013) öğretmenlerin okul müdürlerini yüksek düzeyde adil bulduklarını, genç ve mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin ve yüksekokul mezunu öğretmenlerin müdürleri adil algılama düzeyinin düşük olduğunu belirtmektedir. Yılmaz (2010), öğretmenlerin örgütsel adalet algısının olumlu olduğunu fakat yaş olarak genç ve mesleki kıdem olarak düşük olan öğretmenlerin diğer gruplara göre daha olumlu bir algıya sahip olduğunu belirtmiştir. Baş ve Şentürk (2011) ise, öğretmenlerin okullardaki örgütsel adalet görüşlerinin olumlu düzeyde adil algılandığını, eğitim durumuna göre örgütsel adalet algısının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını fakat yüksekokul mezunu öğretmenler lehine farklılaştığını belirtmiştir.

Tomul, Çelik ve Taş (2012) çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptığı 'Sınıfta adalet: öğrenci algılarına göre öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi' adlı araştırmada, öğrencilerin sınıfta öğretmenlerin gösterdikleri davranış ve tutumların adil olmadığını algıladığını, öğrencilerin öğretmenlerin öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri nedeniyle ayrımcılık yaptığını düşündüğünü göstermiştir. Ayrıca, öğrencilere göre öğretmenler siyasal görüşlerine ve inançlarına göre de ayrımcı davranmakta ve öğretmenler hem kaynakların dağıtımında hem de ilişkilerinde adaletsizlik yapmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğrenci başarısına etkisi Nesbit ve Burton (2006), Kazemi (2016) tarafından ortaya konulan adalet kavramına ilişkin, lise öğrencilerinin algılarının metafor yoluyla incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Lise öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

3. Bu kavramsal kategoriler katılımcıların cinsiyetine, sınıf düzeyine ve okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Bu yöntemde algı ve olaylar doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, Bartın ilinde 4 lisede 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 530 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma, 2 Meslek Lisesi ve 2 Anadolu Lisesi olmak üzere 4 okulun öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yapılan incelemede boş bırakılan ve uygunsuz ifadelerin bulunduğu 50 veri ile 33 öğrenci tarafından yazılan "yok" verisi değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece araştırma 447 öğrencilerden alınan veri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin frekans ve yüzdesi Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	N	%
1. Cinsiyet	(1) Erkek	234	52,3
	(2) Kız	213	47,7
Toplam		447	
2. Sınıf	(1) 9. Sınıf	142	31,8
	(2) 10. Sınıf	108	24,2
	(3) 11. Sınıf	91	20,4
	(2) 12. Sınıf	106	23,7
Toplam		500	
3. Okul	(1) Meslek lisesi	217	48,6
	(2) Anadolu lisesi	230	51,4
		447	

Tablo 1 de görüldüğü üzere katılımcıların % 52,3' ü erkek, % 47,7' si kızdır. Öğrencilerin % 31,8' i 9. sınıf, % 24.2' si 10. sınıf, % 20,4' ü 11.sınıf, % 23,7' si 12. sınıfta okumaktadır. Ayrıca öğrencilerin % 48,6' sı Meslek lisesi, % 51, 4' ü Anadolu lisesi öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmaya katılan öğrencilerin adalet hakkındaki metaforlarını belirlemek için her bir öğrenciden, "Adalet … benzer, çünkü … " cümlesini kendilerine sunulan yazılı ifade formu üzerinde tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü gibi bilgileri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar beş ardışık aşamada analiz edilmiştir. Bunların ilki olan kodlama ve ayıklama aşamasında, öğrenciler tarafından açık ve net bir şekilde ifade edilen metaforlar kodlanmış ve metafor imgesi bulunmayan ya da boş bırakılan kağıtlar ayıklanarak kapsam dışı bırakılmıştır (n=50). İkinci aşama olan metafor imgesi toplama aşamasında öğrencilerin yazılı ifadeleri uygunluk açısından incelenerek numaralandırılmıştır. Bu aşamada adaletle ilgili 152 metafor imgesi toplanmış ve 33 öğrenci tarafından yazılan "yok" ifadesi kapsam dışı bırakılarak analizler 447 öğrenciden alınan verilerle yapılmıştır. Üçüncü olarak kategori geliştirme aşamasında öğrenciler tarafından üretilen metafor imgeleri sahip oldukları özellikler bakımından incelenerek belirli temalar altında gruplamaya çalışılmıştır. Yapılan değerlendirme sonunda adaletle ilgili 8 kategori oluşturulmuştur. Dördüncü olarak geçerliği ve güvenirliği sağlama aşamasında ise tüm veriler ayrıntılı olarak rapor edilerek ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Beşinci ve son aşama olan verilerin SPSS programına aktarılması ve istatistiki analiz aşamasında ise, tüm veriler SPSS programına aktarılarak frekans ve yüzde hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışma grubundaki öğrencilerin "Adalet" kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforlara ve onların kategorilere ayrılması ile oluşturulan bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin cümlelerinden de alıntılar yapılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin adaletle ilgili oluşturdukları metaforlar8 kategoride toplanmıştır. Araştırmada adaletle ilgili oluşturulan metaforlar Tablo 2'de,metaforların kategorileri ve metaforlara ilişkin örnek cümleler Tablo 3'de, oluşturulan kategorilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Adaletle İlgili Oluşturdukları Metaforlar

Adalet Metaforları	Frekans	Yüzde
Terazi	75	6,8
Eşitlik	53	11,9
Para	12	2,7
Özgürlük	10	2,2
Güneş	9	2
Haksızlık	8	1,8
Bozuk terazi	7	1,6
Doğruluk	7	1,6
İnsan	6	1,3
Mum	6	1,3
Okul	6	1,3
Su	6	1,3
Tahterevalli	6	1,3
Eşit kollu terazi	6	1,3
Kanun	5	1,1
Topal	5	1,1
Zenginlik	5	1,1
Allah	4	0,9
Anne	4	0,9
Direk	4	0,9
Elma	4	0,9
Kavga	4	0,9
Mutluluk	4	0,9
Pahalı eşya	4	0,9
Temel	4	0,9
Zengin	4	0,9
Ağaç	3	0,7
Ankara da deniz	3	0,7
Çocuk	3	0,7
Denklem	3	0,7
Film	3	0,7
Güç	3	0,7
Güvenlik	3	0,7
Halk	3	0,7
Hayat	3	0,7
İslam	3	0,7
Kuş	3	0,7
Saygı	3	0,7
Top	3	0,7
Vicdan	3	0,7
Ahiret		0,4
Aşk	2	0,4
Atatürk	2	0,4
Aydınlık	2	0,4
Ayna	2	0,4
Baba	2	0,4
Beyaz	2	0,4
Boş kutu	2	0,4
Bukalemun	2	0,4
Denizdeki dalga	2	0,4
Diş macunu	2	0,4
Dua	2	0,4
Hava	2	0,4

Kale	2	0,4
Kaplumbağa	2	0,4
Kelepçe	2	0,4
Laf	2	0,4
Masal	2	0,4
Ölü	2	0,4
Ölüm	2	0,4
Örümcek ağı	2	0,4
Saat	2	0,4
Şeref	2	0,4
Tükenmez kalem	2	0,4
Ufuk	2	0,4
8kek	1	0,2
Akıl	1	0,2
Alarm	1	0,2
Asker	1	0,2
Avukat	1	0,2
Ay	1	0,2
Ayı	1	0,2
Ayrılık	1	0,2
Bebek	1	0,2
Bisiklet sürmek	1	0,2
Bozuk saat	1	0,2
Cam	1	0,2
Çatı	1	0,2
Çelik yelek	1	0,2
Çiçek	1	0,2
Deprem	1	0,2
Derin yara	1	0,2
Disiplin	1	0,2
Dünyanın merkezi	1	0,2
Duvar yazısı	1	0,2
Dünyanın dönmesi	1	0,2
Ekmek arası döner	1	0,2
Ekin	1	0,2
Elek	1	0,2
Elektron	1	0,2
Elmas	1	0,2
Fener	1	0,2
Fidan	1	0,2
Gemi	1	0,2
Halüsinasyon	1	0,2
Hayalet	1	0,2
İnsan kolu	1	0,2
İp cambazı	1	0,2
İphone	1	0,2
Işık	1	0,2
Kadın adı	1	0,2
Kafes	1	0,2
Kainatın ruhu	1	0,2
Kalem	1	0,2
Kalp	1	0,2
Kanadı kırık kuş	1	0,2
Kapı	1	0,2
Kayıp iğne	1	0,2
Kıyma	1	0,2
Kitap	1	0,2

Kördüğüm	1	0,2
Korku filmi	1	0,2
Koruma	1	0,2
Kura	1	0,2
Kuşun kanadı	1	0,2
Kuş sütü	1	0,2
Lüks	1	0,2
Matematik	1	0,2
Mercek	1	0,2
Mermi	1	0,2
Mevsimler	1	0,2
Mikroskobik canlı	1	0,2
Nehir	1	0,2
Nesli tükenen hayvan	1	0,2
Nüfus	1	0,2
Olta	1	0,2
Osmanlı	1	0,2
Pahalı araba	1	0,2
Paralı geçiş sistemi	1	0,2
Parmak	1	0,2
Paylaşma	1	0,2
Polis	1	0,2
Pusula	1	0,2
Rot balans	1	0,2
Rüya	1	0,2
Sahte arkadaş	1	0,2
Saray adı	1	0,2
Sarmaşık	1	0,2
Savunma sanatı	1	0,2
Şeytan	1	0,2
Siyah	1	0,2
Soba	1	0,2
Soyut kavram	1	0,2
Su testisi	1	0,2
Taraftar	1	0,2
Torpil	1	0,2
Söylenen ama yazılmayan harf	1	0,2
Uçurum	1	0,2
Umut	1	0,2
Uzay	1	0,2
Yumurta	1	0,2
Zengin sofrası	1	0,2
Toplam	447	100

Tablo 2 deki veriler incelendiğinde öğrencilerin adaletle ilgili toplam 152 farklı metafor ürettiği görülmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin adaletle ilgili oluşturdukları metaforlar 8 kategoride toplanmıştır. Araştırmada adaletle ilgili oluşturulan metaforların kategorileri ve metaforlara ilişkin örnek cümleler Tablo 3 de, oluşturulan kategorilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 4 de, adalet kavramı kategorilerinin pasta grafiği Şekil 2 de verilmiştir.

Tablo 3

Adalet Metaforları ve Örnekleri

Adalet Metaforları
1. Yol ve araç: Ayna, mercek, elek, kalem, kapı, kelepçe, pusula, soba, akıl (8 metafor)
- Ayna: Baktığın kadar gerçeğin yansımasını görürsün (KÖ 231).
- Mercek: Doğruyu görmeyi, haklıyla haksızı ayırmayı sağlar (EÖ 26).
- Elek: Haklıyla haksızı ayırır. Haklı kalır, haksız elenir(KÖ 152).
- Kalem: Kullanmayı bilenin elinde büyük işlere imza atmayı sağlarken, bilmeyenin elinde hiçbir şey ifade etmez (KÖ 172).
- Kapı: İnsanların sorunları olduğunda gittiği yer başvurduğu kapıdır (EÖ 1).
- Kelepçe: Suçluları yakalayıp, elini bağlayıp, etkisiz hale getirmeye yarar (KÖ 357).
- Soba: Ancak içini doldurursan ısınırsın (KÖ 406).
- Akıl: Kim daha zekiyse aklını kullanıp haklı olmanın yolunu bulur (KÖ 247).
2. Denge ve düzen: 8 kek, ağaç, anne, bisiklet sürmek, çiçek, çocuk, denklem, disiplin, doğruluk, dünyanın dönmesi, ekin, elektron, elma, eşitlik, eşit kollu terazi, fidan, kanun, insan kolu, ip cambazı, kuş, kuş kanadı, matematik, mevsimler, nehir, okul, parmak, rot balans, su testisi, terazi, uçurum, vicdan, yumurta (31 metafor)
- 8kek: Farklı tatlarda olsa da iki tarafı eşit ve bir aradadır (KÖ 180).
- Ağaç: Köklüdür, büyür, gelişir ama susuz kalınca kurur. Adalet de doğru kararlar alınmazsa kuruyup yok olur (KÖ 156).
- Anne: Her anne tüm çocuklarını ayrım yapmadan sever (KÖ 275).
- Bisiklet sürmek: Dengeyi kuramazsan devrilirsin (EÖ 312).
- Çiçek: Çiçek koparıldığında, adalet de sağlanamadığında solar (EÖ 367).
- Çocuk: Çocuklar gibi din, dil, ırk ayrımı yapmaz (EÖ 193).
- Denklem: Denklemde x' i 0'a eşitleriz (EÖ 309).
- Disiplin: Düzeni korur, hata yapanları uyarır ve cezalandırır (EÖ 32).
- Doğruluk: Her şey yerini bulur (EÖ 13).
- Dünyanın dönmesi: Her zaman aynı şekilde döner (KÖ 149).
- Ekin: Her yere eşit dağıtmak gerekir. Yoksa verim alamazsın (KÖ 403).
- Elektron: Elektron'un protonlara eşit dağıtıldığı gibi insanlara da eşit dağıtılmıştır (EÖ 83).
- Elma: İki yarısı aynı olan bütündür. Ayrıca çürüyen bir elma sepetteki tüm elmaları çürütür(EÖ 444).
- Eşitlik: Bir ülkede eşitlik yoksa o ülkede adalet yoktur (EÖ 425).
- Eşit kollu terazi: Yük yokken herkes eşit (EÖ 314).
- İnsan kolu: İnsanın iki kolu da eşit uzunluktadır. Biri uzun biri kısa değildir. Adalette de böyledir (KÖ 419).
- İp cambazı: Dengeyi koruyamazsa bedelini ağır öder (EÖ 322).
- Kuş: Göç mevsimi gelince gider. Yuvasını hep bulur ama gideceği yeri de kendi seçer (EÖ 169).
- Kuş kanadı: Kuşun iki kanadı eşit olmasaydı, asla uçamazdı (EÖ 310).
- Matematik: Hep problem sorun yaratır ve onları çözmek gerekir (EÖ 203).
- Mevsimler: Sırasıyla ve eşit şekilde her zaman gelir geçer (KÖ 200).

- Nehir: Sürekli devam eder. Su hep yolunu bulur (KÖ 148).

- Parmak: Her parmağın önemi, yeri ve özelliği vardır (EÖ 104).

- Rot balans: Bozulursa denge ortadan kalkar (EÖ 318).

- Su testisi: Suyu taşımanı sağlar ama küçük bir çatlak yavaş yavaş tüm suyu boşaltır (EÖ 324).

- Terazi: Amacı dengeyi sağlamak ve herkesi eşit tutmaktır (EÖ 206).

-Uçurum: Yanlış bir adımda uçurumdan yuvarlanırsın(EÖ 457).

- Yumurta: Taşımasını bilmeyenin elinde kırılır (EÖ 223).

3. Güç ve maddi: Asker, avukat, cam, güç, haksızlık, iphone, kavga, kıyma, lüks, örümcek ağı, pahalı araba, pahalı eşya, para, paralı geçiş sistemi, paylaşma, tahteravalli, taraftar, top, torpil, zengin, zenginlik, zengin sofrası (22 metafor).

- Asker: Her zaman emir aldığı biri vardır (EÖ 165).

- Avukat: Hangi avukat iyiyse o taraf kazanır (KÖ 238).

- Paylaşma: İki kardeşin çikolatayı paylaşması gibidir. Büyük olan her zaman fazlasını alır Türkiye de adalet böyledir (EÖ 434).

- Cam: Cama sert çarparsan kırılır, adalette güç karşısında aynıdır (EÖ 102).

- Haksızlık: Sadece fakirin istediği bir şeydir. Zenginin adalet diye bir derdi olmaz (KÖ 190).

- İphone: Parası olanlar ona sahip olur (KÖ 239).

- Kavga: Haklı olan değil, güçlü olan kazanır (EÖ 88).

- Kıyma: Zengin alır, fakir bakar (KÖ 420).

- Örümcek ağı: Büyük böcekler delip geçerken, küçük böcekler takılır (EÖ 430).

- Para: Parası olana adalet vardır (EÖ 51).

- Paralı geçiş sistemi: Paran varsa geçersin, yoksa geçemezsin (EÖ 219).

- Tahteravalli: Güçlü ve zengin kimse o taraf ağır basar (KÖ 132).

- Taraftar: Herkese eşit davranmaz. Güçlünün tarafını tutar (EÖ 334).

- Top: Atıldığı tarafa gider. Parası olan güçlü olan kimse adalet onun elindedir (EÖ 454).

- Zengin: Ülkemizde adaleti yaşayanlar zengin olup da kendi adaletini yaşayanlardır (EÖ 453).

- Zenginlik: Yedi milyonluk dünyada on üç milyon kişiye yetecek kadar yiyecek üretip iki milyon insanın aç kalmasıdır (EÖ 125).

- Zengin sofrası: Sadece yüksek zümreye hitap eder (KÖ 233).

4.Değerli ve vazgeçilmez: Atatürk, direk, elmas, halk, hava, hayat, islam, kainatın ruhu, kalp, dünyanın merkezi, mutluluk, özgürlük, saygı, namus- şeref, su, temel, umut (17 metafor).

-Direk: Ülkeyi adalet ayakta tutar (EÖ 89).

- Elmas: Kıymetini bilen birinin elinde değer kazanır (KÖ 405).

- Halk: Adaletin olmadığı yerde halk, halkın olmadığı yerde adalet olmaz (EÖ 12).

- Hava: Adaletsiz yaşamak nefessiz yaşamak gibidir (KÖ 179).

- Hayat: Ne kadar uğraşsak da gittikçe kısalıp yok olmasını engelleyemeyiz (KÖ 293).

- İslam: İyilik ve hak yememek islamın temelidir. Bunu uygulayabilmek gerekir (EÖ 49).

- Kainatın ruhu: Ülkeler kılıçla alınır ama adaletle korunur (EÖ 64).

- Kalp: Kırılıp, incindi mi düzelmesi zordur (EÖ 426).

- Özgürlük: Adalet özgür olmalıdır. Adalet olmadan özgürlük, özgürlük olmadan adalet olmaz (EÖ 134).

- Şeref: İnsan için çok önemlidir. Herkesin koruması gerekir (EÖ 107).

- Temel: Temel ne kadar dayanıklıysa bina o kadar sağlamdır. Sarsılırsa baştan inşa etmek gerekir (EÖ 445).

- Umut: Adalet, bomba sesleri altında yaşayan çocukların annelerine sarılmasına benzer. Çünkü onların umudu adalettir (KÖ 267).

5. Değişken ve beklenmedik: Aşk, baba, bebek, bukalemun, denizdeki dalga, halüsünasyon, insan, kafes, kura, mermi, nüfus, olta, Osmanlı, saat, uzay (15metafor).

- Aşk: İstediği zaman olur, istediği zaman olmaz (KÖ 281).

- Baba: Hem yanınızda, hem arkanızda, hem de karşınızda olabilir (KÖ 294).

- Olta: En özgür olduğunu düşündüğü an da balıklar avlanır (KÖ 402).

- Bebek: Ne zaman ağlayıp ne zaman güleceği belli değildir (KÖ 261).

- Bukalemun: Kişiye ve kişinin konumuna göre renk değiştirir (KÖ 308).

- Denizdeki dalga: Duruma göre değişir (KÖ 301).

- Halüsünasyon: Nerede karşımıza çıkacağı belli olmaz (EÖ 227).

- İnsan: İyisi, kötüsü vardır. Ne zaman hangisiyle karşılaşacağın belli olmaz (EÖ 2).

- Kafes: Bir anda tutsak edilebilirsin. Bir girdin mi bir daha çıkamazsın (EÖ 325).

- Kura: Ne zaman ne olacağı belli olmaz. Haklıyken haksız duruma düşebiliriz (EÖ 6).

- Mermi: Silahın ucundaki mermiye silahı kullanan hakimdir. Hedef ve etkisi ona göre değişir (EÖ 320).

- Nüfus: Her yerde eşit dağılmamıştır (KÖ 226).

-Osmanlı: Bir zamanlar sağlamdı ama bir anda çok kötü çöktü (KÖ 96).

- Saat: Zaman ilerledikçe söylenişi ve işleniş şekli değişir (KÖ 257).

-Uzay: Adaletsizliğin ucu bucağı yoktur ve her geçen gün artar (EÖ 60).

6. Güvenilmez ve olumsuz: Alarm, ayı, ayrılık, bozuk saat, bozuk terazi, deprem, film, gemi, kitap, korku filmi, sahte arkadaş, şeytan (12 metafor)

- Alarm: Sadece belli bir zaman devreye girer. Sonra bazıları tarafından susturulup devre dışı bırakılır (KÖ 168)

- Ayı: Pofuduk ve şirin gözükür ama uğraşırsan insanı parçalar (EÖ 253).

- Ayrılık: Yeri geldiğinde acımasız olur (KÖ 387).

- Bozuk saat: Türkiye de adalet her zaman doğru işlemez, doğruyu göstermez. (EÖ 34).

- Deprem: Ülkemizde çok sallanıyor (EÖ 234).

- Film: Filmlerde yaşananlar gerçek değildir, herkes rol yapar (EÖ 3).

- Gemi: Sağlam gözükür ama fırtına da sallanır ve alabora olabilir (EÖ 249).

- Kitap: Kapağındakiler hep kazanır ama içerik hep kaybeder (KÖ 163).

- Korku filmi: Sonu her zaman kötü biter (KÖ 196).

- Sahte arkadaş: Ne zaman zor duruma düşsen arkasını döner gider (KÖ 241).

7. Aydınlatıcı ve koruyucu: Ay, aydınlık, çatı, çelik yelek, dua, fener, güneş, güvenlik, ışık, kale duvarı, koruma, mum, polis, savunma sanatı (14 metafor)

- Ay: Karanlık zamanlarda insanları aydınlatır (KÖ 329).

- Çatı: Altındaki insanları korur (EÖ 76).

- Dua: İnsana huzur verir, korur ve doğru insanın ki kabul olur (EÖ 319).

- Güneş: Adaletin olmadığı dünya karanlık kuyudan farksızdır (EÖ 254).

- Kale duvarı: Yıkılması kolay değildir (EÖ 217).

- Fener: Az ışık yaysa da yolumuzu bulmamızı sağlar (EÖ 246).

8. Ulaşılması ve uygulaması zor olan: Allah, ahiret, Ankara da deniz, beyaz renk, boş kutu, derin yara, diş macunu, duvar yazısı, ekmek arası döner, hayalet, kayıp iğne, kadın adı, kanadı kırık kuş, kaplumbağa, kördüğüm, kuş sütü, laf, masal, mikroskobik canlı, nesli tükenen hayvan, ölü, ölüm, rüya, saray adı, sarmaşık, siyah, soyut kavram, topal, söylenen ama yazılmayan harf, tükenmez kalem, ufuk (31 metafor)

- Allah: Tarafsızdır ve adaleti bir tek o sağlar (EÖ 230).

- Ahiret: Herkes onu dünya da arar, sadece ahirette olduğunu unutur (KÖ 160).

- Ankara da deniz: Ülkemizde adalet olması Ankara da deniz olması gibidir (EÖ 278).

- Beyaz renk: Bir kere lekelenirse bir daha asla temizlenmez (KÖ 92).

- Boş kutu: Ülkemizde adalet yerini bulmuyor, sözde kalıyor, içi doldurulmuyor (EÖ 117).

- Derin yara: İyi bakılırsa iyileşir. Yoksa can yakar, iz bırakır (KÖ 260).

- Diş macunu: Yapmasını beklediğimiz etkiyi göstermez (KÖ 101).

- Duvar yazısı: Türkiye de adalet sadece duvarlarda yazar (EÖ 97).

- Ekmek arası döner: Adı ekmek arası dönerdir ama içinde döner olmaz (KÖ 258).

- Hayalet: Var derler ama görünmez (KÖ 397).

- Kayıp iğne: Adalet aramak, yaşadığımız dünyada samanlıkta iğne aramaya benzer (EÖ 151).

- Kadın adı: Bizde sadece bir kadın adıdır (EÖ 4).

- Kuş sütü: Herkes ne olduğunu bilir ama öyle bir şey yoktur (EÖ 428).

- Masal: Okurken güzel ama gerçekle ilgisi yok, hayal ürünü (KÖ 161).

- Mikroskobik canlı: Adalet ülkemizde yok denecek, görülmeyecek kadar küçüktür (KÖ 336).

- Rüya: Kimilerine göre ancak rüyanda görürsün (KÖ 171).

- Saray adı: Türkiye de sadece adı kaldı: Adalet sarayı (EÖ 284).

- Siyah: Hiçbir zaman sonu görünmez (KÖ 280).

- Soyut kavram: Adını, tanımını bilirsin ama gerçeğini göremezsin (KÖ 259).

- Topal: Ağır yürür, aksar ama gideceği yere er geç gider (EÖ 167).

- Söylenen ama yazılmayan harf: Var gibi görülür, duyulur ama yoktur. Örneğin Trabzon derken ki "ı" harfi.

-Tükenmez kalem: Adı tükenmez kalemdir ama bir gün tükenir (KÖ 409).

- Ufuk: Ufuk çizgisini görürsünüz ama asla yaklaşamazsınız (KÖ 410).

- Yok: Ülkemizde adalet yok. Ekmek çalan çocuğa on yıl hapis cezası veriliyor ama tecavüzcüler serbest bırakılıyor (EÖ 456).

Öğrencilerin metafor ifadeleri kategorilere ayrılırken 33 öğrenci tarafından yazılan ve açıklamalarında genelde benzer ifadelerin yazıldığı "yok" araştırmada bir metafor ifadesi olmaması düşüncesiyle değerlendirme dışı tutulmuştur.

Tablo 4

Adalet Kavramına Yönelik Metafor Kategorileri

			Cinsiyet		Sınıf				Okul	
Adalet kavramı	N	%	Erkek (1)	Kız (2)	9. sınıf (1)	10. sınıf (2)	11. sınıf (3)	12. sınıf (4)	Meslek Lisesi (1)	Anadolu Lisesi (2)
1. kat.	11	2,5	4	7	3	1	4	3	5	6
2. kat.	194	43,4	93	101	77	51	38	28	101	93
3. kat.	63	14,1	44	19	11	14	15	23	33	30
4. kat.	51	11,4	34	17	18	12	8	13	35	16
5. kat.	25	5,6	9	16	7	4	4	10	8	17
6. kat.	20	4,5	8	12	2	6	8	4	4	16
7. kat.	31	6,9	20	11	14	7	5	5	14	17
8. kat.	52	11,6	22	30	10	13	9	20	17	35
Toplam	447	100	234	213	142	108	91	106	217	230

Tablo 4 deki veriler incelendiğinde denge ve düzen unsuru olarak adalet algısının (n=194; % 43,4) yüksekliği dikkat çekmektedir. Fakat bu kategorideki ve aydınlatıcı ve koruyucu bir yapı kategorisinde cevapların sınıflara göre dağılımı incelendiğinde sınıf seviyesi yükseldikçe azalan bir eğilim, güç ve maddi unsur olarak görmede ise artan bir eğilim olduğu görülmektedir. Tablo cinsiyet açısından incelendiğinde ise, adaleti yol ve araç, denge ve düzen unsuru, değişken ve beklenmedik, güvenilmez ve olumsuz, ulaşılması ve uygulaması zor bir kavram olarak görmede kızların; güç ve maddi, değerli ve vazgeçilmez, aydınlatıcı ve koruyucu olarak görmede erkeklerin sayıca yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, adaleti güç ve maddi unsur olarak görmede meslek lisesi öğrencilerinin, değişken ve beklenmedik, güvenilmez ve olumsuz, ulaşılması ve uygulaması zor olarak görmede Anadolu lisesi öğrencilerinin daha fazla olduğu diğer kategorilerde ise sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitimde öğrenci, öğretmen, okul ögelerinin önemi vurgulanmakta ve bu üç öge için, sacayağı benzetmesi sıklıkla kullanılmaktadır. Bu nedenle, eğitimde saç ayağının temel ögesi olan öğrencilerin adalet algısının, eğitim ve gelecek adına büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Öğrencilerin adalet kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarma amacına yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmada öğrencilerin metafor ifadeleri genel olarak değerlendirildiğinde; adaletle ile ilgili terazi ve eşitlik metaforlarının frekansının yüksekliği dikkat çekmektedir. Bunun nedeni genelde adaletin eşitlik olarak tanımlanıyor olması ve hukukta adalet kavramının simgesinin terazi olması olabilir.

Tarih boyunca olduğu gibi günümüzde de adalet ile hukuk ve eşitlik kavramının karıştırıldığı söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin adaleti, hukuk' un simgesi olan terazi olarak metaforik olarak tanımladığı düşünülebilir. Oysaki hukuk adalet kavramı üzerine temellendirilen (Gülcan, 2010) ve hukuk anlayışında dikkate alınması gereken bir kavramdır. Bu iki kavram arasındaki ayrımı yapmak için "Hukuk' un araç, adaletin amaç" olduğunu görmek gerekir (Taşkın, 2010).

Kurt Topuz' un (2014) da üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada da öğrencilerin büyük bir kısmının adalet ve eşitlik kavramları aynı anlama gelecek şekilde tanımladıkları görülmektedir.

Adalet ve eşitlik arasındaki ayrımı yapmada ve her eşit muamelenin adaleti sağlamak için yeterli olmadığını görmede, Mevlânâ'nın, "Adalet nedir? Ağaçları sulamak. Zulüm nedir? Dikene su vermek. Adalet, bir nimeti yerine koymaktır; su emen her kökü sulamak değil" şeklindeki sözleri yol gösterici olabilir.

Öğrencilerin metafor ifadeleri kategorilere ayrıldığında ise, denge ve düzen unsuru olarak adalet algısının yüksekliği dikkat çekmektedir. Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde denge ve düzen unsuru ve ulaşılması ve uygulaması zor olan kategorilerinde en fazla metafor ifadesinin bulunduğu, fakat denge ve düzen unsuru kategorisinde yer alan terazi ve eşitlik metaforlarının frekansının yüksekliğinin buna neden olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde cinsiyet faktörünün öğrencilerin metafor ifadeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin adaleti yol ve araç, denge ve düzen unsuru, değişken ve beklenmedik, güvenilmez ve olumsuz, ulaşılması ve uygulaması zor bir kavram olarak görmede kızların; güç ve maddi, değerli ve vazgeçilmez, aydınlatıcı ve koruyucu olarak görmede erkeklerin sayıca yüksek olduğu görülmektedir.

Ayrıca, sınıf düzeyinin yükselmesi ile birlikte adalet algılarının olumsuz yönde değişim olduğu görülmektedir. Denge ve düzen, aydınlatıcı ve koruyucu bir yapı kategorilerinde cevapların sınıflara göre dağılımı incelendiğinde sınıf seviyesi yükseldikçe azalan bir eğilim, güç ve maddi unsur olarak görmede ise artan bir eğilim olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları okul türleri açısından incelendiğinde, adaleti güç ve maddi unsur olarak görmede Meslek lisesi öğrencilerinin, değişken ve beklenmedik, güvenilmez ve olumsuz, ulaşılması ve uygulaması zor olarak görmede Anadolu lisesi öğrencilerinin daha fazla olduğu diğer kategorilerde ise sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Adalet, taşıdığı önem nedeniyle, eğitim süreci boyunca öğrencilere kazandırılmak istenen değerler içerisinde ilk sıralarda yer almıştır. Bu nedenle, çocuklara adalet kavramının kazandırılmasında aile kadar okul ve öğretmenler de önemli rol oynar. Evde ve okulda adaletin sağlanması kadar, öğretmenlerin adalet algısı, adaleti benimsemesi ve öğrencilere karşı adil olması öğrencilerin adalet kavramının şekillenmesini etkileyebilir.

Eğitim, birçok alt süreçten oluşan karmaşık bir süreçtir (Aydın, 2000). Eğitim sürecinde bireyin bazı olumlu kazanımlar edinmesi beklenmektedir. Örneğin, bir öğrencinin liseye gelene kadar aldığı sekiz yıllık eğitim süreci ile adalet kavramına ilişkin olumlu bir algısının şekillenmiş olması beklenir. Tersi olduğunda ise, gerekli önlemlerin alınması gerekir. Aydın (2000: 207) beklenen çıktı ile gerçek çıktı arasında fark olduğunda bu konunun karar vericilere bildirilmesi ve saptanan farkın giderilmesinde halen yürürlükte bulunan politikaların izlenip izlenmeyeceğine karar verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yapılan çalışmanın ve Kurt Topuz' un (2014) araştırmasının sonuçlarına dayanarak öğrencilerin adalet ve eşitlik kavramlarını ayırmada zorlandığı söylenebilir. Bu nedenle, eğitim programlarında, öğrenciye adalet ve eşitlik kavramlarını kazandırmaya ve bu iki kavram arasındaki ayrımı fark ettirmeye yönelik uygulamalara yer verilebilir.

Öğretim kademesi yükseldikçe öğrencilerin adalet konusunda olumsuz algılarının artması, cinsiyete ve okul türlerine göre adalet algıları arasında farklılıklar olması önemli bir eğitim sorunudur. Eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğrencilerin adaletle ilgili olumsuz algılarının nedenlerinin araştırılması ve önlemlerin alınması gerekir. Ayrıca, adalet konusundaki olumsuz algılarının zamanla artmasının ya da bu şekilde kalmasının ortaöğretim öğrencilerinin ülkenin yakın zamandaki iş gücünü oluşturması ve gelecek kuşakları yetiştirecek anne-babalar olması açısından da endişe verici olduğu söylenebilir.

Yüksekbilgili ve Hatipoğlu (2015), kuşaklara göre örgütsel adalet algısı adlı çalışmada kuşakların örgütsel adalet algılarında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Fakat, adalet konusunda farklı evrenlerde, farklı yöntem ve tekniklerle yapılan daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Okullarda, eğitimin iç ve dış paydaşlarının adalete yönelik algılarını tespit etmek amacıyla çalışmalar yürütülebilir. Kişiliğin şekillendiği yılları kapsayan okul öncesi, temel eğitim ve ortaöğretim kurumları başta olmak üzere öğrencilerin adalet algısı konusunda incelemeler yapılabilir. Yapılan incelemelerin sonuçlarına göre gerekli görülen eğitsel düzenlemeler yapılabilir.

Kaynakça

Abbasoğlu, Ş. (2015). İş görenlerde örgütsel adalet algısı ve örgütsel adaletin çalışanların iş motivasyonu üzerindeki etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydın, M. (2000). Eğitim yönetimi, 6. Baskı, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Babaoğlan, E., Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile adanmışlıkları arasındaki ilişki, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (2), 87-101.

Balcı, F. A. (2011). Okul metaforları: İlköğretim müfettişlerinin okul algıları, Eurasian Journal of Educational Research, 3 (44), 27-38.

Barry, N. P. (2004). Modern Siyaset Teorisi. (Çevirenler: Mustafa Erdoğan, Yusuf Şahin). Ankara: Liberte Yayınları.

Baş, G., Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algısı, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17 (1), 29-62.

Becermen, M. (2010). Adil bir düzen kurmak mümkün mü?, Birinci Uluslararası Felsefe Kongresi, Bursa.

Bredeson, P. (1988). Perspectives on schools: Metaphors and management in education, The Journal of Educational Administration, 26(3), 293-309.

Budak, G. (2015). Psikolojik dayanıklılık ve örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bursalıoğlu, Z. (2008). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 7. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Çağlar, E. (2011). An integrative model of justice perceptions, employee positive mood states and organizational cizitenship, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Çağlar, Ç (2013), Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme ortamına ilişkin adalet algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki, Electronic Journal of Social Sciences. 12 (46), 50-69.

Çağlayan, E. (2014). Öğretim elemanlarının örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20 (4), 421-452.

Çakıcı, A. B. (2012). Örgütsel adalet algısının bağlılık üzerine etkisi: Doğu karadeniz bölgesinde çalışan hemşirelere yönelik bir araştırma, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çırak, S. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı, Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dalgın, T. (2015). Yöneticilerin liderlik davranışlarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi ve örgütsel adalet algısının düzenleyici rolü: Muğla konaklama sektörü örneği, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Demir, G. Y. (2010). Bir metafor olarak adalet, Birinci Uluslararası Felsefe Kongresi, Bursa.

Ertürk, A. (2003). Örgütsel iletişim ve adalet algılarının örgütsel kimlik algısı üzerindeki etkileri, Yönetim Araştırmaları Dergisi, 3(2), 147-170.

Esenyel, A. (2010). Adaletin olanağı olarak ontoloji, Birinci Uluslararası Felsefe Kongresi, Bursa.

Gülcan, N. Y. (2010). Adalet ve yasa ilişkisine felsefi bir bakış, Birinci Uluslararası Felsefe Kongresi, Bursa.

Güriz, A. (1990). "Adalet kavramı", Anayasa Yargısı Dergisi, (7), 13-20, www.anayasa.gov.tr/files/pdf/anayasa_yargisi/anyarg7/adnan.pdf adresinden 25/05/2016 tarihinde indirilmiştir.

Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2010). Eğitim Yönetimi, Teori Araştırma ve Uygulama, 7. Baskıdan çeviri, Çeviri Editörü: Turan, S. Ankara: Nobel.

Kalkışım, M. M. (2013). Kutadgu Bilig de adalet değeri, Mavi Atlas Gümüşhane Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Güz (1), 91-98.

Morgan, G. (1998). Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor, Çeviren: Bulut, G., İstanbul: MESS Yayın no:280.

Karapınar, Ö. (2015). Integrity as it relates to job performance, organizational citizenship behavior and with drawal behavior: Moderating effect of organizational justice, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara.

Kazemi, A. (2016). Examining the interplay of justice perceptions, Motivation, and School Achievement among Secondary School Students, Social Justice Research 29(1), 103-118.

Koyuncu, A. (2004). Eşitlik, adalet ve özgürlük kavramına bakış, www.ahmetkoyuncu.av.tr/makale/dosya/Esitlik_Adalet_ve_Ozgurluk.pdf.

Kurt Topuz, S. (2014). Eşitlik, özgürlük ve adalet kavramlarının algılanışı: Üniversite öğrencileri üzerinde uygulamalı bir çalışma, İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 51, 101-125.

Kurudirek, M. A. (2014). Örgütsel adalet algısı ve iş doyumu ilişkisi: Doğu Anadolu bölgesi gençlik hizmetleri ve spor il müdürlüğü çalışmaları üzerine bir çalışma, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Meydan, C. H., Şeşen, H., Basım, H. N. (2011). Adalet algısı ve tükenmişliğin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki öncüllük rolü, İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 13 (2), 41-62.

Nesbit, P. L.,Burton, S. (2006). Students justice perceptions following assignment feedback, Assesment & Evaluation in Higher Education, 31(6), 655-670.

Polat, S., Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54, 307-331.

Selvitopu, A., Şahin, H. (2013). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (2), 171-189.

Taşdan, M. (2008). Kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değer, iş doyumu ve öğretmene mesleki sosyal destek ile ilgili görüşleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşkın, A. (2010). Adaletin nesnelliği bağlamında, hukuki olanla adalete uygun olan ayrımı, Birinci Uluslararası Felsefe Kongresi, Bursa.

Titrek, O. (2010). The change of school employees' organizational justice perceptions concerning geography according to socia-culture, Eurasian Journal of Educational Research, 38, 179-197.

Tomul, E., Çelik, K., Taş, A. (2012). Justice in the classroom: Evaluation of teacher behaviors according to students' perceptions, Eurasian Journal of Educational Research, 48, 59-72.

Topakkaya, A. (2009). Aristotales' te adalet kavramı, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2 (6), 628-633.

Torres-Harding, S. R., Steele, C., Schulz, E., Taha, F., Pico, C. (2014). Student perceptions of social justice and social justice activities, Education Citizenship and Social Justice, 9(1),55-66.

Toytok, E. H., Açıkgöz, A. (2013). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki, AJELI – Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction, 1 (2), 24-36.

Uğurlu, C. T., Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41, 434-448.

Ünlü, Y., Hamedoğlu, M. A., Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki, Sakarya University Journal of Education, 5 (2), 140-157.

Yerlikaya, A. (2008). İşyerlerinde örgütsel adalet algısının duygular üzerindeki etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). Soysal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10 (1), 579-616.

Yılmaz, K. (2010). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksekbilgili, Z., Hatipoğlu, Z. (2015). Kuşaklara göre örgütsel adalet algısı, University of Gaziantep Journal of Social Sciences, 14 (2), 404-412.

3. BÖLÜM

FARKLI ÇALIŞAN TİPİNDEKİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ İŞKOLİKLİK EĞİLİMLERİ VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ (MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Şengül Balkaya[a], Yılmaz İlker Yorulmaz[b], İbrahim Çolak[c], Yahya Altınkurt[d]

[a] Araştırma Görevlisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, sengulbalkaya@mu.edu.tr
[b] Araştırma Görevlisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, yilkeryorulmaz@mu.edu.tr
[c] Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ibrahimcolak@posta.mu.edu.tr
[d] Doçent Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, yaltinkurt@gmail.com

Giriş

Günümüzde insanların iş yaşamı ile iş dışı yaşam alanları arasındaki fark belirsiz bir hale gelmiştir (Balducci, Cecchin, Fraccaroli ve Schaufeli, 2012). Örgütler daha fazla üretken olabilmek amacıyla çalışanlarından rol fazlası davranışlar beklemekte; çalışanlar ise bireysel ve sosyal nedenlerden dolayı iş dışındaki zamanlarının büyük bir bölümünü de çalışmaya ayırmaktadırlar. Bu durum bazı bireylerin iş- yaşam dengesini bozmakta ve sürekli çalışma zorunluluğu hissetmelerine neden olmaktadır. İşkoliklik olarak adlandırılan bu kavram günümüzde örgütleri, çalışanları ve ailelerini etkileyen önemli bir sorun olarak görülmektedir.

İşkoliklik, bireyin işe karşı kontrol edilemez bir istek duyması ve zamanının büyük bir bölümünü çalışmaya ayırması olarak tanımlanabilir. İşkoliklik ilk bakışta örgüt yararına istenen bir durum olarak görülse de uzun dönemde yol açabileceği olası zararlar nedeniyle önemli bir problemdir. Bireylerin yoğun çalışmaları kendilerine yeterli zaman ayıramamalarına, sosyal yaşamlarının ve aile ilişkilerinin bozulmasına neden olabilmektedir. Çok çalışmanın bireyin özellikle kalp sağlığını bozarak ölüme yol açması (Karoshi) ve aşırı iş yükünün yarattığı depresyon yüzünden çalışanların intihar etmesi (Karojisatu) Japonya'da son yıllarda önemli bir problem haline gelmiştir (Kanai, 2008).

İşkoliklik kavramı ilk olarak Oates'in (1968) çalışmasında, çalışanların işe karşı kendi tutumlarını ifade etmek için kullanılmıştır. İşkoliklik, kişinin işine aşırı bağlanarak sosyal yaşamı üzerindeki kontrolünü kaybetmesi şeklinde ifade edilmektedir (Yüksel, 2014). Naktiyok ve Karabey'e göre (2005) işkoliklik, çalışanların sağlığını, ailesi ve çevresiyle ilişkilerini bozacak düzeyde kontrol edilemez çalışma isteği duymasıdır. McMillan, O'Driscoll, Marsh ve Brady'ye (2001) ise işkolikliği, çalışmaktan uzaklaşmaya karşı isteksiz olma ve her durumda işi düşünme durumu olarak tanımlamaktadır. İşkolikliğin istenmeyen sonuçları zaman içerisinde artarak çalışanları ve örgütleri giderek daha fazla etkileyebilmektedir. Yılmaz, Altınkurt ve Kesim'e göre (2014) olumsuz bir örgütsel davranış olan işkoliklik, kısa dönemde örgütsel performansı arttırsa da uzun dönemde çalışanların sosyal hayatlarına, ruh sağlığına ve performanslarına zarar veren bir problemdir.

İşkoliklik kavramına olumlu (Cantarow, 1979; Machlowitz, 1980) ve olumsuz (Kanai, Wakabayashi ve Fling, 1996; Van Beek, Hu, Schaufeli, Tarris ve Schreurs, 2012) açılardan yaklaşan araştırmalar olduğu gibi bu kavramın hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olabileceğini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Scott, Moore ve Miceli, 1997). İşkolikliği olumlu bir kavram olarak değerlendiren araştırmalara göre işkoliklik; yaratıcılığı, verimliliği ve iş doyumunu arttırmaktadır. İşkolikliği olumsuz bir kavram olarak değerlendiren araştırmalara göre ise işkoliklik bireylerin sağlık problemleri yaşamalarına, aile ilişkilerinin bozulmasına ve uzun vadede performanslarının düşmesine neden olmaktadır. Bazı araştırmalara göre işkoliklik, bağımlılığa vurgu yapan alkoliklik kavramıyla benzer özellikler göstermektedir (Mcmillan vd., 2001; Oates, 1968; Robinson, 2000). Temel'e göre (2006) alkolikler alkol aldıkları zaman nasıl yaşamdaki güçlüklere karşı kendilerini daha güçlü hissediyorlarsa, işkolikler de çalıştıkları sürece kendilerini daha mutlu ve huzurlu hissetmektedirler.

Alanyazında işkoliklerin uzun çalışma sürelerine sahip oluğu vurgulanmaktadır. Ancak çok çalışan her bireyi işkolik olarak nitelendirmek doğru olmayabilir. Temel (2006) çok çalışma ile işkolikliğin birbirinden farklı kavramlar olduğunu ifade etmektedir. Çok çalışan kişiler, işe karşı sorumluluk hissetmekte; işkolikler ise işlerine aşırı bir bağlılık duymaktadırlar. Scott vd.'ye (1997) göre işkolikler, işin gereklerini veya ekonomik ihtiyaçlarını karşılamanın ötesinde çalışmakta ve işte olmadıkları zaman bile sıklıkla işlerini düşünmektedirler. Bu bakış açısına göre işkolikliğin bireylerin iş yaşam dengesini olumsuz yönde etkilediği, çok çalışmanın ise böyle bir sonuca yol açmadığı söylenebilir.

McMillan vd. (2001) araştırmalarında, işkolikliği; bağımlılık, öğrenme ve davranış kuramlarıyla açıklamaya çalışmışlardır. Bağımlılık kuramlarına göre, bireylerin yoğun çalışmalarının saygınlık kazanmada ve yükselmede faydalı olacağına inanmaları veya belirli davranışları yerine getirmezlerse başarısız olacaklarını düşünmeleri işkolikliğe neden olmaktadır. Öğrenme kuramlarına göre, bireylerin daha fazla çalışmaları, çevreleri tarafından tanınma veya kabul görme gibi istenen sonuçları sağladığında, işkolik davranışların sergilenmesi de artmaktadır. Davranış kuramlarına göre ise mükemmellik, saplantılı olma, zorunlu hissetme, sorumluluk ve yüksek enerji gibi bazı kişilik özellikleri, stres gibi bazı çevresel uyarıcılarla de desteklenerek işkolikliğe neden olmaktadır.

İşkoliklik, örgüte ve iş ortamına aşırı ilgi duyma ve bağlı olma gibi duyguların bir sonucu olmayabilir. Bir başka ifadeyle işkoliklik, örgüte karşı hissedilen bağ ve yakınlıktan etkilenmeyerek içsel olarak güdülenme sonucu farklı ortamlarda da sürekli çalışmaya ilgi duyma durumu olarak ortaya çıkabilir (Naktiyok ve Karabey, 2005). Scott vd.'ye göre (1997), örgütsel bağlılık psikolojik bir durumu ifade etmesine rağmen işkoliklik bir davranış kalıbını ifade eder. Aynı zamanda, çalışmaya çok fazla zaman ayıran ve işkolik eğilimler sergileyen çalışanların işkolik olduklarını söylemek doğru olmayabilir. Ancak, birey bu davranışlarını bir yaşam tarzı haline getirirse ve işe karşı olan heyecanını ailesini, arkadaşlarını ve kendi sosyal yaşamını ihmal edecek kadar uç noktalara taşırsa işkolik olduğu söylenebilir (Dosaliyeva, 2009; Yılmaz vd., 2014).

İşkoliklik bireysel nedenlerden kaynaklanabileceği gibi sosyal ve örgütsel nedenlerden de kaynaklanabilir. A tipi kişiliğe sahip olan bireylerin hassas, aceleci, sabırsız, hırslı olma gibi özellikleri, sürekli işleriyle ilgilenmelerine ve işkolik davranışlar sergilemelerine yol açabilmektedir (Temel, 2006). Bireylerin sürekli eksiklik duygusu içinde olması ile suçluluk, endişe ve stres gibi olumsuz duyguları önleme isteği işkolik davranışlar sergilemelerine neden olabilmektedir. Bazı araştırmalara göre bireyleri aşırı çalışmaya iten en önemli nedenlerden biri, kişinin sürekli başarılı olma isteğinin yanı sıra başkaları tarafından onaylanmaya isteğidir (Dosaliyeva, 2009; Ölçer, 2005). Benzer şekilde sosyal çevrede çok çalışmaya verilen değer ve çok çalışanlara duyulan saygı da bireyleri işkolik davranışlara yöneltebilir. İşkolik çalışanlar, işkolik olmayan çalışanlara göre kendilerini daha fazla kanıtlamaya ihtiyaç duyabilmektedir. Ayrıca, işkoliklerin işlerini çok sevdikleri için değil, dışsal olarak motive oldukları için çok çalıştıklarını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Van Beek vd., 2012).

İşkolik eğilimler gösteren çalışanların kendi istekleri ile çok çalışmalarının yanı sıra, örgütler de bireylerin işkolik davranışlar sergilemesine neden olabilmektedir. Bazı araştırmacılara göre bireyleri işkolikliğe iten önemli nedenlerden biri çalışanların içinde bulunduğu örgütün iklimidir (Jonstone ve Jonston, 2005; Yılmaz vd., 2014). Örgütün çalışanlardan yüksek beklentilerinin yol açtığı baskılar,

bireylerin çalışmaya daha fazla zaman ayırmasına neden olabilmektedir. Bir çok örgüt, çalışanlarını işkolik davranışlar sergilemeleri için desteklemekte (Scott vd., 1997) ve çalışanların bu davranışlarını ödüllendirmektedir (Temel, 2006).

Alanyazında kimlerin işkolik olarak nitelendirileceği konusunda üzerinde uzlaşılmış ölçütler bulunmamaktadır. Bardakcı ve Baloğlu'na göre (2012), haftada 50 saatten fazla çalışan, hafta sonu iş için 5 saat ve üzeri zaman ayıran ve ayda 5 kereden fazla eve iş götüren okul yöneticileri işkolik olarak tanımlanabilir. Snir ve Zohar'a göre (2008) işkolikler, günde 11.5 saat ve üzerinde çalışmakta ve zihinlerini sürekli işle meşgul ederek boş zamanlarında dahi çalışmayı tercih etmektedirler. Bazı araştırmacılar bireyleri işkolik olarak nitelendirmede işe ayrılan zaman yerine işle ilgili gösterilen davranışları dikkate almıştırlar. Spence ve Robbins (1992) işkoliklerin üç özelliğinden bahsetmektedir: İş bağımlılığı, işe güdülenme ve işten düşük düzeyde zevk alma. İşkolik eğilimliler diğer insanlara göre işlerine daha fazla bağlıdır, içsel baskılar yüzünden kendilerini daha fazla güdülenmiş hisseder ve işten zevk alma düzeyleri düşüktür. İşine bağımlı kişi kendisini işine adar ve zamanının büyük bir bölümünü işine ayırır. İşe güdülenme, bireyin sürekli işini düşünmesini ve çalışmadığı zamanlarda suçluluk duymasını ifade eder. Aynı zamanda sürekli içsel ve dışsal baskılar altında çalışmaları nedeniyle işkoliklerin işten zevk alma düzeyleri de düşüktür.

Alanyazında işkolik davranışlar sergileyen çalışan tiplerine yönelik farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Scott vd. (1997) zorunlu bağımlı işkolikler, mükemmeliyetçi işkolikler ve başarı odaklı işkolikler olmak üzere üç farklı işkolik tipinden bahsetmektedir. Zorunlu bağımlı işkolikler, fazla çalıştıklarının farkında olmalarına rağmen çalışma sürelerini azaltmazlar. Mükemmeliyetçi işkolikler, çevre ve işleri üzerinde yüksek düzeyde kontrol sahibi olmak isterler, kurallara ve detaylara bağlıdırlar. Başarı odaklı işkolikler ise mücadelecidir, zor işleri tamamlamada çaba sarf eder ve uzak hedeflere odaklanırlar. Bu çalışan tiplerinin bireyler üzerinde farklı etkileri olabilmektedir. Zorunlu bağımlı işkolikler yüksek düzeyde stres, karamsarlık ve düşük özgüven yaşayabilmektedirler. Bu tür işkoliklerin mükemmeliyetçi tutumları kişilerarası ilişkilerinde düşmanca yaklaşımlar göstermelerine ve takım çalışmalarında etkisiz olmalarına yol açabilir. Başarı yönelimli işkolikler ise daha az stres, öfke, fiziksel ve psikolojik problemler yaşadıkları için yüksek performans ve yaratıcı davranışlar sergileyebilirler. Spence ve Robbins (1992) ise çalışanların işe bağlılık, içsel güdülenme ve işten haz duyma boyutlarına katılım düzeylerini esas alarak üçü işkolik eğilimler gösteren, üçü işkolik eğilimler göstermeyen olmak üzere toplamda altı farklı çalışan tipi belirlemişlerdir. Bunlar: hevesli bağımlı, iş bağımlısı, iş meraklısı, inancını yitirmiş çalışan, rahat (gevşek) çalışan ve serbest (umursamaz) çalışan tipleridir. Bu çalışan tiplerinden ilk üçü işkolik eğilimler göstermekte, son üçü ise işkolik eğilimler göstermemektedir. Buelens ve Poelmans (2004) ise Spence ve Robbins'in (1992) tipolojisine işkolik eğilimler göstermeyen gönülsüz çok çalışan ve yabancılaşmış uzman olmak üzere iki çalışan tipi daha ekleyerek toplamda 8 farklı çalışan tipi belirlemiştir. Bu çalışmada da öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimlerine bağlı olarak çalışan tiplerinin belirlenmesinde bu sınıflandırma kullanılmıştır.

Araştırmalar, işkoliklerin daha çok olumsuz davranışları üzerinde durmaktadır. İşkolikler, çalışma ortamında yüksek motivasyona ve enerjiye sahip olmalarına rağmen sabırsız, saplantılı ve mükemmeliyetçidirler (Dosaliyeva, 2009; Scott vd., 1997). İşkolikler için yaşamlarındaki en büyük motivasyon kaynağı işleridir. Bu kişiler çalışmaya karşı içsel bir zorlama hissettikleri için işlerine çok fazla zaman ayırırlar ve sosyal etkinliklere, eğlenceye ve uykuya ayrılan zamanın boşa geçtiğini düşünürler (Doğan ve Tel, 2011; Yüksel, 2014). Spence ve Robbins'e göre (1992) işkolikler, sürekli en iyi sonucu elde edebilmek için çalışır ve işle ilgili sorumluluklarını yaşamlarında ön plana çıkararak diğer insanlardan daha fazla iş stresi ve sağlık sorunları yaşarlar. Ayrıca işkolikler, yaptıkları işlerde gerçekçi olmayan ve kendi belirledikleri iş bitirme zamanı belirleyerek üzerlerinde baskı hissederler. Çünkü işlerini zamanından önce bitirmek onlara yeni işlere başlamak için zaman kazandıracaktır (Ölçer, 2005). Bu durum, işkoliklerin üzerlerinde sürekli baskı hissetmelerine ve yaşamlarını hiç bitmeyen bir tedirginlik içerisinde geçirmelerine neden olabilmektedir.

İşkoliklik, çalışanların fiziksel, duygusal ve ruhsal sağlığı üzerinde de olumsuz sonuçlara yol açabilir (Naktiyok ve Karabey, 2005). McMillan vd.'ye (2001) göre, özellikle işe daha fazla güdülenme

hisseden işkolikler daha fazla sağlık problemleri yaşayabilmektedirler. Bu tür işkolikler, işlerine yoğunlaşmak için küçük sağlık problemlerini önemsemezler ve bu da onların önemli hastalıklarla karşı karşıya kalmalarına neden olabilmektedir. İşkoliklik bireylerde ayrıca, yorgunluk, sinirlilik, stres, uykusuzluk, dalgınlık, unutkanlık gibi sorunlara yol açabilir (Yüksel, 2014). Bireylerin yoğun çalışmaları hızlı yükselmelerini sağlarken, güç ve yeteneklerini yanlış kullanmaları uzun dönemde sağlık problemleri yaşamalarına neden olabilmektedir.

İşkoliklik sadece çalışanları etkilememekte, örgüt ve toplum açısından önemli sonuçlara neden olabilmektedir. İşkolik eğilimli bireyler, sürekli işleri ile ilgilendikleri için aile ve sosyal yaşamlarında da problem yaşayabilmektedirler. Yoğun bir çalışma içerisinde olmaları sosyal etkinliklere katılmalarını, arkadaşları ve aileleri ile zaman geçirmelerini engeller (Ölçer, 2005). Bu anlamda, işkoliklik, bireylerin sosyal çevresiyle zaman geçirmesini engellediği ve aile içi ilişkilerini bozduğu için bireysel bir sorun olmanın yanında toplumsal bir problemdir (Dosaliyeva, 2009). İşkoliklik, işyerindeki agresif davranışları arttırarak bireyler arasında çatışmaların yaşanmasına neden olabilmektedir (Balducci vd., 2012). Bu nedenle, işkolikliğin bireyin kişisel ve aile hayatını olumsuz etkilemenin yanında uzun vadede örgütler açısından da olumsuz sonuçları olduğu söylenebilir.

İşkolik eğilimli bireyler, aşırı çalışmanın yanı sıra başka olumsuz davranışlar da sergileyebilirler. Gelecek için sürekli plan yaparak bütün zamanlarını geleceği düşünmekle geçirirler. Çalışma esnasında rahatsız edilmekten hoşlanmaz ve işleri planladıkları gibi gitmediğinde veya bir aksilik çıktığında çabuk sinirlenirler (Ölçer, 2005). Bu ve buna benzer birçok davranış nedeniyle işkolikler işten sonraki zamanlarında (Bakker, Demerouti, Oerlemans ve Sonnentag, 2013) ve genel olarak yaşamlarında (Schaufeli, Bakker, Van der Heijden ve Prins, 2009) daha az mutlu bireylerdir. Ayrıca işkoliklerin aşırı çalışmaları, yaşadıkları çatışmalar ve duygusal yorgunluk bireylerde zamanla tükenmişliğe neden olabilmektedir (Naktiyok ve Karabey, 2005).

Tükenmişlik kavramını alanyazında ilk olarak kullanan Freudenberger (1974), bu kavramı bireyin enerji ve güç kaynaklarındaki aşırı beklentilerin sonucunda ortaya çıkan bitkinlik ve başarısızlık durumu olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre tükenmişlik, bireylerin yaşadıkları stresle başa çıkamaması sonucunda bir takım fizyolojik, zihinsel ve duygusal sorunlar yaşamasıdır (Naktiyok ve Karabey, 2005). Maslach'a göre (1993) tükenmişlik, insanlarla iç içe olan mesleklerde çalışan bireylerin yaşadığı duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma durumudur. Bu tanımda yer alan kavramlar aynı zamanda tükenmişliğin üç boyutunu oluşturmaktadır. Duygusal tükenme; insanların aşırı iş yükü ve baskılar sonucunda enerjisinin bittiğini, yorulduğunu ve artık duygusal ve fiziksel kaynaklarının tükendiğini hissetmesidir. Duyarsızlaşma; bireyin duygusal tükenmişlik sonucunda iş ortamının talepleriyle başa çıkabilmek için hizmet verdiği kişilerle arasına mesafe koymasını ve onlara olumsuz, umursamaz ve insancıl olmayan bir şekilde davranmasını ifade eder. Kişisel başarıda azalma ise duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın sonucu olarak ortaya çıkabilmekte ve bireyin işindeki yeteneğinin ve kazanımlarının düşük olduğu hissini yaşamasına neden olmaktadır (Maslach, 1993; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

İş ortamında kişiler arası ilişkiler sonucunda yaşanan sürekli stres karşısında bireyde psikolojik bir tepki olarak tükenmişlik duygusu gelişebilmektedir (Maslach vd., 2001). Silbiger ve Pines'a göre (2014) ise insanlar yaşamlarında yaptıklarının anlamlı ve önemli olduğuna inanmakta ve bu yüzden mesleklerine büyük umutlar ve beklentilerle başlamaktadırlar. Buna rağmen başarısız olduklarında ya da yaptığı işlerin önemsiz olduğunu hissettiklerinde, umutsuzluğa kapılmakta ve tükenmişlik yaşayabilmektedirler. Bu nedenle, tükenmişlik duygusu bir anda ortaya çıkmamakta, zaman içerisinde artarak gelişmekte ve bireyin yaşamını derinden etkilemektedir (Ardıç ve Polatcı, 2008). Bireylerin üstesinden gelebileceğinden daha fazla stres, iş yükü, çatışma ve baskının olması tükenmişliğe yol açabilmektedir. Bu nedenle, tükenmişlik kavramının ortaya çıkmasına neden olan ilk çalışmaların, bu çalışma şartlarından en çok etkilenebileceği düşünülen hizmet sektörü ve sağlık çalışanları üzerinde yapıldığı görülmektedir.

Alanyazında bireysel ve örgütsel etmenlerin tükenmişliği etkilediği belirtilmektedir (Arı ve Bal, 2008; Kaçmaz, 2005; Ulusoy, Biçer ve Karabulut, 2012). Ancak yapılan araştırmalar, tükenmişliğin

ortaya çıkmasında örgütsel veya sosyal etmenlerin, bireysel etmenlerden daha fazla etkisinin olduğunu göstermektedir (Maslach vd., 2001). Tükenmişliğin ortaya çıkmasına, iş yaşamındaki yüksek beklentiler, zaman baskısı, çalışma ortamındaki kişiler arasında yaşanan olumsuz ilişkiler, yöneticilerin yeterli desteğinin olmayışı, çalışanların işten beklentilerinin karşılanmaması, kaynakların kıtlığı, rol belirsizliği ve rol çatışmaları neden olabilmektedir (Maslach, 1993; Maslach vd., 2001; Naktiyok ve Karabey, 2005). Budak ve Sürgevil (2005) araştırmasında örgütsel etmenlerin akademisyenlerin tükenmişlikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre bireylerin ve örgütün değerlerinde yaşanan uyumsuzluk, çalışma ortamındaki iş yükünün bireyin kaldırabileceğinden fazla olması, işle ilgili kararlarda bireyin kontrolünün olmaması ve bireyin gösterdiği çaba sonucunda maddi veya sosyal açıdan takdir edilmemesi tükenmişliği arttırmaktadır.

Tükenmişliği etkileyebilecek önemli bir değişken de mesleğin özellikleridir. İnsanlarla sürekli etkileşim içinde bulunan meslek çalışanları, tükenmişliğe daha fazla maruz kalabilmektedir. Alanyazında özellikle sağlık çalışanlarının (Akbolat ve Işık, 2009), öğretmenlerin (Pines, 2002) ve okul yöneticilerinin (Dağlı, 2006) tükenmişlik yaşayabilecekleri üzerinde durulmaktadır. Tükenmişliğin görülebileceği diğer bir meslek grubu ise akademisyenlerdir. Akademisyenlerin öğrencilerle sürekli yoğun iletişim halinde olmaları, kariyerlerinde yükselmek için üzerlerinde hissettikleri baskı, işin gerektirdiği yüksek beklentiler ve rekabet tükenmişliğe neden olabilmektedir. Lackritz'e göre (2004) iş yükü ve öğrenci sayısı ile akademisyenlerin tükenmişlikleri arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Akademisyenlerin yaşadıkları tükenmişlik duygusu, yaşam ve iş doyumlarının düşmesine yol açabilmektedir (Arslan ve Acar, 2013).

Tükenmişlik üzerine yapılan araştırmalar, bireyde kronik stres sonucunda oluşan tükenmişlik durumunun hemen yok olmadığını, uzun bir süre devam ettiğini ve önemli sorunlara neden olduğunu göstermektedir (Maslach vd., 2001). Tükenmişliğin etkileri kişiden kişiye değişmekle birlikte (Ardıç ve Polatcı, 2008) öncelikle bireysel düzeyde görülmekte ve zamanla çalışanların verimli ve yaratıcı olmasını engelleyerek, örgütün başarısını da düşürebilmektedir (Yılmaz, Yazıcı ve Yazıcı, 2014). Tükenmişlik, örgüt çalışanlarının örgütten faydalanan bireylere verdiği hizmetlerin kalitesinin düşmesine, çalışan devrinin yükselmesine ve devamsızlıkların artmasına neden olabilmektedir (Maslach, Jackson ve Leiter, 1996). Bu durum, çalışanların iş doyumlarının ve işe ve mesleğe olan bağlılıklarının düşmesine yol açabilmektedir (Maslach vd., 2001). Ayrıca tükenmiş bireylerin yaşadığı duygusal bitkinlik, hayal kırıklığı, ümitsizlik ve sabırsızlık, işe geç gelme, sorumluluklarını erteleme, iş ortamındaki ilişkileri olumsuz etkileme ve hatta işi bırakma davranışlarına yönlendirebilmektedir (Kaçmaz, 2005). Bu bağlamda, örgüt ortamında bireyler arası ilişkilerin ve örgütün beklentilerinin sonucunda gelişen tükenmişlik duygusunun, öncelikle örgüt çalışanlarına ve daha sonra örgüte zarar verdiği görülmektedir. Bu nedenle örgütlerin bireyleri bu duyguya itecek uygulamalardan kaçınmaları, onlara memnun edici bir çalışma ortamı sunmaları gerekmektedir.

Araştırmalar, çalışanların işkoliklik davranışlarının onların tükenmişlikleri üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Naktiyok ve Karabey (2005) araştırmalarında işkolikliğin çalışma ilgisi ve çalışma yönelimi boyutları ile fiziksel, zihinsel ve duygusal tükenmişlik arasında pozitif yönde; işkolikliğin çalışma zevki ile tükenmişliğin tüm boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulmuştur. Bunun yanı sıra Gülova, İspirli ve Eryılmaz (2014), çalışmalarında işkoliklik ile tükenmişlik arasında pozitif bir ilişki bulmuştur.

Alanyazında örgüt çalışanlarının işkolikliklerini inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Bardakcı ve Baloğlu, 2012; Kanai vd., 1996). Yine çalışanların işkoliklik eğilimleri ile örgüt iklimi (Yılmaz vd., 2014), iş doyumu (Altınkurt ve Yılmaz, 2015), örgütsel bağlılık (Dosaliyeva, 2009) ve kişilik özellikleri (Burke, Matthiesen ve Palsen, 2006) arasındaki ilişkileri inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Sınırlı sayıda da olsa çalışanların işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Akın ve Oğuz, 2010; Gülova vd., 2014; Van Beek vd., 2012). Ancak bu çalışmaların örneklem grubunu öğretmenler, beyaz yakalı çalışanlar veya sağlık çalışanları oluşturmaktadır. Öğretim üyelerinin işkoliklikleri ile tükenmişliklerini inceleyen yalnızca bir çalışmaya ulaşılmıştır (Naktiyok ve Karabey, 2005). Ancak bu araştırmada öğretim üyelerinin işkoliklik eğilimlerine bağlı olarak çalışan

tipleri belirlenmemiştir. Bu çalışmaların dışında alanyazında, farklı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimleri ile tükenmişliklerini inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda, bu çalışmada farklı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimleri ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimleri nasıldır?
2. Öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimlerinin cinsiyet, kıdem ve unvan değişkenlerine göre dağılımları nasıldır?
3. Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri nasıldır?
4. Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri cinsiyet, kıdem ve unvan değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. İşkoliklik eğilimleri açısından farklı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Farklı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimleri ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 akademik yılında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde görev yapan 1353 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü %95 güven düzeyi için 299 olarak hesaplanmıştır. Örnekleme dâhil edilecek öğretim elemanlarının belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Geri dönüşünde eksiklikler ve özensiz doldurma olabileceği ihtimali göz önünde bulundurularak 425 öğretim elemanından veri toplanmıştır. Ancak, veri toplama araçlarından kullanılabilir durumda olan 385 tanesi ile analizler yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %45.2'si kadın (n=174), %54.8'i erkektir (n=211). Öğretim elemanlarının %9.4'ü profesör (n=36), %13.0'ı doçent (n=50), %26.5'i yardımcı doçent (n=102), %31.4'ü araştırma görevlisi (n=121), %10.4'ü öğretim görevlisi (n=40) ve %9.4'ü okutman (n= 36) unvanına sahiptir. Katılımcıların %30.4'ü eğitim (n=117), %10.4'ü fen (n=40), %8.3'ü edebiyat (n=32), %6.2'si iktisadi ve idari bilimler (n=24), %6.2'si su ürünleri (n=24), %6.0'ı sağlık bilimleri (n=23), %5.7'si teknoloji (n=22), %4.7'si spor bilimleri (n=18), %3.9'u turizm (n=15), %2.6'sı mühendislik (n=10), %1.8'i güzel sanatlar (n=7) fakültesinde; %9.6'sı meslek yüksekokulu (n=37) ve %4.2'si (n=16) yabancı diller yüksekokulunda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının meslekteki kıdemi 1 ile 40 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların %49.9'u 10 yıl ve daha az (n=192), %29.1'i 11-20 yıl arası (n=112), %21.0'ı ise 21 yıl ve üzerinde (n=81) kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yaşları ise 23 ile 66 arasında değişmektedir. Katılımcıların %22.6'sı 30 yaş ve altında (n=87), %40.3'ü 31-40 yaşları arasında (n=155), %37.1'i ise 41 yaş ve üzerindedir (n=143).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak İşkoliklik Ölçeği ve Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. İşkoliklik Ölçeği, Spence ve Robins (1992) tarafından geliştirilmiş, Yılmaz vd. (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, işten haz duyma, içsel güdülenme ve işe bağlılık olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarındaki maddelerinin faktör yük değerleri .43 ile .79, madde-toplam korelasyonları .34 ile .68, faktörlerin Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayıları ise .76 ile .85 arasında değişmektedir. Üç faktörünün birlikte açıkladığı varyans oranı %46'dır. Türkçeye uyarlanan İşkoliklik Ölçeği 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler "1-Hiç katılmıyorum ve 5-Tamamen katılıyorum" aralığında puanlanmaktadır. İşkoliklik ölçeği ile çalışanların doğrudan işkoliklik eğilimleri belirlenememektedir. İşkoliklik ölçeği ile öncelikle çalışanların işe yönelik tutumlarına bağlı olarak çalışan tipleri belirlenmektedir. Araştırmada öğretim elemanlarının her bir boyuta katılım düzeyi, kümeleme analizi tekniği ile düşük/yüksek olarak ikiye ayrılmıştır. Ardından 3 boyut ve iki düzey için 2^3=8 çalışan

tipi belirlenmiştir. Bu tiplerden ilk üçü işkoliklik eğilimli, geri kalanlarsa işkolik eğilimli olmayan olarak değerlendirilmektedir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş ve Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 22 maddeden oluşan tükenmişlik ölçeği, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, "0-Hiçbir zaman" ve "4-Her zaman" aralığında puanlanmaktadır. Puanlama ölçeğin her alt boyutu için ayrı ayrı yapılmaktadır. Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutları olumsuz, kişisel başarı boyutu ise olumlu maddelerden oluşmaktadır. Bu nedenle, kişisel başarı boyutundaki maddeler ters yönde puanlanmış ve *kişisel başarısızlık algısı* olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada güvenilirlik katsayıları duygusal tükenmişlik için. 85, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık için. 71 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimlerini ve tükenmişliklerini belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğretim elemanlarının tükenmişliklerinin cinsiyet, kıdem ve unvan değişkenlerine göre karşılaştırılmasında ise t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmada, farklı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının cinsiyet, kıdem ve unvan değişkenlerine göre dağılımları kümeleme analizi ile belirlenmiştir. Ayrıca, işkoliklik eğilimleri açısından farklı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesinde ise Kruskall Wallis H Testi ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %52.2'si işkoliklik eğilimleri göstermektedir. Bu özellikleri gösteren öğretim elemanlarının %15.6'sı (n=60) hevesli bağımlı, %8.8'i (n=34) iş bağımlısı, %27.8'i (n=107) iş meraklısıdır. İşkolik özellikler göstermeyen öğretim elemanlarının ise %7.8'i (n=30) gönülsüz çok çalışan, %11.7'si (n=45) yabancılaşmış uzman, %13'ü (n=50) inancını yitirmiş çalışan, %12.5'i (n=48) rahat çalışan ve %2.9'u (n=11) serbest (umarsız) çalışan tipindedir. Araştırmada çalışan tiplerinin cinsiyet, kıdem ve unvan değişkenlerine göre dağılımları da incelenmiştir (Tablo 1 ve Tablo 2). Tablolarda yer alan ilk üç çalışan tipi işkolik eğilimli (hevesli bağımlılar, iş bağımlıları, iş meraklıları), diğerleri ise işkolik eğilimli olmayan çalışan tipleridir.

Tablo 1.
Cinsiyet ve Kıdem Değişkenlerine Göre Öğretim Elemanlarının İşkoliklik Eğilimleri

Değişken	**Cinsiyet**				**Kıdem**					
	Kadın		**Erkek**		**10 yıl ve az**		**11-20 yıl**		**21 yıl +**	
Çalışan Tipi	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Hevesli bağımlılar	30	17.2	30	14.2	30	15.6	22	19.6	8	9.9
İş bağımlıları	19	10.9	15	7.1	25	13.0	3	2.7	6	7.4
İş meraklıları	52	29.9	55	26.1	46	24.0	33	29.5	28	34.6
Gönülsüz çok çalışanlar	17	9.8	13	6.2	16	8.3	10	8.9	4	4.9
Yabancılaşmış uzmanlar	12	6.9	33	15.6	17	8.9	14	12.5	14	17.3
İnancını yitirmiş çalışanlar	21	12.1	29	13.7	30	15.6	12	10.7	8	9.9
Rahat (gevşek) çalışanlar	20	11.5	28	13.3	20	10.4	18	16.1	10	12.3
Serbest (umarsız) çalışanlar	3	1.7	8	3.8	8	4.2	0	0.0	3	3.7
TOPLAM	**174**	**100**	**211**	**100**	**192**	**100**	**112**	**100**	**81**	**100**

Tablo 1'e göre, işkoliklik eğilimi gösteren öğretim elemanlarının %50.2'si kadın, %49.8'i erkektir. İşkoliklik eğilimi açısından kadın öğretim elemanlarının %58'i, erkek öğretim elemanlarının ise %47.4'ü işkolik eğilimler göstermektedir. Kadın öğretim elemanlarının %17.2'si hevesli bağımlı, %10.9'u iş bağımlısı ve %29.9'u iş meraklısı olup işkoliklik eğilimlidir. Erkek öğretim elemanlarının ise %14.2'si hevesli bağımlı, %7.1'i iş bağımlısı, %26.1' i iş meraklısı olup işkolik eğilimler göstermektedir.

Kıdem değişkeni açısından, en fazla işkoliklik eğilimi gösteren grup 10 yıl ve altında kıdeme sahip (%52.6) öğretim elemanlarıdır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimi oranı %51.9, 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretim elemanlarının ise %51.8'dir. İşkolik eğilim göstermeyen öğretim elemanları açısından, gönülsüz çok çalışan tipinde 11-20 yıl (%8.9), yabancılaşmış uzman tipinde 21 yıl ve üzeri (%17.3), inancını yitirmiş çalışan tipinde 10 yıl ve az (%15.6), rahat çalışan tipinde 11-20 yıl (%16.1) ve serbest çalışan tipinde 10 yıl ve az (%4.2) kıdeme sahip öğretim elemanları göreli olarak yüksek orandadır.

Tablo 2.
Unvan Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının İşkoliklik Eğilimleri

Değişken	**Unvan**											
	Prof.		**Doç.**		**Yrd. Doç.**		**Arş. Gör**		**Öğr. Gör.**		**Okt.**	
Çalışan Tipi	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Hevesli bağımlılar	2	5.6	10	20.0	21	20.6	20	16.5	5	12.5	2	5.6
İş bağımlıları	1	2.8	3	6.0	2	2.0	18	14.9	5	12.5	5	13.9
İş meraklıları	16	44.4	13	26.0	28	27.5	26	21.5	14	35.0	10	27.8
Gönülsüz çok çalışanlar	1	2.8	4	8.0	5	4.9	11	9.1	4	10.0	5	13.9
Yabancılaşmış uzmanlar	7	19.4	4	8.0	15	14.7	10	8.3	2	5.0	7	19.4
İnancını yitirmiş çalışanlar	4	11.1	5	10.0	12	11.8	21	17.4	3	7.5	5	13.9
Rahat (gevşek) çalışanlar	4	11.1	8	16.0	17	16.7	12	9.9	6	15.0	1	2.8
Serbest (umarsız) çalışanlar	1	2.8	3	6.0	2	2.0	3	2.5	1	2.5	1	2.8
TOPLAM	**36**	**100**	**50**	**100**	**102**	**100**	**121**	**100**	**40**	**100**	**36**	**100**

Tablo 2'de akademik unvan değişkenine öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimlerinin dağılımı yer almaktadır. Akademik unvan değişkenine göre, en fazla işkoliklik eğilimi gösteren grup öğretim görevlileridir (%60). Öğretim görevlisi unvanına sahip öğretim elamanlarını sırasıyla araştırma görevlileri (%52.9), profesörler (%52.8), doçentler (%52), yardımcı doçentler (%50.1) ve okutmanlar (%47.3) takip etmektedir. İşkolik eğilim göstermeyen öğretim elemanları açısından, gönülsüz çok çalışan tipinde okutman (%13.9), yabancılaşmış uzman tipinde profesör ve okutman (%19.4), inancını yitirmiş çalışan tipinde araştırma görevlisi (%17.4), rahat çalışan tipinde yardımcı doçent (%16.7) ve serbest çalışan tipinde doçent (%6) unvanına sahip öğretim elemanları göreli olarak yüksek orandadır.

Araştırmanın diğer amacı, öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının duygusal tükenmişlik (AO=1.18, S=.69), duyarsızlaşma (AO=.87, S=.69) ve kişisel başarısızlık algıları (AO=1.27, S=.51) düşük düzeydedir. Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri cinsiyet ve unvan değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamakta, kıdem değişkene göre yalnızca duygusal tükenmişlik boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(2\text{-}382)}$=5.837; p<.05]. Bu farklılık 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretim elemanları (AO= 1.04, S=.59) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim elemanları (AO= 1.38, S=.78) arasındadır.

Araştırmanın son amacı farklı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimleri ile tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaçla Kruskall Wallis H testi yapılmıştır. Farklı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri arasındaki farklılığın belirlenmesinde ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 3, 4 ve 5 yapılan bu hesaplamayı göstermektedir.

Tablo 3.
Farklı Çalışan Tipindeki Öğretim Elemanlarının Duygusal Tükenmişlik Düzeyleri

Çalışan Tipi	***n***	***Sıra Ort. (SO)***	***sd***	χ^2	***p***		***Fark***	
1. Hevesli bağımlılar	60	200.62	7	79.818	0.00	1-2	3-2	7-2
2. İş bağımlıları	34	275.87				1-4	3-4	7-4
3. İş meraklıları	107	162.78				1-5	3-6	7-6
4. Gönülsüz çok çalışanlar	30	273.95				1-6	3-8	7-8
5. Yabancılaşmış uzmanlar	45	132.53				1-7	5-2	
6. İnancını yitirmiş çalışanlar	50	238.52				1-3	5-4	
7. Rahat (gevşek) çalışanlar	48	137.38					5-6	
8. Serbest (umarsız) çalışanlar	11	251.68					5-8	

Tablo 4.
Farklı Çalışan Tipindeki Öğretim Elemanlarının Duyarsızlaşma Düzeyleri

Çalışan Tipi	***n***	***Sıra Ort. (SO)***	***sd***	χ^2	***p***		***Fark***
1. Hevesli bağımlılar	60	217.78	7	33.376	0.00	1-3	6-3
2. İş bağımlıları	34	247.65				1-5	6-5
3. İş meraklıları	107	178.62				1-7	6-7
4. Gönülsüz çok çalışanlar	30	217.93				2-3	
5. Yabancılaşmış uzmanlar	45	147.79				2-5	
6. İnancını yitirmiş çalışanlar	50	223.78				2-7	
7. Rahat (gevşek) çalışanlar	48	149.54				4-7	
8. Serbest (umarsız) çalışanlar	11	195.45				4-5	

Tablo 5.
Farklı Çalışan Tipindeki Öğretim Elemanlarının Kişisel Başarısızlık Düzeyleri

Çalışan Tipi	***n***	***Sıra Ort. (SO)***	***sd***	χ^2	***p***		***Fark***
1. Hevesli bağımlılar	60	174.43	7	54.291	0.00	1-2	5-2
2. İş bağımlıları	34	237.24				1-4	5-4
3. İş meraklıları	107	148.25				1-6	5-6
4. Gönülsüz çok çalışanlar	30	249.02				1-8	5-8
5. Yabancılaşmış uzmanlar	45	176.81				3-2	7-2
6. İnancını yitirmiş çalışanlar	50	258.49				3-4	7-4
7. Rahat (gevşek) çalışanlar	48	182.49				3-6	7-6
8. Serbest (umarsız) çalışanlar	11	254.45				3-8	7-8

Tablo 3, 4 ve 5'e göre farklı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri arasında duygusal tükenmişlik [$\chi2_{(7)}$=79.818; p<.05], duyarsızlaşma [$\chi2_{(7)}$=33.376; p<.05] ve kişisel başarısızlık boyutlarında [$\chi2_{(7)}$=54.291; p<.05] anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Duygusal tükenmişlik açısından farklılık, hevesli bağımlılarla ile diğer tüm çalışan tipleri arasındadır. İşkolik eğilimli hevesli bağımlılar; iş bağımlısı, gönülsüz çok çalışan, inancını yitirmiş çalışan ve serbest (umarsız) çalışan tipindeki akademisyenlere göre daha az; iş meraklıları, yabancılaşmış uzman ve rahat (gevşek) çalışan tipindeki akademisyenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamaktadır. Yine işkolik eğilimli iş meraklıları ile işkolik eğilimli olmayan yabancılaşmış uzman ve serbest (umarsız) çalışan tipindeki

akademisyenler; iş bağımlısı, gönülsüz çok çalışan, inancını yitirmiş çalışan ve serbest (umarsız) çalışan akademisyenlerden daha az *duygusal tükenmişlik* yaşamaktadır.

Duyarsızlaşma açısından, işkolik eğilimli hevesli bağımlılar, iş bağımlıları ve işkolik eğilimli olmayan inancını yitirmiş çalışan tipindeki akademisyenler; iş meraklıları, yabancılaşmış uzman ve rahat (gevşek) çalışan tipindeki akademisyenlere göre daha az *duyarsızlaşma* duygusuna sahiptir. Yine işkolik eğilimli olmayan gönülsüz çok çalışan tipindeki akademisyenler, yabancılaşmış uzman ve rahat (gevşek) çalışan tipindeki akademisyenlere göre daha az *duyarsızlaşma* duygusuna sahiptir.

Kişisel başarısızlık duygusu açısından, işkolik eğilimli hevesli bağımlılar, iş meraklıları ve işkolik eğilimli olmayan yabancılaşmış uzman, rahat (gevşek) çalışan tipindeki akademisyenler; iş bağımlıları, gönülsüz çok çalışan, inancını yitirmiş çalışan ve serbest (umarsız) çalışan tipindeki akademisyenlere göre daha az *kişisel başarısızlık* duygusuna sahiptir.

Ayrıca, *duygusal tükenmişlik* açısından en çok iş bağımlıları ile gönülsüz çok çalışanlar, en az yabancılaşmış uzmanlar ile rahat çalışanlar; *duyarsızlaşma* açısından en çok iş bağımlıları ile inancını yitirmiş çalışanlar, en az yabancılaşmış uzmanlar ve rahat çalışanlar; *kişisel başarısızlık duygusu* açısından ise en çok inancını yitirmiş çalışanlar ile serbest çalışanlar, en az iş meraklıları ile hevesli bağımlılar tükenmişlik duygusu yaşamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, farklı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimleri ile tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, işe yönelik tutumları açısından öğretim elemanlarının yarısından daha fazlası işkolik eğilimler göstermektedir. McKay'ın (2004) ve Altınkurt ve Yılmaz'ın (2015) okul yöneticileri; Yılmaz vd.'nin (2014) ve Altun-Dilek'in (2015) öğretmenler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarda da, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaklaşık yarısının işkolik eğilimler gösterdiği belirlenmiştir. İşkoliklik eğilimi bulunan öğretim elemanları daha çok iş meraklısı ve hevesli bağımlı, en az da iş bağımlısı çalışan tipindedir. İşkoliklik eğilimi göstermeyen öğretim elemanları ise en çok inancını yitirmiş çalışan, daha sonra sırasıyla rahat çalışan, yabancılaşmış uzman, gönülsüz çok çalışan ve en az serbest çalışan tipindedir. Aynı veri toplama aracını kullanarak Altun-Dilek (2015) ile Yılmaz vd.'nin (2014) öğretmenler, Altınkurt ve Yılmaz'ın (2015) ise okul yöneticileri üzerinde yaptıkları çalışmalar ile bu araştırmanın bulguları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Altun-Dilek'in (2015) ve Yılmaz vd.'nin (2014) çalışmalarında, işkoliklik eğilimi bulunan öğretmenler daha çok hevesli bağımlı ve iş meraklısı, en az da iş bağımlısı çalışan tipindedir. Altınkurt ve Yılmaz'ın (2015) çalışmasında ise işkoliklik eğilimi bulunan okul yöneticileri bu araştırmada olduğu gibi sırasıyla iş meraklısı, hevesli bağımlı ve iş bağımlısı çalışan tipindedir. Altun-Dilek'in (2015) çalışmasında, işkoliklik eğilimi göstermeyen öğretmenler daha çok serbest (umarsız) çalışan, gönülsüz çok çalışan, yabancılaşmış uzman, rahat (gevşek) çalışan ve en az da inancını yitirmiş çalışan tipindedir. Yılmaz vd.'nin (2014) çalışmasında ise sıralamada yabancılaşmış uzmanlar ile rahat çalışan tipindeki öğretmenler yer değiştirmiştir. Altınkurt ve Yılmaz'ın (2015) çalışmasında ise işkoliklik eğilimi göstermeyen okul yöneticileri en çok gönülsüz çok çalışan, daha sonra sırasıyla serbest çalışan, rahat çalışan, inancını yitirmiş çalışan ve en az yabancılaşmış uzman çalışan tipindedir. İşkolik eğilimli olmayanlar açısından, öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretim elemanlarına oranla daha çok serbest ve gönülsüz çok çalışan, daha az inancını yitirmiş çalışan tipinde olmaları; öğretim elemanlarının ise öğretmen ve okul yöneticilerine oranla daha az serbest ve gönülsüz çok çalışan, daha çok inancını yitirmiş çalışan tipinde olmalarının dikkat çekici olduğu düşünülmektedir. Bu farklılığın nedeni belirlemeye yönelik yeni araştırmalara ihtiyaç vardır.

Araştırma sonuçlarına göre kadın öğretim elemanları erkeklere göre daha fazla işkolik eğilimlidir. Kadınların yaklaşık üçte ikisi, erkeklerin ise yaklaşık yarısından biraz daha azı işkolik eğilimlidir. Yabancılaşmış uzman çalışan tipinde erkek öğretim elemanlarının oranının kadın öğretim elemanlarına göre daha fazla olması ise dikkat çekicidir. Alanyazında işkolikliğin cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları farklılık göstermektedir. Erkeklerin kadınlardan (Akyüz, 2012; Harpaz ve Snir, 2003; Yılmaz vd., 2014) ve kadınların erkeklerden (Altınkurt ve Yılmaz, 2015) daha fazla işkoliklik eğilimlere sahip

olduğunu gösteren çeşitli araştırmaların yanı sıra, çalışanların işkoliklik eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını gösteren çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Akın ve Oğuz, 2010; Altun-Dilek, 2015; Burke, 1999, 2000).

Kıdem değişkeni açısından, en fazla işkoliklik eğilimi gösteren grubun 10 yıl ve altında kıdeme sahip öğretim elemanları olduğu belirlenmiştir. Bu gruptaki öğretim elemanlarının yarısından biraz daha fazlası işkolik eğilimler göstermektedir. Ancak, 11-20 yıl arası ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim elemanlarının da yarısından fazlası işkolik eğilimler sergilemektedir. Aynı ölçme aracını kullanarak Yılmaz vd.'nin (2014) öğretmenler, Altınkurt ve Yılmaz'ın (2015) ise okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmalarda mesleki kıdemleri açısından 10 yıl ve altında kıdeme sahip çalışanların daha az işkolik özellikler sergilediği belirlenmiştir. Öğretim elemanları açısından bu farklılığın sebebinin, mesleğin başındaki öğretim elemanlarının akademik yükselme çabalarının olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, tüm kıdem aralıklarında öğretim elemanlarının çoğunluğu iş meraklısı çalışan tipindedir. Ayrıca, inancını yitirmiş çalışan ve serbest (umarsız) çalışan tipinde 10 yıl ve altında, yabancılaşmış uzman çalışan tipinde ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim elamanlarının oranının daha fazla olması dikkat çekicidir. Mesleğin başındaki öğretim elemanlarının inancını yitirmiş çalışan tipinde olması, üzerinde durulması ve daha derinlemesine araştırılması gereken bir konudur.

Akademik unvan değişkeni açısından, en fazla işkolik eğilim gösteren grubun öğretim görevlileri olduğu belirlenmiştir. Bu grubu sırasıyla araştırma görevlileri, profesörler, doçentler, yardımcı doçentler ve okutmanlar takip etmektedir. Farklı unvanlara sahip öğretim elemanlarının tümü en fazla iş meraklısı çalışan tipindedir. Ancak, gönülsüz çok çalışan tipinde okutmanların, öğretim görevlilerinin ve araştırma görevlilerinin; yabancılaşmış uzman çalışan tipinde profesörlerin, inancını yitirmiş çalışan tipinde araştırma görevlilerinin göreli yüksek oranları dikkat çekicidir. Öğretim elemanlarının eğitim örgütlerinde önemli rol ve sorumluluklara sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu sonucun kaygı verici olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yaklaşık üçte birinin Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları olduğu ve öğretmen yetiştirme gibi kritik bir misyonu üstlendikleri düşünüldüğünde, bu sonuç üzerinde düşünülmesi gereken önemli noktalardan biri olarak düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının tükenmişlikleri düşük düzeydedir. Bu bulgu, alanyazında öğretim elemanlarının tükenmişliği üzerine yapılan çeşitli araştırmaların (Acar-Arasan, 2010; Kepekcioğlu, 2009; Tetik, 2011; Toker, 2011) bulguları ile örtüşmektedir. Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri cinsiyet ve unvan değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamakta, kıdem değişkene göre yalnızca duygusal tükenmişlik boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim elemanları, 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretim elemanlarından daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Kıdemli öğretim elemanlarının göreli olarak daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamalarına ilişkin bu bulgu alanyazındaki çeşitli araştırma bulguları ile örtüşmektedir (Acar-Arasan, 2010; Özel, 2009).

Araştırmanın son amacı, farklı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimleri ile tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesidir. Farklı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. İşkolik eğilimler gösteren iş bağımlısı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri göreli olarak yüksektir. İşkolik eğilimler gösteren öğretim elemanlarının rol fazlası davranışlarının örgütler için istenen bir durum olduğu düşünüldüğünde, iş bağımlısı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının göreli olarak yüksek tükenmişlik yaşamaları beklenmedik bir durum değildir. Ayrıca, iş meraklısı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının sayısının fazlalığı ve bu çalışan tipindeki öğretim elemanlarının duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık algılarının diğer çalışan tiplerindeki öğretim elemanlarına oranla daha düşük olması dikkat çekicidir. Bu bulgu, işkolik eğilimler gösteren iş meraklısı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının aynı zamanda iş yapmaktan keyif almaları ile açıklanabilir. Ayrıca işkolik eğilimler göstermeyen öğretim elemanları açısından, gönülsüz çok çalışan, inancını yitirmiş çalışan ve serbest çalışan tipindeki öğretim elemanlarının göreli olarak daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaları dikkat çekicidir. Özellikle gönülsüz çok çalışan ve inancını yitirmiş çalışan tipindeki öğretim ele-

manlarının daha fazla tükenmişlik yaşaması anlaşılabilir bir durumdur. Bu durumun örgüt içi ve örgüt dışı nedenleri olabilir. Ancak örgüt yöneticilerinin bu tipteki çalışanlarına daha fazla destek olması bu sorunun aşılmasına katkı sağlayabilir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, işkolik eğilimler gösteren öğretim elemanlarının tükenmişlik ile karşı karşıya oldukları söylenebilir. Örgütsel bağlamda incelendiğinde, çalışanların işkolik eğilimler sergilemelerine bağlı olarak çalıştıkları örgütlere daha fazla katkı sağlamaları örgütler tarafından beklenen ve istenen bir durum olarak değerlendirilmektedir. Altınkurt ve Yılmaz'a (2015) göre, işkolik eğilimler gösteren çalışanlar kısa vadede örgütte verimliliği arttırır gibi görünseler de uzun vadede özellikle sosyal yaşamları bu durumdan olumsuz etkilendiği için hem bireysel hem de örgütsel açıdan çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu noktada özellikle işkolik eğilimli çalışanlara, "iş yapıyor" diye, gereğinden fazla iş yüklenmemesi konusunda örgüt yöneticilerinin daha özenli davranmalarının gerekli olduğu söylenebilir. Çalışanların işkoliklik eğilimli olması işkolik olduğu veya olacağı anlamına gelmemektedir. Ancak bu ve benzeri araştırmalar, örgütlerin bir taraftan gereğinden fazla sorumluluk alan ya da yüklenen diğer taraftan da örgüte yeterince katkı sağlamayan çalışan tiplerini görebilmeleri ve gerekli önlemler alabilmeleri açısından yararlı olabilir. Ancak bu konuda daha derinlemesine nitel araştırmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca, bu araştırma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir araştırma farklı özelliklerdeki (üniversitenin yaşı, yeri, öğretim üyesi başına düşen yayın ve öğrenci sayısı, vb.) devlet ya da vakıf üniversiteleri dâhil edilerek tekrarlanabilir.

Kaynakça

Acar-Arasan, B. N. (2010). *Akademisyenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.

Akbolat, M. ve Işık, O. (2008). Sağlık çalışanlarının tükenmişlik düzeyleri: Bir kamu hastanesi örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, *11*(2), 229-254.

Akın, U. ve Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(3), 309-327.

Akyüz, Z. (2012). *İşkoliklik ve tükenmişlik arasındaki ilişki: Hukukçular ve öğretim elemanları üzerinde bir saha araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2015). Farklı çalışan tipindeki okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ve iş doyumları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(5), 225-236.

Altun-Dilek, S. (2015). *Öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.

Ardıç, K. ve Polatcı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ Örneği). *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *10*(2), 1-28.

Arı, G. S. ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 131-148.

Arslan, R. ve Acar, B. N. (2013). A research on academics on life satisfaction, job satisfaction and professional burnout. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *18*(3), 281-298.

Bakker, A. B., Demerouti, E., Oerlemans, W., & Sonnentag, S. (2013). Workaholism and daily recovery: A day reconstruction study of leisure activities. *Journal of Organizational Behavior*, *34*(1), 87-107.

Balducci, C., Cecchin, M., Fraccaroli, F., & Schaufeli, W. B. (2012). Exploring the relationship between workaholism and workplace aggressive behaviour: The role of job-related emotion. *Personality and Individual Differences, 53*(5), 629-634.

Bardakçı, S. ve Baloğlu, M. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 45-56.

Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimleri Fakültesi Dergisi, 20*(2), 95-108.

Buelens, M., & Poelmans, S. A. Y. (2004). Enriching the Spence and Robbins' typology of workaholism: Demographic, motivational and organizational correlates. *Organizational Change Management, 17*(5), 440-458.

Burke, R. J. (1999). Workaholism in organizations: Gender differences. *Sex Roles, 41*(5), 333-345.

Burke, R. J. (2000). Workaholism in organizations: The role of personal beliefs and fears. *Anxiety, Stress & Coping, 13*(1), 53-64.

Burke, R. J., Matthiesen, S. B., & Pallesen, S. (2006). Personality correlates of workaholism. *Personality and Individual Differences*, *40*(6), 1223-1233.

Cantarow, E. (1979). Women workaholics. *Mother Jones*, *6*, 56.

Dağlı, A. (2006). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 85-95.

Doğan, T. ve Tel, F. D. (2011). Duwas işkoliklik ölçeği Türkçe formunun (DUWASTR) geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 61-69.

Dosaliyeva, D. (2009). *İşkolikliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik envanterinin uygulanması. İçinde, R. Bayraktar ve İ. Dağ (Eds.). 7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı (ss. 143-154). Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159–165.

Gülova, A. A., İspirli, D. ve Eryılmaz, İ. (2014). İşkoliklik ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik beyaz yakalılar üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 25-39.

Harpaz, I. ve Snir, R. (2003). Workaholism: Its definition and nature. *Human Relations, 56*(3), 291-319.

Jonstone, A. ve Jonston, L. (2005). The relationship between organizational climate, occupational type and workaholism. *New Zealand Journal of Psychology, 34*(3), 181–188.

Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, *68*(1), 29-32.

Kanai, A. (2009). "Karoshi (work to death)" in Japan. *Journal of Business Ethics*, *84*(2), 209-216.

Kanai, A., Wakabayashi, M., & Fling, S. (1996), Workaholism among employees in Japanese corporations: An examination based on the Japanese version of the workaholism scale. *Japanese Psychological Research, 38*(4), 192-203.

Kepekcioğlu, E. S. (2009). *Öğretim elemanlarında tükenmişlik* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.

Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, *20*(7), 713-729.

Machlowitz, M. (1980). *Workaholics. Living with them, working with them*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. İçinde, Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research.* Washington, DC: Taylor & Francis.

Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*(2), 99-113. doi:10.1002/job.4030020205

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *The Maslach burnout inventory* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 397-422.

McKay, J. (2004). Workaholism: Praised or the plague of school administrators? *Journal of Scholarship & Practice*, *1* (2), 6-9.

McMillan, L. H. W., O'Driscoll, M. P., Marsh, N. V., & Brady, E. C. (2001). Understanding workaholism: Data synthesis, theoretical critique, and future design strategies. *International Journal of Stress Management*, *8*(2), 69–91.

Naktiyok, A. ve Karabey, C. N. (2005). İşkoliklik ve tükenmişlik sendromu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 19*(2), 179-198.

Oates, W. E. (1968). On being a "Workaholic" (A serious jest). *Pastoral Psychology*, *19*(8), 16-20.

Ölçer, F. (2005). İşkoliklik üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 9*, 123-144.

Özel, T. (2009). *Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyi: İstanbul ili vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlere yönelik bir alan araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, *8*(2), 121-140.

Robinson, B. E. (2000). A typology of workaholics with implications for counselors. *Journal of Addictions & Offender Counseling*, *21*(1), 34-48.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Van der Heijden, F. M., & Prins, J. T. (2009). Workaholism, burnout and well-being among junior doctors: The mediating role of role conflict. *Work & Stress*, *23*(2), 155-172.

Scott, K. S., Moore, K. S., & Miceli, M. P. (1997). An exploration of the meaning and consequences of workaholism. *Human Relations, 50*(3), 287-314.

Silbiger, A., & Pines, A. M. (2014). Expatriate stress and burnout. *The International Journal of Human Resource Management*, *25*(8), 1170-1183.

Snir, R. ve Zohar, D. (2008). Workaholism as discretionary time investment at work: An experience-sampling study. *Applied Psychology: An Internatıonal Review, 57*(1), 109–127.

Spence, J. T. ve Robbins, A. S. (1992). Workaholism: definition, measurement, and preliminary results. *Journal of Personality Assessment, 58*(1), 160–178.

Temel, A. (2006). Organizasyonlarda işkolizm ve işkolik çalışanlar. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 8*(2), 104–127.

Tetik, S. (2012). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi: Salihli Meslek Yüksekokulu örneği. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(13), 339-350.

Toker, B. (2011). Burnout among university academicians: An empirical study on the universities of Turkey. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 12*(1), 114-127

Ulusoy, H., Biçer, E. B., & Karabulut, N. (2012). Hastane yöneticilerinde tükenmişlik düzeyi. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, *34*(3), 252-259.

Van Beek, I., Hu, Q., Schaufeli, W., Tarris, T. W., & Schreurs, B. H. J. (2012). For fun, love, or money: What drives workaholic, engaged, and burned-out employees at work?. *Applied Psychology: An International Review*, *61*(1), 30–55.

Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Kesim, E. (2014). The relationship between school climate and the workaholism tendencies of teachers. *Anthropologist*, *18*(2), 277-288.

Yılmaz, S. E., Yazıcı, N., & Yazıcı, H. (2014). Öğretmen ve yönetici öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *12*(24), 135-157.

Yüksel, H. (2014). The concept of workaholism as the extreme point in work engagement, its individual and organizational outcomes. *International Journal of Alanya Faculty of Business*, *6*(2), 119-130.

4. BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL GÜVEN ALGILARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doğan Gökduman[a], Nuri Baloğlu[b]

[a]Öğretmen, MEB, dgokduman@hotmail.com

[b]Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nbaloglu@ahievran.edu.tr

Giriş

Güven, insanlar ve sosyal sistemleri anlamada bir anahtar kavram olup; sağlıklı bir toplum oluşturmada insanları bir araya getiren ve olumlu ilişkiler geliştirmelerini sağlayan ortak bir değer özelliği taşımaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000 akt. Baş, 2010).

Bireylerarası ilişkilerin en önemli unsurlarından biri olan güven örgütsel yaşamda da çok önemli bir yere sahiptir. Sağlıklı ve sürdürülebilir örgütsel ilişkilerin oluşturulması için güven düzeyinin yüksekliği çok önemlidir. Psiko-sosyal bir varlık olarak insan, hayatını sürdürürken pek çok duygusal gereksinimler içerisinde bulunmaktadır. Bu duygusal gereksinimler insanları hayata bağlayan, yaptıkları işe şevkle bağlanmalarını sağlayan ve yaşama sevinci sağlayan gereksinimler olma özelliği göstermektedir (Baş, 2010).

İhtiyaçlar, karşılandığında mutluluk ve haz; karşılanmadığında ise elem ve acı veren duygulardır. İnsanların ihtiyaçlarına yönelik ilk sistematik çalışma Maslow (1943) tarafından yapılmıştır. Maslow (1943) insanların sonsuz ihtiyaçlarını beş temel kategoride incelemiştir. Bunlar, fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi ve aidiyet ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır. Maslow'un (1943) modeline göre, bireyin davranışlarına ihtiyaçlar yön vermekte ve bireysel ihtiyaçlar, hiyerarşik bir sıra izlemektedir (Asunakutlu, 2007). Görüldüğü gibi, insanlar için, temel ihtiyaçlardan sonra en önemli ihtiyaç güvenlik, yani güven ihtiyacıdır.

Korczynski (2003) güveni, bir ilişkide bir tarafın, diğer tarafın onun zayıflığını istismar etmeyeceğinden emin olması, olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda güven duygusunun ne kadar önemli olduğu ve insan ilişkilerindeki belirleyiciliği ortaya çıkmaktadır. Çünkü güven, genel anlamda dürüstlük ve doğruluğa dayalı bir kavramdır (Akt. Yılmaz, 2009).

Güven, insan ilişkilerinde önemli temalardan birini teşkil etmektedir. Güven duygusunun yokluğu veya varlığı hayatın her anında hissedilmektedir. Bu duygunun bulunmadığı ilişkilerin sürdürülemez olduğu kabul edilmektedir (Baltaş, 2000; Asunakutlu, 2003).

İnam'a (2003) göre güven, insan duygusundaki bir kök gibidir ve duygusal yaşamın her safhasında yer bulmaktadır. İnsan kaynağını etkili kullanmak ve yapılan işte başarıyı arttırabilmek için iş görenlerin kendilerini memnun eden bir çalışma ortamında ve uyum sağlayabilecekleri çalışma arkadaşları ile çalışmaları gerekmektedir. İnsanların sosyal hayatta bir araya gelmeleri, konuşmaları, grup oluşturmaları ve amaç belirlemeleri gerekir. Bu anlamda, bağlantıya ve işbirliğine, desteğe ve güvene, aidiyet duygusuna, adalete ve kabul görmeye ihtiyaç duyulur (Töremen, 2004).

Örgütsel yaşamda güven düzeyinin yüksekliği belirsizliği azaltmakta ve uzun dönemli planlar yapılmasına olanak sağlamaktadır. Yüksek güven duygusuna sahip olan örgütlerde, alt düzeylerdeki çalışanlara daha fazla sorumluluk verilmektedir. Bu tip örgütlerde ekip çalışmasına dayalı ve esnek bir anlayış temelinde örgüt düzenlemesi yapılabilmektedir. Düşük güvenli örgütlerde ise çalışanlar bir dizi bürokratik kuralla sınırlandırılmakta ve kontrol altında tutulmaktadır (TschannenMoran, 2001; akt. Töremen, 2002).

Güven konusuna okul açısından bakıldığında güven ve örgütsel güven kavramlarının ayrı bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Çünkü güven, okullarda, üretken grup ilişkilerinin ve kişilerarası ilişkilerin gelişmesinin anahtar unsurudur (Hoy, Tarter ve Witkoskie, 1992 akt. Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008). Ayrıca güven, insanların öğrenmesinde, okul kültürünün geliştirilmesinde, okuldaki öğrenmelerin gerçekleşmesinde, okul liderliğinde, öğrenci başarısında ve okul ya- şamının niteliğinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Hoy ve TschannenMoran, 1999, 2003 akt. Yılmaz, 2009).

Eğitim örgütlerinde önceliğin insan olması, iş görenin merkeze konulması, onun sadece ekonomik gereksinimlerinin değil, güven gereksiniminin de dikkate alınması gerekmektedir (Can, 2002). Çalışma arkadaşları tarafından kabul görmek, övülmek ve bir kuruma ait olmak duygusu da bu anlamda çok önemlidir. Bunlar kuruma bağlılığı ve bireyin kendisine olan öz saygıyı besler. Bu duygular sonuçta güveni doğurmaktadır (Yılmaz ve Sünbül, 2009). Okulda çalışanlar arasında içtenlik ve samimiyete dayalı bir çalışma ortamı oluşturulmak isteniyorsa, bunun ön koşulu güven duygusunun yaratılmasıdır (Ouchi, 1999 akt. Baş, 2010).

Güvene dayalı okul ortamı eğitsel başarıyı artırabileceği gibi okul içinde çalışanların daha mutlu ve huzurlu olmalarını da sağlayacaktır. Okul yöneticisinin öğretmenlere, öğretmenlerin yöneticilere, yardımcı personelin öğretmen ve yöneticilere, öğrencilerin tüm paydaşlara karşı güven düzeyinin yüksek olması beraberinde yüksek başarıyı getirebilecektir (Yılmaz ve Ceren, 2009).

Yüksek güven düzeyine sahip bir okulda değişim, gelişim, yenilik gibi çalışmalar daha hızlı gerçekleşebilmektedir. Önemli olan güven kültürünün örgüt kültürünün önemli bir parçası haline getirilmesidir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda da örgüt kültürünün en önemli unsurlarından birinin de güven olduğuna vurgu yapılmaktadır (Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008).

Okul ortamının iş görenleri olarak hizmet veren öğretmenlerin güdülenmiş, üretken, istekli olmaları ve beklentilerine uygun bir örgüt ortamında bulunmaları, onların daha verimli çalışmalarını sağlayabilir. Çünkü eğitim ve kültür öncüsü rolündeki öğretmenlerin davranışlarının öğrencilere ve çevreye yansıyacağı açıktır. Yeterince güdülenmiş öğretmenler, okulun gelişebilmesi ve kültürlü, iyi eğitilmiş, özetle nitelikli öğrenciler ve uzun vadede nitelikli işgücü yetiştirme konularında daha istekli davranabilirler (Ergener, 2008). Güven, ilişkilerde ortaya çıkmakta ve diğerlerine karşı olan referanslarla belirlenmektedir. Öğretmen güveninin farklı göstergeleri bulunmaktadır ve bu göstergeler, okuldaki örgütsel kültürü de aynı zamanda belirlemektedir.

Öğretmenlerin öğrencilere, okul müdürüne veya okul yöneticilerine, ailelere ve birbirlerine olan güvenleri, okuldaki örgütsel güvenin de resmini ortaya koymaktadır (Hoy, Tschannen-Moran, 2003 akt. Baş, 2010). Okullardaki kurumsal başarıyı yakalamak, kalite ve verim merkezli yeni uygulamalar gerçekleştirmek tamamen öğretmenlerin kuruma karşı tutumuna bağlıdır. Öğretmenlerde olumlu tutumlar geliş- tirilmesi, öğretmenlerin okulun yaptığı işlere yaratıcı ve yenilikçi fikirler sunabilmesi için okulun örgütsel güven düzeyi önemlidir. Okuldaki ilişki biçiminden ve bunun sonucundaki güvenden herkes sorumludur. Okula dayalı yapılan ve eğitimde iyileşmeyi hedefleyen değişim hareketlerinin başarılı olabilmesi için okulda örgütsel güvenin inşa edilmesi ve güven düzeyinin yükseltilmesi gerekir (Yılmaz, 2006). Bu noktadan hareketle; öğretmenlerin çalıştıkları okullara ilişkin örgütsel güven algılarını belirleyebilmek, sağlıklı ve sürdürülebilir bir güven ortamının oluşturulması için yol gösterici olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel güven algılarının ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Alt Amaçlar

1- Öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel güven algıları;
a) Yöneticiye Güven
b) Meslektaşlara Güven
c) Öğrenci ve Velilere Güven boyutlarına göre ne düzeydedir?

2- Öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel güven algıları;
a) Cinsiyet
b) Mesleki kıdem
c) Branş
d) Öğrenim durumu ve
e) Yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama (survey) araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğ., 2009: 16). Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Orta Anadolu'daki bir il merkezinde resmi ilköğretim okullarında görev yapan 1059 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde, bu evrenden basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 14 ilköğretim okulunda görevli 400 öğretmen yer almaktadır. Örneklem grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Örneklem Grubunun Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımlar

Seçenekler		1	2	3	4	5	Toplam
		Erkek	Kadın				
Cinsiyet	N	192	208				400
	%	48	52				100
		Sınıf Öğrt.	BranşÖğrt.				
Görev Türü	N	109	291				400
	%	27	73				100
		1–5	6–10	11–15	16–20	+21	
Öğretmenlik Kıdemi	N	62	108	17	12	114	400
	%	16	27	9.1	20.1	28	100
		Ön Lisans	Lisans	Y.Lisans			
Öğrenim Durumu	N	46	300	14			110
	%	12	85	3			100
		21-30	31-40	41-50	50 ve +		
Yaş	N	105	145	119	31		400
	%	26	36	30	8		100

Tablo 1' de görüldüğü gibi 400 kişilik örneklem grubundaki öğretmenlerin % 48'ini (192) erkek, % 52'sini ise (208) kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerden mesleki kıdemi en fazla olan % 28 (114) ile 21 yıl ve üzeri olan grup iken, en düşük % 12 (48) ile 16-20 yıl arasında kıdeme sahip gruptur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 27'si (109) sınıf öğretmeni, %73'ü (291) branş öğretmenidir. Yüzde 12' si (46) ön lisans mezunu, % 85'i (340) lisans mezunu ve % 3'ü (14) de yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında genel olarak 31-40 (%36) ve 41-50 (%30) yaş grubu arasında yoğunlaştıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarını belirlemek amacıyla Hoy ve Moran (2003) tarafından geliştirilen "Çok Amaçlı Güven Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracının birinci bölümü kişisel bilgi formu, ikinci bölüm ise örgütsel güven ölçeğinden oluşmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu öğretmenler tarafından doldurulan ve öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan, araştırmacılar tarafından literatür incelenerek hazırlanmış bir formdur. Öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, branşı, öğrenim durumu ve yaşı hakkında bu form yardımıyla bilgi alınmaya çalışılmıştır.

Örgütsel Güven Ölçeği

Araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarını ölçmek üzere Hoy ve Moran (2003) tarafından geliştirilen "Çok Amaçlı Güven Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler elektronik posta yardımıyla alınmıştır (EK-3). Ölçeğin orjinali İngilizce olup eğitim örgütlerine uygulanarak geliştirilmiştir. Analizlerde kullanılacak örgütsel güven ölçeğinin uygulama sürecine hazır hale getirilmesi amacıyla uygulanan işlemler aşağıda sıralanmıştır:

Örgütsel Güven Ölçeğinin Dil Eşdeğerliği Öncelikle ölçek, araştırma konusuna hâkim olan, iyi derecede İngilizce bilen 3 akademisyen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ardından yapılan bu çeviriler tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Tercümeler arasındaki farklılıklar üzerinde çalışılarak ölçeğin dilsel ve kültürel açıdan uyumluluğunu sınamak üzere; çeviri bir grup öğretmene uygulanmıştır. Son aşamada alanında uzman 3 akademisyenin görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak çeviriye araştırmada kullanılan son hali verilmiştir.

Örgütsel Güven Ölçeğinin Yapı Geçerliliği İlköğretim Okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarını ölçmek üzere 2003 yılında Hoy ve Moran tarafından geliştirilen "Çok Amaçlı Güven Ölçeği" , 26 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar "Yöneticiye Güven", "Meslektaşlara Güven" ve "Öğrencilere ve Velilere Güven" olarak isimlendirilmiştir. Hoy ve Moran tarafından ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan faktör analizi sonucunda her bir alt boyutta toplanan ölçek maddeleri belirlenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliği kapsamında bu araştırma örneklemindeki faktör yapısını belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Bu amaçla ölçek, araştırmanın yürütüldüğü ilde bulunan ve örneklem grubuna girmeyen toplam 200 kişilik öğretmen grubuna uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucuna göre ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyonları (madde ayırıcılık katsayıları) incelenmiştir. Madde-toplam korelâsyonunu yorumlamada genel olarak madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007:171). Bu sonuçlara göre örgütsel güven ölçeğinde madde toplam korelasyon katsayısının uygun değerde olduğu sonucuna ulaşılmış ve 26 madde üzerinden açımlayıcı faktör analizi işlemine geçilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını kontrol etmek için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri yapılmıştır. Bu anlamda bir ölçeğin yapı geçerliğinin

araştırılmasında yapılacak faktör analizinin anlamlı olması bu testlerden elde edilen katsayıların anlamlı olmasına bağlıdır (Kalaycı, 2005). Bu yüzden faktör analizine geçilmeden önce belirtilen testlerden elde edilen değerler incelenmiştir.

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO), örneklemin ve ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun uygunluğu ile ilgili bir büyüklüktür. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerlerinin 0.60'ın üzerinde olması kabul edilebilir bir değerleri içermektedir (Kalaycı, 2005). Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerlerinin yüksek çıkması, Bartlett değerlerinin de yüksek çıkmasına neden olmaktadır. Her ikisinin yüksek değere sahip olması faktör analizinin uygulanabilirliğini ve maddeler arasındaki korelasyon değerlerinin büyük olduğunu göstermektedir (ıeker ve diğ., 2004). Pilot uygulamada örneklem sayısının yeterli olup olmadığını değerlendirmede KMO istatistiği değerlendirilmiş ve KMO 0.90 bulunmuştur. BartlettSphericity testi sonuçları da verilerin faktör analizi için uygunluğu test etmektedir. BartlettSphericity testi kay kare değerinin ise 2811,590 (sd=325, $p<0.05$) olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre ölçeğin faktör analizine uygun olduğu kararı verilmiştir.

Ölçek maddelerine ilişkin en yüksek faktör yükünün .78 ve en düşük faktör yükünün .37 olduğu gözlenmiştir. Maddeler içerik açısından analiz edildiğinde birinci faktöre yüklenen maddelerin "Yöneticiye güven" (8 madde), ikinci faktöre yüklenen maddelerin "Meslektaşlara Güven" (8 madde), üçüncü faktöre yüklenen maddelerin ise "Öğrencilere ve Velilere Güven"(10 madde) ile ilişkili olduğu gözlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, faktörlere yüklenen maddelerin ölçeğin orijinal halinde olduğu gibi aynı faktörlerde toplandığı görülmektedir. Bu durum ölçeğin yapısının bu araştırma örneklemi için de aynı yapıyı ortaya koyduğunu göstermektedir.

Pilot uygulama sonucu ölçeğin bütününün Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı 0,87 olarak tespit edilmiştir. Nihai uygulamada veriler, güvenirliği 0,87 olan 26 maddelik ölçme aracı ile elde edilmiştir. Alt boyutlara ait güvenirlik düzeyleri sırayla .71 , .77 , .87 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının .70 den yukarı değerler alması istenen bir sonuçtu r. Sonuçta "örgütsel güven" ölçeğinin güvenilir bir ölçek olduğu teyyid edilmiş ve bu hali ile uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Belgelerin sayısal olarak bilgisayara geçilmesi amacıyla Microsoft Excel programı kullanılarak veri giriş tablosu oluşturulmuş ve veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ölçekte yer alan olumlu maddelerin girilmesinde "Kesinlikle katılıyorum" 5, "Katılıyorum" 4, "Kısmen katılıyorum" 3, "Katılmıyorum" 2, "Kesinlikle Katılmıyorum" ifadesi ise 1 olarak kodlanmıştır. Ölçekte yer alan olumsuz ifadelere (4,8,11,23 ve 26) ters kodlama yapılmıştır. Ölçek aracılığıyla elde edilen verilerin istatiksel çözümlemesinde SPSS 15.0 paket programından yararlanılmıştır. Analizlerde kullanılacak testlere karar verilirken verilerin normallik koşullarının sağlayabilirliğiKolmogorov-Simirnov testi ile sınanmıştır. Bunun yanında sosyal bilimlerde parametrik testlerin uygulanabilirliğini sınamak için gerekli bir başka yöntem olan Q-Q grafikleri de incelenmiştir (Büyüköztürk, 2007: 40).Yapılan testler sonucunda verilerin normal dağılıma sahip olduğu gözlenmiş olup, parametrik testler uygulanmasına karar verilmiştir. Araştırma kapsamında verilerin analizinde yüzde (%) tabloları, madde ortalamaları, korelasyon analizi (pearson), Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.

Bulgular

Temel Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın temel problemi "İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel güven algıları ne düzeydedir?" biçiminde ifade edilmiştir. Bu temel probleme cevap bulabilmek için öğretmenlerin Örgütsel Güven Ölçeğine (ÖGÖ) ait tüm sorulara verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Öğretmenlerin Örgütsel Güven Ölçeğine Verdikleri Cevaplara Ait Toplam Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Örgütsel Güven Ölçeği	N	x	ss
Toplam	400	3,41	,529

Tablo 2.'de görüldüğü üzere öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre örgütsel güven ölçeğinin bütününe ait ortalama3,41'dir. Bu değer ölçekte "Katılıyorum" ifadesine denk gelmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi; "Öğretmenlerin örgütsel güven algıları; (a)Yöneticiye Güven (b) Meslektaşlara Güven (c) Öğrenci ve Velilere Güvenboyutlarına göre ne düzeydedir" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin yanıtlanması için, öğretmenlerin ölçme aracındaki tüm sorulara verdikleri cevapların boyut bazında yüzde dağılımları, ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Tablo 3.'te örgütsel güvenin alt boyutları olan yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve öğrencilere ve velilere güven boyutlarına ait ortalamalar ve standart sapmalar yer almaktadır.

Tablo 3.
Algılanan örgütsel güvenin alt boyutlarına ait ortalama ve standart sapmalar değerleri

Güven Ölçeği Alt Boyutları	**x**	**ss**
1. Yöneticiye Güven	3,28	,481
2. Meslektaşlara Güven	3,46	,768
3. Öğrenci ve Velilere Güven	3,51	,715
Toplam	3,41	,529

Tablo 3.'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre yöneticiye güven alt boyutuna ait ortalama (x=3,28)'dir. Bu değer ölçekte "Kısmen Katılıyorum" ifadesine denk gelmektedir. Yöneticiye güven boyutunda öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre ortalaması en düşük olan madde *"Bu okulun müdürü öğretmenlere ilgi göstermez"*şeklinde ifade edilen maddedir. Ortalaması en yüksek olan madde ise "*Bu okuldaki müdür işinde yeteneklidir."*biçiminde ifade edilen maddedir.

Meslektaşlara güven alt boyutuna ait ortalama (x=3,46)'dir. Bu değer ölçekte "Katılıyorum" ifadesine denk gelmektedir. "Öğrencilere ve velilere güven" alt boyutuna ait ortalama (x =3,51)'dir. Bu değer ölçekte "Katılıyorum" ifadesine denk gelmektedir. Meslektaşlara güven alt boyutunda, öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre ortalaması en düşük olan madde "*Bu okuldaki öğretmenler birbirlerinden şüphelenirler*." biçiminde ifade edilen maddedir. Yine bu boyutta ortalaması en yüksek olan madde ise "*Bu okuldaki öğretmenler işlerini iyi yaparlar."* şeklinde ifade edilen maddedir.

Öğrencilere ve Velilere Güven alt boyutuna ait otalama (x=3,51) olarak bulunmuştur.

Bu değer ölçekte "Katılıyorum" ifadesine denk gelmektedir. Öğrencilere ve velilere güven boyutunda en düşük ortalaması olan madde *"Buradaki öğrencilerin ağzı sıkıdır."* maddesi olduğu görülmüştür. Öğrencilere ve velilere güven alt boyutunda ortalaması en yüksek olan madde ise "*Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerine güvenirler. "* biçiminde ifade edilen maddedir.

Bu sonuçlara göre Örgütsel güven ölçeğinin alt boyutlarında en düşük ortalama "Öğrenci ve Velilere güven" (x =3,28) alt boyutuna aitken en yüksek ortalama ise "meslektaşlara güven"

(x =3,51) alt boyutuna aittir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; Öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel güven algıları; (a) Cinsiyet,(b) Mesleki kıdem,(c) Branş, (d) Öğrenim durumu ve (e) Yaş değişkenine göre farklılık göster-

mekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

Cinsiyet Değişkenine Göre Algılanan Örgütsel Güvene İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının örgütsel güvenin alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre faklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.
Algılanan örgütsel güvende cinsiyet değişkenine göre farklara ilişkin bulgular

Boyut		N	x	ss	SD	t	p
Yöneticiye Güven	Erkek	192	3,55	,728	398	3,322	,021
	Kadın	208	3,38	,794			
Meslektaşlara Güven	Erkek	192	3,63	,616	398	3,283	,001
	Kadın	208	3,40	,780			
Öğrencilere ve Velilere Güven	Erkek	192	3,39	,443	398	4,181	,000
	Kadın	208	3,19	,495			
Toplam	Erkek	192	3,51	,484	398	3,878	,000
	Kadın	208	3,31	,551			

Tablo 4'te görüldüğü üzere, yöneticiye güven alt boyutunda erkek öğretmenlere ait ortalama (x =3,55) iken, kadın öğretmenlere ait ortalama (x =3,38) olarak hesaplanmıştır. Yöneticiye güven alt boyutu puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [t(398) = 2,322; p<0,05]. Bu farklılık erkek öğretmenlerin lehinedir. Bu bulgu erkek öğretmenlerin yöneticiye güvenlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Meslektaşlara güven alt boyutunda erkek öğretmenlere ait ortalama (x =3,63) iken, kadın öğretmenlere ait ortalama (x =3,40) olarak hesaplanmıştır. Meslektaşlara güven alt boyutu puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [t(398) = 3,283; p<0,05]. Bu farklılık da erkek öğretmenlerin lehinedir. Bu bulgu erkek öğretmenlerin meslektaşlarına güvenlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algıları cinsiyete göre "öğrencilere ve velilere güven" alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [t(398) = 4,181; p<0,05]. Erkek öğretmenlere ait ortalama (x =3,39) iken, kadın öğretmenlere ait ortalama (x =3,19) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu erkek öğretmenlerin öğrencilere ve velilere güvenlerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Örgütsel güven ölçeğinin genelinden erkek öğretmenlerin aldıkları puanların ortalaması (x =3,51) iken kadın öğretmenlerin puan ortalaması (x =3,31)'dir. Ölçeğin genelinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [t(398) = 3,878; p<0,05]. Bu farklılık erkek öğretmenlerin lehinedir. Bu bulgu erkek öğretmenlerin örgütsel güven algısının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Algılanan Örgütsel Güvene İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel güven algılarının örgütsel güvenin alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplara ait istatistiki değerler, varyans analizi ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 5 'de verilmiştir.

Tablo 5.
Algılanan örgütsel güvende mesleki kıdem değişkenine göre farklara ilişkin bulgular

Boyut		Mesleki Kıdem	n	x	Ss	F	p	Fark (Scheffe)
Yöneticiye Güven	1	1-5 yıl	62	3,38	,783	2,698	,030	
	2	6-10 yıl	108	3,32	,763			
	3	11-15 yıl	68	3,40	,816			
	4	16-20 yıl	48	3,62	,703			2-4
	5	21-+	114	3,60	,736			2-5
Meslektaşlara Güven	1	1-5 yıl	62	3,38	,783	,576	,680	---
	2	6-10 yıl	108	3,32	,763			
	3	11-15 yıl	68	3,40	,816			
	4	16-20 yıl	48	3,62	,703			
	5	21-+	114	3,60	,736			
Öğrencilere ve Velilere Güven	1	1-5 yıl	62	3,20	,534	4,584	,001	
	2	6-10 yıl	108	3,22	,435			
	3	11-15 yıl	68	3,23	,524			
	4	16-20 yıl	48	3,24	,351			1-5
	5	21-+	114	3,44	,482			2-5
Toplam	1	1-5 yıl	62	3,37	,540	2,377	,051	---
	2	6-10 yıl	108	3,34	,487			
	3	11-15 yıl	68	3,33	,562			
	4	16-20 yıl	48	3,44	,435			
	5	21-+	114	3,52	,563			

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmenlerin örgütsel güven algısı, yöneticiye güven alt boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F= 2,698 p<0,05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 6-10 yıl arasında olan öğretmenler (x =3,22) ile kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler (x =3,44) arasında; yine kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ile kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler (x =3,62) arasında kıdemi yüksek olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, meslektaşlarına güven alt boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [F= ,576 p>0,05]. Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, öğrencilere ve velilere güven alt boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F= 4,584 p<0,05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler (x =3,44) ile kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler (x =3,20) arasında; yine kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler (x =3,22) arasında kıdemi yüksek olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öğrencilere ve velilere güvenlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, ölçeğin bütününden alınan puanlarda da mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [F= 2,377 p>0,05].

Branş Değişkenine Göre Algılanan Örgütsel Güvene İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel güven algılarının örgütsel güvenin alt boyutlarında branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t- testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Algılanan örgütsel güvende branş değişkenine göre farklara ilişkin bulgular

Boyut	Branış	n	x	Ss	SD	t	p
Yöneticiye Güven	Sınıf Öğrt.	109	3,64	,713	398	2,876	,004
	Branş Öğrt.	291	3,39	,778			
Meslektaşlara Güven	Sınıf Öğrt.	109	3,53	,715	398	,287	,774
	Branş Öğrt.	291	3,50	,716			
Öğrencilere ve Velilere Güven	Sınıf Öğrt.	109	3,42	,460	398	3,504	,001
	Branş Öğrt.	291	3,23	,479			
Toplam	Sınıf Öğrt.	109	3,52	,542	398	2,618	,009
	Branş Öğrt.	291	3,37	,519			

Tablo 6'da görüldüğü üzere yöneticiye güven alt boyutunda sınıf öğretmenlerine ait ortalama (x =3,64) iken, branş öğretmenlerine ait ortalama (x =3,39) olarak hesaplanmıştır. Yöneticiye güven alt boyutu puanlarında branşa göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [t(398) = 2,876; p<0,05]. Bu farklılık sınıf öğretmenlerin lehinedir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin yöneticiye güvenlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Meslektaşlara güven alt boyutunda sınıf öğretmenlerine ait ortalama (x =3,53) iken, kadın öğretmenlere ait ortalama (x =3,50) olarak hesaplanmıştır.Meslektaşlarına güven alt boyutu puanlarında branşa göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [t(398) = ,287; p<0,05].

Öğretmenlerin örgütsel güven algıları branş değişkenine göre "öğrencilere ve velilere güven" alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [t(398) = 3,504; p<0,05]. Sınıf öğretmenlerine ait ortalama (x =3,42) iken, branş öğretmenlerine ait ortalama (x =3,23) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu sınıf öğretmenlerin öğrencilere ve velilere güvenlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Örgütsel güven ölçeğinin genelinden sınıf öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalaması (x =3,52) iken kadın öğretmenlerin puan ortalaması (x =3,37)'dir. Ölçeğin genelinde branşa göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [t(398) = 2,618; p<0,05].

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Algılanan Örgütsel Güvene İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel güven algılarının örgütsel güvenin alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir. Gruplara ait istatistiki değerler ve Varyans Analizi ile farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Algılanan örgütsel güvende öğrenim durumu değişkenine göre farklara ilişkin bulgular*

Boyut		Öğrenim Durum	n	x	Ss	F	p	Fark (Scheffe)
Yöneticiye Güven	1	Ön lisans	46	3,39	,621	1,156	,316	---
	2	Lisans	340	3,27	,520			
	3	Yüksek lisans	14	3,23	,401			
Meslektaşlara Güven	1	Ön lisans	46	3,39	,620	1,156	,316	---
	2	Lisans	340	3,27	,518			
	3	Yüksek lisans	14	3,23	,395			
Öğrenci ve Velilere Güven	1	Ön lisans	46	3,39	,622	1,156	,316	---
	2	Lisans	340	3,27	,522			
	3	Yüksek lisans	14	3,23	,407			
Toplam	1	Ön lisans	46	3,48	,621	1,156	,316	---
	2	Lisans	340	3,40	,520			
	3	Yüksek lisans	14	3,27	,401			

Tablo 7'de görüldüğü üzere öğretmenlerin örgütsel güven algısı, yöneticiye güven [F= 1,156 p>0,05], meslektaşlarına güven [F= ,478 p>0,05] ile öğrencilere ve velilere güven [F= 1,297 p>0,05] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ölçeğin bütününden alınan puanlarda da öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [F= ,854 p>0,05].

Yaş Değişkenine Göre Algılanan Örgütsel Güvene İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel güven algılarının örgütsel güvenin alt boyutlarında yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir. Gruplara ait istatistikî değerler ile Tek Yönlü Varyans Analizi ve faklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe Testi sonuçları Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8.
Algılanan örgütsel güvende yaş değişkenine göre farklara ilişkin bulgular

Boyut		Yaş	n	x	Ss	F	p	Fark (Scheffe)
Yöneticiye Güven	1	21-30	105	3,26	,785	3,921	,090	1-3
	2	31-40	145	3,48	,772			
	3	41-50	119	3,57	,736			
	4	51-+	31	3,63	,695			
Meslektaşlara Güven	1	21-30	105	3,48	,731	,551	,648	---
	2	31-40	145	3,51	,731			
	3	41-50	119	3,50	,709			
	4	51-+	31	3,66	,611			
Öğrenci ve Velilere Güven	1	21-30	105	3,18	,468	4,391	,005	1-3
	2	31-40	145	3,25	,470			
	3	41-50	119	3,38	,510			
	4	51-+	31	3,41	,364			
Toplam	1	21-30	105	3,30	,470	3,069	,028	1-3
	2	31-40	145	3,40	,546			
	3	41-50	119	3,47	,556			
	4	51-+	31	3,56	,479			

Tablo 8'de görüldüğü üzere öğretmenlerin örgütsel güven algısı, yöneticiye güven alt boyutunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F= 3,921 p<0,05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, yaşı 21-30 olan öğretmenler (x =3,26) ile yaşı 41-50 olan öğretmenler (x =3,57) arasında; yaşı 41-50 olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu yaşı yüksek olan öğretmenlerin yöneticiye güvenlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, meslektaşlara güven alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F= ,551 p>0,05]. Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, öğrencilere ve güven alt boyutunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F= 4,391 p<0,05]. Buna göre, yaşı 21-30 olan öğretmenler (x =3,18) ile yaşı 41-50 olan öğretmenler (x =3,38) arasında; yaşı 41-50 olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulgu yaşı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilere ve velilere güvenlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, ölçeğin bütününden alınan puanlarda da anlamlı bir farklılık göstermiştir [F= 3,069 p<0,05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, yaşı 21-30 olan öğretmenler (x =3,30) ile yaşı 41-50 olan öğretmenler (x =3,47) arasında; yaşı 41-50 olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu yaşı yüksek olan öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9.
Örgütsel Güven Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puanları Arasındaki İlişki

	1	2	3
Örgütsel Güven Ölçeği	-		
1. Yöneticiye Güven	,820**		
2. Meslektaşlara Güven	,859**	,529**	
3. Öğrenci ve Veliye Güven	,792**	,440**	,593**

**p<.01

Tablo 9. incelendiğinde, örgütsel güven ölçeğinin, alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişkinin olduğu görülmektedir (faktör 1: ,820; faktör 2: ,859; faktör 3: ,792). Bu sonuç her bir faktörün birbiri ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın Temel Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İlköğretim Okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları; ölçeğin bütününe boyut ayrımı yapılmaksızın bakıldığında "katılıyorum" düzeyindedir. Çalışanların örgütlerine güven duyması önemlidir. Çünkü örgütlerde güvene dayalı ilişkilerin kurulması, çalışanların liderlerine ve bir bütün olarak örgütlerine güven duyması; örgütlerine duygusal açıdan bağlı, kendilerini örgütleri içinde tanımlayabilen, işlerinden tatmin olan ve örgütlerinden ayrılmayı istemeyen çalışanlar yaratabilir (Demircan ve Ceylan, 2003). Bir örgütte, çalışanlar ile işveren, örgüt ile katılımcılar arasındaki güven, üretkenliğin, verimliliğin ve amaçların gerçekleşmesinin belirleyicilerinden biridir. Güven olmayan bir örgütte amaçların gerçekleşmesinde eksiklikler mutlaka olacaktır (Yılmaz, 2004). Okullarda ise üretken grup ilişkilerinin ve kişilerarası ilişkilerin gelişmesinin anahtar unsuru güvendir (Hoy, Tarter ve Witkoskie, 1992 akt. Yılmaz, 2009).

Polat (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin okullarına ilişkin güven algı düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Toplumun en önemli kurumlardan birisi olan okullarda çalışan öğretmenlerin birbirlerine ve okullarına duydukları güven düzeyinin yüksek oluşu eğitim kurumlarının kalitesini ve etkililiğini olumlu yönde etkileyebilir.Literatürde bu konuda yapılmış bir dizi araştırma bulunmaktadır. Özer ve arkadaşları (2006) lise öğretmenlerinin örgütsel güven algılarını araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel güven puan ortalamalarının orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Artuksi (2009) , araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul örgütüne ilişkin güvenlerinin" çok " düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başaran (2011) orta öğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel güven algılarını belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışmasında, orta öğretim kurumlarındaki örgütsel güven düzeyinin düşük olduğunu tespit etmiştir.

Bu konuda ülkemizde farklı alanlarda yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür. İşbaşı (2000) turizm sektöründe yaptığı bir araştırmada örgütsel güven düzeyini yüksek, Altunkese (2002) kamu kurumlarında çalışan memurlar arasında yaptığı bir çalışmada örgütsel güven düzeyini düşük, Demircan (2003) eğitim kurumlarında yaptığı bir araştırmada örgütsel güven düzeyini orta düzeyde, Ayan (2004) özel sektörde yaptığı bir araştırmada örgütsel güven düzeyini yüksek, Kalemci Tüzün (2006)ise bankacılık sektöründe yaptığı bir araştırmada örgütsel güven düzeyini yüksek olarak ölçmüştür.

Literatürde bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde örgütsel güven algısının birer eğitim örgütü olan okullarda genel olarak iyi durumda olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okullara ilişkin güven algıları; örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutunda "kısmen katılıyorum" düzeyinde, meslektaşlara güven ve öğrencilere ve velilere güven alt boyutlarında ise "katılıyorum" düzeyindedir. Yani öğretmenlerin örgütsel güven algıları; meslektaşlara güven ve öğrencilere ve velilere güven alt boyutlarında yöneticiye güven alt boyutuna oranla daha yüksek düzeydedir.

Araştırmanın sonunda elde edilen bu bulgular ile ilgili literatürde bir dizi çalışma bulunmaktadır. Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) "İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri" isimli çalışmalarında araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok yöneticilerine daha sonra da meslektaşlarına ve paydaşlara güvendiklerini tespit etmişlerdir. Başaran (2011) orta öğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel güven algılarını belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışmasında, okul müdürlerinin üst yöneticilerine, öğretmenlerine ve diğer çalışanlarına güvenmediklerini, öğretmenlerin okul müdürlerine ve öğretmen arkadaşlarına güvenmediklerini tespit etmiştir. Kartal (2010) genel liseler ile mesleki ve teknik liselerdeki öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasında; genel liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin yöneticiye güven ve meslektaşlara güven boyutlarında mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde, paydaşlara güven boyutunda ise daha düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir. Kılınç (2010) araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının yöneticiye güven boyutunda "iyi" düzeyde, çalışanlara duyarlılık boyutunda "orta " düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Özer ve diğerleri (2006) 236 lise öğretmeninin okullarına ilişkin güven algılarını ölçtükleri çalışmalarında, öğretmenlerin yöneticilerine orta düzeyde güvendikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu ile araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin okullarına ilişkin güven algılarının orta düzeyde olması örgütsel güven bağlamında tartışmalı bir duruma işaret etmektedir. Okullar güvenin tesis edildiği, yaşandığı ve örgüt felsefesi haline getirildiği kurumlar olmalıdır. Oysa öğretmenlerin yönetime güven duymadığı, okula katkı anlamında yeterli desteği görmediği bir okul ortamında güvenden bahsetmek güç olacaktır.

Okulda önemli kararları alırken öğretmenlerin ve diğer çalışanların yeteneklerinden ve uzmanlıklarından faydalanmanın ve karar sürecinde onların da görüşünü almanın yöneticiye olan güveni yükselteceği düşünülebilir.

Arslan (2009) okulun paydaşları arasında güven düzeyinin yükseltilmesi ile okulun başarısının artacağını savunmaktadır. Bu noktadan hareketle, okulun en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin yönetim ve diğer paydaşlar tarafından desteklenmesi okulda güven ortamının oluşumu adına önemli bir gelişme olarak görülebilir. Okulda başarıya odaklı bir hava oluşturmak için eğitim çalışanlarının kendilerini huzursuz ve güvensiz bir ortamda değil de, iyi hissettikleri ortamda çalışmaları gerektiği söylenebilir. Lenz (2006) tarafından yapılan araştırmada örgütsel değişim ile okulda örgütsel güven arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğretmenler arasındaki iletişimin iyi olduğu, öğretmenlerin eğitim sistemine güven duyduğu eğitim kurumlarında reform çalışmalarının başarılı olacağı vurgulanmıştır. Öğretmenlerin birbirlerine, öğretmenin yöneticiye, öğrencilerin ailelerine ve ailelerin de eğitim çalışanlarına güvenmesi sonucunda okul içinde güvene dayalı bir ortam oluşturulabileceğinden söz edilmiştir.

Tschannen-Moran (1998) ilköğretim okullarında güven ve işbirliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasında güvenin öğrenci velileri, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki işbirliği düzeyine doğrudan etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre güven düzeyinin yüksek olduğu okullarda daha serbest bir iletişim akışı bulunmakta ve öğretmenler daha özverili çalışmaktadır. Böylece okul işlevlerini daha kolay yerine getirmektedir. Güven düzeyinin düşük olduğu okullarda ise iletişim ağları arasında gerginlik hissedilmekte, öğretmenler öğrencilere ve meslektaşlarına karşı sorumluluklarını yerine getirmede sıkıntı yaşamakta ve okulun işleyişi zorlaşmaktadır.

Araştırmanın İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde cinsiyet, mesleki kıdem, branş, öğrenim durumu ve yaş değişkenlerine göre algılanan örgütsel güvene ilişkin sonuç ve tartışmalara sırasıyla yer verilmiştir:

Cinsiyet Değişkenine Göre Algılanan Örgütsel Güvene İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algısı, cinsiyet değişkenine göre "yöneticiye güven " boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık erkek öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuç erkek öğretmenlerin yöneticiye güvenlerinin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu biçiminde yorumlanabilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algısı, cinsiyet değişkenine göre" meslektaşlara güven" boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuç erkek öğretmenlerin meslektaşlarına olan güvenlerinin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu biçiminde yorumlanabilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algısı, cinsiyet değişkenine göre "öğrencilere ve velilere güven" boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık erkek öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuç erkek öğretmenlerin öğrenci ve velilere güvenlerinin daha yüksek olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Örgütsel güven ölçeğinin geneline boyut ayrımı yapılmaksızın bakıldığında; cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine gerçekleşen anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bulgu erkek öğretmenlerin güven algısının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu biçiminde yorumlanabilir.Kadın ve erkek öğretmenlerin algıları arasındaki bu farkın sebebi, bireylerin yetiştirilme sürecindeki anlayıştan kaynaklanabilir. Kültürümüzde kadınlara ilişkin özellikler daha çok kişilerarası ilişkilerle ifade edilir. Kadınlardan beklenen temel görevler; duygusal olmaları, işbirliği yapmaları, bakım ve ilgi göstermeleridir. Erkeklerin ise bağımsız davranmaları, aileyi temsil etmeleri, rekabetçi olmaları vurgulanmaktadır (Temel ve Aksoy, 2001). Cinsiyet ile bireylerin kendi yeterliklerini olumlu olarak değerlendirme eğilimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında genellikle erkeklerin yeterlikleri konusunda kendilerini olumlu olarak değerlendirmelerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir (Knox vd.,1998 akt. Yılmaz, 2006).Ülkemizde hayatın birçok alanında erkekler kadınlara oranla daha fazla yer almaktadır. Hatta erkeklere ve onlara yüklenen görevlere verilen değer, birçok açıdan kadınlara ve onlara yüklenen görevlere verilen değerden daha büyüktür. Bu açıdan kadın öğretmenlerin, büyük çoğunluğu erkek olan okul yöneticilerine karşı daha düşük düzeyde güven duymaları, onların toplumsal açıdan kendilerine ve erkeklere yüklenen misyonları kabullenmemiş olmalarından kaynaklı olabilir. Bu bulgulardan yola çıkarak erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre kendi yeterliliklerine daha olumlu baktığı ve özgüvenlerinin daha yüksek olduğu ve yöneticilerine daha fazla güvendikleri söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre örgütsel güven algısına ilişkin farklı sonuçlar olduğu görülmüştür. Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008)'ın yapmış oldukları araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve alt boyutları ile ilgili görüşleri arasında cinsiyete göre fark bulunmamıştır. Özdil (2005) araştırmasında benzer bir bulguya ulaşmış ve örgütsel güven düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Kalemci Tüzün (2006) bankacılık sektöründe yapmış olduğu çalışmasında banka çalışanlarının bilişsel örgütsel güven puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Çetin Eğerci (2009)'nin araştırmasının sonucunda örgütsel güven düzeyinin çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutları açısından erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Omarov (2009) özel bir sektörde yaptığı araştırmasında erkek ve kadın çalışanların yöneticiye güven, çalışma arkadaşlarına güven ve örgütün kendisine olan güven düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını belirlemiştir. Gider (2010) eğitim ve araştırma hastanelerinde çalışan personelin örgütsel bağlılık, örgütsel güven ve iş doyumlarının araştırılmasının amaçlandığı çalışmasında çalışanların örgütsel güven algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Çimen (2007) işletmelerin çalışanlara karşı sosyal sorumluluklarının örgütsel güvene etkisini araştırdığı çalışmasında çalışanların

örgütsel güven algılamalarının üste güven ve örgüt yönetimine güven boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Altun (2010) araştırmasında; özel eğitim kurumları öğretmenlerinin güven algısı üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kartal (2010), genel liseler ile mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasında; cinsiyet değişkenine göre genel liseler ile mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirlemiştir. Aktuna (2007) bankacılık sektöründe yapmış olduğu araştırmasında çalışanların cinsiyetlerine göre örgütsel güven algılamalarında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Yılmaz (2006) araştırmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticiye güven ile ilgili görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulmuş ve bu farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğunu belirlemiştir. Bu bulgu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Artuksi (2009), araştırmasında cinsiyet değişkeni açısından, kadın öğretmenlerin okul örgütüne ilişkin güvenlerinin örgütsel güvenin yeniliklere açıklık ve yöneticiye güven boyutlarında erkek öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Yüksel (2009), araştırmasında öğretmenlerin güven algılarının örgütsel güvenin alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa yol açmadığını belirlemiştir.

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Algılanan Örgütsel Güvene İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, "yöneticiye güven" alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında; yine mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, "meslektaşlara güven" alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, "öğrenci ve velilere güven " alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler arasında; yine mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler arasında kıdemi yüksek olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öğrenci ve velilere güvenlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, mesleki kıdem değişkenine göre ölçeğin bütününden alınan puanlarla anlamlı bir farklılık göstermemiştir.Araştırmanın bu bulgusu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel güven algısına ilişkin benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) ve Yüksel (2009) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel güven algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamışlardır. Artuksi (2009) araştırmasında mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin, diğer kıdem yıllarındaki öğretmenlere oranla, çalıştıkları kurumlara daha fazla güvendiklerini tespit etmiştir. Çetin Eğerci (2009) araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kıdem değişkenine göre yöneticiye güven ve çalışanlara duyarlılık boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Kalemci Tüzün (2006) araştırmasında banka sektörü çalışanlarının bilişsel örgütsel güven puanlarının toplam iş tecrübesi değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Aktuna (2007) araştırmasında 1 ila 5 yıl arası çalışma yılına sahip çalışanlar ile 11 ila 15 yıl arası çalışma yılına sahip çalışanlar arasında istatistiksel açıdan 1 ila 5 yıl çalışma yılına sahip çalışanlar lehine daha olumlu ve pozitif bir farklılığın olduğunu belirlemiştir. Çimen (2007) işletmelerde yapmış olduğu çalışmasında, toplam çalışma süresi 1-5 yıl aralığında olan çalışanların üste güvenlerinin diğer gruptakilere oranla daha fazla olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Omarov (2009) yapmış olduğu araştırmasında 16-20 yıl aralığında çalışma geçmişine sahip olan özel sektör çalışanlarının örgütsel güven algılarının yöneticiye güven boyutunda daha yüksek olduğu-

nu tespit etmiştir. Altun (2010) özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven algıları üzerinde mesleki kıdem değişkeninin etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kartal (2010) genel liseler ile mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasında; kıdem değişkenine göre genel liseler ile mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını tespit etmiştir.

Araştırma sonuçları mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin yöneticiye güven algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum 20 yıldan fazla süre okula hizmet vermiş öğretmenlerin zamanla okuldaki işleyişe ve yöneticilere uyum sağladıkları biçiminde yorumlanabilir. Mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenler, kıdem yılı daha az olan öğretmenlere oranla daha çok bürokratik davranış sergilemekte ve yöneticilerine daha fazla güven duymaktadırlar. Benzer şekilde mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yöneticilerinden daha samimi ve özgeci davranışlar göreceklerine olan inançlarının zamanla arttığı biçiminde bir sonuca varılabilir.

Branş Değişkenine Göre Algılanan Örgütsel Güvene İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin örgütsel güven algıları "yöneticiye güven" alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehinedir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin yöneticiye güvenlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.Öğretmenlerin örgütsel güven algıları "meslektaşlara güven" alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.Öğretmenlerin örgütsel güven algıları " öğrenci ve velilere güven " alt boyutunda branş değişkenine göre sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve velilere güvenlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Örgütsel güven ölçeğinin genelinde öğretmenlerin güven algıları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Literatürde bu konuyla ilgili araştırmalara rastlamak mümkündür. Yüksel (2009), Artuksi (2009) Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel güven algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Altun (2010) özel eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin örgütsel güven algıları üzerinde branş değişkeninin etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kartal (2010), genel liseler ile mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasında; genel liseler ve mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin örgüsel güven algılarının yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Yılmaz da (2006) araştırmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticiye güven ile ilgili görüşlerinin sayısal branş, sözel branş ve özel yetenek gerektiren branşa göre değişip değişmediğini belirlemeye çalışmış ve herhangi bir fark bulamamıştır.

Çetin Eğerci (2009) yapmış olduğu araştırmasında sınıf öğretmenlerinin çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı puan ortalamalarının, branş öğretmenlerinin çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu bulgu sınıf öğretmenlerinin yöneticiye güven algılarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Sınıf öğretmenlerinin güven algılarının branş öğretmenlerine oranla yüksek olması, onların bu kurumlarda uzun süredir görev almalarıyla ilişkilendirileceği gibi, bir çok okul yöneticisinin sınıf öğretmeni olmasıyla da açıklanabilir.

Öğrenciyi merkeze alan öğretim yöntemleriyle mesleklerine hazırlanan branş öğretmenlerinin, çalıştıkları okullardaki iletişim ortamına ilişkin beklentileri de yüksek düzeyde olmaktadır. Ancak katı bir hiyerarşik işleyişle yönetilen okullardaki iletişim ortamı; branş öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerinde alıştıkları açık ve özgür iletişim beklentilerini karşılamaktan oldukça uzaktır. İşte bu karşılanamayan beklentiler branş öğretmenlerinin örgütsel güven algılarını anlamlı bir şekilde sınırlandırmış olabilir.

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Algılanan Örgütsel Güvene İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, "yöneticiye güven" alt boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, "meslektaşlara güven" alt boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, "öğrenci ve velilere güven" alt boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, ölçeğin bütününden alınan puanlarda da öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.Araştırmanın bu bulgusu; Blevins'in (2001) yaptığı araştırmasındaki öğrenim durumuna göre örgütsel güven düzeyinde anlamlı bir farklılaşma yoktur bulgusuyla örtüşmektedir (Yılmaz, 2006). Asunakutlu (2004) araştırmasında örgütsel güven ile çalışanların eğitim düzeyi arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yüksel (2009) 'in çalışmasında elde ettiği sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel güven algıları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Altun (2010) araştırmasında; özel eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin güven algısı üzerinde öğrenim durumu değişkeninin etkisi olmadığını tespit etmiştir. Yine Artuksi (2009) araştırmasında öğretmenlerin güven algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Kalemci Tüzün (2006) bankacılık sektöründe yapmış olduğu çalışmasında, düşük eğitim düzeyindeki çalışanların orta ve yüksek eğitim düzeyindeki çalışanlardan daha yüksek bilişsel örgütsel güven puanlarına sahip olduğunu, ancak orta ve yüksek çalışan gruplarının birbirinden istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediğini belirlemiştir. Çimen (2007) işletmelerde yaptığı araştırmasında, üniversite mezunu çalışanların üste ve örgüt yönetimlerine güvenlerinin ilkokul, ortaokul ve lise mezunu çalışanların üste ve örgüt yönetimlerine güvenlerine göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gider (2010) araştırmasında eğitim ve araştırma hastanelerinde çalışan personelin örgütsel güven algılamalarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını belirlemiştir. Omarov (2009) araştırmasında üniversite mezunu çalışanların örgütsel güven algılarının ilköğretim ve lise mezunu çalışanlara oranla daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz (2006) çalışmasında öğretmenlerin güven algılarının örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, yöneticiye güven alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Yaş Değişkenine Göre Algılanan Örgütsel Güvene İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, "yöneticiye güven" alt boyutunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yaşı 21-30 olan öğretmenler ile yaşı 41-50 olan öğretmenler arasında; yaşı 41-50 olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu yaşı yüksek olan öğretmenlerin yöneticiye güvenlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin örgütsel güven algısı," meslektaşlara güven" alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, "öğrenci ve velilere güven" alt boyutunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yaşı 21-30 olan öğretmenler ile yaşı 41-50 olan öğretmenler arasında; yaşı 41-50 olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu yaşı yüksek olan öğretmenlerin öğrenci ve velilere güvenlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, ölçeğin bütününden alınan puanlarda da yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yaşı 21-30 olan öğretmenler ile yaşı 41-50 olan öğretmenler arasında; yaşı 41-50 olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu yaşı yüksek olan öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Literatürde bu konuda yapılmış bir dizi araştırma bulunmaktadır. Altun (2010),araştırmasında özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven algıları üzerinde yaş değişkeninin etkisi olmadığını tespit etmiştir. Yüksel (2009), araştırmasında orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin güven algılarının yaş değişkenine bağlı olarak değişmediğini belirlemiştir. Kalemci Tüzün (2006)

araştırmasında banka çalışanlarının bilişsel örgütsel güven puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediğini tespit etmiştir. Aktuna (2007) araştırmasında banka çalışanlarının örgütsel güven algılamalarında yaş değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çimen (2007) işletmelerde gerçekleştirdiği çalışmasında 51 ve üzeri yaş grubundaki çalışanların örgüt yönetimine olan güvenlerinin diğer yaş grubundakilere oranla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Omarov (2009) araştırmasında özel sektör çalışmakta olan yaş aralığı 26-30 olan işçilerin örgütsel güven algılarının diğer gruplara oranla daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Gider (2010) araştırmasında eğitim ve araştırma hastanelerinde çalışan personelin örgütsel güven algılarının yaş değişkenine göre farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Kartal (2010), genel liseler ile mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasında; meslek liselerinde çalışan, yaş aralığı 20-30 ve 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel güven algılarının yöneticiye güven boyutunda daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Yine aynı çalışmanın bulgularına göre; genel liselerde çalışan ve yaş aralığı 31-40 olan öğretmenlerin güven algılarının meslektaşlara güven ve paydaşlara güven boyutlarında daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak aşağıda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik bir takım önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel güven algıları genel olarak "katılıyorum" düzeyinde tespit edilmiştir. Bu düzeyi daha yüksek seviyelere ulaştırmak örgütsel güvenin başlatıcı değişkeni olan okul yöneticilerinin öncelikli iş görüleri arasında yer almalıdır.

2. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel güven algılarının yöneticiye güven boyutunda kısmen katılıyorum düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin yöneticilerine olan güvenlerinin tam olması için okullarda yöneticilerin güven konusunda farkındalık geliştirmeleri gerekmektedir.

3. Araştırma sonuçları erkek öğretmenlerin örgütsel güven algılarının kadın öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu noktadan hareketle kadın öğretmenlerin örgütsel güven algılarını yükseltecek faaliyetler düzenlenmelidir.

4. Okullarda yürütülen faaliyetlere genç öğretmenlerin aktif katılımı sağlanmalıdır. Genç öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel güven algılarını yüksek düzeyde tutacak yönetimsel politikalar geliştirilmelidir.

5. Öğretmenlerin okula ve öğrencilere ilişkin sevgi, ilgi ve tutumlarını geliştirerek, öğretmenleri okula bağlayacak etkinlikler yapılmalıdır. Öğretmenlerin sosyal ve ekonomik haklarında iyileştirmeler gerçekleştirilmelidir.

6. Okulun tüm üyeleri okulda güven düzeyini artırmak için çaba göstermeli, okulun paydaşları arasındaki etkileşimi kuvvetlendirici çalışmalar yapılmalı ve okulda yapılacak hizmet içi toplantıları ile okulun iletişim kanallarının daha verimli çalışması sağlanmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmalar genellikle öğretmen ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda yapılmıştır. Okuldaki örgütsel güven algısına ilişkin tüm paydaşların görüşlerinin alınacağı ve daha geniş kapsamlı bir evrende gerçekleştirilecek çalışmalar yapılabilir.

2. Okullarda gözleme dayalı, deneysel, nitel araştırmalar yapılarak öğretmenlerin, yöneticilerin ve paydaşların görüşleri daha ayrıntılı olarak değerlendirilebilir.

3. Örgütsel güven algısı ile kişilik özellikleri, demokratik tutum, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel adalet, bürokrasi, okul-çevre ilişkileri, örgüt iklimi, örgüt kültürü, liderlik stilleri, liderlik davranışları gibi değişkenlerin ilişkisinin de araştırılması yararlı olabilir.

4. İlköğretim okullarının dışındaki eğitim kurumlarında benzer konunun araştırılması, alana önemli katkılar sağlayabilir.

Not: Bu çalışma Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yrd.Doç.Dr.Nuri Baloğlu danışmanlığında Doğan Gökduman tarafından hazırlanan tez çalışmasından özetlenmiştir.

Kaynakça

Aktuna, M. (2007) İnsan Kaynakları Yönetimi Eğitim Fonksiyonunun Örgütsel Güvene Etkileri ve Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Altun, G.(2010) Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Altunkese, T. N.;(2002) Psikolojik iklim, örgüte adama ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Arslan, Y. (2009) Kurumsallaşma ve Örgütsel Güven İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.

Artuksi, E. (2009) İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Okulun Örgütsel güven Düzeyine İlişkin Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Asunakutlu, T. (2003) "Klasik ve Neo-Klasik Dönemde Örgütsel Güven", Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Güz, Sayı: 5, s.1-17, 2001

Asunakutlu, T. (2003) "Örgütsel Güvenin Oluşturulmasına İlişkin Unsurlar ve Bir Değerlendirme", Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Güz, Sayı: 9, Muğla.

Asunakutlu, T. (2004) "Çalışanlar ile Yöneticiler Arasında Güven Duygusunun Araştırılması: Turizm Sektöründe Bir Uygulama," Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 3, İzmir.

Asunakutlu, T. (2007) "Güven, Kültür ve Örgütsel Yansımaları" (Edt: R. Erdem ve C. I.Çukur) Kültürel Bağlamda Yönetsel-Örgütsel Davranış (Sayfa:231– 265).Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.

Ateş Z. (2004) Organizasyonlarda Algılanan Adaletin Örgütsel Vatandaşlık Üzerine Etkileri Ve Kayseri'de Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Ayan, A. (2004) Örgüt Kültürünün Örgütsel Güven Üzerindeki Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.

Ayaz Y. A. (2005) Hasta Hekim İlişkisinde Güven İletişimi: Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Kadın Hastalıkları ve Doğum Anabilim Dalı Tüp Bebek Ünitesinde Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Aydın, E. (2000) Bireysel Gelişim Kişisel Kalite. Hayat Yayıncılık, İstanbul.

Balay, R. (2000) Örgütsel Bağlılık, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Baloğlu, N. (2001) Etkili Sınıf Yönetimi, Baran Ofset Yayınları, Ankara.

Baltaş, A (2000) Ekip Çalışması ve Liderlik, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2000

Barutçugil, İ. (2004) Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi, Kariyer Yayıncılık, 2. Baskı, İstanbul.

Baş, G. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, *1*(2), 17-36.

Başaran, İ.E. (2004) Yönetimde İnsan İlişkileri, Nobel Yayınları, 3. Baskı, Ankara

Başaran, İ.E. (2006) Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Ekinoks Yayınları, Ankara.

Başaran, İ.E. (2008) Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü, Ekinoks Yayınları, Ankara.

Başaran, S. (2011) Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Güven Algılarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Blevins, R. E. (2001). A study of association between organizational trust and decision-making, communications, and collaboration in comprehensive, regional institutions of higher education.

Beycioğlu, K. (2007) "Z Kuramı ve Okul Yönetimine Uygulanabilirliği Açısından Değerlendirilmesi", Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:15, Sayı:1, Sayfa: 63-72, 2007 BÖRÜ, Deniz. vd. ; "Güven: Bir Anket Geliştirme Çalışması." Öneri Dergisi, Sayı: 27,Cilt:7, Sayfa: 49-59.

Börü, D. (2001) "Örgütlerde Güven Ortamının Yaratılmasında İlk Adım: Güvenilir İnsan Kim?", IX. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresinde Sunulan Bildiri, 24-26 Mayıs 2001, Silivri-İstanbul, s. 189-204. İnternet Kaynağı: http://www.econturk.org/Turkiyeekonomisi/deniz1.pdf, Erişim: 17.12.2011.

Buluç, B. (2008) "Ortaöğretim Okullarında Örgütsel Sağlık İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt:6, Sayı: 4, Sayfa: 571-602.

Büber, B. (2007) "Tarihin Sonunu Beklerken Fukuyama Okumak: Güven Kitabı Üzerine Bir Değerlendirme Yazısı", e-akademi: Hukuk, Ekonomi, Siyasal Bilimler Aylık İnternet Dergisi, Sayı: 63, Sayfa: 1-15.

Büte, M. (2011) "Etik İklim, Örgütsel Güven ve Bireysel Performans Arasındaki İlişki", Atatürk Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt:25, Sayı:1.

Büyüköztürk, Ş. (2007) Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, 7. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., & Akgün, Ö. E. (2009). Diğerleri. Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Üçüncü Baskı, Pegem A Akademi yayınları, Ankara.

Can, N, (2002) "Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi.", Milli Eğitim Dergisi, Sayı:155-156, Sayfa: 89-98.

Celep, C. (200) Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000

Çimen, M. (2007) İşletmelerin Çalışanlara Karşı Sosyal Sorumluluklarının Örgütsel Güvene Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Bökeoğlu, Ö. Ç.,& Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*,*14*(2), 211-233.

Çubukçu, K. (2010) Örgütsel Güven Kavramının Öğretmenler Açısından Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri (Turizm Meslek Liselerinde Bir Uygulama). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demircan, N. (2003) Örgütsel Güvenin Bir Ara Değişken Olarak Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi Eğitim Sektöründe Bir Uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Gebze.

Demircan, N. ve A. Ceylan. (2003) Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve Sonuçları. Yönetim ve Ekonomi Dergisi, Cilt: 10, Sayı:2, 139-150.

Dinç, S. (2007) Örgütsel Güven Yaratmada Örgüt Kültürünün Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Doğan, E. (2002) Çalışanın İşine Cezbolması: Dönüştürücü Liderlik Tarzının Lidere Olan Güvenin, Güçlenmenin ve Duygunun Etkileri, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Eğerci, Ç. T.(2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Psikoşiddetin (Mobbingin) Örgütsel Güven Düzeyine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Erdem, F. (2003) Örgütsel Yaşamda Güven, Sosyal Bilimlerde Güven, Vadi Yayınları, 1. Baskı, Ankara.

Erdem, F. Ve J. Ö. İşbaşı (2000) "Takım Çalışmalarında Güven ve Güvensizlik: Performans İçin Koşulsuz Güven mi, Optimum Güven mi?", Erciyes Üniversitesi 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri, Nevşehir.

Erden, A. (2007) Ankara ve Lefkoşe Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Örgütsel Güvene İlişkin Görüşleri, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara

Eren, E. (1998) Yönetim Ve Organizasyon, Beta Yayıncılık, İstanbul.

Ergener, B.(2008) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yıldırma (Mobbing) Yaşamaları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ergeneli, A. Ve G. Sağlam Arı (2005) "Krizde işten çıkarmaların banka yöneticileri üzerine etkileri: Örgütsel bağlılık, güven ve güçlendirme algıları.", Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt: 1 Sayı: 60, Sayfa: 121-148.

Eser, G. (2007) Etik İklim ve Yöneticiye Güvenin Örgüte Bağlılığa Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gider, Ö. (2010) "Eğitim ve Araştırma Hastanelerinde Çalışan Personelin Örgütsel Bağlılık, Örgütsel güven ve İş Doyum Düzeylerinin Araştırılması", Yönetim Dergisi, ;Sayı: 65, Sayfa: 81-105.

Günaydın, S.C. (2001) İşletmelerde Örgütsel Adalet Ve Örgütsel Güven Değişkenlerinin Politik Davranış Algısı Ve İşbirliği Yapma Eğilimine Etkisini İnceleyen Bir Çalışma, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul.

Güneşer, A. B. (2002) Organizasyonlarda Güvenin Çalışanın İş Tatminindeki Rolü ve Önemi, Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Hoy, W.K. ve M.T. Moran (1999) "Fivefaces of trust. An empiricalconfirmation in urban elemantaryschools." Journal of School Leadership, Sayı:9, Sayfa:184-209.

Hoy, W. K. ve M. M.Tschannen-; "TheConceptualizationAndMeasurement Of FacultyTrustIn Schools: TheOmnibus T-Scale, Studies in Learning andOrganizing Schools", Information Age Publishing, Greenwich, Sayı:7, Sayfa: 181-208,2003

İnam, A.(2003) Her ıeyin Başı Güven. Erdem, F. (Editör). Sosyal Bilimlerde Güven. Vadi Yayınları, Ankara.

İşbaşı, J. Ö. (2000) Çalışanların Yöneticilerine Duydukları Güvenin Ve Örgütsel Adalete İlişkin Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Oluşumundaki Rolü: Bir Turizm Örgütünde Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, 2000

Kalaycı, Ş. (2005) SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 2005

Kalemci Tüzün İ. (2006) Örgütsel Güven, Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi; Uygulamalı Bir Çalışma, Doktora Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kamer, M. (2001) Örgütsel Güven, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kaplan, M. S. (2010) Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlık Duygularının Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kartal, S. (2010) Genel Liseler İle Mesleki ve Teknik Liselerdeki Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Kesici, Ş. (2002) Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejilerinin Psikolojik İhtiyaç Örüntüleri ve Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kılınç, Ç. A. (2010) Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları Gösterme Düzeyleri ile Öğretmenlerin Yaşadıkları Örgütsel Güven ve Yıldırma Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kırel, Ç. (2000) Örgütlerde Etik Davranışlar, Yönetimi ve Bir Uygulama Çalışması, Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

Kramer, R. M (1999) "TrustAndDistrust in Organizations: EmergingPerspectives, EnduringQuestions", AnnualReview of Psychology, Vol:50, Page:569-598.

Lenz, P. A. (2006) Teacher School Board MemberTrustRelationshipsandTheirPerceivedInfluence On School Effectiveness, InterdisciplinaryDoctoral Program forEducationalLeaders School of Education, DuquesneUniversity.

Maslow, A. H. (1943). A theory of humanmotivation. *Psychological review*,*50*(4), 370.

Moran, M. T. ve W. K. Hoy (2000) "A Multidisciplinary Analysis of The Nature, Meaning, andMeasurement of Trust". Review of EducationalResearch. Washington: Winter ,Vol.70, Iss. 4; Pages:547, 549.

Moran, M. T. (2004) "What'sTrustGotto do WithIt? The Role of FacultyandPrincipalTrust in FosteringStudentAchievementUniversityCouncilforEducational Administration" AnnualConvention, Kansas City, MO.

Omarov, A. (2009) Örgütsel Güven ve İş Doyumu: Özel Bir Sektörde Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 2009.

Öğütveren, Ö. (2000) Örgütsel Güvenin Ağ düzenekleri İçerisindeki Analizi: Küçük İşletmelerde Bir Uygulama, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2007 ÖNCÜL, Remzi; Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, MEB Yayınları, İstanbul.

Ören, K. (2007) "Sosyal Sermayede Güven Unsuru ve İşgücü Performansına Etkisi", Erciyes Üniversitesi Kamu-İş Dergisi, Sayı:1, Sayfa:71-90.

Özdemir, S. (2004) Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Nobel Basımevi, Ankara.

Özdil, K. (2005) İlköğretim Okullarında Güven ve Örgütsel İklim Arasındaki İlişki, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özen, J. (2003) Örgüte Duyulan Güvenin Anahtar Unsuru Olarak Örgütsel Adalet, F. Erdem, (Editör), Sosyal bilimlerde güven (1. Baskı) içinde Sayfa: 183-206, Vadi Yayınları, Ankara.

Özer, N. (2006) "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları", Ege Eğitim Dergisi, Cilt:7,Sayı:1.

Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., & Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. Ege Eğitim Dergisi, 7(1), 103-124.

Özkalp, E. ve Ç. Kırel. (2003) Örgütsel Davranış. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Paker, N. (2009) İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güvenleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Sakarya İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Polat, S. (2007) "Kocaeli'de Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Güven Düzeyleri", Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: 32, Sayfa: 32-39.

Polat, S. (2008) Orta öğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki, Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Polat, S (2009) Eğitim Örgütleri İçin Sosyal Sermaye Örgütsel Güven, Pegem A Akademi Yayıncılık, Ankara.

Polat, S. ve C. Celep (2008) "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı:54, Sayfa:307-331.

Reyhanoğlu, M. (2006) Ar-Ge İşbirliklerinde Güven: Ankara'daki Teknoparklarda Faaliyet Gösteren İşletmelerde Bir Araştırma, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Safran, B. (2003) "Örgütsel Güven Kavramı ile Verimlilik İlişkisi: Muğla Üniversitesi İdari Personel Örneği", Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:6, s.73-94, 2003 SAĞLAM ARI, Güler; "Yöneticiye Duyulan Güven Örgütsel Bağlılığı Artırır Mı?", Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:2, s.17-36, Ankara.

Sönmez, E. (2005) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yöneticilerine Duydukları Güven İle Örgütsel Yurttaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şeker, H., Deniz, S., &Görgen, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, *164*, 105-118.

Şişman M. (2000) Öğretmenlik Mesleğine Giriş, 2. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Şimşek SveA. Taşçı (2004) "Örgütlerde Güven Konsepti ve Emniyet Örgütünde Güven Modellerinin Değerlendirilmesi", Polis Dergisi, Sayı:34, Sayfa: 1-8.

Şişman M. (2002) Eğitimde Mükemmellik Arayışı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Şişman M. (1998) "Postmodern Tartışmaları ve Örgüt Kurumundaki Yansımaları".Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı:3, Sayfa:451-464.

Taymaz H. (2003) İlköğretim ve Ortaöğretim Müdürleri İçin Okul Yönetimi, 7. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Temel Z. F ve A. Aksoy (2001) Ergen ve Gelişimi: Yetişkinliğe İlk Adım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Topaloğlu, I. G. (2010) İşgörenlerin Adalet ve Etik Algıları Açısından Örgütsel Güven ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi, Ankara.

Toprak, O. (2006) Örgütsel Güvenin Performans Üzerindeki Etkisi ve Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Töremen, F. (2002) "Okullarda Sosyal Sermaye: Kavramsal Bir Çözümleme", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Pegem Yayıncılık, Sayı: 32.

Töremen, F. (2004) "İlköğretim Okullarının Sahip Olduğu Sosyal Sermaye Konusunda Öğretmen Görüşleri." İçinde, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Töremen, F. ve İ. Çankaya (2008) "Yönetimde Etkili Bir Yaklaşım: Duygu Yönetimi", Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, Sayı:1, Sayfa: 33-47.

Tschannen, M. M. (1998) Trustand Collaboration in Urban Elementary Schools, College of Education, UnpublishedDoctorateDissertation, The Ohio StateUniversity, U.S.A.

Tschannen, M. M. ve W.K. Hoy (1998) "Trust İn Schools: A ConceptualAndEmpirical Analysis", Journal Of Educational Administration, Sayı:36, Cilt:4, Sayı:334-352.

Tschannen-M.M. (2001) "Collaboration andtheneedfortrust." Journal of Educational Administration, 39 (4), 308–331.

Tschannen, M.M. (2003) "FosteringOrganizationalCitizenship İn Schools: TransformationalLeadershipAndTrust, Studies in Learning andOrganizing Schools", Information Age Publishing, Greenwich, Sayı: 157-179.

Uzbilek, A. (2006) Örgütlerde Oluşan Sosyal İlişkilerin Örgütsel Güvenin Alt Boyutlarına Etkileri: Başkent Üniversitesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.

Yaşar, Ö. (2005) Örgütsel Güvenin Örgüt İklimine Etkisi; Gaziantep Sanayi İşletmelerinde Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Yavuz, K. (2003) Din ve Güven- Sosyal Bilimlerde Güven, Editör: Ferda Erdem, Vadi Yayınları, Ankara.

Yılmaz, A. ve A. Ceren (2009) "A theoreticalanalyze on theconcept of trust in organisational life." EuropeanJournal of SocialSciences, Cilt: 8,Sayı: 2,Sayfa: 341-352.

Yılmaz, E. (2005) "Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:14, Sayfa: 567-580.

Yılmaz, E. (2002) Milli Eğitim Bakanlığı'nın Bir Biriminde, Toplam Kalite Yönetiminin Özünü Oluşturan Etik Değerlerin Algılanmasına Yönelik Bir Durum Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, E. (2006) Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişken Açısından İncelenmesi, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yılmaz, E. (2008) "Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Öğretmenlerin Yaşam Doyumlarına Etkisinin Araştırılması", III. Eğitim Yönetimi Kongresinde Sunulan Bildiri, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Yılmaz, E. ve A.M. Sünbül"Öğretmenlerin Yaşam Doyumları Ve Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyi" Journal of QafqazUniversity, Sayı:26, Sayfa: 172-179.

Yılmaz, K. (2004) "Okul Yöneticilerinin Destekleyici Liderlik Davranışları ile Okullardaki Güven Arasındaki İlişki Konusunda İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Görüşleri", İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:5, Sayı:8.

Yücel C. ve G. Kalaycı (2009) "Örgütsel Güven ve Örgütsel Vatandaşlık", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 19, Sayı: 1, Sayfa 113-132, Elazığ.

Yüksel, F. (2009). Ortaöğretim Kurumlarında Örgüt Kültürü İle Örgütsel Güven Arasındaki İlişki Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. *İstanbul Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Zorlu Yücel, P. (2006) Örgütsel Güven ve İş Tatmini İlişkisi ve Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

5. BÖLÜM

OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ SÜRECİNDE OKUL YÖNETİCİLERİ VE VELİLERİN YAŞADIKLARI SORUNLAR VE BEKLENTİLERİ

Aydın Balyer [a], Merve Gürbüz[b]

[a] Doç. Dr, Yıldız Teknik Üniversitesi, balyer@yildiz.edu.tr

[b] Müdür Yardımcısı Doğa Okulları, merve.gurbuz@dogakoleji.com>

Giriş

Okulda öğrencilerin başarı sürecine katkısı olan faktörlerin başında okul yönetimi, öğretmenler ve aile gelmektedir. Özellikle bireyin okul yaşantısının temelini oluşturan temel eğitim kademesinin sağlıklı ve etkili bir biçimde şekillenmesi için okul-aile işbirliğine gereksinim oldukça fazladır. Bu kapsamda, çocuğun eğitiminde ailenin okulla işbirliği yapması, okul süreçlerine katılması ve okula desteği mevcut araştırmanın üzerinde önemle durduğu konulardan birisidir.

Ertürk'e göre (1979) eğitim, önceden belirlenmiş amaçlara göre insan davranışlarında değişim yaratmaya yönelik planlı bir süreçtir. Okullar marifetiyle bu planlı eğitim sürecinden geçen bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değerleri farklılaşır. Okullarda verilen formal eğitim amaçlıdır; önceden planlanmış bir program çerçevesinde gerçekleştirilir. Okulun amaçları, aynı zamanda eğitimin ve içinde bulunduğu toplumunda amaçlarını da oluşturduğu için okullardan beklenen, eğitim işlevinin en iyi ve en etkili biçimde gerçekleştirilmesidir (Can, 2013, s.287).

Çelebi'ye göre (2012) yeterli zaman ve öğrenme fırsatı sunulduğunda öğrencilerin kazandırılmak istenen öğrenme hedeflerine ulaşması mümkündür. Eğitim–öğretim süreci bireyin sonraki eğitim hayatını ve kariyer gelişimini etkilediği için öğretmenler, öğrenciler ve velilerin beklentilerine önem verilmelidir (Stringfield ve Teddlie, 1988). Bu süreçte İpek (2011) ve Hatipoğlu ve Kavasoğlu'na göre (2016) çevrenin okula katkısı öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları bakımından önemlidir.

Okul-Çevre İlişkileri

Yiğit ve Bayrakdar'a göre (2006) eğitim örgütlerinin çevresi, gereksinimleri ve değerleri farklı olan birçok toplumsal grup tarafından oluşturulmuştur. Örgütlerin çıktılarıyla toplumun girdilerinin örtüşmesi ve birbirlerini destekleyici olması gerekmektedir. Bu nedenle, eğitim örgütlerinin çevrelerinden bağımsız, toplumun beklentilerinden uzak bir şekilde varlıklarını sürdürmeleri olanaksızdır. Örgütler çevrenin politik, ideolojik, siyasi, kültürel ve mesleki anlamdaki gereksinimleri doğrultusunda işler yapmak yoluyla topluma yararlı bireyleri yetiştirmiş olurlar. Bu durum, sadece örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesinde değil, toplumun varlığını sürdürebilmesi için de önemli koşullardan biridir.

Tezcan'a göre (2000) okulun çevresini; okulun girdilerini aldığı, çıktılarını gönderdiği, etkilendiği ve etkilediği üst eğitim kurumları, diğer okullar, toplum ve aileler gibi diğer örgütler oluşturur. Okullar, yaşayabilmeleri için bu örgütlerle uyumlu çalışmak durumundadırlar. Örneğin okul, eğitecek öğrenci bulamadığında ya da mezunları kabul görmediğinde yaşayamaz. Taymaz'a göre (2003) okulun içinde bulunduğu çevrenin kalkınmasına yapacağı katkı, bir kurum olarak toplum tarafından benimsenmesini ve toplumun desteğini kazanması bakımından çok önemlidir. Bu kapsamda okul çevre ilişkileri her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Bu ilişkilerinin temel boyutları:

- Okulun çevre kalkınmasına katkıda bulunması,
- Okul-aile işbirliği ve aile katılımının sağlanması,
- Gönüllü kişi veya sivil toplum örgütleriyle ilişkiler kurulması,
- Halkla ilişkiler ve çevrenin eğitime desteğinin sağlanmasıdır.

Bir eğitim kurumu olarak okulun en önemli özelliklerinden birisi, insan unsurunun ağırlıklı olması ve sosyal bir ortam içinde çevrenin bir parçası olarak varlığını sürdürmesidir. Bu kapsamda, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi için yerine getirilmesi gereken bazı sorumluklar bulunmaktadır. Buna göre;

- Demokratik bir toplum düzeni içerisinde okulun amaçlarının herkesçe bilinmesi gerekir.
- Okul yöneticisi, çevrenin ve toplumun okuldan beklentilerini karşılama yollarını aramalıdır.
- Okul, çevreye ve topluma beklediği hizmeti verebilmeli ve yararlı olabilmelidir.
- Çevre ile toplumun istek ve ihtiyaçları sıralanırken okula da destek sağlanmalıdır.

Okulun çevresinin başka örgütlerin çevresi ile karşılaştırıldığında daha dirik bir yapıda olduğu bilinmektedir. Bu nedenle Can'a göre (2013) sosyal bir örgüt olan okul, bulunduğu çevre ile sürekli ilişki halinde olmalıdır. Çevrenin okula sunabileceği katkı ve değerler, okulun üstlendiği misyonun yerine getirilmesinde kolaylık sağlayabilir.

Çevrenin ve özellikle de velinin okulu sahiplenmesi ve kendisini okulun bir parçası olarak kabul etmesi, okulda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarısını olumlu yönde etkiler (Argon ve Kıyıcı, 2012). Okul ve çevrenin birbirini karşılıklı olarak etkilemesi, aynı amaçlara dönük çalışması, birlik ve bütünlük özelliği göstermesi, birindeki değişmeyi diğerinin izleyip değerlendirmesini gerekli kılar. Bu anlamda okul yöneticisi de çevrenin yapısı, tarihi ve dinamik nitelikleri gibi konularda donanımlı olmalıdır. Bu kapsamda çevresi ile İyi ve olumlu bir ilişkiler geliştiren okul yönetimi daha kolay destek alabilir ve çevre tarafından daha hızlı bir şekilde kabullenilebilir.

Çevrenin Okul Yönetimine Katılımı

Örgüt açık bir sistem olarak girdilerinin büyük çoğunluğunu çevresinden sağladığı için çevresiyle sürekli bir ilişki ve etkileşim içindedir (Wells ve Spinks, 1999). Benzer bir şekilde, insanın sistemin temelini oluşturduğu eğitim örgütlerinde bilimsel, teknolojik, bireysel ve toplumsal birçok değişken, çevreyle etkili iletişimi zorunlu kılmaktadır (Hoy ve Miskel, 1991). Özellikle ilkokul düzeyinde aileler, yasal ve yönetsel açıdan okullarla etkili ilişkiler kurmak zorunda oldukları en yakın sosyal çevreyi oluşturmaktadır (MEB, 2012). Okulun bu yakın çevre ile ilişkisinde en önemli husus velilerle okul arasındaki ilişkinin kurulmasıdır (Taymaz, 2003, s.208).

Okul-Aile İşbirliği

Okul-aile işbirliği devlet okullarında "Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği" kapsamında ele alınmaktadır. Söz konusu durum devlet ve özel kurumlar boyutunda değerlendirildiğinde aile, yönetim, öğretmenler arasında farklı sorunlar ve beklentilere sahiptirler.

Taymaz' göre (2003) okul aile işbirliği, öğrenci başarısının artması, katılım, güdüleme, kendine güven ve öğrenci davranışlarının olumlu yönde değişmesini sağlamaktadır. Özellikle ilk ve orta dereceli okullardaki çocukların okul dışındaki çevreyi tanıması, ilgilenmesi ve bütünleşmesi istenir. Diğer taraftan öğrencilerin çevrenin olumsuz etkilerinden korunması için de okul ile ailenin işbirliği gerekmektedir. Bu kapsamda, bu ilişkilerin geliştirilmesinde ise *Okul Aile Birlikleri* önemli bir yere sahiptir.

Türk Milli Eğitim Sisteminde okul aile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik ilk adım, 1946 yılında düzenlenen Üçüncü Millî Eğitim Şûrası'nda atılmıştır. Bu amaçla 1947 yılında "*Okul Aile Birliği Yönetmeliği*" çıkarılmıştır (Tezcan, 2006, s.14). Daha sonra bu yönetmeliklerde 1952, 1965, 1983, 2005 ve 2012 yıllarında değişiklikler yapılmıştır. Mevcut Okul Aile Birliğinin kurulma şekli ve amacına dair işleyiş 09.03.2012 tarih ve 28199 sayılı Resmi Gazete 'de yayınlanan *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği*'nde düzenlenmiştir. Buna göre Okul Aile Birliğinin görevleri şunlardır:

- Öğrencilerin, Türk milli eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri ve milli manevi değerler doğrultusunda yetiştirilmeleri için okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve ailelerle iş birliği yapmak,
- Okulun amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesine, eğitimde kalite ve başarı için okulun stratejik plan çalışmalarına ve uygulamasına destek olmak, eğitimde fırsat eşitliğine imkân vermek ve öğretmenler kurulunca alınan kararların uygulanmasını desteklemek amacıyla velilerle iş birliği yapmak,
- Öğrencilerin başarısını artırmak amacıyla okul yönetimince planlanan kurs, sınav, seminer, müzik, tiyatro, spor, sanat, gezi, kermes ve benzeri eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesine katkı sağlamak,
- Okul yönetimiyle iş birliği yaparak eğitim ve öğretim faaliyetleri dışındaki zamanlarda okulun derslik, spor salonu, kütüphane, laboratuar ve atölyeleri gibi eğitim ortamlarının değerlendirilmesine katkı sağlamak,
- Okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almak, bu hizmetlere ilişkin sosyal güvenlik primi, vergi ve benzeri ödemelerin yapılmasını sağlamak,
- Millî bayramlar, belirli gün ve haftalar ile kültürel yarışmaların düzenlenmesi giderlerine katkıda bulunmak,
- Okula yapılan ayni ve nakdî bağışları kabul ederek kayıtlarını tutmak, sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek, şartlı bağışları amacına uygun olarak kullanmak,
- Kantin ve benzeri yerleri işlettirmek veya işletmek,
- Okul yönetimi ile iş birliği yaparak, imkânları yeterli olmayan öğrencilere maddi ve manevi destek sağlamak, aynı amaçla kardeş okullara da katkıda bulunmak,
- 28.08.2007 tarihli ve 26627 sayılı Resmî Gazete 'de yayımlanan Okul Servis Araçları Hizmet Yönetmeliği'nde belirtilen yükümlülükleri yerine getirmek,
- Eğitim ve öğretimle ilgili kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapmak,
- Eğitim ve öğretimi geliştirmek amacıyla oluşturulan çalışma komisyonlarına katkı sağlamak,
- Ulusal ve uluslararası projelere katılmak ve proje amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunmak,
- Eğitim ve öğretimle ilgili diğer etkinliklere destek olmak.

Okul Aile Birlikleri, genel olarak okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi olanaklardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulmaktadır. Ailelerin beklentisini bilen ve bunun karşılanması için çalışan yöneticiler, aile ile yapıcı ilişkiler içerisine girerek çocuğun okul başarısını arttırabilirler. Böylece ailenin desteğini alan yönetici, yöneticilik görevini daha iyi yerine getirebilir.

Okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesi, ailenin okul yönetimine katılımı ile yakından ilişkilidir. Buradaki katılımdan sadece yüz yüze katılım anlaşılmamalıdır. Katılımda esas olan insanların görüşlerinin alınmasıdır. Görüşleri dinlenen ve görüşlerine saygı duyulduğunu hisseden insanlar, alınan kararlar kendi görüşlerini tam olarak yansıtmasa da kabul etme eğilimindedirler (Tezcan, 2006, s.19). Yiğit ve Bayrakdar'a göre (2006) ailenin okul ile işbirliği yapması ve okul etkinliklerine katılımında üç temel yol vardır:

1. **Okula Doğrudan Katılım**: Aileler, çocuğun okulunu seçerler, okullar da ailenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek biçimde kendilerini yapılandırırlar. Aileler de okul etkinliklerine katılarak yönetici ve öğretmenlerle birlikte okulu yöneterek, problemleri çözerek katılımı gerçekleştirirler.
2. **Aile Eğitim Programları:** Ailelerin çocuklarının ilk öğretmenleri olduğu görüşünden hareketle; onların çocuklarıyla daha iyi iletişim kurmalarına ve çocuklarına çalışma alışkanlığı gibi bireysel nitelikleri kazandırmalarına yardım etmek için eğitim programları düzenlenir.
3. **Ailede Kaynak Sağlama ve Geliştirme Programları**: Geliştirme programları doğrudan aileye yönelik olarak düzenlenen eğitim programlarını ifade eder. Aileye kaynak sağlama ise, ailenin gereksinim duyduğu konularda, okulun olanakları ölçüsünde ve çevreden sağlanan kaynakların aileye aktarılması biçiminde gerçekleşir (Yiğit ve Bayrakdar, 2006).

Kelley-Laine (1998) ailelerin geliştirilmesine yönelik olarak okullarda veliler yönelik etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu anlamda, özellikle devletin ailelere yönelik eğitim etkinliklerini desteklemesi gerekliliğini vurgulamıştır. Günümüzde dolaylı ya da dolaysız etkileşim içinde bulunan okul ve ailenin işbirliği kaçınılmazdır, ancak okulun ve ailenin sorumluluklarının nerede başlayıp nerede bittiğini kesin çizgilerle birbirinden ayırmak zordur. Bu nedenle 1980`li yıllardan itibaren okullar okul-aile işbirliğini zenginleştirecek sistemler geliştirmeye başlamışlardır (Demirbulak, 2000, s.10).

Aileler öğrenci başarısı için okul yönetiminden önemli beklentiler içerisindedirler. Zaten okul aile birliklerinin kurulma amaçları da bu okul ve velilerin karşılıklı beklentilerini buluşturmaktır (Gülmez, 1999, s. 19). Velilerin okuldan beklentilerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Şişman ve Turan, 2005, s.135).

- Okulla aile arasında çift yönlü iletişim ve işbirliği talebi.
- Okulun, velilerin ve çevrenin önerilerine açık olması.
- Velilerin, okul ve öğretmenleri sürekli ziyaret edebilmesi.
- Velilerin, yönetici ve öğretmenlerle rahatlıkla görüşebiliyor olması.
- Velilerin, okulla ilgili öneri ve şikâyetlerini çekinmeden iletebiliyor olmaları.
- Velilerin, okulla ilgili kararlara katılabiliyor olmaları.
- Okula herkesin maddi olanakları elverdiğince katkıda bulunabilmesi.
- Disiplin kuralları konusunda aile ile okul arasında bir uzlaşma aranması.
- Eğitimin amaçları konusunda okulla aile arasında bir uzlaşma olması.

Bu beklentilerin yanı sıra velilerin okul yönetiminden beklentileri sağlıklı bir iletişimin yanı sıra okulun kendilerine iyi bir rehberlik hizmeti sağlaması, ek dersler ve kurslar düzenlemesi, spor, müzik, tiyatro ve benzeri etkinliklerinde kendilerine de yer açmasıdır (Bursalıoğlu, 2005, s.52; Şişman ve Turan, 2005, s.135). Ancak mevcut eğitim sisteminde ailelerin eğitime katılmalarını sınırlayan birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar;

- Fiziksel uzaklık ile kapalı kapılar politika ve uygulamaları,
- Sosyal engeller (arandığında yerinde bulunamayan, kendilerine değer vermeyen, nazik ve saygılı davranmayan personel),
- Velinin çalışma saatlerinin uygun olmaması,
- Tarafların birbirleri hakkındaki algıları (öğretmen-veli-okul yönetimi),
- Enformasyon yetersizliği,
- Yanlış öğretmen tutumları,
- Kültür farklılıkları (dil, giyim, değer),
- Velinin kendi okul hayatında yaşadığı olumsuz yaşantılar,
- Velinin eğitim düzeyi,
- Ailenin gelir düzeyi,
- Zorunlu bağış yapmaya zorlanma,

- Öğrenci hakkında sürekli şikâyet duymak istememeleri,
- Dil farklılıkları,
- Velinin okul çalışmalarına nasıl katılacağını bilmemesi,
- Okulun amaçları ve etkinlikleri hakkında yeterince bilgi verilmemesi,
- Okullarda sorunlarıyla ilgilenilmemesi ve yetkililerle görüşememeleridir (Şişman ve Turan, 2004).

Bu kapsamda, okul yöneticilerinin çevrenin okula destek ve katılımını geliştirmek için bir takım strateji ve yöntemler izlemesi gerekmektedir. Özellikle, yöneticiler velilerin katılacağı bir takım etkinliklere okulunu açabilir, onları zaman zaman okula davet edebilir, okulun bazı olanaklarından yararlanmalarını sağlayabilir, çeşitli iletişimi araçları sürecinde, telefon, mektup, okul gazeteleri, okul kitapçıkları, konferanslar düzenleyebilir. Bunların dışında aile ziyaretleri gerçekleştirilebilir, anketlerle çevrenin ve ailelerin okul ve eğitime ilişkin beklentilerini belirleyebilir (Şişman, 2002, s.196).

Sonuç olarak okul-aile ilişkilerinin temel amacı okul ile aile arasında etkili ve verimli işbirliği kurulmasıdır (Özbaş ve Badavan, 2009). Bu kadar önemli bir işleve sahip okul aile işbirliğinin Türk Eğitim Sistemi içerisinde ne düzeyde sağlandığı hususu büyük bir önem arz etmektedir. Türk eğitim sisteminde ailelerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik çalışmaların yeterince gerçekleştirilemediğini birçok araştırma bulgusu da doğrulamaktadır. Ailenin okul toplumu içerisinde yer almasını amaçlayan okul-aile birlikleri beklentilere yanıt verememekte; okul-aile ilişkilerinin beklenen yönde gerçekleştirilememesi ise öğrencinin başarısızlığıyla birlikte okula olan ilgi ve isteğinin azalmasına neden olmaktadır. Toplumdan uzak, aileden dışlanmış bir eğitim süreci ise amacına ulaşamamaktadır (Aslan, 1984; Ataklı, 1999; Oğan, 2000; Öztürk, 1993). Bu nedenle mevcut amacı, devlet ve özel ilkokullarda görev yapan yöneticilerin ve o okullarda öğrenim gören öğrenci velilerinin okul-aile işbirliği sürecinde yaşadıkları sorunlar ve okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi sürecindeki beklentilerini ortaya çıkarmak şeklinde ortaya konulmuştur. Devlet ve özel okulların karşılaştırılma amacı her iki kurumda da bulunan yapısal ve yönetimsel farklılıkların okul-aile işbirliği sürecindeki rolünü ele almaktır. Tek taraflı bir bakış açısının genel bir sorunu kapsamada yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Eğitim-öğretim hayatının en temel kademesi olan ilkokuldan başlayarak geliştirilmesi gereken okul-aile işbirliğinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu araştırmanın sonuçlarının bu süreçte okul yönetimi ve velilerin yaşadıkları sorunları bilmeleri ve beklentilerini daha iyi anlamalarına ve bu alandaki boşluğu doldurmaya yardımcı olacağı değerlendirilmektedir.

Yöntem

Devlet ve özel ilkokullarda görev yapan yöneticilerin ve bu okullarda öğrenim gören öğrenci velilerinin okul-aile işbirliği sürecinde yaşadıkları sorunlar ve okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi yönündeki beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma desenin kullanılmasının nedeni konuyla ilgili veli ve okul yöneticilerinin davranışları, deneyimleri ve beklentilerine dair olay ve olguları bütüncül bir biçimde ele almak, onlarla görüşmek ve ilgili doküman analizini yaparak konunun derinlemesine incelenmesidir.

Bu araştırma yöntemi gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir yöntemdir. Kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Nitel araştırma, bireylerin deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.39-41).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili, Şişli, Beyoğlu, Bayrampaşa, Sarıyer ve Eyüp ilçelerinde bulunan 5 özel ve 5 devlet okulundan 20 okul yöneticisi ve 20 veliden oluşan toplam 40 katılımcı oluşturmaktadır. Bu kapsamda 10 Özel Okul Yöneticisi (*5 müdür, 5 müdür yardımcısı*) ve özel okulda öğrencisi bulunan 10 Veli ile görüşülmüştür. Yine devlet okullarından 10 Devlet Okulu Yöneticisi (*5 müdür, 5 müdür yardımcısı*) ve devlet okullarında öğrencisi bulunan 10 Veli ile görüşülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunun sayılarını belirlerken verilere ulaşma ve bilgi alma adına bu sayılar belirlenmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Okul Yöneticisi ve Veli Dağılımı

Okul Türü	Müdür/Müdür Yrd.	Veli
Özel Okul 1	1/1	2
Özel Okul 2	1/1	2
Özel Okul 3	1/1	2
Özel Okul 4	1/1	2
Özel Okul 5	1/1	2
Devlet Okulu 1	1/1	2
Devlet Okulu 2	1/1	2
Devlet Okulu 3	1/1	2
Devlet Okulu 4	1/1	2
Devlet Okulu 5	1/1	2
	20	20
	Toplam	40

Tablo 2

Veli Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Kadın (12)	Erkek (8)		
Eğitim Durumu	Ortaöğretim (5)	Lisans (8)	Lisansüstü (7)	
Yaş	22-28 (10)	29-35 (4)	36-42 (5)	43 ve üzeri (1)

Buna göre katılımcıların, 12'si kadın, 8'i erkektir. Eğitim durumu bakımından değerlendirildiğinde 5'i ortaöğretim, 8'i Lisans ve 7'si lisansüstüdür. Yaş değişkenleri bakımından değerlendirildiğinde ise katılımcıların, 10'u 22-28, 4'ü 29-35, 5'i 36-42, 1'i 43 yaş ve üzeridir.

Tablo 3

Yönetici Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Kadın (15)	Erkek (5)			
Eğitim Durumu	Lisans (12)	Lisansüstü (8)			
Yaş	25-35 (7)	36-45 (8)	46-55 (3)	56 ve üzeri (2)	
Yöneticilik Kıdemi	1- 5 yıl (4)	6-10 yıl (6)	11-15 yıl (5)	16-20 yıl (1)	21 yıl ve üzeri (4)
Yönetim Görevi	Müdür (10)	Müdür yardımcısı (10)			

Buna göre katılımcıların 15'si kadın, 5'i erkektir. Eğitim durumu bakımından değerlendirildiğinde 12'si lisans, 8'i lisansüstüdür. Yaş değişkenleri bakımından değerlendirildiğinde katılımcıların, 7'si 25-35, 8'i 36-45, 3'ü 46-55 ve 2'si 56 yaş ve üzeridir. Yöneticilik kıdemleri bakımından değerlendirildiğinde katılımcıların 4'ü 1-5 yıl, 6'sı 6-10 yıl, 5'i 11-15 yıl, 1!i 16-20 yıl, 4'ü 21 yıl ve üzeridir. Yine katılımcıların 10'u İlkokul Müdürü, 10'u İlkokul Müdür Yardımcısıdır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Sorular içerik geçerliliğinin kontrol edilmesi bakımından dört alan uzmanına incelettirilmiş ve bu uzman görüşlerinden yola çıkarak son şekil verilmiştir. Buna ilaveten güvenirliği, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar ve kimlik bilgileriyle ilgili bilgilerin gizli tutulacağı güvencesi verilerek sağlanmıştır. Söz konusu veriler şu şeklide toplanmıştır. İlk olarak, İstanbul İli; Şişli, Beyoğlu, Bayrampaşa, Sarıyer ve Eyüp ilçelerinde özel ve devlet okullarında görev yapan toplam 20 müdür ve müdür yardımcısına ulaşılmış ve araştırmanın amaçları hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmış ve gönüllü olarak bu araştırma sürecinde yer almak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Katılımcılara, elde edilecek verilerin güvenirliği, bilgilerin saklı tutulacağı ve aynı zamanda katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı ve araştırmanın herhangi bir yerinde kendilerinin ya da kurumlarının isimlerinin geçmeyeceğine dair güvence verilmiştir. Bu kapsamda 10

müdür ve 10 müdür yardımcısı olmak üzere 20 yönetici gönüllü olarak katılacaklarını bildirmişlerdir. Yine bu kapsamda özel okulda öğrencisi bulunan 10 ve devlet okulunda öğrencisi bulunan 10 olmak üzere toplam 20 veliyle görüşülmüş ve gönüllü olarak araştırmaya katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Velilerin tamamı gönüllü olarak araştırmaya katılacaklarını bildirmişlerdir. İkinci olarak, görüşmeyi kabul eden katılımcılarla ortak görüşme günleri belirlenmiş ve o tarihlerde kendileriyle görev yaptıkları okulda görüşülmüştür. Görüşmeler kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış daha sonra da çözümlenmiştir. Böylelikle veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılarla tek tek olmak üzere birer defa görüşülmüş ve bu görüşmelerin her biri yaklaşık 25-35 dakika sürmüştür. Görüşmelerin yapılabilmesi için ilgili kurum yöneticilerinden gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler tamamen gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Görüşmelerde okul yöneticilerine ve velilere araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

- Okul Yöneticilerinin Okul-aile İşbirliği Konusunda Yaşadıkları Sorunlar ve Beklentileri
- Okul-aile işbirliği sürecince yaşanan sorunlar nelerdir?
- Okul-aile işbirliğinde, öğrencinin eğitim-öğretim sürecine olan katkısında velilerin aktif katılımlarıyla ilgili beklentileriniz nelerdir?
- Okul-aile işbirliğinde öğretmen ve diğer personellerin rolü nelerdir?
- Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi için tavsiyeleriniz nelerdir?
- *Velilerin* Okul-aile İşbirliği Konusunda Yaşadıkları *Sorunlar ve Beklentileri*
- Okul-aile işbirliği sürecince yaşanan sorunlar nelerdir?
- Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesiyle ilgili okul yönetiminden beklentileriniz nelerdir?
- Okul-aile işbirliğinde öğretmen ve diğer personellerin rolü nelerdir?
- Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi için tavsiyeleriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu tür analizler genellikle bir konu üzerinde toplanan benzer verilerin bir araya getirilmesi, analiz edilmesi ve yorumlanmasında kullanılır (Mayring, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2003). Tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bunların arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimsek, 2005). Araştırma verilerinin analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ses kaydı olarak elde edilmiş veriler yazılı olarak elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır. İkinci aşamada araştırmacı ile nitel araştırma konusunda deneyimli bir başka öğretim üyesi ayrı ayrı yazılı verileri kodlamışlardır. Güvenirlik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde *Güvenirlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100* formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki kodlayıcı arasında soruların ayrı ayrı kodlanmasında uyuşum yüzdesi % 85 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin % 70 ya da daha üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenirlik sağlanmıştır. Araştırmacı ve uzman öğretim üyesi tarafından yapılan kodlamalarda uyuşum gösteren kodlar temalara ulaşmada temele alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde ve modelleştirilmesinde "QSR NVivo 8"den yararlanılmıştır.

Bu analiz sürecinde ilk adım, veri organizasyon sürecidir (Bogdan ve Biklen, 2003). Görüşme sonucunda elde edilen veriler, soru bazında ayrı ayrı analiz edilmiştir. Her soruya ilişkin verilen cevaplar öncelikle, kendi içinde anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölüm kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği belirlendikten sonra isimlendirilerek kodlanmıştır. Verilerin organize edilmesi ve analiz edilmesi sürecinde sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşımın en önemli özelliklerinden biri, verilerin toplanması ve analizin birlikte yürütülmesidir. Yine bu yöntem kategorilerin doygunluğu ve teorinin ortaya çıkışıyla sonuçlanabilir. Bu kapsamda yeni teorilerin ortaya çıkması sürekli analiz, veri toplama ve kodlamayla ilgili iki katı güvenlik sağlar (Glaser, 1992; Bogdan ve Biklen, 2003). Bu yöntemde her bir veri takımı *(görüşme kayıtları)* anahtar kavramlar, tekrar eden olay ve aktivitelere

dair temaların ortaya çıkartılması ve onlara odaklanılmasını sağlamak amacıyla yeniden gözden geçirilir. Her bir katılımcıya ait veriler doğrulayıcı ve çelişen ifadeler bakımından araştırma sorusu ya da alt soruları tatmin edici bir şekilde tümünü kapsayana kadar defalarca gözden geçirilir. Verileri organize ederken, araştırmacı ifadelerin doğruluğunu onaylamak için görüşme esnasında tutulan kayıtları ve notları gözden geçirir ve dinler. Bu aynı zamanda kategorilere ayırma, kodlama, verilerin mekanik olarak sınıflandırılması ve bu kodlama kategorisi içerisinde analiz edilmesi anlamına gelmektedir. Aynı zamanda bu görüşmede ortaya çıkan yeni temalar varsa onlar da kodlanır ve daha sonra görüşme kayıtlarında tekrar eden temalara göre gruplandırılır (Bogdan ve Biklen, 2003). Bu kapsamda her bir katılımcının görüşme kayıtları "Okul Yöneticilerinin Okul-Aile İşbirliği Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara Dair Görüşleri; Okul Yöneticilerinin Okul-Aile İşbirliğinde Velilerin Aktif Katılımlarıyla İlgili Sorunları ve Beklentileri; Okul Yöneticilerinin Öğretmen ve Diğer Personelden Beklentileri; Okul Yöneticilerinin Okul-Aile İşbirliğinin Geliştirilmesine Dair Önerileri" faktörler konusundaki görüşleri göz önünde bulundurularak ayrı ayrı kodlanmıştır. İkinci aşamada, aynı kavramsal boyutta kodlanan ifadeler anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Üçüncü aşamada, verilerin kolay, anlaşılır ve okunabilir bir dil ile tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmiştir. Son aşamada, tanımlanan bulgular açıklanmış ve birbirleriyle ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılarak neden sonuç ilişkisi kurulmaya çalışılmıştır. Devlet Okulu Yöneticileri görüşleri DY1, DY2, DY3… şeklinde kodlanarak verilmiş; Özel Okul Yöneticilerinin görüşleri ÖY1, ÖY2, ÖY3…şeklinde verilmiştir. Devlet okullarında öğrencisi olan Velilerin görüşleri DV1, DV2, DV3… ve Özel kurumlarda öğrencisi olan veli görüşleri ise ÖV1, ÖV2, ÖV3… şeklinde kodlanarak verilmiştir.

Bulgular

Devlet ve özel ilkokullarda görev yapan yöneticiler ve bu okullarda öğrenim gören öğrenci velilerinin okul-aile işbirliği sürecinde yaşadıkları sorunlar ve okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi yönündeki beklentilerini ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen bu çalışmada bir takım bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular, devlet ve özel okullarda görev yapan yöneticiler ve bu okullarda öğrencisi bulunan velilerin görüşleri şeklinde birlikte verilecektir.

Okul Yönetiminin Görüşleri

1.Okul Yöneticilerinin Okul-Aile İşbirliği Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara Dair Görüşleri

Araştırma sonuçlarına göre, devlet okullarında görev yapan yöneticiler okul aile işbirliği sürecinde bir takım sorunlar yaşamaktadırlar. Yöneticiler bu sorunların başında okulun tüm işleyişinden sorumlu olmaları ve yoğun iş yükleri sebebiyle, öğretmen, öğrenci ve velilere yeteri kadar ilgi ve zaman ayıramamalarını göstermişledir. Özellikle velilerle öğrenci sorunlarını ayaküstü ve sıkışık zamanlarda görüştüklerini ve bu durumun da yeterli olmadığını belirtmektedirler. Yine yöneticiler, okullarda günlük yetiştirilmesi gereken yazışmalar, raporlar, görüşmeler, toplantılar ve benzeri durumlar nedeniyle günün nasıl geçtiğini kendilerinin bile anlamadığını söylemektedirler. Bu durum da onları rahatsız etmektedir.

Diğer bir yandan özel okul yöneticileri genel olarak okul-aile işbirliği sürecinde devlet okullardaki yöneticilerden farklı sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunların başında velilerin, okula ücret ödedikleri için kendilerini yönetimde söz sahibi görme eğiliminde olmalarını göstermektedirler. Yöneticilerin büyük bir kısmı, her bir velinin aslında kendisini bir tür yönetici olarak gördüğünü ve kendilerine patronları gibi davrandıklarını belirtmektedirler. Bir yönetici konuyla ilgili yaşanmışlığını şu şekilde dile getirmiştir; " Velilerin beklentilerini kestirmekte zorlanıyorum. Bazen okulun lavabolarındaki selpakların markalarını merak ederken, bazen de kendi işlerinden dolayı öğrenciyi sabah geç bırakmaları gerektiğini ve bu sebeple ilk derslere temel dersler dediğimiz Türkçe, Matematik gibi derslerin programa kesinlikle konmaması gerektiğiyle ilgili talepler gelmektedir.

Tablo 4

Okul Yöneticilerinin Okul-Aile İşbirliği Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara Dair Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
Okul-Aile İşbirliğinde Yaşanan Sorunlar	Yoğun iş yükü nedeniyle zaman ayıramama	7	35
	Günlük İşler	4	20
	Velilerin Kararlara Katılma İsteği	5	25
	Yönetime Müdahale İsteği	4	20
Toplam		20	100

2.Okul Yöneticilerinin Okul Aile İşbirliği Sürecinde Velilerin Aktif Katılımlarına Dair Görüşleri

Araştırma sonuçlarına göre veliler, okul yönetimi ve öğretmenlerle sürekli işbirliği içerisinde olmalarının öğrencinin akademik ve sosyal alandaki gelişimini olumlu yönde etkileyeceği konusunda önemli bir beklenti içerisindedirler. Yöneticiler, velilerin öğrencilerin sadece davranışsal sorunlarında değil akademik gelişimleri için de görüşme talep etmelerini beklemektedirler. Ayrıca velilerin okula düzenli olarak maddi ve manevi destek sağlamalarını, okul kurallarına uymalarını, okul çalışanlarına karşı saygılı ve anlayışlı olmalarını beklemektedirler. Yani bu süreçte yöneticiler, velilerden okul yönetimine daha fazla yardımcı olmaları, okul içi ve dışında yapılan etkinliklerin yanı sıra veli toplantılarına da aktif şekilde katılmaları yönünde bir beklenti içerisindedirler.

Diğer bir yandan özel okul yöneticileri, bazı velilerin çalışma koşulları sebebiyle öğrenciye destek verememesi ya da ailede sadece bir ebeveynin bu sorumluluğu üstlenmesi durumunda velinin hissettiği olumsuz duygu ve psikolojik baskının öğrenci, öğretmen ve yönetici arasındaki ilişkiyi olumsuz bir şekilde etkilediğini ifade etmektedirler. Yöneticiler, velilerin okula karşı güven duymalarını, her öğrencinin farklı bireysel özellikleri olduğunu unutmamalarını ve kendi çocuklarını başka öğrencilerle kıyaslamamaları gerektiğini belirtmektedirler. Yöneticiler yine özel okullardaki velilerin devlet okulu velileri gibi öğretmenlerin akademik alandaki bilgi ve birikimlerine inanmaları ve güvenmelerini beklemektedirler. Ayrıca velilerin okul içi ve dışında yapılan etkinliklere katılmaları, desteklemeleri, okul çalışanlarına karşı saygılı ve hoşgörülü bir tutum sergilemelerini, öğrenci veya okulla ilgili yapılacak olan görüşmelerde randevunun tarih ve saatine sadık kalmalarını beklemektedirler.

Tablo 5

Okul Yöneticilerinin Okul Aile İşbirliği Sürecinde Velilerin Aktif Katılımlarına Dair Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
Okul-Aile İşbirliğinde Velilerin Aktif Katılımı	Akademik Gelişiminin Takibi	4	20
	Maddi ve Manevi Destek	8	40
	Okul Toplantı ve Etkinliklerine Velilerin Aktif Katılımı	4	20
	Okul ve Öğretmene Karşı Güven	4	20
Toplam		20	100

3.Okul Yöneticilerinin Okul Aile İşbirliği Sürecinde Öğretmen ve Diğer Personelden Beklentileri

Devlet okullarında görev yapan okul yöneticileri, okul-aile işbirliğinin sağlıklı bir şekilde yürümesinde öğretmenlerin payının büyük olduğunu belirtmektedirler. Yöneticiler yine öğretmenin veliyle iletişime açık olduğunu hissettirmesi gerektiğini, öğretmenin veliye güven vermesinin yanı sıra öğrenciyle ilgili doğru ve yerinde geri bildirim sağlamasının gereği üzerinde durmaktadırlar. Okul-aile işbirliği sürecinde özellikle zaman yönetiminin oldukça önemli olduğunu, öğretmenlerin öğrencilerinin gelişim düzeylerini göz önünde bulundurmalarının yanında her yaş aralığındaki öğrencinin gelişim özelliklerini de veliye doğru bir şekilde aktarması gerektiği yönünde bir beklenti içerisindedirler. Yine yöneticiler öğretmenlerin veliye daha yakın birisi olarak onlara karşı açık, net, yakın ve sıkı bir işbirliği yapmalarını ve okul yardımcı olmalarını beklemektedirler.

Bu konuda özel okul yöneticilerinin devlet okullarındaki yöneticilere benzer bir şekilde öğretmenlerin akademik anlamda yeterliliğinin yanı sıra öğrenciyi sosyal alanlarda da yetiştirmeleri ve rehberlik etmede gerekli bilgi ve donanıma sahip olmaları gerektiği yönünde bir beklenti içerisindedirler. Yöneticiler bu durumu öğrencinin gelişimi için yadsınamaz bir gereklilik olarak kabul etmektedirler. Yöneticiler yine öğretmenlerin öğrencilere karşı sorumluluklarını yerine getirmelerini, onların gelişimsel özelliklerine göre program yapmalarını, bu doğrultuda verilen ödevlerin takibini yapıp dönüt vermelerinin öğretmenlerin hem öğrenciyle hem veliyle hem de yönetimle olan işbirliğinin bir gereği olarak kabul etmektedirler. Ayrıca, yöneticiler öğretmenin değişen ve gelişen çağa ayak uydurabilecek yetide ve istekte olmasının önemli bir unsur olduğunu vurgulamaktadırlar. Bunun yanı sıra yöneticiler, öğretmenin veli ile olan iletişimini oldukça önemli görmekte, velilerin çocuklarının gelişimlerini takip etmede ve geleceklerini planlamada öğretmenlerin görüş ve önerilerine çok önem vermektedirler. Yöneticilere göre, okulu sadece yönetim ve öğretmen olarak ele almak yetersiz bir tanımlama olur. Bu kapsamda yöneticiler okulun yapısında diğer çalışan personelin etkisini de oldukça önemli görmektedirler. Bu öneme sahip kişilerin de kurumun vizyon ve misyonuna uygun şekilde hareket etmelerini beklemektedirler.

Tablo 6

Okul Yöneticilerinin Okul Aile İşbirliği Sürecinde Öğretmen ve Diğer Personelden Beklentileri

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
Okul-Aile İşbirliğinde Öğretmen ve Diğer Personelden Beklentileri	Öğretmenin Veliyle Olan İletişimi	9	45
	Öğrenciyle İlgili Geri Bildirim	5	25
	Öğretmenin Kendini Geliştirmesi	4	20
	Diğer Personelin İşleyiş Üzerindeki Etkisi	2	10
Toplam		20	100

4.Okul Yöneticilerinin Okul-Aile İşbirliğinin Geliştirilmesine Dair Önerileri

Devlet okullarında görev yapan okul yöneticileri, okul-aile işbirliğinin daha işlevsel hale getirilmesi ve velilerin okul aile işbirliğine gönüllü ve istekli bir şekilde katılmalarını beklemektedirler. Okul- aile işbirliğini düzenleyen yönetmelik ve yasal düzenlemeden ziyade velilerin okul yönetimine gönüllü desteğinin daha önemli olduğunu belirtmektedirler. Yöneticiler, velilerin okula daha çok gitmeleri gerektiğini, herhangi bir sorun olduğunda ya da toplantı olduğunda değil her zaman gelmelerinden memnun olmaktadırlar. Sadece sorun yaşandığında ya da toplantı olduğunda okula gelinmesi yeterli görmemektedirler.

Diğer bir yandan özel okul yöneticileri de okul aile işbirliğinin geliştirilmesi sürecinde başta okul yönetiminin daha sonra da öğretmen ve velilerin iletişime açık olmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu konuda velilerin daha aktif ve istekli olmaları gerektiğini beklemektedirler. Okul yöneticileri, okul süreçlerinde yöneticiler, öğretmen, diğer personel ve veliler arasındaki açık iletişimin birçok sorunun ortaya çıkmadan önleyebileceğine inanmaktadırlar.

Tablo 7

Okul Yöneticilerinin Okul-Aile İşbirliğinin Geliştirilmesine Dair Önerileri

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
Okul-Aile İşbirliğinin Geliştirilmesine Dair Öneriler	Gönüllü ve İstekli Katılım	6	30
	Rutinler Dışında Velilerin Okulla İletişim Halinde Olmaları	4	20
	Velilerin İşbirlikçi Yaklaşımı	10	50
Toplam		20	100

Öğrenci Velilerinin Görüşleri

1.Velilerin Okul-Aile İşbirliği Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara Dair Görüşleri

Devlet okullarında öğrencisi bulunan velilerin okul-aile işbirliği sürecinde yaşadıkları en önemli sorun, okulun resmi bir kuruluş olmasından dolayı şikâyet veya önerilerini rahat ve objektif bir şekilde dile getirememeleridir. Velilerin önemli bir kısmı herhangi bir konudaki şikâyetlerinin sonuca kavuşamayacağı gibi olumsuz bir algı içerisindedirler. Yöneticilerle olan ilişkilerinde veliler, yeterince rahat davranamadıklarını belirtmektedirler.

Diğer bir yandan, özel okullarda öğrencisi olan veliler, akademik anlamda karşılaştıkları sorunlarda her zaman çözüm bulduklarını dile getirmektedirler. Ancak veliler okulun bir sonraki yıl öğrenciyi kayıt etme sırasında yaşadıkları, kişiye göre fiyat politikası uygulanması, erkenden alınan ödemelerin maddi zorluklar yaratması ve kayıt iptallerinde kesintilerin olması gibi etkenleri okul-aile işbirliğinde yaşanan en önemli sorunlar olarak dile getirmektedirler.

Tablo 8

Velilerin Okul-Aile İşbirliği Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara Dair Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
Velilerin Okul-Aile İşbirliğinde Yaşanan Sorunlar	Yönetimle Rahat iletişime Geçememe	10	50
	Gelecek Yılın Kayıt Ödemeleri	5	25
	Erken Kayıt	3	15
	Kayıt İptallerinde Yaşanan Sıkıntılar	2	10
Toplam		20	100

2.Velilerin Okul-Aile İşbirliği Sürecinde Okul Yönetiminden Beklentileri

Bulgulara göre, okul aile işbirliği süreçlerinde devlet okullarındaki velilerin okul yönetimden en büyük beklentileri dikkate alınmak ve yönetimle işbirliği halinde olmaktır. Yine veliler, okul yönetiminin ve öğretmenlerin iletişime açık olmasını, okul aile birliği seçimlerinde adil olunmasını, okul aile birliğiyle ilgili bilgilendirici toplantılar ve etkinlikler yapılmasını ve yönetimin eğitim-öğretimin daha nitelikli hale getirilmesinde destek sağlayıcı bir rol üstlenmesi gerektiğini beklemektedirler. Veliler, öğretmenlerin onlara destek sağlanmasını ve motivasyonlarını yükseltilmesini, bu kapsamda bağımsız kuruluşlarca düzenlenmiş anketler yapılmasını ve bunların dikkate alınmasını beklemektedirler. Yine, okulun fiziki şartlarıyla ilgili iyileştirmelerde bulunulmasını, okulun spor salonu ve kütüphane gibi alanlarından velilerin de yararlanabilmesinin önünü açmasını beklemektedirler.

Özel okullarda öğrencisi bulunan velilerin de bu süreçte okul yönetiminden bir takım beklentileri bulunmaktadır. Buna göre veliler, okul yönetiminin öğretmenlerin akademik başarıları hakkında kendilerine önceden bilgi vermesini beklemektedirler. Yine veliler, öğrencilerinin okul yönetimi ve öğretmenler tarafından bireysel özelliklerine göre değerlendirilmesini, yönetici ve öğretmenlerle istedikleri zaman görüşebilmelerine rağmen yine de her ay düzenli olarak öğrencinin gelişimi ile ilgili bilgilendirilmeyi beklemektedirler. Veliler, hafta içi ya da hafta sonu yapılan etkinliklerin velilerin boş zamanlarına göre düzenlenmesini, bir sonraki yıl aynı sınıf öğretmeniyle devam edip etmeyeceklerinin kesin teyidini, eğitim-öğretime destek verecek nitelikteki kurum veya kişilerle iletişime geçilmesini talep etmektedirler.

Tablo 9

Velilerin Okul-Aile İşbirliği Sürecinde Okul Yönetiminden Beklentileri

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
Velilerin Okul-Aile İşbirliğinde Okul Yönetiminden Beklentileri	Yöneticilerin Velilerle İşbirlikçi Olması	8	40
	Yönetici ve Öğretmenlerle İletişim	7	35
	Çeşitli Etkinlikler	2	10
	Öğretmen Nitelikleri	3	15
Toplam		20	100

3.Velilerin Okul-Aile İşbirliği Sürecinde Öğretmen ve Diğer Personelden Beklentileri

Araştırma bulguları devlet okullarında çocuğu bulunan velilerin öğretmenlerden en önemli beklentileri, öğrencinin akademik ve sosyal alandaki durumuyla ilgili doğru ve yerinde yönlendirmelerde bulunmalarıdır. Yine veliler, öğrencilerin gelişim çağı özellikleriyle ilgili kendilerine bilgilendirme yapmalarını, öğrenciyle olumlu iletişim kurmalarını, fiziksel ya da psikolojik şiddet uygulamamalarını ve ailelerle doğru iletişim kurmalarını beklemektedirler. Ayrıca veliler, öğretmen ve diğer personelin öğrenciye kendilerini sevdirmelerini ve güven duygusu vermelerini, öğrencinin ödevlerinin takibini özenle yapmalarını beklemektedirler.

Benzer bir şekilde özel okullarda öğrencisi bulunan veliler öğretmenlerin, öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimleriyle ilgilenmeleri, desteklemeleri ve öğrencinin gelişimiyle ilgili kendilerine düzenli olarak bilgi vermelerini beklemektedirler. Yine veliler, öğretmelerin akademik anlamda yeterli bilgiye sahip olmakla beraber bunun öğrencilerine aktarabiliyor olmasını, öğrenciyi okula bağlayıcı ve özendirici motivasyonel çalışmaları yapılmasını beklemektedirler. Ayrıca öğretmenlerin yaptıkları rehberlik çalışmalarının yerinde ve öğrenciyi doğru yönlendirici bir şekilde olmasını beklemektedirler. Veliler ayrıca, öğrencinin bireysel farklılıklarına göre davranış geliştirme programı ve çalışma planı oluşturmasını, akademik içeriği destekleyici materyalleri öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeyine uygun olarak düzenlemelerini beklemektedirler.

Tablo10

Velilerin Okul-Aile İşbirliği Sürecinde Öğretmen ve Diğer Personelden Beklentileri

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
Velilerin Okul-Aile İşbirliğinde Öğretmen ve Diğer Personelden Beklentileri	Öğrencinin Akademik ve Sosyal Gelişimiyle İlgili Geri Dönüt	12	60
	Öğretmenlerin Öğrencilerle Olumlu İletişimi	4	20
	Öğrencinin Genel Takibi	2	10
	Öğrenci Hakkında Düzenli Geri Bildirim	2	10
Toplam		20	100

4.Velilerin Okul-Aile İşbirliğinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri

Devlet okullarında öğrencisi bulunan veliler, okul süreçlerinde okul yönetimiyle yapıcı iletişim kuramadıklarını belirtmektedirler. Bu nedenle, okul-aile işbirliğinin geliştirilmesinde öncelikli olarak kişiler arası iletişimin yapıcı olması gerektiğini, okul aile ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için okul yönetiminin onlara rehberlik etmesini beklemektedirler.

Araştırma bulguları özel okullarda öğrencisi bulunan velilerin bu konuda daha şanslı olduklarını ortaya koymaktadır. Buna göre veliler, okul yönetimiyle daha iyi iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Yine de okul-aile işbirliğinin daha da güçlenmesi için, önceden planlanmış, öğrencilerin akademik gelişimlerinin de gündeme alındığı bir veli bilgilendirme toplantısının (*bireysel veya toplu*) yapılamasını önemsemektedirler. Yine veliler, okul ikliminin en temel bileşenleri olan "okul yönetimi, veli ve öğretmenlerin" düzenli ve sağlıklı iletişimiyle daha olumlu bir okul-aile işbirliği sağlanabileceğine inanmaktadırlar.

Tablo 11

Velilerin Okul-Aile İşbirliğinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
Velilerin Okul-Aile İşbirliğinde Geliştirilmesine Yönelik Görüş-leri	Yönetimle İletişim	14	70
	Planlı İletişim programı	6	30
Toplam		20	100

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, özel ya da devlet okulu yöneticileri ve bu okullarda öğrencileri bulunan velilerin tamamı öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için okul-aile işbirliğinin önemini ortaya koymaktadır. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, devlet okulu yöneticilerinin yoğun iş yükleri nedeniyle öğretmen, öğrenci ve özellikle de veli iletişimine yeteri kadar zaman ayıramadıkları görülmektedir. Sonuçlar özel okul yöneticileri bakımından değerlendirildiğinde, öğretmen ve velinin daha sık görüşebildikleri, ancak okul-aile işbirliği kapsamında yeterince memnun olmadıkları anlaşılmaktadır. Her iki okul türünde de yöneticiler, velinin önce öğretmene daha sonra okul yönetimine güvenmesinin okul-aile işbirliğini olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadırlar. Sonuçlar gerek yöneticiler gerekse de velilerin okul-aile işbirliği sürecinde farklılaşan ve ortaklaşan bir şekilde karşılıklı beklentiler içerisinde olduğunu göstermektedir. Benzer sonuçlar Şahan (2011) ve Genç (2005) tarafından da bulunmuştur. Onlara göre, ilköğretim okullarında öğrencisi olan velilerin yönetici ve öğretmenlerden beklentileri yüksektir. Yine devlet okulunda öğrencisi bulunan veliler, okul yöneticilerden ve öğretmenlerden kendilerine ve öğrencilere saygılı olmalarını beklemektedirler. Ayrıca velilerin hem yöneticilerden hem de öğretmenlerden en son beklentileri ise evlerine ziyarete gelmeleridir.

Araştırmanın sonuçları okul yöneticilerinin, okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi için, öğrenci velilerinden okulu sahiplenmelerini ve yönetime katılmalarını beklemektedirler. Devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin birçoğu, velilerin okulda yapılan toplantı ve etkinliklere katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra devlet okulu yöneticileri, velilerin okula maddi destek sağlamalarını beklemektedirler. Yine velilerin okul yöneticileri ve öğretmenlerle iletişim ve işbirliği kurmaları, öğrenci velilerinin öğrencilerine destek olmaları okul yönetiminin diğer beklentileri arasında yer almaktadır. Gerek devlet gerekse de özel okul yöneticileri, velilerin öğretmenlere sahip çıkmaları ve sorun çözmede destek olmaları, çocuklarının sorunları ile ilgilenmelerini beklemektedirler. Yine velilerden okul yönetimine karşı bilinçli olmaları ve yönetime güvenmeleri beklenmektedir. Benzer sonuçlar Yüzgeç (2008) ve Ceylan ve Akar (2010) ve Balkar (2009) tarafından da bulunmuştur. Bu kapsamda bu araştırmalarda da hem öğretmenlerin hem de velilerin mevcut okul- aile işbirliğinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Araştırma sonuçları, devlet okullarında okul aile işbirliği sürecinde yaşanan en önemli sorun olarak velinin okula ilgisiz olması ve yönetime yeterince destek olmaması gösterilmiştir. Velilerin, okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişim sorunları yaşamaları ve velinin olanakları elvermediği için okula maddi destek verememeleri yine okul yöneticileri tarafından önemli bir sorun olarak algılanmaktadır. Velilerin, toplantı ve etkinliklere yeterli katılım göstermemeleri, okulun sorunlarıyla ilgilenmemeleri ve eğitimin sadece okulda olacağı görüşü okul yöneticileri tarafından yine başka bir sorun alanı olarak

görülmektedir. Bu önemli sorun Aslanargun (2007) , Koçak (1989) ve Özgan ve Aydın (2010) tarafından da ortaya konulmuştur. Onlara göre okullarda bulunan okul-aile birliklerinin etkin bir şekilde işletilememesi, okul yetkilileri ile öğrenci velilerinin kayıt dönemleri ve çok özel durumlar dışında bir araya gelememesi ve okul-aile birliği toplantılarının verimli bir şekilde tam katılımla yapılamaması, okul-aile iletişiminde yaşanan en yaygın sorunlar arasında sayılabilir. Hâlbuki Akbaşlı ve Kavak (2008) okul aile birliklerinin görevlerini uygun bir şekilde yerine getirdiklerini ifade etmektedirler.

Bireylerin gelecekteki yaşamında kuşkusuz en belirleyici rolü oynayan kurumlar okullardır. Bu nedenle, okulun geliştirilmesi ve tüm ilgililerin eğitim sürecine katılması gerekir. Okulda gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin planlanmasında ve uygulanmasında en önemli sorumluluğu okul yöneticileri ve öğretmenler üstlenmektedir. Esas olan öğrencinin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi ve hayata hazırlanması ise, çocuklarının başarısı için çaba harcayan ailelerin sürecin dışında tutulması düşünülemez. O halde okul-aile işbirliğinin sürecin her aşamasında ve okul etkinliklerinin gerçekleştirilmesi hem okulun amaçlarına ulaşılmasını hem de öğrenci davranışlarının olumlu yönde değişiklik meydana getirilmesini sağlayacaktır. Özellikle temel eğitimde sağlıklı bir etkileşim ve işbirliğinin oluşturulması, çocuğun gelecekteki yaşamında belirleyici olması bakımından çok büyük önem taşımaktadır (Gökçe, 2000, s.204).

Günümüzde öğrenciye okulda verilen eğitim tek başına yeterli olmamaktadır. Okul çevresinde bulunan aile, arkadaş çevresi gibi birçok etkenin eğitiminde okul kadar etkili olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin günün sadece belli bir kısmını okulda geri kalan büyük bir kısmını okul dışında geçirdikleri düşünüldüğünde, çevrenin çocuğun eğitimindeki önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Okulu var eden unsurlardan biri de velidir. Eğitim örgütlerinin işlevlerini gerçekleştirebilmeleri için, hizmet sundukları taraflarla etkileşim çabaları içinde bulunmaları zorunludur. Bu nedenle, okul yöneticileri açısından, öğrenci aileleriyle demokratik esaslara uygun ilişkilerin kurulup sürdürülmesi, zorunlu olarak gerçekleştirilmesi gereken yönetsel bir etkinlikler bütünüdür. Toplumu ve velileri dışlayan bir okul başarılı olamaz. Veliler, okul yönetiminin göremediği ya da uzaklaştığı konuları bir başka açıdan görmesini sağlar ve iç dinamiği arttırır.

Öğrenci hiçbir zaman ailesinden ve çevresinden ayrı olarak düşünülmemelidir. Okul yönetimi ve çevrenin öğrencilerden beklentilerinin ortak olabilmesi için okul yönetimi, aile ve okul çevresi arasındaki ilişkiler sağlıklı bir şekilde geliştirilmelidir. Okul yöneticisi çevrenin katkısını verebileceği çalışmalar planlamalı, bunları önemsemeli ve uygulamalıdır. Okul-çevre ve aile ilişkilerinin öğrencilerin akademik başarıları için önemli olduğu gözlemlenmektedir. Okul-veli-öğretmen işbirliğini geliştirebilmek için bu sorunun çok boyutlu olarak araştırılması gerekir. Öğrencinin okuldaki gelişimi ailenin eğitime verdiği destekle bağlantılıdır. Aile ile okul iş birliği sayesinde ailenin okula ve öğrenciye gösterdiği ilgi ve motivasyonu artar. Okulun yapısını ve yaptığı çalışmaları bilen aileler çocuklarını daha iyi motive ederek yönlendirebilirler. Okul ile aileler arasında iletişimin ve iş birliğinin olması gerekmektedir. Aileler her zaman ilk adımı okuldan beklemektedirler. Ailelerin bu beklentileri boşa çıkartılmamalı ve ilk adım atılarak veli okul için işbirliğine hazırlanmalıdır. Araştırmanın sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Okul yönetiminde yer alan yöneticilerin çevre ile iletişim kurmalarına yardımcı olacak hizmet içi eğitimler almaları sağlanmalı ve Milli Eğitim Bakanlığının bu konuda üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapmaları önerilmektedir.
- İlkokullarda rehber öğretmen açıkları giderilerek okul rehberlik servisleri işlevsel hale getirilmelidir. Bu servislerin düzenli olarak veli görüşmeleri ve velilere öğrenci hakkında veli bilgilendirmesi yapmaları önerilmektedir.
- Okulların maddi sorunları giderilmeli ve veli para kaynağı olarak görülmemelidir.
- Ailelere yönelik olarak çocuk eğitimi ve çocuk gelişimi konularında seminerler, konferanslar ve anne baba eğitimleri düzenlenmeli ve katılımın olması için teşvik edici faaliyetler düzenlenmelidir.
- Okullarda düzenlenen toplantılar, törenler gibi etkinlikler işlevsel hale getirilmelidir.

- Velilerin okula karşı önyargılarını yıkabilmek için Halk Eğitim Merkezleri tarafından okullarda velilere yönelik olarak kurslar açılmalı ve veli katılımları sağlanmalıdır.
- Okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin birlikte zaman geçirebilecekleri ve paylaşımda bulunabilecekleri sosyal ve kültürel faaliyetler düzenlenmeli ve kaynaşma sağlanmalıdır.
- Okul yöneticileri aile ve çevrede bulunan sivil toplum kuruluşlarını ziyaret ederek işbirliği imkânı sağlamaya çalışmalıdır.

Kaynakça

Akbaşlı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri, *Selcuk University Social Sciences Institute Journal,* 19, 1-21.

Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 80-95.

Aslan, B. (1984). *Ankara merkez ilçelerinde temel eğitim birinci kademe düzeyinde okul aile ilişkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens., Ankara.

Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma, *Sosyal Bilimler Dergisi,* 18, 119-135.

Ataklı, A. (1999). Toplumsal kalkınma açısından ilköğretimde çocuğu olan ailelerin eğitim gereksinimleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 18, 245-255.

Özbaş, M. ve Y. Badavan. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154): 69-81.

Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 105-123.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods* (4th ed.). New York: Pearson Education.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara

Can, N. (2013). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara

Ceylan, M. ve Akar, B. (2010). Ortaöğretimde okul-aile işbirliğiyle ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi (Karacasu Lisesi Örneği), *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43-64.

Çelebi, N. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Karabük Üniversitesi ders notları

Demirbulak, D. (2000). Veli-*öğretmen görüşmeleri ile ilgili bir çalışma*, MEB Dergisi, Sayı:146, http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/demirbulak.htm

Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*, 3. Basım, Ankara.

Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. Kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243.

Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Gülmez, A. Tufan. (1999). *Okul gelişimi modeli-planlı okul gelişimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı, 204-209.

Hatipoğlu, A, ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi, *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). Educational administration*: Theory, research, and practice,* 4th edition. New York: McGraw-Hill.

İpek, C. (2011). Velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları (SBS) üzerindeki etkisi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,* 1(2), 69-79.

Kelley-Laine, K.(1998). Parents as partners in schooling: The current state of affairs. *Childhood Education, 7*4(6), 342-345.

Koçak, Y. (1989). *Okul-aile iletimin engelleri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Retrieved June 28, 2016, from http://217.160.35.246/fqs-texte/2-00/2- 00mayring-e.pdf.

MEB. (2012). İlköğretim kurumları yönetmeliği. 09.03.2012 tarih ve 28199 Sayılı Resmi Gazete

Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis.

London: Sage.

Oğan, M. (2000). *Okul, okul-aile birliği ile ana-baba iletişimi ve velilerin eğitim beklentisi.*

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri, *9. Ulusal*

Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010), Elazığ, 2010, s. 802-811.

Öztürk, H. (1993). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi

Stringfield, S., & Teddlie, C. (1988). A Time to summaerize: *the Louisiana school effectiveness study*.

Educational Leadership, 46(2), 43-49

Şahan, M.A. (2011). *İlköğretim okullarında öğrencisi olan velilerin yönetici ve öğretmenlerden beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Pegem Akademi Yayıncılık Ankara

Şişman, M. & Turan, S. (2005*). Eğitim ve okul yöneticiliği*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara

Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara

Tezcan, S. M. (2006). *Okul yönetiminde okul çevresinin yönetime katkısı.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayınları

Yiğit B. ve Bayrakdar M. (2006). *Okul çevre ilişkileri.* Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara

Yüzgeç, M.E. (2008). *İlköğretim kurumlarının 4.ve 5. sınıfında öğrencileri bulunan velilerin, yönetici ve öğretmenlerden beklentileri* İstanbul: Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Wells, B. & Spinks, N. (1999). Communicating with the community. Career Development International, 4(2),108-116.

6. BÖLÜM

LİSANSÜSTÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMDA PROAKTİF KİŞİLİK VE AKADEMİK KONTROL ODAĞININ ROLÜ

Hilal Büyükgöze [a], Selahattin Gelbal [b]

[a] Araştırma Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi, buyukgoze@hacettepe.edu.tr
[b] Profesör Doktor, Hacettepe Üniversitesi, gelbal@hacettepe.edu.tr

Giriş

Lisansüstü eğitim, toplumların gereksinim duyduğu yüksek nitelikler ile donanmış bilim insanı ve öğretim üyesinin yetiştirilmesini amaçlayan isteğe bağlı ve seçkin bir eğitim kademesidir. O nedenle, örgün eğitimin çokça talep edilen önemli bir aşaması haline gelmiştir. Lisansüstü eğitim aracılığıyla devletin farklı alanlarında görev yapabilecek yönetici ve denetçi; üniversitelerin ilgili bölümlerine öğretim elemanı ve değişik hizmet kollarında çalışabilecek uzmanların yetiştirilmesi öngörülmektedir. Bu doğrultuda, ülkenin kalkınması ve gelişmesine entellektüel insan sermayesinin kazandırılması yoluyla destek olan lisansüstü eğitimin, azami derecede psiko-sosyal ve bilimsel yarar getirecek şekilde nitelikli olması ve bu kademeye seçilecek öğrencilerin de bu kapasiteye sahip olması gerekir. Bu bağlamda, bireyleri motive eden ve davranışlarında belirleyici olan kişisel etmenlerin önemi ortaya çıkmaktadır.

Bireylerin her türlü çaba ve girişiminde etkin olan psikolojik yapılardan kontrol odağı bu kapsamda incelenebilir. Kontrol odağı, kişinin yaşamı sırasında karşılaştığı olumlu ve olumsuz durumların ve ödül ve cezaların kaynağının bireyin kendisinin mi yoksa dışsal güçler mi olduğu yönündeki inancı olarak tanımlanmaktadır (Rotter, 1966). Kontrol odağı, içsel kontrol odağı ve dışsal kontrol odağı olarak iki sınıfta incelenir. İçsel kontrol odağı yönelimli olan bireyler eylemlerinin sonuçlarını çoğunlukla bireysel özellikleri, kapasiteleri ve girişimlerine atfederken, dışsal kontrol odağı yönelimli olan kişiler yaşantılarını genellikle kendileri dışındaki güçler ya da ajanlar aracılığı ile gerçekleştiğine inanırlar. Paralel şekilde, akademik kontrol odağı da içsel ve dışsal olarak sınıflandırılır ve bireyin akademik performansını içsel ya da dışsal nedenlere atfetmesine odaklanır.

Bireylerin kontrol odağı yönelimlerini irdeleyen çalışmalar, dışsal kontrol odağı yönelimli bireylerin kendini sabotaj stratejilerine daha sık başvurduğunu (Akın, 2011), daha düşük akademik performans gösterdiklerini (Hasan ve Khalid, 2014; Kader, 2014), algılanan sosyal destek düzeylerinin ve sosyal özyeterlik inançlarının içsel kontrol odaklı bireylere göre daha düşük olduğunu göstermiştir (İskender ve Akın, 2010; Satıcı, Uysal ve Akın, 2013). Ayrıca, erkeklerin çoğunlukla dışsal kontrol odağı yönelimli olduğu ve kadınların ise içsel kontrol odağı yönelimli oldukları saptanmıştır (Atik, 2006; Kazak ve Çetinkalp, 2010; Sarıçam, Duran, Çardak ve Halmatov, 2012).

Öte yandan, içsel akademik kontrol odağı yönelimli bireylerin daha yüksek akademik performans sergilediği (Hasan ve Khalid, 2014; Kader, 2014; Park ve Kim, 1998; Tella, Tella ve

Adeniyi, 2009), sosyal özyeterliklerinin daha yüksek olduğu (İskender ve Akın, 2010) ve daha az yalnızlık duygusu deneyimledikleri (Atik, 2006), stresle başa çıkmada daha başarılı oldukları ve daha az stresli oldukları (Kader, 2014; Khan, Saleem ve Shadid, 2012), akademik sahtekarlık eğilimlerinin daha az olduğu (Rinn ve Boazman, 2014), daha girişimci oldukları (Gurel, Altınay ve Daniele, 2010), motivasyona dayalı dayanıklılıklarının daha yüksek olduğu (Sarıçam, 2015), internet bağımlılığının daha az olduğu (İskender ve Akın, 2010) ve erteleme davranışlarını daha az sergilediklerini ortaya koymuştur (Janssen ve Carton, 1999). Kontrol odağı yönelimlerinin üstbiliş (Arslan ve Akın, 2014), duygusal zeka, uyum sağlama ve psikolojik iyi oluş (Deniz, Traş ve Aydoğan, 2009) ve öğrenme stilleri (Ponto, Ooms ve Cowieson, 2014) ile de ilişkili olduğu belirlenmiştir.

İçsel akademik kontrol odağı yönelimli kişilere benzer şekilde, proaktif kişilik özelliğine sahip bireyler, fırsatları önceden fark edebilen (Franco, Haase ve Lautenschlager, 2010), inisiyatif alabilen (Koe, Nga ve Shamuganathan, 2010; Wang ve Wong, 2004), girişimci (Bhandari, 2006; Prabhu, McGuire, Drost ve Kwong, 2012; Prieto, 2010) ve kararlılıkla amaçları doğrultusunda eylemlerine yön verebilen kişilerdir (Demirkaya ve Aydın, 2010; Gupta ve Bhawe, 2007). Çalışmalar, proaktif bireylerin iş performansının daha yüksek olduğunu (Bateman ve Crant, 1993; Cai ve diğerleri, 2015), örgütsel yeniliklere açık (Kickul ve Gundry, 2002; Nilforooshan ve Salimi, 2016) ve girişimcilik eğiliminin daha yüksek düzeyde olduğunu rapor etmiştir (Crant, 2000; İsmail ve diğerleri, 2009; Konaklıoğlu ve Kızanlıklı, 2011). Ayrıca, proaktif bireyler, herhangi bir sorunla karşılaştıklarında vazgeçmeden sorunu çözmeye çalışan, çevresine duyarlı ve gerek sosyal gerek iş dünyalarında etkili olmak için sorumluluk alabilen bir yapıya sahiptirler (Crant, 2000; Seibert, Kraimer ve Crant, 2001).

Erdoğan ve Bauer (2005), algılanan birey-örgüt uyumu yüksek olan çalışanlardan proaktif kişilik sergileyenlerin kariyer ve iş doyumlarının daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Benzer şekilde, proaktif kişilerin yüksek kaliteli lider-üye etkileşimi kurdukları, daha sık örgütsel vatandaşlık davranışı gösterdikleri ve iş doyumlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Li, Liang ve Crant, 2010). Proaktif bireylerin iş bulmada ve kariyer uyumluluğu sağlamada daha avantajlı oldukları gözlenmiştir (Brown, Cober, Kane, Levy ve Shalpoop, 2006; Seibert, Crant ve Kraimer, 1999; Tolentino ve diğerleri, 2014). Ayrıca, proaktif kişilik özelliğine sahip bireylerin çoğunlukla içsel kontrol odağı yönelimli olduğu da rapor edilmiştir (Allen, Weeks ve Moffitt, 2005; Gurel, Altınay ve Daniele, 2010).

Bu bağlamda, toplumun her alanda ihtiyaç duyduğu yüksek nitelikli bilim insanlarının yetiştirildiği lisansüstü eğitim kademesine seçilen bireylerin kişilik özelliklerinin belirlenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları, proaktif kişilik özellikleri ve akademik kontrol odağı yönelimleri arasındaki ilişkiler ele alınmaktadır. Buradan hareketle, mevcut araştırma kapsamında şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları nasıldır?

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları *işlev* ve *istek* boyutlarında nasıldır?

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları *cinsiyete göre* farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları *lisans sonrası lisansüstü eğitime devam etme istekliliğine göre* farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları *algılanan başarı düzeyine göre* farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları, proaktif kişilik özellikleri ve akademik kontrol odağı yönelimleri arasındaki ilişki nasıldır?

3. Öğretmen adaylarının proaktif kişilik özellikleri ve akademik kontrol odağı yönelimleri, lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının istatistiksel açıdan anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarında proaktif kişilik özellikleri ve akademik kontrol odağının rolünü belirlemeyi amaçlayan bu çalışma "ilişkisel tarama" modelinde desenlenmiş ve nicel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2008). İlişkisel tarama modellerinde, iki ya da daha çok değişken arasındaki değişimin varlığı ve varsa düzeyinin ortaya konulması amaçlanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Evren ve Örneklem

Araştırmaya 492 kadın (% 75,8) ve 157 erkek (% 24,2) olmak üzere toplamda 649 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların yaşı 17 ile 43 arasında (*ranj* = 26, $\bar{X}$ = 20,97) değişmektedir. Araştırmaya, Aksaray Üniversitesi (*n* = 212), Trakya Üniversitesi (*n* = 277) ve Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde (*n* = 160) öğrenim görmekte olan öğrenciler katılmıştır. Katılımcılar öğrenim görmekte oldukları programa göre incelendiğinde ise Fen Bilgisi Öğretmenliği (*n* = 80, % 12,3), İlköğretim Matematik Öğretmenliği (*n* = 65, % 10), Psikolojik Danışma ve Rehberlik (*n* = 182, % 28), Türkçe Öğretmenliği (*n* = 79, % 12,2), Okulöncesi Öğretmenliği (*n* = 118, % 18,2), İngilizce Öğretmenliği (*n* = 83, % 12,8) ve Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Eğitimi (*n* = 42, % 6,5) öğrencilerinin katılım gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının 167'sinin (% 25,7) birinci sınıf, 211'inin (% 32,5) ikinci sınıf, 189'unun (% 29,1) üçüncü sınıf ve 82'sinin (% 12,6) ise dördüncü sınıf öğrencisi olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, katılımcıların çoğunluğu (*n* = 484, % 74,6) yaşamlarının büyük kısmını şehir merkezinde geçirdiğini ifade ederken, 88'i (% 13,6) kasabada ve kalan 77'si (% 11,9) ise yaşamlarının büyük bölümünü köyde geçirdiğini belirtmiştir. Katılımcıların yaklaşık yarısı (*n* = 316, % 48,7) aylık olarak 500 TL'ye kadar harcama yaptığını, 268'i (% 41,3) 501 ila 1000 TL harcama yaptığını ve kalan 65'i (% 10) ise aylık 1001 ila 1500 TL arasında harcama yaptığını belirtmiştir. Son olarak ise öğrenciler algıladıkları başarı düzeyine göre incelendiğinde katılımcıların 149'unun (% 23) kendilerini yüksek başarılı olarak algıladıkları, 466'sının (% 71,8) orta düzeyde başarılı olduklarını ve 34'ünün (% 5,2) ise kendilerini düşük başarılı olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını ölçmek üzere Ünal ve İlter (2010) tarafından geliştirilen 'Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (LEYTÖ)' kullanılmıştır. LEYTÖ, 15 maddeden oluşan ve 'hiç katılmıyorum (1)' ile 'tamamen katılıyorum (5)' arasında seçenekleri olan 5li Likert tipi bir ölçektir. Lisansüstü eğitimin işlevi ve lisansüstü eğitime yönelik istek olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. İşlev alt boyutunda yer alan maddelere örnek olarak 'Bilim ve eğitimin kaynaştırılması bakımından lisansüstü eğitim oldukça yarar sağlar' ve istek alt boyutunda yer alan maddelere örnek olarak ise 'Mezun olduktan sonra alanımda yüksek lisans eğitimi almayı düşünüyorum' verilebilir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin orijinal Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .95 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışma kapsamında ise Cronbach alfa değeri tüm ölçek için .86, işlev alt boyutu için .87 ve istek alt boyutu için ise .84 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin iki boyutlu yapısının sınanması için LISREL programında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve şu uyum iyiliği değerleri elde edilmiştir: [x^2 = 351,53; *df* = 87; x^2/df = 4,04; RMSEA = .07; AGFI = .90; GFI = .93; NFI = .89; CFI = .91; IFI = .91]. RMSEA (ortalama karekök hata tahmini) değerinin 0 ile 1 arasında değişen değerler alabildiği, 0.5'in altındaki değerlerin iyi uyuma, 0.5 ile 0.8 arasındaki değerlerin orta düzeyde uyuma ve 0.8'in üzerindeki değerlerin ise kötü ya da uygun olmayan uyuma işaret ettiği belirtilmektedir (Byrne, 2010). Ayrıca, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 5.0'ten küçük olması iyi uyuma, 3.0'ten küçük olması ise çok iyi uyuma işaret etmektedir (Kline, 2005). Buna göre, toplanan veri ile kullanılan ölçeğin yapısı arasında iyi düzeyde bir uyum olduğu saptanmıştır. O halde, geçerlik ve güvenirlik değerlerini göz önünde bulundurduğumuzda LEYTÖ'nün öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilebilir.

Proaktif Kişilik Ölçeği

Katılımcıların proaktif kişilik eğilimlerinin belirlenmesi için orijinali Bateman ve Crant (1993) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Akın, Abacı, Kaya ve Arıcı (2011) tarafından gerçekleştirilen 'Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği (KPKÖ)'nden yararlanılmıştır. Ölçek, tek boyuttaki 10 maddeden oluşmaktadır. KPKÖ, 'hiç katılmıyorum (1)' ile 'tamamen katılıyorum (7)' arasında değerler alan 7li Likert tipi bir ölçektir. Veri toplama aracında ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekte yer alan maddelere örnek olarak 'Hoşlanmadığım bir şey görürsem, onu düzeltirim' ve 'Bir şeye inanırsam, hiçbir şey onu gerçekleştirmemi engelleyemez' verilebilir. KPKÖ'nün orijinal Cronbach alfa değeri .86 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışma kapsamında ise ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tek boyutlu yapısını test etmek için DFA yapılmış ve tek faktörlü yapı doğrulanmıştır. KPKÖ'nün öğretmen adaylarının proaktif kişilik özelliklerinin belirlenmesi için yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu gözlenmiştir.

Akademik Kontrol Odağı Ölçeği

Öğretmen adaylarının akademik kontrol odaklarının belirlenmesinde Akın (2007) tarafından geliştirilen 'Akademik Kontrol Odağı Ölçeği (AKOÖ)' kullanılmıştır. Ölçek, iki alt boyutta yer alan 17 maddeden oluşmaktadır. AKOÖ, 'hiç katılmıyorum (1)' ile 'tamamen katılıyorum (5)' arasında değerler alabilen 5li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte ters kodlanan madde yer almamaktadır. Dışsal akademik kontrol odağı alt boyutunda 11 madde bulunmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelere örnek olarak 'Üniversiteye gelme nedenim, başkalarının benden beklentileridir' verilebilir. İçsel akademik kontrol odağı boyutunda ise 6 madde yer almaktadır. Bu alt boyutta yer alan maddelere örnek olarak ise 'Yaşadığım başarısızlıkların, kendi hatalarımdan kaynaklandığını düşünürüm' gösterilebilir. AKOÖ'nün orijinal Cronbach alfa değeri dışsal akademik kontrol odağı için .95 ve içsel akademik kontrol odağı için ise .94 olarak belirtilmiştir. Bu çalışma kapsamında ise dışsal akademik kontrol odağı alt boyutunun Cronbach alfa değeri .82 ve içsel akademik kontrol odağı alt boyutunun güvenirlik katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. AKOÖ'nün iki boyutlu yapısının sınanması için DFA yapılmış ve şu uyum iyiliği değerleri elde edilmiştir; : [x^2 = 503,16; *df* = 113; x^2/df = 4,45; RMSEA = .07; AGFI = .89; GFI = .92; NFI = .88; CFI = .90; IFI = .90]. Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen değerler, bu veri toplama aracının bireylerin akademik kontrol odağı yönelimlerine ilişkin bilgi veren geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 720 form dağıtılmıştır. Bu formlardan 687'si katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Form dönüş oranı % 95,41 olarak hesaplanmıştır. Toplanan formlar incelenmiş ve 649 formun analize uygun olduğu görülmüştür. Kullanılan her bir ölçeğe ilişkin basıklık ve çarpıklık puanları hesaplanmış ve değerlerin -1 ile +1 arasında yer aldığı gözlenmiştir. Her üç ölçeğe ilişkin veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Veri setine ait çok yönlü uç değerler, uç değerlerin tespit edilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlerden Mahalanobis uzaklık değeri ile incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Mahalanobis değerlerinin tümünün ki-karenin tablo değerinden yüksek olmadığı, böylelikle veri setinde çok yönlü uç değer bulunmadığı saptanmıştır. Dolayısıyla, veri setinin parametrik analize uygun olduğu görülmüştür. Veriler, betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzdelik, *t* testi, ANOVA ve post-hoc testlerinden LSD testi ile SPSS 23.0 sürümünde incelenmiştir. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları, proaktif kişilik özellikleri ve akademik kontrol odağı ve alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Katılımcıların proaktif kişilik özelliklerinin ve akademik kontrol odağının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını ne oranda açıkladığını belirleyebilmek için ise hiyerarşik çoklu regresyondan yararlanılmıştır. Yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkinin .70'in üzerinde olmayışı, veri setinde çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstermiştir (Büyüköztürk, 2011). Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirliği için Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliği ise AMOS yazılımında yürütülen doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir (Arbuckle, 2006).

Bulgular

Bu araştırma kapsamında öncelikle öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımcı öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim ile lisansüstü eğitimin işlevi ve lisansüstü eğitime yönelik istekliliklerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1
Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumlara İlişkin Analiz Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss
Lisansüstü eğitime yönelik tutum	649	3,72	,567
Lisansüstü eğitimin işlevi boyutu	649	4,04	,574
Lisansüstü eğitime yönelik istek boyutu	649	3,25	,850

Tablo 1'den görülebileceği gibi katılımcı öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları 'katılıyorum' düzeyindedir ($\bar{X}$ = 3,72/ 5,00). Katılımcıların lisansüstü eğitimin işlevine ilişkin tutumları 'katılıyorum' düzeyindeyken ($\bar{X}$ = 4,04/ 5,00), lisansüstü eğitime yönelik istekliliklerinin 'kısmen katılıyorum' düzeyinde olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}$ = 3,25/ 5,00).

Katılımcıların lisansüstü eğitime yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre de incelenmiştir. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere *t* testi yapılmıştır. *t* testi sonuçları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2
Cinsiyete Göre Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumlar

	Cinsiyet	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*Sd*	*t*	p^*
Lisansüstü Genel	Kadın	492	3,74	,544	647	1.530	.126
	Erkek	157	3,66	,632			
İşlev Boyutu	Kadın	492	4,05	,549	647	.697	.486
	Erkek	157	4,01	,649			
İstek Boyutu	Kadın	492	3,28	,814	647	1.849	.065
	Erkek	157	3,14	,949			

$^*p > .05$

Tablo 2'de sunulduğu gibi katılımcıların cinsiyete göre lisansüstü eğitime yönelik tutumları farklılaşmamaktadır ($t_{(649)}$ = 1,530, $p > .05$). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin işlevi ($t_{(649)}$ = .697, $p > .05$) ve lisansüstü eğitime yönelik istekliliğe ilişkin tutumları ($t_{(649)}$ = 1.849, $p > .05$) da cinsiyete göre istatistiksel açıdan manidar bir fark göstermemektedir.

Katılımcılara lisans eğitiminden sonra lisansüstü eğitime devam etme yönündeki isteklilikleri sorulmuştur. Buna göre, lisans sonrasında lisansüstü eğitime devam etmek isteyen ve devam etmek istemeyen öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi için *t* testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3
Lisans Sonrası Lisansüstü Eğitime Devam Etme İstekliliğine İlişkin Sonuçlar

	İsteklilik	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*Sd*	*t*	p^*
Lisansüstü Genel	İstiyor	382	3,99	,467	647	16.959	.000
	İstemiyor	267	3,35	,481			
İşlev Boyutu	İstiyor	382	4,17	,521	647	7.004	.000
	İstemiyor	267	3,86	,598			
İstek Boyutu	İstiyor	382	3,72	,566	647	22.168	.000
	İstemiyor	267	2,58	,736			

$^*p < .05$

Tablo 3'ten de izlenebileceği gibi katılımcı öğretmen adaylarından lisans eğitimini tamamladıktan sonra lisansüstü eğitime devam etmek isteyenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumları, lisansüstü eğitime devam etmek istemeyen katılımcılara göre anlamlı şekilde daha olumludur ($t_{(649)}$ = 16,959, $p < .05$). Benzer şekilde, öğretmen adaylarından lisansüstü eğitim yapmayı düşünenlerin lisansüstü eğitimin işlev ($t_{(649)}$ = 7,004, $p < .05$). ve istek alt boyutlarına ilişkin tutumlarının ($t_{(649)}$ = 22,168, $p < .05$). olumlu şekilde anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları, algıladıkları başarı düzeyine göre de incelenmiştir. Algılanan başarı düzeyi olarak düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç seçenek sunulmuştur. Kendisini düşük, orta ya da yüksek başarılı olarak algılayan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Olası farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek için ise post hoc testlerinden LSD yürütülmüştür. ANOVA analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4
Algılanan Başarı Düzeyine Göre Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumlar

Değişken		Düzey	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	*Sd*	Kareler Ort.	F	p^*	Fark
Lisansüstü eğitim	*Başarı*	*Düşük*	G.arası	10.482	2	5.241	17.053	.000	Düşük-Orta
		Orta	G.içi	198.533	646	.307			Düşük-Yüksek
		Yüksek	Toplam	209.015	648				Orta-Yüksek
İşlev	*Başarı*	*Düşük*	G.arası	6,877	2	3.438	10.728	.000	Düşük-Orta
		Orta	G.içi	207,045	646	.321			Düşük-Yüksek
		Yüksek	Toplam	213,922	648				Orta-Yüksek
İstek	*Başarı*	*Düşük*	G.arası	19,828	2	9.914	14.264	.000	Düşük-Yüksek
		Orta	G.içi	449,004	646	.695			
		Yüksek	Toplam	468,832	648				

$^*p < .05$

Tablo 4'te sunulduğu üzere katılımcı öğretmen adaylarının algılanan başarı düzeyine göre lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek üzere yürütülen ANOVA sonuçları gruplar arasında istatistiksel açıdan farklar olduğunu göstermektedir. Başarı düzeyini yüksek olarak algılayan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının başarı düzeyini orta ya da düşük olarak algılayan katılımcılara göre daha olumlu olduğu saptanmıştır ($F_{(2\text{-}646)}$ = 17,053, $p < .05$). Paralel şekilde, başarı düzeyini yüksek olarak algılayan öğrencilerin lisansüstü eğitimin işlevine yönelik tutumları ($F_{(2\text{-}646)}$ = 10,728, $p < .05$) ile lisansüstü eğitime yönelik istekliliklerinin ($F_{(2\text{-}646)}$ = 14,264, $p < .05$), kendisini düşük ya da orta düzeyde başarılı olarak algılayan katılımcılara göre anlamlı şekilde daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcıların görüşlerine göre lisansüstü eğitime yönelik genel tutumları ile lisansüstü eğitimin işlev ve istek alt boyutlarına yönelik tutumları, proaktif kişilik özellikleri ve akademik kontrol odağının dışsal ve içsel akademik kontrol odağı boyutlarının ilişkisi incelenmiştir. Bu yapılar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Değişkenlere ilişkin korelasyon matrisi Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5
Korelasyon Matrisi

	1	2	3	4	5	6	$\bar{X}$	*Ss*
1 Lisansüstü TÜM	-						3,72	,567
2 İşlev	.832**	-					4,04	,574
3 İstek	.827**	.375**	-				3,25	,850
4 Proaktif kişilik	.273**	.228**	.225**	-			5,20	,856
5 Akademik içsel	.203**	.249**	.086*	.180**	-		4,20	,654
6 Akademik dışsal	-.124**	-.148**	-.057	-.138**	-.223**	-	2,27	,772

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

Tablo 5'ten izlenebileceği gibi katılımcıların lisansüstü eğitime yönelik genel tutumları ile proaktif kişilik özellikleri arasında aynı yönlü, düşük düzeyde ancak manidar bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r_{lisansüstüTÜMxproaktifkişilik} = .27$; $p < .01$). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik genel tutumları ile içsel akademik kontrol odağı yönelimi arasında aynı yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunurken ($r_{lisansüstüTÜMxakademikiçsel} = .20$; $p < .01$), dışsal akademik kontrol odağı yönelimi ile ters yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmiştir ($r_{lisansüstüTÜMxakademikdışsal} = -.12$; $p < .01$).

Proaktif kişilik özelliği ile içsel akademik kontrol odağı yönelimi arasında düşük düzeyde aynı yönlü bir ilişki saptanırken ($r_{proaktifkişilikxakademikiçsel} = .18$; $p < .01$), dışsal akademik kontrol odağı yönelimi ile ters yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r_{proaktifkişilikxakademikdışsal} = -.14$; $p < .01$). Ayrıca, proaktif kişilik özelliğinin lisansüstü eğitime yönelik tutumun işlev ($r_{proaktifkişilikxlisansüstüişlev} = .23$; $p < .01$). ve istek alt boyutları ($r_{proaktifkişilikxlisansüstüişlev} = .22$; $p < .01$) ile aynı yönlü ve düşük düzeyde ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkisinin olduğu saptanmıştır.

Katılımcı öğretmen adaylarının proaktif kişilik özelliklerinin ve akademik kontrol odağı yönelimlerinin lisansüstü eğitime yönelik genel tutumlarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi için çoklu regresyon analizi yürütülmüştür. Regresyon analizi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmektedir.

Tablo 6
Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	*Standart Hata*	*β*	*t*	*p**
Sabit	2.468	.204	-	12.099	,000
Proaktif kişilik	.158	.025	.239	6.264	,000
İçsel akademik kontrol odağı	.127	.034	.146	3.781	,000
Dışsal akademik kontrol odağı	-.043	.028	-.059	-1.524	,128
$R = ,320$	$\Delta R^2 = ,102$				
$F_{(3-645)} = 209,015$	$p = .000$				

* $p < .05$

Tablo 6'da görülebileceği gibi öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik genel tutumlarının proaktif kişilik özellikleri ve akademik kontrol odağı yönelimleri ile istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki gösterdiği saptanmıştır ($R = .32$; $R^2 = .10$; $p < .05$). Proaktif kişilik özelliği, içsel ve dışsal akademik kontrol odağı yönelimi, katılımcı öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarındaki varyansın % 10'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısı *β*'ya göre

yordayıcı değişkenlerin öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını açıklamadaki göreli önem sırası *proaktif kişilik, içsel akademik kontrol odağı yönelimi ve dışsal akademik kontrol odağı yönelimi* olarak gözlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin *t* testi sonuçları incelendiğinde ise proaktif kişilik özelliğinin ($t_{(649)}$ = 6,264, p < .05) ve içsel akademik kontrol odağı yöneliminin ($t_{(649)}$ = 3,781, p < .05) katılımcıların lisansüstü eğitime yönelik genel tutumlarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Dışsal akademik kontrol odağı yöneliminin ise öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının kestiriminde istatistiksel açıdan anlamlı bir yordayıcı olmadığı gözlenmiştir ($t_{(649)}$ = -1,524, p > .05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları, proaktif kişilik özellikleri ve akademik kontrol odağı yönelimleri arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle katılımcıların lisansüstü eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik genel tutumlarının 'katılıyorum' düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, alanyazındaki birçok araştırma bulgusu ile örtüşmektedir (Alabaş, 2011; Erkılıç, 2007; Özbilen ve Günay, 2014; Ünal ve İlter, 2010). Boyutlar incelendiğinde ise katılımcıların lisansüstü eğitimin işlevine ilişkin tutumlarının istek boyutuna göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmen adayları lisansüstü eğitimin işlevinin öneminin farkında olduklarını ancak lisansüstü eğitime devam etme yönünde görece istekli olmadıklarını söyleyebiliriz. Bu bulgu da Özbilen ve Günay (2014), Ünal ve İlter (2010) ve Şaşmaz Ören, Yılmaz ve Güçlü'nün (2012) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının işlev boyutuna yönelik tutumlarının istek boyutuna yönelik tutumlarından daha olumlu olmasının nedeni, gelecek kaygısı, devlet kadrosuna atanma ve atanma durumuna bağlı olarak geliştiği düşünülebilir.

Araştırma kapsamında, katılımcıların lisansüstü eğitime yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve hem lisansüstü eğitime yönelik genel tutumun hem de işlev ve istek boyutlarındaki tutumların cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, geçmiş çalışmaları destekler niteliktedir (Corominas, Saurina ve Villar, 2010; Özbilen ve Günay, 2014). Ancak, Ünal ve İlter (2010) ile Şaşmaz Ören ve diğerlerinin (2012) bulguları kadın öğretmen adaylarının erkek adaylara göre lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu şeklindedir. Bu sonuç, her bir çalışmanın farklı örneklem grubu üzerinde çalışılmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, kadın öğretmen adaylarının lisans mezuniyeti sonrasında toplumsal ve kültürel açıdan erkeklerin hissettiği kadar aile kurma ve aile geçimi sağlama baskısına maruz kalmamaları da belirleyici bir etmen olabilir.

Bulgulardan birisi de katılımcılardan başarı düzeyini yüksek olarak algılayanların lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olması şeklindedir. Alabaş, Kamer ve Polat (2012), Özbilen ve Günay (2014), ABD'de yer alan Lisansüstü Eğitim Konseyi ve Test Servisi (Council of Graduate Schools and Educational Testing Service, 2010) ve Corominas, Saurina ve Villar'ın (2010) araştırmaları da akademik başarının lisansüstü eğitime yönelik tutumda etkili bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, mantıksal eylem kuramının bir uzantısı olan planlı davranış kuramı ile de açıklanabilir. Ajzen'in (1991) yapılandırdığı planlı davranış kuramı (Theory of planned behavior) son yıllarda 'tutumların, davranışları ne zaman ve ne şekilde etkilediğine' ilişkin yapılan çalışmalarda sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Kuram, bireylerin tutumlarının davranışlarına yön verdiğini ve davranışların belli bir nedene dayandığı varsayımına kuruludur. Buna göre, insanlar bir davranışın sonucunu tahmin eder ve ona göre niyetli bir davranış sergiler. Buradan hareketle, aslında akademik başarı ortalamasını yüksek tutan öğrencilerin lisansüstü eğitime başvurma va katılmaya ilişkin olası niyetlerinin bulunduğu varsayılabilir.

Araştırma kapsamında, proaktif kişilik özelliği ile bireylerin lisansüstü eğitime yönelik tutumları arasında düşük düzeyde ve aynı yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmalar, proaktif bireylerin daha girişimci (Bhandari, 2006; Prabhu, McGuire, Drost ve Kwong, 2012; Prieto, 2010), hem sosyal hem de iş yaşamında çevresinde etkili olabilmek için sorumluluk alabilen bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır (Seibert, Kraimer ve Crant, 2001). O nedenle, proaktif bireylerin isteğe bağlı bir

eğitim kademesi olan lisansüstü eğitime katılma yönündeki isteklilikleri, bu bireylerin çevrelerinde daha etkili, saygın ve inisiyatif alabilen imajlarını destekler nitelikte olduğu için tercih edilmektedir şeklinde açıklanabilir.

Bir diğer bulgu ise, katılımcıların lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının içsel akademik kontrol odağı yönelimi ile aynı yönlü ve dışsal akademik kontrol odağı yönelimi ile ise ters yönlü bir ilişkisinin olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, alanyazındaki araştırmalar ile paralellik göstermektedir (Hasan ve Khalid, 2014; Kader, 2014; Park ve Kim, 1998; Tella, Tella ve Adeniyi, 2009). Bu bulgu, yükleme kuramı (Attribution theory) ile örtüşmektedir. Yükleme kuramına göre bireyler yaşamları boyunca karşılaştıkları olumlu ya da olumsuz her türlü olayı açıklarken içsel ya da dışsal ajanlara ihtiyaç duyar ve olayları, davranışları ya da durumları kendilerince gerekçelendirip meşrulaştırırken bu ajanlara yüklemede bulunurlar (Stipek ve Weisz, 1981; Watkins, 1987). Bu bağlamdan hareketle, eylemlerinin sonuçlarını çoğunlukla bireysel kapasite ve çabasına dayandıran içsel akademik kontrol odağı yönelimli bireylerin içsel kapasitelerine olan inançları, lisansüstü eğitime ilişkin yönelimlerini güçlendiriyor olabilir. Öte yandan, lisansüstü eğitimin isteğe bağlı ve yoğun emek isteyen bir kademe olduğu da göz önünde bulundurulduğunda, akademik başarı ya da başarısızlığını kendisi dışındaki güç aktörleri ile açıklayan dışsal akademik kontrol odağı yönelimli bireylerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının olumsuz olması beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve araştırmaya dönük birkaç öneri sunulabilir. Araştırma bulguları, lisans eğitiminin ardından lisansüstü eğitime devam etme istekliliğine sahip olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumun istek alt boyutunda pozitif açıdan farklılaştığını göstermiştir. Lisansüstü eğitime yönelik eğilimde istekliliğin önemli bir katkısı olduğu düşünüldüğünde toplumların ihtiyacı olan yüksek nitelikli bilim insanlarının yetiştirildiği bir eğitim kademesinde öğrenim görmenin üniversite öğrencileri için daha cazip hale getirilmesi gerekmektedir. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda, devlet-vakıf üniversitesi ve genç-köklü üniversite gibi farklı örneklem gruplarının tutumları incelenebilir. Paralel şekilde, alanyazına dayalı olarak araştırmaya olası moderatör ya da yordayıcı değişkenler eklenerek araştırma modeli zenginleştirilebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların değerlendirilmesinde ve genellenmesinde çalışmanın sınırlılıklarının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında yalnızca üç devlet üniversitesinden veri toplanmıştır. Veri setinde vakıf üniversitelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler yer almamaktadır. Ayrıca, veriler öz-bildirim (self-report) ölçekleri ile toplanmıştır. Katılımcıların lisansüstü eğitime yönelik tutumları, proaktif kişilik özellikleri ve akademik kontrol odağı yönelimleri kendi değerlendirmeleri yoluyla değerlendirilmiştir. O nedenle, katılımcıların sosyal istenirlik davranışı sergilemiş olabilecekleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın kesitsel bir araştırma deseni izlenerek yürütüldüğü, katılımcıların tutumlarının boylamsal açıdan incelenmediği de dikkate alınarak yorumlanmalıdır.

Kaynakça

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.

Akın, A. (2007). Akademik Kontrol Odağı Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 9-17.

Akın, A. (2011). Academic locus of control and self-handicapping. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 30,* 812-816.

Akın, A., Abacı, R., Kaya, M., & Arıcı, N. (2011, June). Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği'nin (KPÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. Paper presented at the ICES11 International Conference on Educational Sciences, June, 22-25, Famagusta, Cyprus.

Alabaş, R. (2011). Social studies teachers' conception of postgraduate education preferences and its contribution to their professions. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 15,* 2897-2901.

Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research, 3*(4), 89-107.

Allen, D. G., Weeks, K. P., & Moffitt, K. R. (2005). Turnover intentions and voluntary turnover: The moderating roles of self-monitoring, locus of control, proactive personality, and risk aversion. *Journal of Applied Psychology, 90*(5), 980-990. doi: 10.1037/0021-9010.90.5.980

Arbuckle, J. L. (2006). *AMOS 7.0 User's guide*. Chicago: SPSS.

Arslan, S., & Akın, A. (2014). Metacognition: As a predictor of one's academic locus of control. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14*(1), 33-39. doi: 10.12738/estp.2014.1.1805

Atik, G. (2006). The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.

Bateman, T., & Crant, M. (1993) The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, *14*, 103-118.

Bhandari, N. C. (2006). Intention of entrepreneurship among students in India. *The Journal of Entrepreneurship, 15*(2), 169-179. doi: 10.1177/097135570601500204

Brown, D. J., Cober, R. T., Kane, K., Levy, P. E., & Shalhoop, J. (2006). Proactive personality and the successful job search: A field investigation with college graduates. *Journal of Applied Psychology, 91*(3), 717-726. doi: 10.1037/0021-9010.91.3.717

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Madison, New York: Routledge.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için very analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (14.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cai, Z., Guan, Y., Li, H., Shi, W., Guo, K., Liu, Y., Li, Q., Han, X., Jiang, P., Fang, Z., & Hua, H. (2015). Self-esteem and proactive personality as predictors of future work self and career adaptability: An examination of mediating and moderating processes. *Journal of Vocational Behavior, 86,* 86-94. doi: 10.1016/j.jvb.2014.10.004

Corominas, E., Saurina, C., & Villar, E. (2010). The match between university education and graduate labour market outcomes (education-job match): An analysis of three graduate cohorts in Catalonia. Studies on Higher Education and Graduate Employment, Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU), Barcelona.

Council of Graduate Schools and Educational Testing Service. (2010). *The path forward: The future of graduate education in the United States. Report from the Commission on the Future of Graduate Education in the United States.* Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Crant, M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management, 26*(3), 435-462. doi: 10.1177/014920630002600304

Demirkaya, H., & Aydın, A. (Haziran, 2010). *Girişimcilik ve girişimci kişilik gelişmekte olan ülkelerde işsizliğin alternative çözümü olabilir mi?* 8. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi, 9-13 Haziran 2010.

Deniz, M. E., Traş, Z., & Aydoğan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice, 9*(2), 623-632.

Erdoğan, B., & Bauer, T. N. (2005). Enhancing career benefits of employee proactive personality: The role of fit with jobs and organizations. *Personnel Psychology, 58,* 859-891.

Erkılıç, T. A. (2007). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim istekliliklerini etkileyen etmenler (Eskişehir örneği). *Gaziantep University Journal of Social and Applied Sciences, 3*(5), 46-72.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill Publishing.

Franco, M., Haase, H., & Lautenschläger, A. (2010). Students' entrepreneurial intentions: An inter-regional comparison. *Education + Training, 52*(4), 260-275. doi: 10.1108/00400911011050945

Gupta, V. K., & Bhawe, N. M. (2007). The influence of proactive personality and stereotype threat on women's entrepreneurial intentions. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 13*, 73-85

Gurel, E., Altinay, L., & Daniele, R. (2010). Tourism students' entrepreneurial intentions. *Annals of Tourism Research, 37*(3), 646-669. doi: 10.1016/j.annals.2009.12.003

Hasan, S. S., & Khalid, R. (2014). Academic locus of control of high and low achieving students. *Journal of Research and Reflections in Education, 8*(1), 22-33.

Heppner, P. P., Wampold, B. E., & Kivlighan, D. M. (2008). Research design in counseling (3rd ed.). USA: Thomson Brooks/Cole.

İskender, M., & Akin, A. (2010). Social self-efficacy, academic locus of control, and internet addiction. *Computers and Education, 54,* 1101-1106. doi: 10.1016/j.compedu.2009.10.014

İsmail, M., Khalid, S. A., Othman, M., Jusoff, H. K., Rahman, N. A., Kassim, K. M., & Zain, R. S. (2009). Entrepreneurial intention among Malaysian undergraduates. *International Journal of Business and Management, 4*(10), 54-60.

Janssen, T., & Carton, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *The Journal of Genetic Psychology, 160*(4), 436-442. doi: 10.1080/00221329909595557

Kader, A. A. (2014). Locus of control, student motivation, and achievement in principles of microeconomics. *American International Journal of Contemporary Research, 4*(9), 1-11.

Karabulut, A. T. (2009). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerini ve eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi, 26*(1), 331-356.

Kazak Çetinkalp, Z. (2010). The relationship between academic locus of control and achievement goals among physical education teaching program students. *World Applied Sciences Journal, 10*(11), 1387-1391.

Khan, A. A., Saleem, M., & Shadid, R. (2012). Buffering role of locus of control on stress among the college/university teachers of Bahawalpur. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences, 6*(1), 158-167.

Kickul, J., & Gundry, L. (2002). Prospecting for strategic advantage: The proactive entrepreneurial personality and small firm innovation. *Journal of Small Business Management, 40*, 85–97. doi: 10.1111/1540-627X.00042

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Koe, J., Nga, H., & Shamuganathan, G. (2010). The influence of personality traits and demographic factors on social entrepreneurship start up intentions. *Journal of Business Ethics, 95,* 259-282. doi: 10.1007/s10551-009-0358-8

Konaklıoğlu, E., & Kızanlıklı, M. M. (2011). Üniversite öğrencilerinin proaktif kişilik özellikleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişki. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 72-92.

Li, N., Liang, J., & Crant, J. M. (2010). The role of proactive personality in job satisfaction and organizational citizenship behavior: A relational perspective. *Journal of Applied Psychology, 95*(2), 395-404. doi: 10.1037/a0018079

Nilforooshan, P., & Salimi, S. (2016). Career adaptability as a mediator between personality and career engagement. *Journal of Vocational Behavior, 94,* 1-10. doi: 10.1016/j.jvb.2016.02.010

Özbilen, F. M., & Günay, G. (2014). Analysis of the attitudes of final year students in faculty of education towards postgraduate education. *European Journal of Research on Education, 2*(2), 10-21. doi: 10.15527/ejre.201426244

Park, Y. (1998). Locus of control, attributional style, and academic achievement: Comparative analysis of Korean, Korean- Chinese, and Chinese students. *Asian Journal of Social Psychology, 1,* 191-208.

Ponto, M., Ooms, A., & Cowieson, F. (2014). Learning styles and locus of control in undergraduate medical, nursing physiotheraphy students: A comparative study. *Progress in Health Sciences, 4*(1), 172-178.

Praphu, V. P., McGuire, S. J., Drost, E. A., & Kwong, K. K. (2012). Proactive personality and entrepreneurial intent. *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research, 18*(5), 559-586. doi: 10.1108/13552551211253937

Prieto, L. C. (2010). The influence of proactive personality on social entrepreneurial intentions among African American and Hispanic undergraduate students: The moderating role of hope (Unpublished doctoral dissertation). Louisiana State University, USA.

Rinn, A. N., & Boazman, J. (2014). Locus of control, academic self-concept, and academic dishonesty among high ability college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 14*(4), 88-114. doi: 10.14434/josotl.vl4i4.12770

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1-28.

Sarıçam, H. (2015). Academic locus of control and motivational persistence: Structural equation modeling. *Journal of Educational Sciences Research, 5*(1), 79-92.

Sarıçam, H., Duran, A., Çardak, M., & Halmatov, M. (2012). The examination of pre-school teacher candidates' academic locus of control levels according to gender and grade. *Mevlana International Journal of Education (MIJE), 2*(2), 67-74.

Satıcı, S. A., Uysal, R., & Akın, A. (2013). Perceived social support as predictor of academic locus of control. *GESJ Education Science and Psychology, 1*(23), 79-86.

Seibert, S. E., Crant, J. M., & Kraimer, M. L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal of Applied Psychology, 84*(3), 416-427.

Stipek, D. J., & Weisz, J. R. (1981). Perceived personal control and academic achievement. *Review of Educational Research, 51*(1), 101-137.

Şaşmaz Ören, F., Yılmaz, T., & Güçlü, M. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 189-201.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Tella, A., Tella, A., & Adeniyi, O. (2009). Locus of control, interest in schooling, self-efficacy and academic achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 4,* 168-182.

Tolentino, L. R., Garcia, P. R. J. M., Lu, V. N., Restubog, S. L. D., Bordia, P., & Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior, 84,* 39-48. doi: 10.1016/j.jvb.2013.11.004

Ünal, Ç., & İlter, İ. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(2), 1-18.

Wang, C. K., & Wong, P. K. (2004). Entrepreneurial interest of university students in Singapore. *Technovation, 24*, 163-172. doi: 10.1016/S0166-4972(02)00016-0

Watkins, D. (1987). Academic locus of control: A relevant variable at tertiary level? *Higher Education, 16,* 221-229.

7. BÖLÜM

ORTAÖĞRETİMDE OKUL YÖNETİMİNE KATILIM

Ertuğ Can [a], Aziz Bayramoğlu [b]

[a] Yrd.Doç.Dr, Kırklareli Üniversitesi, ertugcan@gmail.com
[b] Uzman, Millî Eğitim Bakanlığı, aziz.bayramoglu@hotmail.com

Giriş

Toplumların gelişmişlik düzeyleriyle eğitim-öğretime verdikleri önem arasında bir paralellik bulunmaktadır. Ülkelerin eğitim kaliteleriyle eğitim örgütlerinin yapısı arasında da önemli bir ilişki bulunmaktadır. Geleneksel yönetim anlayışına sahip eğitim örgütlerinin; hızla gelişen teknolojik gelişmelere ayak uydurmaları, rekabetin ön plana çıktığı günümüzde, çağın koşullarına uyum sağlamaları ve yaşamlarını devam ettirebilmeleri için eğitim yönetimi anlayışlarını değiştirmeleri, demokratik ve katılımcı bir eğitim yönetimi anlayışını benimsemeleri büyük önem taşımaktadır. Örgütlerin, bilim ve teknolojideki ilerlemeleri sonucunda oluşan rekabet ortamı içerisinde varlıklarını devam ettirebilmek ve çağın getirdiği yeniliklere uyum sağlayabilmek amacıyla geleneksel örgüt yapılarını değiştirip yeniden yapılanmaları gerekmektedir (Bozkurt, 2013: 43). Yeniden yapılanma sürecinde, çalışanların katılım, karar ve yetki süreçlerinde daha çok yer almaları, eğitim örgütlerinin değişim süreçlerini olumlu yönde etkileyecektir.

Okul müdürünün liderliği, okulun amaçlarına ulaşmasında ve öğrencilerin başarısının yükseltilmesinde anahtar görevinde olmasına rağmen, bu tek başına yeterli değildir (Çelikten, 2011: 127). Eğitim- öğretim işi bir grup faaliyetidir ve grubun bütün üyelerinin okulun amaçları doğrultusunda işbirliği içinde çalışmaları okulun başarısına büyük katkılar sağlayacaktır. Okul yöneticileri, okulu ilgilendiren her türlü konuda okul personeliyle beraber hareket edebilmeli, ortak kararlar alabilmeli ve ortak amaçları gerçekleştirebilmek için çalışanları örgütsel amaçlar etrafında birleştirebilmelidir. Okul yöneticileri demokratik okul kültürünün oluşması için istekli olmalı ve bu amaç doğrultusunda çalışmalıdır. Okullarda çalışanların, özellikle öğretmenlerin kararlara katılmaları, okulun geliştirilmesi için ortak hareket edebilmeleri; okuldaki aidiyet duygusunun gelişmesi ve demokratik okul ortamının oluşturulmasına önemli katkılar sağlamaktadır.

Bireyler tek başlarına başaramayacakları işleri daha kolay yapabilmek için diğer insanlarla işbirliği yapmaktadırlar. Birlikte çalışmayı gerektiren amaçlara ulaşmak için işbirliği yapmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Günümüz toplumlarında işbirliği yapılmaksızın sosyal yaşamın sürdürülmesinin imkânsızlığı bilinmektedir. İşte bu noktada kurulan örgütler, farklı ve sınırlı bireysel yeteneklerin birbirlerini tamamlamalarını sağlamanın yanı sıra, belli amaçların kısa bir zaman dilimi içinde gerçekleşmesini de olanaklı kılar (Aydın, 1994: 13). Okullarda öğretmen ve yöneticilerin ortak amaçlar et-

rafında birleştirilmesi, okulun her yönden başarısını arttırarak, okulun amaçlarına daha kolay ve hızlı bir şekilde ulaşılmasına yardım etmektedir.

Karar, örgütte her türlü değişikliği yapmak amacı ile başvurulan kurumsallaşmış ve toplu bir süreçtir. Yani, karar süreci ile örgütteki değişme birbirine neden sonuç zinciri ile bağlı bulunmaktadır. Her değişme bir veya birkaç karardan sonra ortaya çıkarken kendisinden sonra yeni kararların alınmasını gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 2005: 82). Doğru kararların alınması ve bunların uygulanması örgüte dinamizm getirir. Eğitim örgütlerinde öğretmenler sadece sınıfta ders anlatan, yöneticilerin verdiği kararları uygulayan birer işgören olmak yerine; öğrencileri, kendilerini ve okulu ilgilendiren her türlü kararda, bu kararların en önemli uygulayıcıları olarak, söz sahibi olmak durumundadırlar. Bu durum, örgütte değişimi hızlandırır, değişimin sürekliliğini sağlar, aynı zamanda okulda demokratik bir örgüt ikliminin oluşmasına da yardımcı olur.

Günümüzün sürekli değişen okul bağlamında müdürlerin, gittikçe karmaşıklaşan ve boyutları çoğalan değişim baskılarını etkili biçimde yönetmeleri beklenmektedir. Bir başka ifadeyle kendi kişilik özellikleri ve yeteneklerini okulun niteliğine ne ölçüde yansıtabildikleri, günümüz etkili okul müdürlerini betimleyen önemli özellikler arasındadır (Şahin, Beycioğlu ve Fırat, 2011: 30). Okulun etkililiğinin, verimliliğinin ve kalitesinin artmasında, öğretim liderlerinin kritik rolleri ortaya çıkmaktadır (Balyer, 2013: 183).

Öğretmenlerin yönetime katılmaları, sadece kurullarda görüş bildirme veya alınan kararları uygulama düzeyinde olmamalıdır. Okullarda yönetici, öğretmen, personel ve öğrencilerin karar alma süreçlerine doğrudan katılmaları ve alınan kararlarda söz sahibi olmaları daha etkili sonuçlar vermektedir. Özellikle, yönetici ve öğretmenlerin katılımıyla alınan kararlar, hem daha nitelikli, hem de bu kararların uygulanma şansı daha yüksek olacaktır. Öğretmenlerin katılımı ile alınan kararlar, uygulamada daha başarılı sonuçlar vermektedir.

Türk eğitim sisteminin yenileşememesinin en temel nedenlerinden biri de merkezden yönetilmesi ve yeterli katılımın sağlanamamasıdır. Bu durum, birçok sorunun doğmasına ve bu sorunların da kalıcı hale gelmesine neden olmaktadır. Bu durumdan çıkış, ancak yeni bir paradigma noktasından hareketle, yeni vizyonların geliştirilmesi, misyonların üstlenilmesi ve bunların da kendine özgü değerlerle desteklenmesiyle mümkündür. Bu anlamda, eğitim örgütlerinin katılımcılığa ve özerkliğe dayalı olarak, öğrencilerin başarılarını artırmaya, amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik yeni bir anlayışla yapılandırılması gerekmektedir (Aytaç, 2013: 1). Bu anlayış; eğitim çalışanlarının yönetime katılımını, bu yolla okulun ve öğrencilerin sosyal, sportif, kültürel ve akademik başarılarının yükseltilmesini sağlamaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler, ortaöğretim kurumları başta olmak üzere eğitim kurumlarının yönetiminde işbirliği, katılım ve demokratik yönetim anlayışının geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabilecektir. Örgütlerde işbirliğinin, örgüt yöneticilerinin tek başına karar vermelerinden daha yararlı sonuçlar ortaya çıkaracağı, böylece okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer çalışanların işbirliği ile okul yönetiminde kalite ve verimlilik artışının gerçekleşeceği umulmaktadır. Araştırmanın verilerinden hareketle, okul yönetiminde demokratikleşme eğilimlerinin artması ve katılımcı yönetim anlayışının gelişmesine katkı sağlanmış olacaktır. Ayrıca, araştırma bulgularının eğitim politikalarına yön verenlere, araştırmacılara da önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, ortaöğretimde görevli öğretmenlerin okul yönetimine katılım durumlarını incelemek ve öğretmenlerin okul yönetimine daha etkili katılımlarını sağlayabilecek öneriler geliştirebilmektir.

Yöntem

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak karma yöntem kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul ili, örneklemi ise Bahçelievler ilçesidir. Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmanın evreni İstanbul İli, örneklemi ise Bahçelievler İlçesinde 35 resmî ortaöğretim kurumunda görevli 74 yönetici ve 401 öğretmen olmak üzere 475 kişiden oluşmaktadır.

Nitel araştırma kapsamında ise İstanbul İli Bahçelievler ilçesinde bulunan farklı okul türlerinde görevli 4 okul müdürü, 6 müdür yardımcısı ve 10 öğretmen olmak üzere toplam 20 kişi ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmaya katılanların 13'ü erkek, 7'si kadındır.

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma kapsamında tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da o anda var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur. Bilinmek istenen şey meydandadır. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar, 2008: 79).

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Nicel araştırma kapsamında, Uyar (2007) tarafından geliştirilen ve güvenirlik katsayısı 0,873 olarak bulunan "Yönetime Katılma" ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçeğin genel güvenirliği α=0,915 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları incelendiğinde, "Bulunduğu Okulda Yönetime Katılma" alt boyutunun güvenirliği α=0,913; "Yönetime Katılmanın Yararına İlişkin Görüş" alt boyutunun güvenirliği α=0,930; "Katılımı Azaltan Etkenler" alt boyutunun güvenirliği α=0,907 ve "Katılımı Artırıcı Önlemler" alt boyutunun güvenirliği ise α=0,941 olarak yüksek derecede güvenilir bulunmuştur. 5'li likert tipi ölçeğin maddeleri, (5) tamamen katılıyorum, (4) çok katılıyorum, (3) katılıyorum, (2) biraz katılıyorum, (1) hiç katılmıyorum şeklinde oluşturulmuştur. Nicel verilerin analizinde, SPSS for Windows 21.0 programından yararlanılmıştır. Nicel araştırma verilerinin analizinde tanımlayıcı istatistik yöntemlerinden yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Ayrıca, niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) ANOVA testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey Post Hoc testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen veriler, 0.5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nitel araştırma bölümünde ise nicel verilerden elde edilen verilerin daha iyi incelenmesine yardımcı olmak amacıyla, araştırmacılar tarafından pilot uygulama sonucu ve uzman görüşlerine göre geliştirilen ve 10 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırma verileri, nitel araştırma yöntemleri ile incelenerek içerik analizi yardımıyla değerlendirilmiştir. Nitel araştırma kapsamında 10 öğretmen ve 10 yönetici ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada olgubilim(fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim (Yıldırım ve Şimşek, 2005:72), desen, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Nitel araştırmacılar araştırma konusuna giren fenomenleri doğal ortamlarında ele alarak incelemeye çalışmaktadırlar. Bu araştırmada örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton'a (1987; Aktaran: Şimşek ve Yıldırım, 2005) göre, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır. Bu araştırmada göreli olarak küçük bir araştırma grubu oluşturmak ve araştırma grubunda çalışılan prob-

leme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amacıyla maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Patton'a (1987, aktaran: Şimşek ve Yıldırım, 2005) göre, maksimum çeşitlilik gösteren küçük bir araştırma grubu oluşturmanın en azından iki yararı vardır: (1) çalışma grubuna dahil her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı bir biçimde tanımlanması, ve (2) büyük ölçüde farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların değerinin ortaya çıkarılması. Toplanan nitel verilerin analizlerinin güvenirliğini denetlemek amacı ile ise Miles &Huberman (1994) güvenirlik formülü kullanılmıştır: Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Bu düzen çerçevesinde yapılan açık uçlu soruların güvenilirliği % 90 olarak hesaplanmıştır.

Katılımcıların tüm yanıtlarının bulgulara yansıtılmasına çalışılmıştır. Ayrıca, bulguların sunulmasında katılımcı görüşlerinden aynen alıntılar yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden yapılan alıntılar katılımcı sırası ile birlikte Ö1, Ö2 ve Y1, Y2 şeklinde kodlanarak sunulmuştur. Araştırmanın geçerliği için katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntı yapma ve güvenirlik için ise, uzman incelemesi ile araştırmacının objektifliği koşulları sağlanmaya çalışılmıştır (Merriam, 2013). Verilerin doğruluğu iki araştırmacı tarafından teyit edilmiş ve ayrı kodlanmıştır. Çıkarılan kodlar kendi içinde tekrar analiz edilmiş ve alt ve ana temalarla ilişkilendirilmiştir (Bogdan & Biklen, 1998; Creswell, 2002).

Verilerin analizine dayalı olarak 10 tema ve 31 alt tema belirlenmiştir. Temalar ve alt temalar nitel araştırma bulguları bölümünde sunulmuştur (Tablo 3).

Farklı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin, "Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılım Durumları"na ilişkin algılarını belirlemek amacıyla 30-50 dakika arasında değişen sürelerde yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir.

Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin okul yönetimine katılımları okulun hangi alanlardaki başarısını, nasıl etkiler?
2. Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı için okul yöneticileri neler yapmalıdır?
3. Öğretmenler okul yönetimine hangi alanlarda etkili olarak katılabilirler?
4. Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını azaltan faktörler nelerdir?
5.Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı için öğretmenler neler yapmalıdır?
6.Çalıştığınız kurumda öğretmenlerin okul yönetimine katılımları nasıl ve hangi yollarla gerçekleşmektedir?
7. Öğretmenlerin okul yönetimine aktif olarak katılımı öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki iletişimi nasıl etkiler?
8. Okul yönetimine katılım öğretmenlere ne gibi sorumluluklar getirir?
9.Mevcut yasal düzenlemeler, öğretmenlerin yönetime katılımlarını nasıl etkilemektedir?
10. Öğretmenlerin okul yönetimine etkili katılmaları için neler yapılmalıdır?

Nicel Araştırma Bulguları

Nicel araştırma bulgularına göre, katılımcıların 24'ü (%5,1) müdür, 50'si (%10,5) müdür yardımcısı, 401'i (%84,4) ise öğretmen olarak görev yapmaktadır. Araştırmaya katılanların 227'si (%47,8) erkek, 248'i (%52,2) ise kadındır. Katılımcıların yaş dağılımları incelendiğinde, 84'ü (%17,7) 21-30 yaş, 91'i (%19,2) 31-35 yaş, 122'si (%25,7) 36-40 yaş, 104'ü (%21,9) 41-45 yaş, 74'ü ise (%15,6) 46 yaş ve üzeri grupta yer almaktadır. Katılımcıların 57'si (%12,0) fen bilimleri, 79'u (%16,6) matematik, 78'i (%16,4) sosyal bilimler, 76'sı (%16,0) edebiyat, 60'ı (%12,6) yabancı dil, 28'i (%5,9) resim-müzik, 23'ü (%4,8) beden eğitimi, 74'ü (%15,6) ise farklı branşlarda görev yapmaktadır. Katılımcıların en son mezun olduğu okul türü olarak 19'u (%4,0) eğitim yüksekokulu, 251'i (%52,8) eğitim fakültesi, 73'ü (%15,4) lisansüstü, 132'si (%27,8) ise farklı okul türlerinde yer almaktadır. Katılımcıların meslekî kıdemi incelendiğinde, 82'si (%17,3) 0-5 yıl, 71'i (%14,9) 6-10 yıl, 102'si (%21,5) 11-15 yıl, 126'sı (%26,5) 16-20 yıl, 94'ü (%19,8) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip bulunmaktadır. Katılımcıların çalıştıkları okul türüne göre 180'i (%37,9) Anadolu lisesi, 159'u (%33,5) meslek lisesi, 40'ı (%8,4) sağlık meslek lisesi, 27'si (%5,7) teknik lise, 69'u (%14,5) ise farklı okul türlerinde çalışmaktadırlar.

Katılımcıların "bulunduğu okulda yönetime katılma durumu" ile ilgili ifadelere orta düzeyde (2,941 ± 0,871); katıldıkları görülmektedir. Katılımcılar, okul yöneticilerinin "öğretmenlerden gelebilecek farklı görüş ve düşüncelere açık olma, yönetime katılma konusunda öğretmenleri güdüleme, demokratik bir yönetim anlayışına sahip olma, öğretmenlerin karar verme yeterliliklerine inanma, iletişime açık olma, öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren konularda yönetime katılma ve fikirlerini belirtme, okul yöneticilerinin okuldaki bir işi tek başına yapmak yerine öğretmenlerle birlikte yapmayı tercih etme", ifadelerine orta düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Okuldaki toplantılarda öğretmenlerin yeterince söz hakkına sahip olduğuna ilişkin ifadeye ise katılımcılar yüksek düzeyde (3,400 ± 1,108) katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların, ders yükü az olan öğretmenlerin okul yönetimine daha fazla katılma fırsatı bulma (2,300 ± 1,170) ile öğretmenlerin okul yönetimine katılma konusunda istekli olduğuna ilişkin görüşlere ise zayıf düzeyde (2,370 ± 1,007) katıldıkları görülmektedir.

Katılımcıların "Yönetime Katılmanın Yararına İlişkin Görüşleri" ile ilgili ifadelere yüksek (3,610 ± 0,778); düzeyde katıldıkları görülmektedir. Katılımcılar, öğretmenlerin yönetime katılmasının "okulun gelişiminde öğretmenin etkisini arttırdığını, yöneticiler ve öğretmenler arasında işbirliğini geliştirdiğini, öğretmenlerin moralini yükselttiğini, okulun amaçlarının gerçekleştiğini, okul yönetiminin etkililiğini sağladığını, öğretmenlerin çalışma isteklerinin ve yaratıcılıklarının arttığını, okul içinde çatışmaların azaldığını, eğitimde kalitenin arttığını, öğretmenlerin okulu daha çok benimsediklerini, okulda demokratik bir havanın oluşacağını, okulda alınacak nitelikli kararların öğretmenlerce benimsenerek desteklenece̊ğini belirtmektedirler.

Katılımcıların "Katılımı Azaltan Etkenler" ile ilgili ifadelere zayıf düzeyde (2,405 ± 0,756); katıldıkları görülmektedir. Katılımcılar, okul yöneticilerinin "öğretmenlerin görüşlerine başvursa da kendi görüşleri doğrultusunda karar verdiği, öğretmenlerin yönetime katılmasıyla yetki kaybına uğrayacaklarını düşündüğü, yönetime katılan öğretmenlerin kendileriyle yarışacağına inanma, öğretmenlerle ilişkileri geliştirmeyi sakıncalı görme, öğretmenlerin kararların alınmasında söz sahibi olmalarının karar verme sürecinin uzamasına neden olma, okuldaki her işi ancak kendilerinin en iyi biçimde yapacaklarına inanma, öğretmenlere az güvenme, yönetimde kontrolü kaybedeceğinden korkma, öğretmenlerin okul yönetimine katılma konusunda kendilerine olan güvenlerinin az olduğu", şeklindeki ifadelere zayıf düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Ayrıca, katılımcılar, "öğretmenlerin okul yönetimine katıldıklarında okul yöneticileri ve başkaları tarafından yönetilecek eleştirilerden çekinme, öğretmenlerin yönetim konusunda gerekli bilgi ve kaynaklara sahip olmamalarının okul yönetimine katılımlarını azalttığı, yöneticilerin okul yönetimine katılma sürecinde öğretmenleri yönlendirme becerileri zayıf olduğu ve öğretmenlerin okul yönetimine katılma ile ilgili olumlu düşüncelerinin bulunmadığına yönelik ifadelere de zayıf düzeyde katıldıkları görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, katılımcılar, öğretmenlerin yönetimle ilgili işleri yöneticilere havale etmenin daha risksiz olduğu düşüncesi taşıdıkları, öğretmenlerin genellikle sorumluluk almaktan kaçındıkları ve öğretmenlerin yönetime ayıracak zamanlarının olmadığını düşünmelerine yönelik görüşlere ise orta düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre, katılımcılar "*katılımı arttırıcı önlemler*" ile ilgili ifadelere yüksek düzeyde (4,101 ± 0,759); katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılara göre, okul yöneticileri "demokratik bir yönetim anlayışına sahip olarak, yönetime katılma konusunda öğretmenleri güdülemekte ve öğretmenlerden gelebilecek farklı görüş ve düşüncelere açıktır. Ayrıca, öğretmenlerin görüş ve önerileri, okul yönetimince önemsenmekte olup öğretmenlerin okul düzeyinde yönetime katılmaya istekli olmaları gerekir. Katılımcılara göre, okul yöneticileri "öğretmenlerin, hem bireysel hem de ortaklaşa iş yapabileceklerine ve başarılı olabileceklerine inanmalı, öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerine fırsat vermeli, okul yöneticileri ve öğretmenler, birbirlerinin beklentilerini dikkate alarak bunları karşılamaya dönük eylem ve davranışlar içinde olmalı, öğretmenler yönetime katılarak morali yüksek tutulmalı, öğretmenlerin karar verme yeterliliğine inanmalı, öğretmenler yönetimle ilgili gerekli bilgi ve kaynaklara sahip olmalı, öğretmenleri okulda olup bitenlerden haberdar edilmeli, öğretmenlerin fazla iş yükleri azaltılarak okul yönetimine katılmalarına olanak sağlanmalı ve öğretmenlerle ilişkiler geliştirilmelidir.

"Öğretmenlerin okul yönetimine katılmalarının okul başarısına etkileri konusunda, yukarıda belirtilenler dışında, belirtilmesinde yarar gördüğünüz hususlar varsa lütfen aşağıya yazınız." İfadesine verdiği yanıtlar incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar şöyle sıralanabilir:

Öğretmenlerin okul çalışmalarında inisiyatif almalarına izin verilmelidir. Böylece, öğretmenler kurumsal yapıya daha iyi uyum sağlayacak, kendini önemli hissedecek ve çalışmalara daha istekli katılacaktır. Öğretmenlerin ders yükünü azaltmak yönetime katılımı sağlamayacak, aksine yarım zamanlı çalışan öğretmenler yaratacaktır. Önemli olan okul yönetiminde öğretmenlerin de söz sahibi olduğu düşüncesinin ve ekip çalışmasının öneminin kavratılmasıdır. Her şeyden önce Millî Eğitim Bakanlığı'nın merkeziyetçi yapısı sonlandırılmalı ve her bölgedeki okul yöneticileri, kendi öğretmenleriyle birlikte karar alarak kendi kurallarını ve kurullarını oluşturabilmelidir. Her bölgenin farklı öğrenci profili olmasına rağmen merkeziyetçi eğitim anlayışı dayatılmaktadır. Eğitim-öğretim işinin mutfağında olan öğretmenler, kuralları ve işleyişi belirlemelidir. Eğitim programları, okul kuralları, sınıf geçme yönetmeliği gibi konuların belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinin alınması yararlı olacaktır. Okul yönetimi, okuldaki tüm öğretmenler tarafından eşit olarak üstlenilmelidir. Asıl olan eğitim ve öğretim olduğuna göre, meslekî deneyim ön planda tutulmalıdır. Yani, "Okul başarısının arttırılması için öğretmenler okul yönetimine katılmalıdır." söylemi yerine, "Okul yöneticiliği görevinde bulunan öğretmenlerin, sahada çalışan öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanmaları gerekir." söylemi daha gerçekçidir.

Bir okulun başarısı yönetici, öğretmen, öğrenci ilişkisinin tam anlamıyla sağlam kurulabilmesine bağlıdır. Eğitim-öğretim faaliyetinde asıl sorumlu olan öğretmen ve yöneticilere daha fazla görev düşmektedir. Bu iki bileşen arasında, eşitlikçi, özgür ve mümkünse yatay ilişkilerin kurulması okul başarısını olumlu etkiler. Bu konuda öğretmenler arasında da ortak tutum olmalı, okul yönetimine destek olmaya çalışan öğretmenler yalnız bırakılmamalıdır. En üstten en alt basamağa kadar tüm yöneticilerin eğitim teşkilatından olması, kurumu tanıması, sorunları bilmesi açısından çok önemlidir ve gereklidir. Öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları; öğretmenlerin fikirlerinin yönetime yansımasına, aidiyet duygusunun gelişmesine ve kurum kültürü oluşmasına olumlu etki eder. Kurumların ortak hedeflerine ulaşmada tüm birimler arasında işbirliği yapılmalıdır ancak her birim öncelikle temel fonksiyonlarını gerçekleştirmelidir. Yöneticilerin performans ve potansiyel bakımından personelini tanıyıp onlardan en iyi şekilde yararlanma becerisine sahip olması gerekir. Eğitim sisteminin köklü bir değişikliğe ihtiyacı vardır. Millî Eğitim Mevzuatı'nın mutlaka eğitim çalışanlarının da içinde bulunduğu bir komisyon tarafından yeniden düzenlenmesi ve kamuoyunda detaylı olarak tartışıldıktan sonra yürürlüğe girmesi gerekir. Mevcut sistemde yapılan değişiklikler sadece kafa karışıklığına yol açmaktadır. Okul yönetimi okul yöneticilerine ait olmalıdır. Yapılması gerekenler hakkında belli aralıklarla öğretmenlerin bilgilendirilmesi yeterlidir. Okul yönetimine öğretmenlerin dâhil olması çok farklı görüş ve fikirlerin ortaya atılmasına bağlı olarak işleyişi yavaşlatacaktır. Her branşın kendine özgü sorumlulukları ve sıkıntıları vardır. O sıkıntılar ve eksiklikler o dersin öğretmenleri tarafından tespit edilmeli, bunların çözümü öğretmen yönetici işbirliğiyle sağlanmalıdır. Tüm öğretmenler "yönetim bilimi" bilgisi ve becerileriyle donanmış olarak göreve başlamalıdır.

Demokratik bir eğitim sadece okulla sınırlı olamaz. Eğitim sisteminde yapılan değişikliklerde ve uygulamalarda eğitimcilerin bilgi ve deneyimlerinden yararlanılmalıdır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin demokratik tutum içinde olmaları yeterli değildir. Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatının demokratik bir şekilde örgütlenmesi gerekmektedir. Eğitim politikalarında eğitim çalışanlarının görüşleri alınmalıdır. Üstten gelen kararların öğretmen ve okul yöneticileri tarafından uygulanması bekleniyor. Bunun yerine aşağıdan bilgi akışı olmalı bu doğrultuda kararalar alınmalıdır. Yönetime katılımla öğretmenlere verilen angarya çalışmalar kastedilmemelidir. Öğretmenlerin ders dışında yaptığı faaliyetler ücretlendirilmelidir. Sadece öğretmen ve okul yönetiminin işbirliği yapması yeterli değildir. Okulla ilgili tüm paydaşların okulun yönetimine katılması gerekir. Bu durum öğretmenlerin katılım isteğini artırır. Çalışanın birinci görevi ne ise daha çok o alanda başarılı olur ama içinde bulunduğu kurumun yararına olacak her türlü iş için işbirliği yapmaktan da kaçınmamalıdır.

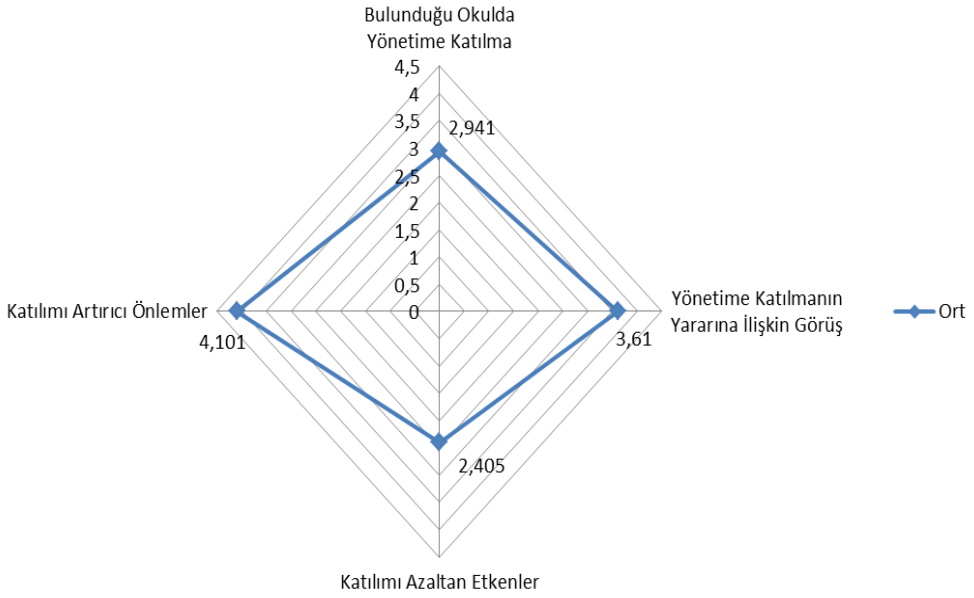
Okul yöneticileri, yukarıdan atandıkları için, okulu başarılı bir şekilde yönetmek yerine üst yönetimlerle ilişkileri daha güçlendirme çabası içerisindedirler. Okul yöneticilerinin karar verme yeteneği olan, çalışkan, cesaretli, risk alabilen eğitimcilerden seçilmesi gerekir. Öğretmenlerin bireysel sorumluluklarını yerine getirmeleri, yönetici ve öğretmen ilişkilerinde çok önemlidir. Öğretmenlerin bunların yanında kurumsal sorumluluk almaları yönetime katılımı sağlayacaktır. Okulda yapılacak her etkinlikte öğretmenler görev ve sorumluluk almalıdır. Öğretmenin yönetime katılması ve okul yöneticilerinin bunu desteklemesi, öğretmeni motive etmesi hem öğretmenlerin hem de idarecilerin okulu daha ileriye taşıma noktasında attıkları ortak bir adımdır. Bu öğrencilerin ve diğer bileşenlerin de okulu sahiplenmesine imkân vermektedir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılım Düzeylerinin Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Bulunduğu Okulda Yönetime Katılma	475	2,941	0,871	1,000	5,000
Yönetime Katılmanın Yararına İlişkin Görüş	475	3,610	0,778	1,080	5,000
Katılımı Azaltan Etkenler	475	2,405	0,756	1,000	5,000
Katılımı Artırıcı Önlemler	475	4,101	0,759	1,140	5,000

Tablo 1'de ve Şekil 1'de katılımcıların okul yönetimine katılım düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, "bulunduğu okulda yönetime katılma" ifadesine orta (2,941 ± 0,871); "yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş" ifadesine yüksek (3,610 ± 0,778); "katılımı azaltan etkenler" ifadesine zayıf (2,405 ± 0,756); "katılımı arttırıcı önlemler" ifadesine yüksek (4,101 ± 0,759); düzeyde katıldıkları görülmektedir.



Şekil 1 Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılım Düzeylerinin Ortalamaları

Katılımcıların yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş puanları ortalamalarının unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur

(F=4,745; p=0,009<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Unvanı müdür yardımcısı olan öğretmenlerin yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş puanları (3,837 ± 0,760), unvanı öğretmen olan öğretmenlerin yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş puanlarından (3,564 ± 0,780) yüksek bulunmuştur**.**

Katılımcıların bulunduğu okulda yönetime katılma puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=3,834; p=0,004<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yaşı 21-30 olan öğretmenlerin bulunduğu okulda yönetime katılma puanları (3,195 ± 0,885), yaşı 36-40 olan öğretmenlerin bulunduğu okulda yönetime katılma puanlarından (2,803 ± 0,819) yüksek bulunmuştur. Yaşı 21-30 olan öğretmenlerin bulunduğu okulda yönetime katılma puanları (3,195 ± 0,885), yaşı 41-45 olan öğretmenlerin bulunduğu okulda yönetime katılma puanlarından (2,818 ± 0,834) yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların katılımı azaltan etkenler puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=5,105; p=0,000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yaşı 36-40 yaş olan öğretmenlerin katılımı azaltan etkenler puanları (2,463 ± 0,764), yaşı 21-30 yaş olan katılımcıların katılımı azaltan etkenler puanlarından (2,149 ± 0,707) yüksek bulunmuştur. Yaşı 41-45 yaş olan katılımcıların katılımı azaltan etkenler puanları (2,616 ± 0,810), yaşı 21-30 yaş olan öğretmenlerin katılımı azaltan etkenler puanlarından (2,149 ± 0,707) yüksek bulunmuştur. Yaşı 41-45 yaş olan öğretmenlerin katılımı azaltan etkenler puanları (2,616 ± 0,810), yaşı 46 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin katılımı azaltan etkenler puanlarından (2,305 ± 0,630) yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların katılımı artırıcı önlemler puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=3,740; p=0,005<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yaşı 21-30 yaş olan katılımcıların katılımı artırıcı önlemler puanları (4,151 ± 0,697), yaşı 46 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin katılımı artırıcı önlemler puanlarından (3,792 ± 0,874) yüksek bulunmuştur. Yaşı 31-35 yaş olanların katılımı artırıcı önlemler puanları (4,152 ± 0,677), yaşı 46 yaş ve üzeri olanların katılımı artırıcı önlemler puanlarından (3,792 ± 0,874) yüksek bulunmuştur. Yaşı 36-40 yaş olanların katılımı artırıcı önlemler puanları (4,160 ± 0,777), yaşı 46 yaş ve üzeri olanların katılımı arttırıcı önlemler puanlarından (3,792 ± 0,874) yüksek bulunmuştur. Yaşı 41-45 yaş olanların katılımı arttırıcı önlemler puanları (4,167 ± 0,723), yaşı 46 yaş ve üzeri olanların katılımı arttırıcı önlemler puanlarından (3,792 ± 0,874) yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=2,238; p=0,030<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Branşı sosyal bilimler olan öğretmenlerin yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş puanları (3,730 ± 0,827), branşı matematik olanların yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş puanlarından (3,470 ± 0,727) yüksek bulunmuştur. Branşı edebiyat olanların yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş puanları (3,830 ± 0,756), branşı matematik olanların yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş puanlarından (3,470 ± 0,727) yüksek bulunmuştur. Branşı edebiyat olanların yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş puanları (3,830 ± 0,756), branşı yabancı dil olanların yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş puanlarından (3,489 ± 0,832) yüksek bulunmuştur. Branşı edebiyat olanların yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş puanları (3,830 ± 0,756), branşı resim-müzik olanların yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş puanlarından (3,448 ± 0,757) yüksek bulunmuştur. Branşı edebiyat olanların yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş puanları (3,830 ± 0,756), branşı beden eğitimi olanların yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş puanlarından (3,415 ±

0,802) yüksek bulunmuştur. Branşı edebiyat olanların yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş puanları (3,830 ± 0,756), diğer branşlarda olanların yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş puanlarından (3,569 ± 0,764) yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların bulunduğu okulda yönetime katılma puanları ortalamalarının meslekî kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=5,170; p=0,000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Meslekî kıdemi 0-5 yıl olanların bulunduğu okulda yönetime katılma puanları (3,328 ± 0,937), meslekî kıdemi 6-10 yıl olanların bulunduğu okulda yönetime katılma puanlarından (2,904 ± 0,907) yüksek bulunmuştur. Meslekî kıdemi 0-5 yıl olanların bulunduğu okulda yönetime katılma puanları (3,328 ± 0,937), meslekî kıdemi 11-15 yıl olanların bulunduğu okulda yönetime katılma puanlarından (2,875 ± 0,861) yüksek bulunmuştur. Meslekî kıdemi 0-5 yıl olanların bulunduğu okulda yönetime katılma puanları (3,328 ± 0,937), meslekî kıdemi 16-20 yıl olanların bulunduğu okulda yönetime katılma puanlarından (2,852 ± 0,791) yüksek bulunmuştur. Meslekî kıdemi 0-5 yıl olanların bulunduğu okulda yönetime katılma puanları (3,328 ± 0,937), meslekî kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların bulunduğu okulda yönetime katılma puanlarından (2,822 ± 0,819) yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların katılımı azaltan etkenler puanları ortalamalarının meslekî kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=2,402; p=0,049<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Meslekî kıdemi 16-20 yıl olanların katılımı azaltan etkenler puanları (2,525 ± 0,749), meslekî kıdemi 0-5 yıl olanların katılımı azaltan etkenler puanlarından (2,200 ± 0,828) yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların bulunduğu okulda yönetime katılma puanları ortalamalarının çalıştığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=10,186; p=0,000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çalıştığı okul türü meslek lisesi olan öğretmenlerin bulunduğu okulda yönetime katılma puanları (3,065 ± 0,947), çalıştığı okul türü Anadolu lisesi olanların bulunduğu okulda yönetime katılma puanlarından (2,762 ± 0,784) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okul türü diğer olanların bulunduğu okulda yönetime katılma puanları (3,380 ± 0,873), çalıştığı okul türü Anadolu lisesi olanların bulunduğu okulda yönetime katılma puanlarından (2,762 ± 0,784) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okul türü meslek lisesi olanların bulunduğu okulda yönetime katılma puanları (3,065 ± 0,947), çalıştığı okul türü sağlık meslek lisesi olanların bulunduğu okulda yönetime katılma puanlarından (2,518 ± 0,623) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okul türü diğer olanların bulunduğu okulda yönetime katılma puanları (3,380 ± 0,873), çalıştığı okul türü sağlık meslek lisesi olanların bulunduğu okulda yönetime katılma puanlarından (2,518 ± 0,623) yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların katılımı azaltan etkenler puanları ortalamalarının çalıştığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=2,602; p=0,035<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çalıştığı okul türü meslek lisesi olanların katılımı azaltan etkenler puanları (2,459 ± 0,765), çalıştığı okul türü diğer olanların katılımı azaltan etkenler puanlarından (2,159 ± 0,749) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılım Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelâsyon Analizi İle İncelenmesi

Tablo 2

Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılım Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelâsyon Analizi ile İncelenmesi

		Bulunduğu Okulda Yönetime Katılma	Yönetime Katılmanın Yararına İlişkin Görüş	Katılımı Azaltan Etkenler	Katılımı Artırıcı Önlemler
Bulunduğu Okulda Yönetime Katılma	r	1,000			
	p	0,000			
Yönetime Katılmanın Yararına İlişkin Görüş	r	0,460**	1,000		
	p	**0,000**	0,000		
Katılımı Azaltan Etkenler	r	-0,362**	-0,069	1,000	
	p	**0,000**	0,136	0,000	
Katılımı Artırıcı Önlemler	r	0,275**	0,609**	0,066	1,000
	p	**0,000**	**0,000**	0,152	0,000

Tablo 2'de görüleceği gibi, yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş ile bulunduğu okulda yönetime katılma arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=0.46; p=0,000<0.05). Yani, yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş arttıkça bulunduğu okulda yönetime katılma artmaktadır. Katılımı azaltan etkenler ile bulunduğu okulda yönetime katılma arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur (r=-0.362; p=0,000<0.05). Böylece, katılımı azaltan etkenler arttıkça bulunduğu okula yönetime katılma azalmaktadır.

Katılımı arttırıcı önlemler ile bulunduğu okulda yönetime katılma arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur (r=0.275; p=0,000<0.05). Buna göre katılımı artırıcı önlemler arttıkça bulunduğu okulda yönetime katılma artmaktadır.

Katılımı artırıcı önlemler ile yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur (r=0.609; p=0,000<0.05). Buna göre katılımı artırıcı önlemler arttıkça yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş artmaktadır.

Nitel Araştırma Bulguları

Nitel araştırma verilerinin analizi sonucunda 10 tema ve 31 alt tema belirlenmiştir. Temalar ve alt temalar aşağıda Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo.3

Nitel Araştırma Analizi Sonucu Oluşan Tema ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar
1.Okul Başarısı	a)Eğitim öğretim
	b)Okul güvenliği
	c)Demokratik kültür
	d)Aidiyet
2. Yönetici Rolü	a)Katılım
	b)İşbirliği
	c)Sorumluluk
3.Yönetime Katılım Alanları	a)Eğitim öğretim
	b)Araştırma
	c)Çevre
	d)Disiplin
4.Katılımı Azaltan Faktörler	a)Baskıcı Yönetim
	b)Öğretmenlerin Tutumu
	c)Yöneticilerin Tutumu
	d)İş Yükü
5. Öğretmenlerin Rolü	a)Benimseme
	b)İsteklilik
6.Yönetime Katılım Yöntemleri	a)Toplantılar
	b)Bireysel İlişkiler
	c)Görevler
7. Öğretmen-Yönetici İletişimi	a)İşbirliği
	b)Olumlu
	c)Olumsuz
8.Öğretmen Sorumluluğu	a)Başarı artışı
	b)Memnuniyet
9. Yasal Düzenlemeler	a)Zorunluluk
	b)Sürekli Değişiklik
10.Yönetime Katılımda Öneriler	a)Yönetsel teşvik
	b)Rehberlik
	c)Planlama
	d)Veli katılımı

Nitel araştırma bulguları incelendiğinde, katılımcılar, öğretmenlerin yönetime katılımları arttıkça, yönetim, başarı, güvenlik, temizlik, veli ile ilişkiler, disiplin ve kuralların uygulanması ile demokratik okul kültürünün gelişimi konularında olumlu gelişmeler olacağını belirtmişlerdir. Katılımcılar, öğretmenlerin okul yönetimine etkin katılımı için yöneticilerin öğretmenlere fırsat vermesini, görüşlerini almalarını, toplantılara katılımlarının sağlanmasını, kararların birlikte alınmasını, yönetim süreçleri konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Nitel araştırma bulgularına göre, yöneticilerin olumsuz tutum ve davranışları, öğretmenlerin ders yüklerinin fazlalığı, öğretmenlerin ilgisizliği ve isteksizliği, baskıcı yönetim anlayışı öğretmenlerin yönetime katılımlarını olumsuz etkilemektedir. Katılımcılara göre, öğretmenlerin okul yönetimine katılımları düzenlenen resmî toplantılar yoluyla gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin okul yönetim süreçlerine katılım düzeyleri arttıkça yönetici-öğretmen iletişiminin olumlu yönde olacağı ve öğretmenlere önemli sorumluluklar getireceği belirtilmiştir. Nitel araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okul

yönetimine katılımları yeterli düzeyde bulunmamakta ve bu konuda önemli düzenlemelerin gerçekleştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar aşağıdaki şekilde örneklendirilebilir:

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin "Öğretmenlerin okul yönetimine katılımları okulun hangi alanlardaki başarısını, nasıl etkiler?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; yönetici ve öğretmenlerin görüşleri şu şekilde ortaya çıkmaktadır:

(Ö1): "Öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları; okulda eğitim-öğretim, güvenlik, nöbet işleri, öğrencilerin sağlığının korunması, temizlik işleri, okulun bakım onarım işleri, üniversiteye öğrenci yerleştirme, öğrencileri uygun mesleğe yöneltme, velilerle ve okulun çevresiyle ilişkilerin geliştirilmesi, okul içinde iyi bir etkileşim geliştirme, okulda disiplini sağlama, okuldaki kuralların uygulanması gibi durumlara katkı sağlar. Okulun güvenilirliğini artırır."

(Ö2): "Öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları idari alanda görülemeyen, tespit edilemeyen kör noktaların giderilmesini sağlar. Öğretmenlerin yönetime katılmaları birçok yönden olumlu gelişmelere vesile olacaktır. Daha güvenli bir ortamda daha sağlam iletişim kurabilen bireyler, daha pozitif yaklaşımlar sergileyecek, daha az sorunla karşılaşılacak, dolayısıyla daha ekonomik enerji kullanımı gibi birçok fayda sağlanacaktır. Bu da eğitim öğretime olumlu yansıyacaktır."

(Y1): "Öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları, demokratik okul kültürünün oluşturulması ve yaygınlaşması alanında okulu olumu yönde etkiler. Demokratik yollarla okul yönetiminde etkili olan öğretmenler okulun başarısını doğal olarak artıracaklardır. Öğretmenlerin demokratik bir ortamda katılımları öğretmen motivasyonunu artırır, okulla bütünleşmesini sağlar ve eğitim-öğretimde verimliliği artırır."

(Y2): "Okul pek çok paydaşın ortaklaştığı bir alan olduğu için katılım başta aidiyet duygusunu geliştirir. Katılım; öğretmene gruba ait olduğu duygusunu kazandırır, öğretmenin kapasitesini zorlamasını, kendini geliştirmesini ve başarılı olmasını sağlar."

Nicel araştırma sonuçları incelendiğinde, "Öğretmenlerin okul yönetimine katılmasıyla okulun amaçlarına ulaşması sağlanmaktadır." İfadesine öğretmenlerin, %2,7'si hiç katılmıyorum, %12,8'i biraz katılıyorum, %37,5'i katılıyorum, %25,5'i çok katılıyorum, %21,5'i tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin "Öğretmenlerin okul yönetimine katılmasıyla okulun amaçlarına ulaşması sağlanmaktadır." İfadesine yüksek düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Nitel ve nicel araştırma sonuçlarına göre de öğretmenlerin okul yönetimine katılımı okul başarısını olumlu etkilemektedir.

"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı için okul yöneticileri neler yapmalıdır?" sorusuna öğretmenler ve okul yöneticilerinin verdiği cevaplar incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar şöyle sıralanabilir:

(Ö3): "Öğretmenlerle daha sık toplantı yapılmalı, toplantılarda okulun amaç ve ilkeleri, çalışma anlayışı ve yaklaşımı paylaşılmalıdır. Öğretmenlere ilgi duyduğu alanlarla ilgili sorumluluklar verilmeli ve takip edilmelidir. Öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerine fırsat verilmeli, öğretmenlere değil öğretmenlerle konuşulmalıdır."

(Y3): "Okulun iş ve işleyişiyle ilgili olarak öğretmenler bilgilendirilmeli, onların görüş ve önerilerine başvurulmalıdır. Her iş ve işlemden öğretmenlerin de sorumlu olduğu vurgulanmalı, katılım konusunda öğretmenler cesaretlendirilmelidir. Sosyal ve kültürel etkinliklerle öğretmenlerin motivasyonları artırılmaya çalışılmalıdır."

Nicel araştırma bulgularında, "Öğretmenlerin görüş ve önerilerinin okul yönetimince önemsenmesi onların çalışma isteğini artırmaktadır." İfadesine öğretmenlerin, %3,8'i hiç katılmıyorum, %8,2'si biraz katılıyorum, %28,6'sı katılıyorum, %28,6'sı çok katılıyorum, %30,7'si tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin "Öğretmenlerin görüş ve önerilerinin okul yönetimince önemsenmesi onların çalışma isteğini artırmaktadır." İfadesine yüksek düzeyde katıldıkları saptanmıştır.Nicel ve nitel araştırmanın sonuçları beraber incelendiğinde öğretmenlerin görüş ve önerilerinin okul yönetimle-

rince dikkate alınmasının öğretmenlerin katılma isteğini arttırdığı anlaşılmaktadır. Alınacak kararlarda ve gerçekleştirilecek projelerde öğretmenlerin görüş ve önerilerine yer verilmeli onların aktif görev almaları için çaba gösterilmeli ve öğretmenler katılıma teşvik edilmelidir.

(Ö4): "Öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları için okul yöneticileri şeffaf olmalıdırlar. Eğitim yöneticileri; öğretmenlerin fikirlerine açık olmalı, yaptıkları işleri öğretmenlere anlatmalı, yapılacak işlerde öğretmenlerin görüşlerini almalıdırlar. Okul yöneticileri öğretmenlere amir gibi değil de arkadaş gibi davranırlarsa öğretmenlerin geri dönüşü daha kolay olur. Okul yöneticileri aslında öğretmen olduklarını unutmamalı, mesai arkadaşlarını işbirliğine teşvik edici davranmalıdır. Her şeyi ben bilirim tavrındaki bir okul yönetiminde, öğretmenlerin katılımı beklenemez."

Nicel araştırma bulgularında, "Öğretmenlerin görüş ve önerilerinin okul yönetimince önemsenmesi onların çalışma isteğini artırmaktadır." İfadesine öğretmenlerin, %3,8'i hiç katılmıyorum, %8,2'si biraz katılıyorum, %28,6'sı katılıyorum, %28,6'sı çok katılıyorum, %30,7'si tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin "Öğretmenlerin görüş ve önerilerinin okul yönetimince önemsenmesi onların çalışma isteğini artırmaktadır." İfadesine yüksek düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Nicel ve nitel bulgularından da anlaşıldığı şekilde öğretmenlerin görüşlerinin yöneticiler tarafından dikkate alınması öğretmenlerin çalışma isteğini artırmaktadır. En üst düzeydeki çalışanla en alt düzeyde çalışan arasında bağ kurulmalıdır. Kurum yöneticileri tüm çalışanlarına şeffaf ve hoşgörülü olmalı, adaletli davranılmalıdır, önerilere ve eleştirilere açık olmalıdır.

(Y1): "Bir kurumda herkesin aynı zihniyete ve yapıya sahip olması beklenemez; ama yapılan iş eğitim ise konu da ülkenin geleceği ise herkes sorumluluk almak durumundadır. Öğretmenler ve yöneticiler arasında görüş ayrılıkları olsa da ortak bir amaç içinde olunmalıdır."

"Öğretmenler okul yönetimine hangi alanlarda etkili olarak katılabilirler?" sorusuna öğretmenler ve okul yöneticileri şu şekilde cevap vermişlerdir:

(Ö1): "Öğretmenler eğitim-öğretim, güvenlik, öğrencilerin sağlığının korunması, okul veli ilişkilerinin geliştirilmesi, rehberlik yapma, bilimsel araştırmalar yapma, proje hazırlama, sanatsal ve sportif etkinlikler organize etme gibi her alanda okul yönetimine etkili olarak katılabilir."

(Y4): "Okulun akademik ve sosyal başarısını artırma, disiplin sorunlarını çözme, okul çevre ilişkilerini geliştirme gibi konularda okul yönetimine yardımcı olabilirler. Öğretmenler okul kantinin, servis araçlarının, okul aile birliklerinin denetlenmesi gibi alanlarda görev alabilirler."

(Ö5): "Eğitim programlarının geliştirilmesi, ders çizelgelerinin düzenlenmesi, müfredat içeriklerinin belirlenmesi konusunda öğretmenler görev alabilirler."

"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını azaltan faktörler nelerdir?" sorusuna öğretmenler ve okul yöneticilerinin verdiği yanıtlar incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

(Ö1): "Okul yöneticilerinin sert, uzlaşmadan uzak, tutarsız tavır ve davranışları; okul yöneticilerinin kendi aralarındaki anlaşmazlıklardan kaynaklanan güvensiz ortam, öğretmenlerin çalışma ortamlarını yeterince benimsememeleri, okul yönetimleri tarafından iş ortamında oluşturulan baskı öğretmenlerin okul yönetimine katılımı engellemektedir."

(Y5): "Öğretmenlerin bireysel problemleri de yönetime katılmayı azaltmaktadır. Ekonomik sorunlarını çözememiş öğretmenlerin değil okul yönetimine dersine dahi aktif olarak katılması beklenemez. Bunun dışında özellikle büyük şehirlerde yaşayan öğretmenlerin evleriyle işyerleri arasındaki uzaklık, trafik gibi problemler de katılımı olumsuz etkilemektedir. Büyük şehirlerde öğretmenler, dersleri bitince acele ile evlerine yetişmeye çalışmaktadır. Böyle olunca hem kendi zümreleri ile hem diğer öğretmenlerle hem de okul yöneticileri ile etkileşimi en alt düzeyde olmakta ve yeterli paylaşım gerçekleştiremediği için yönetime katılım sınırlı olmaktadır."

(Ö3): "Öğretmenlerin okul yönetimini çoğu zaman öğretmenliğin dışında bürokratik bir kurum olarak görmeleri, bazı konularda sorumluluk verilmesi fakat yetki verilmemesi, yöneticilerin objektif değerlendirme yapmamaları, değerlendirme kriterlerinin nesnel olmaması katılımı azaltan faktörlerdendir."

Öğretmenlerinin ders yüklerinin fazla olması, ulaşım sorunlarından dolayı zaman darlığı; okul yöneticilerinin katı tutumları, tek başlarına karar almaları, öğretmenler üzerinde otorite kurma ve yönetmelikleri birebir uygulamaya koyma çabaları katılımı azaltmaktadır. Nicel araştırma bulguları incelendiğinde "Öğretmenlerin fazla iş yükleri azaltılarak okul yönetimine katılmalarına olanak sağlanmalıdır." İfadesine öğretmenlerin, %3,8'i hiç katılmıyorum, %10,3'ü biraz katılıyorum, %27,6'sı katılıyorum, %25,7'si çok katılıyorum, %32,6'sı tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin "Öğretmenlerin fazla iş yükleri azaltılarak okul yönetimine katılmalarına olanak sağlanmalıdır." İfadesine yüksek düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Bu durumda yönetime katılımın azalmasının nedenlerinden biri de ders yükünün fazla olmasıdır. Öğretmenlerin ders programları öğretmenlerin okula zaman ayırabileceği şekilde düzenlenmelidir.

(Y3): "Yöneticiliğin ayrı bir iş olduğu ve profesyonellik gerektirdiğini düşünmeleri, bu konuda gerekli donanıma sahip öğretmenlerin de iş yüklerinin fazla olması nedeniyle görev almak istememeleri."

(Y6): "Öğretmen çalıştığı kurumu benimsemeli, kuruma sahip çıkmalı, tutku ve heyecanla çalışmalı, okulda olup biten her şeyle ilgili bilgi sahibi olmalı, okulu ve öğrencileri ilgilendiren resmî işleri de takip etmelidir."

(Y8): "Öğretmenler umursamaz bir tavır içinde olmamalıdırlar. Eğitim-öğretimi ilgilendiren her konuda söz sahibi olmayı istemeli ve istek ve önerilerini okul yönetimiyle paylaşmalıdırlar. Katılım konusunda yeterli özgüvene sahip olmalıdırlar."

(Ö7): "Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı işin öncelikle öğretmenler yasal haklarını iyi bilmelidir. Kurul ve komisyonlarda görev alanlar oraya sadece yasal yükümlülüklerini yerine getirmek ve imza atmak için değil aktif olarak çalışmak için gelmelidirler."

(Ö9): "Öğretmenler çözüm odaklı olmalıdır. Okula daha çok zaman ayırmalıdır. Öğretmenlerin okula daha fazla zaman ayırabilmeleri için de maddî olarak güçlendirilmeleri gerekmektedir aksi durumda okula fazladan zaman ayırmak angarya olarak algılanacaktır."

"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı için öğretmenler neler yapmalıdır?" sorusuna öğretmenler ve okul yöneticilerinin verdiği yanıtlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

(Y6): "Öğretmen çalıştığı kurumu benimsemeli, kuruma sahip çıkmalı, tutku ve heyecanla çalışmalı, okulda olup biten her şeyle ilgili bilgi sahibi olmalı, okulu ve öğrencileri ilgilendiren resmî işleri de takip etmelidir."

(Y8): "Öğretmenler umursamaz bir tavır içinde olmamalıdırlar. Eğitim-öğretimi ilgilendiren her konuda söz sahibi olmayı istemeli ve istek ve önerilerini okul yönetimiyle paylaşmalıdırlar. Katılım konusunda yeterli özgüvene sahip olmalıdırlar."

(Ö7): "Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı işin öncelikle öğretmenler yasal haklarını iyi bilmelidir. Kurul ve komisyonlarda görev alanlar oraya sadece yasal yükümlülüklerini yerine getirmek ve imza atmak için değil aktif olarak çalışmak için gelmelidirler."

(Ö9): "Öğretmenler çözüm odaklı olmalıdır. Okula daha çok zaman ayırmalıdır. Öğretmenlerin okula daha fazla zaman ayırabilmeleri için de maddî olarak güçlendirilmeleri gerekmektedir aksi durumda okula fazladan zaman ayırmak angarya olarak algılanacaktır."

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin yönetime katılmada istekli davranmaları gerektiği, okul yönetimi ile işbirliğinin önemli olduğu ve bu alanda önemli çabalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

"Çalıştığınız kurumda öğretmenlerin okul yönetimine katılımları nasıl ve hangi yollarla gerçekleşmektedir?" sorusuna öğretmenler ve okul yöneticileri şu yanıtları vermişlerdir:

(Ö10): "Bulunduğumuz okulda öğretmenler, genel kurul toplantıları, okul aile birliği toplantıları, disiplin kurulu, okul meclisleri, onur kurulu, okul gelişim yönetim ekibi, sosyal etkinlikler kurulu, kutlama ve anma komisyonları gibi kurul ve komisyonlarda görev alarak okul yönetimine yardımcı olmaktadır."

(Y3): "Genel olarak öğretmenler okul yönetimine katılım konusunda pek istekli değiller sene başında yapılan kurullarda, kurul ve komisyonlarda gönüllü olarak görev almak isteyen öğretmen oldukça azdır, çünkü bu kurullarda görev almak öğretmenlere ek bir iş yükü getirmektedir."

(Ö5): "Çalıştığımız kurumda öğretmenlerin yönetime katılımı sınırlı düzeyde ve bireysel ilişkilerle gerçekleşmektedir. Fikirlerimizi okul idaresine bildirme, toplantılarda düşüncelerimizi dile getirme, okul müdürüyle konuşma şeklinde yönetime katılım sağlanmaktadır."

Nicel araştırma sonuçlarından "Okuldaki toplantılarda öğretmenler yeterince söz hakkına sahiptir." İfadesine öğretmenlerin, %3,4'ü hiç katılmıyorum, %17,5'i biraz katılıyorum, %36,4'ü katılıyorum, %21,1'i çok katılıyorum, %21,7'si tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin "Okuldaki toplantılarda öğretmenler yeterince söz hakkına sahiptir." İfadesine yüksek düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Nicel ve nitel araştırma sonuçları beraber değerlendirildiğinde katılımın genellikle sene başlarında yapılan kurullarda öğretmenlerin önerileri ve isteklerinin dile getirilmesiyle gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Fakat bazen bu öneri ve isteklerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin takibinin yapılmadığı belirtilmektedir. Kurul ve komisyonlarda alınan kararlar mutlaka tutanaklara geçirilmeli ve uygulama süreci takip edilmelidir.

(Y5): "Bulunduğumuz kurumda en aktif katılım; okulun Öğretmenler Kurulu, Rehberlik Yürütme Kurulu, Okul Gelişim Yönetim Ekibi, Sosyal Etkinlik Kurulu, Kutlama Komisyonu; Servis Denetleme Komisyonu, Kantin Denetleme Komisyonu, Okul Aile Birliği Denetleme Komisyonu gibi kurum ve komisyonlar aracılığıyla gerçekleşmektedir."

"Öğretmenlerin okul yönetimine aktif olarak katılımı öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki iletişimi nasıl etkiler?" sorusuna öğretmenler ve okul yöneticileri şu yanıtları vermişlerdir:

(Y6): "Öğretmenlerin okul yönetimine aktif katılımları, okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının paylaşılmasını sağlar. Okul yöneticilerinin işi kolaylaşır. Öğretmenlerin de okullarını daha çok benimsemelerini sağlar. Bu durumda öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki ilişkiler daha da güçlenir."

(Ö10): "Okul yöneticileri, yeterli demokratik olgunlukta değilse ve yetkilerin kendisinde toplanmasını istiyorsa bu yetkileri kaybedeceğinden korkar, öğretmenlerin okul yönetimine aktif katılımlarından memnun olmaz, rahatsız olur, bu durumu yetkinin paylaşımı olarak algılar, öğretmenlerin sorgulamalarından rahatsız olur. Bu durumu bir tehdit olarak görür. İletişimi koparır, yapılan eleştirileri dinlemez, cezalandırmalara başvurur, böylece öğretmen okul yöneticisi arasındaki iletişim biter."

Bazı öğretmenler; okul yöneticilerin eleştiriye açık olmamaları ve demokratik kurum kültürünü benimsemelerinden dolayı katılımın yeterince gerçekleşmediğini düşünmektedirler. Nicel araştırma bulgularında ise "Okul yöneticileri demokratik bir yönetim anlayışına sahip olmalıdır. " ifadesine öğretmenlerin, %1,7'si hiç katılmıyorum, %5,1'i biraz katılıyorum, %18,7'si katılıyorum, %16,4'ü çok katılıyorum, %58,1'i tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin "Okul yöneticileri demokratik bir yönetim anlayışına sahip olmalıdır. " ifadesine çok yüksek düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

(Y7): "Öğretmenlerin okul yönetimine aktif olarak katılımları, öğretmenlerle okul yönetimi arasındaki iletişimi tabii ki olumlu etkiler. Öğretmenler okul yönetimine katıldıkça yöneticilerin sadece masa başında oturup iş yapmayan kişiler olduğu düşüncesinin önüne geçer. Öğretmenin fikrinin alınması öğretmenin egosu açısından da önemlidir. Ayrıca farklı fikirlerin ortaya çıkması daha iyiye ve doğruya ulaşmayı kolaylaştırır. Gerçek anlamada katılım öğretmeni de yöneticiyi de mutlu eder."

(Ö8): "Öğretmenlerin okul yönetimine katılımları; okulla ilgili daha çok bilgiye sahip olmalarını, okulu daha çok benimsemelerini, aidiyet duygusunun gelişmesini, öğrenci ve velilerin okulla ilgili sorularını daha kolay yanıtlamalarını, okul yönetimiyle ilişkilerin olumlu yönde gelişmesini sağlar."

"Okul yönetimine katılım öğretmenlere ne gibi sorumluluklar getirir?" sorusuna öğretmenler ve okul yöneticileri şu yanıtları vermişlerdir:

(Ö1): "Öğretmenler okul yönetimine katılırsa okulda yapılan iyi ya da kötü bütün işlerin sonuçlarına ortak olurlar. Öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları durumunda sorumlulukları artar. Öğretmenler karar alma mekanizmalarında yer aldıkları için kurumun başarısı artar. Öğretmenlerin katılımları onlarda memnuniyet yaratır."

(Y1): "Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı öğretmenlere ek bir yük getirmez, aksine sorumluluklar paylaşıldığı için okulun sorunları da azalır. Sorunların azalmasıyla öğretmenlerin de yükleri azalır."

(Ö7): "Mevcut durumda öğretmenlerin derslerle girme ve derslere hazırlık, sosyal kulüpler, sınıf rehber öğretmenliği, sınav soruları hazırlama, sınavları değerlendirme gibi sorumlulukları vardır. Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı bunların yanında öğretmenlere yeni yükümlülükler getirir. Ancak, bunlara rağmen öğretmenler okul yönetimine katıldıkça okulda kendini daha çok söz sahibi hisseder ve okulu daha fazla sahiplenir. Bu da aidiyet duygusunun gelişmesini sağlar."

(Y5): "Öğretmenlere görevlerini tam ve zamanında yapmaları, öğrencilerle daha yakından ilgilenmeleri, okul başarısı için fikir üretmeleri sorumluluğu yükler. Sonuçta okulun başarısında ya da başarısızlığında sadece okul yönetiminin değil öğretmenlerin de payının olduğu bilincini yerleştirir."

"Mevcut yasal düzenlemeler, öğretmenlerin yönetime katılımlarını nasıl etkilemektedir?" sorusuna öğretmenler ve okul yöneticileri şu yanıtları vermişlerdir:

(Ö2): "Mevcut yasal düzenlemeler zorunluluklar dâhilinde olduğu için öğretmenleri görev ve sorumluluktan kaçar duruma getirmiştir. Her şeyi mevzuata uygun yapma kaygısı öğretmenlerin yaratıcılık ve girişimcilik özelliklerini köreltmektedir."

(Y4): "Mevcut durumda yetki ve sorumluluğun büyük bir kısmı okul yöneticilerindedir. Bu doğrudan katılımı engeller öğretmenlerin sadece okul yönetimine katkı sağlaması şeklinde gerçekleşir."

(Ö4): "Yasal düzenlemelerin çok sık değişmesi karışıklığa neden olmaktadır. Eğitim çalışanlarının yeni yönetmelikleri kavramaları ve uygulamaya geçmeleri zaman almaktadır. Değişim ve yenileşme elbette yararlıdır ama eğitim sisteminin ve mevzuatın çok sık değişmesi kaosa neden olmaktadır. Bu durumun getirdiği belirsizlik öğretmenlerin katılımını, sorumluluk alma çabalarını azaltmaktadır."

(Y1): "Mevzuat kurullarda ve komisyonlarda öğretmenlere görevler vermekte ve onlara sorumluluklar da yüklemektedir. Örneğin Okul Aile Birliği Denetleme Komisyonu'nda yöneticiler değil öğretmenler görev alır."

Öğretmen ve okul yöneticilerinin "Öğretmenlerin okul yönetimine etkili katılmaları için neler yapılmalıdır?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde ortaya çıkan görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

(Ö1): "Öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri sağlanmalıdır, öğretmenler katılım konusunda teşvik edilmeli ve cesaretlendirilmelidir. Doğru yaptıkları takdir edilmeli yanlış yaptıkları da uygun bir üslupla ve rehberlik yapılarak düzeltilmelidir. Fikirlerin özgürce ifade edilmesi doğru kararların alınmasını ve doğru işlerin yapılmasını sağlar."

(Ö7): "Öğretmenlerin okul yönetimine etkili katılmaları için; eğitim-öğretim işi, uzmanlarca ve öğretmenlerce tartışılıp çağdaş bir şekilde planlanıp programlanmalı, çağdışı bütün unsurlardan arındırılmalıdır. Öğretmenlere özgürce düşünme, soru sorma, sorgulama, tartışma, araştırma yapama ortamı hazırlanmalıdır. Ancak bu durumda okul yönetimine etkili katılım sağlanabilir."

(Y6): "Okulla ilgili alınan kararlarda öğretmenin fikri alınmalıdır. Konu için kendisine danışılan öğretmen o konuyu sahiplenir ve daha fazla emek harcar. Öğretmenler yaptığı işlerde takdir edilmeli, yenilikçi fikirlerle geldiğinde destek olunmalı, teşvik edilmelidir. Okul, yönetici, öğretmen, öğrenci veli ve çalışanların bir bütün olduğu, bu parçalardan birinin eksik olması durumunda başarının da olmayacağı sık sık vurgulanmalıdır. Öğretmen okula geldiğinde mutlu olmalı, kendisini evinde gibi hissetmelidir."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüzde, yönetim ile ilgili teoriler değişime uğramıştır. Klasik yönetim anlayışı zamanla yerini daha demokratik ve katılımcı yönetimlere bırakmıştır. Karar alma sürecine dahil olan ve bu sürece aktif olarak katılan çalışanlarda, işi sahiplenme, motivasyon, iş doyumu vb. durumlarda artış olduğu görülmüştür. Okulda eğitimin temel yönlendiricisi olan öğretmenlerin de yönetim ve karar alma sürecinde aktif rol almaları önemlidir. Katılım, gerek öğretmenlerin yaptığı işi sahiplenmesi gerekse de motivasyon ve iş doyumları açısından önem arz etmektedir.

Katılımcılar "okul yöneticileri yönetime katılma konusunda öğretmenleri güdelemektedir." İfadesine orta düzeyde katılmışlardır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri karar alma sürecine dâhil etmeleri önemlidir. Okul yöneticilerinin eğitim ortamında verimi arttırma yönünde bu tarz cesaretlendirici adımlar atmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir. Katılımcıların "okul yöneticileri demokratik bir yönetim anlayışına sahiptir." İfadesine orta düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Günümüzde demokratik yönetim biçimleri ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin de bu değişime ayak uydurarak daha demokratik yönetim biçimini desteklemeleri ve bu yönde adımlar atmaları eğitim ve öğretimin kalitesini arttıracaktır.

Katılımcıların "Okul yöneticileri öğretmenlerin karar verme yeterliliklerine inanmaktadır." İfadesine orta düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görev ile birlikte sorumluluğun ve karar verme imkânı da öğretmenlere sağlandığı zaman verilen görevin daha kısa sürede ve etkili bir şekilde yerine getirileceği bilinmelidir. Bu bağlamda özellikle görev ve verildiğinde yetkinin de verilmesi ve karar alma sürecinde öğretmenlere güvenilmesi faydalı olacaktır. Katılımcıların "Okul yöneticileri iletişime açıktır." İfadesine orta düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Okullarda görevli olan yöneticilerinin etkin olabilmeleri için hem planlarının hem de kendilerinde var olan kullanıma dönük düşüncelerinin kurum çalışanlarınca anlaşılması gerekmektedir. Bu bağlamda çalışanla yönetim arasında sağlıklı bir şekilde bilgi alışverişi yapmak yararlı olacaktır. Yöneticinin istediği eylemi doğru tanımlaması ve öğretmenler ile birlikte sonuca ulaştırması için etkili iletişim şarttır. Bundan dolayı özellikle okullarda yönetici ve öğretmenler arasında yüksek düzeyde iletişim sağlanmalıdır.

Katılımcıların "Öğretmenler kendilerini ilgilendiren konularda yönetime katılmakta ve fikirlerini belirtmektedir." İfadesine orta düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin "Okuldaki toplantılarda öğretmenler yeterince söz hakkına sahiptir." İfadesine yüksek düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Uyar'ın (2007) araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin yönetime katılma durumuna ilişkin olarak, okuldaki toplantılarda öğretmenlerin yeterince söz sahibi olduğuna, kendilerini ilgilendiren konularda yönetime katılıp fikirlerini belirttiklerine ve okuldaki yöneticilerin de iletişime yeterince açık olduğuna büyük ölçüde katıldıkları görülmektedir. Bu iki araştırmadan da öğretmenlerin kurullarda ve toplantılarda düşüncelerini açıkça ifade edebildikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda özellikle toplantılarda öğretmenlerin aktif olmaları ve düşüncelerini ifade edebilmeleri olumludur. Öğretmenlerin toplantılarda alınan kararlarda belirleyici olmaları da gerekmektedir. Sürecin sonunda önemli olan toplantılarda alınan kararların uygulanmasının öğretmenler tarafından takip edilmesi uygulanmasının sağlanması, uygulama sonuçlarının yönetici ve öğretmenlerle değerlendirilmesidir.

Demirtaş ve diğerleri (2008) tarafından yapılan "Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Etkililiğine ilişkin Öğretmen görüşleri" adlı araştırmada öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin lise öğret-

menlerinin görüşlerinin neler olduğu araştırılmıştır. Araştırma kapsamına alınan öğretmenler, kurul toplantılarını orta düzeyde etkili olarak değerlendirmektedirler.

Can, Gündüz ve Işık Can (2013) tarafından yapılan "Öğretmenlerin Yönetime Katılımlarında Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Rolü" adlı araştırmada ise, öğretmenler kurulu toplantıları öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarını sağlama bakımından etkili olamamaktadır sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler kurulu toplantıları okulun tüm eğitim-öğretim çalışmalarının, okulda yapılacak faaliyetlerin planlandığı, işleyişe ilişkin kararların alındığı, akademik, sosyal ve sportif faaliyetlerin değerlendirildiği organlardır. Bunun için öğretmenler kurulu toplantıları iyi planlanmalı, düzenlenmeli ve yürütülmelidir. Öğretmenler kurulu toplantılarının iyi planlanması, öğretmenlerin kararlara katılımlarının sağlanması ve alınan kararların uygulanması ile ilgili olarak okul yöneticilerinin eğitilmeleri faydalı olabilir.

Bir yönetici toplantının verimli mi olduğu yoksa tamamen zaman kaybına mı dönüştüğünü hemen fark etmesi gerekmektedir. Yapılan incelemelerde görüldüğü üzere, okul toplantılarının büyük çoğunluğu neredeyse günün yarısını kaplamaktadır. Katılımcılığı zayıf, etki düzeyi düşük, tek taraflı monolog şeklindeki toplantıların verimi düşürdüğü bilinmektedir. Kurul toplantılarının amacı sadece mevzuatın gerektirdiği yükümlülükleri yerine getirmek olmamalı; bu toplantılar, okulun akademik ve sosyal başarısının artırılması için yapılması gerekenlerin tartışıldığı bir platform haline getirilmelidir.

Katılımcıların "Okul yöneticileri okuldaki bir işi tek başına yapmak yerine öğretmenlerle birlikte yapmayı tercih etmektedirler." İfadesine orta düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların "öğretmenler okul yönetimine katılma konusunda isteklidir." İfadesine zayıf düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri okul yöneticine dâhil etme ve onların fikirlerinden faydalanması önemlidir. Ancak okulda görev yapan öğretmenlerin okul yönetimine katılma konusunda istekli olmayışları düşündürücüdür. Öğretmenlerin okul yönetimine katılma konusunda isteksiz oluşları; iş yüklerinin ağır oluşu, risk ve sorumluluk almaktan kaçmaları veya yönetim konusunda var olan alışkanlıklardan kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin yönetim işlerine katılma konusunda motive edilmeleri onların yönetime katılma konusunda isteklerini artırabilir.

Koşar ve Yalçınkaya'nın (2013) araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumda yöneticilerine ve meslektaşlarına olan güven düzeyleri arttıkça gösterdikleri vatandaşlık davranışları da artmakta, okulunu ilgilendiren tüm toplantı ve tartışmalara aktif olarak katılma düzeyleri yükselmektedir.

Uyar'ın (2007) araştırma bulgularına göre, ders yükü az olan öğretmenlerin okul yönetimine daha fazla katılım fırsatı buldukları, öğretmenlerin okul yönetimine katılma konusunda istekli oldukları ve okul yöneticilerinin yönetime katılma konusunda öğretmenleri güdüledikleri ifadelerine de biraz katıldıkları görülmektedir. Araştırma sonuçlarından öğretmenlerin ders programlarının iyi ayarlanması ve okul yöneticileri tarafından desteklenmeleri durumunda okul yönetimine daha fazla katılabilecekleri anlaşılmaktadır.

Açıkgöz'ün (1984) araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin kararlara katılmalarına ilişkin algılarının "çok az", kararlara karşı ilgi, istek ve yeterliliklerine dair algılarının ise "biraz" seçeneğinde toplandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kararlara katılma konusuna ilişkin ilgi, istek ve yeterlik durumları açısından birbirlerinden anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Katılımcılar öğretmenlerin öğretim ve yönetim kararlarına ilişkin ilgi, istek ve yeterlilik durumları açısından görüşleri farklılık göstermektedir. Durum, istek, ilgi ve yeterlik açısından kararlara katılımda en yüksek değerler "öğrenci başarısının değerlendirilmesi", en düşük değerler ise "okulun gelir ve giderlerinin planlanması" olarak gözlenmektedir. Araştırma sonuçlarından öğretmenlerin okuldaki eğitim öğretim faaliyetleriyle daha çok ilgilenmek istedikleri, okulun parayla ilgili işlerine fazla ilgi göstermedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bireysel değişkenler açısından kararlara katılmada ilgi, istek ve yeterlilik durumları açısından anlamlı fark gözlenmemiştir.

Aksay ve Ural (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, öğretimsel kararlara "Oldukça" düzeyinde, yönetimsel kararlara ise "Biraz" düzeyinde katıldıkları düşüncesine sahiptir. Öğretimsel ile yönetimsel kararlara katılma derecelerine yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre; öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılma dereceleri, yönetimsel kararlara katılma derecelerine nazaran daha yüksektir. Öğretmenler yönetim işlerinden çok eğitim-öğretim işlerinde kendilerini daha çok sorumlu hissetmektedirler. Bu durum yönetime katılımı azaltan etkenler arasındadır.

Babaoğlan ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan araştırmanın ışığında; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu okullarda karar alma süreçlerine dâhil olduklarını, okul müdürlerinin büyük bir kısmı öğretmenlerin karar alma süreçlerine katıldıklarını, eğitim denetçileri ise öğretmenlerin okulda alınan kararlara "bazen" düzeyinde katıldıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler, okul müdürleri ve eğitim denetçileri okulda alınan kararlara katılımın olması gerektiğini belirtmekte ve bu şekilde alınan kararlara ortak katılımın kararların uygulanabilirliğini arttıracağını düşünmektedirler.

Yılmaz'ın (1997) araştırma bulgularına göre, öğretmenler kurulunun etkililiği konusunda, okul yönetimine katılma açısından yönetici ve öğretmenler yönetime katılımı gerekli görmektedir. Babaoğlan ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kararlara katılması durumunda farklı fikirlerin de ortaya çıkabileceğini ve eğitim-öğretim ortamında motivasyonun yüksek, ilişkilerin ise daha sağlıklı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Uyar'ın (2007) araştırma bulgularına göre ise, "Katılımın artması, okul yönetiminin etkililiğini artırmaktadır." ve "Öğretmenlerin okul yönetimine katılması yönetici ile öğretmen arasında işbirliğini geliştirmektedir." ifadelerine öğretmenler tamamen katılmaktadır. Bu araştırmalardan çıkan sonuçlara göre öğretmenler, okul yönetiminin etkililiğinin artmasında ve yönetici ile öğretmen arasında işbirliğinin gelişmesinde yönetime katılmanın önemli bir etkisinin olduğu görüşündedirler.

Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenleri kararlara katılıma teşvik etmeleri durumunda farklı görüş ve önerilerin ortaya çıkaracağından daha zengin bir bilgi birikiminin olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu durumun verimi arttıracağı, motivasyonu yükselteceği düşünülmektedir. Bu durumda daha sağlıklı ve etkili bir eğitim-öğretim ortamının oluşması sağlanacaktır. Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı azaltan etkenlere zayıf düzeyde katıldıkları anlaşılmaktadır. Buradan da öğretmenlerin yönetime katılma konusuna olumlu baktıkları, okul yöneticilerinin tutumlarını da olumlu buldukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların "Okul yöneticileri, öğretmenlerin görüşlerine başvursa da kendi görüşleri doğrultusunda karar vermektedir. " ifadesine orta düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Uyar'ın (2007)araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okul yönetimine katılmamasının nedenlerine ilişkin olarak, "Okul yöneticileri, öğretmenlerin görüşlerine başvursa da kendi görüşleri doğrultusunda karar vermektedir." ifadesine öğretmenler tamamen katılmaktadır. Buna göre öğretmenler, okulda alınan kararlarda kendi düşüncelerine önem verilmediği görüşündedirler. Alınan kararlarda görüşleri alınsa da uygulamada görüşlerine yer verilmemesi olumsuz bir durumdur ve katılımı azaltmaktadır. Bu durum, okullarda okul yönetimi tarafından öğretmenlerin görüş ve önerilerine gerektiği kadar önem verilmediği, karar alama sürecinde okul yöneticilerinin belirleyici olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "Katılımı Artırıcı Önlemler" ile ilgili ifadelere çok yüksek ve yüksek düzey katıldıkları görülmektedir. Öğretmenler, okul yönetimine katılımın artırılması gerektiği düşüncesini desteklemektedirler. Uyar'ın (2007) araştırma bulgularına göre, "Öğretmenlerin fazla iş yükleri azaltılarak okul yönetimine katılmalarına olanak sağlanmalıdır." ifadesine öğretmenler tamamen katılırken, yöneticiler de büyük ölçüde katılmaktadır. Buna göre öğretmen ve yöneticiler, öğretmenlerin iş yüklerinin fazla olmasını okul yönetimine katılmama nedeni olarak görmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde: "Bulunduğu okulda yönetime katılma" ifadesine orta; "yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş" ifadesine yüksek; "katılımı azaltan etkenler" ifadesine zayıf; "katılımı artırıcı önlemler" ifadesine yüksek; düzeyde katıldıkları görülmektedir. Görüldüğü üzere öğretmenlerin örneklem grubunun bulun-

duğu bölgede yönetime orta düzey bir katılım sağladıkları görülmüştür. Bilgin'in (1996) araştırma bulgularına göre, ders kitaplarının araç ve gereçlerin seçilmesine ilişkin şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Ders kitaplarının araç ve gereçlerinin seçilmesi, temini ve kullanılmasına yönelik kararlarda; ilkokul öğretmenlerinin "kısmen", ortaokul öğretmenlerinin ise "bazen" katıldıkları görülmüştür. Demir'in (2001) araştırma bulgularına göre, katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmı okullarında eğitim, öğretim ve yönetimle ilgili "her zaman" düzeyinde katılmadıklarını belirtirken katılımcı yöneticilerin büyük bir kısmı ise alınan kararlara "her zaman" düzeyinde katıldıkları yönünde görüş belirtmektedirler.

Açıkgöz'ün (1984) araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin kararlara katılmalarına ilişkin algılarının "çok az", kararlara karşı ilgi, istek ve yeterliliklerine dair algılarının ise "biraz" seçeneğinde toplandığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin her şeyi mevzuata uygun yapma kaygısı ve mevzuata sığınarak öğretmenlere iş yaptırmaya çalışmaları öğretmenler tarafından olumsuz karşılanmaktadır. Yönetmelikler öğretmenleri sınırlamakta, öğretmenlerin yaratıcılık ve girişimcilik özelliklerinin gelişmesini engellemektedir. Aktepe ve Buluç (2014) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler; okul yöneticilerinin mevcut öğretimsel liderlik özelliklerini belirtirken özellikle mevzuat konusu üzerinde durmuşlar, mevzuatın okul yöneticileri üzerinde büyük etkisi ve baskısı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin okul yönetimine katılmaya olumlu baktıkları, katılımı destekledikleri ve katılımın yararına ilişkin yüksek düzeyde olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı azaltan etkenlere zayıf düzeyde katıldıkları anlaşılmaktadır. Buradan da öğretmenlerin yönetime katılma konusuna olumlu baktıkları, okul yöneticilerinin tutumlarını da olumlu buldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenler okul yönetimine katılımın artırılması gerektiği düşüncesini desteklemektedirler. Bu sonuç, Uyar'ın(2007) araştırma bulguları ile benzerlik taşımaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bulunduğu okulda yönetime katılma, yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş, katılımı azaltan etkenler, katılımı arttırıcı önlemlere ilişkin puanlar, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, Aksay ve Ural(2008), Aldemir(1996) ve Yılmaz'ın(1997) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucuna göre, yaşı daha küçük olan öğretmenlerin yönetime katılma konusunda daha istekli oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş puan ortalamaları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Nicel ve nitel araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yönetime katılımlarının okulun başarısı ve okulda demokratik kültürün gelişmesi bakımından gerekli görüldüğü, ancak öğretmenlerin yönetime katılımlarını engelleyen değişik faktörler bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle, bürokratik yapı, olumsuz yönetici tutumları, öğretmenlerin isteksizliği gibi faktörler yönetime katılımda engel olarak görülmektedir. Öğretmenlerin okul yönetim süreçlerine etkin katılımları için her türlü toplantıların düzenlenmesinde öğretmen görüşlerinden yararlanılması, öğretmenlerin ders yüklerinin azaltılması, plan ve program düzenlemelerinde öğretmen görüşlerine yer verilmesi, yönetici ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerine önem verilmesi, yönetici seçme ve istihdamı sürecinin gözden geçirilmesi faydalı olabilir.

Kaynakça

Açıkgöz, K. (1984). Öğretmenlerin okuldaki kararlara katılımı. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Aksay, O. ve Ural, A. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* Yaz, 6 (3), 433-460.

Aktepe, V. ve Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-247.

Aldemir, G. (1996). Öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri (Altındağ örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Aydın, M. (1994). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatiboğlu.

Aytaç, T. (2013). *Okul vizyonu nedir? Nasıl geliştirilir?. Yönetimde çağdaş yaklaşımlar* (2.baskı). (Ed.: Cevat Elma, Kamile Demir). Ankara: Anı.

Babaoğlan, E. ve Yılmaz, F. (2012). İlköğretim okullarında karara katılma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 3, 1-12, (Aralık).

Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19, 2, 181-214.

Bilgin, T.F. (1996). Zonguldak merkez ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul yönetimlerince alınan kararlara katılabilme derecelerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Bozkurt, A. (2013). Öğrenen örgütler. *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar* (2. baskı). (Ed.: Cevat Elma, Kamile Demir). Ankara: Anı..

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (13. baskı). Ankara: Pegem A.

Can, E., Gündüz, Y. ve Işık Can, C. (2013) .The role of teacher commıttee meetıngs ın teachers' partıcıpatıon ın management. 2. İnternational Conference on Interdisciplinary in Education, 30 Ocak-1 Şubat 2013, Jasmine Court Hotel Girne – KKTC.

Creswell, J.W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Çelikten, M. (2011). Okul örgütü ve yönetimi. *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (4.baskı). (Ed.: Vehbi Çelik). Ankara: Pegem A.

Demir, S. (2001). İlköğretim okullarında öğretmenlerin kararlara katılmalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (Sakarya ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.

Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N. ve Cömert, M. (2008). Öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9,15, 55–74, (Bahar).

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Koşar, D. ve Yalçınkaya, M. (2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19, 4, 603-627.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.

Şahin, İ., Beycioğlu, K. ve Fırat, N. (2011). Öğretmen görüşlerine göre çeşitli yönetim becerilerinin okul müdürleri için önem dereceleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 58-75.*

Uyar, Ş. (2007). Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları (Düzce ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Yavuz, Y. (2004). Okulda yönetime ve karara katılma. *Bilim Eğitim Toplum Dergisi*, 2, 6, 46-57.

Yıldırım, B. (2011). Yönetim süreçleri. *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (4.baskı). (Ed.: Vehbi Çelik) Ankara: Pegem A.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri* (Geliştirilmiş 5. baskı). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, K. (2013). Yönetim süreçleri. *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (5.baskı). (Ed.: Hasan Basri Memduhoğlu, Kürşad Yılmaz) Ankara: Pegem A.

Yılmaz, S. (1997). Okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, Türkiye.

8. BÖLÜM

KÖY ENSTİTÜLERİ'NDE UYGULANAN DEMOKRATİK EĞİTİM ÇALIŞMALARI ve YETİŞTİRİLMEK İSTENEN BİREY ANLAYIŞI

Nurhayat Çelebi [a], **Tezer Asan**[b]

[a] Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, nurcelebi@karabuk.edu.tr

[b] Dr., İzmir, Aliağa RAM, tezerasan@gmail.com

Giriş

Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde Cumhuriyet ideolojisini ve yeni Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran devrimci kesim, eğitimi yeni oluşturulacak çağdaş toplumun temel taşı olarak görmüş ve eğitimin kısa sürede toplumdaki her bireye ulaştırılmasını hedeflemiştir. Osmanlı mirası olarak eğitim açısından son derece geri kalmış bir toplumsal yapıyı devralan Cumhuriyeti yönetenler, ihtiyacı olan "vatandaş ve birey"i oluşturabilmek için toplumun en kuytu köşelerindeki bireylere ulaşma zorunluluğunu hissetmiştir. Devrimin gerçekleştirildiği ve somut olarak dünyaya ilan edildiği 1923 yılı itibariyle Türk halkının nüfus potansiyelinin büyük çoğunluğu köylerde yaşayan insanlardan oluşmaktadır. Bu nedenle devrimin eğitim ilke ve kavramları köylüye ulaşmadığı sürece, devrimin amacına ulaşması beklenemezdi. Cumhuriyet ilkelerine sahip, kul ve biat geleneğinden kurtulmuş, sorgulayan, eleştiren, hakkını arayan, kendi temsilcilerini bilinçli olarak seçebilen bir toplumsal yapının sağlanması için bilim ve bilginin köylere götürülmesi zorunlu olmuştur.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında etkin olan ulusalcı eğitim anlayışı, taşıdığı değerleri toplumun tümüne aktarmak, benimsetmek ve genç devrimlerin kalıcılığını sağlamayı, çağdaşlığa ve aydınlanmaya inanan, kendini sürekli gelişen dünyaya ayak uyduran nesiller yetiştirmeyi hedef edinmiştir. Dünyada pek çok araştırmaya konu olmuş, kuruluşu, varlığı ve kapatılmaları ile halen tartışmalara hedef olan Köy Enstitüleri, işte bu koşullar altında yoksul köy çocuklarını yine köy insanını eğitecek eğitmenler olmak üzere eğitmeyi tasarlayan; kendine has uygulamaları ve etkin eğitim felsefesiyle kurulan kurumlar olarak tarihteki yerini almıştır. Genç cumhuriyetin ve devrimlerin savunucuları tarafından kurulan ve organize edilen Köy Enstitüleri, sonraki yıllarda köylerin aydınlanması ve geçerliliğini sorgulayan genç eğitmenlerin varlığı karşısında toprak sahipleri tarafından şiddetli bir şekilde eleştiriye uğramışlar, kapatılmaları o günün siyasi dalgalanmalarına sert bir şekilde yansımıştır. Ancak bu kurumların verdikleri mezunları ile Türk eğitim, düşün ve yazın alanına damgalarını vuran değerli aydın, yazar ve eğitmenleri Türk eğitiminde derin izler bırakmışlardır. Bu çalışma, etkin iş felsefesi ile kısa zamanda üretken köy eğitmenleri yetiştirmeyi ilke edinmiş Köy Enstitüleri'ne bir kez de demokratik eğitim uygulamaları ışığı altında bakmayı ve bu doğrultuda bu kurumlarda yetiştirilmek istenen birey profilini mercek altına almayı planlamaktadır. Bu analiz, yakın tarihimizin ve devrimlerimizin henüz yeni oluşturulmaya çalışıldığı dönemdeki eğitim ve insan algısının anlaşılmasına da katkı sağlaya-

caktır. Demokratik okul ve demokratik, özgürlükçü, kendini ifade edebilen, sorgulayan; sorgulamaları sonucu üretebilen birey yetiştirme hedefi, günümüz toplumlarının da önemli bir hedefi olmuştur. Kendine güvenen, üretici, yaratıcı bireylerin oluşturulması ancak bu eğitim sayesinde mümkün olabilmektedir. Zira tüm toplumsal yapılar ihtiyaç duydukları insan profilini oluşturmak için eğitimi etkin kılmaktadırlar. İdeolojilerin, ekonominin ve sosyal yapıların ihtiyaç duyduğu insan profili, gün geçtikçe daha da global bir yapı kazanan büyük dünya birliği için de önem taşımaktadır. Yeni kurulmuş ve yoksul Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında öğrenci etkinliği, öğrenci fikir ve ifade özgürlüğü temellerini içeren Köy Enstitüleri deneyiminin incelenmesi, bu ülkünün sorgulanması ve yeniden düzenlenmesi için de bu çalışmanın katkılar sunması beklenmektedir. Köy Enstitüleri uygulaması pek çok yurt içi ve yurt dışı çalışmaya konu edilmiş; mezunlarının yazdığı anılar ve eserlerle uygulamalar, birebir ağızlardan, kişisel anlatımlardan günümüze taşınmıştır. Ancak bugüne kadar Köy Enstitüleri uygulamasının demokratik birey anlayışına yaptığı katkı ve bu modelden yola çıkılarak bundan sonraki süreçte oluşturulabilecek demokratik eğitim anlayışına katkısı yeterince sorgulanmamıştır. Bugün öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin programlarına Köy Enstitüleri gerçeğinden hareket edilerek bakılması ve bu kurumlardaki somut uygulamalardan örnek alınması ve öğretmen yetiştirme politikalarının yeniden gözden geçirilmesi gereklidir. Öte yandan bu çalışmada Köy Enstitüleri pratiğine katkıda bulunan o günün bürokratik yapısının yayınladıkları yasa, genelgeler ve öğretmenlerle kurdukları kişisel/sürekli ilişkiler de öğretmen yetiştirme açısından değerlendirilmiştir. Nitekim bu çalışmada Köy Enstitüsü pratiğinin her yönü ile -demokratik uygulamaları ışığında- ele alınması, demokratik eğitim ve birey sorgulaması üzerine bir farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmadaki amaç, Köy Enstitüleri'nin demokratik eğitim çalışmaları ve yetiştirilmek istenen insan/ birey anlayışının cumhuriyet dönemi eğitim sistemimize yansımalarının ne şekilde olduğunun incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt problemleri şu şekilde ele alınmış ve incelenmiştir:

1- Köy Enstitüleri ders içeriklerinde ve derslerin işlenişinde demokratik eğitim ve yetiştirilmek istenen birey anlayışı nedir?

2- Köy Enstitüleri yönetmeliklerinde/genelgelerinde demokratik eğitim ve yetiştirilmek istenen birey anlayışı nasıl algılanmaktadır?

3- Köy Enstitüleri ders dışı eğitsel uygulamalarda (gezi, anma, eğitsel kol çalışmaları, öğrenci seçimleri, toplantılar, karar verme süreçlerine katılım, öğrencilerin söz hakkı vb.) demokratik eğitim uygulamaları ile neler yapılmaktadır?

4- Dönemin Milli Eğitim Bakanı, milletvekilleri ve İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün Enstitü öğretmenlerine ilişkin çalışmaları, yazışmaları, teşviklerinde demokratik olma vurgusu nasıl yapılmaktadır?

Yöntem

Araştırma, var olan bir olguyu aydınlatmaya yönelik bir desen olan olgu bilim deseni ve veriler de doküman analizi tekniği ile elde edilmiştir. Çalışma nitel veri analizi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel veri analizi, araştırmacının verileri düzenlediği, analiz birimlerine ayırdığı, sentezlediği, biçimleri (pattern) ortaya çıkardığı, önemli değişkenleri keşfettiği ve hangi bilgileri rapora yansıtacağına karar verdiği bir süreçtir (Bogdan ve Biklen, 1992). Bu çalışma, "kuramsal analitik araştırma" yapmayı hedeflemektedir. Kuramsal analitik araştırma, mevcut durumun belirlenmesi ve analiz edilmesine yönelik bir araştırma modelidir. Çalışmada verilerin toplanması ve yorumlanıp analiz edilmesi sürecinde betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı incelediklerini ve tespit ettiği verileri çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç, elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır. Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada araştırmacı araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve incelemelerde yer alan boyutlardan hareket

ederek veri analizi için bir çerçeve oluşturmaktadır. Böylece verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmektedir. Ardından, araştırmacı daha önce oluşturmuş olduğu çerçeveye dayalı olarak verileri okuyup, düzenlemektedir. Bu süreçte verilerin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi önem taşımaktadır. Bu aşamadan sonra araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlamaktadır. Bunun için gerekli yerlerde doğrudan alıntılara da başvurmak zorunda kalabilir. Bu sürecin sonunda araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır. Araştırmacı bu aşamada ayrıca yapmış olduğu yorumları daha da güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklar ve ihtiyaç duyulması durumunda farklı olgular arasında karşılaştırma yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada dönemin Köy Enstitüsü pratiğine dair tüm yasalar, genelgeler, yönetmelikler arşivden edinilerek mercek altına alınmıştır. Araştırma ile ilgili iç geçerliğin sağlanmasında Enstitüler'de öğrenim gören öğrencilerin anılarını, yaşanmışlıklarını anlattıkları kitaplar ve otobiyografiler de çalışmada incelenen kaynaklardandır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı ve İlköğretim Genel Müdürü'nün öğretmenlerle yazışmaları, söylevleri ve tamimleri de değerlendirme altına alınmıştır. Bulgular analiz edilirken "demokrasi, demokratik uygulamalar, demokratik birey" anlayışını ve ifadelerini içeren tüm veriler mercek altına alınmış, analiz edilmiştir. Çalışmanın güvenirliği için bu işlemler iki ayrı uzman tarafından birbirlerinden bağımsız olarak incelenmiş ve eğitim bilimleri alanında uzman başka bir araştırmacının da fikri alındıktan sonra raporlaştırılmıştır.

Köy Enstitüleri'nin Kuruluşu ve Hedefleri

Yeni kurulan Cumhuriyet'te Türk toplumunun çağdaş dünyada bir millet bütünü olarak var olabilmesinin ilk şartı kültür seviyesini yükseltmek olarak görülmüştür. Türk toplumunun kültür seviyesini yükseltmek, ilk önce geniş halk tabakalarının bilgi ve anlayışını yükseltmek anlamına gelmektedir. Bu anlamda cumhuriyetin ilk yıllarında bu geniş halk kitlesi köylüdür. Köye millî bilincin götürülmesi, Türkiye'yi çağdaş bir toplum yapabilmek için en ücra köylerdeki vatandaşların bile eğitim ve öğretimden geçmesi gerekmektedir. Samimî milliyetçi duyguların aşılandığı köy öğretmenlerinin yetiştirilmesi hedefi Köy Enstitüleri'nin kurulma zeminini oluşturmuştur (Köni, 1947, 3- 5). J. Dewey'den sonra 1925 yılında Almanya'dan Türkiye'ye gelmek üzere çağrılan Kerschensteiner'in yerine gönderilen danışmanı Kühne' "meslek eğitimi" konusunda bir dizi öneri getirmiştir. 1933-34 yıllarında Türkiye'ye gelip geniş ölçüde ekonomik bir inceleme yapan 9 kişilik Amerikalı uzmanlar kurulunun hükümete sunduğu rapor da köy eğitimi ve "iş eğitimi" konusundaki çalışmaları beslemiştir.

Dönemin eğitimcilerine göre; köylünün uyanık olması, olgun bir anlayış içinde bulunması, memlekette olup biten her şeyden haberdar olması için okuma yazma bilmesi, kitap, dergi ve gazete okuması, iyiyi kötüden ayırt edebilme kabiliyetini kazanması, yanlış tefsirlere, yanlış sözlere inanmaması için eğitimli olmaları şarttır (Başçavuşoğlu, 1949, s.20-22). Nitekim, Tonguç'a göre; Köy Enstitüleri'nin doğuş gerekçesi *"…hayatının sonuna kadar, köyleri eğitim yoluyla canlandıracak ve köyde ilköğretimi yüzde yüz gerçekleştirecek öğretmen ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek…"* olmuştur (Kanar, 1990, s.12).

Cumhuriyet yönetimi, en kısa zamanda okulsuz köy ve okuma yazması olmayan vatandaş bırakmama programını hızla uygulamaya koymuştur. Millî kültür ve eğitim hamleleri, Millî Talim ve Terbiye'nin en ücra köşelere taşınmasını içermektedir (Aytuna, 1949,s.4-5). Tonguç (1947, s.13), *"Devrim en müsait şartları bularak yeni insan tipleri yaratmaya mecburdu…"* sözleriyle bu ülkü özetlenmektedir. Keza, Köy Enstitüleri'nin açılış yasasının oylandığı gün Meclis'te Muş Milletvekili Hakkı Kılıçoğlu, enstitülerden yetişecek öğretmenlerin taşımaları gereken ülküyü şu sözlerle dile getirmektedir:

> *"Muallimlerin vazifesi yalnızca ABC öğretmekten ibaret değildir (…) Gittikleri her yerde Cumhuriyet'in, inkılâbın, medeniyetin bütün esaslarını anlatacaklar, onlarla gece gündüz uğraşacaklar. Hakikî imanlı, meslekî genç yetiştireceklerdir. Eğer bu ruh bu enstitülerde verilmezse emek boştur" (Poyrazoğlu vd. 2011, s.51-117).*

Bakan Saffet Arıkan zamanında "askerlikte başarı göstermiş, onbaşı ya da çavuşluk gibi rütbe almış olan becerikli köy delikanlılarından" köylerde öğretmen olarak yararlanması fikri tartışılmıştır

(Binbaşıoğlu, 1995, s.228). 1936 yılında, ilk kurs Eskişehir'in Mahmudiye köyündeki ilkokulda açılmış, kursu bitirenlere "eğitmen" adı verilmiştir. Kurs süresi 7 ay olarak belirlenmiş, kurslarda başarı gösterenler köylere eğitmen olarak gönderilmişlerdir. Eğitmen deneyiminden sonuç alınınca 1937 yılında 11.06.1937 gün ve 3238 sayılı "Köy Eğitmenleri Kanunu" çıkarılmıştır. Dr. Reşit Galip'in bakanlığı sırasında da köy eğitimine verilen önem sürdürülmüştür. Eğitmenlik olumlu sonuçlar verince, dönemin aydınlarının da bu konuda gösterdikleri çabalarla beslenerek köyde eğitim en önemli konu olarak öne çıkmaya başlamıştır. 1939 yılında 3704 sayılı "Köy Eğitmen Kurslarıyla Köy Öğretmen Okullarının İdaresi'ne Dair Kanun" çıkarılmıştır (Resmi Gazete, 1939, sayı 4258). Öte yandan 1939 yılında toplanan I. Milli Eğitim Şurası'nın açılış konuşmasında dönemin Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, köyde eğitimin önemi ve gerekliliği üzerinde durmuştur.

Nihayet tüm bu çalışmalar sonucunda 1940 yılında Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un çabaları ile 3803 sayılı yasaya göre Köy Enstitüleri açılmıştır. Köy Enstitüleri, yasanın I. Maddesine göre köy öğretmeni ve köyde yaşayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere kurulan kurumlardır. Açılan 21 Köy Enstitüsünün üç veya dördünde sağlık memuru da yetiştirilmiştir. Bunlar 3 yıl Köy Enstitülerinde okuduktan sonra 4. ve 5. sınıfları Hasanoğlan ve İzmir gibi olanakları elverişli olan enstitülerde okumuşlardır. 1946-1947 ders yılı başına kadar, 521 sağlık memuru, 8756 eğitmen, 14298 öğretmen yetiştirilmiştir. "Köy Enstitüleri" adıyla kurulan okullar, amaç olarak olmasa da savundukları ilkeler itibariyle, dünyadaki yeni okulların (iş prensibi okulları) adeta birer uzantısı görünümünde olmuşlardır. Buralarda "Demokratik Eğitim" büyük ölçüde uygulanmıştır. Bu okullardaki disiplin anlayışı (1) Öğretimde öğrenci etkinliğine yer vermek, (2) Yönetimde kendi kendine yönetime, yani demokratik eğitime yer ve önem vermek ilkelerinden etkilenerek oluşmuştur (Binbaşıoğlu, 2005, s.369; Akyüz, 1999, s.339, 581; Candoğan 1997, s.11; Makal 1996, s. 17; Sarıhan 1996, s. 4).

İlk sayısında yayına başlama nedenini "Büyük davaya inananların, buna Türk cemiyetini inandırmak, toplu ve heyecanlı bir millet kütlesi yaratmak hizmetinde vazife ve hisse almak isteyenlerin yazılarını çıkarmak" (1933, s. 1) olarak tanımlayan "Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Mecmuası"nda 1933 yılı itibariyle sekiz yüz bin kilometrelik bir sahaya yayılan kırk bin köy bulunduğu, bunların otuz yedi bininde ne mektep, ne postane, ne de dükkan bulunduğu ifade edilmektedir. Bu köylerde yaşayan 11 milyonluk nüfusunun yaklaşık olarak yüzde 2'si okuma yazma bilmektedir (Kemal, 1933, s.355).

1940 yılında Türkiye'de 6 yaşın üstündeki nüfusun %78'i okur-yazar değildir. Köylerde bu oran %90'dır (Akyüz, 1999, s.339; Dilber, 2004, s.9). Karşılaştırma yapacak olursak, bugün Türkiye'de okuma yazma bilen insan oranı yüzde doksan beşlere (% 94,7) ulaşmıştır (TUİK, 2015). Ancak o zamandan bugüne çok mesafe kat edilmiş olmasına rağmen bu gün bu oranın gelişmiş ülkeler bazında yeterli bir oran olmadığı da açıkça ortadadır. 1940'lara bakıldığında, halkın "bilimsizliğin egemen olduğu" yaşamdan kurtarılması, okutulup aydınlatılması, pratik yaşamın gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması, devlet elinin süratle köylere uzatılması, köylünün okutulması, terbiye edilmesi gibi nedenlerle halka hizmet ruhu taşıyan eğitimciler sayesinde Köy Enstitüleri açılmıştır (Dilber, 2004, s.9; Tonguç, 1997, s.7; Makal, 1996, s.227).

Mehmet Saffet (1933, s.422-430), Mustafa Kemal Atatürk'ün Büyük Millet Meclisi'nde 1 Mart 1922'de okuduğu nutkunda "Türkiye'nin sahibi ve efendisinin köylüler olduğu"nu ifade ettiğini anımsattığı "Köycülük Nedir?" isimli makalesinde Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında üzerinde önemle durulan "köycülük" çalışmalarına ışık tutmaktadır. Mehmet Saffet'e göre köylerin iki cepheden tetkik edilmeye ve desteklenmeye ihtiyacı vardır. Bunlardan biri kültür cephesi, diğeri de iktisadî cephedir. 1933 yılı itibariyle % 90'ının okuma yazma bilmediği ve birtakım hurafeli dinî ananelerin bozuk tesiri altında olduğu görülen Türk köylüsünün kültürel olarak bilinçlendirilip, inkılâpların hedeflediği birey yetiştirme anlayışına uygun biçimde eğitilebilmesi için köy muallimlerine çok iş düşmektedir. Mehmet Saffet, köy muallimlerinin acilen yetiştirilip köylerdeki vatandaşların cumhuriyet idealleri doğrultusunda yetiştirilmeleri için "iyi bir vatandaş olmak, cumhuriyetin önemi, Türk İnkılâbının temel özellikleri"nin anlatıldığı Yurt bilgisi ve medenî bilgilerinin köye ulaştırılmasının önemi üzerinde

durmaktadır. Malik (1933, s.481-484)'e göre "*köy mekteplerinin ana hedefleri, köylülerin iyice uyanmaları ve cumhuriyet ilkelerine göre disiplin verilmesidir. Cumhuriyet Maarifi'nin temel gayesi bu olacaktır. Köy mektepleri köy çocuklarına sadık, üretici, daha iyi ve düşünceli bir vatandaş olma bilinci vermelidir."* Malik'e göre; bu doğrultuda eğitilecek muallimlere ihtiyaç bulunmaktadır.

Yücel (1997, s.114), Köy Enstitüleri'nin cumhuriyet ilkelerine uygun olarak yapılandırıldığını, "kendi milletine sevgi ve ona faydalı olma tutkusunun medenî olma esaslarıyla birlikte öğrencilere verilmesinin hedeflendiği bir terbiye anlayışı taşıdığını vurgulamaktadır. Bu nedenle de öğretmenlerin enstitülerdeki görevleri toplumsal işlerdir ve bu açıdan öğretmen, öğrenciler için canlı örnek teşkil etmektedir (Tonguç, 1998, s.860). Öte yandan enstitülerde çocuklara sade, mütevazi, memleket uğruna harcanmış emeklerle dolu bir hayat sevdirilmekte ve benimsetilmektedir (Tonguç, 1944, s.56). Nitekim bu algı ve öğreti, enstitü çocukları arasında bir dayanışmanın oluşmasına ve bu dayanışmanın diğer enstitülerdeki öğrencilerle de ortaklaşa hayata geçirilmesine neden olmuştur. "Kardeş enstitü" çocukları çalışmalarını ortaklaşa yürütmüşler, imece ruhu oluşturmuşlardır (Tonguç, 1998, s.530-641). Üretken, çağa ayak uyduran, demokratik bir eğitim ve "değerlerin yaratıcısı" olan insan yetiştirmek, enstitülerin temel hedefi arasında ortaya konmuştur (Makal, 1996, s.226-228).

Köy Enstitüleri'nde Uygulanan Eğitim Programları

Köy Enstitüleri'nin ilk kurulduğu dönemde henüz yazılı bir program söz konusu değildi. Program eksikliği, İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün genelgeleriyle ve her enstitünün öğretim kadrosunun çalışmaları ile doldurulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda 1 Temmuz 1940 tarih ve 435 Sayılı bir genelge ile 29 Ekim 1940'a kadarki sürede yapılacak işler açıklanmıştır. Bu programda en dikkati çeken noktalardan biri; Enstitülerde okuma saatleri üzerinde önemle durulmasıdır. Ayrıca genelgede öğrencilerin her işte tasarruflu hareket etmesi, bulundukları çevrede kadın, yaşlı ve çocuklara yardımcı olmaları, öğrencilerin her türlü zorluklardan yılmayacak şekilde yetiştirilmesi istenmiştir (Binbaşıoğlu, 1995, s. 42–43). Bu programlarda öğrencilere iş sevgisi aşılanması ve iş karakterini kazandıracak konuların seçilmesine özen gösterilmiştir. Seçilecek konuların ulusal ve insancıl nitelikleri geliştirmesi, toplumsal davranış ve alışkanlıklar kazandırması gerekmektedir. Ayrıca bireyleri konuların araştırılmasına, deney, gözlem, karşılaştırma, bileşim, kendi kendine çalışma, karar verme gibi etkinliklere yönelmesi gerekmektedir. Kişiye bir işte sonuna kadar yer alabilme alışkanlığını kazandırması ve zorluklar karşısında yılmaması gerektiğini de programlar öğretmelidir. Öte yandan, Enstitüler'in var olan sorunları ve eksikleri hakkında 15 günde bir İsmail Hakkı Tonguç'a çalışma raporları göndererek yapılan işleri, karşılaşılan güçlükler ve bulunan çözüm yolları hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Ayrıca Tonguç, Köy Enstitüsü Müdürleri'ne yolladığı mektuplarla program ve yöntem konusunda kendi fikirlerini, tavsiyelerini belirtmiştir. 15 günde bir Köy Enstitüsü Müdürleri'nin gönderdiği bu raporlar, Tonguç'un Enstitü Müdürleri'ne yazdığı mektuplar, bu karşılıklı iletişim sonunda eğitim programının temel ilkelerini ortaya çıkarmıştır (Türkoğlu, 1997, s. 196–197).

1943'de 5 yılı aşan deneme sürecinden sonra ve 1943'teki II. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlar bağlamında Köy Enstitüleri öğretim programı hazırlanarak Talim ve Terbiye Kurulu'nun 4.5.1943 tarihli ve 75 sayılı kararıyla kabul edilerek yürürlüğe girmiştir (Bakkal, 1999, s. 73). Programa göre Köy Enstitüleri'ndeki ders ve çalışmalar üç ana grupta toplanmıştır. Bu dersler; "Kültür Dersleri, Ziraat Dersleri ve Çalışmaları, Teknik Dersler ve Çalışmaları"nı kapsamaktadır. Program 5 yıllık öğretim sürecinde bu ana ders grupları için ayrılan çalışma ve sürekli dinlenme zamanları da hafta olarak saptamıştır (Gedikoğlu, 1978, s. 88). Enstitülerde eğitim yıl boyunca sürdürülmüştür. Öğrencilerin yılda 1.5 aylık yaz tatilleri vardır. Öğrenciler ve öğretmenler tatil haklarını nöbetleşe gerçekleştirmişlerdir (Binbaşıoğlu, 1995, s. 43). Bu uygulama ile enstitülerde eğitim-öğretimin kesintiye uğraması engellenmiştir. Yaz aylarında genel bilgi derslerinin yanında zirai ve teknik derslere yer verilmekteydi. Özellikle tarım çalışmalarını tabiat şartlarına ve mevsimlere göre yürütmek gerekiyordu. Aksi takdirde bunların, bir zamanlar ilköğretmen okulu programlarında yer alan ziraat dersleri gibi teoride kalmaktan kurtulması mümkün değildi (Öztürk, 2007, s.157).

Programda Köy Enstitüleri'ndeki derslerin yarısının tarım ve teknik ağırlıklı derslere ayrılması Köy Enstitüleri'nden mezun öğretmenlerin sadece alfabe öğretmeyeceği, köye yararlı olacağı, köylüye önderlik edeceği anlaşılmaktadır. 1943 programı aynı zamanda ülkeyi çağdaşlığa götüren tarım ve teknolojik gelişmeleri sağlayıcı bir içeriğe sahiptir. Toprak reformu için Cumhuriyetin ilk yıllarında başlayan çalışma 1939'da II. Dünya Savaşı nedeniyle arka plana atılmış gibi görünmektedir. Oysa bu dönemdeki asıl problem II. Dünya Savaşı değildir. Asıl problem köylünün tarımsal açıdan geliştirilmesi, toprak reformundan sonra topraklanan köylünün üretimi düşürmemesi için gereken önlemlerin alınması, köylünün bilinçlendirilmesi noktasında ortaya çıkmaktadır (Ekinci, 1997: 145–151). "Köylünün bilinçlenebilmesi, ancak Köy Enstitülü öğretmenlerin köylere ulaşması ile gerçekleşecekti. Toprak reformu için gereken kadroyu Köy Enstitüleri yetiştirecekti." Bu anlayış Köy Enstitülü öğretmenlere verilen değeri de ortaya koymaktadır.

Köy Enstitüleri'nin kuruluş felsefesine göre işleyişi 1946 yılına dek sürmüştür. 1946 seçimlerinden sonra CHP içindeki sağ kanadın baskısıyla Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel görevden alınmıştır. Yerine 5 Ağustos 1946 günü sağ kanadın temsilcisi olarak bilinen Reşat Şemsettin Sirer getirilmiştir. Bu olayların ardından 21 Eylül 1946'da da Tonguç, İlköğretim Genel Müdürlüğü'nden alınmıştır (Pazar, 2001, s. 105).

1947 öğretim programı Reşat Şemsettin Sirer zamanında uygulamaya girmiştir. Yapılan değişiklikte bazı derslerin adları değiştirilmiş, saatlerinde değişiklikler yapılmış, bazı dersler de kaldırılmıştır. Yapılan değişiklikler Köy Enstitüleri'ne yönelik eleştirileri önleme amacı taşımaktaydı. 1943 programının değiştirilmesine yönelik gerekçeyi içeren bir yazıda; bir bireyin aynı anda hem öğretmen, hem de sanatkâr olmasına imkân vermeyen bir duruma işaret edilmişti. Programı değiştirme nedenlerinin özünün bilgili öğretmen yetiştirmekte toplandığı görülmüştür; bu ise, Köy Enstitüsü Yasası'nın gerekçesine pek uygun düşmeyen bir istektir. Orada beceri ve alışkanlıklara daha çok yer verilmiştir (Binbaşıoğlu, 1995, s. 54).

Buradan hareketle 1943 ile 1947 programında teori ile pratik arasında bazı temel farklılıkların olduğu göze çarpmaktadır. 1943 programında teoriyle pratik iç içedir. 1947 programında ise teoriye daha çok ağırlık verilmiştir. Bu programda çok partili hayata geçildiği için Yurttaşlık Bilgisi dersinde değişiklik yapılarak "*Demokraside Partiler*" adlı bir konu eklenmiştir. Tarih dersinde; dersin daha ilginç hale getirilmesi amacıyla Türk tarihinden ve kahramanlık yapıtlarından bahsedilmesine karar verilmiştir. Yabancı dil dersi 1947 öğretim programıyla seçmeli olmuştur (Bakkal, 1999, s. 84– 85).

Köy Enstitüleri'nde 1943 ve 1947 öğretim programlarında her gün 1 saatlik serbest okuma saatleri vardı. Amaç okuyan, okuduğunu anlayan kişiler yetiştirmekti. Dönemin İlköğretim Genel Müdürü İ. Hakkı Tonguç, bütün Enstitü Müdürleri'ne yolladığı yazıda, "*Şartlar ne olursa olsun, mevsim hangi mevsim bulunursa bulunsun, öğrencilere her gün serbest okuma yaptırılacak ve onlara kitap okuma alışkanlığı mutlak suretle kazandırılacaktır"* demektedir (Keseroğlu, 1995, s. 9–10).

1947 öğretim programıyla Köy Enstitüleri felsefesinden ilk belirgin uzaklaşmalar görülmeye başlamıştır. 1947 öğretim programı, 1943 programına göre daha disiplinli, serbestlik ve esneklik anlayışından uzak bir öğretim programıdır. Enstitülerin bölge özelliğine göre ders seçme özgürlüğü kaldırılmış ve tarım derslerine klasik okullardaki gibi kurumsal bir nitelik kazandırılmaya çalışılmıştır. 1943 programında ekonomik prensip ve bölgesel şartlara uygunluk hâkimken, 1947 programında buna rastlamak mümkün değildir. İşe dönük eğitim felsefesinden; üretim içinde eğitim ve öğretim, beceriye ve işe dayalı eğitim anlayışından uzaklaşılmaya çalışılmıştır. 1943 programında iş ve sanat eğitimi hem araç, hem de amaç olarak benimsenmişken, 1947 programında sadece araç olarak kabul edilmiştir. Asıl ayrılık bu noktada ortaya çıkmaktadır. Çünkü 1943 programı, iş eğitimini, "*üretici iş okulu"* anlayışıyla; 1947 programı ise *"klasik iş okulu"* anlayışı yönünde geliştirmeyi amaçlamıştır (Boybeyi, 1998, s. 69).

Köy Enstitüleri'nde uygulanan üçüncü ve son program olan 1953 programı ilk öğretmen okullarını da kapsayan ortak bir programdır ve o nedenle "Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı" adını almıştır. 1950–1951 öğretim yılında Köy Enstitüleri'nde karma eğitime son verildiği için kız öğ-

rencilere ayrı bir program hazırlanmıştır. Hem kız hem de erkek öğrencilerin ortak okuyacakları dersler bu programda belirlenmiştir (Bakkal, 1999, s. 87–88). Tarım dersleri kavramsal bir nitelik kazanırken sanat dersleri ve atölye çalışmaları 1953 programıyla kaldırılmıştır. Yine bu programla yabancı dil öğrenimine son verilmiştir. Teorinin pratiğe uygulanması tamamıyla ortadan kaldırılmıştır. Öğrenciler öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarına aktaramamışlardır.

1953 programıyla Köy Enstitüleri'nin amaç, ilke ve yöntem bakımından ilk öğretmen okullarından farklı birer öğretim programı olarak düşünülmediği ortaya çıkmaktadır. Artık Köy Enstitüleri kuruluş felsefesinden büyük oranda kopmalar göstermeye başlamıştır. Bu kopmanın en iyi göstergesi Köy Enstitüleri'nin kapatıldığı tarih olan 27 Ocak 1954'ten bir yıl önce enstitülerin öğretmen okullarıyla birleştirilmesinde karşımıza çıkmaktadır (Bakkal, 1999, s. 89).

Demokratik Eğitim Çalışmaları ve Yetiştirilmek İstenen İnsan Anlayışı

Köy Enstitüleri'nde Enstitü'nün yönetimi, öğrencilerin elindeydi. Köy Enstitüleri'nde öğrenci yönetimi uygulanıyordu (İnan, 1998, s.31). Her ay bütün öğrencilerin oylarıyla son sınıf öğrencilerinden bir okul başkanı seçilir, bu başkan da çalışacağı arkadaşlarını kendi seçerdi. Bir ay süreyle bütün işlerden o sorumlu olurdu. Her hafta bir sınıf, iş sınıfı olur, okulun bahçe, santral, işlikler, mutfak, dershaneler, hamam, atölye, yatakhane gibi yerlerdeki tüm işlerini o sınıfın çocukları yapardı. Öğrencilerin enstitü işlerinde sorumluluk almaları bir bakıma yönetime katılmaları demekti. Öğrenciler kendi işleri konusunda söz sahibiydiler. Hafta sonunda bütün öğrenciler huzurunda görülen işlerin iyi ve aksak yönleri konuşulur, hatalı görülen öğrenci, öğretmen, usta öğretici, muavin, eğitim başı gibi o hafta sorumluluk sahibi herkes eleştirilir, onlar da kendilerini savunurlardı. En küçük sınıfın, en küçük öğrencisi bile enstitü müdürünü yanlış gördüğü bir tutumundan ötürü eleştirir, müdür de bu eleştiriler karşısında savunmasını yapardı. Bu eğitim sisteminde öğrenciye dayak atılması yasaktır. Köy Enstitüleri'nin etkinliğinin devam ettiği dönemde Bakanlığın öğrenciye dayak atılmaması için genelgeleri vardır. Öğrencinin hakkını arayacak öz güvene sahip bir birey olarak yetiştirilmesi ana hedeflerdendir. "Birlikte yönetim" ve "Demokratik eğitim" enstitülerin temel yöntemlerindendir. Nitekim okuldaki yemek seçiminde bile öğrencilerin önerileri alınmıştır. Hafta sonu kritiklerinde, öğrenci başkanları çalışmalarını ve işlerini açıklar, arkadaşlarının eleştirilerini beklerlerdi. Derslerde, işlerde, nöbetlerde Enstitü'nün genel yönetiminde görülen olumlu ve olumsuz yönler belirtilir, teşekkürler, istekler ve temenniler sunulurdu (Aktan, 1999, s.75; Evren 1998, s.36, 42; Candoğan 1997, s.12; Sarıhan 1996, s.4). Tonguç (1990, s.89), öğrenci ve öğretmenlerin bir araya gelerek enstitü işlerini konuşmaları, öğrenci yönetimlerinin oluşup sürdürülmesinin en az 15 günde bir yapıldığını, bunun yanı sıra her hafta sonu değerlendirme ve serbest eleştiri toplantıları yapıldığını belirtmektedir. Baykurt (1996, s.47) da öğrencilerin yönetime katılma ilkesinin, enstitülerde her gün düzenli olarak uygulandığını ifade etmektedir. Toplantıları çoğu kez öğrenciler yönetmişlerdir (Baykurt, 1999, s.28). Kimse başkasından buyruk almamış, bireysel yaratılış özelliğine göre sorumluluk dağılımı yapılmıştır. Fırsat eşitliği hedeflenmiş, bu anlamda herkes birbirinin öğretmeni olmuştur (Kaplan, 1996, s.6). Öte yandan disiplin kuruluna okula hizmet eden öğretmen ve yöneticilerden başka usta öğreticiler de katılmış ve disiplin kurulu yönetiminde görev almışlardır. Tam katılımcılık söz konusudur (Fırtına, 2003, s.71). Türkoğlu (1997, s.190-195), Köy Enstitüleri'nde gösterilen başarının, yetki ve sorumlulukların topyekûn olarak öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar arasında paylaşılması ve bundan kaynaklanan tam bir dayanışma ruhunun oluşmasına dayandığını belirtmektedir. Nitekim enstitü öğrencilerinden Candoğan (1990, s.114) anılarında cumartesi toplantılarında "objektif değerlendirmeler yapıldığını ve kusurlu olanların eleştirildiğini ve bu eleştirilerin çalışmalarına büyük katkı sağladığını" belirtmektedir. Köy Enstitüleri'nde yönetende korkutma, yönetilende gizli başkaldırı, huysuzluk, yılgınlık yoktur. Öğretmende sert disiplin, öğrencide yılışma, şımarma yoktur. Buyurma zevki ve bundan kaynaklanan kölelik duygusu yoktur. Enstitüden mezun olacak köy öğretmenlerine, "*hiç kimseye acı söz söylememe, kimseyi dövmeme, sabırlı olma, kolayca söz anlamayanlara tekrar tekrar anlatma, her zaman güler yüzlü olma, çocuklarla çocuk gibi olma, çocukluğun ve gençliğin saflığını temiz yürekliliğini ölünceye kadar koruma*" önerilmektedir. Diğer yandan öğretmen adaylarına görev

yapacakları köylerin, ilkokulun genel durumunu ayrıntılarıyla öğrenme, çevreyi çok iyi gözlemleme ve her yönden çevre ile ilgili bilgilere hâkim olma ve sürekli bir gözetim ağı oluşturmalarının da önemi vurgulanmaktadır (Özkucur, 1990, s.148, 349, 354).

Enstitülerin en ileri eğitim ilkesi *"demokratik eğitim ve yönetime katılım ilkesi*" olmuştur. Bu ilkenin en somut uygulaması da serbest eleştiri günleridir. Eleştiri günlerinde eleştiriye öğrencisinden yöneticisine kadar herkes dâhil olmuştur. Köy Enstitüsü öğrencilerinden Hasan Kudar bu konuya ilişkin anısında şunları dile getirmektedir:

> *"Böyle bir serbest eleştiri gününde ben de söz almış Savaştepe Köy Enstitüsü müdürümüz Sıtkı Akkay'a ağır eleştiriler yöneltmiştim. Ortalık karışmıştı. Eleştiriler bitmiş, yatakhanelere yönelince son sınıf arkadaşları çevremi sarmışlar, "Hasan sen bu enstitüden mezun olmazsın artık" demeye başlamışlardı. Ben dik başlılığımı sürdürerek "Haklıyım bana ceza veremezler" diyordum. Nitekim sınavları kazandım ve öğretmen de oldum. Bu olaydan dolayı ne öğretmenlerimden ne de müdürüm Sıtkı Akkay'dan ters bir bakış bile görmemiştim. Demokratik eğitimin ve serbest tartışma düzeninin yerleşmesi için "tahammül" gerektiğini, Sıtkı Akkay çok iyi biliyordu" (Fırtına, 2002, s.178).*

Köy enstitüleri izlencesi incelendiğinde, Yurttaşlık Bilgisi dersinin cumhuriyet yurttaşları yetiştirmenin en etkili araçlarından biri olarak kullanıldığı görülmektedir. Seçme ve seçilme hakkının cumhuriyetin temel unsuru olduğu düşünülerek, ders kapsamında seçim uygulamalarına yer verilmiştir. Haziran 1942'de Çifteler Köy Enstitüsünde göreve başlayan Koryürek'in enstitüde gerçekleştirilen seçimlere ilişkin aktardıkları dikkat çekicidir. Mahmudiye'de görev yapan Koryürek (1991, s.33), enstitüdeki öğrenci seçimlerini gerçek seçimler ile ilintisini kurarak şöyle anlatmıştır:

- Meclis başkanı seçimi (öğrenci toplantılarını yönetecek başkan seçimi).

- Bakanlar kurulu (başkan ve başkanlıklar).

- Bakanların görevleri (başkanların alanlarına ilişkin görevleri).

- Milletvekillerinin görevleri (nöbetçilerin görevleri).

- Meclis toplantısı (öğrenci toplantısı ve tartışmalar).

- Meclis iç tüzüğü (enstitü iç hizmetler tüzüğü).

- Anayasa ve öteki yasalar (3803 ve 2474 sayılı yasalar).

- Bakanlıklar ye görevleri (bakanlıkların Mahmudiye'deki temsilcilikleri).

- Devlet bütçesi (enstitü bütçesinin incelenmesi).

- Kabinenin değişmesi ya da düşmesi (öğrenci başkan ve yardımcılarının değiştirilmesi ya da düşürülmesi).

- Yurttaşın devlete, devletin yurttaşa karşı görevleri (köy dosyalarının da yardımıyla, köydeki işbölümü ve köy sosyolojisi incelenecek, ayrıca enstitüye karşı görevlerimiz işlenecek).

Görüldüğü gibi, enstitüde gerçekleştirilen seçimler, adeta ülke genelinde yapılan seçimlerin birer örneği niteliğindedir. Bu yolla öğrencilerin bir yandan hak ve sorumluluklarının farkına varmaları, diğer yandan da devlet örgütünün işleyişi hakkında mezuniyetleri sonrasındaki yaşantılarına ışık tutacak bilgileri edinmeleri sağlanmıştır. Böyle bir ortamda yetişen öğrenci kendiliğinden yurttaşlık bilincine sahip olacak, aynı bilinci etrafındaki bireylere de aşılayacaktır. Öğrencilere küçük yaşlarından itibaren yönetime katılmanın bir yurttaşlık görevi olduğunun benimsetilmesi, enstitülerin ülke genelinde demokratik yaşam biçimine ne denli büyük bir katkı sağladığını göstermesi bakımından önemlidir.

Köy Enstitüleri'nde eğitimin ve yönetimin demokratik bir yönde ilerlemesini sağlayan etkinliklerden biri de eğitsel kol çalışmaları olmuştur. Temsil ve Eğlence, Eğitim, Spor, Müzik, Kooperatif,

Kitaplık, Gezi ve İnceleme, Fotoğrafçılık, Köycülük, Yayın ve Dergi gibi başlıklar altında toplanan kollar; başkan ve üye seçimleri, tüzükleri doğrultusunda hazırladıkları yıllık çalışma izlenceleri ile adeta kendi yasalarına göre işleyen ayrı eğitim kurumları olarak kendi görev ve sorumluluklarını üstlenmişler; okulun beklentilerini karşılamak üzere ciddi bir biçimde çalışmalarını yürütmüşlerdir (Candoğan, 1990, s. 74-75). Yayın ve Dergi Kolu, öğrencilere düşüncelerini özgürce ifade etme olanağını sağlayan yapısı ile diğer kollar arasından sıyrılarak ön plana çıkmış, yayımladığı dergiler aracılığıyla yüzyıllar boyu susturulmuş köy insanından düşünen ve konuşan bireyler yaratma yolunda önemli adımlar atmıştır (Makal 1990, s. 18-19). Hasanoğlan Köy Enstitüsü Dergi Kolu, yılda dört kez olmak üzere Köy Enstitüleri Dergisi'ni yayımlamıştır. 1945-1947 yılları arasında yayımlanan bu dergilerde, Yüksek Köy Enstitüsü ile diğer tüm Köy Enstitüleri öğrencilerinin yazı ve şiirlerine de yer verilmiştir. Söz konusu süreçte her öğrenciye birey olarak değer verilmiş, yeteneklerini keşfederek kendini geliştirme ve topluma liderlik etme olanağı tanınmıştır (Fırtına, 2003, s.9).

Enstitülerde sınıf geçmek için klâsik usul olan not denilen şey yoktu. Bu kurumlar iş eğitimi anlayışına göre şekillenmişti ve öğrenciyi işe alıştırmak için sınıf geçme korkusu olmadığından işe karşı sorumluluk duygusu hissetmeleri, iş başarma zevkini almaları ana hedeflerin başında geliyordu (Fırtına, 2003, s.73). Enstitüler'de yönetimde ortaklığı eyleme geçirmek için, öğrencilerin katılımı ile otokontrole dayanan küme başkanı, okul öğrenci başkanı, eğitsel kol başkanı gibi öz yönetim uygulamaları gerçekleştirilmiştir (Kaplan, 2002, s.149).

Diğer yandan İnal (2008, s.94-95)'a göre Köy Enstitüleri'nin, döneminde gerçekleşen 2. Dünya Savaşı yılları havasından etkilenmiş, milliyetçi ve yarı askerî okullar olarak müfredatının belirlenmiş olduğu eleştirisini getirmiştir. Bu açıdan İnal'a göre bu okullar demokratik değildirler, farklılığı değil, benzerliği öne çıkarmışlardır. Enstitülerde erkek ve kız öğrencilerin etkinlik alanlarında ciddî bir cinsiyet ayrımcılığı söz konusu olmuştur.

24 Temmuz 1943 tarihli 228 karar sayısı ile kabul edilen Talim Terbiye Heyeti kararlarında 6. maddede enstitülerin yüksek kısmına giriş şartları arasında "*Köy Enstitüsü'ndeki hayatı içinde veya öğretmenlikte köy ülküsünü gerçekleştirme bakımından üstün başarısı görülme"* şartı yer almıştır. Diğer yandan "*Disiplin"* ana başlığı altında yer alan kısımda madde 32'de şu ifadeler yer almaktadır: "*(Yüksek Köy Enstitüsü Talebe Haysiyet Divanı) her kolun kız ve erkek talebesinin ayrı ayrı seçtikleri birer mümessilden teşekkül eder. Haysiyet divanları müdürlerin havale ettiği işler üzerinde disiplin talimatnamesine göre karar verir. Kız ve erkek haysiyet divanları bir arada veya ayrı ayrı toplanabilir. Disiplin kuruluna 28. maddenin "C" fıkrasına göre seçilen kadın öğretmenle erkek öğretmen talebe haysiyet divanının reisidirler. Haysiyet divanının biri kız, diğeri erkek talebeden olmak üzere iki reis vekili vardır. Reis vekilleri lüzum görürlerse disiplin kurulunun toplantılarında bulundurulabilir. Haysiyet divanının kararları müdürün tasdiki ile yürürlüğe girer. Müdür haysiyet divanı kararlarını bir kere de disiplin kuruluna tetkik ettirebilir."* 33. maddede ise; "*Müdür enstitüden çıkarma cezasını icap ettiren bir suç işlemiş talebeyi lüzum gördüğü takdirde mesuliyeti üzerine alarak resen okuldan uzaklaştırır ve keyfiyeti mucip sebepleriyle disiplin kuruluna ve bu kurulun tetkikinden geçtikten sonra da vekilliğe bildirir"* denmektedir. Hemen devamında yer alan 34. maddede ise; *"Yüksek Köy Enstitüsü talebesi disiplin işleri bakımından köy enstitüsü talebesinin tabi olduğu düzene uyar."* şeklinde bir ifade ile yüksek köy enstitülü öğrencilerin de disiplin açısından denetim altına alındıkları belirtilmektedir (MEB, Tebliğler Dergisi 9 Ağustos 1943, s.218).

21 Birinci kanun 1942 yılı Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi'nde (s. 92, 203) dönemin Maarif Vekili Hasan Ali Yücel, 15241 sayılı İlköğretim Umum Müdürlüğü Tamimi'nde "Köy Okulları ve Enstitüleri teşkilat kanunu ve izah-namesinde, köy okullarında vazife gören eğitmenlerin taltif, terfi, mükâfatlandırılma ve cezalandırılmalarına ait hükümlerin diğer devlet memurları hakkında tatbik edile gelen hükümlerden oldukça ayrı karakterde olduğunu ifade etmektedir. Köylerin özellikleri ve köy-çevre şartları, bu köylerde çalıştırılacakların durumları göz önünde tutularak tespit edilen bu ödüllendirme ve cezalandırılma şekillerinin köylerde geniş ölçüde bir çalışma havası yaratmaya elverişli durumda olduğunu" belirten Hasan Ali Yücel, *"Cumhuriyetin şartlarını yaygın bir hale getirmeyi ve millî kıymetleri en ıssız köylere kadar yayabilecek öğretmenler*" yetiştirmeyi hedeflediklerini vurgulamak-

tadır. "Köy, Eğitmen, Gezici Başöğretmenlerin ve Gezici Öğretmenlerin Mükâfatlandırılması ve Cezalandırılması" ile ilgili maddeler yazılı olarak bildirilmiştir. Hangi durumlarda ne gibi cezalar ya da ödüller verileceği madde madde ifade edilmiştir. Öğretmenlere suçun durumuna göre verilecek cezalar: "*İşinde kusurlu sayılmak, ücreti kesilmek, meslekten çıkarılmak*" şeklinde belirlenmişken, verilecek ödüller ise: "*Üstün başarılı sayılmak, köye hizmet edenler anıtına adı yazılmak, köydeki bir tesise adı verilmek, ülkü eri sayılmak*" şeklinde belirlenmiştir.

Köy Enstitüleri'nin Sonu

1946[1] yılında çok partili yaşama geçilince Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç görevlerinden uzaklaştırılmışlar, enstitüler amaçlarından uzaklaştırılmışlardır. 1947 yılında Yüksek Köy Enstitüsü kapatılmış yerine Yüksek İslam Enstitüsü kurulmuştur. Demokrat Parti'nin iktidara gelmesinden sonraki süreçte 1954 yılında Köy Enstitüleri, İlköğretmen Okulları'na dönüştürülerek tamamen kapatılmışlardır. Enstitüler değişik kesimlerce farklı şekillerde eleştirilere maruz kalmışlar, siyasî olmakla suçlanmışlardır (Kaplan 2002, s. 48, 81). 1947'de çıkarılan 5117 ve 5129 sayılı yasalarla köy öğretmenlerinin enstitüler ile bağları kesilmiş, öğretmenlere görev yerlerine giderken verilen üretim araçları geri alınmış, 100 lira aylıklı öğretim memuru statüsüne getirilmişlerdir. 20.05.1947 genelgesiyle enstitülerdeki serbest okumalar güdüme alınmış, komisyonlarca kitaplıklar taranmış, "zararlı" sayılan kitaplar, enstitülerde yakılmıştır. Enstitülere atanmış olan Yüksek Köy Enstitüsü çıkışlılar toptan askere alınmış, bunlardan bir kısmı yedek subay okulundan çavuş çıkarılmıştır. Enstitü mezunu öğretmenler, açılan çeşitli soruşturmalarla, görev yeri değişiklikleri ile ve çeşitli cezalandırmalarla sürekli baskı ve gözetime maruz bırakılmışlardır (Başaran, 2000, s.173-174). 27 Ocak 1954 tarihinde 6234 sayılı yasayla Demokrat Parti döneminde enstitüler tamamen kapatılmışlardır (Kanar, 1990, s.9).

Sonuç ve Tartışma

Türkiye'de eğitim anlayışı, -1923'te yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla giderek artan ölçüde- kendisinin öncülü olan son Osmanlı döneminin temel ön kabullerinde önemli değişimler yaşamıştır. Bu değişimler eğitim programlarına, uygulamalarına olduğu kadar eğitimde uygulanan disiplin anlayışına ve uygulamalarına da etki etmiştir. Cumhuriyet eğitiminin terbiye ve disiplin düzeni, cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, laik, devletçi, inkılâpçı vatandaşlar yetiştirmek için çalışmıştır. Cumhuriyetin eğitim ve disiplin sistemi milliyetçi vatandaşlar yetiştirmeyi ana hedef olarak benimsemiştir. Tüm eğitim programları ve disiplin ilkeleri bu amaçlar temelinde şekillendirilmiş ve uygulanmıştır. Cumhuriyet eğitiminde esas ilke millî karakterdedir, çocukların ulusçu olarak yetişmesi hedefleriyle çocuklara okulu sevdirme amacı vardır. Eğitimin sosyalleştirme, sistemin devamını sağlama ve sistemsel değerleri vatandaşlara benimsetme işlevi öncelikleri arasındadır.

Eğitim yoluyla, ailesini, vatanını, ulusunu seven ve onu yüceltmeye çalışan, Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen, insan haklarına saygılı, hür ve demokratik bir ülkenin vatandaşlarında bulunması gereken niteliklere kavuşmuş "*iyi insan*" ve "*iyi yurttaş*" yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu ilke doğrultusunda da eğitim programlarından, ders kitaplarına, disiplin uygulamalarında cezalandırma ve ödüllendirmeye kadar her alanda "*Türk olma*" ve "*vatandaş olma*" nitelikleri ön plâna çıkarılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim anlayışı ve eğitim kurumu, yapılan devrimlerin içselleştirilmesi ve yayılması için bir rejim propagandası aracıdır. Çocuk ve gençlerin disiplininde bedensel ve düşünsel eğitimin ve karakter gelişiminin *"tarihimizin öngördüğü"* yüksek düzeye çıkarılması hedeflenmiştir.

[1] 1946 yılı seçimlerinden sonra yeni kurulan hükümette yer alan Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer zamanında önce Köy Enstitüleri'nin programında değişiklikler yapılmış; 1948 yılında da 3803, 4274, ve 4459 sayılı yasalarla değişiklikler devam etmiştir. Ancak 1952 yılında Köy Enstitüleri programında yapılan değişiklik bu okulları öğretmen okullarının programı ile birleştirmiş, Köy Enstitüsü içerik ve felsefesi tamamen değişikliğe uğramıştır.

Disiplin anlayışı da padişahlıktan sonra yeni yönetim sistemi olan Cumhuriyet ve demokrasinin ihtiyaç duyduğu insan ve "vatandaş" tipini yetiştirme üzerine kurulmuştur. Nitekim, Mustafa Kemal Atatürk'ün düzen ve disiplin anlayışı eskisi gibi dayağa, baskıya değil, sevgiye ve özgürlüğe dayanmaktadır. Atatürk, çocukların büyüklerin yanında konuşturulmamasına karşı çıkmakta, çocukların düşüncelerini hiç çekinmeden açıkça ifade edebildikleri demokratik bir disiplin anlayışının önemini savunmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında uygulanan disiplin uygulamalarının hem amaçlar bakımından hem de uygulamaları açısından iyileştirici (ıslah edici) bir karakterde olduğu görülmektedir. Korku ve baskı ortamı oluşturulmamasına özellikle dikkat edilmiştir, zira yeni cumhuriyet rejiminin ihtiyaç duyduğu insan profili *"kendi kendine yetebilen, üreten, düşüncelerini özgürce söyleyebilen insan"* imgesidir.

Bu dönemde okullarda dış etkilere dayanan bir ahlak yerine, iç etkilere dayanan bir ahlak anlayışının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu ilke Türk eğitim sistemindeki disiplin anlayışında bir devrim niteliğindedir. Bu anlayışla birlikte öğretmen, disiplin kurallarını, öğrencilere dıştan empoze ederek değil, bu kuralların niçin gerekli olduğunun bilincine vardırarak verecektir. Bu anlayışta çocuk disiplini bir korku ve baskı aracı olarak değil, kendine yararlı bir sistem olarak algılayacak ve kendisi bu davranış düzenlemelerini isteyecektir. Öğretmenlerin disiplin çalışmalarında tatlı dil ve sevgiyle yaklaşmaları istenmektedir. Sözle ikna ve gerekirse ihtarla yönlendirme esas olarak alınmıştır.

Eğitim, programları ve kurumlarıyla hemen hemen her toplumda devletin ideolojik aygıtı olma fonksiyonunu üstlenmiş bir işleve sahip olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında da Türkiye'de eğitim kurumu, okullar aracılığıyla bireyleri devletin resmî ideolojisine uyumlu kılacak ve itaat edecek öznelere dönüştürme misyonunu üstlenmiş bir görüntü içindedir. Öte yandan bu itaat ağı, baskı, korku ve sürekli gözetim ağına yönelik panoptik bir ortam olarak şekillenmiş değildir. Bu dönemde uygulanan Köy Enstitüleri deneyiminde mümkün olduğu kadar geniş bir özgürlük, eleştiri ortamı sağlanmaya çalışılmış; öğrencilerin kontrolü ve etkinliğini öne çıkaracak uygulamalara gidilmiştir. Nitekim öğrenciler, düzenli olarak gerçekleştirilen eleştiri saatlerinde arkadaşlarını, öğretmenlerini, okul müdürünü ve hatta dönemin Cumhurbaşkanını bile özgürce eleştirebilmişlerdir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim ve disiplin anlayışına 1923-1946 yılları arasında damgasını vuran ana unsurun Atatürk devrimleri olduğu analiz edilmektedir. Bu devrimlerin bir ulusal modernleşme ideolojisi olduğu ve milliyetçilik dışında pragmatizm, laiklik, ulusal egemenlik ve ampirik devletçilik gibi ilkelere de dayanan sürekli bir dinamizm oluşturulduğu görülmektedir (Giritli, 1988, s.1-5). Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda eğitimde ideolojik ögeler yoğun olarak kullanılmaktadır. Milliyetçilik önde gelen bir ögedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin ulusal bir devlet olarak bütün bireyleri ulusal birlik içinde daima yüceltmeyi ve birleştirmeyi amaçlayan Türk milliyetçiliği ve millî egemenlik başat ideolojik değerlerdendir. Türkiye'de eğitimi biçimlendiren ideoloji, toplumsal diğer kurumları biçimlendiren ideolojiden farklı değildir. Hâkim ideolojinin temel unsuru Atatürk ilkeleridir (Güven, 1998, s.77, 87).

Öte yandan global düzeyde yaşanan süreçlerin de Türk Eğitim Sistemi'ne etkilerde bulunduğunu görmek mümkündür. Keza 1940'lı yıllarda özellikle Almanya'da yükselişe geçen "*milliyetçilik*" temelli anlayış ve Hitler döneminin izleri Türk Milli Eğitim'inde zaman zaman görülmektedir. Dönemin eğitim genelgeleri ve tamimlerinde, o dönemde Cumhurbaşkanı olan ve "*Milli Şef*" olarak adlandırılan İsmet İnönü'nün yüceltildiği, "Ebedi Şef" olarak anılan Atatürk'ün her amacın temel taşı olarak öne çıkarıldığı görülmektedir. 1944 yılında yayınlanan 4 Nisan 70/99 sayılı tamimde dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in şu sözleri Türk eğitiminde bu etkinin en belirgin izlerini sergilemektedir: "*Başımızda bulunan Büyük Başbuğumuz İnönü'ye milli birliğimizin timsali olarak inanmada, varlığımızın büyük hakikati olduğunu candan, yürekten bilmeli ve bildirmeliyiz."* (Yücel, 1944, s.1). Bugünkü eğitim anlayışının 1940'ların ne kadar gerisine itildiğini eğitimin her aşamasında, programların yapılandırılmasında görmek mümkündür. Köy Enstitüleri deneyimi, Türkiye'de olumlu ya da olumsuz birçok eğitimci tarafından ele alınmış ve incelenmiştir. Özellikle iş eğitimi ilkesiyle ve uygulamalarla öğrenciye kazandırılmak istenen karakteristik özellikler ve bunların kalıcılığına ilişkin uygulamalar geri planda bırakılmıştır. Eğitim aracılığıyla bireylere yeni ve olumlu davranışlar kazandırılması, günümüzde bireyin kendini var etmesi, kendini ifade edebilmesi için çok önemlidir. Bu

nedenle eğitim uygulamaları içinde insan varoluşunu en özgür ve etkin bir biçimde ifade etmesine olanak tanıyan eğitim programları ve sistemlerinin oluşturulmasında Köy Enstitüleri'nde uygulanan demokratik ve öğrenciyi etkin kılan uygulamaların eğitim temelli incelenip bundan sonraki eğitim politikalarına yansıtılması yararlı olabilecektir. Dolayısı ile günümüzün öğretmen yetiştirme programlarında, Köy Enstitüleri deneyiminden çıkartabileceğimiz önemli dersler bulunmaktadır. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarında kendi milli değerlerine sahip çıkan, demokrasinin üstünlüklerini kavrayan, yurttaşlık görevlerini yerine getiren, insan sevgisi ile dolu birey yetiştirme politikaları çerçevesinde ders içeriklerinde ve uygulamalarda düzenlemeler yapılmalıdır. Sadece teoriye bağlı eğitim programlarının bireylere kazanımlarının sınırlı olduğu gerçeğini görmemiz gerekmektedir. Bu gün öğretmen yetiştirme ile ilgili arayışlar devam etmektedir. Eğitim fakültelerinin sayıca arttırılması kaliteyi de beraberinde getirmemiştir. Ayrıca Fen-Edebiyat mezunlarına yönelik yapılan formasyon eğitimi gibi hızlı öğretmen yetiştirme politikalarından da vazgeçilmelidir.

Köy Enstitüsü deneyiminde dikkati çeken en önemli hususlardan bir tanesi de eğitimcilerle üst bürokratik yapı arasında samimiyetle oluşturulmuş iletişimin karşılıklı, sürekli, yapıcı ve eğitim merkezli olmasıdır. Zira Enstitülerin bulundukları çevre ve kültüre uygun olarak programlarının oluşturulmasından işleyişe kadar her konuda eğitimciler özgürce Bakan'a kadar fikirlerini ulaştırma ve kendisinden yanıt alma şansına sahip olmuşlardır. Böyle bir iletişimin eğitime adanmışlığı besleyeceği düşünüldüğünde; günümüzde de eğitim kurumu içinde yer alan tüm çalışanların arasında böylesi samimi ve karşılıklı iletişim yollarının sağlanması yararlı olabilecek; alttan üste ve üstten alta geri bildirim şansını arttıracaktır. Enstitülerde olduğu gibi öğretmen adaylarının etkin kılındığı eleştiri ve önerilere şans tanındığında kendine daha güvenli, demokratik değerlerle donatılmış, farklı fikirlere saygı duyabilen nesillerin yetiştirilmesine önemli bir katkı sağlayabilecektir.

Kaynakça

Aktan, M. A. (1999). *Köy Enstitüleri'yle canlandırıcı eğitim yolunda.* İzmir: Etki Yayınları.

Aytuna, H. (1949). Cumhuriyet'in 26. yıldönümünde milli eğitim davamızın değeri*. Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi*, sayı: 35, cilt: 3, Ankara: Ulus Basımevi, 4-5.

Bakkal, İ. B. (1999) *Türkiye`de Köy Enstitüleri (kuruluşu, kapanışı ve faaliyetleri),* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Başaran, M. (2000). Köy Enstitüleri'nin kapanışı ya da karşı devrim süreci. *Kuruluşlarının 60. yılında Köy Enstitüleri* (s.164-178). Ankara: Ürün Yayınları.

Başçavuşoğlu, F. (1949). Köy ve gençlik. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi,* 3(31), Ankara: Ulus Basımevi, 20-22.

Baykurt, F. (1996). Enstitülerin üç ilkesi. *Köy Enstitüleri amaçlar-ilkeler-uygulamalar.* Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.

Baykurt, F. (1999). *Köy Enstitülü delikanlı.* İstanbul: Papirüs Yayınları.

Binbaşıoğlu. C. (1995). *Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1992). Qualitative research for education: Introduction and methods. Boston: Allyn and Bacon

Boybeyi, S. (1998) *100. Doğum yıldönümünde Hâsân-Âli Yücel.* Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Candoğan, G. (1990). *İvriz Köy Enstitüsü'ndeki öğrencilik yıllarım.* Konya: Sebat Ofset.

Candoğan, G. (1997). Köy Enstitüleri bayramı 17 Nisan. *Öğretmen Dünyası Dergisi,* Sayı: 208, Nisan, Ankara: Gündoğan Yayıncılık, 11-12.

Dilber, B. (2004). Köy Enstitülerinde halka hizmet ruhu. *Öğretmen Dünyası Dergisi,* sayı: 292, Nisan, Ankara: Ziraat Matbaacılık, 9.

Ekinci, N. (1997). *Sanayileşme ve uluslaşma sürecinde toprak reformundan köy enstitülerine Türkiye (1923 –1950),* Ankara: T. C. Kültür Bakanlığı Yayımları.

Evren, N. (1998). *Köy Enstitüleri neydi, ne değildi.* Ankara: Güldikeni Yayınları.

Fırtına, B. (2002). *Bilge insan Sıtkı Akkay 'Savaştepe Köy Enstitüsü kurucu müdürü'*. İstanbul: Pastel Matbaası.

Fırtına, B. (2003). *Köy Enstitülerinde usta öğreticiler.* Balıkesir: Gömeç Belediyesi Kültür Yayınları.

Gedikoğlu, Ş. (1978). *Kemalist eğitim ilkeleri, uygulamalar.* İstanbul: Çağdaş Yayınları.

Giritli, İ. (1988). *Atatürk ideolojisi.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Güven, İ. (1998). *Türkiye'de 1950-1980 yılları arasında örgün eğitimde yapısal değişme ve ideoloji arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.

İnal, K. (2008). *Eğitim ve ideoloji.* İstanbul: Kalkedon Yayınları.

İnan, M. R. (1998). *Köy Enstitüleri ve sonrası.* Ankara: Öğretmen Yayınları.

Kanar, H. (1990). *Köy Enstitüleri eğitimde atılım.* Ankara: Selvi Yayınları.

Kaplan, M. (1996). Köy Enstitülerinde demokratik eğitim. *Öğretmen Dünyası Dergisi,* Sayı: 196, Nisan, Ankara: Uyum Yayıncılık, 6.

Kaplan, M. (2002). *Aydınlanma devrimi ve Köy Enstitüleri.* Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları/2832.

Kemal, N. (1933). Köy seferberliğine doğru. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Mecmuası, 1(5)* Ankara: Ulus Matbaası, 355.

Keseroğlu, H. S. (1995). *Köy Enstitülerinde kitap, kitaplık ve okuma*. Türk Kütüphaneciler Derneği, İst. Şubesi Yay., No: 15, İstanbul.

Koryürek, S. (1991). *İlkokulcu öğretmen gözüyle Köy Enstitüleri.* İstanbul: Görkem Yayınevi

Köni, Y. K. (1947). Yedinci yıldönümünde Köy Enstitüleri. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi,* sayı: 5, cilt:1, Ankara: Zerbamat, 3-5.

Makal, M. (1990). *Köy Enstitüleri ve ötesi.* İstanbul: Çağdaş Yayınları.

Makal, M. (1996). Hasan Ali Yücel ve çağcıl eğitim. *Çağdaş Eğitim Dergisi,* sayı: 227, Ankara: Evren Yayıncılık.

Malik, H. A. (1933). Köyde mektep. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Mecmuası*, sayı: 6, cilt:1, Ankara: Hakimiyet-i Milliye Matbaası, 481-484.

MEB (1942). Köy Okulları Enstitüleri teşkilat kanunu ile izahnamesi. *Tebliğler Dergisi,* 21. kanun, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 92, 203.

MEB (1943). Yüksek Köy Enstitüsü talimatnamesi. *Tebliğler Dergisi,* 9 Ağustos, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, s. 219.

MEB (1944). Bazı taasupçu ve ifratçı fikir cereyanları hakkında. *Tebliğler Dergisi,* 3-4 Nisan 1944, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 1.

Özkucur, A. (1990). *Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü.* Ankara: Selvi Yayınları.

Öztürk, C. (2007). Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Pazar, M. (2001). Demokratik eğitimde bir anıt kurumu: Köy Enstitüleri, Ankara: Güldikeni Yayınları.

Poyrazoğlu, N. (2011). *Kızılçullu Köy Enstitülü yıllar.* Kemal Kocabaş (Ed.), İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları.

Resmi Gazete (1939). *Köy eğitmen kurslarıyla köy öğretmen okullarının idaresine dair kanun.* Sayı 4258, Ankara: Başbakanlık Yayınları.

Saffet, M. (1933). Köycülük nedir? *Ülkü halkevleri ve halkodaları mecmuası,* sayı: 6, cilt:1, Ankara: Hakimiyet-i Milliye Matbaası, 422-430.

Sarıhan, Z. (1996). Geleceğin halk iktidarına miras Köy Enstitüleri. *Öğretmen Dünyası Dergisi,* Sayı: 1996, Nisan, Ankara: Uyum Yayıncılık, 4.

Tonguç, İ. H. (1944). *Köy eğitim ve öğretimin amaçları.* Köy Enstitüleri 2, Mf. V., Ankara: Maarif Matbaası.

Tonguç, İ. H. (1990). *Mektuplarla Köy Enstitüsü yılları.* İstanbul: Çağdaş Yayınları.

Tonguç, E. (1997). Altmış Köy Enstitüsü, dört bin köy bölge okulu ve toprak reformu. *Öğretmen Dünyası Dergisi,* Sayı: 208, Nisan, Ankara: Gündoğan Yayıncılık, 7.

Tonguç, İ. H. (1998). *Canlandırılacak köy.* Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.

TUİK (Türkiye İstatistik Kurumu). *2015-2016 Eğitim istatistikleri.* www.**tuik**.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1606 adresinden 15.06.2016 tarihinde elde edilmiştir.

Türkoğlu, P. (1997). *Tonguç ve Enstitüleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Mecmuası (1933). *Disiplinli Hürriyet.* sayı: 3, cilt:1, Ankara: Ulus Matbaası, 177-180.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011).Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.Baskı). Ankara: Seçkin.

Yücel, H. A. (1944). Bazı taasupçu ve ifratçı fikir cereyanları hakkında. *Tebliğler Dergisi,* 3-4 Nisan 1944, Ankara: MEB Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 1.

Yücel, H. A. (1997). *Yazılar-konuşmalar.* Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayını.

9. BÖLÜM

MESLEKİ AÇIK LİSE EĞİTİMİNİN GENÇ İŞSİZLİK SORUNUNUN ÇÖZÜMÜNE KATKISI: BİR ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ

Nurhayat Çelebi [a], Turan Tolga Vuranok [b]

[a] Doç. Dr., Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, nurcelebi@karabuk.edu.tr
[b] Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, vuranok@gmail.com

Giriş

İşsizlik, dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de toplumun özellikle sosyoekonomik yönden orta alt grubunda yer alan kesimlerini derinden etkileyen önemli bir sorundur. Bir iş sahibi olmak; bireylerin kişisel ihtiyaçlarını karşılamak için gereken geliri elde etmenin yanında toplumsal hayata katılarak sosyalleşmenin de gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bir ülkede işsizlik sorununun büyümesi; sosyal olayların artışı, suç oranlarında yükseliş gibi bir takım olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir. Özellikle ekonomik düzeyi yetersiz olan kesimler için işsizlik, suç işleme düzeyini etkileyen bir unsurdur (Baron, 2008, s.421).

Türkiye'de genç işsizlik oranlarına ilişkin göstergeler, yetişkin işsizliğinden daha olumsuz bir tablo çizmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) verilerine göre 2016 yılı Mart ayı işsizlik oranı 15 yaş ve üzerindeki yetişkinlerde % 10,1 düzeyinde iken 15-24 yaş grubunu içeren gençlerde % 17 seviyesindedir (TUİK, 2016). Genç işsizliğinin genel işsizlikten daha yüksek düzeyde olmasının çok çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Bunların başında gençlerin yetişkinlere oranla daha kolay bir şekilde işlerinden ayrılabilmeleri gelmektedir. Gençler çeşitli işleri deneyerek kendilerine uygun işi belirlemeye çalışmaktadırlar. Ayrıca genellikle düşük kaliteli işlerde çalışan gençler, iş değiştirme veya işi bırakma konusunda daha kolay karar verebilmektedirler (Okur, 2014, s. 8). İşletmelerin çalışan sayısını azaltılması gerektiğinde gençler, yetişkinlere kıyasla daha kolay bir şekilde işten çıkartılabilmektedir.

Sosyal devlet anlayışı içerisinde yerini bulan Aktif İstihdam Piyasası Politikaları (AİPP)'nın temel ekonomik ve sosyal işlevleri, işgücü piyasasındaki taleplere karşılık vermek ve eşleşme sorununun etkilerini azaltmaktır (Özaydın, 2013, s. 135). İşsizlik sorununun çözümünde eğitimin katkısının olumlu yönde olduğunu ileri süren çeşitli çalışmalar mevcuttur. Örneğin İzgi'nin (2012, s. 305) araştırmasına göre; istihdam açısından eğitimli ve eğitimsiz olan gençler arasında eğitimliler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yine yapılan araştırmalar, kadınların eğitim düzeyi ile işgücüne katılım arasında belirgin bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim seviyesi yükseldikçe kadınların istihdamında erkeklere göre belirgin bir artış gözlenmektedir (Çelebi, 2015, s. 333).

Aşağıdaki tabloda 15 yaş üstü nüfusun Mart 2016 itibariyle eğitim durumuna göre işgücü istatistikleri yer almaktadır. Tablo 1'de görüldüğü gibi kadınların işgücüne katılım oranları % 31,6, erkeklerin ise % 71,5'tir. Kadınların istihdam oranları ise % 27,9, erkeklerin % 64,8'dir. İşsizlik oranlarına

gelince, kadınların işsizlik oranı % 11,8, erkeklerinki ise % 9,3'tür. Eğitim düzeyi yükseldikçe işgücüne katılım ve istihdam oranları artmakta, işsizlik oranları ise düşmektedir. Bu istatistiklere göre kadınlar eğitimin her düzeyinde erkeklerin gerisinde yer almaktadır. Eğitimde fırsat eşitsizliği, kayıt dışı istihdam ve işgücüne katılma oranını etkilerken, en çok kayıt dışı istihdam ilkokul mezunlarında yoğunlaşmaktadır (Çelebi, 2015, s.333). Genel liseler ile mesleki ve teknik liseler karşılaştırıldığında ise işgücü istatistiklerinin mesleki eğitim almış olanların lehine olduğu görülmektedir.

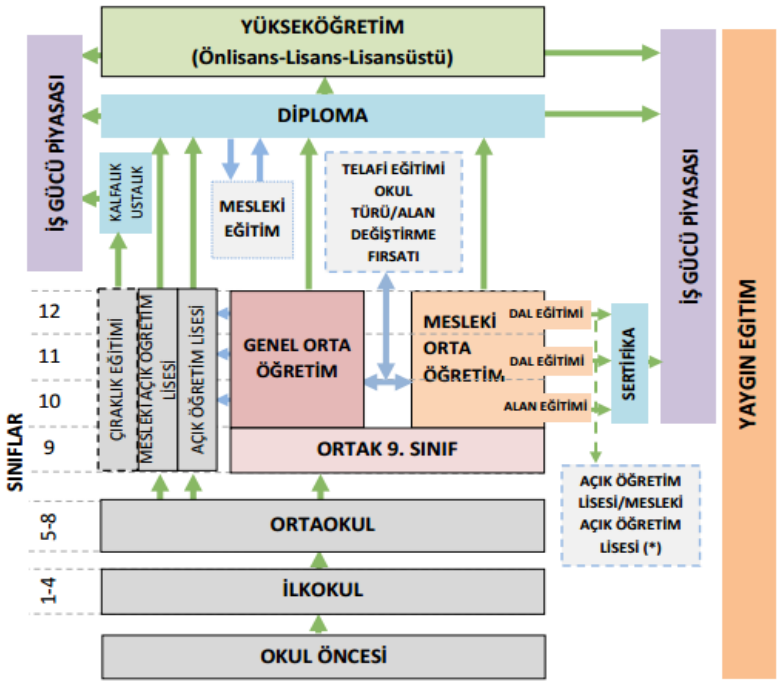
Tablo 1

İşgücü İstatistikleri (15 Yaş Üstü - Mart 2016)

Eğitim durumu	İşgücüne Katılım (%)			İstihdam Oranı (%)			İşsizlik Oranı (%)		
	Top-lam	Erkek	Kadın	Top-lam	Erkek	Kadın	Top-lam	Erkek	Kadın
Toplam	**51,3**	**71,5**	**31,6**	**46,1**	**64,8**	**27,9**	**10,1**	**9,3**	**11,8**
Okur-yazar olmayanlar	16,7	30,3	13,9	15,6	26,0	13,5	6,2	14,2	2,6
Lise altı eğitimliler	47,8	68,2	26,9	43,0	61,5	24,2	9,9	9,8	10,1
Lise	53,2	70,0	31,9	46,4	62,7	25,7	12,8	10,4	19,5
Mesleki veya teknik lise	66,4	82,4	41,1	59,6	75,8	34,1	10,2	8,1	16,9
Yükseköğretim	79,5	86,5	70,8	71,8	80,1	61,3	9,7	7,4	13,4

İstihdamın sağlanması ve işsizliğin azaltılabilmesi amacına ulaşmak için kullanılan araçlardan biri de mesleki eğitimdir. Mesleki eğitim genel olarak "iş ile birey arasında uyum sağlama süreci" olarak tanımlanmaktadır (TİSK, 2004). Bireyin, gelecekte çalıştığı veya hali hazırda çalışmakta olduğu işinde ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve yetkinlikleri edinmesi amacıyla yürütülmektedir. Mesleki eğitim ağırlıklı olarak okul ortamında yürütülen "okul merkezli", iş yerlerinde çıraklık modeli ile yürütülen "işletme merkezli" ve okul ve işletmelerin iş birliği ile yürütülen "ikili sistem" modelleri ile gerçekleştirilebilmektedir (Özsoy, 2015, s. 174). Türkiye'nin eğitim sistemi içerisinde mesleki eğitimin yeri aşağıdaki şekilde özetlenmektedir.

Şekil 1. Türkiye Eğitim Sistemi



Kaynak: (MEB, 2014, s. 16)

Şekil 1'de görüldüğü üzere Türkiye'de ortaokul sonrası bireylerin mesleki veya genel eğitim alma yönünde bir tercih yapması gerekmektedir. Mesleki eğitim almak isteyenlerin önlerindeki seçeneklerden biri de "Mesleki Açık Öğretim Lisesi"dir (MAOL). Yaygın eğitim kapsamında yer alan MAOL eğitimi; program içeriği bakımından örgün eğitimdeki meslek liselerinin program içerikleriyle aynı olmasına rağmen, yapısı ve işleyişi bakımından diğer örgün eğitim kurumlarından farklılık göstermektedir. Halen yönetmelik gereği ders geçme ve kredi sistemine göre mezun vermekte olan MAOL'larda uzaktan öğretimin temel süreçlerinden yararlanılmaktadır (MAOL, 2015). Eğitimlerin yüz yüze bölümü ise Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde akşam ve/veya hafta sonlarında yürütülmektedir.

Zorunlu eğitim çağında olup, zorunlu eğitim dışında kalmış olanlara yönelik olarak eğitimlerin gerçekleştirildiği MAOL'larda 2015-2016 öğretim yılı itibariyle 333,766 öğrenci aktif olarak öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin 206,754'ü meslek lisesi, 127,012'ü imam hatip lisesi programında eğitim almaktadır. Aynı dönemde MAOL'lardan mezun olanların sayısı ise 205.904'dür (MAOL, 2016). MAOL eğitimi sonrasında alınan lise diploması ile örgün mesleki eğitim diploması geçerlilik ve sağladığı haklar bakımından eşit düzeylidir. MAOL'larda gerçekleştirilen mesleki eğitimin niteliği, bu öğrencilerin iş hayatına geçiş sürecinin şartlarını belirleyen bir unsurdur.

Bu çalışmanın amacı, genellikle alt-orta sosyal ve ekonomik düzeye sahip olan gençlerin devam ettiği MAOL öğrencilerinin aldıkları eğitimin niteliğini ve iş bulmalarına katkısını nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymaktır. Bu ana problem çerçevesinde oluşturulan alt araştırma soruları ise;

1. Gençler; yaşadıkları işsizlikten nasıl etkilenmektedirler?

2. Gençler; yaşadıkları işsizlik sorunu ile mücadelede dâhil oldukları mesleki eğitim sürecinin katkısını nasıl değerlendirmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, konunun homojen bir grubun yaşamını direk olarak etkileyen çeşitli alt boyutları oluşu ve daha önce MAOL'lerinde eğitim alan gençlerle aldıkları eğitimin iş hayatına geçiş sürecine etkisi konusunda ampirik bir çalışma yapılmamış olması sebebiyle nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir (Kuş, 2012). Araştırma sonuçları, tüm nitel araştırmalarda olduğu gibi çalışma grubunda yer alan katılımcılar ile sınırlıdır.

Araştırma yöntemi olarak güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam içinde çalışılması ve olgu ve içerik arasındaki sınırların belirgin olmaması sebebiyle durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 277). Katılımcıların tutumlarını, duygularını, inançlarını, deneyimlerini ve diğer metotlarla elde edilemeyecek olan tepkilerini ortaya çıkarabilmek için odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir (Kuş, 2012, s. 102).

Çalışma Grubu

Araştırmada önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 107, 112) yöntemi kullanılmıştır. Belirlenen ölçütler;

- "Mesleki açık lise programı öğrencisi olmak,
- 15-29 yaş aralığında (genç) olmak,
- İşsiz olmak" olarak belirlenmiştir.

Odak grup görüşmesi mesleki açık lise eğitim almakta olan 7 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 2
Odak Grup Görüşmesi Katılımcı Öğrenci Listesi

Sıra No	Yaş	Cinsiyet	Branş	Mezuniyet Durumu
K1	19	Erkek	Elektrik Elektronik	MTAL 1. Sınıftan terk
K2	20	Erkek	Elektrik Elektronik	MTAL 1. Sınıftan terk
K3	18	Erkek	Elektrik Elektronik	İlköğretim
K4	17	Erkek	Elektrik Elektronik	İlköğretim
K5	17	Erkek	Elektrik Elektronik	MTAL 1. Sınıftan terk
K6	18	Erkek	Elektrik Elektronik	İlköğretim
K7	29	Erkek	Elektrik Elektronik	MTAL 1. Sınıftan terk

Çalışmada odak grup görüşmesi, 2014-2015 Ö.Y.'da, MAOL elektrik elektronik alanı, 11. sınıfında (5. dönem) eğitim almakta olup bir işletmede çalışmayan 7 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine bakıldığında cinsiyete göre hepsi erkektir. Yaşları 17 ile 29 arasında değişmektedir. Katılımcıların 4'ü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıftan terk, 3'ü ise ilköğretim okulu mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Odak grup görüşmesi esnasında katılımcılara iki adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bunlar; işsizliğin yaşamlarını nasıl etkilediği ve aldıkları mesleki eğitimin çalışma hayatına geçiş sürecine katkısının nasıl olduğudur. Ancak konunun derinlemesine ortaya koyulabilmesi için görüşme sürecinde yapılandırılmamış şekilde çeşitli sorular sorulmuştur. Veri toplama sürecinde katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorulara verilen yanıtlarda beklenmeyen ve planlanmayan cevaplar da alınmıştır. Bu suretle daha ayrıntılı bilgiye sahip olunmuştur.

Verilerin Analizi

Odak grup görüşmesi, katılımcıların onayı alınarak kamera ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme toplam 51 dakika sürmüştür. Verilerin toplanması sürecinde katılımcılardan izin alınarak ses ve video kaydı yapılmıştır. Araştırmacılardan birinin moderatör olduğu veri toplama sürecinde bir raportör gerekli notları almak üzere hazır bulunmuştur.

Katılımcıların görüşleri yazılı hale dönüştürüldükten sonra gerçekleştirilen içerik analizinde NVİVO 8 programından faydalanılmıştır. Kodlama öncesinde tüm transkriptler araştırmacılar tarafından okunmuştur. İçerik analizi sürecinde benzer ve anlamlı bütünler oluşturan ifadeler kodlanmış ve belli bir doğrultuda bütünlük oluşturan kodlar kategorilere ayrılmıştır. Kategoriler ise alt tema ve ana temalar altında sınıflandırılmıştır. Tablolarda verilen kod sayısı değeri, ilgili soruya cevap veren katılımcıların toplam sayısıdır. Referans sayısı ise ilgili kategori veya tema ile ilgili olarak kodlanmış toplam ifade sayısıdır. Bir kodlanmış ifade birden fazla tema veya kategori altında toplanmış olabilir.

Araştırmada iç geçerliliği (inandırıcılığı) sağlamak için elde edilen tüm veriler, iki araştırmacı tarafından değerlendirip, ayrı ayrı kodlanmıştır. Sonrasında iki araştırmacının birbirinden bağımsız olarak kullandıkları kodların tutarlığı kontrol edilerek görüş birliği sağlanmıştır. Dış geçerliliğin (aktarılabilirlik) sağlanabilmesi için ise verilerin ayrıntılı betimlenmesi gerçekleştirilmiş ve amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliği (tutarlılık) ve dış güvenilirliğini (teyit edilebilirlik) ise, verilerin nasıl toplandığı ve kaydedildiği açıklanarak sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, s.255-274).

Bulgular

Gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda oluşan ana temalar aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 3.
Ana Temalar

Ana Tema	Kod Sayısı	Ref. Sayısı
Genç İşsizliği	7	28
Aktif İstihdam Politikası Aracı Olarak Mesleki Eğitim	7	74

Tablo 2'de gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda oluşan ana temalar yer almaktadır. Buna göre oluşan ana temalar "genç işsizliği" ve "aktif istihdam politikası aracı olarak mesleki eğitim" şeklinde isimlendirilmiştir. Aşağıdaki bölümde öncelikle genç işsizliğine ilişkin olarak katılımcıların görüşleri ele alınmaktadır. Sonrasında mesleki eğitim ve işe giriş sürecine katkısına yönelik görüşler değerlendirilmektedir.

Genç İşsizliği

Genç işsizliği ana teması altında oluşan alt temalar ise aşağıdaki tablodaki gibidir.
Tablo 4
Genç İşsizliğine İlişkin Alt Temalar

Alt Tema ve Kategoriler	Kod Sayısı	Ref. Sayısı
Genç işsizliğinin sebepleri	6	15
Genç işsizliğinin etkileri	7	14
İş yaşamına ilişkin beklentiler	2	2
Toplam	7	28

Gerçekleştirilen içerik analizi sonucu "genç işsizliği" ana teması altında oluşan alt temalar;" genç işsizliğin sebepleri", " genç işsizliğinin etkileri" ve "iş yaşamına ilişkin beklentiler" olarak belirlenmiştir.

Genç İşsizliğinin Sebepleri

Genç işsizliğinin sebepleri alt temasının kategorileri; "eğitim alıyor olma", "ekonomik sebepler" ve "gençlik kaynaklı sorunlar" olarak oluşmuştur.

Tablo 5.
Genç İşsizliğinin Sebepleri

Alt Tema ve Kategoriler	Kod Sayısı	Ref. Sayısı
1. Eğitim alıyor olma	3	4
2. Ekonomik sebepler	3	5
2.a. İstihdam talebi yetersizliği	2	2
2.b. Çevre desteği ihtiyacı	2	2
2.c. Ücretlerin düşüklüğü	1	1
3. Gençlik	5	6
3.a. Hedefsizlik	4	4
3.b. Kendine güvensizlik	1	1
3.c. Gençlik hataları	1	1
Toplam	6	15

"Eğitim alıyor olma" kategorisi altında toplanan katılımcı görüşlerine göre katılımcılar; bir yandan akşam saatleri ve hafta sonlarında eğitim hayatlarına devam ederken ve diğer yandan iş hayatını bir arada yürütmenin zor olduğunu, işletmelerin de bu şekilde çalışmak isteyenlere olumsuz yaklaştığını öne sürmektedirler (K4, K6, K7). Katılımcılardan biri bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

"Okul sıkıntı oluyor. İstemiyorlar. İş yerleri, okul olduğu için sıkıntı çıkarıyor. Çoğu iş yeri öyle. Arkadaşlar da aynı şeyi söylüyor" (K4).

Katılımcıların genç işsizliğinin "ekonomik sebeplerine" ilişkin görüşleri; "istihdam talebi yetersizliği", "çevre desteği ihtiyacı" ve "ücretlerin düşüklüğü" şeklinde sınıflandırılabilir.

Katılımcılardan bazıları çalışabilecekleri bir iş bulmanın bu yöndeki "istihdam talebi yetersizliği" sebebiyle zor olduğu görüşündedirler (K6, K7). Bir katılımcının görüşü aşağıdaki gibidir.

"İnsanı geliştirecek bir iş yok. Zeki, nitelikli adam arayan yok" (K6)

Katılımcıların vurguladığı bir diğer işsizlik sebebi ise piyasada bir işe girebilmek için kendi çabalarının çoğu zaman sonuçsuz kalması ve mutlaka "çevrelerindeki bir aracı kişi tarafından desteklenmeye" ihtiyaç duymalarıdır (K3, K7). Bir katılımcı şu ifade ile görüşünü belirtmiştir.

"Aracı olmadan, dayı, amca olmadan iş bulamazsın" (K7).

Çalışmak isteyen gençlere sunulan "ücret tekliflerinin de çok düşük olması" bu gençlerin çalışma hayatına geçişe olan isteklerini azaltmaktadır (K6). Bir katılımcı bu konuda aşağı görülen değerlendirmeyi yapmıştır.

"Elektrik Türkiye'de yapılmaz ki. Ücret yok" (K6).

Mesleki eğitim almakta olan genç işsizlerin öne sürdüğü üçüncü işsizlik sebepleri kategorisi ise "gençlik" olarak isimlendirilmiştir. Gençlik kategorisi altında belirlenen alt kategoriler; "hedefsizlik", "kendine güvensizlik" ve "gençlik hataları" şeklinde belirlenmiştir.

Katılımcıların bir bölümünün geleceğe yönelik "somut bir hedeflerinin bulunmadığı" (K2, K3, K4, K5), eğitim sürecinin ise bir nevi iş hayatına geçiş sürecini öteleme işlevi gördüğü söylenebilir. Ailelerin ekonomik düzeyinin asgari düzeyde de olsa gençlerin ihtiyaçlarını karşılayabiliyor olması katılımcılara iş hayatına geçişe ilişkin hedeflerini belirlemeyi erteleyebilme imkânı sağlamaktadır. Bir katılımcının bu konuya ilişkin ifadesi aşağıdaki gibidir.

"Çalışmak güzel bir şey. Sabit bir gelirin gelmesi güzel bir şey ama şu anda pek mümkün görünmüyor. Boş zamanlarında geziyorum. Fazla bir çevrem de yok aslında. Maddi yönden bir sıkıntım yok. Ailem yetiyor. Şu anda geleceğimle ilgili hiçbir şey düşünmüyorum" (K5).

Katılımcıların iş hayatına geçişlerini zorlaştıran etkilerden biri de "kendine olan güvensizlikleridir" (K2). Yeterli deneyimi, bilgisi ve yetkinliği olmayan gençler iş başvurusunda bulunarak çalışma hayatına geçmeye çekinebilmektedirler. Bu konuda bir katılımcı şu ifadede bulunmuştur.

"Bir işe girmek için kendime güvenim yok" (K2).

Konuya ilişkin bir diğer görüş de "gençliğin hatalarının" olabileceği ve bunların hoş görülmesi isteğidir (K6). Her ne kadar sadece bir katılımcı bu konuda fikir öne sürmüşse de diğer katılımcıların da bu görüşü onayladığı gözlemlenmiştir. Katılımcının görüşü ise aşağıdaki gibidir.

"Gençlikte hareketlilik olur, yaramazlıklar olur, hatalar olur. Ama bu saatten sonra işe giriş sürecinde bunların da hoş görülmesi, yeni şanslar tanınması gerekir. Gençlerin hatalarını da kabul etmek lazım. Anlayış göstermek lazım" (K6).

Genç İşsizliğinin Etkileri

Katılımcıların genç işsizliğinin etkilerine ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 6
Genç işsizliğinin etkileri

Alt Tema ve Kategoriler	Kod Sayısı	Ref. Sayısı
1. Bireysel Etkiler	7	13
1.a. Psikolojik Sorunlar	3	5
1.b.Umutsuzluk	2	2
1.c.Ailevi Sorunlar	6	8
1.c.1.Ekonomik yönden aileye bağımlılık	4	5
1.c.2.Aile ve çevrenin çalışma baskısı	3	3
2. Sosyal Etkiler	2	2
Toplam	7	14

Katılımcılar genç işsizliğinin "bireysel" ve "sosyal" etkilerinin olduğunu belirtmektedirler. İşsizliğin bireysel etkileri olarak "psikolojik sorunlar", "umutsuzluk" ve "ailevi sorunlar" ön plana çıkmaktadır.

Katılımcılar işsizlik sebebiyle çeşitli "psikolojik sorunlar" yaşadıklarını ifade etmektedirler (K1, K2, K6). Bu konuda bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

"Her türlü etkiliyor. Psikolojik olarak. Beceremeyeceğim, niye olmuyor. İşe giriyorsun. Artık bu sefer olacak diyorsun. Sonra çıkarıyorlar. Bu sefer niye olmuyor diye bunalıma giriyor insan. Artık her gün aynı geçtiği için soğuyorsun hayattan." (K1).

Çalışma isteğinde olan katılımcılar, ekonomik etkenler ve çevre baskısının da etkisiyle gerçekleştirdikleri bir işe girme çabalarının olumsuz sonuçlanmasının kendilerinde "umutsuzluk" duygusunun gelişmesine yol açtığını belirmektedirler (K2, K6). Bu konuda bir katılımcının görüşü aşağıda verilmiştir.

"Ben bu sene 17 yere iş başvurusunda bulundum. Hepsi olumsuz oldu. Sıkılıyorsun, evdesin. Umutsuzluğa kapılıyorsun." (K6).

Katılımcılar tarafından genç işsizliğin etkilerine ilişkin olarak vurgulanan bir diğer konu da "aile yaşamı" ile ilgilidir. Tablo 6'da görüldüğü üzere katılımcıların işsizliğin aile yaşamı ile ilgili boyutu "ekonomik yönden aileye bağımlılık" ve "aile ve çevrenin çalışma baskısı" şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların işsizlik sebebiyle yaşadığı en önemli sorun "ekonomik yönden ailelerine bağımlı" olmalarıdır (K1, K4, K5, K7). Katılımcıların çoğunluğu çocukluk çağlarının sona erdiği ve çalışma hayatına geçişlerinin mümkün olduğu gençlik dönemlerinde ailelerinden maddi katkı almaktan rahatsızlık duymaktadırlar. Bir katılımcı bu yöndeki görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

"Bir de maddi sıkıntılar oluyor. Bu yaştan sonra aileden para istemeye utanıyorsun" (K7).

Katılımcı gençlerin işsizlik sebebiyle yaşadıkları sorunlardan biri de "aile ve çevrelerinin üzerlerinde bir işe girerek çalışmaları yönünde kurduğu baskıdır" (K1, K3, K6). Bir yandan çevrelerinden gelen bu çalışma baskısı, diğer yandan yukarıdaki şekilde vurguladıkları sebepler yüzünden uygun bir işe giremiyor olmaları gençlerde stres oluşturmaktadır. Üzerlerindeki çalışma baskısını katılımcılardan biri şu şekilde ifade etmektedir.

"Ailem, çevrem niye iş bulmuyorsun falan diyorlar. İş bul çalış diyorlar" (K1).

İşsizliğin en belirgin "sosyal etkisi" ise katılımcıların sahip oldukları boş zamanları olumlu şekilde kullanamamaları ve toplumsal yaşama katılamamalarıdır. Bu sebeple katılımcılara göre işsiz gençler potansiyel olarak sosyal sorunların kaynağı haline de dönüşebilmektedirler (K2, K6). Bir katılımcı böyle bir olasılığın mevcut olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

"Boşlukta insanın yanlış yollara girmesi de mümkün. İş olsa, böyle olmaz" (K2).

İş Yaşamına İlişkin Beklentiler

Katılımcıların iş yaşamına ilişkin beklentileri genel olarak iki kategori altında sınıflandırılabilir. Bunlardan birincisi "masa başı iş isteği", ikincisi ise "sürekli eğitim imkânı sağlayan bir işte çalışma isteğidir."

Tablo 7
İş yaşamına ilişkin beklentiler

Kategoriler	Kod Sayısı	Ref. Sayısı
1. Masa başı iş isteği	1	1
2. Sürekli eğitim imkânı sağlayan bir işte çalışma	1	1
Toplam	2	2

Katılımcılardan biri elektrik-elektronik alanında eğitim alıyor olmalarına rağmen ofis ortamında ve "masa başında çalışmak istediğini" ifade etmiştir(K1). Bunu ifade eden sadece bir katılımcı olmasına rağmen diğer katılımcıların da bu görüşe katıldığı gözlenmiştir. Katılımcı görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

"Toptan, perakende mal satmak, ticaret yapmak isterim. Masa başı iş isterim." (K1).

Katılımcıların biri "sürekli eğitim imkânı sağlayan bir işte çalışma" (K6) isteğini aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

"Bu mesleği yapmak ister miyim? İstemez miyim? Sunulacak şirketin kalitesi önemli bu saatten sonra. Kaliteden kastım eğitim. Seminerler vs." (K6).

Aktif İstihdam Politikası Aracı Olarak Mesleki Eğitim

Araştırmaya katılan açık mesleki eğitim öğrencilerinin "aktif istihdam politikası aracı olarak mesleki eğitim" ana teması altındaki görüşleri iki alt tema altında sınıflandırılarak aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 8
Aktif İstihdam Politikası Aracı Olarak Mesleki Eğitime İlişkin Alt Temalar

Alt Tema	Kod Sayısı	Ref. Sayısı
İş Bulma Yardımı Beklentileri	2	3
Mesleki Eğitim Sistemi	7	71

Katılımcıların bir aktif istihdam politikası aracı olarak mesleki eğitime ilişkin algı ve tutumlarını belirleyebilmek için yapılan analiz sonucu oluşan iki alt tema; "iş bulma yardımı beklentileri" ve "mesleki eğitim sistemi" ve olarak belirlenmiştir.

İş Bulma Yardımı Beklentileri

Katılımcıların mesleki eğitim sistemi içerisinde mezuniyetleri sonrasında kendilerine uygun bir iş bulma aşamasında bekledikleri destek aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 9
İş Bulma Yardımı Beklentileri

Alt Tema ve Kategoriler	Kod Sayısı	Ref. Sayısı
1. Okuldan işe yerleştirme desteği	2	2
2. Online işe giriş desteği	1	1
Toplam	2	3

Katılımcıların iş bulma desteği beklentilerinden birincisi "işe giriş süreçlerinin okul tarafından takip etmesi" isteğidir (K6, K7). Bu konuda bir katılımcı görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

> *"Eğitime bir format atılması lazım. Atölye şefleri ve öğretmenlerin mezun öğrencilerin işe girişlerini takip etmesi gerekiyor. İşletmeler beğenmediği kişiyi işten atmayı da nitelikli hale getirmeyi de düşünebiliyor. Okulun bu işleri takip etmesi lazım." (K6).*

Katılımcılardan birinin konuya ilişkin bir diğer beklentisi de kendilerine internet üzerinden işe giriş desteği sağlanmasıdır (K7).

> *"Özel, internet üzerinden bir sistem olabilir." (K7).*

Mesleki Eğitim Sistemi

Katılımcıların mesleki eğitim sistemine ilişkin görüşleri beş alt tema altında toplanmaktadır. Bunlar; "mesleki eğitimi tercih sebepleri", "mesleki alan belirleme süreci", "okul içi eğitim", "beceri eğitimi" ve "okul sanayi işbirliği" olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda bu beş alt tema ve bu temalar altında toplanmış olan görüşler ilgili kategoriler altında gruplandırılarak verilmektedir.

Tablo 10.
Mesleki Eğitim Sistemi

Alt Tema ve Kategoriler	Kod Sayısı	Ref. Sayısı
1. Mesleki Eğitimi Tercih Sebepleri	7	30
1.a. Kişilerin etkisi	6	11
1.a.1. Aile (baba) etkisi	4	6
1.a.2. Mesleğe kişisel ilgi (kişisel karar)	3	4
1.a.3. Öğretmen yönlendirmesi	1	1
1.b. İstihdamı kolaylaştırması	6	15
1.b.1. Diploma sayesinde işe girmeyi sağlaması	6	13
1.b.2. Bir meslek sahibi olmayı sağlaması	2	2
1.b.3. Mesleki eğitimin işletme sahibi olmayı kolaylaştırması	1	1
1.c. Mesleki açık lise eğitiminin avantajları	4	5
1.c.1. Sınavsız MYO ve Üniversiteye giriş	2	2
1.c.2. Akademik başarısızlık sebebiyle kolay sınıf geçme	2	2
1.c.3. Askerliği tecil ettirme	1	1
2. Mesleki Alan Belirleme Süreci (Alan ve dal seçimi)	5	7
2.a. İstenilen alan - dalda eğitim alamama	5	5
2.b. Okunan alandan memnuniyetsizlik	1	1
2.c. Mesleğe yönlendirme eksikliği	1	1
3. Okul İçi Eğitim	7	29
3.a. Eğitim Politikası Uygulamaları	7	25
3.a.1. Teoriye dayalı, niteliksiz mesleki eğitim	7	21
3.a.2. Ders saatlerinin uygun olmayışı	3	3
3.a.3. Öğrenci ve öğretmene değer verilmemesi	1	1
3.a.4. Öğrencilere SGK pirimi ve burs desteği	1	1
3.a.5. Kayıt Yenileme Ücreti	1	1
3.b. Okul ve Sınıf Yönetimi	2	5
3.b.1. Sınıf içi disiplinsizlik	1	1
3.b.2. Sosyal faaliyetlerinin yetersizliği	1	1
3.b.3. Okul idarelerinin ilgisizliği	1	1
3.b.4. Öğretmenlerin ilgisizliği	1	1
4. Beceri Eğitimi (Staj)	3	6
4.a. Staj için iş yeri bulunması desteği	3	4
4.b. Stajyer ücretinin düşüklüğü	2	2
4.c. Staj görülecek iş yerinin şartları	1	2
5. Okul Sanayi İşbirliği	1	1
Toplam	7	71

Katılımcılar genel olarak güvendikleri bazı "kişilerin etkisi" ile "istihdamı kolaylaştırması" sebebiyle veya "mesleki açık lise eğitiminin bir takım avantajlarından" faydalanabilmek için mesleki eğitimi tercih etmektedirler.

Araştırmada katılımcılarının mesleki eğitimini tercih etmelerinde etkili olan kişiler, "aileleri (baba)", kendilerinin "kişisel ilgileri" ve önceki eğitim süreçlerindeki "öğretmenleridir".

Katılımcıların önemli bir bölümünün "aile etkisi" ile tercihlerini mesleki eğitimden yana kullandıkları görülmektedir (K1, K4, K5, K6). Özellikle mesleki alanda çalışan babaların çocuklarını yine mesleki alanda çalışması yönünde teşvik ettiği söylenebilir. Katılımcılardan biri bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

> *"Meslek kendi mesleğimiz olduğu için, baba mesleği olduğu için. Babam servis yapıyor. Ben de memnunum. Gel benim yanımda çalış dedi. Ben de seçtim" (K1).*

Bazı katılımcılar ise mesleki alanlara karşı "kişisel bir ilgilerinin" olduğunu ve bu sebeple mesleki eğitim almayı istediklerini ileri sürmektedirler (K2, K4, K7). Bir katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

> *"Elektriğe biraz merakım var. Diğer alanlardan ziyade daha çok ilgim var. Elimde bir meslek olacak." (K2).*

"Öğretmen yönlendirmeleri" de katılımcıların tercihlerini belirlemesinde etkili olabilmektedir (K7). Bir katılımcı tercihinde" öğretmenlerinin yönlendirmesi" olduğunu şu şekilde belirtmektedir.

> *"Orada da [önceki okulu] ABC Hoca, bilirsiniz, beni yönlendirdi. Açık lise var, bir sınıf üstten başlıyorsun dedi. Bana cazip geldi bu. Buraya geldim." (K7).*

Katılımcılar tarafından mesleki eğitim almanın "istihdamlarını kolaylaştıran" bir unsur olarak görülmesi de mesleki eğitimi tercih etmelerinde etkili olmuştur. Mesleki eğitimin istihdama katkısı altında belirginleşen alt kategoriler ise; "diploma sahibi olarak kolay işe girmeyi sağlaması", "bir meslek sahibi olmayı sağlaması" ve "gelecekte bir işletme kurma imkânı sağlaması" olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların çoğu mesleki eğitimi tercih etmelerinin en önemli sebebinin "sadece bir diploma" alarak işletmelerin eleman seçiminde kullandıkları bir kriteri yerine getirmek olduğunu belirtmektedir (K1, K4, K5, K6, K7). Bu konuda iki katılımcının ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

> *"Buradan bir diploma alsam yeter. Gerisini hallederim." (K5).*

> *"Sonuçta iş yeri diploma soruyor. Mutlaka faydası olacaktır. Elinde bir mesleğin olacaktır" (K7).*

Katılımcıların bir bölümünün "bir meslek sahibi olmayı" öncelikli olarak tercih ettiği görülmektedir (K3, K7). Bu konudaki bir katılımcının görüşü şu şekildedir.

> *"Bir mesleğim olsun diye seçtim. Aslında bilgisayarı seçecektim ben, ama elektriği seçtim. Pişman değilim. İkisinden de anlıyorum. Elektrik daha kapsamlı geldi bana. Doğru bir tercih yaptığımı düşünüyorum." (K3).*

Mesleki eğitimi tercih etmekte iş yeri açma belgesi sayesinde bir "işletme açma" hedefi de etkili olabilmektedir (K4). Katılımcının görüşü aşağıdaki gibidir.

> *"Dükkân açma belgesi de alacağım. Belki dükkân açarım." (K4).*

Katılımcıların tercih sebeplerinden biri de lise mezunu olarak bu "diplomanın sağlayacağı bazı avantajlarından" faydalanma istek ve ihtiyaçlarıdır.

Katılımcılar, meslek lisesi mezunu olarak "sınavsız geçiş yolu ile veya sınav yolu ile meslek yüksek okulu veya üniversite eğitimi" alabilme imkânına kavuşmak için; açık mesleki eğitim yolu ile "mezun olmanın örgün eğitime göre daha kolay bir şekilde gerçekleşebileceği" düşüncesiyle veya "askerlik görevini tecil ettirebilmek" için açık mesleki eğitimi tercih edebilmektedirler.

Katılımcıların bir bölümü mesleki eğitim alanların devam edebildikleri "sınavsız MYO veya üniversiteye giriş" sınavlarına katılabilmek için lise eğitimini tamamlamak isteyebilmektedir (K3, K4). Katılımcılardan biri bu konuda aşağıdaki ifadeyi kullanmaktadır.

> *"Gerçi üniversitesini de okumak istiyorum ama üniversitede elektrik okumayı düşünmüyorum. Ama ne okuyacağıma karar vermedim henüz. Bu da bir diploma olacak. Sınavsız üniversite şansım da olacak ama ben aslında dört yıllık üniversite istiyorum." (K3).*

Katılımcıların lise eğitimini tamamlayabilmek için açık mesleki eğitimi tercih etmelerinin sebeplerinden biri de "akademik olarak başarılarının düşük" oluşudur (K2, K7). Katılımcılar mesleki açık liseyi örgün eğitim ile karşılaştırıldığında daha kolayca sınıf geçilerek diploma alınabilen bir kurum olarak görmektedirler. Katılımcılardan biri bu yöndeki görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

> *"Ben ABC MTAL'nde okuyordum. Sınıfta kaldım. İlkokulda da kaldım. Biraz ara vereyim, işe gireyim falan, çalışayım, elim ekmek tutsun dedim. Sonra tekrar açık lise muhabbeti oldu." (K2).*

Erkek katılımcılar için eğitim sayesinde "askerliğin tecil" edilebilmesi de bir tercih sebebi olabilmektedir (K7). Bu konuda bir katılımcının ifadesi aşağıdaki gibidir.

> *"Hem zaten yaş da geldi, askerlik geldi. Tecil ettireyim dedim" (K7).*

Katılımcıların "mesleki alan belirleme" sürecinde yaşadıkları sorunlar üç alt kategori altında toplanmaktadır.

Katılımcıların mesleki yönlendirmeye ilişkin olarak ifade ettikleri sorunlar; "istedikleri alan ve/veya dalı tercih edememiş olmaları", "hali hazırda okudukları alan veya daldan memnun olmamaları" ve "mesleki yönlendirmenin yetersizliğidir".

Mesleki yönlendirmeye ilişkin olarak ifade edilen en belirgin sorun meslekleri yeterince tanıyamamış olmaları veya sahip oldukları seçeneklerin kısıtlı olması sebebiyle "istenilen alan veya dalda eğitim alamamış" olmaktır (K1, K3, K5, K6, K7). Katılımcılardan tercihleri ile sahip oldukları seçenekler arasında uyum olmadığını şu şekilde ifade etmektedir.

> *"Aslında arabalara merakım var benim. Motoru seçecektim ama bölüm olmadığı için seçemedim." (K7).*

İstedikleri alan veya dalda okuma imkânına sahip olamayan bir katılımcının "okuduğu alandan memnun olmadığı" görülmektedir (K3). Okuduğu alanla ilgili işte çalışmayacağını bir katılımcı şu şekilde ifade etmektedir.

> *"Aslında ben elektrikçi olacağımı düşünmüyorum. Üniversitede başka bir bölümü okuyacağım ama bu diploma da bir dayanak noktası." (K3).*

"Meslekleri yeterince tanıyamamış" olmak alan ve dal belirleme sürecinde önemli bir sorundur (K6). Bir katılımcı bu konuda şu ifadeyi kullanmaktadır.

> *"Elektrik dışında bir meslek tanımadım." (K6).*

Katılımcıların "okul içi eğitim" sürecinde "eğitim politikaları uygulamaları" ve "okul- sınıf yönetimi" kaynaklı sorunlar yaşamaktadır. Uygulanan yüz yüze mesleki eğitim sürecinde yürütülen mesleki eğitim politikası uygulamalarına ilişkin olarak katılımcıların yaşadıkları sorunlar; "eğitimin teoriye dayalı ve niteliksiz oluşu", "ders saatlerinin başlangıç ve bitiş zamanlarının uygun olmayışı", "öğrenci ve öğretmenlerin hak ettikleri değeri görmediklerini düşünmeleri", "öğrencilere SGK pirimi ve burs desteği verilmeyişi" ve "her dönem alınan kayıt ücretleridir".

Tüm katılımcılar tarafından üzerinde mutabakata varılan en önemli sorun; okulda yürütülen eğitimin çok fazla "teoriye dayalı olması, uygulamaların yetersiz ve niteliksiz" olmasıdır (K1, K2, K3, K4,

K5, K6, K7). Örgün eğitimde yapıldığı şekilde uygulama yapılmadığını bir katılımcı şu şekilde ifade etmektedir.

> *"Uygulama çok zayıf. Bir de şöyle bir şey ver. Açık lise ile örgün eğitim arasında bir farkımız yok diye biliyoruz ama örgün eğitim uygulama yapıyor. Biz yapmıyoruz. Acaba malzemelere zarar mı veririz diye düşünüyorlar. Malzemeden çekiniyorlar sanırım. Birden yüklenmek istemiyorlar sanırım." (K7).*

Ders saatlerinin "akşam saatleri ve hafta sonu" olması öğrencilerin eğitime olan motivasyonunu düşüren bir unsur olabilmektedir. Akşam saatlerinde ders yapmanın zorluğunu bir katılımcı şu şekilde dile getirmektedir.

> *"Dersler akşam saatlerinde. Hep trafiğe denk geliyoruz." (K5).*

Eğitimin ve eğitimin en önemli bileşenleri olan "öğretmen ve öğrencilerin değer görmediğini" (K6) katılımcılardan biri şu şekilde ifade etmektedir.

> *"Değer verilmiyor. Öğrencilerine de öğretmenlerine de değer verilmiyor." (K6).*

Katılımcıların "SGK pirimi ödemelerinde kolaylık ve burs" desteği taleplerine ilişkin bir katılımcı şu görüşünü ortaya koymuştur (K6).

> *"Yaşı ilerlemiş bir kişi eğitim açığını kapatmak için tekrar eğitime dönenlere yaş farkından dolayı SGK'dan sıkıntı yaşayabiliyor. Senin yaşın dolmuş, bu pirimi ödemen gerekiyor diyorlar. Benim böyle bir sorunum oldu. Ben çalışmadığım için o açığı eğitim olarak göstermediler. O parayı istediler. Burs imkânlarımız da kısıtlı." (K6).*

Ekonomik düzeyi düşük olan katılımcılar için her dönem ödenen "kayıt ücreti" bir sorun oluşturabilmektedir. Bir katılımcının bu konudaki görüşü aşağıdaki gibidir.

> *"Ayrıca her dönem kayıt yenileme ücreti veriyoruz. O da bizi etkiliyor." (K5).*

Katılımcıların "okul yönetimi ve sınıf yönetimi" ile ilişkili olarak ileri sürdükleri sorunlar da yüz yüze eğitim süreçlerinin önemli bir boyutudur. Bu süreçle ilgili olarak yaşadıkları sorunlar; "sınıf içinde yaşanan disiplin sorunları", "sosyal faaliyetlerin yetersizliği", "okul idarecilerinin ilgisizliği" ve "öğretmenlerin ilgisizliğidir."

Sınıf içi eğitim süreçleri içerisinde disiplinsiz davranışların bulunduğunu, "sınıf yönetimi" konusunda öğretmenlerinin yeterince etkili olmadığını bir katılımcı şu şekilde ifade etmektedir (K5).

> *"Sınıfta bazen ses oluyor. Dersi anlayamıyorum." (K5).*

Katılımcıların bir bölümü kendilerine yönelik "okul içi sosyal faaliyetler" yürütülmediğini düşünmektedirler. Bu konuda görüş bildiren bir katılımcıya diğer katılımcıların da onay verdiği gözlenmiştir. Sosyal faaliyetlerinin yetersiz olduğunu düşünen bir katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmektedir (K6).

> *"Bir derneğe girsen kötü gözle görünüyorsun. Sosyal alan yok. Anti-sosyal bile olamıyoruz. Elektrik elektronik okuyoruz, bunun bir derneği olur, bir sosyal faaliyeti olur. Niye yok? Örnek veriyorum. Niye hiç sosyal faaliyet yapmıyoruz. Yapsak farklı gözle gözüküyorsun." (K6).*

"Okul idarelerinin" yaşadıkları sıkıntılara yeterince duyarlı olmadığını düşünen bir katılımcın görüşü aşağıdaki gibidir (K6).

> *"Benim okul konusundaki sıkıntım, okulda yaşadığım birkaç olayda yöneticilerin hiçbir çalışma yapmayıp sadece beni terslemesi oldu. Birkaç sıkıntı olmuştu. Yönetime gittim. Yönetim duyarsız kaldı. Okul idaresinden yeterli ilgiyi göremedim." (K6).*

"Öğretmenlerin kendileri ile en azından örgün eğitim öğrencileri kadar ilgilenmediğini" düşünen katılımcılardan biri ise şu ifade ile görüşünü bildirmiştir (K5).

"Öğrencilerin de bu işi yapmayı istemesi lazım. Öğretmenlerin isteği artırması lazım. Özgüvenimizin olması lazım. Uygulamaları yapıyorsunuz. Ama yanlışımız oluyor. Yanlışımız olunca öğretmen eksik, olmamış diyor. Kesip atıyor. Motivasyonumuz düşüyor. Gelip kontrol etse, yanlışımızı gösterse, bize daha çok ilgi gösterse daha iyi oluyor." (K5).

Odak grup çalışmasına katılan katılımcıların tamamı açık mesleki lise 11. sınıf öğrencisidir. Dolayısıyla bu öğrenciler henüz 12. sınıfta yürütülen staj eğitimine başlamamış olmakla birlikte staj uygulamaları ile ilgili çeşitli sorun ve beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Katılımcılar "beceri eğitimi" ile ilgili olarak; "okulun uygun bir staj yeri bulunmasında destek sağlaması", "stajyer ücretinin düşüklüğü" ve "staj görülecek iş yerinin çalışma şartlarına" ilişkin sorun ve beklentilerini ifade etmektedirler.

Staj için "iş yeri bulunması desteğine" olan ihtiyaçlarını belirten katılımcılardan (K1, K2, K5) biri bu görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Büyük güzel bir yerlerde okulun staj yeri bulması gerekir. Okul ciddi anlamda destek sağlamalı. Güzel yerlerde staj yapmalıyız." (K5).

İşletmede beceri eğitimi alan öğrencilerin alacağı ücret mevzuatta asgari ücretin üçte biri olarak belirlenmiştir. Bu "ücretin yetersiz olduğunu" (K5) bir katılımcı şu şekilde ifade etmektedir.

"Arkadaşlardan duyuyoruz. 200- 300 TL alıyorlarmış. Bu para çok yetersiz." (K5).

Katılımcılara göre staj görülecek iş yerinin çalışma şartları önemli bir sorun alanı olabilir (K7). Stajyerlik, aslında mevzuatta "işletmede beceri eğitimi" adı ile değerlendirilen, okul eğitimi ile bir arada düşünülmüş bir süreçtir. Katılımcılardan biri staj sürecinde kendilerinin bir birey olarak değer göreceği bir çalışma ortamının önemini vurgulayan ifadesi aşağıdaki gibidir (K7).

"Staj yeri bulurken de en önemli şey karşılıklı saygı, sevgidir. Bir yaştan sonra ezilmeyi kabul edemiyorsun. O kadar. 16, 17 yaşında staj görseydik kabullenebilirdik. Ama mesleki eğitim için yaşımız geç değil. Şu sıralar daha iyi. Çok küçük yaşta da, dikkatsizlik, umursamazlık daha fazla oluyor." (K7).

"Okul sanayi işbirliğinin geliştirilmesi" durumunda gençlerin iş yaşamına katılımının kolaylaşabileceğini bir katılımcı aşağıdaki şekilde belirtmiştir (K6).

"Aslında bu şirketlerle okul anlaşma yapsa çok güzel olur. Firmalar bu okuldan mezun şu kadar öğrenci istese. Okulda özel sektörde o işe gidecek elemanı o şekilde yetiştirse. Tabi kurumsal şirketler olacak bunlar." (K6).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Gençlik dönemi insanların çocukluk ve ergenlik döneminden çıkarak toplumsal hayat içerisinde daha etkin roller alabildikleri ve sorumluluklarının da arttığı bir döneme geçiş sürecini içermektedir. Bu dönemde edinilen nitelikler bireylerin yaşamları boyunca sahip olacakları mesleklerinin belirlenmesinde etkili olmaktadır. Genellikle sosyoekonomik yönden dezavantajlı gençlerin devam ettiği mesleki açık liseleri, bu bireylerin bir meslek edinerek çalışma hayatlarına atılmaları sürecinde son bir eğitim alma şansı şeklinde işlev görmektedir. Bu çalışmada mesleki açık lise eğitiminin, öğrenciler tarafından iş yaşamına atılma sürecindeki katkısının nasıl değerlendirildiği ortaya koyulmaya çalışılmaktadır.

Araştırma, katılımcılarının bir bölümünün ailelerinin de desteği ile iş hayatına geçiş sürecini mümkün olduğu kadar uzatmak istediği ancak geleceğe ilişkin de kendi ayakları üzerinde durabilecekleri bir yaşamı kurabilme kaygısı taşıdıkları görülmektedir. Yılmaz, Fidan ve Karataş'ın (2004, s.175) araştırması da gençler için işsizliğin psikolojik gelişimlerini olumsuz etkileyerek geleceğe ilişkin olumsuz sonuçlar doğuran bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, işsizlik sebebiyle ekonomik yönden aileye bağımlı durumdadırlar. Maddi yönden aileye bağımlı olmak, ailelerinin de ekonomik düzeyinin çok iyi olmaması sebebiyle gençler tarafından kaygı verici bir durum algılanabilmektedir.

Aile ve çevrenin oluşturduğu çalışma baskısı gençlerin kendilerini daha da "köşeye sıkışmış" hissetmesine neden olabilmektedir. Aile ve çevrenin iş bulmaları yönünde yaptığı telkinler, iş bulma amacıyla yapılan başarısız girişimlerle birleştiğinde katılımcıların umutsuzluğa kapılmasına, geleceğe ilişkin karamsarlığa düşmesine ve kişisel psikolojik sorunlar yaşamalarına sebep olabilmektedir. Araştırmasında benzer bir sonuca ulaşan Şahin'e göre (2011, s. 1177) eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin bir bölümü mezuniyetleri sonrasında kadrolu veya sözleşmeli öğretmen olarak atanamamaları durumunda bunalıma sürükleneceklerini veya hayattan kopacaklarını ifade etmektedirler. İşsiz ve hedefsiz sürenin uzaması, olumsuz arkadaş ortamları ile birleştiği durumlarda gençler için zararlı alışkanlıklar edinme, toplumsal hayatla uyumsuz tutumlar geliştirme ve suça karışma tehlikesini barındırmaktadır.

Katılımcıların iş hayatına ilişkin beklentileri, özellikle masa başında çalışabilecekleri ve kendilerini geliştirebilecekleri bir iş şeklindedir. Katılımcıların masa başında çalışmayı, toplumsal statü göstergesi olarak gördükleri söylenebilir. Ayrıca okul hayatında yeterli mesleki gelişimi sağlayamadıklarından ve/veya teknolojinin sürekli olarak geliştiğini, kendilerini yenilemeleri gerektiğini düşünmelerinden dolayı iş yerlerinde yeni bilgiler edinmeye devam etmek istemektedirler.

Katılımcılar, aile ve çevrelerinin dışında özellikle devlet destekli ve sistematik olarak çalışan bir iş bulma yardım sistemini gerçekçi bulmamaktadırlar. Ancak katılımcıların bir bölümü; "meslek okullarındaki öğretmenlerinin desteğiyle ve internet teknolojilerinin kullanıldığı bir sistem faydalı olabileceği" düşüncesindedirler. Aslında MEB'in oluşturduğu e-mezun sisteminin böyle bir amacı yerine getirmeye çalıştığı bilinmektedir. Ancak 15 bin dolayındaki kayıtlı mezunun olduğu sistemin (MEB, 2016) işlevini yeterince yerine getiremediği söylenebilir.

Katılımcıların mesleki eğitimi seçmelerinde aileleri ve özellikle babaları en önemli etkenler arasındadır. Aile ve çevrelerinde benzer alanlarda çalışan bireyler bulunan gençler onların çalışma ortamını gözlemleme şansına sahip olmakta ve kişisel ilgilerinin bu yönde olup olmadığına daha kolay karar verebilmektedir. Bu süreçte iyi gözlem yapan ve kişisel olarak katılımcıların mesleki yönelimine katkı sunmak isteyen öğretmenlerin de etkisinin bulunduğu söylenebilir. Akkaya, Özçatalbaş ve Arabacı'nın (2013) araştırmasının sonuçları da endüstri meslek lisesini tercih eden öğrencilerin öncelikle aile ve çevrelerinden etkilendiğini, öğrencilerin bir kısmının öğretmenlerinin etkisi ile mesleki eğitimi tercih ettiğini göstermektedir.

Katılımcılara göre MAOL eğitiminin en önemli kazanımı bir meslek lisesi diploması sağlamasıdır. Bu diplomanın işe giriş aşamalarında kendilerine faydalı olmasını beklemektedirler. Ayrıca bir meslek sahibi olmak da bazı katılımcılar için belirleyici bir tercih sebebidir. Son olarak bir girişimci olarak kendi işlerini yapma ve ticari alanda başarı sağlama imkânının alt yapısını sağlaması da katılımcılar için önemlidir.

Lise eğitimini tamamlamak katılımcılar için temel bir gereklilik olarak görülmektedir. Aynı zamanda 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında tüm vatandaşların lise eğitimini tamamlaması bir zorunluluktur. Gençlik dönemlerine kadar ihtiyaç duydukları eğitimi alma fırsatlarına yeterli düzeyde erişememiş bireyler, örgün eğitim çağı yaş dönemleri tamamen sona ermeden önce yaygın eğitim kurumlarını değerlendirerek lise eğitimini tamamlamak istemektedirler. Çeşitli sebeplerle örgün eğitimde akademik olarak başarı gösteremeyen gençler MAOL eğitimine devam ederek "en azından" bir meslek lisesi diploması alabilmek, askerliklerini tecil ettirmek ve üniversiteye giriş şansı yakalamak istemektedirler.

Mesleki yönlendirmenin yeterli düzeyde ve verimli bir şekilde yürütülememesi veya farklı kanallar ile meslekleri yeterince tanıyamamaları sebebiyle katılımcılara istedikleri alan ve dallarda eğitim alma imkânı yeterince sağlanamamaktadır. Yönelimlerine uyumlu olmayan alanlarda okuyan öğrencilerin eğitime gereken düzeyde ilgi gösterememeleri anlaşılabilir bir durum olarak görülebilir. Arslan ve Kılıç (2000) araştırmasında Türkiye'de bireylerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre seçim yapmalarını sağlayan etkin bir mesleki yönlendirme sisteminin olmayışının tüm öğrencileri bilinçsiz bir şekilde

üniversiteye devam etmeye sevk ettiğini ileri sürmektedir. Bu durum hem bireyleri, hem de ülkeyi psikolojik, sosyal, ekonomik olarak olumsuz yönde etkilemektedir.

Katılımcılar, aldıkları eğitimde uygulama boyutunun eksik olduğunu ve dolayısıyla nitelikli bir mesleki eğitim alamadıklarını belirtmektedirler. Çobanoğlu ve Tuncel'in (2010, s.438-9) işverenlerin görüşlerine dayalı olarak yürüttüğü araştırmasına göre de öğretmenler teknolojiyi yeterince takip edememekte ve okullarda sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikte öğrenci yetiştirilememektedir. Katılımcılar için derslerin saat aralıkları ve her dönem ödedikleri kayıt ücretleri, öğrenim hayatını zorlaştıran diğer önemli sorunlar olarak dikkat çekmektedir. Yüz yüze eğitim sürecinde katılımcıların okul idarecileri ve öğretmenleri tarafından okulun değerli bir üyesi, eğitimin öznesi olarak kabul edildiklerini hissetmedikleri görülmektedir. Katılımcılar, örgün eğitim veren kurum içerisinde eğitim almakta olan MAOL öğrencilerine yönelik olarak özellikle sosyal faaliyetler konusunda gerekli çalışmalar yapılmamaktadır.

Katılımcıların beceri eğitimi sürecine ilişkin olarak belirttikleri en önemli sorunları, özellikle işletme sahipleri ve çalışan ustaların kendilerine olumlu bir çalışma ortamı sağlayamaması ve ücretlerin düşüklüğüdür. Bu araştırma sonuçları, katılımcıların mesleki eğitimde, okul sanayi işbirliğine ilişkin değerlendirmelerinin yüzeysel olduğunu göstermektedir. Bu konuda katılımcıların iş deneyimlerinin derin bir görüş ortaya koyabilmelerine yardımcı olabilecek yeterlikte olmadığı görülmektedir. Ancak katılımcılar, uygun şartlarda okul sanayi işbirliğinin oluşturulabilmesi durumunda mesleki açıdan ve işe giriş sürecinin kolaylaşabileceğini düşünmektedirler. Eğitim Reformu Girişiminin (ERG) araştırmasına göre; okul işletme işbirliği sürecinde okullar açısından kişisel ilişkilerin bu süreçte kullanılması, staj sürecinin etkili yönetilmesi, okulun tanınırlığı, yeri, eğitim alanı, öğrenci ve öğretmen kalitesi, yönetim liderliği, motivasyon ve ödül gibi faktörlerin öne çıkması, bu süreci kolaylaştırıcı unsurlardır. İşletme ve kuruluşlar açısından ise işbirliği yapılacak okul ve öğrencinin seçimi, staj planlamasının stratejik ve etkin yapılması, stajın takibi, okullarla işbirliğinin ve stajın istihdama dönüşmesi ve okullara çok yönlü destek verilmesi gibi faktörler okul işletme işbirliğinin geliştirilmesi için önemlidir (ERG, 2012, s. 29).

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak araştırma "sınırlılıkları çerçevesinde" mesleki eğitim politikaları uygulayıcılarına MAOL sisteminin genç işsizliğe katkısının geliştirilebilmesi amacıyla şu önerilerde bulunulabilir;

- Öğrencilerin mesleki alan ve okullarına yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmesinin desteklenebilmesi için sosyal faaliyetlere ağırlık verilmelidir.
- MAOL eğitiminin uygulama boyutu geliştirilmelidir.
- Derslerin gerçekleştirildiği saatler, çalışan gençlerin şartlarına uydurulmalıdır.
- Öğrencilere SGK pirimi ödeme kolaylıkları ve burs imkânlarının sağlanmalı ve her dönem ödedikleri kayıt ücretleri kaldırılmalıdır.
- Beceri eğitimi için işletme bulunması ve mezuniyet sonrası işe giriş sürecinde öğrencilere sistematik ve etkin bir destek sağlanmalıdır.

Kaynakça

Akkaya, E., Özçatalbaş Y. ve Arabacı, U. (2013). Endüstri meslek liselerine öğrenci yönelimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32, 127-145.

Arslan, M. M. ve Kılıç, Ç. (2000). Bazı Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de zorunlu eğitimde yönlendirme çalışmalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 148.

Baron, S. W. (2008). Street youth, unemployment, and crime: Is ıt that simple? Using general strain theory to untangle the relationship. *Revue canadienne de criminologie et de justice penale*. 50(4), 399-434.

Çelebi, N. (2015). Kadınların eğitimi ve istihdamına ilişkin genel bir değerlendirme. M.Korkmaz, E.Demiray, Ü. Sevil, Ş. Hablemitoğlu, Y. Taşkıran (Dü.)*, Dünyada, Türkiye'de kadın ve şiddet,* içinde (311-349*). Ankara: Nobel.*

Çobanoğlu, F., Tuncel, İ. (2010). Mesleki eğitimin sorunlarına ilişkin işverenlerin görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications.* 435-440.

ERG. (2012). *Meslek Eğitiminde Ne Çalışıyor, Neden Çalışıyor? Okul-İşletme İşbirliklerine Dair Politika Önerileri*. İstanbul: ERG.

İzgi, B. B. (2012). Genç İşsizliği ve eğitim ile olan ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(41), 295-310.

Kuş, E. (2012). *Nicel- nitel araştırma teknikleri: sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? Nitel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.

MAOL. (2015). *Mesleki Açık öğretim lisesinin tanıtımı*. Kasım 21, 2015 tarihinde Mesleki Açık Öğretim Lisesi: http://maol.meb.gov.tr/html_files/okulumuz.html adresinden alındı.

MAOL. (2016). *Sayısal veriler*. Haziran 19, 2016 tarihinde Mesleki Açık Öğretim Lisesi: http://maol.meb.gov.tr/html_files/sayisal_veriler.html adresinden alındı.

MEB. (2014). *Türkiye mesleki ve teknik eğitim strateji belgesi ve eylem planı 2014 - 2018*. Ankara: MEB.

MEB. (2016). *E-mezun: Okul bitti. Ya sonra?*. Haziran 20, 2016 tarihinde MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü: https://emezun.meb.gov.tr/ adresinden alındı

Okur, A. (2014). *Türkiye'de genç işsizliği ve nedenleri*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Özaydın, M. M. (2013). Genç işsizlikle mücadelede aktif işgücü piyasası politikalarının rolü ve önemi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 120-145.

TİSK. (2004). *Tisk tarafından mesleki eğitim kuruluna sunulan "mesleki eğitim sistemimiz ve işletmelerdeki beceri eğitimi sorunlar ve çözüm önerileri" raporu.* Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu.

TUİK. (2016, 03). *İşgücü istatistikleri, Mart 2016.* Haziran 18, 2016 tarihinde Türkiye İstatistik Kurumu: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1007 adresinden alındı

Şahin, Ş. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(3), 1167-1184.*

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, T., Fidan, F. ve Karataş, V. (2004). *İşsizliğin sosyo-psikolojik sonuçları: sosyo-demografik özelliklere göre bireylerin tutumları bir alan araştırması.* Sosyal Siyaset Konferansları, 48, s. 163-187.

10. BÖLÜM

TÜRKİYE'DE EĞİTİM YÖNETİMİ DİSİPLİNİNİN PARADİGMATİK DURUŞU

Başak Coşkun Demirpolat [a]

[a]Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikası ABD, basak84coskun@yahoo.com

Giriş

Her insan, farkında olarak ya da olmayarak, gündelik hayatta araştırma yapar, bu süreçte de araştırma amacına ulaşmak için en etkili ve en doğru olduğunu düşündükleri yolu kullanırlar. Söz konusu bilimsel araştırma olduğunda ise en etkili ve doğru yolun ne olduğuna dair kararları bilgi ya da gerçeklik konusunda çeşitli kabuller etkiler. Bilgi ve gerçeklik algısını zihinsel şemaların şekillendirdiği, dolayısıyla bilimsel araştırmayı bu zihinsel şemaların yönlendirdiği söylenebilir. Bu çalışmada bilimsel çalışmanın geri planındaki zihinsel şemalar olarak araştırma paradigmaları tartışılmış ve eğitim yönetimi disiplinin paradigmatik duruşu sorgulanmıştır. Bu amaçla çalışmanın birinci bölümünde bilimsel araştırma paradigmalarının "abisi" diye adlandırılabilecek pozitivist paradigma ve bir şemsiye kavram olarak anti-pozitivist paradigma ele alınmış, sonrasında ise pozitivist ve anti-pozitivist tartışmalarının ötesindeki yeni paradigmatik söylemler tartışılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde ise eğitim yönetimi alanında 2005 ila 2015 yılları arasında yazılan doktora tezleri incelenerek Türkiye'de eğitim yönetimi disiplininin paradigmatik duruşu hakkında çıkarımlar yapılmıştır.

Paradigma Kavramı

Kuhn (1962) tarafından, sübjektif bir biçimde oluşturulmuş dünya görüşleri diye tanımlanan paradigma kavramı, yazarın "Bilimsel Devrimlerin Yapısı" eserinden (1962) beri bilimsel çevrelerde yoğun bir biçimde tartışılmaktadır (Aliyu, Bello, Kasim ve Martin, 2014). Astley'e (1985) göre paradigmaların temeli metafizik ön kabuller setine dayanır ve sosyal bilimlerin düzenlenmesinde en üste koyulması gereken meta kuramlardır. Suppe'ye (1977) göre araştırma yapan herkesin cevaplaması gereken temel iki soru vardır. Bilimin temel soruları olan bu iki soru "bildiğimiz şeyi nasıl biliriz" ve "bilgiyi nasıl ediniriz"dir. Bu sorulara önerilen çözümler yüzyıllardır olduğu gibi halen tartışmalıdır (Akt. Goles ve Hirscheim, 2000). Toulmin (1972) bu tartışmaların, bilimin birincil görevinin "doğru" olduğuna inanılanın (doxa), doğru olduğu bilinene (episteme) dönüştürmek olduğunu düşünen Yunanlılara kadar geriye gittiğini belirtmiştir. Sofistler bunun nasıl olabileceğini ve yapılıp yapılamayacağını sorgulamışlar, bir şeyin doğru olup olmadığını bilmek mümkün müdür diye sormuşlardır. O zamanlardan beri tartışma bir bilginin ispat edilip edilemeyeceği üzerine odaklanmıştır (Akt. Goles ve Hirscheim, 2000). Bu soruların her bir araştırma paradigmasınca farklı şekilde cevaplandırılmaya çalışıldığını söylemek mümkündür.

Guba ve Lincoln (1994) paradigmayı esaslar ya da öncül prensiplerle ilgili temel inançlar seti olarak tanımlamıştır. Paradigma dünyanın doğasını ve bireyin dünyadaki yerini, dünyanın parçalarıyla olan muhtemel ilişki çeşitlerini tanımlayan dünya görüşüdür. Araştırma paradigmaları, araştırmacılar için kabul edilebilir bir araştırmanın sınırları içinde ve dışında ne olduğunu tanımlar. Bir paradigmanın temel olarak ontolojik, epistemolojik ve metodolojik olmak üzere üç soruya cevap vermesi gerekir. Lincoln, Lynham ve Guba (2011) bu sorulara daha sonra bir de aksiyolojik soruyu eklemiştir. Ontolojik soru, "gerçeğin biçimi ve doğası nedir ve gerçekle ilgili ne bilinebilir?"; epistemolojik soru, "bilenle bilinebilen arasındaki ilişki nedir?"; metodolojik soru, "bilinebilir olduğuna inandığı şeyi bilebilmek için kişi nasıl davranmalıdır?"; aksiyolojik sorular ise değerlerle ilgilidir ve araştırma açısından "değerler içimizde mi, dışımızda mı?", "nesnel mi, öznel mi?", "bu değerler toplumdan topluma, zamandan zamana değişim göstermekte mi?" gibi soruları kapsamaktadır. Metodoloji sorunları paradigma sorularından sonra gelir. Çünkü paradigma araştırmacıyı sadece yöntem seçiminde değil ontolojik ve epistemolojik olarak temel yollarda yönlendiren temel inanç sistemi ya da dünya görüşüdür (Guba ve Lincoln, 1994). Goles ve Hirscheim (2000) bilginin bir topluluğun kabulüyle ilgili olduğunu; kabul edilme ya da reddedilme ile ilgili ölçüt üzerinde fikir birliğine varılmış bir dizi gelenek olduğunu iddia etmiştir. Dolayısıyla sosyal normlar, beklentiler ve değerlerle ilgili olan bilim bir gelenektir. Bilim belli bir konunun çalışılmasında uygun olduğu düşünülen her araç, teknik ve yaklaşımı kullanır. Bilgi (doğru) toplumsal bir başarıdır. Toplumun "bilgi" ya da "doğru" diye etiketleme kararı verdiği şeydir. Dolayısıyla Guba ve Lincoln'ın (1994) da belirttiği gibi paradigmalar insan kurgularıdır. Temel inançlar olarak paradigmalar, geleneksel anlamda biri diğerinden daha üstündür gibi bir tartışmaya açık değildir. Çünkü hiçbir kurgu hatadan arınık değildir.

Pozitivizm

Pozitivizm yıllar içinde birçok kişi tarafından tanımlanmıştır. Üzerinde anlaşılan bir tanım bulunmasa da (Balcı, 2015), birçok kaynakta öz yönetimli, bağımsız ve nesnel doğruluğun var olduğunu kabul eden paradigma olarak tanımlandığı görülmektedir (Mouton ve Marais, 2003; Polgar ve Thomas, 2005). Aliyu vd. (2014) pozitivizmi, doğrunun ve gerçeğin gözlemciden bağımsız olduğu prensibi ve doktrininden kaynağını alan araştırma stratejisi ya da yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Pozitivizm ontolojik olarak David Hume'un gerçekliğin dünyası ile ilgili varsayımlarını kabul eder. Hume'a göre doğruluk ya da gerçeklik atom düzeyinde, öz-belirlenimli (self-deterministic) ve bağımsız olaylardan oluşmaktadır. Bazı yazarlar bu ontolojik bakış açısını ifade etmek için "gerçekçilik" (realism) ya da "nesnelcilik" (objectivism) gibi farklı kavramlar kullanmışlardır (Neuman, 2006; Polgar ve Thomas, 2005). Realizm evrenin nesnel bir biçimde verilmiş, değişmez nesneler ve yapılardan oluştuğunu kabul eder (Goles ve Hirscheim, 2000). Guba ve Lincoln'ın (1994) paradigmatik modelinde pozitivizmin ontolojik duruşu realizmdir. Daha çok saf realizm (naive realism) diye adlandırılan bu yaklaşımda anlaşılabilir değişmez doğa kanunları ve mekanizmaları ile yönlendirilen bir gerçekliğin olduğu kabul edilir. Bilgi bağlamdan bağımsız genellemelerle edinilir. Temel tavır indirgemecilik (reductionism) ve belirlenimciliktir (Balcı, 2015). Epistemolojik açıdan ise, pozitivizm akılcı düşünmenin, araştırmacının olaylar arasında eş-zamanlı gerçekleşen erişilemez ilişkileri "görmesini" sağladığını kabul etmektedir. Guba ve Lincoln'a (1994) göre pozitivist epistemoloji düalist ve nesnelcidir. Araştırmacı ve araştırılanın bağımsız varlıklar olduğunu kabul edilir. Araştırmacı araştırdığı nesneyi etkilemeden ve ondan etkilenmeden çalışabilir. Araştırma tek taraflı aynadan yürütülüyor gibidir. Değerler ve önyargılar engellenir. Hume gibi, Descart'ın epistemolojisi de pozitivizmde kabul görmüştür. Descart doğru ve gerçeğin bilgisine ulaşmanın en iyi yolunun mantık olduğunu savunmuştur. Descart'ın tümden gelim tekniği olayların önceden düzenlenmiş ve birbiriyle ilişkili olduğunu kabul eder. Bu mantık gerçeğin yapılandırılmış olduğu ve anlaşılabileceğini var sayar.

Metodolojik olarak ise pozitivist paradigma gerçek olayların sadece bilimsel ve ampirik olarak araştırılabileceğini, anlaşılır ve akılcı araştırma ve analizle açıklanabileceğini savunur. Sistematik, bilimsel ve mantıklı bir kuramın doğruluğu ve geçerliğini değerlendirebilecek ölçüt, araştırmacının

gerçekliğe bakış açısının, duyularıyla edinebileceği bilgiyle tutarlı olup olmadığıyla ilgilidir. Pozitivist araştırma yaklaşımı dış dünyadaki karmaşıklıktan uzak laboratuvar gibi bir ortamda mikro-düzey test ve deneyi öne çıkarır. Araştırma stratejileri bilimsel ve akılcı yöntemlere dayalıdır (Aliyu vd., 2014). Pozitivist bir araştırmacı evrenin ya da dünyanın daimi, değişmez neden sonuç ilişkisi, kanunları ve kurallarına uyduğuna inanır. Anlaşmazlık ve karmaşanın indirgemecilikle aşılabileceğine inanırken, tarafsızlık, ölçüm, nesnellik ve tekrar edilebilirliğe önem verirler. Bu akademisyenler evrenle ilgili gerçekçi, bağımsız, nesnel bir bakış açısına sahip olabileceklerine inanırlar. Pozitivist araştırmacılar tarafından kullanılan metodolojiler doğrulayıcı analiz, nomotetik deneyler, nicel analiz, laboratuvar deneyleri ve tümdengelimdir (Ryan ve Julia, 2007). Sorular ya da hipotezler önerme biçiminde ifade edilir ve ampirik teste tabii tutulur (Guba ve Lincoln, 1994).

Kolakowski'ye (1972) göre pozitivizm, özet olarak dört doktrinle açıklanabilir. Bunlar, 1) sadece deneyimin var olduğunu; "madde" ya da "ruh" olsun tüm soyutlamaların reddedilmesi gerektiğini savunan görüngücülük (fenomenalizm) 2) kelimelerin, genellemelerin, soyutlamaların dil bilimsel olgular olduğunu ve dünya ile ilgili yeni bir anlayış sunmadıklarını savunan nominalizm, 3) değerlerin gerçeklerden ayrılması ilkesi ve 4) bilimsel yöntemde birlik ilkesidir. Goles ve Hirscheim (2000) ise pozitivizmi beş köşe taşı ile açıklamıştır. Bunlar, 1) bilimsel yöntemde birlik 2) Hume tarzı nedensellik ilişkisi, 3) ampirizm inancı, 4) bilimin ve süreçlerinin değerlerden bağımsız olması ve 5) bilimin temelinin mantık ve matematiğe dayanmasıdır.

Pozitivist Paradigmanın Sosyal Bilimlerde Yükselişi ve Pozitivizme Yönelik Eleştiriler

Auguste Comte'un metafiziği eleştirmesi ve teknik ve bilimsel gerçeklerin doğruları ortaya çıkarabileceği düşüncesiyle, 19. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan pozitivizm yüzyıllar boyunca büyük başarı kazanmış, özellikle doğa bilimleriyle mutlu bir 'birlikteliği' olmuştur (Kaboub, 2008). Tarih boyunca gerekli olduğunda pozitivizmin kavramları geliştirilerek ve değiştirilerek sosyal bilimler ve beşeri bilimlere uygulanmıştır. Pozitivist paradigma, soysal süreçlerin doğal dünyayı yöneten aynı düzenli, doğrusal ve gözlenebilir nedenselliği takip ettiğini varsaymaktadır. Dolayısıyla başarılı olan doğa bilimlerine öykünerek modellenmiş tek bir bilimsel yaklaşım olmalı, tüm disiplinlerde uygulanabilmelidir. Fizik ve kimyanınkine benzer evrensel yasaları araştırarak sosyal süreçleri açıklamak ve tahmin etmek sosyal bilimlerin görevidir. Tezler olaylar arasındaki şartlı ilişkiyi belirlemelidir. Bu şartlı ilişki birinin varlığını (sebep) diğerinin takip edeceği (sonuç), böylece ikinci olayın birinciden çıkartılabileceği biçiminde yapılandırılmalıdır. Bu yasalar öncelikle tümden gelimli kuramsallaştırma ile elde edilmeli daha sonra doğrulama ya da yanlışlama yöntemi ile sınanacak hipotezler geliştirilmelidir (Hempel, 1949; Akt, Baldus, 1990). Guba ve Lincoln (1994) sosyal bilimlerin pozitif bilimleri taklit etmesi gerektiğini iddia eden ilk kişilerden birinin John Stuart Mill (1843-1906) olduğunu öne sürmüştür. Mill'e göre sosyal bilimler müspet bilimleri taklit ederse olgunlaşacak, felsefi ve teolojik tıkanıklıklarından kurtulacaktır. Nitekim tarihsel olarak bilimde sayılaştırmaya büyük önem verilmiştir. Bu yüzden matematik bilimlerin kraliçesi olarak adlandırılmış, fizik ve kimya gibi sayılaştırılabilen bilimler müspet bilimler (hard sciences) olarak adlandırılmıştır. Sosyal bilimler gibi daha az sayılaştırılabilen alanlar ise tutarsızlıkları ve güvenilmezliklerini ima edecek biçimde menfi ilimler (soft sciences) diye adlandırılmıştır. Bilimsel olgunluk bir bilim dalının sayılaştırılabilme oranı olarak görülmüştür. Bu kabuller sosyal bilimlerde nomotetik araştırma geleneğinin hâkimiyetine sebep olmuştur. Eğitim bilimleri de sosyal bilimlerdeki paradigmatik anlayışın etkisi altında kalmıştır. Özellikle Türkiye'de eğitim bilimleri kendi paradigmasını henüz oluşturmamış genç bir disiplin olarak nomotetik sosyal bilimlerin araştırma geleneğini sürdürerek, "eğitim olgusu"nu betimlemek, açıklamak ve onunla ilgili genellemeler, gerekirse kestirimler yapmak üzere tasarlanarak, "rüştünü" ispat etme ihtiyacı duymuştur (Ünal, 2016).

Pozitivizmin doğa bilimleriyle yakaladığı mutlu birlikteliği sosyal bilimlerde de başlarda yakalamış gibi görünse de, sürdürebildiğini söylemek pek mümkün değildir. Pozitivist paradigmanın sosyal bilimlerde yetersizlikleri farklı kişilerce seslendirilmiştir. Guba ve Lincoln (1994) pozitivizme yönelik eleştirileri paradigmaya içkin (intraparadigm) ve paradigma dışı (extraparadigm) eleştiriler

olarak sınıflandırmıştır. Bağlamın ayrıştırılması, anlam ve amacın dışlanması, büyük teorilerle yerel bağlamın ayrışması, genelleştirilmiş verilerin bireysel durumlara uygulanamaması ve araştırmada keşif boyutunun ihmal edilmesi, paradigmaya içkin eleştirilerdir. 1) Bağlamın ayrıştırılması ile nicel yaklaşımlarda seçilmiş değişkenler setine odaklanılması, izin verildiğinde bulguları büyük oranda değiştirebilecek, bağlamdaki diğer değişkenlerin kontrol ve rastgeleleştirme ile dikkatlerden uzaklaştırılması eleştirilmiştir. Bu durumda bulguların genelleştirilebilirliği ancak bu kadar iyi kontrol edilmiş ortamlarda mümkün olabilir. 2) Anlam ve amacın dışlanması ile insan davranışının onlar tarafından yüklenen anlamlara ve amaçlara bakmadan anlaşılamayacağı eleştirilmiştir. 3) Büyük teorilerle yerel bağlamın ayrılması ya da etik/emik ikilemi eleştirisi, etik (dışarıda olan) teori ile çalışılan bireylerin, grup ya da toplumların emik (içerde olan) olarak hiçbir anlamı ya da içeriye doğru bir yansıması olmayabileceği ile ilgilidir. 4) Genel verinin bireysel durumlara uygulanamaması ile nomotetik ve idiografik ayrımına vurgu yapılmıştır. Pozitivist paradigma ışığında genelleştirme amacı ile ulaşılan bulgular bireysel durumlara uygun olmayabilir. 5) Nicel yöntemlerle araştırma öncesinde belirlenmiş hipotezler sınanacağı için, yeni ve sıra dışı bir bulguya ulaşma ihtimali düşük olduğu için, araştırmada keşif boyutu ihmal edilmektedir.

Paradigma dışı eleştiriler ise gerçeklerin kuram yüklü olması, kuramın düşük belirlenimi (underdetermination), değerlerin kuram yüklü olması ve araştırmacı-araştırılan ikiliği çerçevesinde açıklanmıştır. 1) Gerçeklerin kuram yüklü olması ile gerçeklerin ancak bir teori çerçevesinde gerçek olabileceği, bu durumda gerçeklerin bağımsız olabilmesinin şüpheli olduğuna dikkat çekilmektedir. 2) Teorinin düşük belirleniminde (underdetermination) ise tümevarım sorununa işaret edilmiştir. Bu sorunu kuğu örneği ile açıklamak gerekirse, bir kuğu gözlendiğinde rengi beyazdır, ikinci, üçüncü, dördüncü ve hatta bir milyonuncu kuğunun da rengi beyazdır. Buradan sıradaki kuğunun da beyaz olacağı çıkarımı yapılır ve "bütün kuğular beyazdır" genellemesine gidilir ancak sıradaki kuğunun neden beyaz olması çıkarımının yapıldığına dair kesin bir açıklama yoktur. 3) Değerlerin kuram yüklü olması ile teoriler ve gerçekler gibi, değerlerin de kuram yüklü olduğuna dikkat çekilmiştir. 4) Araştırmacı- araştırılan ikiliği ile eleştirilen araştırmacının araştırdığı olguyu etkilemediği idealinin, Heisenberg'in ya da Bohr'un belirsizlik prensibinin de ortaya koyduğu gibi, bozulduğu vurgulanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Heisenberg prensibine göre olgular ölçüm esnasında dönüştürülür, yani pozitivist gözlemci araştırdığı olgudan asla gerçekten bağımsız değildir. Belirsizlik prensibi dünyadaki olayların açık uçlu olduğunu ve dolayısıyla bir fiziksel ya da sosyal vakada tüm varyansın hesaba katılamayacağı ile ilgilidir. Dolayısıyla pozitivist bilim adamları da tam anlamıyla tahmin edilemeyen dünyada bağımsız olmadıklarının farkındadırlar; araştırmacılar ön yargılarıyla sınırlandırılmamış prensipler ve anlatılar geliştirmeye çalışsalar da, araştırmalarının içindedirler. Araştırmacı araştırma projesini şekillendirerek, kendisi de araştırma topluluklarının baskısı tarafından şekillendirilerek projenin her aşamasında işin içindedir (Cupchick, 2001).

Anti-pozitivizm

Anti-pozitivizm birçok farklı paradigmayı içinde barındıran şemsiye bir kavram olarak ele alınabilir. Anti-pozitivizmi tanımlamak benzetme yerindeyse postmodernizmi tanımlamak kadar zordur. Bazı kaynaklarda nitel yaklaşımın da şemsiye bir kavram olarak post pozitivist ya da anti pozitivist akımları ifade etmek için kullanıldığı görülmektedir. Guba ve Lincoln'a (1994) göre pozitivizm dışındaki paradigmalar hala gelişme aşamalarında olduğu için, bu paradigmaların savunucuları arasında bile görüş birliği olmadığı bilinmelidir. Pozitivizmin yükselişte olduğu 19. yüzyılın sonları ve yirminci yüzyılın başlarında, pozitivist olmayan diğer akımlar romantizm, idealizm (Alman idealizmi) ve optimizmdir. Bu akımlarda ruh, dış gerçekliğin üzerindedir. Modern araştırmada bu akımların pek bir önemi yokmuş gibi görünse de pozitivizme alternatif araştırma paradigmalarına temel oluşturmuşlardır (Eisenhardt, 2002). Pozitivizm sonrası ya da karşıtı görüşler birden fazla ontolojik duruş sergilemektedirler. Ancak genel olarak gerçeğin ve doğrunun gözlemciden bağımsız bir biçimde var olmadığı savunulmaktadır. Pozitivizmin karşısındaki en önemli iki anti-pozitivist

paradigmanın "yorumsamacı" ve "yapılandırmacı" paradigma olduğu söylenebilir. Ancak bu paradigmalar üzerinde de uzlaşılmış bir tanım yoktur, teorisyenler farklı ölçütlerle paradigmaları tanımlamışlardır. Bu yüzden yorumsamacı ve yapılandırmacı paradigma öncelikle genel olarak açıklanmış daha sonra farklı teorisyenlerin paradigma modellerinde ek tartışmalara yer verilmiştir.

Yorumsamacı Paradigma

Yorumsamacı paradigma insan davranışının ve eylemlerinin doğa bilimlerine uygulanan yöntemin aynısını uygulayarak tam anlamıyla açıklanamayacağı, analiz edilemeyeceği ve anlaşılamayacağını kabul eder (Caesar, 2012). Yorumsamacı bir araştırmacı evrensel gerçekliğin olmadığını savunur. Bu tip araştırmacı gerçeği kendi yönelimi ve referanslarına göre anlayıp yorumlar. Bu araştırmacıların dünyayla ilgili bakış açıları göreceli (relativist) ya da ön yargılı ve özneldir. Yorumsamacı araştırmacıların kullandığı yöntemler alan araştırması, keşfedici analiz, idiografik deneyler, tüme varım ve nitel analizdir (Ogilvy, 2006). Cohen, Manion ve Morrison'a (2000) göre sosyal dünya, sadece sürmekte olan eylemin bir parçası olan insanların bakış açısıyla anlaşılabilir ve bireylerin davranışları ancak araştırılan kişinin referans çerçevesini anlayan bir araştırmacı tarafından anlaşılabilir. Yorumsamacı yaklaşım insanların akışkan bir biçimde değişen çevrede kendi gerçekliğini yarattığı ve sosyal dünyanın insanların kendi deneyimleri ve anlayışlarına dayanarak eylemleri ve durumları yorumladığı doğal bir ortamda çalışılması gerektiği varsayımıyla desteklenmektedir. Bir olay ya da durum için çoklu etkileşimler ve algılar bulunmaktadır ve bu durumlar araştırmacının değil katılımcının lensiyle yorumlanmalıdır. Miles ve Huberman (1994) yorumsamacı paradigmanın ilkelerini 1) yorumlama grup etkinlikleri ve etkileşimleri aracılığıyla sağlanır, 2) anlamların yorumu hem sosyal aktör hem de araştırmacı tarafından yapılır, 3) bu yaklaşım kapsayıcı yasalara değil anlamlar ve eylemler konusunda bir anlayışa götürür ve 4) araştırmacılar çalışacakları nesneden bağımsız değillerdir ve bilgiyi çözümlerken kendi inançları ve kanaatlerinden sıyrılmaları zordur, şeklinde sıralamıştır.

Yapılandırmacı Paradigma

Yapılandırmacılık (ya da sosyal yapılandırmacılık) gerçeğin ve doğrunun gözlemci ya da araştırmacı tarafından oluşturulduğunu savunur ve gerçekliğin uzlaşılmış bir yapı olduğu görüşünü benimser. Gerçekliği oluşturma ve yapılandırma sürecinde ilişki ve iletişimin rolüne daha çok önem verilir (Bailey, 2006). Bu duruşun kökeni idealizme dayanır (Denzin ve Lincoln, 2007; Akt., Aliyu, vd. 2014). Birçok alt ekolü olan idealizm felsefesine göre gerçek zihinsel olarak kurgulanmıştır. İdealist fizikçilerden Sir James Jeans'e göre evren büyük bir makine değil büyük bir düşüncedir (Guyer ve Horstmann, 2015). Guba ve Lincoln'a (1994) göre gerçek kişilerin zihinsel kurgusu olduğu için, kurgular onları üreten kişiler dışında bir yerde var olamaz. Bu yüzden gerçeklik görece gerçektir (Guyer ve Horstmann, 2015). Başka bir deyişle, rölâtivist bir ontolojik duruş benimsenir. Gerçekler çoklu, dokunulamaz zihinsel kurgular biçimde, sosyal ve deneyimsel dayanakla, yerel ve spesifik olarak anlaşılabilir. Yapılandırmacı epistemoloji transaksiyonel ve öznelcidir. Araştırmacı ve araştırılan nesne etkileşimli bir biçimde birbirine bağlıdır böylece bulgular araştırma ilerledikçe yaratılır. Eleştirel teorideki gibi ontoloji ve epistemoloji arasındaki ayrım ortadan kalkar. Yorumbilim ve diyalektik metotları benimseyen bu paradigmaya göre sosyal kurgular, bireysel yapıların sadece araştırmacı ve katılımcılar arasındaki etkileşimle ortaya çıkarılır ve geliştirilir (Guba ve Lincoln, 1994). Gephart'a (2008) göre araştırmacılar gerçek dünyayı tanıyamaz ve bireylerin kendi kurguları olan özgürlük ve zaman kavramları olmadan bir şeyi hayal edemeyecekleri için gerçekliğin hayalini bile kuramazlar. Creswell'e (2002) göre yorumsamacılık ve yapılandırmacılık arasındaki fark yapılandırmacıların daha radikal görüşlerinin olması ve ontolojik gözlemlerini gerçekliğin ve doğrunun tüm yönlerine kapsamaları, yorumsamacıların ise bu ontolojik görüşü sadece sosyal gerçeklikle ilişkilendirmelerinden kaynaklanır.

Yorumsamacı ve Yapılandırmacılığın Ötesindeki Paradigma Modelleri

Anti-pozitivist paradigmanın farklı teorisyenlerce farklı şekillerde isimlendirildiği, farklı paradigma modellerinin bu şemsiye altında ele alındığı görülmektedir. Bu paradigma sınıflama modellerine örnek olarak Guba ve Lincoln'ın (1994), Burrell ve Morgan'ın (1979) ve Deetz'in (1996) modelleri tartışılmıştır.

Guba ve Lincoln'ın paradigmatik modeli. Guba ve Lincoln (1994) bilimsel araştırmayı yönlendiren paradigmaları dört başlık altında incelemiştir. Bunlar pozitivizm, post-pozitivizm, eleştirel teori ve ilgili ideolojik duruşlar ve yapılandırmacılıktır. Daha önce natüralist araştırma diye adlandırdıkları paradigmayı (Guba ve Lincoln, 1985) daha sonra yapılandırmacılık olarak değiştirmişlerdir (Guba ve Lincoln, 1994). Her bir paradigmayı ontolojik, epistemolojik ve metodolojik olarak üç açıdan analiz etmişlerdir.

Guba ve Lincoln'ın (1994) pozitivizmden sonra ikinci paradigması post-pozitivizmdir. Post-pozitivizm pozitivizme tamamen karşı bir duruş değildir, nitekim Guba ve Lincoln'a (1994) göre pozitivizmin ontolojik ve epistemolojik bakış açılarının farklı bir versiyonunun ("modified dualism" gibi) post-pozitivizmde kabul görür. Açıklamak gerekirse, post-pozitivizmin ontolojik kabulü eleştirel realizmdir. Buna göre gerçek vardır ama insanın kusurlu entellektüel mekanizmaları ve fenomenlerin kontrol edilemeyen doğası yüzünden ancak kusurlu bir biçimde anlaşılabilir. Post-pozitivizmin epistemolojik duruşu farklılaştırılmış dualist ve nesnelcidir. Düalizm, sürdürmek mümkün olmadığı için, terk edilmiştir ancak nesnellik düzenleyici bir ideal olarak var olmaya devam eder. Eleştirel gelenekler gibi dış gözetmenlere ve eleştirel topluluklara önem verilir. Bu paradigmanın metodolojisi farklılaştırılmış deneyseldir ve dönüştürücüdür. Hipotezleri doğrulamak yerine yanlışlamak için eleştirel çoğulculuğa önem verilir.

Eleştirel teori ve ilgili ideolojik duruşlar, eleştirel teori, neo-Marksizm, feminizm, materyalizm ve katılımlı araştırma gibi alternatif paradigmaları içeren genel bir terimdir. Post yapısalcılık, postmodernizm ve ikisinin karması şeklinde üç alt başlıkta tartışılabilir. Bu paradigmanın ontolojisi tarihsel realizmdir. Gerçeklik algılanabilir ancak zamanla sosyal, politik, kültürel, ekonomik, etnik unsurlar ve cinsiyet unsurlarıyla şekillendirilmiş ve şu an gerçek diye kabul ettiğimiz kurgu dizisinde somutlaşmıştır. Epistemolojisi ise transaksiyonel ve öznelci biçiminde özetlenebilir. Araştırmacı ve araştırılan nesne, araştırmacının engellenemez bir biçimde değerlerinin araştırmayı etkilemesiyle, etkileşimli olarak birbirine bağlıdır. Bu paradigma diyalojik ve diyalektik metotları kullanır. Araştırmanın transaksiyonel doğası araştırmacı ve araştırılan arasında bir diyalogun oluşmasını gerekli kılar. Bu diyalog bilgisizliği ve yanlış anlamaları değiştirecek doğası olan diyalektik bir biçimde olmalıdır (Guba ve Lincoln, 1994). Lincoln, Lynham ve Guba (2011) daha sonra bu sınıflandırmayı geliştirmişler, Guba ve Lincoln'ın (1994) sınıflandırmasına katılımcı paradigmayı da eklemiş ve bir ölçüt olarak aksiyolojinin de paradigmatik sorunlar arasında bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Tablo 1'de Lincoln vd.'nin (2011) paradigmatik sınıflaması, cevaplanması gereken dört soruna sundukları açıklamalarla sunulmuştur.

Tablo 1
Lincoln, Lynham ve Guba'nın Paradigmatik Sınıflaması

	Pozitivizm	Postpozitivizm	Eleştirel teori vd.	Yapılandırmacılık	Katılımcılık
Onto.	Saf realizm	Eleştirel realizm	Tarihsel realizm	Rölativizm	Katılımcı realizm
Episteme.	Dualist /nesnelci	Farklılaşmış dualist/ nesnelci anlayış	Transaksiyonel, öznelci; değerler de bulguları etkiler	Transaksiyonel, öznelci; bulgular yaratımdır	Evrenle birlikte hareket eden katılımcı eleştirel öznellik
Metodoloji	Deneysel/ dönüştürücü /hipotez doğrulama/ nicel yöntemler	Farklılaşmış deneysel ve dönüştürücü/ Eleştirel çoğulculuk/ Hipotez yanlışlama; nitel yöntemler	Diyalojik/ diyalektik	Yorumbilimsel/ diyalektik	Eşgüdümlü eylem araştırması, politik katılım; pratik olanın üstünlüğü
Aksiyoloji	Dünya hakkında önermelerin bilinebilmesi nihai ve değerlidir	Dünya hakkında önermelerin bilinebilmesi nihai ve değerlidir	Dünya hakkında önerme bilgilerimiz nihai olan sosyal özgürleşmenin bir aracı olarak değerlidir.	Dünya hakkında önerme bilgilerimiz nihai olan sosyal özgürleşmenin bir aracı olarak değerlidir.	Otonominin işbirliği ve hiyerarşi arasında bir dengeyle nasıl gelişeceğini bilmek nihai ve değerlidir.

Kaynak: Lincoln vd., 2011, 101-113'ten uyarlanmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, katılımcılıkta ontolojik duruş katılımcı realizmdir. Katılımcı realizmde nesnel ve öznel gerçekliğin akıl ve evren tarafından birlikte yaratıldığı kabul edilir. Bu paradigmanın epistemolojik duruşu katılımcılığı ve öznelciliği vurgulamaktadır. Eylem araştırması ve pratik olanın üstünlüğü metodolojik yaklaşımlardır (Lincoln vd., 2011). Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmacının aksiyolojik sorunlara da cevap vermesinin gerekli olduğunu düşünülmektedir. Pozitivist ve post-pozitivist paradigmanın değerli olarak gördüğü şey dünya hakkında önermelerin bilinebilmesidir. Eleştirel teori ve yapılandırmacılıkta değerli olan bilgi özgürleştirici olandır. Katılımcılıkta ise değerli olan otonominin nasıl geliştirileceğini bilmektir (Lincoln vd., 2011).

Burrell ve Morgan'ın dört paradigması. Burrell ve Morgan (1979) sosyal teorinin hepsi birbirini dışlayıcı dört paradigma çerçevesinde düşünülebileceğini öne sürmüştür. Bu paradigmaların dışlayıcılıkları her birinin ontoloji, epistemoloji, insan ve çevre arasındaki ilişki ve metodoloji alanlarında farklı varsayımları olmasından kaynaklanmaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere Burrell ve Morgan (1979) paradigmatik sınıflandırmalarında dört ölçütü göz önünde tutmuşlardır. Teorisyenler ontoloji tartışmasında nominalizm ve realizmi karşı karşıya getirmiştir. Nominalizm sosyal dünyadaki gerçekliğin isimler, kavramlar ve etiketlerden oluştuğunu kabul ederken, realizm gözlem becerimizden bağımsız olarak algılanabilir ve değişmez bir sosyal dünyanın olduğunu var sayar. Nominalizm yorumsamacı paradigmanın realizm ise pozitivist paradigmanın ontolojik duruşlarıdır. Epistemolojik duruş olarak pozitivist ve anti-pozitivist kavramlarını kullanan Burrell ve Morgan'a (1979) göre, pozitivist epistemoloji nedensel ilişkileri araştırarak günlük hayatta olup biteni açıklamaya ve benzer durumda da gelişebilecekleri tahmin etmeye çalışırken, anti-pozitivist evrensel yasaları reddeder bunun yerine bir sebep atfetmeksizin ya da açıklama getirmeye çalışmaksızın fenomenleri anlamaya çalışır. İnsanların çevreyle ilişkisi ile ilgili olarak Burrell ve Morgan (1979) insanların eylemlerinin tamamen çevre tarafından belirlendiği biçimindeki belirlenimci yaklaşımla, insanların otonom ve özgür iradeli olduğu ve dolayısıyla kendi eylemlerini kendileri seçtikleri görüşünü öne süren iradeci (voluntarist) görüşü karşılaştırmışlardır. Metodolojik olarak ise nomotetik

ve idiografik yaklaşımlar karşılaştırılmıştır. Nomotetik metodoloji kabul edilen bilimsel tekniklerle hipotezlerin test edilmesini gerektirirken, idiografik metodoloji vakaların öznel anlatımlarını kullanır ve araştırma ilerledikçe öznenin/konunun doğası ve özelliklerini anlar. Özetlemek gerekirse Burrell ve Morgan'ın (1979) geliştirdiği dörtlü paradigma modelinde nominalizme karşı realizm, pozitivizme karşı anti-pozitivizm, belirlenimciye karşı iradeci ve son olarak nomotetiğe karşı idiografik ölçütleriyle paradigmalar açıklanmıştır. Bu ölçütlere göre dört paradigma radikal hümanist, radikal yapısalcı, yorumsamacı ve işlevselci paradigmalardır.

Bu çerçevede yorumsamacı paradigma nominalist, antipozitivist, iradeci ve idiografiktir. İşlevselci paradigma realist, pozitivist, belirlenimci ve nomotetiktir. İşlevselci yaklaşım somut, gerçek, nesnel objeler, artifaktlar ve ilişkilerin sayılabileceği ve bilimsel yaklaşımla araştırılabileceğini var sayar. Aksine, yorumsamacı perspektif sosyal dünyayı bireyin yarattığı sosyal süreçler olarak görür. Sosyal gerçeklik ağ, varsayımlar ve özneler arasında paylaşılan anlamlardır. İşlevselci paradigma statükoyu, sosyal düzeni, sosyal bütünleşmeyi, görüş birliğini, ihtiyaçları karşılamayı ve akılcı seçimleri açıklamakla ilgilenir. Sosyal sistemlerin bireysel öğelerinin bütünleşmiş bir tam oluşturmak için nasıl hareket ettiğini açıklamaya çalışır. Yorumsamacı paradigma bireysel bilinçlilik ve öznelciliğe, "sosyal roller ve kurumlar insanların yükledikleri anlamların bir ifadesi olarak var olur" perspektifinin referans çerçevesi içerisinde açıklama getirmeye çalışır. Radikal yapısalcı paradigma toplumun, var olan sosyal ve örgütsel düzenlemeleri alt üst etme ve sınırları aşma ihtiyacını öne çıkarır. Öncelikle yapı ve ekonomik güç ilişkilerine odaklanır. Radikal hümanist paradigma ise radikal değişiklikler, özgürleşme ve olasılıkları araştırır, değişimi anlamada farklı sosyal ve örgütsel güçlerin oynadığı role vurgu yapar. Özgürleşme önündeki her şekildeki engele odaklanır, özellikle de ideoloji, güç ve psikolojik zorunluluklar ve sosyal sınırlamalar ve bunları aşmanın yollarını arar (Burrell ve Morgan, 1979). Burrell ve Morgan'ın dört paradigması kapsadıkları teorilerle birlikte Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Burrell ve Morgan'ın Dört Paradigmasında Teoriler
Kaynak: Burrell ve Morgan, 1979, 29

Şekil 1'i yorumlamak gerekirse, yorumsamacı ve işlevselci paradigmaların mevcut düzende var olan gerçeklikleri öznelci ya da nesnelci bir yaklaşımla açıklamaya çalıştığı; radikal hümanist ve yapısalcı yaklaşımlarda ise araştırmanın amaçlarından birinin değişim sağlamak olduğu söylenebilir.

Deetz'in söylemleri (discourse). Burrell ve Morgan'ın (1979) dört paradigma kategorisi hangi paradigmanın ne tür araştırmaya uygun olacağı ile ilgili tartışmalara sebep olmuştur. Ancak Deetz (1996) nesnel-öznel ikileminin dini metinler kadar eski olduğunu, nesnel ya da öznel etiketlerinin de sosyal olarak yapılandırıldığını savunmuştur. Öznel-nesnel ayrımının da doğal bir ayrım olmadığını kültürel olarak oluşturulduğunu savunmaktadır. Nesnel diye adlandırılan araştırmanın kavramları ve yöntemleri önceden belirlenmiştir. Deetz'e (1996) göre öznellik ve nesnellik arasındaki felsefi ayrım

batılı olmayan gruplar tarafından büyük oranda reddedilmektedir. Bu yüzden kendi paradigma modelini yerel/gelişmekte olana karşı elit/önceden belirlenmiş, görüş birliğine karşı görüş ayrımı unsurlarına göre geliştirmiştir. Bu ölçütlere göre Deetz'in (1996) modeli Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. Deetz'in Söylem Modelindeki Teoriler
Kaynak: Deetz, 1996, 198

Şekil 2'de görülen kavramların ve problemlerin kaynağı olarak yerel/gelişmekte olan-elit/önceden belirlenmiş boyutu araştırma kavramlarının nerede ve nasıl ortaya çıktığı ile ilgilidir. Elit/önceden belirlenmiş tarafı araştırmacının belli bir dil sistemi ve araştırma grubunun uzmanlığını kullanması ve araştırma süreci boyunca bu dil sistemini sabit tutmasıdır. Bu tarz araştırmalar genellikle ağır bir biçimde teori yönelimlidir ve araştırmadan önce tanımlara çok dikkat edilir. Yerel/gelişmekte olan tarafta ise açık dil sistemiyle çalışan daha az iddialı bir biçimde bilgi üreten araştırmacılar vardır. Araştırmanın merkezinde araştırma girişiminin bulunduğu ortam vardır. Araştırma sürecinin başlangıcında kullanılan teorik kelimeler işe başlamak için kullanılan ya da yeni anlamların keşfedilmesini sağlayan araçlardır (Deetz, 1996). Görüş birliği ya da ayrılığı boyutu ise araştırmanın mevcut sosyal düzenle ilişkisi ile ilgilidir. Bu boyut bir şeyle hemfikir olmak ya da olmamak gibi algılanmamalı, daha çok birlik ya da farklılık, yaygın olan anlamın devam ettirilmesi ya da bozulması şeklinde anlaşılmalıdır. Görüş birliği tarafı bazı araştırma programlarının doğal ve sosyal sistemlerin baskın bir özelliği olarak düzen araması ya da düzen üretmesine dikkat çekmiştir. Araştırmacının birincil görevi ortaya çıkardığı bir düzen sistemini sunmaktır. Görüş ayrılığı tarafı ise direnmenin, çatışmanın ve gerilimin doğal bir durum olduğunu kabul eden araştırma programlarına dikkat çekilmektedir. Araştırma, çatışmalı alana geçiş olarak görülmektedir (Deetz, 1996).

Deetz'e (1996) göre bu dörtlü sınıflandırmaya paradigma yerine söylem kavramını kullanmak daha uygundur, çünkü her biri kendi içinde de tutarlı değildir, çatışmalar ve bağdaşmazlık bulunmaktadır. Ayrıca, bu söylemler arasındaki sınırlar pek net değildir. Her bir söylem birbirinin kavramlarını, problemlerini geçirgendir. Bu bakış açısıyla normatif araştırmacılar metodolojik olarak belirlenimli, işlevselci, kanun teorisyeni ve analitik gelenek üretenler olarak tanımlanmaktadır. Operasyonalleştirme, nesnellik ve kanun gibi ilişkiler oluşturma en açık uygulama biçimleridir. Araştırmalarda 19. yüzyıl doğa bilimleri kavramları taklit edilir. Bu tip çalışmalarda örgütlere para kazanmak gibi araçsal çıktılar için oluşturulmuş nesneler gibi muamele edilir. Yorumsamacı araştırmacılar için örgüt diğer topluluklara benzer özellikleri taşıyan ve özel bir sosyal alandır. Bu çalışmalarda örgütsel etkinliklere ekonomik değil sosyal bir bakış açısıyla bakılır. Toplulukları araştırmakta kullanılan geleneksel yöntemler oldukça popülerdir. Ancak normatif araştırmalarda

olduğu gibi amaç bütünlük içindeki, görüş birliğine varılmış, gerçekten var olan bir şeyi ortaya çıkarmaktır. Eleştirel araştırmacılar gerçeği, direnme ve anlamlı çatışmayı gizleyen ve yok sayan türde bir baskı altında var olmayı başarmış sosyal tarihsel yaratımlar olarak görmektedir. Örgütler genellikle politik alanlar olarak görülürken, araştırma görüş ayrılığı üretmeyi amaçlar. Diyalojik kavramının postmodern kavramı yerine kullanıldığı belirtilmiştir. Postmodernizm çok popüler bir şekilde kullanıldığı için tanımlanması zordur. Diyalojik söylem realist varsayımları reddeder. Bu söylem güç-bilgi ilişkisi gibi temalara vurgu yaparak insanların ve gerçeğin doğasına odaklanır (Deetz, 1996). Tablo 2'de Deetz'in söylem sınıflamasındaki temel sorunlara verilen cevaplar sunulmuştur.

Tablo 2

Deetz'in Söylem Sınıflamasında Temel Sorunlar ve Cevapları

Sorun	**Söylem**			
	Normatif	**Yorumsamacı**	**Eleştirel**	**Diyalojik**
Temel amaç	Nesneler arası kanun gibi ilişkiler kurmak	Birlik içinde bir kültür sunmak	Otoritenin maskesini düşürmek	Çatışmayı çözmek
Yöntem	Nomotetik bilim	Yorumbilim, etnografi	Kültürel eleştiri, ideolojik eleştiri	Yapıbozum, tür bilim (genology)
Beklenti	İlerlemeci özgürleşme	Bütünleştirici değerlerin kurtarılması	Sosyal düzenin yeniden yapılanması	Kaybolmuş sesler için bir alan bulmak
Sosyal ilişkiler metaforu	Ekonomik	Sosyal	Politik	Kitle
Örgüt metaforu	Pazaryeri	Topluluk	Kurumsal yapı	Karnaval
Problemler	Etkisizlik, düzensizlik	Anlamsızlık, gayrimeşruluk	Hükmetme, rıza	Marjinalleşme, çatışmanın baskılanması
İletişimle ilgili tutum	Uygunluk, eti, bilgi ihtiyaçları	Sosyal kültürlenme, grup onayı	Yanlış tanıma, sistematik çarpıtma	Tutarsız son verme
Anlatı tarzı	Bilimsel/teknik, stratejik	Romantik, kapsayıcı	İyileştirici, yönlendirici	İronik, çelişkili
Zaman kimliği	Modern	Modern öncesi	Geç modern	Postmodern
Örgütsel yararlar	Kontrol, uzmanlık	Bağlılık, iş yaşam kalitesi	Katılım, genişletilmiş bilgi	Çeşitlilik, yaratıcılık
Ton	İyimser	Arkadaşça	Şüpheci	Oyunbaz
Sosyal korku	Düzensizlik	Yabancılaşma	Otorite	Totaliterleşme, Normalleştirme

Kaynak: Deetz, 1996, 199

Tablo 2'de görüldüğü gibi Deetz (1996) sınıflamasında örgütlerle ilgili sorunlara da yer vermiştir. Normatif bir araştırmacının örgütü pazar yeri, yorumsamacı bir araştırmacının kültürü olan bir topluluk, eleştirel bir araştırmacının kurumsal yapı ve diyalojik bir araştırmacının karnaval imajı ile araştırdığı söylenebilir. Örgütsel araştırmaların yararlarının da söyleme göre değiştiği görülmektedir.

Paradigmatik Tartışmalar: Paradigmalar Savaşı ya da İşbirliği

Paradigmaların bilimsel çevrelerde, bir disipline hangi paradigmanın daha uygun olduğu ya da paradigmaların bir arada kullanılıp kullanılamayacağı gibi konular etrafında tartışıldığını söylemek mümkündür. Pozitivist ve anti-pozitivistler arasında birbirlerini aşağılayıcı argümanlarla dolu olan dışlayıcı tutuma "paradigma savaşları" adı verilmiştir (Tashakkori ve Teddie, 1998; Akt., Goles ve Hirscheim, 1999). Paradigmalar arası dışlayıcılık - yani biri varsa diğer olamaz anlayışı- olduğunu

seslendiren ilk teorisyenlerin Burrell ve Morgan (1979) olduğu söylenebilir. Uyuşmazlık/bağdaşmazlık destekçileri her bir paradigmanın ayrı gelişmesi ve uygulanması gerektiğini düşünmektedirler. Onlara göre her bir paradigmanın dayandığı epistemolojik, metodolojik ve sosyolojik kabuller birbirine o kadar zıttır ki paradigmalar arasında aşılamaz engeller oluştururlar (Schultz ve Hatch, 1996). Lincoln ve Guba'ya (2000) göre de paradigmalar arası uyuşmazlık/ölçüştürülemezlik (incommensurability) söz konusudur. Buna göre, araştırma yöntemleri belli paradigmalara özgüdür ve paradigmalar birbirlerinin yöntemlerini kullanamazlar çünkü yöntemlerin altında yatan paradigmaların ontolojik temelleri o kadar farklıdır ki temel olarak bağdaşmazlar. Benzer şekilde Smith ve Heshusius'a (1986) göre de nicel ve nitel yöntemler genellikle radikal bir biçimde birbirinden farklı disiplinlerdeki akademisyenler tarafından kullanılmaktadır ve bu yöntemleri sentez etmek bir yana bir arada bulunabilmesi bile mümkün görünmemektedir.

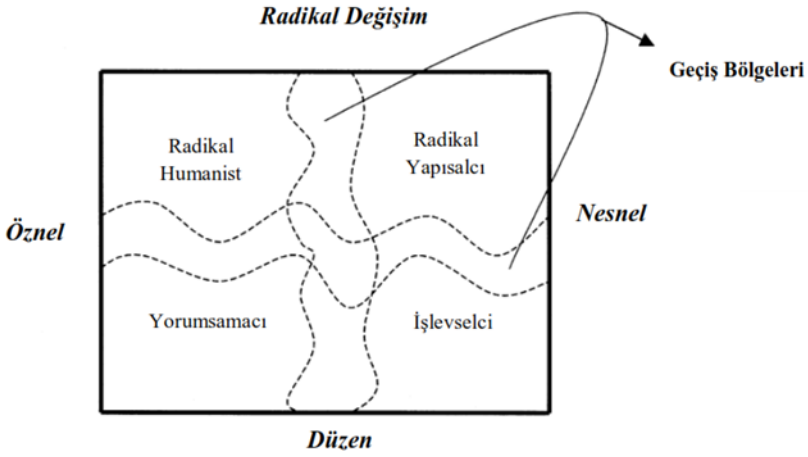
Deetz (1996) de araştırmalarda çoklu perspektifi reddetmiştir. Ona göre Morgan (1986) ya da Hassard'ın (1991) hayal ettiği çoklu perspektif hayal ürünüdür ve zayıftır. İyi akademisyenlerin derin bağlılıkları vardır. Çoklu perspektif sığ okumalara sebep olmaktadır. Bazı akademisyenlerin çok yönlü olabilmek gibi doğal bir becerileri olsa da, tek bir söylemle çalışmak öncelik olmalıdır. Bir söyleme bağlılık ve diğerlerine karşı hassasiyet arasındaki denge, olgun bir araştırmacının göstergesidir. Ancak Deetz (1996) bir paradigmayı diğerinden üstün görmemek gerektiğine de dikkat çekmiştir. O'na göre, her bir söylem sosyal problemlerin farklı bir görüntüsünü yaratır ve bunlara hitap etmeye çalışır. Farklı söylemler bu soruları cevaplamanın farklı yollarını yaratmışlardır. Bir söylem başka söylemlerin yarattığı sorun alanlarını çözmekte çok da iyi olmayabilir. Bu söylemleri tercih etmek, eğitiminiz ya da bölüm politikalarınız izin verdiği ölçüde, toplumsal olarak iyi olanın ya da yaşama dair görüşünüzün ne olduğu ile ilgilidir.

Paradigma savaşlarını sonlandırmak isteyenler pozitivist ve anti-pozitivist paradigmanın güçlü ve zayıf yanları olduğunu, birbirine zıt gibi görünen bu paradigmaların, ateşli ve ayrılıkçı savunucularına rağmen, bir arada bulunmayı başardıklarını savunmaktadırlar (Tashakkori ve Teddie, 1998; Akt. Goles ve Hirscheim, 1999). Gioai ve Pitre de (1990) her bir paradigmanın temel varsayımları birbirinden çok farklı olsa da aradaki engellerin aşılabileceğini savunmaktadırlar. Örneğin Morgan ve Smircich'e (1980) göre pozitivist ve anti-pozitivist paradigmaların temel tartışmalarından biri olan nesnel-öznel dikotomisi kaba ve aşırı derecede basitleştirilmiş bir ikiliktir. Bu ikilik yerine birinden ötekine bir devamlılık vardır, araştırmacılar iki uç tarafta değil de bu iki uç arasında onlarca noktadan birinde olabilir. Benzer şekilde, Yapılaşma Teorisinde Giddens (1984) özneler ve nesnelerin ayrı gerçeklikler oluşturmadığını bunun yerine aynı gerçeklik içerisindeki ikilik olduğunu öne sürerek nesnel/öznel ikiliğini reddeder. Giddens'a (1984) göre nesneler insan aklındaki anıların izleridir. Bu yüzden nesnelci ve öznelci paradigmalar arasında bir tercih yapmak yerine, araştırmacılar ortak bir zemin bulup bir bakış açısını diğerini güçlendirmek için kullanabilirler; bu açıdan paradigmalar dışlayıcı değil destekleyicidir (Lee, 1991).

Artan sayıda akademisyen tek bir perspektifin baskınlığının çok açısı olan sosyal, örgütsel ve fenomenolojik gerçekliği yansıtamayacak dar bir bakış açısına sebep olacağını düşünmektedir (Goles ve Hirscheim, 1999). Guba ve Lincoln de (1981) bağdaşmazlık fikrini savunsa da, pozitivist ya da yorumsamacı araştırmacıların sorduğu sorular arasında çoğu zaman fark olmadığını, farkın bu tarz bir soruya verilecek cevap için ne tür bir verinin gerektiği ile ilgili olduğunu ileri sürmüştür. Gummesson (1999) ise pozitivist ve anti pozitivist paradigmanın genellikle yansıtıldığı gibi birbirini dışlayıcı ve birbirinin karşısında değil birbirini tamamlayıcı olduğunun düşünülmesi, bir araştırmacıyı aynı proje içinde dahi belli bir durumda pozitivist belli durumda yorumsamacı bir yaklaşım kullanmaktan hiçbir şey alıkoymaması gerektiğini savunmuştur. Çoklu paradigma savunucuları sınırlı da olsa paradigmalar arası ortak yanları aramaktadırlar. Wilmott'a göre (1993) bu durum en iyi dinler analojisiyle anlatılabilir. İslam, Budizm ve Hıristiyan inançları arasında temel farklar olsa da bir o kadar da benzerlik bulunmaktadır. Benzerlik ve farklılıkları karşılaştırarak, din âlimleri kendileri ve dinler arasındaki bağlar hakkında daha fazla aydınlanmaktadırlar. Datta'ya (1994) göre ise 1) her iki paradigma (pozitivizm ve anti-pozitivizm) yıllardır kullanılmakta olduğu 2) çoklu paradigma ve

yöntem kullanmayı destekleyen akademisyen sayısı artmakta olduğu 3) burs ajansları her iki paradigmayı kullanan araştırmaları da desteklediği 4) her iki paradigma da politikalar üzerinde etkili olduğu ve 5) her iki paradigmadan da çok şey öğrenildiği için paradigmalar arası uyuşmazlık tartışmalarının bir anlamı yoktur.

Çoklu paradigma araştırmalarında Schultz ve Hatch (1996) paradigmalar arası etkileşim kavramını kullanmıştır. Paradigmaları bütünleştirmek daha genel bir model ya da teori geliştirmek için farklı paradigmaların katkılarını sentezlemek anlamına gelmektedir. Paradigma çaprazlaması (paradigm crossing) paradigmalar arasındaki zıtlıklara ve bağlantılara vurgu yaparak bağımsız ilişkiler ortaya koymaya çalışır. Schultz ve Hatch (1996) paradigma çaprazlamasına dört yaklaşım getirmiştir bunlar sıralı, paralel, köprü ve etkileşim yaklaşımlarıdır. Sıralı paradigma çaprazlamasında paradigmalar arasındaki ilişki doğrusal ve tek yönlüdür. Bir paradigma kullanılarak yapılan araştırma bir diğer paradigmanın kullanılacağı araştırmaya bilgi altyapısı oluşturur. Paralel paradigma çaprazlamasında belli bir problem için farklı paradigmalar eşit biçimde ve aynı anda kullanılır. Köprü çaprazlama paradigmalar arasındaki farklılıklardan çok benzerliklere dikkat çeker. Bu tarz sosyal ya da örgütsel araştırmalarda, araştırmacı paradigmalar arasındaki geçiş bölgelerinde çalışabilir. Goles ve Hirscheim'in (2000) Burrell ve Morgan'ın modeli üzerinden paradigma geçiş bölgeleri yorumu Şekil 3'de gösterilmiştir.



Şekil 3. Burrell ve Morgan'ın Paradigma Modelinde Geçişler
Kaynak: Goles ve Hirscheim, 2000, 259

Şekil 3'te görüldüğü gibi birbirini dışlayıcı olduğu düşünülen dört paradigmanın orta noktada birleşebileceği savunulmuştur. Paradigma etkileşimi çaprazlaması paradigmalar arası hem farklılıklar hem de benzerlikleri kabul eder. Bu yaklaşım araştırmacının "çapraz-dölleme" yoluyla istediği paradigmadan yararlanmasını sağlar. Bu yaklaşımda yeni bir farkındalık durumu yaratmak için "ya o ya bu" yerine "hem o hem bu" anlayışı vardır.

İki paradigmanın bir arada bulunabilmesi, yeni bir paradigmatik duruşun ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu duruş "araştırmacı belli bir araştırma için hangi felsefi ya da metodolojik yaklaşım uygunsa onu kullanmalıdır" diye özetlenebilecek pragmatizmdir. Kökeni 19. yüzyıl sonları ve 20. Yüzyıl başlarında William James, C.S. Pierce, John Dewey ve Oliva Wendell Holmes gibi filozoflar ve akademisyenlerin düşüncelerine dayanan pragmatizm, felsefede Amerikan yaklaşımıdır. "Ne işe yarıyorsa o makbuldür" anlayışı yüzünden Avrupalı araştırmacılar tarafından pek sıcak karşılanmamıştır (Tashakkori ve Teddie, 1998; Akt. Goles ve Hirscheim, 2000). Nitekim, bir şeyin işe yarayıp yaramamasına dair kararlar da, araştırmacının ve araştırmacının ait olduğu topluluğun değerli ve önemli olanla ilgili kabullerine bağlıdır (Reichardt ve Rallis, 1994).

Genel olarak pozitivist, anti-pozitivist ve pragmatist yaklaşımları karşılaştırmak gerekirse, pozitivistlere göre bireyden bağımsız olan dış ve nesnel bir gerçeklik vardır. Anti-pozitivistlere göre ise her bir bireyin benzersiz biçimde yorumladığı gerçek belirsizdir. Pragmatistlere göre ise nesnel bir gerçeklik vardır ve bireyin dışındadır. Ancak bu gerçeklik her bir bireyin çevresi ve deneyimlerinde gömülüdür ve ancak mükemmel olmayan bir biçimde anlaşılabilir. Bir araştırmacının bir gerçekliği başka bir gerçekliğe tercih etmesinin tek sebebi beklenen ya da istenen sonuçlara ulaştırmasıyla ilgilidir. Pozitivistler bilginin nesnel olduğu ve ampirik kanıtları inceleyerek ve genel ya da temel yasaları ortaya çıkarmak için hipotezleri test ederek bilgiye ulaşılabileceğine inanır. Tersine anti-pozitivistler ise bilginin göreceli olduğunu ve gerçeğin tek bir perspektifle bilinemeyecek kadar karmaşık olduğuna inanırlar. Pragmatistler ise bu iki ucun arasında bir yerdedir. Bilgi edinme sürecini bir devamlı bir süreç olarak görürler. Bu da hem nicel hem de nitel araçları kullanmaya götüren kavramsal bir çerçeve oluşturabilmelerine olanak sağlar. Pozitivistlere göre araştırma değerlerden arınmış olmalıdır. Anti-pozitivistler ise araştırmayı araştırmacının değerlerine bağlı olarak görür. Pragmatistler ise yine arada bir noktadadır. Bireylerin değerlerinin araştırmada önemli bir rol oynadığını, pozitivizmin nesnellik takıntısının ulaşılamayacak bir hedef olduğunu savunurlar. Benzer biçimde anti-pozitivistlerin bütün anlayış, perspektif ve değerlerin eşit derecede geçerli olduğu göreceli yaklaşımını da sorunlu bulurlar. Bir pragmatiste göre değerler hangi konuyu ve nasıl çalışacağımızı etkiliyorsa önemlidir (Tashakkori ve Teddie, 1994; Akt., Goles ve Hirscheim, 2000). Metaforik olarak açıklamak gerekirse; pozitivizm orkestra gibidir. Her bir müzisyen için net, iyi tanımlanmış roller ve beklentiler olan tek, ortak bir partisyon vardır. Anti-pozitivizm kendi tercihine göre bir müzik parçasını seçim yorumlama özgürlüğüne sahip olan solo performansçıya benzetilebilir. Pragmatizm ise her bir performansçının gevşek bir biçimde çizilmiş çerçeve içinde belli miktarda özgürlüğü olduğu caz grubuna benzer (Goles ve Hirscheim, 2000).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada paradigmatik tartışmalar ışığında "Türkiye'de eğitim yönetimi disiplininin paradigmatik duruşunu nedir?" sorusu cevaplandırılmak istenmiştir. Alanyazın taramasında, Türkiye'de ve yurtdışında eğitim yönetimi alanında yayınlanan makaleler (Aydın, Erdağ ve Sarıyer, 2010) ve doktora tezlerin metodolojik açıdan karşılaştırıldığı (Aydın ve Uysal, 2011), eğitim bilimleri alanında yazılan doktora tezlerinin karakteristiklerinin incelendiği (Fazlıoğlulları, 2010), eğitim bilimler alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin alan, konu, yöntem açısında değerlendirdiği (Akçay, Kartal, Canbaz ve Savrul, 2007) ve benzeri çalışmaların bulunduğu görülmüştür. Ancak bu çalışmalarda makalelere odaklanılmış olması, eğitim bilimleri alanındaki bütün doktora tezlerinin bir arada değerlendirilmesi ya da lisansüstü tezlerin araştırma birimi olarak seçilmiş olması Türkiye'de eğitim yönetimi disiplinin bugünkü paradigmatik duruşunun ne olduğu sorusuna tam olarak odaklanmamaktadır. Bunların yanı sıra Staton-Spicer ve Wulff'a (1984) göre, bir çalışma alanını tanımlamanın en uygun yolu o alanın parametreleri bağlamında ortaya konulmuş araştırmasını incelemektir. Her disiplinin kendi ürünlerini periyodik olarak incelemesi gereklidir (Akt. Fazlıoğulları, 2012). Doyasıyla, geçmiş yıllarda ortaya koyulan tablonun güncellemesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'de eğitim yönetimi disiplinin paradigmatik duruşunu sorgulamaya odaklanan bu çalışmada, eğitim yönetimi alanında 2005-2015 yılları arasında yazılan doktora tezlerinin araştırma yöntemlerini analiz etmek çalışmanın ana amacı olarak belirlenmiştir. Alt amaçlar ise 2005-2015 yılları arasında eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezlerinin yıllara göre, üniversiteye göre, cinsiyete göre ve yöntemine göre nasıl bir dağılım gösterdiğini analiz etmek ve tezlerin yöntemlerinin yıllara, üniversiteye ve cinsiyete göre dağılımını belirlemektir. Eğitim yönetimi disiplininde hazırlanmış olan doktora tezlerinin çeşitli değişkenlere göre dağılımı ve bu değişkenlere göre yöntemlerinin analiziyle eğitim yönetimi disiplininin son 11 yılının paradigmatik eğilimi konusunda bir betimlemesi yapılmıştır. Bilimsel araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin paradigmatik eğilimi ne kadar yansıtabileceği tartışmaya açık olsa da Glesne'ye (2013) göre pozitivist

bir araştırmacı tek bir gerçekliğin var olduğunu ve bunun ölçülebilir olduğunu düşünür. Dünya belli sınırlar içinde bilinebilir. Bu bilgiye nesnel gözlemler, ölçütler ve dikkatli bir biçimde tasarlanmış deneyler yoluyla ulaşılır. Araştırma sürecinde toplanan veriler sayılara indirgenmiş ya da istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiş bilgi parçacıklarıdır. Bu işlemler genellikle nicel yöntemler olarak isimlendirilir. Balcı'ya (2015) göre ise nitel metodoloji pozitivist paradigmanın 20. yüzyılın başlarında sorgulanır hale gelmesi ve bunun sonucunda sosyal bilimlerin doğasına uygun yeni kavramlar, yaklaşımların gelişmesiyle ortaya çıkmıştır. Glesne (2013) ve Balcı'nın (2015) yöntem ve paradigma arasında kurduğu bu bağ ışığında, bilimsel araştırmalarda kullanılan araştırma yönteminin araştırmanın altında yatan paradigmanın en önemli göstergelerinden biri olduğu kabul edilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmanın betimleyici amaçlarına nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliğini sağlamak için nitel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenirlik yöntemlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma amacı bakımından tanımlayıcı/betimleyici, kullanılan yöntem bakımından nitel bir araştırmadır. Neuman'a (2009) göre betimleyici araştırmalar, bir durumun, kişinin ya da olayın ayrıntılı ve son derece doğru bir tablosunu çizmek, bir dizi kategori oluşturmak ya da sınıflandırma yapmak gibi amaçlarla yapılır. Eğitim yönetimi disiplininde üretilen tezler itibariyle eğitim yönetimi disiplininin paradigmatik duruşunu belirlemeye yönelik bu araştırmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada veri toplama ve analiz sürecinde Yıldırım ve Şimşek'in (2011) Foster'dan (1995) aktardığı doküman inceleme yönteminin adımları kullanılmıştır. Bu aşamalar (1) dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanmadır.

Dokümanlara ulaşma. Araştırmada eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerini analiz etmek hedeflenmiş, yüksek lisans tezlerinin araştırmaya dâhil edilmemiştir. Doktora tezlerinin araştırma birimi olarak seçilmesinin sebebi Fazlıoğlu'nun (2012) da belirttiği gibi bilimsel açıdan, doktora tezine yönelik olan beklentinin yüksek lisans tezine nazaran daha yüksek olması, dolayısıyla doktora tezlerinin paradigmatik eğilimleri daha iyi yansıtacağı düşüncesidir. Bu çalışmada, eğitim yönetimi alanındaki doktora tezlerine ulaşmak için Yüksek Öğretim Kurulu bünyesinde bulunan Ulusal Tez Merkezi web sitesi veri tabanı (tez.yok.gov.tr) kullanılmıştır. Bu web sitesinde detaylı tarama seçeneği seçildikten sonra çıkan menüden öncelikle anabilim dalı sekmesine tıklanınca açılan listeden anabilim dalı adı içinde "eğitim yönetimi" geçen tüm seçenekler sırayla seçilmiştir. Adı içinde "eğitim yönetimi" geçen toplamda dört anabilim dalı "eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalı", "eğitim yönetimi ve planlaması anabilim dalı", "eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi anabilim dalı", ve "eğitim yönetimi ve politikası anabilim dalı"dır. Tarama menüsünden her bir anabilim dalı için 2005-2015 tarih aralığı seçilmiştir. İkinci aşamada bilim dalı sekmesinden yine bilim dalı adında eğitim yönetimi geçen bilim dalları sırasıyla seçilmiş ve listelenen tezler indirilmiştir. Adında eğitim yönetimi kavramı kullanılan bilim dalları "eğitim yönetimi, teftişi, denetimi ve planlaması", "eğitim yönetimi ve planlaması", "eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi", "eğitim yönetimi ve teftişi", "eğitim yönetimi ve denetimi", "eğitim denetimi ve yönetimi" ve "eğitim yönetimi" bilim dallarıdır. Ulaşılan doktora tezleri sayısal olarak Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
YÖK Tez Merkezi Veri Tabanında Arama ve Eleme Sonuçları

		1. Aşama	2. Aşama
Anabilim Dalı	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	30	30
	Eğitim Yönetimi ve Planlaması	1	1
	Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi	31	29
	Eğitim Yönetimi ve Politikası	48	23
Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Denetimi ve Planlaması	5	4
	Eğitim Yönetimi ve Planlaması	2	0
	Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi	84	79
	Eğitim Yönetimi ve Teftişi	27	24
	Eğitim Yönetimi	2	1
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	89	79
	Eğitim Denetimi ve Yönetimi	14	12
Toplam		330	282

Tablo 3'te görüldüğü gibi, 1. aşamada anabilim dalı ve bilim dalı düzeyinde erişilen tüm tezler listelenmiştir. İkinci aşamada ise hem anabilim dalı seçeneği hem de bilim dalı seçeneğinde bulunduğu için aynı olan tezler elenmiş ve üzerinde çalışılacak tez sayısı 282 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak son on bir yılda anabilim dalı ve bilim dalı düzeyinde adında eğitim yönetimi geçen tüm dallarda, YÖK Tez Merkezi veri tabanında yer alan tezlere erişilmiştir.

Orijinalliği kontrol etme. Yıldırım ve Şimşek (2011) her doküman incelenmesinde orijinalliğin kontrol edilmesini tavsiye etmiştir. Bu çalışmada, yalnızca Tez Merkezi veri tabanında, enstitüler tarafından yayınlanması onaylanan tezler yer aldığı için veri tabanının güvenilir bir kaynak olduğu kabul edilmiştir.

Dokümanları anlama ve veriyi analiz etme. Doktora tezlerinde kullanılan araştırma yöntemlerini sınıflandırarak eğitim yönetimi disiplinin paradigmatik duruşu hakkında bir çıkarımda bulunmak amaçlandığı için tezlerin yöntem bölümleri okunmuş ve nitel, nicel, karma ve literatür tarama şeklinde sınıflandırılmıştır. Yabancı dilde yazılan tezlerde çeviri yapılarak sınıflandırılmaya dâhil edilmiştir. Tezler SPSS 21.0 programında yazarlarının adlarının ilk harfi ve soyadları ile kodlanmış, yıl, üniversite, yöntem ve cinsiyet değişkenleri de kodlanarak frekans ve yüzde hesaplamaları ve çapraz tablolama yöntemleri ile sayısallaştırmaya gidilmiştir.

Veriyi kullanma. Bu araştırmada elde edilen veriler kodlandığı ve kişilerin ismi açıklanmadığı için, paylaşılan bilgiler kişilere ya da kurumlara zarar vermediği için, ayrıca YÖK bu tezleri kullanıma açmakta bir sakınca görmediği için veriler kullanılmakta bir sakınca görülmemiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak adına toplanan verilerin öncelikle betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulması ve kodlayıcı güvenirliği yöntemine başvurulmuştur. Verilerin betimsel bir yaklaşım ile doğrudan sunulması ve araştırma sürecinde başvurulan dokümanların açık bir biçimde paylaşılması geçerlik ve güvenirliği sağlamanın yollarından biridir (LeCompte ve Goetz, 1982; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitekim bu çalışmada kullanılan yöntemle dokümanlara ulaşmak isteyen araştırmacılar aynı verilere ulaşabilirler. İkinci yöntem olan kodlayıcının güvenirliği, farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamaları ya da aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda kodlamasıdır şeklinde yapılabilir (Bilgin, 2006). Bu çalışmada her iki teknik de uygulanmıştır. Araştırmacı tezleri iki hafta arayla incelemiştir. Araştırmacının birinci ve ikinci kez kodlanmasında

sadece bir tezin araştırma yöntemine göre ve iki tezin ise cinsiyet kategorisi değiştirilmiştir. Farklı kodlayıcı olarak eğitim bilimleri alanında bir akademisyenden tezleri yöntemine göre kodlaması istenmiştir. Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) kullanılmıştır. Farklı kodlayıcılar arasındaki uyum % 99 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kodlayıcılar arası uyumun Miles ve Huberman'a (1994) göre %70'in üzerinde çıkması güvenilir kabul edilmektedir.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle doktora tezlerinin temel özellikleri ile ilgili bulgular, sonrasında ise çeşitli değişkenlere göre tezlerdeki araştırma yöntemlerine dair bulgular sunulmuştur.

Doktora Tezlerinin Temel Özellikleri ile İlgili Bulgular

Doktora tezlerinin temel özellikleri ile ilgili bulgular tezlerin yıllara, üniversiteye, tez yazarının cinsiyetine ve cinsiyetin yıllar içindeki dağılımına dair bulguları kapsamaktadır. Araştırma kapsamındaki doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Doktora Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Toplam
Frekans	5	9	19	25	31	28	38	32	28	32	35	282
Yüzde	1.8	3.2	6.7	9.2	11	9.9	13.5	11.3	9.6	11.3	12.4	100,0

Tablo 4'te görüldüğü gibi incelene tezler arasında, en fazla tez 2011, en az ise 2005 yılında yazılmıştır. 2005 yılında sayının az olmasının sebebi o yıllarda eğitim yönetimi alanındaki doktora programlarının sayısının az olması olabilir. Araştırma kapsamındaki doktora tezlerinin üniversitelere göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Doktora Tezlerinin Üniversiteye Göre Dağılımı

Üniversite	Frekans	Yüzde
Ankara	61	21.6
Gazi	39	13.8
Marmara	34	12.1
Hacettepe	26	9.2
Fırat	21	7.4
Osmangazi	15	5.3
İnönü	14	5.0
Abant İzzet Baysal	13	4.6
Atatürk	11	3.9
9 Eylül	10	3.5
18 Mart	7	2.5
Anadolu	6	2.1
Ege	6	2.1
Kocaeli	5	1.8
Pamukkale	5	1.8
ODTÜ	3	1.1
Selçuk	2	0.7
Gaziantep	2	0.7
Akdeniz	1	0.4
Dicle	1	0.4
Toplam	282	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki tezlerin %20'sinden fazlası Ankara Üniversitesi'nde yazılmıştır. Ankara Üniversitesi'nde gözlenen bu yüksek oranın kaynağı, bu üniversitedeki eğitim yönetimi doktora programlarının diğer üniversitelerden çok daha önce açılmış olması ya da bu alanda doktora tezi yönetebilecek öğretim elemanı sayısının daha fazla olması olabilir. Araştırma kapsamındaki doktora tezlerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
Doktora Tezlerinin Araştırmacıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	163	57,8
Kadın	111	39,4
Belirsiz	8	2,8
Toplam	282	100,0

Tablo 6'da görüldüğü gibi doktora tezlerinin yazarlarının yaklaşık olarak %60'ı erkek, %40'ı ise kadındır. Tablodaki "Belirsiz" ifadesi yazarın adına göre erkek ya da kadın olduğu net olmayan durumlar için kullanılmıştır. Bu verilerden hareketle eğitim yönetimi alanında erkek baskın bir görüntü olduğunu söylemek mümkündür. Cinsiyetin yıllar içindeki dağılımı da incelenmiş ve Tablo 7'de tezleri yazan araştırmacıların cinsiyetlerinin yıllar içindeki dağılımı sunulmuştur.

Tablo 7
Doktora Tezlerini Yazarlarının Cinsiyetinin Yıllar İçindeki Dağılımı

		Cinsiyet		
Yıl		Erkek	Kadın	Belirsiz
2005	Frekans	4	1	0
	Yıllara göre %	%80,0	%20,0%	0,0%
2006	Frekans	5	4	0
	Yıllara göre %	%55,6	%44,4%	0,0%
2007	Frekans	12	6	1
	Yıllara göre %	%63,2	%31,6%	5,3%
2008	Frekans	14	9	2
	Yıllara göre %	%56,0	%36,0%	8,0%
2009	Frekans	24	6	1
	Yıllara göre %	%77,4	%19,4%	3,2%
2010	Frekans	16	12	0
	Yıllara göre %	%57,1	%42,9%	0,0%
2011	Frekans	20	18	0
	Yıllara göre %	%52,6	%47,4%	0,0%
2012	Frekans	20	12	0
	Yıllara göre %	%62,5	%37,5%	0,0%
2013	Frekans	18	10	0
	Yıllara göre %	%64,3	%35,7%	0,0%
2014	Frekans	17	12	3
	Yıllara göre %	%53,1	%37,5%	9,4%
2015	Frekans	13	21	1
	Yıllara göre %	%37,1	%60,0%	2,9%
Toplam	Frekans	163	111	8
	Yıllara göre %	%57,8	%39,4%	2,8%

Tablo 7 incelendiğinde çalışma kapsamındaki tezlerin, aradaki fark çok yüksek olmasa da, daha çok erkek araştırmacılar tarafından yazılmış olduğu görülmektedir. Bu durumun kadınlar lehine ilk defa 2015 yılında değiştiği görülmektedir.

Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Yöntemleri ile İlgili Bulgular

Doktora tezlerinde kullanılan araştırma yöntemleri ile ilgili bulgular kapsamında öncelikle tezlerin yöntemlerine göre genel dağılımı, sonrasında ise tezlerin yöntemlerinin yıl, üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları sunulmuştur. Tablo 8'de 2005-2015 yılları arasında eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezlerinin nitel, nicel, karma ve literatür tarama şeklinde sınıflandırılan araştırma yöntemine göre genel dağılımı sunulmuştur.

Tablo 8

Doktora Tezlerinin Yöntemine Göre Genel Dağılımı

Yöntem	Frekans	Yüzde
Nicel	164	58,2
Nitel	49	17,4
Karma	67	23,8
Literatür	2	0,7
Toplam	282	100,0

Tablo 8'de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki doktora tezlerinde ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu oranı karma yöntemler izlemekte iken, nitel yöntemler %20'den daha az bir ağırlığa sahiptir. Literatür tarama ise sadece iki tezde kullanılmıştır. Tablo 9'da doktora tezlerinde kullanılan araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 9

Doktora Tezlerinin Yönteminin Yıllara Göre Dağılımı

		Yöntem			
Yıl		Nicel	Nitel	Karma	Literatür
2005	Frekans	2	1	1	1
	Yöntem içinde %	1,2%	2,0%	1,5%	50,0%
2006	Frekans	9	0	0	0
	Yöntem içinde %	5,5%	0,0%	0,0%	0,0%
2007	Frekans	13	1	5	0
	Yöntem içinde %	7,9%	2,0%	7,5%	0,0%
2008	Frekans	11	8	6	0
	Yöntem içinde %	6,7%	16,3%	9,0%	0,0%
2009	Frekans	19	1	10	1
	Yöntem içinde %	11,6%	2,0%	14,9%	50,0%
2010	Frekans	16	7	5	0
	Yöntem içinde %	9,8%	14,3%	7,5%	0,0%
2011	Frekans	24	5	9	0
	Yöntem içinde %	14,6%	10,2%	13,4%	0,0%
2012	Frekans	11	10	11	0
	Yöntem içinde %	6,7%	20,4%	16,4%	0,0%
2013	Frekans	16	4	8	0
	Yöntem içinde %	9,8%	8,2%	11,9%	0,0%
2014	Frekans	24	5	3	0
	Yöntem içinde %	14,6%	10,2%	4,5%	0,0%
2015	Frekans	19	7	9	0
	Yöntem içinde %	11,6%	14,3%	13,4%	0,0%

Tablo 9'da görüldüğü gibi nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan tezlerin oranı hemen her yıl nitel ve karma yöntemlerle yapılanlardan daha fazladır. Nicel yöntemler kullanılarak yapılan tezlerin ağırlıklı olarak 2011 ve 2014 yıllarında yazılmış olduğu görülmektedir. Nicel, nitel ve karma yöntemlerin kullanıldığı tez sayısının birbirine en çok 2011 yılında yaklaştığı, literatür tarama yönteminin ise sadece 2005 ve 2009 yıllarında yazılan tezlerde kullanıldığı görülmektedir. Tablo 10'da araştırma kapsamındaki tezlerde kullanılan yöntemlerin araştırmacının cinsiyetine göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 10

Doktora Tezlerinin Yönteminin Araştırmacıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

		Yöntem			
	Cinsiyet	Nicel	Nitel	Karma	Literatür
Erkek	Frekans	104	27	31	1
	Yönteme göre %	%63,4	%55,1	%46,3	50,0%
Kadın	Frekans	55	21	34	1
	Yönteme göre %	%33,5	%42,9	%50,7	50,0%
Belirsiz	Frekans	5	1	2	0
	Yönteme göre %	%3,0	%2,0	%3,0	0,0%

Tablo 10 incelendiğinde erkek araştırmacıların kadın araştırmacılara göre daha yüksek oranda nicel yöntemleri tercih etmiş oldukları görülmektedir. Nicel yöntemlerle yazılmış tezlerin %60'ından fazlasının erkek araştırmacılar tarafından yazılmış olduğu, nitel yöntemlerle yazılan tezlerde ise bu erkek ve kadın araştırmacıların oranlarının birbirine oldukça yakın olduğu, karma yöntemlerin ise kadın araştırmacılar tarafından daha çok kullanıldığı görülmektedir. Son değişken olarak, Tablo 11'de doktora tezlerinde kullanılan araştırma yöntemlerinin üniversite değişkenine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 11

Doktora Tezlerinin Yönteminin Üniversitelere Göre Dağılımı

		Yöntem			
Üniversite		Nicel	Nitel	Karma	Literatür
18 Mart	Frekans	4	1	2	0
	Yönteme göre %	2,4%	2,0%	3,0%	0,0%
9 Eylül	Frekans	8	1	1	0
	Yönteme göre %	4,9%	2,0%	1,5%	0,0%
Abant	Frekans	12	0	1	0
	Yönteme göre %	7,3%	0,0%	1,5%	0,0%
Akdeniz	Frekans	0	0	1	0
	Yönteme göre %	0,0%	0,0%	1,5%	0,0%
Anadolu	Frekans	1	2	3	0
	Yönteme göre %	0,6%	4,1%	4,5%	0,0%
Ankara	Frekans	34	17	10	0
	Yönteme göre %	20,7%	34,7%	14,9%	0,0%
Atatürk	Frekans	8	1	2	0
	Yönteme göre %	4,9%	2,0%	3,0%	0,0%
Dicle	Frekans	1	0	0	0
	Yönteme göre %	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%
Ege	Frekans	4	0	2	0
	Yönteme göre %	2,4%	0,0%	3,0%	0,0%
Fırat	Frekans	13	2	6	0
	Yönteme göre %	7,9%	4,1%	9,0%	0,0%
Gazi	Frekans	27	5	7	0
	Yönteme göre %	16,5%	10,2%	10,4%	0,0%

Gaziantep	Frekans	0	0	2	0
	Yönteme göre %	0,0%	0,0%	3,0%	0,0%
Hacettepe	Frekans	19	5	2	0
	Yönteme göre %	11,6%	10,2%	3,0%	0,0%
İnönü	Frekans	5	0	9	0
	Yönteme göre %	3,0%	0,0%	13,4%	0,0%
Kocaeli	Frekans	4	0	1	0
	Yönteme göre %	2,4%	0,0%	1,5%	0,0%
Marmara	Frekans	10	6	16	2
	Yönteme göre %	6,1%	12,2%	23,9%	100,0%
ODTÜ	Frekans	0	3	0	0
	Yönteme göre %	0,0%	6,1%	0,0%	0,0%
Osmangazi	Frekans	10	4	1	0
	Yönteme göre %	6,1%	8,2%	1,5%	0,0%
Pamukkale	Frekans	4	0	1	0
	Yönteme göre %	2,4%	0,0%	1,5%	0,0%
Selçuk	Frekans	0	2	0	0
	Yönteme göre %	0,0%	4,1%	0,0%	0,0%

Tablo 11'de alanda sırasıyla en fazla doktora tezi olan dört üniversite incelendiğinde, Ankara, Gazi ve Hacettepe üniversitelerinde nicel yöntemin açık ara baskın yöntem olarak kullanılmış olduğu görülmektedir. Örneğin Gazi Üniversitesi'nde yazılmış olan tezlerde nitel ve karma yöntemlerle yazılan tezlerin toplamı (12) nicel yöntemler kullanılarak yazılan tezlerin (27) yarısı kadar değildir. Bu eğilimin Marmara Üniversitesi'nde yazılan tezlerde bozulduğu görülmektedir. Bu üniversitede yazılan tezlerde en fazla karma yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, araştırma kapsamına giren sadece literatür taraması yöntemiyle yazılmış tezler de bu üniversitede yazılmıştır. Tablo 11'de üretilen tezlerde sadece nitel yöntemin kullanıldığı üniversitelerin ODTÜ ve Selçuk Üniversitesi olduğu görülmektedir. Karma yöntemlerin nicel yöntemlerden daha fazla kullanılmış olduğu tezlerin ise Anadolu ve İnönü Üniversitesinde yazılmış olduğu görülmektedir.

Tartışma

Bu çalışma kapsamında incelenen, eğitim yönetimi alanındaki 282 doktora tezi yazarının büyük oranda erkek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Fazlıoğulları'nın (2012) Türkiye'deki eğitim bilimleri alanında yazılan doktora tezlerinin karakteristikleri ile ilgili çalışmasındaki bulgularla paraleldir. Nitekim araştırmacının incelediği tezlerin %57,7'si erkek araştırmacılar tarafından yazılmıştır. Bu durum eğitim bilimleri disiplininde ve de özel olarak eğitim yönetimi doktora programlarında erkek baskın bir profil olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak yine de son yıllarda kadın yazarların oranındaki artış alandaki baskın cinsiyetin değişeceğinin işareti olabilir. Tezler yöntemlerine göre incelendiğinde nicel yöntemlerin nitel ya da karma yöntemlere göre daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Balcı (1990) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde 1990 yılına dek yapılan doktora tezlerini taramış ve incelediği tezler içerisinde yalnızca birinde nitel yöntemler kullanıldığını ortaya koymuştur. 1990 yılı ile karşılaştırıldığında alanda nitel ve karma yöntemlerin nispeten daha çok kabul gördüğünü söylemek mümkündür. Okutan ve Ekşi (2007) 2000–2003 yılları arasında eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanında yapılmış olan yüksek-lisans tezlerinde nicel yöntemin % 82.59 oranında kullanıldığı belirlemiştir. Eğitim yönetimi alanında yayınlanan makalelerde, liderlikle ilgili çalışmalarda baskın olarak kullanılan yöntemin yine nicel yöntemler olduğu ortaya koyulmuştur (Balcı ve Apaydın, 2007; Gizir ve Köle, 2009; Aydın vd., 2010; Aydın ve Uysal, 2011). Bu çalışmada olduğu gibi, alanda yapılan çalışmalar tutarlı bir biçimde nicel yöntemlerin nitel ya da karma yöntemlerden daha fazla kabul gördüğünü ortaya koymuştur. Birbiri ile tutarlı ve yıllar içinde değişmeyen bu bulgulardan hareketle Türkiye'de eğitim yönetimi alanında hâkim paradigmanın pozitivist paradigma

olduğunu söylemek mümkündür. Nitel ve nicel yöntemlerin yıllar içerisindeki seyri incelendiğinde 2012 yılında nitel ve karma yöntemlerin kullanıldığı tez sayısının nicel yöntemlerin kullanıldığı tez sayısından fazla olduğu görülmektedir. Ancak nitel ya da karma yöntemlerin bu yükselişi takip eden yıllarda aynı şekilde devam etmemiştir. Eğitim yönetimi disiplininde zaman zaman kendini gösteren paradigmatik dönüşümün tutarlı ve kararlı bir seyrinin olmadığı söylenebilir. Cinsiyet değişkenine göre kullanılan araştırma yöntemleri incelendiğinde, kadın araştırmacıların nitel yöntemleri erkeklerden daha fazla tercih ettikleri dikkat çekmektedir. Fazlıoğlulları da (2012) kadın araştırmacıların nitel yöntemleri erkek araştırmacılardan daha çok tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgu yurtdışındaki araştırmalarla da paralellik göstermektedir (Rone, 1998; Kivirauma, 1999). Disiplinde kadın araştırmacı sayısı arttıkça nitel ve karma yöntemlerin de nicel yöntemler kadar tercih edilir duruma geleceğini düşünülebilir.

Stern ve Barley'e (1996) göre, özellikle belli disiplinlerde pozitivizm egemen paradigmadır. Yazarlar örgüt çalışmaları gibi bazı alanlarda- eğitim yönetimi de bu alanlar arasında sıralanabilir- araştırmacıların farklı perspektiflerden kaçınmalarının bazı sebeplerini açıklamıştır. Bunlar; 1) disiplinin bulunduğu sosyal ortam, 2) disiplinin saygıdeğerlik arayışı, 3) alanda sınırları belirlemenin zorluğu ve 4) akademik kariyerleri yöneten sosyal oluşumlardır. Goles ve Hirscheim (1999) ise buna makul alternatiflerin yokluğunu eklemiştir. Örgüt çalışmaları kendine işletme okullarında yer bulmuş, bu okullarda çalışan teorisyenler sosyoloji, psikoloji ya da yönetim teorisindeki geçmişlerini unutup işletme fakültelerine kamp kurmuşlardır. Bu göçle birlikte baskı da gelmiştir. İşletme fakültelerindeki disiplinlerin pozitivist geleneğe bağlı olmaları ve öğrencilerin gelecek kariyerleri ile ilgili ve uygulanabilirliği olan şeyleri talep etmeleri farklı perspektiflerin yaygınlaşmasına engel olmuştur. Bunun yanı sıra genç ve yeni gelişen bir alan olarak, araştırmacıların kendini ispatlamış bilimleri taklit etme eğilimi olmuştur (Parkhe, 1993; Akt. Goles ve Hirscheim, 1999). Bu çeşit bir saygıdeğerlik arayışı örgüt çalışmalarında pozitivist paradigmanın etkin olmasına sebep olmuştur. Başka bir etmen sınır belirleme sorunudur. Örgütlerin rolü 1950'lerden beri büyük oranda değişmiştir. Örgütler ve çevreleri değiştikçe ve karmaşıklaştıkça, birçok araştırmacı daha az değişken setine odaklanmaya ve değişken dizileri arasındaki karşılıklı ilişkiler sistemini çalışmak yerine bu değişkenleri izole etmeye başlamıştır. Son olarak akademik kariyerlerin sosyal olarak kurgulanmasına değinen Stern ve Barley (1996) örgüt çalışmalarındaki "publish or perish" (yayın yap ya da öl) zorunluluğunun sonucu olarak, alana yeni girenlerin yüksek kalitede bir dergiden kabul alabilme şanslarını arttırmak için daha öncekilerin izleyip başarılı oldukları yolu takip ettiklerine dikkat çekmiştir. Pozitivist yöntemler daha az zaman aldığı için, bir araştırmacı daha az zamanda daha çok araştırma tamamlayabilir ve böylece yayın yapma şansını arttırmış olur. Ayrıca, alana yeni girenlerin sosyalleşme süreci de pozitivist yöntemlerin kullanılmasına sebep olmaktadır. Belli bir süreden sonra akademisyenlerin alternatif araştırma felsefelerini seçmekte özgür oldukları öne sürülebilir ancak onca yıl kendilerine kariyer sağlayan bir yaklaşımı terk etmeleri zordur.

Goles ve Hirscheim (1999) pozitivist ve anti-pozitivist paradigmaların birbirini dışlayıcı paradigmalar olarak kabul edilmesinin paradigmasını değiştirmek isteyen bir araştırmacı için daha önceki çalışmalarının yanlış yönlendirildiğini sessizce kabul etmek anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Bu da bir akademisyenin kolay kolay yapabileceği bir şey gibi görünmemektedir. Dolayısıyla alternatif paradigmaların birbirini dışlayıcılıkları araştırmacıların belli perspektiflere saplanıp kalmasına sebep olmaktadır. Demirhan (2015) eğitim yönetimi alanında profesör ünvanına sahip öğretim üyesi ile yaptığı çalışma sonucunda eğitim yönetimi alanındaki mevcut araştırma geleneği ve paradigmanın sadece ontolojik, epistemolojik, teleolojik ve metodolojik kabullerin oluşturmadığını, bunlara ek olarak sosyal ve bireysel faktörlerin de alandaki egemen paradigmaya katkıda bulunan bir öge olduğunu savunmuştur. Yazar sosyal ve bireysel faktörleri akademik olmayan network, alanın yapılanması, atama ve yükselme kriterleri, mesleki örgütlenme, okuyucu kitlesi, ticarileşme/piyasalaşma, uzmanlaşma ve demografik özellikler olarak sıralamıştır. Araştırmacı Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki egemen paradigmanın çekirdeğini atama ve yükselme kriterlerinin belirlediğini de öne sürmüştür. Stern ve Barley'in (1996) alandaki sosyal oluşumlar ve

Demirhan'ın (2015) sosyal ve bireysel faktörleri birbirine paralel iki görüş olarak eğitim yönetimi alanındaki baskın paradigmanın pozitivizm olmasını açıklayabilecek yaklaşımlardır. Türkiye'de, diğer tüm ülkelerde olduğu gibi, bilimin topluluğunun kabullerine uygun bir biçimde yürütülmesi beklenen bir gelenekleri olduğunu söylemek mümkündür. Buna paralel olarak, eğitim yönetimi alanındaki yeni akademisyenlerin deneyimli akademisyenleri takip ve taklit ederek bilim yapıldığını söylemek yanlış olmaz. Alandaki akademisyenlerin eğilimleri pozitivist paradigmanın kabulleriyle paralel olmaya devam ettikçe alanda kabul görme kaygısı taşıyan yeni akademisyenlerin bu paradigmatik kabulleri takip etmesi ve bir süre sonra içselleştirmesi ve daha sonra yeni akademisyenlere bu kabulleri aktarması pozitivizmin baskın paradigma olmasının en önemli sebebi olabilir. Tabii ki, pozitivizmi reddedici bir yaklaşımın da alanın yararına olacağını söylemek doğru değildir. Ancak gerçeğe ulaşmanın diğer yollarını da tanımak ve kullanmak eğitim yönetimi alanına büyük katkılar sağlayacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Bilim disiplinlerinin geleneklerini ve kalıp yargılarını sorgulamaları ve tartışmaya açmaları büyük bir önem arz etmektedir. Araştırmacılar da bireysel olarak gerçeklikle ilgili algılarının ne olduğu, gerçeğe ulaşılıp ulaşılamayacağı konusundaki yargılarını ve bunların bir sonucu olarak araştırma pratiklerini gözden geçirmelidirler. Bu çalışmada da eğitim yönetimi alanının paradigmatik duruşu sorgulanmış ve bu duruşun pozitivist yönelimli olduğu görülmüştür. Alandaki pozitivist hâkimiyetin esnetilebilmesi için eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora programlarına nitel araştırma yöntemleri dersleri yaygınlaştırılabilir ve zorunlu ders statüsünde okutulabilir. Eğitim yönetimi alanında yapılan nitel araştırmaların paylaşıldığı bir kongre düzenlenebilir ve ayrıca nitel araştırma yapan dergiler çıkartılabilir ya da sayıları arttırılabilir. Alanın paradigmatik duruşunu sorgulayan daha fazla araştırma da belli bir paradigmanın hâkimiyetinin esnetilmesine katkıda bulunacaktır. Bu kapsamda yeni akademisyenlerin ve deneyimli akademisyenlerin konuyla ilgili görüşlerini araştırmak mevcut durumu farklı açılardan ele almakta yararlı olacaktır. Bu görüşmelerde kadın akademisyenlerin nitel araştırmaya erkeklere nazaran neden daha eğilimli olduğu sorgulanabilir. Doktora eğitimi sürecinde, doktora öğrencilerinin nicel, nitel ve karma yöntemleri kullandıkları farklı araştırmalar yapmaları için teşvikler verilebilir.

Kaynakça

Akçay, C., Kartal, O. Y., Canbaz, N. ve Savrul, M. (17-20 Ekim, 2007). Eğitim bilimleri alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin alan, konu, yöntem açısından değerlendirilmesi. 3. *Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Aliyu, A. A., Bello, M. U., Kasim, R., ve Martin, D. (2014). Positivist and non-positivist paradigm in social science research: conflicting paradigms or perfect partners?. *Journal of Management and Sustainability*, *4*(3), 79-95.

Astley, W. G. (1985). Administrative science as socially constructed truth. *Administrative Science Quarterly*, 30 (4), 497-513.

Aydın, A., Erdağ, C., ve Sarıer, Y. (2010). A comparison of articles published in the field of educational administration in terms of topics, methodologies and results. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 39*, 37-58.

Aydın, A., ve Uysal, Ş. (2011). Evaluation of doctoral theses on educational administration in Turkey and abroad, in terms of subjects, methods, and results. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, *42*, 1-14.

Bailey, C. A. (2006). *A guide to field research*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge.

Baldus, B. (1990). Positivism's twilight?. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers Canadiens De Sociologie*, *15*(2), 149- 163.

Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (1990). *Türkiye'de eğitim araştırmalarının durumu: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi örneği*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi 25.Yıl Kongresi, 24-28 Eylul 1990, Ankara.

Balcı, A., ve Apaydın, Ç. (2007, Haziran). Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek.* EYEDDER, Ankara.

Banville, C., ve Landry, M. (1989). Can the field of MIS be disciplined? *Communications of the ACM*, *32*(1), 48-60.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Burrell, G., ve Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis.* London: Heinemann Books.

Caesar, C. (2012). The relevance and appropriateness of positivist and interpretative approaches for exploring quality education in schools in St. Lucia, a small Caribbean state. *Educational Research and Reviews*, *7*(28), 619.

Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2000). *Research in education*. London: Routledge Falmer.

Glesne, C. (2013). Nitel araştırmaya giriş (Çev. Ed. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2004). *Research design: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cupchik, G. (2001). Constructivist realism: an ontology that encompasses positivist and constructivist approaches to the social sciences. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 2*(1), 06.03.2016 tarihinde http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010177 adresinden erişilmiştir.

Datta L. (1994). Paradigm wars: A basis for peaceful coexistence and beyond. *The qualitative-quantitative debate: new perspectives* (Ed. Reichardt C.S. ve Rallis S.F.) içinde 53-70 San Francisco: Jossey-Bass.

Deetz, S. (1996). Crossroads-describing differences in approaches to organization science: Rethinking Burrell and Morgan and their legacy. *Organization Science*, *7*(2), 191-207.

Demirhan, G. (2015). *Türkiye'de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigmaların gömülü teori bağlamında değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eisenhardt, K. M. (2002). Building theories from case study research. *Academy of Management Review, 14*(4), 632–550.

Fazlıoğulları, O. (2012). *Türkiye'de eğitim blimleri doktora tezlerinin karakteristikleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gephart, R. (2008). *Paradigms and research methods*. 08.03.2016 tarihinde http://www.aom.pace.edu/rmd/1999_RMD_Forum_Paradigms_and_Research_Methods.html adresinden erişilmiştir.

Giddens A. (1984). *The constitution of society: outline for a theory of structuration.* Cambridge: Polity Press.

Gioia, D., ve Pitre, E. (1990). Multiparadigm perspectives on theory building. *Academy of Management Review, 15*(4), 584-602.

Gizir, S., ve Köle, F. (2009, Mayıs). Eğitim yönetimi alanında liderlik üzerine yapılan çalışmaların kuram, yöntem ve ele alınan değişken açısından incelenmesi*. IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Goles, T., ve Hirscheim, R. (2000). The paradigm is dead, the paradigm is dead… long live the paradigm: the legacy of Burrell and Morgan. *Omega*, *28*(3), 249-268.

Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Handbook of Qualitative Research (Ed. Denzin N.,K., ve Guba, E.,G.) içinde 105-117. Thousand Oaks, CA: Sage.

Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Guyer, P., ve Horstmann, R., P., (2015). Idealism, *The stanford encyclopedia of philosophy (*Ed. Zalta, E. N.) içinde 09.03.2016 tarihinde http://plato.stanford.edu/archives/fall2015/entries/idealism/ adresinden erişilmiştir.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Kaboub, F. (2008). Positivist paradigm. *Encyclopaedia of Counselling*, *2*, 343.

Kolakowski, L. (1972). *Positivist science*. Harmondsworth: Penguin Books.

Kuhn, T., (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Lee A. (1991). Integrating positivist and interpretive approaches to organizational research. *Organization Science*, (4), 342-65.

Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks CA: Sage.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., ve Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, (Ed. Denzin, N.K. ve Lincoln, Y. S.) içinde 97-128, Thousand Oaks CA: Sage.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage

Morgan, G., ve Smircich, L. (1980). The case for qualitative research. *Academy of Management Review*, *5*(4), 491-500.

Mouton, J., ve Marais, H. C. (2003). *Basic concepts in the methodology of the social sciences*. Pretoria, South Africa: Human Sciences Research Council.

Neuman, W. L. (2006). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Ogilvy, J. (2006). Contribution to discussion: critical questions about new paradigm thinking. *ReVision*, 9(5), 45–49.

Okutan, M., ve Ekşi, A. (2007, Ağustos). 2000-2003 yılları arasında eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanında yapılmış olan yüksek lisans tez özetleri çalışması. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.

Reichardt, C.S., ve Rallis, S., F. (1994). Qualitative and quantitative inquiries are not incompatible: a call for a new partnership. *The qualitative-quantitative debate: new perspectives.* (Ed. Reichardt C.,S. ve Rallis, S.,F.) içinde 85-92. San Francisco: Jossey-Bass

Ryan, M. J., ve Julia, M. B. (2007). The symbiotic nature of hermeneutical vs. classical generated knowledge. 2007 AMA Winter Educators' Conference (Ed. Belk, R. W. Vd.,) içinde 191–194.

Chicago: American Marketing Association.

Schultz, M., ve Hatch, M., (1996) Living with multiple paradigms: the case of paradigm interplay in organizational culture studies. *Academy of Management Review,* 21(2), 529-557.

Smith, J. K., ve Heshusius, L. (1986). Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers. *Educational researcher*, *15*(1), 4-12.

Stern, R., ve Barley, S. (1996). Organizations and social systems: Organization theories neglected mandate. *Administrative Science Quarterly*, 41(1), 146-162.

Ünal, L. I. *Eğitimsel gerçekliğin araştırılmasında epistemolojik sorunlar*. 15.10.2016 tarihinde https://www.academia.edu/25219611/E%C4%9Fitimsel_Ger%C3%A7ekli%C4%9Fin_Ara%C5%9Ft%C4%B1r%C4%B1lmas%C4%B1nda_Epistemolojik_Sorunlar adresinden erişilmiştir.

Willmott H. (1993). Breaking the paradigm mentality. *Organization Studies, 14*(5), 681-730.

Yıldırım, A. and H. Şimşek (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin Yayınevi.

YÖK Ulusal Tez Merkezi, 15.02.2016-07.05.2016 tarih aralığında https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden erişilmiştir.

11. BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SİNİZM ALGILARI

Zülfü Demirtaş[a], Özkan Küçük[b]

[(a)] Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, zdemirtas@firat.edu.tr

[(b)] Öğretmen, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ozkan79kucuk@gmail.com

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyılın, özellikle hızlı teknolojik gelişmelerinin etkisiyle, çalışma hayatında nitelikli birey ve buna bağlı olarak da etkili örgüt hususları ön plana çıkmaktadır. Rakiplerine göre daha etkin bir çalışan profiline sahip örgütlerin avantajlı durumda oldukları varsayılmaktadır. Ancak, etkin ve etkili çalışanlar eliyle örgütsel amaçlar gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda, örgütlerin amaçlarına ulaşmasında insan kaynağının rolü önemli bir yer tutmaktadır. Bu durumun farkında olan örgütlerin, nitelikli ve verimli insan kaynağı oluşturma çabası içerisinde olmaları ya da onların gelişimine odaklanmaları beklenmektedir. Örgütlerin yukarıda sözü edilen bu çabalarına karşılık çalışanlardan değişime ve gelişmeye açık olmaları ve örgütsel çıktılara etkin bir şekilde katkı sunmaları beklenmektedir.

Günümüzde, bir yandan örgütler baş döndürücü yeniliklere ve yoğun rekabet ortamına uyum sağlamaya çalışmakta, diğer yandan da çalışanlar yeni bürokratik yapılanmalardan, sayısız iyileştirme ve geliştirme faaliyetlerinden ve örgüt birleşme ya da küçülme uygulamalarından olumsuz etkilenmektedirler (Tokgöz ve Yılmaz 2008). Çalışanlar bu olumsuzluklara ilişkin memnuniyetsizliklerini çoğu zaman bulundukları ortamlarda eleştirel bir dille ifade etmektedirler (Yeşilçimen, 2015). Bu durum zaman içerisinde bireyde örgüte karşı negatif bir tutuma dönüşmekte, başka bir ifadeyle örgütsel sinizme neden olmaktadır. Sinizm, kişinin yalnızca kendi çıkarlarını düşünmesine ve başkalarının da bu şekilde düşündüğüne inanmasına neden olmaktadır. Sinik davranışlar gösteren birey "sinik" olarak adlandırılmakta ve sinik bireylerin düştüğü durum ise "sinizm" olarak ifade edilmektedir (Karacaoğlu ve İnce, 2012). Sinizm, Antik Yunan'da bir yaşam ve düşünce biçimi olarak ortaya çıkmış ve bundan 2500 yıl önce Antik Felsefesinde sinik şeklinde kavramlaştırılmıştır (Mantere ve Martinsuo, 2001). Ancak, sinizm kavramı ve neden olduğu olumsuzlukların araştırmacılar tarafından geçtiğimiz yüzyılın sonlarından itibaren ele alınmaya başlandığı söylenebilir. Sinizm kavramının açıklanması hususunda alanyazında farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Brandes (1997), sinizmi sadece kendini düşündüğü için bireye güvenmeye değmeyeceğine olan inanç olarak ele almaktadır (Akt.: Gün, 2015). Dean, Brandes ve Dharwadkar (1998), sinizm kavramını, çalışanın yönetimi ve iş arkadaşlarını bencillikle suçlaması, onları küçümsemesi ve örgüte yönelik olumsuz tutumu şeklinde ele almaktadırlar. Andersson (1996), sinizmi, bir çalışana, gruba ya da örgüte yönelik güvensizlik; onları küçümseme; onlar hakkında hayal kırıklığı yaşama ve umutsuz olma durumu olarak ifade etmektedir

(Türköz, Polat ve Coşar, 2013). Sinizm, bireylerin yalnızca kişisel menfaatlerini korumak için çaba harcayan ve dolayısıyla tüm muhataplarını da aynı şekilde çıkarcı kişiler olarak gören düşünce sistemidir. Buna göre bireyler, örgütler için önemli görülen adalet, samimiyet ve içtenlik gibi değerlerin çıkarlara feda edildiğini düşünmektedirler (Karcıoğlu ve Naktiyok, 2015).

Birey sinik tutumları, kişilik özelliklerinin bir parçası olarak örgüte getirmez ve sinik davranışlar birden bire ortaya çıkmaz. Bu bağlamda Naus (2007), sinizmin belirli bir sürecin sonunda ortaya çıktığını belirtmektedir. Çalışanlar, örgüte katıldıkları ilk zamanlarda yüksek iş ahlakı gereği çok çalışma ve verimli olma çabası içerisindedirler. Adalet duygusunu hakim kılacak davranışlarla etkin olmaya çalışırlar. Ayrıca çalışma ortamında, nezaket kuralları çerçevesinde hareket etmeye azami gayret göstermektedirler. Bir süre sonra çalışan, örgüt çevresinde bu beklentilerinin karşılık bulmadığını görmekte ve düş kırıklığı yaşamaktadır. Nihayet bu sürecin sonucunda sinizm ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle çalışan, örgüt içerisindeki deneyimleri neticesinde sinizm tutumu takınabilmektedir. Dolayısıyla sinizm tutumu, örgüt içerisinde oluşan bazı olumsuz süreçlerden beslenmektedir. Bunlar; toplu işten çıkarmalar, örgütte meydana gelen çok boyutlu negatif olaylar, daha üst düzeydeki çalışanların işbirliğinden yoksun tavırlar sergilemeleri ve psikolojik sözleşmenin sona erdirilmesi gibi süreçlerdir (Kahveci ve Demirtaş, 2015).

Alanyazın çalışmaları incelendiğinde, örgütsel sinizmin üç ayrı boyutta ele alındığı görülmektedir. Birinci boyut bilişseldir. Bu boyutta çalışan, örgütün dürüstlükten ve ilkelerden yoksun olduğu şeklinde bir inanca sahiptir. Bireyde, küçümseme, öfkelenme ve kınama gibi olumsuz duygular ortaya çıkmaktadır (Özler, Atalay ve Şahin, 2010). İkinci boyut duyuşsaldır. Duyuşsal boyutta, birey aşırı öfkelenme ve aşağılamayı da içeren güçlü duygusal tepkiler vermektedir. Izard'a (1977) göre, kızgınlık-öfke, korku-dehşet, hor görme-küçümseme, sürpriz-şaşkınlık, tiksinme-nefret gibi duygular duyuşsal boyutu oluşturmaktadır (Yeşilçimen, 2015). Üçüncü boyut davranışsaldır. Bu boyutta çalışan, örgütün geleceğine yönelik karamsar ve umutsuz bir tablo çizme çabasındadır. İş arkadaşlarını küçümseme ve onlarla alay etme davranışı sergileyebilmektedir (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998).

Örgütsel sinizmin ortaya çıkmasının temelinde, çalışanlar açısından örgütlerin dürüstlükten ve samimiyetten yoksun olduklarına yönelik olan inanç yatmaktadır. Bununla beraber, ilgili araştırmalar örgütsel sinizmi ortaya çıkaran faktörleri bireysel ve örgütsel olmak üzere iki grupta ele almaktadırlar. Yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve hizmet süresi bireysel faktörler (Karacaoglu ve İnce, 2012); örgütsel adalet, örgütsel politika ve psikolojik sözleşme ihlali örgütsel kaynaklı faktörlerdir (Yeşilçimen, 2015). Diğer taraftan, aşırı iş yükü, etkisiz liderlik uygulamaları, örgüt yapısının yeniden oluşturulması ve buna bağlı olarak örgütün küçülmesi çalışanlarda sinizmin ortaya çıkmasına yol açan faktörler olarak ifade edilmektedir (Cartwright & Holmes, 2006). Sinizm davranışı sergileyen çalışanların diğer çalışanlara göre bazı farklı niteliklere haiz olmaları beklenen bir durumdur. Özgener, Öğüt ve Kaplan (2008), sinik davranışlar sergileyen bireylerin temel nitelikleri şu şekilde vurgulamaktadır:

- Sinizm davranışına sahip çalışanlar, yalan söylemeyi ve diğer bireyleri kendi çıkarları doğrultusunda kullanmayı sıradan bir olay kabul ederler.
- Diğer bireyleri empati duygusundan uzak, çıkarcı ve güvenilmez bulurlar.
- Diğer bireylerin davranışlarının altında art niyet ararlar.
- Örgüt ve toplum gibi sosyal ortamlardan hoşlanmazlar.
- Örgüt ve toplum içerisinde yer alan bireyleri samimiyetten uzak oldukları gerekçesiyle eleştirirler.
- Diğer bireyler ile yaşadıkları ilişkileri alaycı bir uslupla başkalarına anlatırlar (Çetinkaya, 2014).

Örgüt ortamında görülen sinizm davranışının örgütsel çıktılara olumsuz etki yapması kaçınılmaz bir durum olarak görülmektedir. Örgütsel sinizm yaşayan çalışan, örgütte içtenlik, samimiyet ve adalet gibi değerlerin önemsenmediğini hatta bunların bilinçli olarak ihlal edildiğini düşünmektedir. Bu algıya sahip çalışanda motivasyon düşmekte, işe karşı tatminsizlik, işe devamsızlık, zayıf örgütsel

bağlılık, stres ve tükenmişlik düzeyi artmaktadır (Andersson, 1996; Johnson & O'Leary-Kelly, 2003). Sinizm davranışının, günümüz örgütlerinde sıkça yaşandığı bu olumsuz durumdan eğitim kurumları olan okulların da etkilendiği birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Akan, Bektaş ve Yıldırım, 2014; Akın, 2015; Altınkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı, 2014; Doğan ve Uğurlu, 2014; Durdağı, Bektaş ve Yıldırım, 2014; Helvacı ve Çetin, 2012; Kalağan ve Güzeller, 2010; Karadağ, Kılıçoğlu ve Yılmaz, 2014). Kişilerarası ilişkilerin çok iyi olması gerektiği düşünülen okullarda, öğretmenlerin okula karşı pozitif duygular içerisinde olması, örgütsel bağlılık düzeylerinin üst seviyede olması ve yüksek iş doyumu sağlaması, okulun etkililiği ve verimliliği adına önemli bir husustur. Aksi halde okuluna yönelik negatif duygular içerisinde bulunan öğretmenlerin okulların değişim ve gelişimi önünde engel oluşturabilecekleri varsayılmaktadır. Örgütsel sinizm algısına sahip öğretmenler;

- Okulun gelişimi için sundukları katkının diğer öğretmenler tarafından değersiz kabul edildiğini,
- Okulun verim ve etkinliği açısından ifade ettikleri fikirlerin meslektaşlarınca kabul görmediğini,
- Amaçların gerçekleştirilmesi için ortaya konan gayretlerin fark edilmediğini,
- Diğer öğretmenlerin okula katkı sunma adına gerekli çabayı göstermediklerini,
- Okul içerisinde öğretmenlere adaletli davranılmadığını,
- Okuldaki işleyişin iyi yöne gideceğine olan inancının zayıfladığını,
- Gelecek konusunda umudunun tükendiğini düşünmektedir (Akpolat ve Oğuz, 2015).

Sözü edilen bu olumsuz algıların öğretmenlerin performanslarını ve mesleki başarılarını önemli ölçüde etkileyebileceğini söylemek mümkündür. Birçok örgütte olduğu gibi öğretmenlerde de görülen sinik tutum ve davranışların farkına varılması daha da önemlisi bu durumun başarılı bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Tokgöz ve Yılmaz, 2008). Sinizm sorununa karşı bir takım stratejiler üreterek bu süreci daha kolay yönetmek mümkündür. Özgener, Öğüt ve Kaplan (2008), bu stratejilerin, çalışanların karar süreçlerine dahil edilmesi, ilişki yönelimli davranışların teşvik edilerek ödüllendirilmesi, çalışanlara rehberlik yapılması, güvenilir bir ortam oluşturulması ve hakkaniyete dayalı bir sistem kurulması şeklinde olabileceğini belirtmektedir (Helvacı ve Çetin, 2012). Okulun önemli bir öğesi olarak kabul edilen öğretmenlerin sinizm davranışı gösterme düzeylerine yönelik algılarının incelenmesi ve buna yönelik bazı önerilerin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte örgütsel sinizm algılarının cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, okul türü, mesleki kıdem ve branş değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği incelenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012)

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015- 2016 eğitim öğretim yılında Elazığ ili merkez ilçedeki resmi liselerde görev yapan öğretmenler; örneklemini ise tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen sekiz Anadolu Lisesi ve beş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olmak üzere toplam 13 lise ve bu liselerde görev yapan 155 erkek (% 72, 4) ve 59 kadından (% 27, 6) oluşan 214 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının belirlenmesi amacıyla Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilen ve Kalağan (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan örgütsel sinizm ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Kalağan (2009) tarafından uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla ölçeğe Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Bu uygulama ölçeğin orijinal halinde olduğu gibi, ölçekte yer alan 13 maddenin bilişsel (1., 2., 3., 4. ve 5. maddeler) duyuşsal (6., 7., 8. ve 9. maddeler) ve davranışsal (10., 11., 12. ve 13. maddeler) olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu göstermektedir. İlgili ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanmasında; iç tutarlılık katsayıları ve madde-toplam puan korelâsyonları kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ölçek geneli için .85, bilişsel boyut için .92, duyuşsal boyut için .97 ve davranışsal boyut için .88 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğe Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanarak AFA ile ortaya konan yapı doğrulanmıştır (x^2/df= 2,898; GFI= ,890; AGFI= ,835; CFI= ,957; NFI= ,936; TLI= ,945; RMSEA= ,094 ve SRMR= ,039).

Beşli likert tipinde hazırlanan ölçeğin aralık sayısı, anlaşılırlığı yükseltmek amacıyla beş olan aralık sayısı, üç olarak kabul edilip yorumlanmıştır. Yapılandırılan yeni aralıklar; 1.00-2.33 "Düşük" , 2.34-3.67 "Orta" ve 3.68-5.00 "Yüksek" olarak kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen görüşlerine göre örgütsel sinizm algılarına dair nicel sorulardan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri analiz edilmiştir. Ayrıca analiz sırasında sadece aritmetik ortalama değerlerinin verilmesi yeterli görülmediğinden, standart sapma değerleri kullanılarak bağıl değişkenlik katsayısı da hesaplanmıştır. Bağıl değişkenlik katsayısı (V= SS/ $\overline{x}$ × 100), katılımcı algılarının birbirine yakınlık ya da uzaklıklarının belirlenmesinde kullanılmaktadır. Normal dağılımlı bir veri grubunda bağıl değişkenlik katsayısı 20-25 arasında değişir. Bağıl değişkenlik katsayısının 20'den küçük çıkması, standart sapmanın aritmetik ortalamaya göre küçük olması, 25'ten büyük çıkması ise standart sapmanın aritmetik ortalamaya göre büyük olması anlamına gelmektedir. Standart sapma aritmetik ortalamaya göre küçükse, puanlar birbirine yakın, dağılım sivri ve homojendir. Standart sapma aritmetik ortalamaya göre büyükse, puanlar birbirine uzak, dağılım basık ve heterojendir (Karaca, 2008: 264).

Bulgular

Öğretmenlerin, örgütsel sinizme ilişkin algılarının ortalama, standart sapma ve bağıl değişkenlik katsayısı değerleri hesaplanarak sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri ile Bağıl Değişkenlik Katsayısı

Boyutlar	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**V**
Bilişsel	214	2,63	,970	37
Duyuşsal	214	2,18	1,123	51
Davranışsal	214	2,51	1,002	40
Genel Ortalama	**214**	**2,44**	**1,031**	**42**

Tablo 1'de yer alan bulgulara göre, araştırmaya katılan liselerde görev yapan öğretmenlerin, örgütsel sinizme ilişkin algı ortalamaları, duyuşsal boyutta düşük düzeyde ($\overline{X}$=2,18) gerçekleşmiştir. Bilişsel boyut ($\overline{X}$ = 2,63), davranışsal boyut ($\overline{X}$ = 2,51) ve genel ortalamada ise algılar orta düzeyde ($\overline{X}$ = 2,44) gerçekleşmiştir. Standart sapma değerlerine ilişkin yorumlarda bulunabilmek için, bağıl değişkenlik katsayısı sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre, örgütsel sinizmin tüm boyutlarında verilen cevapların tamamının heterojen bir dağılım gösterdiği, başka bir ifadeyle öğretmen algılarının birbirinden uzak bir görünüm ortaya koyduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin, örgütsel sinizme ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
Bilişsel	Kadın	59	2,28	,829	212	3,281*	,001
	Erkek	155	2,76	,990			
Duyşsal	Kadın	59	1,92	1,009	212	2,119*	,035
	Erkek	155	2,28	1,151			
Davranışsal	Kadın	59	2,28	,882	212	2,155*	,032
	Erkek	155	2,60	1,033			
Toplam	Kadın	59	2,16	,720	212	2,915*	,004
	Erkek	155	2,56	,941			

*p < 0,05

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, bilişsel boyutta (t = 3,281 ; p= ,001), duyuşsal boyutta (t = 2,119 ; p= ,035), davranışsal boyutta (t = 2,155 ; p= ,032) ve toplamda (t = 2,915 ; p= ,004) kadınlar ile erkeklerin ortalamaları arasındaki farklılığın ,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Erkeklerin ortalamaları (boyutlara göre sırasıyla: $\overline{X}$ = 2,76 ; $\overline{X}$ = 2,28 ve $\overline{X}$ = 2,60) kadınların ortalamalarından (boyutlara göre sırasıyla $\overline{X}$ = 2,28, $\overline{X}$ = 1,92 ve $\overline{X}$ = 2,28) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Boyutların genel ortalamalarına bakıldığında erkeklerin ortalamaları ($\overline{X}$ = 2,56) kadınların ortalamalarından ($\overline{X}$ = 2,16) aynı şekilde anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğretmenlerin, örgütsel sinizme ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni durum	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
Bilişsel	Evli	188	2,66	,968	212	1,290	,198
	Bekâr	26	2,40	,980			
Duyşsal	Evli	188	2,19	1,098	212	,457	,648
	Bekâr	26	2,09	1,311			
Davranışsal	Evli	188	2,52	,973	212	,330	,742
	Bekâr	26	2,45	1,215			

Tablo 3'te yer alan bulgulara göre, bilişsel boyutta (t = 1,290 ; p= ,198), duyuşsal boyutta (t = ,457 ; p= ,648) ve davranışsal boyutta (t = ,330 ; p= ,742) evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, evli öğretmenlerin ortalamaları (boyutlara göre sırasıyla: $\overline{X}$ = 2,66; $\overline{X}$ = 2,19 ve $\overline{X}$ = 2,52) bekâr öğretmenlerin ortalamalarından (boyutlara göre sırasıyla $\overline{X}$ = 2,40; $\overline{X}$ = 2,09 ve $\overline{X}$ = 2,45) daha yüksektir.

Liselerde görev yapan öğretmenlerin, örgütsel sinizme ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim durumu	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
Bilişsel	Lisans	167	2,59	,962	212	1,225	,222
	Yüksek Lisans	47	2,78	,998			
Duyuşsal	Lisans	167	2,22	1,148	212	,957	,340
	Yüksek Lisans	47	2,04	1,029			
Davranışsal	Lisans	167	2,53	1,020	212	,346	,730
	Yüksek Lisans	47	2,47	,946			

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının öğrenim durumu değişkenine göre, bilişsel boyutta (t = 1,225 ; p= ,222), duyuşsal boyutta (t = ,957 ; p= ,340) ve davranışsal boyutta (t = ,346 ; p= ,730) lisans mezunu ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Bilişsel boyutta yüksek lisans ($\overline{X}$ = 2,78) mezunu olan öğretmenlerin ortalamalarının lisans mezunu ($\overline{X}$ = 2,59) olan öğretmenlerden daha yüksek çıktığı, duyuşsal ($\overline{X}$ = 2,22) ve davranışsal ($\overline{X}$ = 2,53) boyutta ise lisans mezunu olanların ortalamalarının yüksek lisans (boyutlara göre sırasıyla: $\overline{X}$ = 2,04 ve $\overline{X}$ = 2,47) mezunlarının ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, örgütsel sinizme ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Okul Türü Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
Bilişsel	Anadolu	107	2,38	,962	212	3,835*	,000
	Mes. ve Tek.And	107	2,88	,919			
Duyşsal	Anadolu	107	1,86	1,049	212	4,289*	,000
	Mes. ve Tek.And	107	2,50	1,110			
Davranışsal	Anadolu	107	2,23	,939	212	4,232*	,000
	Mes. ve Tek.And	107	2,79	,991			

*p < 0,05

Tablo 5'te yer alan bulgulara göre, bilişsel boyutta (t = 3,835 ; p= ,000), duyuşsal boyutta (t = 4,289 ; p= ,000) ve davranışsal boyutta (t = 4,232 ; p= ,000) Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farklılığın ,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları (boyutlara göre sırasıyla: $\overline{X}$ = 2,38, $\overline{X}$ = 1,86 ve $\overline{X}$ = 2,23) Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından (boyutlara göre sırasıyla $\overline{X}$ = 2,88, $\overline{X}$ = 2,50 ve $\overline{X}$ = 2,79) anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Öğretmenlerin, örgütsel sinizme ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	$\overline{X}$	SS	Varyans Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p
Bilişsel	1 - 5 yıl	21	2,24	,988						
	6 - 10 yıl	30	2,77	,850	Grup. Ar.	5,120	3	1,707		
	11-15 yıl	50	2,52	,971	Grup.İçi	195,648	210	,932	1,832	,142
	16+ yıl	113	2,71	,987	Toplam	200,769	213			
	Toplam	214	2,63	,971						
				Levene: ,226; p= ,878						
Duyuşsal	1 - 5 yıl	21	2,35	1,291						
	6 - 10 yıl	30	2,11	1,012	Grup. Ar.	,747	3	,249		
	11-15 yıl	50	2,16	1,094	Grup.İçi	267,924	210	1,276		
	16+ yıl	113	2,18	1,143	Toplam	268,671	213		,195	,900
	Toplam	214	2,18	1,123						
				Levene: ,299; p= ,826						

Davranışsal	1 - 5 yıl	21	2,64	1,026						
	6 - 10 yıl	30	2,59	1,041	Grup. Ar.	,710	3	,237		
	11-15 yıl	50	2,47	,963	Grup.İçi	213,442	210	1,016	,233	,873
	16+ yıl	113	2,49	1,015	Toplam	214,152	213			
	Toplam	214	2,51	1,003						
				Levene: ,147; p= ,932						
Toplam	1 - 5 yıl	21	2,40	,954						
	6 - 10 yıl	30	2,51	,842	Grup. Ar.	,428	3	,143		
	11-15 yıl	50	2,39	,918	Grup.İçi	172,807	210	,823	,173	,914
	16+ yıl	113	2,48	,910	Toplam	173,236	213			
	Toplam	214	2,46	,902						
				Levene: ,221; p= ,882						

Tablo 6 incelendiğinde, örgütsel sinizm ölçeğinin her üç boyutunda öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlikte geçen hizmet süresinin öğretmenlerin örgütsel sinizme ilişkin algılarında anlamlı bir değişiklik oluşturmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, duyuşsal ($\overline{X}$ = 2,35) ve davranışsal ($\overline{X}$ = 2,64) boyutta 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bilişsel ($\overline{X}$ = 2,77) boyutta ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 7

Branş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	**Branş**	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**Varyans Kay.**	**Kar. Top.**	**SD**	**Kar. Ort.**	**F**	**p**
Bilişsel	Dil	53	2,35	1,066						
	Sosyal	48	2,52	,932	Grup. Ar.	8,733	4	2,183		
	Sayısal	70	2,86	,901	Grup.İçi	192,036	209	,919	2,376	,053
	Beceri	16	2,64	1,056	Toplam	200,769	213			
	Meslek	27	2,77	,862						
	Toplam	214	2,63	,971						
				Levene: 1,583; p= ,180						
Duyuşsal	Dil	53	1,96	1,085						
	Sosyal	48	2,04	1,150	Grup. Ar.	11,501	4	2,875		
	Sayısal	70	2,34	1,072	Grup.İçi	257,170	209	1,230	2,337	,057
	Beceri	16	1,92	1,150	Toplam	268,671	213			
	Meslek	27	2,62	1,157						
	Toplam	214	2,18	1,123						
				Levene: ,236; p= ,918						

Davranışsal	Dil	53	2,40	1,026	Grup. Ar.	6,156	4	1,539	1,546	,190
	Sosyal	48	2,34	1,041						
	Sayısal	70	2,61	,963	Grup.İçi	207,997	209	,995		
	Beceri	16	2,39	1,015	Toplam	214,152	213			
	Meslek	27	2,85	1,003						
	Toplam	214	2,51							
			Levene: ,798; p= ,527							
Toplam	Dil	53	2,25	,914	Grup. Ar.	7,705	4	1,926	2,432*	,049
	Sosyal	48	2,32	,948						
	Sayısal	70	2,62	,812	Grup.İçi	165,530	209	,792		
	Beceri	16	2,34	1,020	Toplam	173,236	213			
	Meslek	27	2,75	,849						
	Toplam	214	2,46	,902						
			Levene: 1,093; p= ,361							

Tablo 7'de yer alan bulgulara göre, örgütsel sinizm ölçeğinin her üç boyutunda öğretmen görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlik branşının örgütsel sinizme ilişkin algılarda anlamlı bir değişiklik oluşturmadığını göstermektedir. Diğer taraftan, duyuşsal ($\overline{X}$ = 2,62) ve davranışsal ($\overline{X}$ = 2,85) boyutta meslek dersleri branşına sahip öğretmenlerin ortalamalarının diğer branşlara göre daha yüksek olduğu; bilişsel ($\overline{X}$ = 2,64) boyutta ise sayısal branşa sahip öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin örgütsel sinizmin duyuşsal alt boyutunda düşük, bilişsel ve davranışsal alt boyutlarında ise orta düzeyde sinizm algısına sahip olduklarını göstermektedir. Yetim ve Ceylan (2011), öğretmenlerde örgütsel sinizmin bilişsel ve davranışsal alt boyutlarını orta, duyuşsal alt boyutunu ise düşük düzeyde bulmuşlardır. Ancak, alanyazında yapılan araştırma sonuçları birbirleriyle tutarlılık göstermemektedir. Örneğin; Akın (2015), Argon ve Ekinci (2016), Doğan ve Uğurlu (2014), Helvacı ve Çetin (2012), Karadağ, Kılıçoğlu ve Yılmaz (2014), Özgan, Çetin ve Külekçi (2012) ve Yıldız (2013) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları düşük düzeyde bulunmuştur. Cemaloğlu, Kalkan, Dağlı ve Çilek (2014) ve Kalağan ve Güzeller'in (2010) araştırma sonuçları, öğretmenlerin sinizm algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Ulaşılan araştırmalarda örgütsel sinizmin çok yüksek olmamasına rağmen okullarda yaşandığı görülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma bulguları, daha önce yapılan araştırmaların bulguları ile tutarlık göstermektedir.

Örgütsel sinizme ilişkin öğretmen algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık çıkmıştır. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde örgütsel sinizm algısına sahiptirler. Başka bir ifadeyle, öğretmenin kadın ya da erkek olması onların örgütsel sinizm algılarına sahip olma düzeyini etkilemektedir. Kahveci ve Demirtaş (2015) ile Nartgün ve Kalay'ın (2014) yaptıkları araştırmalarda, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde örgütsel sinizm algısı taşıdıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, Akın (2015), Doğan ve Uğurlu (2014) ve Sezgin-Nartgün ve Kartal (2013) tarafından yapılan çalışmalarda, erkek ve kadınlar arasında anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde örgütsel sinizm algısına sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin, örgütsel sinizme ilişkin algılarında evli ya da bekâr olma durumu örgütsel sinizm algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Bununla beraber, evli öğretmenler bekâr öğretmen-

lere göre daha yüksek düzeyde örgütsel sinizm algısına sahiptirler. Bu bulgu, alanyazında yapılan araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Kahveci ve Demirtaş (2015) tarafından yapılan çalışmada, örgütsel sinizme ilişkin öğretmen algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde bekâr öğretmenler lehine farklılaştığı görülmektedir. Benzer şekilde, Yüksel (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları, medeni durumlarına göre davranışsal boyutta anlamlı düzeyde farklılaşmış, bilişsel ve duyuşsal boyutta anlamlı düzeyde olmamakla birlikte bekâr öğretmenlerin lehine yüksek çıkmıştır. Ayrıca, Akpolat ve Oğuz (2015) ile Kalağan ve Güzeller'in (2010) yaptığı çalışmalarda, örgütsel sinizm algısına sahip olma düzeyinin evli ya da bekâr olma durumundan etkilenmediği ve bekâr öğretmenlerin daha yüksek düzeyde sinizm algısına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bununla birlikte, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları daha yüksek düzeyde çıkarken, bilişsel boyutta yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algıları daha yüksek çıkmıştır. Özgan, Çetin ve Külekçi (2012) tarafından yapılan çalışmada da, lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları daha yüksektir. Ancak Kalağan ve Güzeller (2010) ile Nartgün ve Kalay'ın (2014) yaptıkları araştırmada, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları lisans mezunu öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkmıştır.

Okul türü açısından bakıldığında, mesleki ve teknik Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları, Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yani, öğretmenin mesleki ve teknik Anadolu veya Anadolu lisesinde görev yapıyor olması, örgütsel sinizm algılarını etkilemektedir. Bu bulguya paralel olarak öğretmenlik branşı açısından da istatiksel açıdan anlamlı olmasa da "meslek" branşı olarak kodlanan öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları diğer bütün gruplardan daha yüksek bulunmuştur. Bu iki değişkene ait bulgular birbirini desteklemektedir. Meslek derslerini okutan öğretmenlerin "kültür" dersleri olarak adlandırılan ve akademik yönü daha ağır basan dersleri okutan öğretmenlerden daha yüksek örgütsel sinizm algılarına sahip olmaları akademik yöndeki zayıflık olarak değerlendirilebilir. Bu bulguyu başka bir şekilde yorumlamak da mümkün görünmektedir: Meslek dersleri okutan öğretmenlerin akademik bilgi aktarmaktan daha ziyade üretim yapmak için gerekli olan mesleksel yeterlikleri öğrencilerine kazandırma çabaları, onları örgütsel sinizme sevk etmektedir denilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarında, mesleki kıdem değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Ancak, duyuşsal ve davranışsal boyutta 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler daha yüksek örgütsel sinizm algısına sahiptirler. Bilişsel boyutta ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde örgütsel sinizm algısı daha yüksek çıkmıştır. Bu durum, mesleğe yeni başlamış genç öğretmenlerin, okullarına karşı zamanla olumsuz duygu ve düşüncelere dönüşebilecek bazı algılara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, alanyazında yapılmış araştırma sonuçları tarafından da desteklenmektedir. Doğan ve Uğurlu (2014), Ekinci (2015) ve Yüksel'in (2015) yaptıkları araştırmalarda, öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının mesleki kıdem değişkeninden anlamlı düzeyde etkilenmediği görülmüştür. Benzer şekilde, Doğan-Kılıç'ın (2013) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm yaşamaları ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Örgütsel sinizme ilişkin öğretmen görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Yani görev yapılan mesleki branş, öğretmenlerin örgütsel sinizme ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde değiştirmemektedir. Bununla birlikte, duyuşsal ve davranışsal boyutta meslek dersleri öğretmenlerinin örgütsel sinizm algıları kültür dersleri öğretmenlerinin algılarından yüksek çıkmıştır. Polat (2014) tarafından yapılan araştırmada da, branş değişkeni öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarını anlamlı şekilde etkilememektedir. Altınkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı (2014) tarafından yapılan çalışmada, meslek dersleri öğretmenlerinin kültür dersleri branşına sahip öğretmenlere göre daha yüksek örgütsel sinizm algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Kalağan ve Güzeller (2010) ile Özgan, Çetin ve Külekçi'nin (2012) yaptıkları araştırmalarda, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin sahip olunan branşa göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Liselerde çalışan öğretmenlerin önce bilişsel boyutta başlayan örgütsel sinizm algıları zamanla duyuşsal ve davranışsal boyutlarda da etkili olmaktadır. Bu araştırmanın bulguları öğretmenlerde çok yüksek olmasa dahi orta ve düşük düzeyde örgütsel sinizmin varlığını ortaya koymaktadır. Örgütsel sinizm ise çalışanların içsel motivasyon, işten ayrılma niyeti ve iş doyumu düzeylerini olumsuz etkilemektedir (Khan, 2014). Benzer şekilde örgütsel sinizm davranışı, birlikte çalışma, iş memnuniyeti ve lideri onaylama düzeyi üzerinde negatif bir etkiye sahiptir (Srivastava & Adams, 2011). Günümüz bakış açısıyla, çalışanın örgütüne karşı memnuniyetsizlik ya da yanlış giden iş ve işlemlerden dolayı, örgütüne karşı olumsuz tutumlara ve bunun ardından olumsuz davranışlara kapı aralayabilecek olan örgütsel sinizmin mümkün olan en az düzeye indirilmesi isabetli olacaktır. İnsan sermayesinin ağır bastığı okullarda ise sinizmin diğer kurumlara göre daha düşük olması istenmektedir. Okul yöneticilerinin örgütsel sinizmi ortaya çıkaran nedenler üzerinde yeterince düşünmesi, analizler yapması ve bu nedenleri izale etme yönündeki gayretleri örgütsel sinizmin azalmasına neden olabilir.

Bu araştırma, Elazığ merkez ilçede bulunan liselerde görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Bu durum, çalışma açısından önemli bir sınırlılık olarak görülmektedir. Bu nedenle, daha sonra yapılacak araştırmalarda, farklı bölgeler, şehirler ve okul türleri örnekleme dahil edilerek ulaşılacak bulgular, bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin sinizm algıları belirlenirken diğer örgütsel değişkenler ile ilişkisi araştırılmamıştır. Dolayısıyla, örgütsel sinizm algı düzeyi ile başka değişkenlerin ilişkisini ortaya koyan çalışmaların yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Akan, D., Bektaş, F. ve Yıldırım, İ. (2014). Sınıf öğretmeni algılarına göre etik liderlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *E-Journal of New World Sciences Academy*, *9(1)*, 48-56.

Akın, U. (2015). Okullarda örgütsel sinizm ve güven ilişkisinin incelenmesi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Eğitim Ve Bilim*, *40(181)*, 175-189.

Akpolat, T. ve Oğuz, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinde örgütsel sinizmin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 947- 971.

Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., ve Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, *3*, 25-52.

Andersson, L.M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework.*Human Relations*, *49 (11)*, 1395 - 1418.

Argon, T, Ekinci, S. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *16(1)*, 1-19.

Brandes, P. M. (1997). *Organizational cynicism: Its nature, antecedents, andconsequences.* Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Cincinnati, Cincinnati, USA.

Brandes, P, Dharwadkar, R. and Dean, J. W., (1999), Does organizational cynicism matter? Employee and supervisor perspectives on work outcomes. *Eastern Academy of Management Proceedings*, 150-153. Outstanding Empirical Paper Award.

Cartwright, S. & Holmes, N. (2006). The meaning of work: the challenge of regaining employee engagement and reducing cynicism, Human Resource Management Review, 16, 199-208.

Cemaloğlu, N., Kalkan, F., Dağlı, E. ve Çilek, A. (2014). Examining the relation between humor acts of school principals and teachers' exposure level to mobbing and organizational cynicism based on the perceptions of teachers. International Journal of Teaching and Education, *2(1)*, 2-17.

Çetinkaya, F. F. (2014). *Hizmet işletmelerinde psikolojik sözleşme ihlalleri ve örgütsel sinizm ilişkisi: Kapadokya bölgesi 4 ve 5 yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Kocatepe Üniversitesi, Afyon, Türkiye.

Dean, J. W., Brandes, P., Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, *23(2)*, 341-352.

Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2014). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(3), 489-516.

Doğan Kılıç, E. (2013). İlköğretim okullarında sinisizm: Şanlıurfa örneği. *Bilim ve Kültür*, *(02)*, 55-67.

Akan, D., Bektaş, F. ve Yıldırım, İ. (2014). Sınıf öğretmeni algılarına göre etik liderlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *NWSA: Education Sciences*, *9(1)*, 48-56.

Ekinci, S. (2015). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri (Bolu ili örneği)*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.

Gün, F. (2015). *Öğretim elemanlarının algılarına göre örgütsel sinizm ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Izard, C.E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.

Helvacı, M. A. ve Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi. Turkishstudies –*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7(3),*1475-1497.

Johnson, J. L. ve O'Leary-Kelly, A. M. 2003. The effects of psychological contract breach and organizational cynicisim: Not all social exchange violations are created equal. *Journal of Organizational Behavior*, *24(5)*, 627-647.

Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2015). İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel sinisizm algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *14(52)*, 69-85.

Kalağan, G. (2009).*Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki.* Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.

Kalağan, G. ve Güzeller, C.O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*, 83-97.

Karaca, E. (2008). *Test ve madde analizi*. İçinde, S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 1-36). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karacaoglu, K. ve İnce, F. (2012). Brandes, Dharwadkar ve Dean'in (1999) örgütsel sinizm ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması: Kayseri organize sanayi bölgesi örneği. *Business and Economics Research Journal*, *3(3)*, 77-92.

Karadağ, E., Kılıçoğlu, G. ve Yılmaz, D. (2014). Örgütsel sinizm, okul kültürü ve okul başarısı: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14(1)*, 89-113.

Karcıoğlu, M. S. ve Naktiyok, A. (2015). Örgütsel ortamda algılanan güven düzeyinin sinizm üzerindeki rolü: Atatürk üniversitesi idari personeli üzerinde bir araştırma. *Journal of Economics & Administrative Sciences/Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *17(1)*, 19-34.

Khan, M. A. (2014). Organizational cynicism and employee turnover ıntention: Evidence from banking sector in Pakistan. *Pakistan Journal of Commerce & Social Sciences*, *8(1)*, 30-41.

Mantere, S. & Martinsuo, M. (2001). Adopting and questioning strategy: Exploring the roles of cynicism and dissent.*Presented at 17th European Group for Organisation Studies Colloquium*, Lyon, France.

Nartgün, Ş. ve Kalay, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Literature and History of Turkish or Turkic*, *9(2)*, 1361-1376.

Naus, A.J.A.M. (2007). *Organizational cynicism: On the nature, antecedents, and consequences of employee cynicism toward the employing organization*. Dissertation of Doctor of Philosophy. Maastricht University, Maastricht, The Netherlands.

Özgan, H., Çetin, B. ve Külekçi, E. (2012). İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, *17*, 69-84.

Özgener, Ş., Öğüt, A., Kaplan, M. (2008). *İşgören-işveren ilişkilerinde yeni bir paradigma: Örgütsel sinizm, Örgütsel Davranışta Seçme Konular: Organizasyonların Karanlık Yönleri ve Verimlilik Azaltıcı Davranışlar*, (İçinde, M. Özdevecioğlu, H. Karadal (Ed.) (1. Baskı sy. 54-68) Ankara: İlke Yayınevi.

Özler, D. E., Atalay, C. G. ve Şahin, M. D. (2010). Örgütlerde sinizm güvensizlikle mi bulaşır?. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, *2(2)*, 47-57.

Polat, E. (2014). *Kurum içi etkin iletişim ortamı ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. Öğretmenlerin görüşleri açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.

Sezgin-Nartgün, Ş. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri (Teachers' perceptions on organizational cynicism and organizational silence). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2(2)*, 47-67.

Srivastava, A. & Adams, J. W. (2011). Relationship between cynicism and job satisfaction: Exploration of mechanisms. *Psychological Reports*, *108 (1)*, 27- 42.

Tokgöz, N., ve Yılmaz, H. (2008). Örgütsel sinisizm: Eskişehir ve Alanya'daki otel işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8(2)*, 283-305.

Türköz, T., Polat, M. ve Coşar, S. (2013). Çalışanların örgütsel güven ve sinizm algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki rolü. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *20(2)*, 285-302.

Yeşilçimen, K. C. (2015). *Hemşirelikteörgütsel sinizm ve örgütsel güven ilişkisi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Yetim, S. A. ve Ceylan, Ö. Ö. (2011). Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye ilişkin bir araştırma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, *6 (1)*, 682-695.

Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlilik ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasindaki ilişki. *Turkish Studies–International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *8(6)*, 853-879.

Yüksel, H. (2015). *Örgütsel sinizm ve bağlılık arasındaki ilişki: İlk ve ortaokul öğretmenleri üzerinde bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

12. BÖLÜM

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞ YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIĞI SORUN DAVRANIŞLAR [1]

Ali Rıza Erdem [a], Özlem Egemen [b]

[(a)] Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, arerdem@pau.edu.tr

[(b)] Yüksek Lisans Öğrencisi, PAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ozlemegemen.09@hotmail.com

Giriş

Sınıflar; öğretim etkinliklerinin sunulduğu ve toplumsal etkileşimin gerçekleştirildiği bir merkezdir. Verimli bir eğitimin gerçekleşmesi için uygun bir sınıf ortamına, bu ortamda oluşturulacak etkili bir öğrenci-öğretmen iletişimine ve demokratik bir şekilde hazırlanmış sınıf kurallarından oluşan bir düzene ihtiyaç vardır. Sınıf içinde oluşturulacak eğitim ortamının önceden belirlenmiş amaçlara uygun bir şekilde düzenlenmesi ve yönetilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle öğretmenin, sınıf yönetiminin ilke ve yöntemlerinin bilmesi gerekir. Bir başka ifade ile "*öğretim ve sınıf yönetimi her ikisi de sınıfta başarılı olmak için kritik bir öneme sahiptir*." Öğretmenin sınıf yönetimi açısından öncelikli görevi uygun bir sınıf düzeni kurmasıdır. Sınıf yönetimi; öğretmen, öğrenci, program, içerik, zaman, mekân, teknoloji, yöntem arasında etkili bir eşgüdümle gerçekleştirerek, sınıfı öğrenmeye elverişli bir ortama dönüştürmeye yönelik etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir. Bir başka yaklaşımla sınıf yönetimi; sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretim ve zamanın etkili bir biçimde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek, olumlu bir öğrenme ikliminin gerçekleştirilmesidir. Eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği karmaşık bir süreç olan sınıf yönetimi, pek çok değişkenden etkilenir. Sınıf yönetiminin içeriği sınıfta öğrenmeye uygun bir ortamın oluşturulması, fiziksel düzenlemeleri, zaman yönetimi, plan-program yani öğretimin sürdürülmesi, sınıf ortamında ilişkilerin belirli kurallar çerçevesinde belirlenmesi, iletişimin düzenlenmesi, öğrencilerin güdülenmesi ve davranış yönetimi düzenlemelerine ilişkin etkinliklerden oluşur (Başar, 1998; Erden, 1998; Lem'ech,1998; Başar, 1999; Sarıtaş, 2000; Celep, 2004; Çelik, 2005; Aydın, 2006; Ağaoğlu, 2008; Öztürk, 2014).

[1] Bu çalışma Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM danışmanlığında yürütülen "Sınıf öğretmenlerinin davranış yönetiminde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların performansına etkisi konusundaki görüşleri" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümüdür.

Sınıf Yönetiminde Sorun Davranışı Yönetebilmenin Önemi

Son yıllarda yapılan araştırmalar etkili sınıf yönetiminin öğrenci başarısını etkileyen en önemli etmen olduğunu göstermektedir. Etkili sınıf yönetimi zamanın etkili kullanılmasını, sınıf yaşamının düzenli bir biçimde yürütülmesini, öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerini ve davranışın eğitimin amaçlarına uygun yönetimini sağlar. Örgün eğitim veren okullarda sınıf içerisinde karşılaşılan öğrenci sorun davranışları, eğitim sürecini en çok sekteye uğratan durumlardır. Sorun davranış ve bununla başa çıkma sınıf yönetiminin önemli boyutlarından birisini oluşturmaktadır. Etkili sınıf yönetiminin temel gereklerinden biri de davranışı yöneterek sorun davranışları zayıflatmak ve en aza indirmek, olumlu olanları ise güçlendirmektir. Sorun davranışlar eğitim ortamlarının doğal bir parçasıdır. Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorun davranışların yönetimi önemli bir boyuttur. Öğrenciler birbirlerinden çok farklı davranışlar gösterirler ve sınıf ortamında bulunan öğrenciler her zaman beklenen tepkilerde bulunmazlar. Farklı tepkiler sorun davranış olarak nitelendirilebilir. Fakat sorun davranışı tanımlama ve içeriğini belirleme görecelidir. Burden'e (1995) göre öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının öğrenme süreçlerini engelleyen ve öğretmenin öğretim sürecini olumsuz etkileyen her türlü davranış sorun davranıştır. Sorun davranış içerik olarak öğrenme ve öğretme sürecinin kesintiye uğratmayı veya engellemeyi, etkileşimi sınırlamayı, güvenlik sıkıntısı oluşturmayı, sosyalleşmeyi sınırlamayı yâda engellemeyi, eşyalara zarar vermeyi kapsamaktadır. Öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışları sorun davranış olarak adlandırabilmek için dört temel ölçüt sıralanmaktadır: (1) davranışın öğrencinin kendisinin yâda sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi, (2) davranışın öğrencinin kendisinin yâda arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması, (3) davranışın okulun araç ve gereçlerine yâda arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi, (4) davranışın öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesi. Sorun öğrenci davranışları, öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, psikolojik özellikleri gibi pek çok etkenlere bağlı olarak farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Charles (1999), öğretmenlerin üzerinde görüş birliğine vardığı beş tip sorun öğrenci davranışından söz etmektedir: (1) Saldırgan davranışlar: Öğretmene ya da diğer öğrencilere karşı fiziksel ya da sözel saldırı. (2) Ahlaka aykırı davranışlar: Kopya çekme, yalan söyleme, hırsızlık. (3) Otoriteye meydan okuma: Reddetme, karşı çıkma, öğretmenin istediklerini yapmaktan kaçınma. (4) Dersi bölme: Yüksek sesle konuşma, bağırma, sınıf içinde dolaşma, komiklik yapma. (5) Sorumluluk almaktan kaçınma: Amaçsızca etrafta dolaşma, yerinden kalkma, verilen görevleri yapmama, işi savsaklama, işi oyalanarak yapma, uyuklama. Araştırma bulgularına göre en sık görülen sorun davranış türleri gizli konuşma, gürültülü konuşma, görev dışı davranışlarda bulunma, ilgisiz konuşma, kural dışı yeme-içme ve yanlış zamanda hareket etme olarak sıralanırken; en az sıklıkta meydana gelen davranışların ise, fiziksel müdahale, araç-gereçlere zarar verme, öğretmene itaatsizlik, aldatma ve hakaret olduğu tespit edilmiştir. Sorun davranışlar önlenmediği zaman diğer öğrenciler bunları örnek alarak olumsuz durumları artırabilmektedir. Sorun öğrenci davranışları, öğretmenlerin zaman ve enerjilerinin büyük kısmını almakta, eğitim öğretimi sekteye uğratmaktadır. Bunun sonucunda sınıf düzeni bozulmakta, öğretmen anlatmak istediği konuyu zamanında ve yeterince anlatamamakta, sınıfta gergin bir atmosfer oluşmakta böylece disiplin sorunlarıyla boğuşan bir sınıf ve okul ortamı oluşmaktadır. Ayrıca sorun davranış gösteren öğrencinin de okul ve sınıf ortamında yararlanabileceği eğitim –öğretim ve sosyalleşme olanakları kısıtlanmaktadır. Sorun davranışlar çoğu kez bireyin yetersizlikleri ile çevrenin bir etkileşimi olarak ortaya çıkmaktadır. Sorun davranışın nedenleri sınıf içi ve dışı nedenlere dayanmaktadır. Sınıf içi nedenler sınıfın fiziksel düzenlemeleri, sınıfın yapısı, eğitim programı, öğretim yöntemleri ve teknikleri, öğretmenin öğrencinin tepkisini çekecek türden davranışları sıklıkla sergilemesi ve öğretmenlerle ilgili öğrencilerde hâkim olan yanlış inançlar olabilmektedir, Sınıf dışı nedenler ise aile, oyun ve arkadaş çevresi, yaşantı ve kültür, medya ve diğer iletişim araçları, okul yönetimi, okul yerleşimi ve ulaşımı, veli-okul-öğretmen ilişkileri, ekonomik yetersizlikler, araç-gereç yetersizliği ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği, öğrenciler için öğrenme fırsatlarının eşit olmayışı olabilir (Atıcı, 2002; Erbaş, 2002; Atıcı, 2003; Güleç & Alkış, 2004; Pala, 2005; Yüksel & Ergün, 2005; Sadık, 2006; Boyacı, 2008; Balay & Sağlam, 2008; Korkmaz, 2008; Sönmez & Diken, 2010; Ünal, 2010; Demir, 2011; Çetin, 2013; Demir, 2013; Karahancı, 2013; Şahin & Arslan, 2014; Akçadağ, 2015; Şahin & Adıgüzelli, 2015; Zontul & Mert, 2015).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinden davranış yönetimini gerçekleştirebilmesi önemli bir sorumluluğudur. Öğrenciler sorun davranışlar yaptığında öğretmenin planladığı öğretim etkinliklerini gerçekleştirmesi ve öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmesi engellenmektedir. Sınıfta sorun davranış yapan öğrenciler öğretmenlerin daha çok dikkatini çekmekte ve öğretmenler uygun olmayan sosyal davranışın yönetiminde uygun olmayan akademik davranışın yönetimine göre daha çok zaman harcamaktadırlar. Sınıf içinde meydana gelen sorun davranışlar, öğretmenin sınıftaki zamanın önemli bir kısmını bunlarla baş etmek için harcamasına ve öğrenme zamanının boşa geçmesine neden olmaktadır. Sınıfta meydana gelen sorun davranışların yönetimini daha yapıcı bir şekilde ele almak için, sorun davranışların nedenlerinin, türlerinin, en sık karşılaşılan ve öğretmenler tarafından yönetimi "en zor" olarak nitelen sorun davranışların tanımlaması gerekmektedir. Öğrenme ortamının öğretimi destekleyici bir nitelik taşımasını sağlayan unsurlardan birisi de öğretmenlerin sorun davranışlarla baş etme becerilerini geliştirmeleridir. Öğrenci sorun davranışlarının öğretmen tarafından nasıl yönetildiği, üzerinde dikkatlice durulması gereken önemli bir konudur. Çünkü öğretmen, davranışlarıyla, sadece öğrencinin sorun davranışlarını sonlandırmamakta, buna ek olarak, bizzat kendi davranışları ile öğrenciye model olmakta; söylemiyle, sosyal ve kültürel kategorilerini de öğrenciye aktarmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında olumlu bir sınıf ve öğrenme iklimi oluşturması beklenir. Öğretmenler, yalnızca kendi duygularına göre davranmamalı, kendisini öğrencinin yerine koymaya ve onların ne hissettiklerini anlamaya çalışmalıdırlar. Öğrencilere kendilerinden ne beklendiği ve davranışlarının sonuçlarının ne olacağı ilk derste açık olarak bildirmelidir (Atıcı, 2003; Pala, 2005; Sadık, 2006; Boyacı, 2008; Türnüklü & Bekmezci, 2010; Kesici & Sarpkaya, 2013; Şahin Sak & Sak & Tuncer, 2013; Ekici & Ekici, 2014). Adıgüzel'e (2009: 107) göre yönetici ve müfettişler, sınıf öğretmenlerinin "davranış yönetimi" çabalarında her zaman zorlandıklarını, sınıf öğretmenleri ise "davranış yönetimi" çabalarında arasıra zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler davranış yönetiminde daha çok sorun davranışa odaklanmaktadır. Doğanay ve Sadık'a (2007: 540) göre öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunların, çoğunlukla sorun davranışlarla baş etme ile ilgili olduğu, öğretmenlerin sorun davranışların yönetimine, akademik davranışların yönetiminden daha fazla zaman ayırdığı, öğretmenlerin bu konuda kendilerini genellikle yetersiz hissettikleri ve aldıkları eğitimi yetersiz bulup, sınıf düzeninin aksamasından dolayı stres yaşamaktadır.

Öğretmenlerin karşılaştığı ve yönettiği sorun davranışlarla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Sadık'a (2006: 202-203) göre öğretmenlerin sınıf içinde sorun davranış olarak ifade ettikleri davranışlar sıklık sırasına göre "gürültü yapma", "söz almadan konuşma", "derse zamanında girip-çıkmama", "öğretmeni sınıfta hazır beklememe", "ilgisizlik", "ders dışı şeylerle ilgilenme", "şikâyet etme", "öğretmene karşı gelme", "dikkat çekmeye çalışma", "öğretmeni oyalama", "yönergeleri takip etmeme", "derse hazırlıksız gelme", "arkadaşlarını çalışırken rahatsız etme", "yetersizlik sergileme", "kaba ve küfürlü konuşma", "sınıfta oturma biçimine dikkat etmeme", "arkadaşlarını rahatsız etme", "birbirlerinin eşyalarını izinsiz alma", "arkadaşlarına karşı fiziksel ve sözel şiddet uygulama" davranışları olmuştur. "Arkadaşlarına kötü davranma", "yalan söyleme", "sınıfın eşyalarına zarar verme", "kopya çekme-verme", "iftira atma-suçlama", "kıskançlık", "içine kapanık olma", "hırsızlık yapma", "değişen durumlara uyum sağlayamama" ve "sürekli mazeret ileri sürme" davranışları ise bunları izleyen diğer sorun davranışlardır. Balay & Sağlam'a (2008: 18-19) göre öğretmenler sırasıyla, "karşıdakinin sözünü yarıda kesme" "izinsiz konuşma/fısıldaşma", "derse geç gelme", "izinsiz ayağa kalkma/sınıfta dolaşma" ve "sırada yayılarak oturma" davranışlarının en fazla gözlenen davranışlar olduğunu, buna karşın,"cep telefonuyla meşgul olma", "derste gazete veya magazinler okuma", "derste uyuma", "dersle ilgili olmayan materyaller bulundurma" ve "yerinden erken kalkma/dersten erken ayrılma" davranışlarının ise en az gözlenen davranışlar olduğunu belirtmişlerdir. Ekici & Ekici'ye (2014: 114) göre ilkokul öğretmenleri sınıfta davranış yönetimi konusunda ortaokul öğretmenlerinden daha etkilidir. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin davranış yönetiminde en sık karşılaştığı sorun davranışları belirleyerek sınıf öğretmenlerine hangi sorun davranışlar üzerinde daha çok durmaları gerektiği konusunda fikir vermektir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin davranış yönetiminde sorun davranışla karşılaşma hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Bu çerçevede ele alınan alt problemler şunlardır: (1) Sınıf öğretmenlerinin davranış yönetiminde karşılaştığı sorunlar konusundaki görüşleri nedir? (2) Sınıf öğretmenlerinin davranış yönetiminde karşılaştığı sorunlar konusundaki görüşleri arasında (a) cinsiyete (b) yaşa (c) kıdeme (d) eğitim durumuna (e) okuttuğu sınıfa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde "*tesadüfi küme örneklemi*" yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada örneklemin evreni temsil edebilmesi için 150 sınıf öğretmeni örnekleme alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sadık (2006) tarafından geliştirilen "*Sınıf İçi Olumsuz Davranışlar Ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçeğin pilot uygulamada Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı tamamı için 0.94, gerçek uygulama Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı tamamı için 0.96'dır. Verileri çözümlemede kullanılacak istatistiği belirlemede ölçüt olan, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için tek örneklemli Kolmogorov-Simornov testi yapılmıştır. Kolmogorov-Simornov testine göre veriler normal dağılım gösterdiğinden çözümlemede parametrik testlerden (t testi, Anova) yararlanılmıştır [K-$S_{(z)}$ = 1.069; p: 0.203]. Elde edilen sonuçların yorumlanabilmesi için süreksiz olan ölçekteki cevap seçenekleri, istatistiksel işlemlerle "sürekli" hale getirilmiştir. 4 aralık 5 seçeneğe bölünmüş (4: 5 = 0.80); bulunan sayı seçenekleri temsil eden en alt sayıdan itibaren ilave edilerek: 1.00 – 1.80 hiçbir zaman, 1.81 – 2.60 nadiren, 2.61 – 3.40 sık sık, 3.41 – 4.20 çoğu zaman, 4.21-5.00 her zaman şeklinde yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada ele alınan birinci alt problem "Sınıf öğretmenlerinin davranış yönetiminde karşılaştığı sorunlar konusundaki görüşleri nedir?" şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusundaki görüşleri "2.28" ile "nadiren" şeklindedir. Şahin & Adıgüzelli'nin, (2015: 811) çalışmasında öğretmen adaylarının görüşlerine göre sorun öğrenci davranışları çok az düzeyde görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin "sorun davranışla karşılaşma derecesi " konusundaki görüşleri Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1

Sınıf öğretmenlerinin sorun davranışla karşılaşma derecesi hakkındaki görüşleri

Soru No	Soru maddesi	N	$\overline{X}$	Sd.	Anlamı
8	İzin almadan konuşma (öğretmen ya da arkadaşlar konuşurken parmak kaldırmadan konuşmak, sözlerini kesmek, karışmak, laf atmak)	150	3,18	0,98	Sık, sık
1	Yerleri kirletme (yere kâğıt, çöp atmak, tükürmek)	150	3,05	1,10	
17	Öğretmeni sınıfta hazır beklememe (zamanında sınıfa gelmemek, sınıfta dolaşmak, konuşmak, koşmak, defter-kitap çıkarmamak, oyun oynamak vb.)	150	2,77	1,06	
7	Arkadaşını çalışırken rahatsız etme (çalışırken konuşmak, soru sormak, eline dokunmak, dikkatini dağıtıcı sesle çıkarmak, kâğıt atmak vb.)	150	2,75	1,02	
6	Arkadaşlarına kötü davranma (iyi geçinmemek, görünüşüyle alay etmek, arkadaşına bağırmak, arkasından konuşmak, hata yaptığında gülmek vb.)	150	2,73	1,05	
24	Gürültü yapma (bağırarak konuşmak, ayaklarını yere vurarak, sıraya vurarak, kalemi sıraya vurarak sesler çıkarmak vb.)	150	2,65	1,20	

21	Dikkat çekmeye çalışma (öğretmenin yanında durmayı istemek, öğretmenle konuşmaya çalışmak, çalışmasını göstermeye çalışmak, teneffüste sınıftan çıkmak istememek.)	150	2,60	1,06	Nadiren
15	Derse hazırlıksız gelme (araç-gereçlerini getirmemek, ödevlerini yapmamak, ödevlerini unutmak, ders çalışmamak)	150	2,57	1,07	
5	Sınıfta oturma biçimine dikkat etmeme (sıraya uzanmak, sırayı hareket ettirmek altına eğilmek vb.)	150	2,56	1,02	
18	Arkadaşlarına karşı fiziksel şiddet uygulama (arkadaşlarına vurmak, itmek, kavga etmek, saçını çekmek, tekmelemek, boğuşmak, ona bir şeyler atmak)	150	2,56	1,13	
4	Kaba ve küfürlü konuşma (lan, man gibi)	150	2,54	1,11	
33	Kendi eşyalarına zarar verme (defter kitap ve kalemlerini yırtmak, kırmak, önlüğünü kirletmek-yırtmak, araç-gereçlerini temiz tutmamak vb.	150	2,54	4,44	
31	Ders dışı şeylerle ilgilenme (başka şeylerle uğraşmak, resim yapmak, başka kitapları karıştırmak, oyun oynamak, defteriyle oynamak vb.)	150	2,50	1,10	
14	Derse ilgisizlik (etrafı seyretmek, dersi dinlememek, duvarları seyretmek, dersi dikkatle dinlememek, uyumak)	150	2,50	0,99	
2	Sınıfta bir şeyler yeme-içme (ekmek, şeker, sakız, çekirdek vb)	150	2,47	1,05	
9	Sınıfı temiz tutmama (teneffüste süpürmemek, havalandırmamak vb.)	150	2,46	1,13	
16	Yetersizlik sergileme (derslerini yarım bırakmak, tamamlamayı istememek, yapmayacağını söyleyerek mızmızlanmak, ağlamak)	150	2,36	1,05	
3	Sınıf eşyalarına zarar verme (sırayı çizmek, kapıyı çarpmak, tahtayı yıkamak, sınıf eşyalarını kırmak, yırtmak, pencerelere asılmak, kırmak vb.)	150	2,35	1,09	
11	Sürekli mazeretler ileri sürme (hastayım, başım ağrıyor, karnım ağrıyor, annem iş yaptırdı, gezmeye gittik vb.)	150	2,35	1,12	
29	Öğretmenin dikkatini dağıtma (izinsiz yerinden kalkmak, izinsiz sınıftan çıkmak, ayakta durmak, yanına gelmek, sınıftan çıkmayı istemek vb.)	150	2,32	1,17	
35	Okul eşyalarını gereksiz kullanma (gereksiz tebeşir kullanmak, ışıkları açık bırakmak, pencereleri açık unutmak, vb.)	150	2,28	1,01	
10	Yalan söyleme (kendisiyle ve anne-babayla ilgili gerçek olmayan şeyler)	150	2,24	1,03	
19	Arkadaşlarına karşı sözel şiddet uygulama (tehdit etmek, zorlamak, korkutmak, istemediği şeyi yapmaya zorlamak vb.)	150	2,22	1,14	
20	Öğretmeni oyalama (komiklik yapmak, gereksiz soru sormak, gereksiz açıklama istemek, sorularına alakasız cevaplar vermek, kalemim yok ya da kalem açacağım demek ve kalem açmakla oyalanmak vb.)	150	2,21	1,01	
36	Kıskançlık (arkadaşlarının başarılarını ve eşyalarını kıskanmak, öğretmenle ilişkisini kıskanmak, arkadaşlarını kıskanmak vb.)	150	2,21	0,88	
12	İftira atmak, suçlama (kendi yaptığı şeyi başkalarının üzerine atmak)	150	2,16	1,04	
27	Değişen durumlara uyum sağlamama (okula yeni öğretmen ya da misafir geldiğinde şımarmak, bir öğrenci velisi geldiğinde şımarmak, onlara kötü davranmak, ders saatleri değiştiğinde itiraz etmek)	150	2,16	1,08	
38	Kendini temiz tutmama, kendiyle ilgilenmeme (elini yüzünü dişlerini temiz tutmamak, yıkamamak, saçlarını taramamak vb.)	150	2,14	1,18	

34	Arkadaşlarıyla işbirliği yapmama (yanlış bilgi vermek, bir şey istediğinde vermemek, sorularına cevap vermemek, sınıf başkanını dinlememek, vb.)	150	2,14	1,01	
37	Dedikodu yapma (sınıfta olanları başkalarına (aileye ya da başka sınıftaki arkadaşlara anlatmak)	150	2,11	1,01	
22	Arkadaşlarının ve öğretmenin eşyalarını izinsiz alma (kalem, silgi, kitap, defter vb.)	150	2,00	1,04	
26	Kılık-kıyafetine özen göstermeme (önlüksüz okula gelmek, yakayı takmamak ya da açık bırakmak vb.)	150	1,97	1,20	
39	Cinsiyet ayrımı yapma (kızların erkekleri, erkeklerin kızları oyuna almaması, birbirlerine yardım etmemesi, birbirlerini desteklememesi, birbirlerine düşmanlık beslemesi vb.)	150	1,91	0,90	
23	Arkadaşlarının ve öğretmenin eşyalarına zarar verme (eşyalarına dokunmak, yırtmak, karalamak, çantalarını karıştırmak vb.)	150	1,90	1,07	
13	Öğretmene karşı gelme (dediğini yapmamak, uyarılarını dinlememek.)	150	1,89	1,04	
40	Öğretmenle sağlıklı iletişim kuramama (öğretmenle konuşmamak, içine kapanık olmak, öğretmene küsmek, öğretmene yaklaşmamak)	150	1,86	0,97	
25	Okul yönetmeliklerine uymama (okuldan kaçmak, devamsızlık yapmak, törene katılmamak, okula kesici alet-bıçak getirmek vb.)	150	1,82	1,24	
30	Kopya çekme (başkalarının kâğıdına ya da kitaptan bakarak, konuşarak)	150	1,76	0,96	Hiçbir zaman
28	Öğretmene saygısızlık yapma (sınıfa girdiğinde ayağa kalkmamak, arkasından konuşmak, gülmek, el-kol hareketi yapmak, şikâyet etmek, ellemeye çalışmak, öğretmene lakap takmak, öğretmenin üzerine yürümek)	150	1,71	1,11	
41	Okul dışındaki kötü alışkanlıkları sınıf ortamına getirme (sigara içmek, uhu çekmek, kumar oynamak, burnunu karıştırmak, esnerken ağzını kapatmamak, kötü çocuklardan uzak durmamak)	150	1,63	1,01	
32	Hırsızlık (arkadaşlarının, öğretmenin para, eşya, araç-gerecini almak)	150	1,56	1,04	

Sınıf öğretmenleri, sorun davranışla karşılaşma derecesi konusunda en yüksek katılım puanını "*İzin almadan konuşma (öğretmen ya da arkadaşlar konuşurken parmak kaldırmadan konuşmak, sözlerini kesmek, karışmak, laf atmak)*" ($\overline{X}$ =3,18) maddesine vermiş ve "*sıkı sık*" demiştir. Araştırma bulgusuyla örtüşen araştırma sonuçları vardır. Sadık'a (2006: 202) göre ilk beş sorun davranış "gürültü yapma", "söz almadan konuşma", "derse zamanında girip-çıkmama", "öğretmeni sınıfta hazır beklememe" ve "ilgisizlik"tir. Balay & Sağlam'a (2008: 18) göre öğretmenler sırasıyla "*karşıdakinin sözünü yarıda kesme*", "*izinsiz konuşma/fısıldaşma*", "*derse geç gelme*", "*izinsiz ayağa kalkma/sınıfta dolaşma*" ve "*sırada yayılarak oturma*" davranışlarının en fazla gözlenen davranışlar olduğunu ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri, sorun davranışla karşılaşma derecesi konusunda en düşük katılım puanını "*Hırsızlık (arkadaşlarının, öğretmenin para, eşya, araç-gerecini almak)*" ($\overline{X}$ =1,56) maddesine vermiş ve "*hiçbir zaman*" demiştir. Araştırma bulgusuyla örtüşen araştırma sonucu vardır. Sadık'a (2006: 203) göre son beş sorun davranış "*kıskançlık*", "*içine kapanık olma*", "*hırsızlık yapma*", "*değişen durumlara uyum sağlayamama*" ve "*sürekli mazeret ileri sürme*"dir. Araştırma bulgusundan farklı araştırma sonucu da vardır. Balay & Sağlam'a (2008: 18) göre öğretmenler sırasıyla "*cep telefonuyla meşgul olma*", "*derste gazete veya magazinler okuma*", "*derste uyuma*", "*dersle ilgili olmayan materyaller bulundurma*" ve "*yerinden erken kalkma/dersten erken ayrılma*" davranışlarının ise en az gözlenen davranışlar olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada ele alınan ikinci alt problem "Sınıf öğretmenlerinin davranış yönetiminde karşılaştığı sorunlar konusundaki görüşleri arasında (a) cinsiyete (b) yaşa (c) kıdeme (d) eğitim durumuna (e) okuttuğu sınıfa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir.

Sınıf öğretmenlerinin "cinsiyete" göre "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusundaki görüşleri arasındaki fark Tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2
Sınıf öğretmenlerinin "cinsiyete" göre "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusundaki görüşleri arasındaki farklılık (t testi)

Gruplar	N	$\overline{X}$	Ss	t	p	Fark
Kadın	99	2,2779	0,84474	-0,181	0,850*	Yok
Erkek	51	2,3046	0,88071			

*p>0,05

Tablo 2 de görüldüğü gibi p değeri 0,05'ten büyük olduğu için sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusunda görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [t=-0,181, p: 0,850]. Araştırma bulgusuyla örtüşen araştırma sonucu vardır. Ekici & Ekici'ye (2014: 115) göre kadın ce erkek öğretmenlerin sınıflarında sorun davranışla karşılaşmalarında bir farklılık yoktur. Araştırma bulgusundan farklı araştırma sonucu da vardır. Demir'e (2013: 156) göre kadın öğretmenler, sınıflarında sorun davranışlarla daha çok karşılaşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin "yaşa" göre "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusundaki görüşleri arasındaki fark Tablo 3 de gösterilmiştir.

Tablo 3

Sınıf öğretmenlerinin "yaşa" göre "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusundaki görüşleri arasındaki farklılık (varyans analizi)

Varyans Kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	*14,244*	*3*	*4,748*	*7,336*	*0,000**	*Var*
Gruplar içi	*94,494*	*146*	*0,647*			
Toplam	*108,738*	*149*				

*P<0,05

Tablo 3'de görüldüğü gibi p değeri 0,05'ten küçük olduğu için sınıf öğretmenlerinin yaşa göre "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusunda görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir [F=*7,336, p=0,000]*. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu anlamak için Tukey HSD testine başvurulmuştur. Sonuçlar tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf öğretmenlerinin "yaşa" göre "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusundaki görüşleri arasındaki farklılık (tukey hsd testi)

Gruplar	20-30 yaş	31-40 yaş	41-50 yaş	50 ve üstü yaş
20-30 yaş			*	
31-40 yaş				
41-50 yaş	*	*		
50 ve üstü yaş				

20-30 yaş sınıf öğretmenleri ile 41-50 yaş; 41-50 yaş sınıf öğretmenleri ile 20-30 yaş ve 31-40 yaş sınıf öğretmenlerinin "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. "Sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusunda 20-30 yaş sınıf öğretmenleri "sık, sık" ($\overline{X}$ =2,68), 31-40 yaş sınıf öğretmenleri "sık, sık" ($\overline{X}$ =2,64), 41-50 yaş sınıf öğretmenleri "nadiren" ($\overline{X}$ =1,97) şeklinde görüş belirtmişlerdir. 20-30 yaş ve 31-40 yaşındaki sınıf öğretmenleri 41-50 yaşındaki sınıf öğretmenlerine göre daha fazla sorun davranışla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulgusundan farklı araştırma sonucu da vardır. Demir'e (2013: 157) göre 41 – 50 yaşındaki öğretmenler, sınıflarında sorun davranışlarla daha çok karşılaşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin "kıdeme" göre "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusundaki görüşleri arasındaki fark Tablo 5 de gösterilmiştir.

Tablo 5

Sınıf öğretmenlerinin "kıdeme" göre "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusundaki görüşleri arasındaki farklılık (varyans analizi)

Varyans Kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	25,685	4	6,421	11,211	0,000*	*Var*
Gruplar içi	83,053	145	0,573			
Toplam	108,738	149				

*p<0,05

Tablo 5'da görüldüğü gibi p değeri 0,05'ten küçük olduğu için sınıf öğretmenlerinin kıdeme göre "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusunda görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir [F=11,211*, p=0,000]*. Farkın hangi kıdem grupları arasında olduğunu anlamak için Tukey HSD testine başvurulmuştur. Sonuçlar tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Sınıf öğretmenlerinin "kıdeme" göre "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusundaki görüşleri arasındaki farklılık (tukey hsd testi)

Gruplar	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üstü
1-5 yıl					
6-10 yıl					
11-15 yıl					
16-20 yıl	*	*	*		
21 yıl ve üstü	*	*	*		

16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü sınıf öğretmenleri ile 1-5, 6-10 ve 11-15 yıllık sınıf öğretmenlerinin "*sorun davranışla karşılaşma derecesi*" konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. "Sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusunda 1-5 yıllık sınıf öğretmenleri "sık, sık" ($\overline{X}$ =2,70), 6-10 yıllık sınıf öğretmenleri "sık, sık" ($\overline{X}$ =2,88), 11-15 yıllık sınıf öğretmenleri "sık, sık" ($\overline{X}$ =3,27), 16-20 yıllık sınıf öğretmenleri "nadiren" ($\overline{X}$ =2,01), 21 yıl ve üstü sınıf öğretmenleri "nadiren" ($\overline{X}$ =2,00) şeklinde görüş belirtmişlerdir. 1-5, 6-10 ve 11-15 yıllık sınıf öğretmenleri 16-20 yıllık ve 21 yıl ve üstü sınıf öğretmenlerine göre daha fazla sorun davranışla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulgusuyla örtüşen araştırma sonuçları vardır. Demir'e (2013: 157) göre öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır. Ekici & Ekici'ye (2014: 115) göre 1-5 yıllık öğretmenler sorun davranışlarla daha çok karşılaşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin "eğitim durumuna" göre "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusundaki görüşleri arasındaki fark Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7

Sınıf öğretmenlerinin "eğitim durumuna" göre "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusundaki görüşleri arasındaki fark (varyans analizi)

Varyans Kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	2,131	4	0,533	0,725	0,577*	*Yok*
Gruplar içi	106,607	145	0,735			
Toplam	108,738	149				

*p>0,05

Tablo 7'de görüldüğü gibi p değeri 0,05'ten büyük olduğu için sınıf öğretmenlerinin eğitim durumuna göre "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusunda görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [F=0,725*, p*=0,577*]*

Sınıf öğretmenlerinin "okuttuğu sınıfa" göre "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusundaki görüşleri arasındaki fark Tablo 8' de gösterilmiştir.

Tablo 8

Sınıf öğretmenlerinin "okuttuğu sınıfa" göre "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusundaki görüşleri arasındaki fark (varyans analizi)

Varyans Kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	3,341	3	1,114	1,543	0,206*	*Yok*
Gruplar içi	105,397	146	0,722			
Toplam	108,738	149				

*p>0,05

Tablo 8'de görüldüğü gibi p değeri 0,05'ten büyük olduğu için sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıfa göre "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusunda görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [F=1,543*, p*=0,206*]*

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin davranış yönetiminde en sık karşılaştığı sorun davranışları belirleyerek sınıf öğretmenlerine hangi sorun davranışlar üzerinde daha çok durmaları gerektiği konusunda fikir vermektir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde "*tesadüfi küme örneklemi*" yöntemi kullanılmış ve 150 sınıf öğretmeni örnekleme alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sadık (2006) tarafından geliştirilen "*Sınıf İçi Olumsuz Davranışlar Ölçeği*" kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin "sorun davranışla karşılaşma derecesi" konusundaki görüşleri "2.28" ile "nadiren" şeklindedir. Sınıf öğret-

menleri, sorun davranışla karşılaşma derecesi konusunda en yüksek katılım puanını "*İzin almadan konuşma (öğretmen ya da arkadaşlar konuşurken parmak kaldırmadan konuşmak, sözlerini kesmek, karışmak, laf atmak)*" ($\overline{X}$ =3,18) maddesine vermiş ve "*sıkı sık*" demiştir. Sınıf öğretmenleri, sorun davranışla karşılaşma derecesi konusunda en düşük katılım puanını "*Hırsızlık (arkadaşlarının, öğretmenin para, eşya, araç-gerecini almak)*" ($\overline{X}$ =1,56) maddesine vermiş ve "*hiçbir zaman*" demiştir. Sınıf öğretmenlerinin "*cinsiyete*", "*eğitim durumuna*" ve "*okuttuğu sınıfa*" göre "*sorun davranışla karşılaşma derecesi*" konusundaki görüşleri arasındaki fark yoktur; "*yaşa*" ve *kıdeme*" göre "*sorun davranışla karşılaşma derecesi*" konusundaki görüşleri arasındaki fark vardır. Araştırma sonuçlarına göre şunlar önerilebilir:

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "*sorun davranışla karşılaşma derecesi*" konusundaki görüşleri "*nadiren*" şeklindedir. Sınıf öğretmenleri sorun davranışla daha az karşılaşmak için, grup dinamiği etkisini daha etkili hale getirerek öğrencinin olumsuz değil olumlu davranışları üzerine odaklanabilir.
2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, "*sorun davranışla karşılaşma derecesi*" konusunda en yüksek katılım puanını "*İzin almadan konuşma (öğretmen ya da arkadaşlar konuşurken parmak kaldırmadan konuşmak, sözlerini kesmek, karışmak, laf atmak)* maddesine vermiştir. Öğrencinin izin alarak konuşma davranışının sınıf öğretmeni tarafından psikolojik ve sosyal olarak ödüllendirilmesi davranışın görülme sıklığını artırabilir.
3. Araştırmaya katılan 20-30 yaş sınıf öğretmenleri ile 41-50 yaş; 41-50 yaş sınıf öğretmenleri ile 20-30 yaş ve 31-40 yaş sınıf öğretmenlerinin "*sorun davranışla karşılaşma derecesi*" konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. 20-30 yaş ve 31-40 yaşındaki sınıf öğretmenleri 41-50 yaşındaki sınıf öğretmenlerine göre daha fazla sorun davranışla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. 20-30 yaş ve 31-40 yaşındaki sınıf öğretmenlerinin sınıf içindeki sorun davranışları yönetme konusundaki becerilerini geliştirmesi için hizmet içi eğitim düzenlenebilir.
4. Araştırmaya katılan 16-20 yıllık ve 21 yıl ve üstü sınıf öğretmenleri ile 1-5, 6-10 ve 11-15 yıllık sınıf öğretmenlerinin "*sorun davranışla karşılaşma derecesi*" konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. 1-5, 6-10 ve 11-15 yıllık sınıf öğretmenleri 16-20 yıllık ve 21 yıl ve üstü sınıf öğretmenlerine göre daha fazla sorun davranışla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. 16-20 yıllık ve 21 yıl ve üstü sınıf öğretmenlerinin sorun davranışı yönetmedeki bilgi ve becerilerini 1-5, 6-10 ve 11-15 yıllık sınıf öğretmenleriyle paylaşması sağlanabilir.
5. Atıcı'ya (2006: 63) göre okuldaki psikolojik danışmanlar sorun davranışları düzeltme ve önleme konusunda önemli rol oynamakta ve sorun davranışlarla başetmede önemli bir kaynaktır. Sınıf öğretmenlerinin davranış yönetiminde karşılaştıkları sorun davranışlarla başetmede okuldaki psikolojik danışmana ihtiyaç duydukları noktalarda alacağı yardım süreci okul yönetiminin de yardımıyla daha sistematik hale getirilebilir.

Kaynaklar

Adıgüzel, A. (2009) Sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.* VI (II), 89-110

Ağaoğlu, E. (2008) Sınıf Yönetimi ile ilgili genel olgular. İçinde, Zeki Kaya (Editör), *Sınıf yönetimi* (ss. 1-42), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Akçadağ, T. (2015) Sorun davranışların yönetimi, İçinde, Hüseyin Kıran & Kazım Çelik (Editörler), *Etkili sınıf yönetimi* (ss. 255-288), Geliştirilmiş 11. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Atıcı, M. (2002) Öğrenci istenmeyen davranışlarıyla baş etmede Türk ve İngiliz öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin karşılaştırılması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 29, 9-26

Atıcı, M. (2003) İstenmeyen davranışlarla başa çıkmada Glasser'in problem çözme yaklaşımının uygulanması, *Eğitim ve Bilim,* 28 (128), 27-34

Atıcı, M. (2006) İlköğretim öğrencilerinin davranış problemleriyle başetme konusunda öğretmen-psikolojik danışman işbirliğine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* III (25), 55-68

Aydın, A. (2006) *Sınıf yönetimi*, Ankara: Tek Ağaç Eylül Kitap Yayın Dağıtım.

Balay, R. & Sağlam, M. (2008) Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.* V (II), 1-24

Başar, H. (1998) *Sınıf yönetimi*. Ankara: Mili Eğitim Yayınları.

Boyacı, A. (2008) Sorun davranışları Yönetmek, İçinde, Mustafa Çelikten (Editör), *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* (ss. 209-257), Ankara: Anı Yayıncılık.

Celep, C. (2004) *Sınıf yönetimi ve disiplin,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, V. (2005) *Sınıf yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çetin, B. (2013) Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 14 (1), 255-269

Demir, F. (2013) Ortaokullarda öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve bu davranışların sebepleri (Batman ili merkez ilçesi örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Demir, M. K. (2011) Öğretmen adaylarının karşılaşmak istemedikleri öğrenci davranışlarının analizi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31, 68-84

Doğanay, A. & Sadık, F. (2007) Sınıf içi istenmeyen davranışlarla ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin karşılaştırılması, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 16 (1), 539-560

Ekici, R. & Ekici, A. (2014) Sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarının ilkokul ve ortaokullarda karşılaştırmalı incelenmesi, EKEV Akademi Dergisi, 18 (59), 107-118

Erbaş, D. (2002) Problem davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 3 (2), 41-50

Erden, M. (1998) *Öğretmenlik mesleğine giriş*, İstanbul: Alkın Yayınları.

Güleç, S. & Alkış, S. (2004) Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* XVII (2), 247-266

Karahancı, E. (2013) Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin düşük düzeyde istenmeyen davranışlarına yönelik tepkilerinin nitel bir analizi (Kars ili ilköğretim okulları örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kesici, A. E. & Sarpkaya, P. Y. (2013) Lise öğrencilerinin sınıf içi istenmeyen davranışları, Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (12), 467-478

Korkmaz, İ. (2008) İstenmeyen davranışların önlenmesi*,* İçinde, Zeki Kaya (Editör), *Sınıf yönetimi* (ss. 287-313), Ankara: Pegem Akademi.

Lemlech, J.K. (1998) *Classroom management methods and techniques for elementary and secondary teachers*. Longman, Newyork- London.

Öztürk, B. (2014) Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi, İçinde, Emin Karip (Editör), *Sınıf yönetimi* (ss. 149-191), 13. Baskı. Ankara: Pegem A Yayınları.

Pala, A. (2005) Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (13), 171-179

Sadık, F. (2006) Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Sarıtaş, M. (2000) Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama, İçinde, Leyla Küçükahmet (Editör), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (ss. 47-90), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sönmez, M. & Diken, İ. H. (2010) Problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin etkililiği: Betimsel ve meta-analiz çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 11 (1), 1-16

Şahin, M. & Adıgüzelli, Y. (2015) Sınıf yönetimi sürecinde istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri, *Turkish Studies,* 10 (3), 799-816

Şahin Sak, İ. T. & Sak, R. & Tuncer, N. (2013) Influence of the physical environment on instruction process and behavior management : Early childhood teachers' perceptions, *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2 (4), 38-46

Şahin, S. & Arslan, M. C. (2014) Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkileri, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/2, 1399-1415

Türnüklü, A. & Bekmezci, E. (2010) Sosyal yapılandırmacılığın penceresinden öğrencilerin davranışlarının yönetimi, Eğitime Bakış, 6 (16), 27-31

Ünal, A. (2010) İstenmeyen davranışların yönetimi, İçinde, Ruhi Sarpkaya (Editör), *Sınıf yönetimi* (ss. 255-294), Ankara: İhtiyaç Yayıncılık

Yüksel, A. & Ergün, M. (2005) Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm yolları, *Yaşadıkça Eğitim*. 88, 11-16

Zontul, M. & Mert, C. A. (2015) Sınıf içi davranış problemlerinin çözümünde davranış yönetim sisteminin etkisi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 4 (4), 91-97

13. BÖLÜM

YÜKSEK ÖĞRETİMDE PSİKOLOJİK TACİZ

Burcu Erdemir[a]

[a] Okutman Doktor, TED Üniversitesi, burcuerdemir@yahoo.com

Giriş

Günümüz iş dünyasında çalışanlardan ve kurumlardan beklentilerin yükselmesi, işveren ve iş arkadaşları arasındaki rekabet ortamı ve kurum içi değişimlere uyum sağlamak zorunda olmak, ilişkilerde gerilim ve anlaşmazlıklara yol açabilmektedir. Bu durum bireylerde psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklara, kurumlarda ise itibar ve iş gücü kaybına sebep olabilmektedir. Ortaya çıkan bu tablo, ülkemizde psikolojik taciz, psikolojik şiddet, iş yerinde zorbalık, duygusal yıldırma veya Türk Dil Kurumu'nun (TDK, 2015) tanımıyla bezdiri olarak bilinirken, uluslararası alanyazında "mobbing" veya "workplace bullying" olarak karşımıza çıkmaktadır. Leymann (1996, s.168) psikolojik tacizi, "temelde bir bireye, bir veya birden fazla kişi tarafından sistematik olarak, sıklıkla (ez az altı ay) yöneltilen düşmanca ve etik olmayan iletişim" şeklinde açıklamıştır. Psikolojik taciz altında toplanabilecek ve bireyi küçük duruma düşürecek davranışlar kısaca: sözel taciz, tehdit, sürekli eleştiri, çalışanın iş performansını küçümseme, dışlama ve aşırı iş yükleme (Vega ve Comer, 2005) olarak sıralanabilir. Özellikle akademideki psikolojik taciz ise, Khoo'nun (2010) tanımıyla; akademisyenlerce benimsenen ve iş arkadaşını duygusal olarak yıpratmayı amaçlayan, şiddet içermeyen ancak kanıtlanamayan suçlama, aşağılama ve genel ve duygusal istismar içeren çeteleşme davranışı şeklindedir.

Psikolojik taciz, akademisyenlere yön ve cesaret vermekten ve onların başarılarını takdir etmekten uzak olan zayıf liderlerin olduğu ve aşırı iş yükünün olduğu "kapalı", "hasta" veya "işlevsiz kurum kültürü" olarak tabir edilebilecek ortamlarda kendini göstermektedir (Davenport, Schwartz ve Elliott, 2002; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Bu problem, her ne kadar tüm çalışma alanları için bir tehdit olsa da, hiyerarşik yapıya sahip eğitim sektörü gibi alanlarda daha çok görülmektedir (McCulloch, 2010). Nitekim Westhues (2006, s.46) üniversite kampüslerini, "psikolojik taciz kültürünün var olabileceği mükemmel yerler" olarak tanımlar ve "akademik bıçakların çelikten yapılanlardan daha parlak ve keskin olduklarını ve oldukça büyük bir ustalıkla fırlatıldıklarından hedefteki kişilerin ancak kampüs hayatları bittikten sonra arkadan bıçaklandıklarını nadiren fark edebildikleri" gerçeğinden bahseder (Westhues, 2005). Henry Kissinger, psikolojik tacizin ardında yatan tüm bu düşmani ve gereksiz tavırların nedenini birazcık daha fazla tanınma, maaş artışı ve daha iyi bir ofis ve belki de ileride elde edilebilecek boş bir şöhret olarak açıklamaktadır (akt, Westhues, 2008). Bolman ve Gallos (2011), akademik zorbalığın nedenleri ve yaygınlaşmasını, kampüsteki işyeri kültürü mentalitesi ve uygulamalarındaki artışa, derecelendirme ve statüyü çok önemli kılan misyon-odaklı anlayıştan pazar-odaklı

anlayışa geçişe ve "kazanan hepsini alır" düşüncesindeki kişileri işe almakta bulurken, büyük egoların, zayıf fakülte yapılarının, bireyselci kültürün ve başka bir ortamda kabul edilmeyen davranışların akademide tolere edilmesinin de bunda rolü olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan bir çalışmada (Celep ve Konaklı, 2013), tacizci akademisyenler, mağdur akademisyenler tarafından, problem çözme becerisine sahip olmayan, akademik olarak yetersiz ancak bir şekilde yönetim kadrosu ve akademik kadroya atanmış kişiler olarak tanımlanmışlardır. Buna ek olarak, tacizcilerin yönetim kadrosuyla yakın ilişkiler içinde olması ve bu iki grubun birbirlerini desteklemesi psikolojik tacizi arttıran nedenlerden sayılmıştır. Diğer sebepler ise; insanların sosyal ve kültürel farklılıklara tahammülünün olmayışı (Lutgen - Sandvik ve McDermott, 2008), yani herkesi tek tip birey olarak görme eğilimi, kıskançlık ve rekabet (Vartia, 1996; Zapf, 1999), iş güvenliğinin olmaması, tahmin edilemeyen ve kaotik iş ortamı (Lawrence, 2001), yoğun stres, monotonluk, psikolojik tacizle nasıl başa çıkacağını bilmeyen yönetimin, "zor" diye tabir ettiği kişilerden (mağdur) kurtulmanın yöneticilerden (tacizci) kurtulmaktan daha kolay olduğunu düşünmesi ve psikolojik taciz sorununa inanmaması veya bunun olduğunu reddetmesi (Davenport ve arkadaşları, 2002) olarak sıralanabilir.

Konunun önemini vurgulayan diğer bir nokta ise, bu sorunla karşılaşılma sıklığının hiç de küçümsenmeyecek boyutta olması ve bunun yol açtığı trajik sonuçlardır. Yapılan çalışmalara göre, psikolojik taciz sorunu yüzünden, çalışanlar ya erken emekli olmuş ya da işten çıkarılmışlar ve bu kişilerde kronik stres, yüksek tansiyon, kalp rahatsızlığı, alkol bağımlılığı gibi ciddi rahatsızlıklar görülmüş ve hatta bu sebeple intihar edenler veya bunu düşünenler olmuştur (Einarsen ve Raknes, 1997; Kaplan, 2010; Leymann, 1996; Lutgen - Sandvik ve Sypher, 2009; Simon ve Simon, 2006). Avustralya'da yapılan bir çalışma ise (Riley, Duncan ve Edwards, 2011), sınıf öğretmenlerinin % 67'sinin, destek personelinin % 10'unun ve yöneticilerin % 24'ünün iş hayatları boyunca psikolojik tacize maruz kaldığını ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalar (Akın, 2009), Türkiye'nin Avrupa'da psikolojik tacizde üçüncü sırada olduğunu göstermektedir. Bursa'da eğitim, sağlık ve güvenlik sektörlerinde yapılan bir çalışma (Bilgel, Aytac ve Bayram, 2006), kişilerin % 55'inin hayatlarının bir evresinde işyerlerinde psikolojik tacizle karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Bir başka bir araştırma (Yıldız, 2007), eğitim alanında çalışan kişilerin % 42'sinin psikolojik taciz mağduru olduğuna işaret ederken, bu rakam yüksek öğretimde % 12'yi (Tigrel ve Kokalan, 2009) ve % 21'i (Erdemir, 2015) göstermektedir. Öne çıkan diğer bir unsur ise, akademide her seviyede psikolojik taciz görülmekle beraber, okutman, araştırma görevlisi, uzman gibi daha düşük akademik kadroya sahip bireylerin, daha fazla mağdur durumunda olduklarıdır (Çögenli, 2010; Durgun, 2011; Erdemir, 2015). Bunun en büyük nedeni, bu gruptaki kişilerin çalışma şartlarının yetersizliği ve ast üst ilişkisine maruz kalıyor olmalarıdır.

Her kurumda saygı, hoşgörü ve farklılıkların hazmedilmesi, bu sorunla başetmede şüphesiz ki önemlidir. Ancak özellikle psikolojik tacizin en çok yaşandığı yerlerden biri olarak karşımıza çıkan (Einarsen, 1999; Keashly ve Neumann, 2010) yüksek öğretim kurumları, bireylerin birbirinden farklı düşünce ve davranışlarını herhangi bir yıldırma girişime uğramadan, özgürce ifade edip sergileyebilecekleri ortamlar olmalıdır. Zira ancak böyle huzurlu ortamlarda yeni fikirler yeşerebilir, bilim ilerleyebilir ve akademisyenler asıl ilgilenmeleri gereken akademik konularına eğilebilirler. Bireylerin ve kurumların sağlıklı olarak ayakta kalmaları, bireylerin kuruma karşı bağlılıklarını korumaları ve güven ortamının oluşması için, pozitif bir kültür ortamının varlığını sürdürmesine katkıda bulunan, sorgulayıcı, objektif ve adil bir yönetimin varlığı olmazsa olmaz bir koşul olmalıdır.

Bu çalışmada, öğretim elemanlarının psikolojik tacize uğramaları ile yüksek öğretimde psikolojik tacizle kuvvetli bağı olan akademik kadro, unvan ve kıdem gibi bazı eş değişkenler arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun yanında, örneklem grubunun yüzde kaçının taciz mağduru olduğunu tespit etmek, tacizcilerin cinsiyeti, sayısı ve iş yerindeki pozisyonlarını ortaya koymak ve yüksek öğretim kurumlarında psikolojik tacizle mücadele etme konusunda çözümler sunmak da amaçlanmıştır. Psikolojik taciz sorunu, yüksek öğretimde sıklıkla yaşanmasına rağmen, konu alanyazında daha çok ilk ve orta öğretim okullarındaki öğrenciler veya öğretmenler ve yöneticiler temelinde ele alınmış (Cemaloğlu, 2007; Riley, Duncan & Edwards, 2011; Stacey, 2008; Yıldız, 2007), yüksek öğre-

timdeki çalışmalar (Adams, 1992; Atalay, 2010; Konaklı, 2011; Raskauskas, 2006; Tigrel ve Kokalan, 2009) azınlıkta kalmıştır. Bu sebeple, bu çalışmanın kapsamını, çok araştırılmayan bir grup olan ve toplumun ilerlemesinde büyük rol oynayan ancak farklı sebeplerle hedef haline getirilen, özel ve sosyal hayatları darbe alan ve işlerini kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kalan akademisyenler oluşturmuştur. Bu doğrultuda çalışmanın alt problemleri, yüksek öğretimde psikolojik taciz ile cinsiyet, yaş, akademik kadro, kıdem, mevcut görevdeki ve mevcut yönetici ile olan çalışma süresi, kurum türü (devlet ve vakıf üniversitesi) ve fakülte türü arasında anlamlı bir fark olup olmadığı şeklindedir.

Yöntem

Çalışma öncesi ODTÜ Etik Komitesi' nden onay alınmıştır. Anketler, katılımcılara araştırmacının kendisi tarafından, 2014 Mayıs ayında, tek seferde ve konunun hassasiyeti göz önünde bulundurularak kapalı zarflar içinde sunulmuştur. Anketler yine kapalı zarflar içinde, daha önceden kararlaştırılan saat ve/veya günde toplanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada bağımlı değişken olan psikolojik taciz ve eş değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için kantitatif bir yöntem olan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Yanıt aranan araştırma sorusu şu şekildedir: "Yüksek öğretimde akademisyenler arasındaki psikolojik tacizin boyutları ile cinsiyet, yaş, akademik kadro, kıdem, mevcut görevdeki ve mevcut yönetici ile olan çalışma süresi, kurum türü (devlet ve vakıf üniversitesi) ve fakülte türü arasında anlamlı bir fark var mıdır?".

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Ankara'da bulunan toplam onbeş vakıf ve devlet üniversitesindeki akademisyenler (*N*=17.940) oluşturmuştur. Onbeş üniversiteden onikisine araştırma yapabilmek için resmi yollarla başvuruda bulunulmuştur. Kalan üç üniversite, yeni kurulmaları, eğitime henüz başlamamaları ve akademik kadrolarının oluşma safhasında olması gibi nedenlerle çalışma dışında bırakılmıştır. İstek gönderilen oniki üniversiteden on tanesi yasal olarak çalışma yapılmasına izin vermiş, iki tanesi ise reddetmiştir. Bir üniversite çalışma talebini reddetme gerekçesi olarak çalışma konusunun hassasiyeti nedeniyle akademisyenlerin mahremiyetlerinin zede alabileceği görüşünü sunmuştur. Bu çalışma, doktora tezinin pilot aşamasında elde edilen verilerden oluşmaktadır. Dağıtılan 330 anketten % 79'luk bir oranla *n* = 260 tanesi geri dönmüş ve kısmen doldurulduğu için 7 tanesi çalışma dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak, örneklem grubunu, bir devlet ve iki vakıf üniversitesinde görev yapan ve yönetim kadrosunda yer almayan *n* = 253 akademisyen oluşturmaktadır.

Örneklem sayısına karar verirken, alanyazındaki Hutcheson ve Sofroniou'nun (1999) 150-300 örneklem tavsiyesi ve bu sayının en az 200 olması gerektiğini söyleyen araştırmacıların (Guilford, 1954; MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999) görüşlerinden yararlanılmıştır. Örneklemde yer alan katılımcıların bireysel özelliklerinden bahsetmek gerekirse, kadınların (% 61) erkeklere (39 %) göre çoğunluğu oluşturduğu; 21-33 yaş grubunun (% 61) sırasıyla 34-46 yaş grubu (% 30) ve 47 yaş ve üzerindekilere (% 10) göre sayıca daha fazla olduğu; sırasıyla en fazla araştırma görevlilerinin (% 53), doktorların (% 15), okutmanların (% 13), öğretim görevlilerinin (% 8), doçentlerin (% 7), profesörlerin (% 5) ve uzmanların (% 0.8) çalışmaya katkıda bulunduğu; sırasıyla en yüksek mesleki kıdeme sahip olan grubun 1-5 yıl arası (% 43), 6-10 yıl arası (% 25), 1 yıldan az (% 11), 11-15 yıl arası (% 6), 21 yıl ve üzeri (% 4) ve 16-20 yıl arası çalışmış olanlardan oluştuğu ve katılımcıların % 56'sının devlet, % 44'ünün ise vakıf üniversitelerinde çalışmakta olduğu yönünde bir profil ortaya çıkmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, Aziz (1994) tarafından geliştirilen ve Tınaz, Gök ve Karatuna (2013) tarafından adapte edilen 4 boyutlu Psikolojik Taciz Ölçeği (PTÖ) kullanılmıştır. 30 maddeden oluşan ölçek için araştırmacılar Temel Bileşenler Analizini (TBA) (Principal Component Analysis) kullanmış, Kaiser – Meyer - Oklin (KMO) değerini 0.92 olarak ve Barlett Testinin sonucunu da $p < .05$ değerinde anlamlı

olarak bulmuşlardır. Faktörler .48 - .81 arası değişen değerlerde olup Varimax döndürme sonucunda varyansın % 62.13'ünü açıklamış ve Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı α = .93 olarak belirtilmiştir. PTÖ dışında, araştırmacı tarafından literatür baz alınarak, demografik bilgi formu da oluşturulmuştur.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Verilerin değişik üniversitelerden toplanmış olması, fiziksel koşullar açısından, katılımcıların demografik özellikleri de kişisel farklılıklar açısından birer tehditmiş gibi gözükse de, psikolojik taciz konusunun tabiatı gereği bu farklılıklar bir zenginlik olarak da görülebilir. Bir başka kısıtlama ise, verilerin yöneticilerden değil, yönetici olmayan akademisyenlerden toplanmış olmasıdır. Bu, objektifliği kısmen azaltmış ve psikolojik tacizin altında yatan bazı gerçeklerin su yüzüne çıkmasına engel olmuş olabilir. Son olarak, ortak yöntem varyansının (common method variance) ölçme hatasına yol açabileceği ve dolayısıyla geçerliliği olumsuz yönde etkileyebileceği uyarısıdır (Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003). Bu konu dikkate alınarak bazı önlemler alınmıştır. Bunlardan birincisi, bağımlı ve eş değişkenlerin farklı kaynaklardan elde edilmesidir; yani tacizi uygulayan, tacize uğrayan ve tacize şahitlik edenlerden verilerin birbirinden bağımsız olarak toplanmasıdır. İkincisi, katılımcıların anonim olma gereği onay formları ile sağlanmıştır. Üçüncüsü, ortak yöntem varyansını azaltmak için, ölçek maddelerinin olabildiğince herkes tarafından aynı anlama gelmesine özen gösterilmiş, bunun için gerekli değişiklikler ölçek sahibi araştırmacılardan izin alınarak ve uzman görüşüne yer verilerek yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS 20 programı kullanılmıştır. Önce açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış, elde edilen değerler ışığında ölçeğin alt boyutları adlandırılmıştır. Alt problemler, yüksek öğretimde akademisyenler arasında psikolojik tacizin boyutları ile cinsiyet, yaş, akademik kadro, mesleki kıdem, mevcut görevdeki ve mevcut yönetici ile olan çalışma süresi, kurum türü ve fakülte türü arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sorusuna yanıt aramaktadır. Normal bir dağılım göstermeyen veri setinde, psikolojik taciz ile eş değişkenlerden cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için, birbirinden bağımsız iki grup arasında inceleme yapmayı mümkün kılan Mann-Whitney U testi yapılırken medyan değerleri baz alınmıştır. Örneklem sayısı $n > 30$ olduğundan, SPSS programında mevcut olan ve veri setinde düzeltme yapan z değerleri kullanılmıştır. Alt problemlerde yer alan diğer eş değişkenler olan yaş, akademik kadro, mesleki kıdem, mevcut yönetici ile çalışma süresi, mevcut görevde çalışma süresi, kurum türü ve fakülte türü için ise normal dağılımın olmadığı durumlarda üç veya daha fazla grubun ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını incelemeyi mümkün kılan Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Kruskal Wallis testi sonucunda anlamlı farklılık gösteren değişkenler için (fakülte türü dışında) farklılığın yönünü tespit etmek üzere Jonckheere-Terpstra Sıralı Alternatifler Testi kullanılmıştır (Daniel, 1990). Değişkenlerin etki değerlerini ölçmek için Cohen'in (1988) kriterleri (Cohen's d) (r = .10 = küçük, r = .30 = orta ve r = .50 = büyük) esas alınmıştır.

Bulgular

PTÖ'nde anket sahiplerinden izin alınarak ve uzman görüşüne başvurularak bazı maddelerdeki ifadeler akademik ortama uygun hale getirilmiştir. Tek değişkenli normallik varsayımını test etmek için, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk test sonuçları, Histogram, Q-Q plot grafikleri incelenmiş ve tüm alt boyutlarda $p < .05$ değerinde normal olmayan dağılım elde edilmiştir. Mardia Testi sonuçları da bu sonucu doğrular niteliktedir. Bu bulgular doğrultusunda, diğer analizlere geçilmeden önce, 30 maddeli PTÖ ölçeğinin orjinalinden farklı bir ortamda, akademisyenlere uygulanacak olmasından dolayı farklı bir faktör yapısı gösterebileceği düşüncesiyle AFA yapılmasına karar verilmiştir.

Korelasyon matrisinin -.00 - .81 aralığında gösterdiği katsayılar, değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Örneklem sayısının yeterliliği, KMO (.88) ve anlamlı sonuç veren Barlett testi ($p < .05$) ile ölçülmüş ve faktör yükleri .41 - .90 aralığında bulunmuştur. Normallik varsayımı karşılanamadığı için Temel Eksen Faktör (Principle Axis Factoring) yöntemi kullanılmış (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999) ve sosyal bilimlerde değişkenlerin birbirleriyle ilişkili olabileceği düşünülerek oblik

döndürme yapılmıştır (Costello ve Osborne, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). 6'lı faktör yapısı denenmiş ancak ortak varyans (communality) tablosunda düşük değerler bulunmuş, tek boyuta sadece 2 madde yüklenmiş, bazı maddeler her iki boyuta da yüklenmiş ve scree test de net bir ayrım noktası vermeyip iki ayrı noktadan kırılma göstermiştir. Bu sebeple, başka faktör yapıları da (5, 3, 2 ve tekli) denenerek analiz tekrarlanmıştır. Sonunda en iyi değerleri verdiği ve isimlendirilmesinde sorun yaşanmadığı için 4 alt boyuttan oluşan faktör yapısı kullanılmıştır. Madde 3 (.30), 14 (.36) ve 30 (.37) düşük değerler verdiklerinden (< .40) (Costello ve Osborne, 2005) ve ölçekteki benzer başka maddeler anlam kaybı yaşanmasına engel olacağından, bu maddeler çalışmadan çıkarılmış ve 27 madde ile çalışmaya devam edilmiştir. Faktörler varyansın % 64.25' ini açıklamış ve güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Tüm alt boyutlar ile değişkenler arası korelasyon tolerans değerleri, TOL > 0.1 ve VIF < 10 sınırları içinde kaldığından çoklu bağlantı sorununa rastlanmamıştır (Cohen, Aiken ve Cohen, 2003). Bu değerlendirilmelere göre F1 işle ilgili davranışlar, F2 dışlayıcı davranışlar, F3 imaj-zedeleyici davranışlar ve F4 sözel, yazılı, görsel saldırı davranışları olarak adlandırılmıştır. PTÖ ölçeğine ait örnek sorular Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1

Örnek PTÖ Maddeleri ve Güvenilirlik Değerleri (α = .93)

PTÖ Boyutları	Maddeler
İşle İlgili Davranışlar (F1) α = .84	2. Mesleki becerilerimin, kapasitemin altında işler veriliyor. 4. İşimle ilgili yanlış bilgi veriliyor veya bilgiler saklanıyor.
Dışlayıcı Davranışlar (F2) α = .84	20. İş arkadaşlarım benimle birlikte çalışmaktan, aynı projede yer almaktan kaçınıyor. 21. İş arkadaşlarımdan ayrı bir bölümde veya ortamda çalışmaya zorlanıyorum.
İmaj Zedeleyici Davranışlar (F3) α = .84	14. Dış görünüşüme, hal ve hareketlerime veya yaşam tarzıma ilişkin hakaret boyutuna varan eleştiriler yapılıyor. 15. Dış görünüşüm, hal ve hareketlerimle alay ediliyor.
Sözel, Yazılı ve Görsel Saldırı Davranışları (F4) α = .73	3. Yaptığım hatalar durmadan hatırlatılıyor veya eleştiriliyor. 11. İşe ilişkin kararlarım yerli yersiz sorgulanıyor.

Alt problemler tek tek incelendiğinde, **cinsiyet** değişkeni açısından Mann Whitney U Testi sonucu, sözel, yazılı ve görsel saldırı davranışları boyutu (F4) için istatistiksel olarak anlamlı bir farka işaret etmiştir (*Mdn* = 6), *U* = 6232, *Z* = -2.48, *p* < .05, *r* = .04 (Tablo 2). Çıkan sonuca göre, kadınlar ve erkeklerin psikolojik tacize uğrama oranlarının eşit olduğu ve bunun küçük bir etki değerine sahip olduğu görülmektedir. Cinsiyet ile diğer alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kruskal Wallis Testi sonucuna göre, diğer alt problemlere işaret eden **mesleki kıdem, mevcut yönetici** ve **mevcut görevde çalışma süresi** ve **fakülte türü** değişkenleri ile psikolojik tacizin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, yaş, akademik unvan, akademik kadro, kurum tütü istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır . **Mesleki kıdem** için, psikolojik tacizin dışlayıcı davranışlar alt boyutu (F2) istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterirken (*H*,(5) = 14.75), Jonckheere- Terpstra testi de anlamlı ve pozitif yönde bir trend göstermektedir (T_{JT} = 13246.50, *Z* = 3.03, *r* = .05, *p* < .05). Buna göre, mesleki kıdem arttıkça psikolojik tacize uğrama medyanı da artmaktadır. Mesleki kıdem için psikolojik tacizin diğer alt boyutları istatistiksel olarak anlamlılık göstermemektedir (Tablo 2).

Mevcut yöneticiyle çalışma süresi değişkeni için, psikolojik tacizin imaj zedeleyici davranışlar alt boyutu (F3) istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterirken (*H*,(4) = 10.49), Jonckheere- Terpstra testi de anlamlı ve pozitif yönde bir trend göstermektedir (T_{JT} = 8368, *Z* = 2.047, *r* = .03, *p* < .05). Buna göre, mevcut yöneticiyle çalışma süresi arttıkça imaj zedeleyici davranışlara maruz kalma medyanı da artar. Mevcut yöneticiyle çalışma süresi için diğer alt boyutlar istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar vermemiştir (Tablo 2).

Mevcut görevde çalışma süresi değişkeni için, psikolojik tacizin dışlayıcı davranışlar alt boyutu (F2) istatistiksel olarak anlamlı bir farka işaret ederken (*H*,(5) = 10.83), Jonckheere testi de anlamlı ve pozitif yönde bir trend göstermektedir (T_{JT} = 11670, *Z* = 2.76, *r* = .04, *p* < .05). Buna göre, mevcut görevde çalışma süresi arttıkça, dışlayıcı davranışlara maruz kalma medyanı da artar. Bu değişken, sözlü, yazılı ve görsel saldırı davranışları alt boyutu (F4) için de anlamlılık göstermekte (*H*,(5) = 11.60 ve Jonckheere- Terpstra testi de anlamlı ve pozitif yönde bir trende işaret etmektedir (T_{JT} = 11541, *Z* = 2.30, *r* = .04, *p* < .05). Buna göre, mevcut görevde çalışma süresi arttıkça , sözlü, yazılı ve görsel saldırılara maruz kalma medyanı artar. Diğer alt boyutlar istatistiksel olarak anlamlılık taşımamaktadır (Tablo 2).

Araştırmanın alt problemlerinden sonuncusuna işaret eden **fakülte** değişkeni ile psikolojik taciz arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Psikolojik tacizin işle ilgili davranışlar alt boyutunda (F1) (*Mdn* = 21), (*H*,(9) = 19.70, *p* < .05), dışlayıcı davranışlar alt boyutunda (F2) (*Mdn* = 11.5), (*H*,(9) = 17.43, *p* < .05) ve sözel, yazılı, görsel saldırı davranışlar alt boyutunda (F4) (*Mdn* = 11), (*H*,(9) = 22.22, *p* < .05) Sivil Havacılık Fakültesi'ndeki akademisyenler ve imaj zedeleyici davranışlar alt boyutunda (F3) ise (*Mdn* = 10), (*H*,(9) = 18.24, *p* < .05) Rektörlük'e bağlı birimler diğerlerine göre daha yüksek medyan değerleri göstermiştir (Tablo 2). Bu sonuçlar, akademisyenlerin psikolojik tacize uğrama oranlarındaki artışa işaret etmektedir.

Tablo 2

Kruskal Wallis Testi, Mann Whitney U Testi, Jonckheree Testi Sonuçları ve Cohen's d Değerleri

	U	*Mdn*	*Z*	*H*	*df*	T_{JT}	*p*	*Cohen's d*
Cinsiyet								
F1	6587	13 (K), 12 (E)	-1.83				.07	.03
F2	7574	8(K), 8 (E)	-.10				.92	.01
F3	6955	7(K), 7 (E)	-1.35				.18	.02
F4	6232	6 (K), 6 (E)	-2.48				*.01	.04
Yaş								
F1				1.51	2		.47	
F2				5.51	2		.06	
F3				2.57	2		.28	
F4				2.16	2		.34	
Akademik Unvan								
F1				3.98	6		.68	
F2				4.36	6		.63	
F3				8.12	6		.23	
F4				10.95	6		.09	
Akademik Kadro								
F1				4.03	6		.67	
F2				4.46	6		.62	
	U	*Mdn*	*Z*	*H*	*df*	T_{JT}	*p*	*Cohen's d*
F3				8.27	6		.22	
F4				11.48	6		.08	

Mesleki Kıdem							
F1			2.42	5		.79	
F2		3.03	17.33	5	13246.50	*.00	.05
F3			10.68	5		.06	
F4			6.46	5		.26	
Mevcut Görevdeki Çalışma Süresi							
F1			5.62	5		.35	
F2		2.76	10.83	5	11670	*.01	.04
F3			7.94	5		.16	
F4		2.30	11.60	5	11541	*.03	.04
Mevcut Yöneticiyle Çalışma Süresi							
F1			4.70	4		.32	
F2			8.90	4		.06	
F3		2.05	10.48	4	8368	*.02	.03
F4			7.51	4		.11	
Kurum Türü							
F1	790	-.38				.70	
F2	689	-1.20				.23	
F3	776	-.55				.58	
F4	652	-1.34				.18	
Fakülte Türü							
F1		21	19.70	9		*.02	
F2		11.50	17.43	9		*.04	
F3		10	18.24	9		*.03	
F4		11	22.22	9		*.01	

Araştırmanın ikinci kısmında ise, hangi cinsiyete ve akademik kadroya sahip bireylerin daha çok psikolojik taciz uygulama eğiliminde oldukları incelenmiştir. Buna göre, *n* = 253 kişiden bu bölüme cevap verenlerin, en çok hem kadın hem de erkekler tarafından ve en çok yöneticileri tarafından psikolojik tacize maruz bırakıldıkları ve psikolojik taciz uygulayan kişi sayısının sıklıkla 3 kişi civarında olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma sonucunda, tüm katılımcı sayısının (*n* = 253) % 5'inin (*n* = 51) psikolojik taciz mağduru olduğu ortaya çıkarken, psikolojik taciz mağduru olmayı belirlemede kullanılan kriter en az iki taciz davranışına haftada en az bir kez maruz kalmak olarak belirlenmiştir (Tınaz, Gök ve Karatuna, 2013).

İkinci kısımda diğer bir cevap aranan soru ise, akademisyenlerin en çok kaç kişi tarafından ve hangi cinsiyet ve pozisyondaki kişiler tarafından psikolojik tacize uğradıklarıdır. Buna göre, çalışmaya katılan akademisyenler, kendilerine sırasıyla en çok 2-3 kişi ve tek kişi tarafından psikolojik tacizde bulunulduğunu, bu kişilerin en çok hem erkek hem de kadınlardan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Son olarak, tacizcilerin sırasıyla en çok yöneticileri (yönetime bağlı birimler, bölüm başkanı, koordinatör, danışman) ve daha sonra hem yönetici hem de iş arkadaşları olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmada akademisyenlerin en fazla karşılaştıkları ilk on davranış sırasıyla şunlardır: Mesleki becerilerimin, kapasitemin altında işler veriliyor; yaptığım her iş gereğinden fazla izleniyor; işle ilgili konularda söz hakkı verilmiyor; işle ilgili öneri ve görüşlerim dikkate alınmıyor; işe ilişkin kararlarım yerli yersiz sorgulanıyor; işle ilgili soru ve taleplerim yanıtsız bırakılıyor; yetiştirilmesi imkânsız veya mantıksız işler veriliyor; işe ilişkin kararlarım yerli yersiz sorgulanıyor; yaptığım hatalar durmadan hatırlatılıyor veya eleştiriliyor; sorumluluklarım daraltılıyor veya elimden alınıyor. Hangii alt boyutta daha fazla? Yorum getir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eş değişkenler istatistiksel anlamlılık açısından incelenmiştir. Öncelikle *cinsiyet* değişkeni açısından, kadın ve erkeklerin eşit oranda psikolojik taciz mağduru oldukları görülmüştür. Alanyazında bu konuda bir fikir birliği bulunmamaktadır. Kimi çalışmada kadınların erkeklerden daha fazla mağdur olduğu (Erdemir, 2015; Namie ve Namie, 1999), kimilerinde ise bu çalışmanın bulgularına paralel olarak eşit oranda mağdur oldukları yönünde bulgular mevcuttur (Einarsen ve Skogstad, 1996; Hoel ve Cooper, 2000). Buradan çıkarılabilecek sonuç, hem kadınların hem de erkeklerin psikolojik tacizle karşılaşma olasılığının olduğu ve Türkiye dışındaki diğer ülkelerde de kadınların veya erkeklerin veya birinin diğerine göre daha fazla psikolojik tacize uğrayabileceği yönündedir. *Mevcut yöneticiyle çalışma süresi* arttıkça imaj zedeleyici davranışlara maruz kalma olasılığı da artmaktadır. Bunun nedeni; zaman içinde kişilerin birbirleriyle iletişiminin artması sonucu yaşanan olumsuz olaylar nedeniyle tahammül sınırının zorlanması ve ilişkilerin yıpranma aşamasına gelmesi, saygı unsurunun ortadan kalkmasıyla kişilerin birbirleri hakkında edindikleri bilgileri kötüye kullanma isteklerinin ortaya çıkması olabilir. Çalışmanın bu sonucu, literatüre ters düşmektedir (Erdemir, 2015). Bu zıtlık gösteren sonuçlar, çalışan kişinin yönetimle profesyonel ilişkinin gereği kadar olan sınırı aşarak, birtakım kazanımlar elde etmek için yakınlık kurup kişiliğinden ödün vermesi şeklinde açıklanabilir. Bir diğer olasılık da yönetimin kararlarının çalışan kişi tarafından sorgulanmadığı ve aynen kabul edildiği durumlarda daha az tacize uğraması şeklinde olabilir. *Mevcut görevdeki tecrübe süresi* arttıkça dışlayıcı davranışlara maruz kalma durumunda artış saptanmıştır ve bu bulgu alanyazınla da örtüşmektedir (Einarsen, 1999; Jawahar, 2002). Bunun nedeni ise genellikle tecrübe artışıyla gelen bilgi ve söz sahibi olma durumundaki artış ve bunun meslektaş ve yöneticiler üzerinde uyandırdığı kıskançlık duygusu olabilir. Zira kıskançlık, psikolojik tacizin nedenleri arasında baş sıralarda yer almaktadır (Vartia, 1996; Westhues, 2005; Zapf, 1999). Literatürle ters düşen bir başka bulgu ise *mesleki kıdem* arttıkça psikolojik tacize uğrama olasılığındaki artıştır (Fettahlıoğlu, 2008). Bu artışın sebebi, kıdemli akademisyenlerin, yöneticileri tarafından kendi yerlerini alabileceğinin düşünülmesi ve bu yüzden bu akademisyenlerin bir tehdit unsuru olarak görülmesi olabilir. *Fakülte* değişkeni incelendiğinde ise, işle ilgili, dışlayıcı ve sözel, yazılı, görsel davranışlar için, Sivil Havacılık Fakültesi'ndeki akademisyenlerin ve imaj zedeleyici davranışlar için ise, Rektörlük'e bağlı birimlerdeki akademisyenlerin diğerlerine göre daha fazla psikolojik taciz tehdidi altında olduklarını göstermektedir. Özellikle bu bölümlerle ilgili olarak literatürde bir bulguya rastlanmamıştır. Bu bölümlerde kartopu yöntemiyle akademisyenlerle karşılıklı görüşmeler yapmak daha kesin sonuçlar elde edilmesine yardımcı olabilir. *Akademik unvan* ve *akademik kadro* bu çalışmada anlamlı sonuçlar vermemiştir. Literatürde bu bulgunun aksine sonuçlar mevcuttur. Akademik unvan ve akademik kadro, tüm seviyedeki akademisyenlerde özellikle en düşük akademik seviye olan okutmanlar, araştırma görevlileri ve uzmanlar arasında psikolojik tacizi belirlemede önemli değişkenlerdendir (Cayvarlı, 2013; Çögenli, 2010; Erdemir, 2015; Konaklı, 2011). Literatürle tezatlık gösteren bu sonuç, içinde bulunulan akademik ortamın kişiye geleceğiyle ilgili güven sağlaması ve kişinin hak ettiği akademik unvan ve/veya kadroya zaten ulaşmış olması veya ulaşacağını biliyor olması şeklinde izah edilebilir. Daha yüksek sayıdaki örneklem ve farklı demografik değişkenlerle literatüre bezerlik gösteren sonuçlar elde edilebilir. *Kurum türü* için, devlet ve vakıf üniversiteleri arasında anlamlı bir fark çıkmaması, literatürle desteklenen, iki sektörde de psikolojik tacizin görülebileceği bilgisiyle açıklanabilir (Einarsen, Hoel, Zapf ve Cooper, 2010). Ancak psikolojik tacizin devlet üniversitelerinde daha fazla olduğunu (Salin, 2001) ya da vakıf üniversitelerinde fazla olduğunu (Erdemir, 2015) söyleyen çalışmalar da mevcuttur. Çalışmada ayrıca akademisyenlerin % 5' inin psikolojik taciz mağduru olduğu sonucuna erişilmiştir. Bu sonuç az gibi görünse de, daha fazla örneklemle daha farklı sonuçlar elde edilebilir. Alanyazın incelendiğinde, bu oranın % 8 (Lester, 2013) ila % 65 (Raskauskas, 2006) arasında olduğu göz önüne alınırsa % 5'in çok da küçümsenecek bir rakam olmadığı anlaşılır. Alanyazınla parallelik gösteren diğer bulgular ise akademisyenlerin hem kadın hem de erkekler tarafından (Erdemir, 2015; Fettahlıoğlu, 2008) ve en çok yöneticileri tarafından (Hoel ve Cooper, 2000; Rayner, 1997; Zapf, Einarsen, Hoel ve Vartia, 2003) tacize uğramalarıdır. Bu sonuçla ilgili olarak, her iki cinsin de tacizde bulunabileceğini ve aynı seviyedeki veya konumca üst seviyedeki iş arkadaşıyla karşılaştırıldığında, yöneticilerin tacizde bulunma konusunda ilk sırayı işgal

ettiğini söylemek mümkündür. En çok 2-3 kişi tarafından bu davranışlara maruz kalmaları ise, akademik alandaki psikolojik tacizin "çeteleşme" olarak tabir edilmesi (Khoo, 2010) tanımını destekler niteliktedir. Buradaki çete mantığı, kişinin tek başınayken yapamayacağı baskıyı veya gösteremeyeceği davranışı, diğer grup mensuplarının bir araya gelmesiyle, birbirlerinden güç alarak yapabilmeleri yönünde açıklanabilir. Son olarak, en çok karşılaşılan ilk on davranışa bakıldığında, işe yönelik ve dışlayıcı psikolojik taciz davranışları göze çarpmaktadır ve bu bulgular literatürdeki diğer çalışmalarla (Erdemir, 2015; Lester, 2013) benzerlik göstermektedir. Kişilerin akademik ortamda daha çok işe yönelik davranışlarla ilgili olarak ve dışlanarak psikolojik tacize uğramaları bulgusu ile, tacizin daha çok yöneticiden geldiği bulgusunun birleştirilmesinden çıkarılabilecek sonuç; akademide bölüm yönetiminin işlerin profesyonel bir şekilde yürütülmesini sağlamada ve kişilere adil davranma konusunda etkin olamadığı ve bu sebeple bazı akademisyenlerin mağdur oldukları yönündedir.

Anlamlılık gösteren değişkenlerin yanında, psikolojik tacizle istatistiksel olarak anlamlılık göstermeyen değişkenler de vardır ve bunlardan biri **yaş** değişkenidir. Ancak alanyazında bazı çalışmalarda yaş değişkeni ile psikolojik taciz arasında anlamlı bir fark bulunmuş, yaş arttıkça psikolojik tacize uğrama olasılığında bir düşüş izlenmiştir (Bingöl, 2007; Erdemir, 2015). Bir diğer anlamlı sonuç vermeyen değişken **akademik unvan**dır. Alanyazında bu değişken ile psikolojik taciz arasında anlamlı bir fark bulan çalışmalar mevcuttur. Buna göre, yüksek öğretimde en düşük akademik unvana sahip okutmanların (Erdemir, 2015), araştırma görevlilerinin ve uzmanların (Cayvarlı, 2013; Çögenli, 2010) daha fazla psikolojik tacize maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır. **Akademik kadro** bu çalışmada anlamlı fark yaratmayan bir başka değişken olsa da alanyazındaki çalışmalar (Fettahlıoğlu, 2008; Lester, 2013) anlamlı bir farka işaret etmektedir. Son olarak, **kurum türü** de anlamlılık göstermeyen bir değişkenken bunun aksini destekleyen çalışmalar da mevcuttur (Erdemir, 2015; Einarsen, Hoel, Zapf ve Cooper, 2010).

Çalışmanın alana pratik katkısı, psikolojik tacizin önlenmesi için, akademik kurumlarda gerekli olan ortamların oluşturulmasının önemini ortaya koymak ve bunun için yöneticiler ve çalışanlara bazı sorumluluklar düştüğünü vurgulamaktır. Fuller (2010) bunun ancak sağlıklı işyerleri ve sağlıklı kültürler yaratarak mümkün olabileceğini söyler ve kendisi bu kültüre dayanan ortamları; rütbesi ne olursa olsun herkesin sorgulayıcı bir tavırda olduğu, sürekli olarak tüm görüşlere saygı duyulduğu yerler olarak tanımlarken, şeffaf karar veren, hesap verebilen, sorumluluk sahibi, gereksiz hiyerarşiyi ortadan kaldıran ve farklılıkları teşfik eden iyi yönetimlerin de bu ortamlardaki olumlu rolüne vurgu yapmaktadır. Daha spesifik olarak yapılabilecekler arasında; yöneticilerin yukarıdan aşağıya bir yaklaşım izlememeleri, liderlik becerilerini geliştirmeleri, 360 derece değerlendirmelerin yapılması, örgüt ikliminin olumlu bir seviyeye taşınması ve birlikler, yasal danışmanlar ve dış uzmanlardan oluşan değerlendirme takımlarının oluşturulması gibi davranış ve önlemler sayılabilir (Bowie, Fisher ve Cooper, 2005; Lutgen - Sandvik ve Sypher, 2009; Tehrani, 2001). Tacizi yapan kişi bir yönetici bile olsa o kişinin görevine son verilmesi kurumun konuyla mücadeledeki kararlılığı gösterecektir (Crawford, 2001). Bunların yanında, üniversitelere konunun uzmanı konuşmacılar çağırmak, açık oturum ve konferanslar düzenleyerek bu konuyla ilgili en üst yöneticiden akademisyenlere, idari kadroya ve öğrencilere kadar herkesin bilinçlenmesini sağlamak ve konunun üniversitelerin tüzüklerine dahil edilmesini sağlamak uygulama anlamındaki kararlılığa katkı sağlayacak ve tacizcilerin cesaretini kırarken potansiyel mağdur sayısını da azaltacaktır. Yüksek öğretim kurumlarını, toplumu genç, yaşlı demeden eğiten ve onlara örnek olan merkezler olarak düşünürsek, bu kurumlarda yerleşmesi gereken kültürün, insanları değişik bakış açıları, inançları veya dış görünüşlerinden dolayı damgalayan değil, farklılıklara saygı duyan yönde gelişmesi gerekmektedir. Çalışmadaki bazı sonuçların uluslararası literatürle ters düşmesi ise, akademik ortamdaki kültürün farklı olmasından dolayı, yapılan çalışmaların sonuçlarının diğer alanlardakilere göre farklılık göstereceğini vurgulamak açısından önem taşımaktadır.

Eğitim sisteminde değişikliklere sıkça tanıklık eden Türkiye'nin, bu değişikliklerden asgari düzeyde etkilenmesi ve akademisyenlerin kendilerini tehdit altında hissetmemeleri için sağlıklı örgütlere ihtiyaçları vardır. Bunun için, psikolojik taciz henüz oluşmadan problemin önüne geçmek hedeflenmeli ve bu amaçla kurumlarda en alttan en üst kademeye kadar tüm çalışanlar bilinçlendirilmelidirler. İleride yapılacak olan çalışmalar için öneriler şu şekildedir:

1. Araştırmacılar genellenebilirliği arttırmak adına verileri ülkemizin değişik bölgelerinden ve birden fazla şehirden toplayabilirler.
2. Konunun hassasiyeti açısından, bu konu nitel olarak da incelenirse daha derinlemesine bilgi edinilmiş olacaktır.
3. Sadece akademisyenlerin değil, aynı zamanda yöneticilik görevi olan akademisyenlerin de bakış açısı ilerideki çalışmalara dahil edilirse daha objektif sonuçlar elde edilebilir.
4. Kültürün kurumlar ve insanlar üzerindeki etkisi ve ülkeler arasında farklılıklar gösterebileceği göz önüne alındığında, uluslararası literatürde psikolojik tacizi yordamada anlamlı olarak bulunan değişkenlerin Türkiye'deki yüksek öğretim kurumlarında da aynı sonuçları verip vermediği araştırılabilir.

Kaynakça

Adams, A. (1992). *Bullying at work: How to confront it and overcome it.* London: Virago Press.

Akın, U. (2009). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. *Educational Administration: Theory and Practice, 16*(3), 309-327.

Atalay, İ. (2010). *Mobingin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: kamu sektöründen bir örnek* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aziz, A. (1994). *Araştırma yöntemleri-teknikleri ve iletişim.* Ankara: Turhan Yayınları.

Bilgel, N, Aytaç, S. ve Bayram, N. (2006). Bullying in Turkish white-collar workers. *Occupational Medicine*, *56*, 226-231.

Bingöl, B. (2007). *İşyerinde yıldırma (mobbing) ve yıldırma üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Bolman, L.G. & Gallos, J.V. (2011). *Reframing academic leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bowie, V., Fisher, B.S. & Cooper, C.L. (Eds.). (2005). *Workplace violence: Issues, trends, strategies*. UK: Willan Publishing.

Cayvarlı, P. E. (2013). *Akademisyenlerin üniversitelerdeki psikolojik yıldırmaya ilişkin algılarının incelenmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitütü, İzmir.

Celep, C. ve Konaklı, T. (2013). Mobbing experiences of instructors: Causes, results, and solution suggestions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(1), 193-199.

Cemaloğlu, N. (2007). The relationship between school administrators' leadership styles and bullying. *H. U. Journal of Education*, *33*, 77-87.

Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, J. W., S.G., Aiken, L. & Cohen, P. (2003). *Applied multiple regression / correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Mahwah, Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

Costello, A. B., & Osborne, J.W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research and Evaluation, 10*(7), 1-9.

Çögenli, Z. (2010). *Üniversitelerde psikolojik şiddet (mobbing) maruziyeti ve akademik personel üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Crawford, N. (2001). Organizational responses to workplace bullying. In N. Tehrani (Ed.), *Bullying a culture of respect: Managing bullying at work* (pp. 21-31). London: Taylor & Francis.

Daniel, Wayne W. (1990). *Applied nonparametric statistics*. Boston: PWS-KENT Puplishing Company.

Davenport, N., Schwartz, R.D. & Elliott, G.P. (2002). *Mobbing. emotional abuse in the American workplace.* Iowa: Civil Society.

Durgun, C. (2011). *İşyerinde bezdiri ve bezdiriyle başa çıkma stratejileri: Üniversiteler arasında bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower, 20* (1/2), 16-27.

Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. & Cooper, C. (Eds.). (2010). *Bullying and harassment in the workplace. Developments in theory, research and practice* (2nd ed.). New York: Taylor and Francis Group.

Einarsen, S. & Raknes, B. I. (1997). Harassment in the workplace and the victimization of men. *Violence and Victims*, *12*, 247-263.

Einarsen, S. & Skogstad, A. (1996). Bullying at work: Episdemiological findings in public and private organisations. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*(2), 185-202.

Erdemir, B. (2015). Psychological abuse in higher education in relation to leadership and ethical climate (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Fabrigar, L.R., Wegener, D.T., MacCallum, R.C., & Strahan, E.J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, *4*(3), 272-299.

Fettahlıoğlu, Ö.O. (2008). *Örgütlerde psikolojik şiddet (mobbing): Üniversitelerde bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Fuller, R.W. (2010). *All rise: Somebodies, nobodies, and the politics of dignity*. U.S.A: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Hoel, H. & Cooper, C.L. (2000). *Destructive conflict and bullying at work.* Manchester: University of Manchester Institute of Science and Technology.

Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Kottkamp, R.B. (1991). *Open schools / healthy schools. Measuring organizational climate.* Beverly Hills, CA: Sage.

Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Jawahar, I.M. (2002). A model of organizational justice and workplace aggression. *Journal of Management, 28*, 811-834.

Kaplan, J.F. (2010). Help is on the way: A recent case sheds light on workplace bullying. *Houston Law Review*, *47*(1), 141-173.

Keashly, L. & Neuman, J.H. (2010). Faculty experiences with bullying in higher education: Causes, consequences and management. *Administrative Theory and Praxis, 32*(1), 48-70.

Khoo, S.B. (2010). Academic mobbing: Hidden health hazard at workplace. *Malaysian Family Physician, 5*(2), 61-67.

Konaklı, T. (2011). *Üniversitelerde yıldırma ve kültürel değerlerin yıldırma ile başaçıkma yaklaşımlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Lawrence, C. (2001). Social psychology of bullying in the workplace. In N. Tehrani (Ed.), *Bullying a culture of respect: managing bullying at work* (pp. 61-76). London: Taylor & Francis.

Lester, J. (Ed.). (2013). *Workplace bullying in higher education*. New York: Routledge.

Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *5*(2), 165-184.

Lutgen-Sandvik, P., & McDermott, V. (2008). The constitution of employee-abusive organizations: A communication flow theory. *Communication Theory, 18*(2), 304-333.

Lutgen-Sandvik, P., & Sypher, B.D. (2009). *Destructive organizational communication. Process, consequences and constructive ways of organizing.* New York: Routledge.

MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods, 4*, 84-99.

McCulloch, B. (2010). Dealing with bullying behaviours in the workplace: What works – a practitioner's view. *Journal of the International Ombudsman Association*, 3(2), 39-51.

Namie, G., & Namie, R. (1999). *Bullyproof yourself at work: Personal strategies to stop the hurt from harassment*. California: DoubleDoc Press.

Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Jeong-Yeon Lee, J.Y. & Podsakoff, N.P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879-903.

Raskauskas, J. (2006). *Bullying in academia: An examination of workplace bullying in New Zealand universities*. Paper presented at the American Education Research Association Conference.

Rayner, C. (1997). The incidence of workplace bullying. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 7*(1), 199-208.

Riley, D., Duncan, D. J. & Edwards, J. (2011). Staff bullying in Australian schools. *Journal of Educational Administration, 49*(1), 7-30.

Salin, D. (2001). Prevalence and forms of bullying among business professionals: A comparison of two different strategies for measuring bullying. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *10*(4), 425–441.

Simon, C.S. & Simon, D.B. (2006). Bully for you: Full steam ahead: How Pennsylvania employment law permits bullying in the workplace. *Widener Law Journal*, *16*, 141-164.

Stacey, E. (2008). Coping with the cyber world: student perspectives on cyber-safe learning environments. In *LYICT: ICT and learning in the next generation*, (pp. 224 -236). Paper accepted for presentation at LYICT 2008 ICT and Learning for the Net Generation 7th - 10th July 2008 Open University Malaysia.

Tabachnick. B.G. & Fidell. L.S. (2007). *Using multivariate statistics.* Needham Heights. MA: Allyn and Bacon.

Tehrani, N. (2001). A total quality approach to building a culture of respect. In N. Tehrani (Ed.), *Building a culture of respect: Managing bullying at work* (pp. 135-154). London: Taylor & Francis.

Tınaz, P., Gök, S. ve Karatuna, I. (2013). Sosyal güvenlik kurumu çalışanlarının işyerinde psikolojik taciz algıları: Yaygınlık, türler, nedenler ve bireysel mücadele yöntemleri. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, *4*(1), 39-53.

Tigrel, E.Y. ve Kokalan, O. (2009). Academic mobbing in Turkey. *International Journal of Human and Social Sciences, 4*(10), 716-24.

Türk Dil Kurumu. (2015). Erişim http://www.tdk.gov.tr

Vartia, M. A. (1996). The sources of bullying: psychological work environment and organizational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*(2), 203-14.

Vega, G. & Comer, D.R. (2005). Sticks and stones may break your bones, but words can break your spirit: Bullying in the workplace. *Journal of Business Ethics, 58*(1-3), 101-109.

Westhues, K. (2005). *The envy of excellence: administrative mobbing of high-achieving professors.* UK: The Edwin Mellen Press.

Westhues, K. (2006). The story behind the mob rule. Erişim http://arts.uwaterloo.ca/~kwesthue/chronicle.htm , 06/07/2016 tarihinde alındı.

Westhues, K. (2008). *The anatomy of an academic mobbing: Two cases*. UK: The Edwin Mellen Press.

Yıldız, S. (2007). *İşyerinde istismar davranışlarının psiko-sosyal boyutu ve bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Zapf, D. (1999). Organizational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower, 20*(1/2), 70-85.

Zapf, D., Einarsen, S., Hoel, H., & Vartia, M. (2003). Empirical findings on prevalence and risk groups of bullying in the workplace. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C. Cooper. *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (2nd ed.). (pp.75 - 106). New York: Taylor and Francis.

14. BÖLÜM

GÖÇLE GELEN AİLELERİN VE ÇOCUKLARININ EĞİTİM SORUNLARI (MERSİN İLİ ÖRNEĞİ)

Ömer Barış Eroğlu [a], Murat Gürkan Gülcan [b]

[a] Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, beroglu33@hotmail.com

[b] Doçent Dr., Gazi Üniversitesi, mgulcan@gazi.edu.tr

Giriş

İnsanların bulundukları yerden başka bir yere geçici veya kalıcı olarak yaptıkları yer değiştirme hareketi olarak tanımlanabilen göç, toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik hayatında değişimler yaratan etkenlerin başında gelir. İnsanlık tarihi boyunca var olan ve sosyal hayattaki değişkenlikleri yaratmada en önemli öğelerden biri olan göç, dar anlamıyla coğrafi olarak yer değiştirme hareketi olarak tanımlanır (Sağlam, 2006). Ancak Özer'e (1994) göre göç coğrafi mekân değiştirme sürecinde sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi boyutları ile toplumun yapısını değiştiren nüfus hareketleridir. Türk tarihinden örnek verecek olursak Orta Asya'dan Anadolu'ya göçle gelen Türkler sahip oldukları Asya kültürünü Anadolu'ya taşıyarak ve Anadolu'da daha önce yaşamış birçok kültürden de etkilenerek Anadolu Türk medeniyetini ortaya çıkarmışlardır (Ekinci, 2008). Yani göçler sonucunda hem göç eden hem de göç alan toplumun sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi yapısında birçok değişim meydana gelmektedir (Bahar ve Bingöl, 2010).

Göçler sadece bir yerden başka bir yere taşınmak anlamında değerlendirilmemelidir. Göç, bu kararın alınmasıyla başlayan ve yeni yerleşim yerine yerleştikten sonraki oluşan durumları da kapsayan bir süreç olarak ele alınmalıdır. Her olayın olduğu gibi göçlerin de toplumda yarattığı etkilerin sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal boyutları vardır. Mersin'in de göç alan bir yer olduğu düşünüldüğünde göçün yarattığı durumlardan etkilendiği görülmektedir.

Tarihi boyunca göç alıp göç vermiş bir yerleşim yeri olan Mersin ilinin nüfusu cumhuriyet dönemi boyunca artış gösteren bir yapıdadır. Mersin Turizm İl Müdürlüğü verilerine göre (2016), 1870'li yıllarda 8047 nüfuslu bir kaza olan Mersin'in 1927 yılında merkezindeki nüfusunun 47000 olduğu görülür. Mersin'in il olmasından sonra 1935 yılında ilçeleri ile beraber toplam nüfusunun 244236 olduğu belirlenmiştir(Uğur, 1996). Mersin'in ikliminin insan yaşamına ve tarım yapmaya elverişli olan ılıman yapıda olması, liman kenti olan Mersin'in denizden ve karadan ticaret yolları üzerinde bulunması ve yaşam koşullarının uygunluğu, iş gücü potansiyelinin bulunması Mersin'e göç için çekici sebepler olarak görülmektedir. Sürekli nüfusunda artış gösteren Mersin'e göçlerin 1980'li yıllardan

sonra yoğunlaştığı yapılan sayımlarla belirlenmiştir. Mersin'in 1980 yılında nüfusu 843931'e yükselirken 2000 yılında bu sayının 1651400 kişiye ulaştığı tespit edilmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2016). Mersin'e göçün 1980-2000 yılları arasındaki döneminin Türkiye'de yaşanan siyasal gelişmeler ve güvenlik sorunları nedeniyle hızlandığı görülmektedir. Bu dönemde Mersin'e olan göçlerin genellikle Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden olduğu bilinmektedir. Kısa sürede ve yoğun bir şekilde gerçekleşen göçlerin yapı bakımından zorunlu göç olarak gerçekleşmesi Mersin'in şehirleşmesi ve göç edenlerin şehirle bütünleşmesi açısından oldukça elverişsiz sonuçlar doğurmuştur. Mersin göçler merkezi haline dönmüştür. 2007 yılı ve sonrasında özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesini kapsayarak Türkiye Cumhuriyeti Devleti yetkililerince yürütülen çalışmalar neticesinde bu bölgelerde oluşan huzur ortamına da bağlı olarak göçler azalmıştır. Türkiye genelinde azalan göçler Mersin'de de azaldığı gibi Mersin'in göç vermeye başladığı görülmüştür. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre 2007 yılı sayımında Mersin nüfusunun 1596000 olduğu belirlenmiştir (TÜİK,2016). Ancak bu durum 2010 yılı sonrasında tekrar değişim göstermiştir. Türkiye'nin sınır komşuları olan Suriye ve Irak'ta oluşan ve halen sürmekte olan savaş ortamı neticesinde bu ülkelerden Türkiye'ye yoğun bir dış göç dalgası gerçekleşmiştir. Mersin'in bu sınır bölgelerine yakın olması ve göç edenler tarafından güvenilir bir merkez olarak görülmesi göçten aldığı payı arttırmıştır. 2015 yılında Mersin'e Suriye'den göç edenlerin sayısının resmi rakamlara göre 133000 civarında olduğu ancak resmi olmayan rakamlarla Mersin'de yaklaşık 320000 Suriyeli mültecinin yaşadığı tahmin edilmektedir. (Kocamaz, 2016). Dış göç dalgası devam ederken 2015 yılı itibari ile Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşanan güvenlik problemleri yeniden ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu durumlar neticesinde Mersin'e yapılan göçlerde artış göstermektedir.

Mersin sürekli olarak göçlere maruz kalan bir il durumundadır. Bu durum Mersin için birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Kentleşme sorunlarının yanında insanların kentle bütünleşmesi de ayrı bir öneme sahiptir. Ayrıca sağlık, eğitim, ulaşım, güvenlik gibi temel ihtiyaçların karşılanması noktasında da sorunlar yaşanmaktadır.

Türkiye'de yıllarca süren iç göçün ve son yıllarda yaşanan Suriye'den gelen mültecilerin yarattığı sorunlar karşısında kentlerin bu duruma hazırlıksız oluşunun sonuçları farklı şekillerde sıralanabilir. Göçle gelinen bölgelerde sorunlar dört genel başlık altında toplanabilir. Bunlar nüfus, istihdam, yaşam kalitesi ve kentleşme sorunlarıdır (Pazarlıoğlu, 2007). Genel sorunlar başlığı altında çarpık kentleşme sorunları, işsizlik ve ekonomik sorunlar, şehirleşme ve şehirle bütünleşme sorunu, alt yapı, ulaşım ve sağlık sorunları, güvenlik problemleri, eğitim sorunları da alt sorunlar olarak sınıflandırılabilir.

Yer değişikliği ile düzenleri değişen ailelerde bu durumdan en çok etkilenenler çocuklardır. Okul çağında olup hiç bilmediği bir yere taşınan çocukların yaşadığı uyum süreci eğitim yaşamını da etkilemektedir. Gelir seviyesi düşük aileler göçle geldiklerinde imkânsızlıklar içinde, sağlıksız yerlere yerleşmektedirler. Bazıları ise akrabaları ile yaşamaktadırlar. Sağlıklı yaşam koşullarını sağlayamayan ailelerde, çocuklar için derslerine çalışmak daha zor olacaktır. Geniş aile yapısına sahip ve çocuk sayısı çok olan ailelerde de çocukların ders çalışma imkânı sınırlı olmaktadır (Tezcan, 1994). Uygun ortam bulmaları da yaşadıkları evlere göre zordur. Ailelerinin çocuklarına verebileceği katkı kendi eğitim seviyelerini aşamamaktadır. Bu durum çocuk için başarısızlığın nedeni sınıfı için ise genel başarının düşmesi anlamına gelmektedir.

Hızlı kentleşmenin sonucunda oluşan nüfus artışının etkisi ile okulların kapasitesi yetersiz olmaya başlamıştır. Sınıf mevcutları artmış ve okulların fiziki kapasiteleri aşılmıştır. Bu durum birçok problemin kaynağı olmaya başlamıştır. Öğrenci mevcudu kapasitesi aşılan okullarda yaşanan sıkıntılar birbirini tetikler nitelikte olup her eksiklik başka bir sorunu tetiklemektedir (Avcı, Y., Koçoğlu E ve Ekici, Ö. (2013).

Kalabalık sınıflarda ilk olarak her öğrenci için öğretmenin ayırabileceği süre düşmektedir. Öğretmenin farklı öğretim yöntemleri kullanması zorlaşmaktadır. Bu durum hem öğretmenin performansını etkilemekte hem de öğrencilerin başarısını olumsuz etkileyebilmektedir. Sınıf başarıları ise o okulun başarısına etki etmektedir (Çınar, 2004).

Kalabalık sınıflarda ve okullarda disiplin problemleri çıkabilmektedir. Oyun alanları yetersiz olduğu için enerjilerini atamayan öğrenciler arasında şiddete eğilim görülebilmektedir. Ayrıca demokrasi eğitimi de tam anlamıyla verilememektedir (Karakuş, 2006).

Okulların mevcutlarında oluşan artışlar nedeniyle okullardaki kütüphaneler, gösteri ve toplantı salonları gibi alanlarda sınıf olarak kullanılmaktadır. Bu durumun yarattığı kültürel ve sanatsal eksikliklerde eğitimde önemli rol oynamaktadır.

Okulların kapasitesinin üzerinde kullanılması ile temizlik problemleri ortaya çıkmaktadır. Ancak okullarda bulunan yardımcı personellerin yetersizliği ortak kullanım alanlarında sağlıksız bir ortam yaratabilmektedir (Parlakkaya, 2010).

Göçle gelen ailelerin çocuklarının yaşadığı bir diğer problem ise dil üzerinedir. Dış göçle gelen ailelerin dil problemleri çocuğun eğitim hayatını tamamen etkilemektedir. Çocuklarla iletişim kurulamamaktadır. Birçok okulda bu duruma önlem alınamamıştır. Örnek olarak Suriye'den gelen göçmenlerin yaşadığı güçlükleri gösterebiliriz. Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etütler Vakfı'nın (TESEV, 2015) araştırmasına göre Suriye'den göçle gelen ailelerin çocuklarının sadece %10'luk kısmının eğitim aldığı bilinmektedir. Bu durum şu an sorun gibi görünmese de gelecekte problem doğurabilir.

Dil problemi sadece dış göçle gelenleri etkilemez. Türkiye'nin farklı bölgelerinde farklı diller konuşulmaktadır. Çocukların evde kullandığı dil ile okulda öğrendikleri dilin birbirinden farklı olması, farklı eğitim sorunlarına yol açmaktadır. Ayrıca şive ve ağız gibi farklılıklar ve dil kapasitesi önemli algılama farklılıkları yaratabilir (Nar, 2008). Öğrenci kendini tam olarak ifade edemediği zaman düzgün cümle kuramamakta, metinleri anlamlandırmakta zorlanmakta, noktalama işaretlerini kullanamamaktadır. Bu gibi sebepler başarısızlığa neden olmaktadır (Tok, 2010).

Sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan ailelerde kullanılan dil çok dar olabilmektedir. Ayrıca yapı bakımından bozuk anlam bakımından kısa ya da yarım olabilmektedir. Az sözcükle duygu ve düşünceler tam olarak ifade edilemez. Dil taklitle öğrenildiği için çocukta bu dili kullanır. Çocuk sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bir okula gittiği zaman ise dil ve anlama sorunu ile karşılaşabilir. Öğretmenlerin kullandığı dil çocukla iletişim için farklı gelebilir. Bu durumda çocuğun başarısı düşebilir (Tezcan, 1994).

Öncelikli sorunu geçim sağlamak olan ailelerde eğitim ihtiyacı öncelikli değildir. Bu durum ailelerin eğitime bakış açıları ile alakalıdır. Bazı aileler ekonomik sorunlar nedeniyle çocuklarını da çalıştırmaktadırlar. Daha iyi bir eğitim için ailelerin ve sosyal çevrelerinin eğitimi destekleyici olmaları beklenir. Yeterli desteğin verilmediği durumlarda çocukların tüm eğitim hayatları olumsuz yönde etkilenir.

Göçle eğitim ilişkisinden bahsedilirken genellikle olumsuzluklar vurgulanır. Ancak kırsal kesimde yaşayan ve zorunlu eğitimini tamamlayan çocukların eğitimlerine devam etme şansı neredeyse yoktur. İşte bu göç durumunda çocukların okullarına devam etme şansı doğmaktadır (Alpar ve Yener, 1998).

Eğitim-öğretim bütün çocuklar için anayasal hakkıdır. Türkiye'de kız ve erkek bütün çocukların ilkokul, ortaokul ve lise eğitim hizmetini alması zorunludur. Bu hizmeti en iyi şekilde sunmak devletin, bundan en iyi şekilde faydalanmak ise öğrenci ve ailelerinin görevidir. Türkiye'nin geleceği olan her bir çocuğun eğitimi ve öğretimi yine ülke kalkınması için çok önemlidir. Bu sebeple yurdun her köşesinde eğitim öğretim en iyi şekilde uygulanmalıdır. Eğitim sisteminde okul, öğrenci, çevre ve veli temel taşlardır. Bu temel taşlardan biri eğitime dâhil olmadığı zaman sorunlar ortaya çıkmaktadır (Topsakal, Merey ve Yurt, 2013).

Okulların niteliklerinin geliştirilmesi ve daha iyi imkânlar sunması için planlamaların iyi yapılması gerekir. Ancak bazı durumlarda planlamanın dışına çıkılmaktadır. Bunlardan biri de göç olaylarının ortaya çıkardığı durumlardır. Hızlı artan nüfus okullardaki planlamaları etkilemektedir. Öğrenciler ise yaşadıkları uyum sorunlarının yanında kalabalık sınıflarda yeterince kendilerini gösteremezler (Selçuk, 2014).

Göçle gelen ailelerde yerleşim yeri, iş, geçim gibi sıkıntılar eğitim ihtiyacının ikinci plana atılmasına neden olmaktadır. Aileler eğitimi gerektiği kadar önemsemez olmaktadırlar. Evlerinde çocuklarının ders çalışması için gerekli imkânı sunamamaktadırlar. Öğrenci başarısı bu durumdan doğrudan etkilenmektedir. Ayrıca Mersin'e göçle gelenlerin okuma yazma oranlarındaki düşüklükte okuma yazma bilmeyen anne babaların çocuklarına eğitimsel destek vermesinin önüne geçmektedir (Garipağaoğlu, 2001).

Çarpık kentleşme ile ortaya çıkan toplumsal sorunlar ise eğitimde çevresel faktörler olarak karşımıza çıkar. Göçle gelen ailelerin bir arada yaşadığı mahallelerde yaşayan alt kültüre ait ailelerde eğitime verilen önem yeteri kadar değildir. Ayrıca bu mahallelerde suça ve şiddete eğilimin fazla olduğu görülmektedir (Bozan, 2014)

Türkiye'de ilgili alanyazında yapılan araştırmalarla göç ile eğitim arasındaki ilişki değişik boyutları ile gösterilmeye çalışılmıştır. Alanyazın tarandığında göç olgusunun eğitim üzerine yarattığı etkiler ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görünmektedir. Bunlardan bazıları şöyledir:

Nar (2008), çalışmasında göçle Dilovası'na gelen ailelerin, orada görevli idareci ve öğretmenlerin yaşadığı eğitim problemlerini tespit etmek için görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada öğrenciler yaşadıkları mekânlarda güvenlik sorunu olduğu, kendilerinin ayrımcılığa uğradığını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler Türkçe' yi iyi kullanamadıkları için dışlandıklarını ve kendilerinin küçük düşürücü davranışlara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin ilk okuma yazmadan başlayarak eğitim hayatlarının etkilendiği tespit edilerek bu durumdaki bazı öğrencilerin saldırganlık ya da içe kapanma eğilimi gösterdikleri gözlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre ise öğrenciler okula uyum sağlayamadıkları zaman saldırgan tavır sergilemektedir. Ayrıca ekonomik durumu kötü olan ailelerin çocukları çalıştıkları için okullara devamsızlık yapmaktadırlar. Bu durum öğretmenin iş doyumunu etkilediği belirtilmiştir. Yönetici görüşlerine göre dikkat çeken bir nokta öğretmenlerin göç alan mahallelerdeki okullarda çalışmak istememesinin belirtilmesidir. Çalışmada öneriler bölümünde sunulan bir öneri de öğretmenlerin öğrencilerdeki kültürel farklılıkları zenginlik olarak görmesinin gerekliliğidir.

Güngör (2009), Eğitim Hakkı ve Sokakta Yaşayan/Çalışan Çocuklar: Mersin İli Örneği adlı çalışmasında Mersin'de sokakta yaşayan ve çalışan çocukların eğitim hakları ve bu haklarından faydalanabilme durumlarını ele alınmıştır. Dolayısı ile öğrenim çağında bulunan çocukların eğitim sorunları bir anlamda onların bu haklarından faydalanabilme sorununda çözümünü kapsamaktadır

Han (2010), Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Eğitim ve Öğretimde Karşılaştıkları Uyum Sorunları adlı çalışmasında araştırmanın yapıldığı yıldan önceki son 10 yılda Ankara iline göçle gelen ailelerin eğitim öğretimde karşılaştıkları uyum sorununu ele alınmıştır. Çalışma sonucunda çıkan sonuçlardan biri de Büyükşehir'e göçle gelen ailelerin çocuklarının yalnızlaştıkları, iletişim sorunu yaşadıkları bu durumlarında çocukların eğitimsel başarısının düştüğüdür. Bu duruma çözüm olarak, çocuklara kent yaşamında karşılaşabilecekleri sorunlar için sosyal destek verilmesi, ailelere iş bulmalarında yardımcı olunması, kültürel ve sanatsal faaliyetlerden faydalandırma gibi çözümler önerilmiştir.

Uluocak (2009), İç Göç Yaşamış ve Yaşamamış Çocukların Okulda Uyumu adlı çalışmasında iç göç yaşamış çocuklar ile göç yaşamamış çocukların arasındaki ruhsal uyum farklılığı tespit edilmeye çalışılmış ve anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenler göç yaşayan çocuklarda daha çok nevrotik bozukluklar olduğunu savunmuşlardır. Sorunun çözümü için ise göç yaşamış çocukların okullarda uyumlarının sağlanması amacıyla eğitim, sağlık ve sosyal hizmet kurumlarının birlikte çalışmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Bozan'ın (2014), Türkiye'de İç Göç Hareketleri ve Göçün Eğitim Üzerindeki Etkisi: Bir Durum Çalışması adlı araştırması Antalya iline göçle gelen ailelerin ve çocuklarının, orada görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin sorunlarını tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmasını araştırma sonucunda bulduğu sorunlara önerilerde bulunarak tamamlamıştır.

Bozan'ın araştırmasında dikkat çeken bazı veli görüşleri şu şekildedir. Veliler okul imkânlarının yetersizliğine, okul çevre şartlarının çocuklarını kötü yönde etkilediğine, arkadaş çevrelerinin çocuk-

ları şiddete sevk ettiğine, çocuklarının uyum sorunu yaşadığına ve bunun sonucunda yalnızlaşma yaşadıklarına inanmaktadırlar. Veliler çocuklarının gelecekte iyi bir meslek sahibi olmasını beklerken, çocuklara sosyal yönden destek verilmesi gerektiğini önermektedirler.

Selçuk (2014), Göçün Eğitime ve Eğitim Kurumuna Yansımaları konulu çalışma yapmıştır. Bu araştırmada, Mersin'e yapılan göçün çoğunlukla zorunlu olarak yapıldığı belirtilmiştir. Göçlerin fırsat olarak görülebileceğini belirten bu çalışmada ayrımcılığın önüne geçmenin öneminden bahsedilmiştir. Sorunlara çözüm olarak genel yönetime, yerel yönetimlere ve Milli Eğitim yetkililerine önerilerde bulunulmuştur.

Saracaloğlu (2014), Göçün Eğitime ve Eğitim Yönetimine Etkileri (Turgutlu Örneği) konusu üzerinde çalışmıştır. Göçler genellikler daha iyi olanaklara sahip olduğu düşünülen bölgelere doğru yapılmaktadır. Bu çalışmada da göç alan Turgutlu ilçesine göç eden ailelerin çocuklarının yaşadığı eğitim sorunları ele alınmış ve sonuç olarak ta önerilerde bulunulmuştur. Bu önerilerden dikkat çeken biri ise okul yöneticilerinin göç sorununa hâkim olan kişilerden seçilmesi ve bu görevlendirmelerin uzun süreli yapılması gerekliliğidir.

Karakuş (2006), Göç Olgusu ve Eğitime Olumsuz Etkileri "Sultanbeyli Örneği" adlı konuyu çalışmıştır. Bu araştırmada öncelikle ailelerin göç etme nedenleri üzerinde durulmuştur. Ailelerin beklentileri ve yaşadıkları uyum sorunları tespit edilmiştir. Göçle gelen ailelerin eğitime etkilerini tespit etmek için öğrenci, öğretmen ve velilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda tespitlerde bulunulmuştur. Ayrıca velilerin çocuklarının eğitimi üzerine gerekli ilgiyi göstermediği, ekonomik nedenlerin eğitimin önüne geçerek çalışan çocuklar sorununu ortaya çıkardığı ve çalışan çocukların eğitim başarısının düşük olduğu belirtilmiştir.

Yıldız (2010), Göçle Gelen Okul Öncesi Çocukların İlk okuma Yazma Becerilerine İlişkin 1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri adlı çalışmada Mersin iline göçle gelmiş ailelerin çocuklarının okul öncesi kuruma gitme durumlarına göre okuma yazmayı öğrenmede yaşadıkları güçlükler incelenmiş ve anlamlı bir fark görülmüştür. Bu çocukların okul öncesi eğitim almasının önemi vurgulanmıştır.

TESEV'in 2015 yılında yaptığı Suriyeli Sığınmacıların Türkiye' ye Etkileri adlı çalışmada dış göçün yarattığı durumlardan bahsedilmiştir. Bu kapsam da göç alan illere etkileri de incelenmiştir. Bu illerden biri olan Mersin'de bulunan Suriyeli Sığınmacıların durumları ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu araştırmada Suriyeli çocuk sığınmacıların sadece %10'unun eğitim alabildiği Mersin'de 5 adet Suriyeli öğrencilere hizmet veren okul olduğu belirtilirken bu okullardaki öğrenci sayısının 4484 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca MEB'e bağlı okullarda ise 1000 civarı öğrenci tespit edilmiştir. MEB okullarında bulunan bu 1000 öğrencinin en büyük sorunun dil sorunu olduğu söylenebilir.

Uzundere (2015) çalışmasında ise Türkiye'de mevsimlik tarım işçilerinin, çocuk işçilerinin eğitim sorunlarını incelemiş ve ortaya koyduğu çalışmada bu ailelerin çocuklarının yılın yarısına yakın bir dönemi okul dışında geçirdiğini ve bu durumun öğrencilerin eğitsel başarısını olumsuz etkilediğini tespit etmiştir.

Benzer çalışmalarda Uygar (2008), Göç Ederek Mersin'e Yerleşmiş Ailelerin Eğitime İlişkin Görüş ve Beklentileri konusunu çalışmıştır. İçli (1998), Denizli İline Göç Eden Ailelerin Eğitime Bakış Açıları konusunu çalışmıştır. Tezcan'ın (1994), Ülkemizde Göç ve Eğitim Sorunları adlı makalesinde, sorunu özetlemiş ve önerilerini sunmuştur. Son yılların ülkemiz için önemli sorunu olan Suriye göçü konusunda Seydi'nin (2014), Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununu Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar adlı çalışması bu konuda yeni sayılabilecek çalışmalardandır. Esra Altıntaş'ın (2012), İdareci, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İç Göçün Yaşandığı Bölgelerdeki İlköğretim Okullarında Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar konusunu Esenyurt örneğinde ele almıştır.

Bu araştırma ise göçle gelen ailelerin yaşadığı eğitim sorunlarını tespit etmek ve tespit edilen sorunlara çözüm önerileri sunmak için yapılmıştır. Bu araştırmayla Mersin İli örneğinde yaşanılan göç olaylarının doğurduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve kentleşme gibi sorunların ailelerin yaşamları

üzerindeki etkisi de tespit edilmiş ve bahsedilen sorunların eğitimle olan ilişkileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Böylece sorunların aşılmasında yol gösterici bir çalışma olması düşünülmüştür.

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de yaşanan göç hareketleri sonucunda Mersin'e gelen ailelerin ve çocuklarının eğitim öğretim gördükleri kurumlarda karşılaştıkları eğitim sorunları ortaya koymak ve ileriye yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmada temel problemler olarak aşağıdakiler üzerinde durulmuştur.

1. Veli görüşlerine göre göçle gelen ailelerin ve çocuklarının yaşadığı eğitim sorunları nelerdir?
2. Göçle gelen ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri nelerdir?
3. Göçle gelen ailelerin yaşadığı bölgelerde görülen kentleşme ve kentle bütünleşme sorunlarının göçle gelen öğrencilerin eğitim yaşantısına etkisi nelerdir?
4. Öğretmenlerin görüşlerine göre göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim sorunları neledir?
5. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim sorunları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma verileri toplanırken faydalanılan anketler araştırmada nicel yöntemin, görüşme formları ise nitel yöntemin kullanıldığını göstermektedir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma karma desenlidir. Durum çalışmaları, örnek olay tarama modelleri evrendeki belli bir ünitenin tüm boyutları ile kendisini ve çevresi ile olan ilişkilerini belirleyerek, o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçlayan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Türkiye'de Mersin il merkezinde bulunan Akdeniz, Toroslar, Yenişehir ve Mezitli ilçelerine göçle gelerek yaşayan aileler, bu ailelerin yerleştiği mahallelerdeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise Mersin il merkezinde bulunan Akdeniz, Toroslar, Yenişehir ve Mezitli ilçelerinde seçili 23 okul, okullardaki 480 öğretmen ve 60 okul yöneticisi ve 220 veliden oluşan örneklem grubu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları Veriler öğretmenler, veliler ve okul yöneticileri için ayrı ayrı hazırlanan anket sorularından ve yine ayrı ayrı hazırlanan açık uçlu sorulara dayanan görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırmada göçle gelen ailelerin ve çocuklarının yaşadığı eğitim problemlerini tespit edebilmek için Mersin il merkezinde bulunan Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir ilçelerinde bulunan seçili 23 okulda bulunan öğretmenlere, okul yöneticilerine ve öğrenci velilerine anketler ve mülakat formları ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Anketlerde sorulan sorular belirli hipotezler üzerine kurulmuştur.

Verilerin Analizi

Veliler, öğretmenler ve okul yöneticilerine yönelik anket ve görüşme formlarında tüm sorulara verilen yanıtlar tek tek incelenmiştir. Verilen yanıtların sıklık oranları ortaya çıkarılmıştır. Bu oranalar yüzdesel olarak değerlendirilmiştir. Ortaya çıkan göstergeler doğrultusunda çıkarımlarda bulunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulguların bir kısmının özeti sunulacaktır. Elde elen bulgular bir bütünlük içerisinde yorumlanmaya çalışılacaktır.

Göçle Gelen Ailelerin Sosyo- Ekonomik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan, Mersin iline göçle gelmiş olan öğrenci velilerinin yaşam koşullarının oldukça zor olduğu görülmüştür. Göçle gelen ailelerde ekonomik yetersizlikler temel sorun olup, ailede çalışan bireyler vasıfsız işçi konumundadır. İşsiz bireylerin fazlalığı nedeniyle sigortasız ve güvencesiz çalışmak zorunda kalan işçilere düşük ücret verilmesi de ayrı bir sorundur.

Mersin'e göçlerin genellikle zorunlu olarak yapıldığı düşünüldüğünde göç edenlerin yaşadığı ani ortam değişikliği bazı sosyal sorunlara da yol açabilmektedir. Genellikle kırsaldan göçle gelen ailelerin kent yaşamına uyumda zorlandığı görülmektedir. Kentlileşme yerine kenti köyleştirme çabası içine girdikleri de görülür.

Kültürel anlamda kuşaklar arası kültür aktarımın yeterince olmaması toplumda kültürel bir yozluk meydana getirebilmektedir. Kendini bulunduğu kültüre ait hissetmeyen bireyler geçmiş kültürlerini de yaşayamadıkları için çeşitli sosyolojik ve psikolojik etkilerle karşılaşmaktadır.

Göçle gelen ailelerin belirli bölgelere yerleşmeleri o bölgelerde çarpık yapılaşmayı da beraberinde getirmektedir. Bu yapılaşma alt yapı sorunlarına yol açarak çevre ve sağlık problemlerini ortaya çıkarmaktadır.

Çetin yaşam koşulları bireyleri suça ve şiddete yöneltebilir. Göçle gelen ailelerin toplu olarak yaşadığı bölgelerde görülen suçların ve şiddet olaylarının çokluğu güvenlik sorunlarının nedenlerini anlama noktasında bazı fikirler vermektedir. Ayrıca göçle gelen ailelerde çocuğa ve kadına yönelik şiddetin varlığı da göz ardı edilmemelidir.

Mersin iline göçle gelen ailelerin büyük bir çoğunluğunun zorunlu sebeplerden dolayı göç hareketini gerçekleştirdikleri görülmüştür. Türkiye'nin doğu bölgelerindeki karışıklıklar nedeniyle gerçekleşen göçler bu kapsamda önemli yer tutar. Araştırmaya katılan ailelerin Mersin'e hangi bölgelerden geldiklerine ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Ailelerin Bölgelere Göre Mersine Göç Etme Durumu

	Sayısal Değerler (f)	**Oran (%)**
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	108	50.94
Doğu Anadolu Bölgesi	56	26.41
Akdeniz Bölgesi	11	5.18
İç Anadolu Bölgesi	7	3.30
Diğer Bölgeler	10	4.74
Suriye	20	9.43
Toplam	**212**	**100**

Tablo 1'de Mersin'e göç eden ailelerin geldikleri coğrafi bölgelere dağılımı yer almaktadır. Mersin iline yapılan göçler genellikle zorunlu ve ekonomik sebeplerle Türkiye'nin Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden gerçekleşmiştir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi yaklaşık % 51 oranla Mersin'e en çok göç veren bölgedir. İkinci olarak Doğu Anadolu Bölgesi'nin yaklaşık %26 oranında Mersin iline göç verdiği görülür. Diğer bölgelerin oranları bu iki bölgenin oranlarının çok altında bir seviyededir. Ayrıca son yıllarda Suriye'den Türkiye'ye yoğunlaşan göç dalgasından Mersin'in de etkilendiği görülmüştür.

Tablo 2

Ailelerin Mersin'e Göç Etme Nedenleri

	Sayısal Değerler (f)	**Oran (%)**
İş Durumu	60	32.60
Ekonomik- Geçim Sıkıntısı- Fakirlik	40	21.73
Terör-Güvenlik Sorunları	33	17.93
Evlilik- Boşanma	14	7.60
Aile- Akraba Etkisi	11	5.97
Eğitim- Öğretim	3	1.63
Diğer Nedenler	23	12.5
Toplam	**184**	**99.96**

Tablo 2'de görüldüğü üzere genellikle iş durumu, terör ve ekonomik nedenlerle göç eden ailelerin göç sebepleri arasında çocuklarının eğitim durumlarının öncelikli olmadığı görülmüştür. Ancak ailelere uygulanan anketteki başka bir soruda sorulan 'Göç etme nedenleriniz içinde çocuklarınızın eğitim koşulları etkili midir?' sorusuna öğrenci velilerinin yaklaşık %46 oranında evet yanıtını verdiği görülürken hayır diyenlerin oranı yaklaşık %42, kısmen etkilemiştir diyenlerin oranı ise yaklaşık %12 olmuştur. Bu iki cevap arasındaki fark bize göç etme nedenleri arasında eğitimin ilk öncelik olmadığını izlenimi vermektedir.

Tablo 3

Ailelerin Aylık Ortalama Kazancı

	Sayısal Değerler (f)	**Oran (%)**
1300"'den az	99	50.51
1301-2000" arası	58	29.60
2001-3000" arası	19	9.69
3000" ve üzeri	20	10.20
Toplam	**196**	**100**

Tablo 3'te görülen rakamlara göre göçle gelen birçok aile asgari geçim ücreti ve bu ücretin altında gelir düzeyine sahiptir. Bu nedenle çocuklarının eğitim sorunları ailenin geçim sorunlarının gerisinde kalmaktadır. Velilerin büyük bir kısmı tarım, hayvancılık gibi kendi uğraşılarını bırakarak göçle şehre geldikleri için buralarda vasıfsız işçi durumunda kalmışlardır. Bir kısmı ne iş bulursa yapar durumundadır. Bu durum hem iş bulmayı zorlaştırırken hem de yeteri kadar gelir elde etmenin önüne geçmektedir. Göçle gelen ailelerde kadınların bir işte çalışma oranlarının düşük olduğu görülmüştür.

Göçle gelerek ekonomik sıkıntılarla boğuşan velilerin eğitim durumları ise düşük seviyededir. Birçok veli ilkokul ve daha alt seviye de eğitime sahiptir. Bu nedenle velilerin büyük bir çoğunluğu çocuğunun eğitimine katkı sunmakta yetersiz kalmaktadırlar. Öğrencilere evde yeterlilikleri doğrultusunda katkı sunabilen veliler zaman zaman yanlış öğrenmelere de sebebiyet verirler. Bu durumdaki ailelerde özellikle okula yeni başlayan öğrenciler evde ders çalışırken annelerinden ya da kendinden büyük kardeşlerinden destek gördükleri tespit edilmiştir. Daha büyük yaştaki öğrencilerin ise kendi kendilerine çalıştıkları görülmüştür.

Tablo 4

Göçle Gelen Ailelerin Nüfusu, Yapısı ve Yaşadıkları Ev Ortamlarının Özellikleri

	Sayısal Değerler (f)	**Oran (%)**
Aynı Evde Yaşayan Kişi Sayısı		
2-4 Kişi	51	24,51
5-7 Kişi	119	57.21
8-10 Kişi	30	14.43
10 Kişiden fazla	8	3.85
Toplam	**208**	**100**
Göçle Gelen Ailelerin Yapıları		
Çekirdek Aile	109	53.44
Geniş Aile	73	35.78
Birleşik Aile	17	8.33
Parçalanmış Aile	5	2.45
Toplam	**204**	**100**
Öğrenciye Ait Çalışma Odası Olma Durumu		
Evet	92	45.32
Hayır	111	54.68
Toplam	**203**	**100**
Evlerin Isıtılama Yöntemleri		
Soba	162	78.26
Doğalgaz/ Kalorifer	15	7.25
Elektrik	26	12.56
Diğerler	4	1.93
Toplam	**207**	**100**

Tablo 4'te verilen değerlere ve görüşme formlarının sonuçlarına göre göçle gelen ailelerin Mersin'e geldikleri ilk yıllarda kalabalık aile yapılarını tercih ettikleri ancak bu durumun ekonomik özerkliğe de bağlı olarak yıllar geçtikçe değiştiği tespit edilmiştir. Ankete katılanların verdikleri cevaplara göre aynı evde yaşayan nüfus sayısına bağlı olarak ailelerin yaklaşık %57'sinin 5-7 kişiden oluştuğu görülmüştür. Yaklaşık %25'inin daha az nüfusa sahip olduğu, yaklaşık %18'inin daha kalabalık nüfusa sahip olduğu tespit edilmiştir.

Aile yapıları bakımından ankete katılan ailelerin yaklaşık oranlarla %53,5 'i çekirdek aile, %36'sı geniş aile, %8'i geniş aile ve %2,5'i parçalanmış olarak tespit edilmiştir. Bu durum göçle gelen ailelerin yapılarının zamanla çekirdek aile modeline dönüştüğünü göstermiştir.

Öğrencilerin yaşadıkları evde kendilerine ait bir çalışma odası olma durumu da ailenin ekonomisi ile yakından ilgilidir. Göçle gelen dar gelirli ailelerde çocuk sayısının da çokluğu dikkat çeker. Akdeniz ve Toroslar ilçelerinde geniş aile yapılarının çokluğu dikkat çekerken Yenişehir ve Mezitli ilçelerinde çekirdek aile yapılarının daha fazla olduğu görülür. Bir evde yaşayan nüfus arttıkça o evde öğrenci-

lere ait çalışma odalarının varlığı da azalmaktadır. İlçeler arasında ayrım yapmadan genel olarak bakıldığında göçle gelen ailelerin evlerinde öğrencilere ayırdıkları bir oda olma durumu yaklaşık oranlarla % 45 kendisine ait çalışabileceği bir odası var durumundayken, %55 kendisine ait çalışabileceği bir odası yok durumundadır.

Göçle gelen ailelerin yaşadıkları evlerdeki ısınma koşulları da özellikle kış aylarında öğrencilerin farklı bir odada çalışma imkânlarını kısıtlamaktadır. Doğalgaz ve kalorifer ile ısınan evlerde uygun çalışma ortamı sağlama oranı daha fazla iken soba ve elektrik ile ısıtılan evlerde daha azdır. Yapılan anket sonuçlarına göre göçle gelen ailelerin evleri yaklaşık %78 oranla soba ile ısıtılmaktadır. Soba ile ısıtılan evlerin çokluğu çocukların çalışma ortamını olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir. Çocukların çalışma ortamlarında ses, gürültü, elektronik aletler gibi çeldiricilerin olması onların çalışmalarının verimliliğini düşürmektedir.

Bir ailede çocuklara model olabilecek yetişkinlerin eğitim seviyelerinin yüksekliği o ailenin küçük üyelerinin gelecekteki eğitimsel başarısını etkilemektedir. Bu nedenle ailede yetişkinlerin kendi eğitimlerine de önem vermesi hedeflenmelidir. Göçle gelen ailelerde velilerin eğitim durumları incelendiğinde tabloda belirtildiği gibi bir sonuç görülmektedir.

Tablo 5.

Göçle Gelen Ailelerde Velilerin Eğitim Durumları

	Sayısal Değerler (f)	**Oran (%)**
Okumamış	17	8.15
İlkokul	96	45.93
Ortaokul	28	13.39
Lise	45	21.53
Üniversite ve üzeri	23	11.00
Toplam	**184**	**100**

Ekonomik olarak daha gelişmiş seviyede ki velilerin eğitim seviyelerinin de arttığı gözlenir. Bu durum aynı zamanda öğrencilerinin eğitimine verilen öneminde artmasını sağlamaktadır. Ekonomik olarak gelişmiş koşullara sahip velilerin yerleşim yeri olarak Yenişehir ve Mezitli ilçelerini tercih ettikleri görülürken çocuklarını da bu ilçelerdeki okullara gönderdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 5'e göre göçle gelen ailelere uygulanan ankete cevap veren velilerden yaklaşık %46'sı ilkokul seviyesinde bir eğitime sahipken yaklaşık %8'i okumamıştır. Verilen oranlara yaklaşık % 13 olarak ortaokul eğitim seviyesindekiler eklenince göçle gelen velilerin eğitim seviyesindeki düşüklük göze çarpar hale gelir. Özellikle öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesindeki düşüklük çocukların gelişimi üzerindeki etkisi düşünüldüğünde önemli bir anlam kazanmaktadır.

Göçle gelen ailelerde yaşanıldığı düşünülen diğer sorunda dil ve anlama sorunudur. Ülkemizin bölgeleri arasında dil ve ağız farklılıkları olabilmektedir. Ayrıca ailelerin eğitim düzeyleri ile günlük hayatlarında konuşurken kullandıkları kelime sayısı arasında doğrusal bir orantı vardır. Kelime dağarcığının genişliği öğrencilerin anlama ve anlamlandırma kabiliyetlerini geliştirmektedir. Türkçe'nin özenli ve doğru kullanımı başarıyı arttıran etkenlerdendir. Göçle gelen velilere sorulan ' Dil farklılıkları nedeniyle okullarda öğretmen, idare ve öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanır mısınız?' sorusuna velilerden yaklaşık %91 oranında hayır cevabı gelmiştir. Ancak benzer soruya öğretmenler ve yöneticiler tarafından daha düşük oranda hayır cevabı verildiği düşünülürse öğrencilerin dil ve anlama kabiliyetlerinin kendilerinin düşündüğü kadar yeterli olmadığı görülür.

Göçle gelen ve ekonomik olarak sıkıntı çeken aileler ilk yerleşim yeri olarak akrabalarının ya da hemşerilerinin yaşadıkları yerleri tercih etmektedirler. Genellikle kenar mahalle olarak nitelendirilen bu alanlarda şehirleşme ve şehirle bütünleşme sorunlarının yoğun yaşandığı görülür. Çocuklarında

yaşadıkları bu ortamdan etkilendikleri görülür. Bu etkilenme ise genellikle olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Velilere sorulan 'Öğrencilerinizi okulda başarısızlığa iten sebepler nelerdir?' sorusuna verilen yanıtlarda çevresel etkenler önemli bir yer tutmaktadır. Diğer önemli nedenler olarak ise hedefsizlik, sorumsuzluk ve yaşadığı ortama ve yeni okuluna uyum sorunu sıralanabilir.

Göçle gelen ailelerde öğrenci velileri, kendilerine sorulan 'Çocuğunuzun eğitim-öğretim gördüğü okul beklentilerinizi karşılamakta mıdır?' sorusuna cevap olarak yaklaşık %52 oranında karşıladığını, yaklaşık %24 oranında kısmen karşılandığını ve yaklaşık %18 oranında karşılanmadığını belirtmişlerdir.

Çocuklarından gelecekle ilgili beklentileri sorulan velilerin en yoğun beklentisi yaklaşık %44 oranı ile öğrencisinin bir meslek sahibi olmasıdır. Eğitim hayatında başarılı olması yaklaşık %20 oranında, üniversite okuması yaklaşık %17 oranında, iyi bir eğitim alması yaklaşık %10 oranında ve diğer etkenlerde yaklaşık %9 oranında beklentileri oluşturmaktadır.

Göçle gelen ailelerde kültürel faaliyetlere olan ilgi göçle geldikleri yerdeki katılımlarına göre artış göstermektedir. Göç etmeden önce kültürel faaliyetlere katılım oranı yaklaşık %37,5 olarak belirlenirken göç sonrası bu oranın yaklaşık %57 ye yükseldiği görülmüştür. Ancak bu artışa rağmen kültürel faaliyetlere katılım sıklığı yine de düşüktür. Katılım göstermeyen velilerin ekonomik yetersizlikleri neden olarak gösterdiği görülmüştür.

Göçle gelen aileler çocuklarının okullarında öğretmenleri, okul idaresi ve arkadaşları tarafından çoğunlukla ayrımcılığa uğramadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencisinin ayrımcılığa uğradığını düşünen velilerin oranı yaklaşık %15'tir. Ayrımcılığa uğrama sebebi olarak ilk sırada etnik köken farklılıkları yer alırken mezhepsel farklılıklar, fakirlik, uyum sorunu, kişisel özelliklerde diğer nedenler arasında sıralanabilir.

Günümüzde teknolojik gelişmeler hayatımızın her alanında yer almaktadır. Eğitim alanında da teknolojiden ve teknolojik aletlerden faydalanılmaktadır. Akıllı tahta, yansıtım aleti, tablet bilgisayarlar eğitimde faydalanılan bazı teknolojik aletlerdendir. Günlük yaşantımızda da yer alan teknolojik aletlerin faydaları olduğu kadar bazı zararları da görülmektedir. Göçle gelen öğrenci velileri, teknolojik gelişmelerin öğrencilerinin eğitim yaşantısına ilişkin olumlu görüş bildirirken günlük yaşamda kullanılan teknolojik aletlerin öğrencinin derse olan ilgisini azalttığını düşünmektedir. Öğrencilerin akıllı telefon ve tablet bilgisayarlarda bulunan oyunlara ilgisi velilerin teknolojik aletlerin faydalarına ilişkin görüşlerinde kararsızlığa sebep olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ayrı bir çalışma odasının olmaması nedeniyle evde televizyon bulunan bir odada ders çalışmasının da öğrencilerin başarısını olumsuz etkilediği görüşü belirtilmiştir. Bu özellikleri nedeniyle bazı velilerde de karasızlık görülmüştür.

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Göçle Gelen Ailelerin ve Çocuklarının Eğitim Sorunlarına İlişkin Bulgular

Mersin'e göçle gelen aileler özellikle Akdeniz ve Toroslar ilçelerine yerleşim göstermektedirler. Ancak ekonomik olarak daha gelişmiş ailelerin yerleşim yeri olarak Yenişehir ve Mezitli ilçelerini seçtiği görülür. Dolayısıyla yaşanılan sorunların ekonomik sebeplerle etkileşimli olduğu düşünüldüğünde özellikle Akdeniz ve Toroslar' a göçle gelen ailelerin eğitime önem verme derecesinin azaldığı düşünülebilir. Bu sebeple de bahsedilen bölgelerde eğitim sorunlarının yoğunluğundan bahsedilebilir. Akdeniz ve Toroslar ilçelerinde çalışan öğretmenlerin bulundukları bölgedeki okuldan başka bir bölgedeki okula atanma isteği oldukça yoğundur. Yine yoğun göç alan bölgede çalışan öğretmenlerin çalıştıkları yerler ile ikamet ettikleri yerlerin de farklı olduğu görülür. Bu durumun sebebi daha çok çevresel, kültürel ve güvenlikle ilgili etkenlerdir. Ancak Yenişehir ve Mezitli ilçeleri gibi ekonomik ve sosyal özellikler açısından daha gelişmiş bölgelerde çalışan öğretmenlerin aynı bölgelerde ikamet ettikleri dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda yoğun olarak göç alan Akdeniz ve Toroslar İlçelerinde çalışan öğretmenlerin Yenişehir ve Mezitli İlçelerinde çalışan öğretmenlere göre bu bölgelerde çalışmaktan daha mutsuz oldukları söylenebilir. Öğretmen görüşlerinden hareketle yoğun göç alan ilçelerdeki okulların durumu, öğrenci profili ve çevresel faktörlerin olumsuz yanlarının fazlalığından

bahsedilebilir. Yine öğretmenlerin çalışma istekleri ve ikamet durumları da göç alan bölgelerde görülen sorunlara verilen bilişsel bir tepki olarak değerlendirilebilir.

Göçle gelen ailelerin karşılaştıkları yeni ortama ve yeni kültüre uyumu yıllarca sürebilir. Uyum sürecinde öğrenciler kendilerini ifade etmekte zorlanabilirler. Etkili iletişim kurmak uyum sürecinin aşılmasında önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerle ve velilerle iletişimi de önem arz eder. Doğru ve etkili iletişim bir ok sorunun çözüme kavuşmasını sağlar.

Tablo 6

Öğretmenlerin Göçle Gelen Öğrencileri İle İletişim Problemi Yaşama Durumu

	Sayısal Değerler (f)	**Oran (%)**
İletişim Problemi Yaşarım	76	16.34
İletişim Problemi Yaşamam	167	35.91
Kısmen (geçici süre) Yaşarım	208	44.73
Diğerleri	14	3.02
Toplam	**465**	**100**

Öğretmenlerin göçle gelen öğrencilerle iletişim problemi yaşadığı belirlenmiştir. Birçok öğretmen bu durumun geçici(kısmen) olduğunu düşünürken bu problemin sürekli olduğunu düşünenlerin oranı da azımsanmamalıdır. Tablo 6 incelendiğinde iletişim problemini doğrudan yaşamam diyen öğretmenlerin oranı yaklaşık %36 seviyesindedir. Bu durumda yaklaşık %64 oranında anket sorularını cevaplayan öğretmenlerin geçici ya da doğrudan iletişim problemi yaşadığı söylenebilir.

Yeni bir ortama gelen öğrenciler yabancılık, kendini o ortama ait hissetmeme gibi duygular yaşarlar. Kimileri bu duyguları çabuk atlatıp yeni ortama hemen uyum sağlar kimileri ise uyum sağlamakta zorlanır. Çoğu zaman çekingen tavırlar gösterirler ve kendini ifade etmekte zorlanırlar. Uyum sağlamakta zorlanan öğrencilerde bu durum başarısızlık nedeni sayılabilir. Göçle gelen öğrencilerin uyum sürecini atlatmada en büyük destekçisi öğretmen olur. Yapılan çalışmalarla bu süreci öğrencinin çabuk atlatması sağlanır. Ancak okulun dışındaki alanlarda uyum sürecini olumsuz etkilenmeden atlatması için öğrenciye veli desteği şarttır.

Tablo 7

Göçle Gelen Öğrencilerde Uyum Sorunu Görülme Durumu

	Sayısal Değerler (f)	**Oran (%)**
Uyum Sorunu Gözlenir	161	39.46
Uyum Sorunu Gözlenmez	37	9.06
Kısmen Gözlenir	197	48.28
Diğerleri	13	3.20
Toplam	**408**	**100**

Tablo 9'da görüldüğü gibi ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık %88'i öğrencilerin geçici veya sürekli olarak ortama uyum sağlamakta zorlandığını düşünmektedirler. Uyum sağlamak ve kendini o ortama ait hissetmenin öğrencilerin eğitim yaşantıları üzerindeki etkisi düşünüldüğünde uyum sağlama konusu üzerinde etkili çalışmaların yapılmasının gereği de ortaya çıkar.

Mutlu öğrenci öğrenir. Okul başarısı mutlulukla doğru orantılıdır. Ev ve mahalle ortamındaki mutlulukta çocuğun yaşamının şekillenmesinde etkilidir. Mutsuz ortamda büyüyen çocuklar birçok psikolojik sorunla karşılaşabilir. Yapılan çalışmada öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin yaklaşık %13'ü mutlu, yaklaşık %41'i mutsuz, yaklaşık %45'i kısmen mutlu olarak belirlenmiştir. Kısmen mutlu

olan çocuklarda mutsuzluğun ekonomik, ailesel, uyum, eski ortamına özlem gibi birden fazla nedeni görülmektedir.

Göçle yeni bir ortama gelen öğrencilerin kimi zaman ortamdan çeşitli nedenlerle ayrıştırıldığı görülür. Bu öğrencilere karşı ayrımcılık davranışı yapılabilir. Anket sorularını cevaplayan öğretmenlere göre bazı durumlarda ayrımcılığın görülebildiği tespit edilmiştir.

Tablo 8

Göçle Gelen Öğrencilerin Ayrımcılığa Uğrama Nedenleri

	Sayısal Değerler (f)	**Oran (%)**
Dil ve İletişim Problemleri	189	44.64
Kültürel Farklılıklar	129	29.79
Etnik Köken Farklılıkları	46	10.62
Ekonomik Problemler	60	13.85
Diğer etkenler	9	2.07
Toplam	**433**	**100**

Tablo 8'deki verilerin kaynağı öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin okul idaresi ve öğretmenler tarafından ayrımcılığa uğrama oranı yaklaşık %5, ayrımcılık olmadığını düşünenlerin oranı yaklaşık %83 ve kısmen ayrımcılık olduğunu belirtenlerin oranı yaklaşık %10'dur. Bu sonuca göre okullarda öğretmenler ve idare tarafından göçle gelen öğrencilere genellikle ayrımcılık yapılmamaktadır. Öğretmen görüşlerine göre göçle gelen öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından ayrımcılığa maruz kalma durumu ise yaklaşık %18, kısmen ayrımcılığa maruz kalma durumu yaklaşık %34 oranındayken ayrımcılık olmadığını düşünen öğretmenlerin oranı yaklaşık %45'tir. Bu durumda okullarda göçle gelen öğrencilere diğer öğrenciler tarafından belli bir oranda ayrımcılık yapıldığı söylenebilir. Ayrımcılığın nedeni araştırıldığında dil ve iletişim problemleri, kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemler, etnik köken farklılıklarından kaynaklanan problemler, ekonomik problemler belirli oranlarda etkilidir. Göçle gelen öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından ayrımcılığa uğrama durumları tespit edilirken ilçeler arasında da farklılık gözlenmiştir. Ayrımcılığa doğrudan ya da kısmen uğrayan öğrencilerin oranı yaklaşık değerler olarak Akdeniz'de %55, Toroslar' da %42, Mezitli'de %58 oranlarındayken Yenişehir'de bu oranın %72'ye yükseldiği görülür. Göçle gelen öğrencilerin bir kısmının gruplaşma içine girdiği görülür. Öğretmenlerin gözlemlerine göre göçle gelen öğrencilerin doğrudan ya da dolaylı olarak (kısmen) yaklaşık olarak %51 oranında gruplaşma eğilimi gösterdiği belirtilmiştir. Bu öğrencilerin oluşumlar içine girme nedenleri olarak yaklaşık oranlarla %38 kültürel öğeler, %25 etnik köken, %18 hemşericilik, %11 ekonomik nedenler ve %8 oranında diğer etkenler gösterilebilir.

Göçle gelen öğrencilerin geldikleri sınıfın başarısına etkisini değerlendiren öğretmeler genel olarak sınıf başarısına olumsuz etki ettikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin uyum sürecinin öğrencinin başarısına etkisi düşünüldüğünde bu süreci çabuk atlatmanın ve bu konuda öğrenciye yardımcı olmanın önemine vurgu yapmak gerekir.

Tablo 9

Göçle Gelen Öğrencilerin Sınıf Başarısına Etkileri

	Sayısal Değerler (f)	**Oran (%)**
Sınıf Başarısını Arttırırlar	9	2.22
Sınıf Başarısını Düşürürler	216	53.07
Sınıf Başarısına Uyum Sağlarlar	152	37.34
Diğerleri	30	7.37
Toplam	**407**	**100**

Tablo 9'daki verilere göre öğretmenlerin yaklaşık %53'ünün göçle gelen öğrencilerin sınıf başarısını düşürdüğü yönünde görüş bildirdiği görülür. Sınıfına uyum sağlayarak başarıya ortak olur diye görüş bildiren öğretmenlerin oranı ise yaklaşık %37 civarındadır.

Öğrencinin eğitim hayatını olumlu yönde etkileyen unsurlardan biriside okul-aile işbirliğidir. Çocuklarının eğitim durumları ile ilgili veliler çocuklarının başarısında katkı sunmuş olurlar. Ancak ekonomik nedenlerin velilerin eğitime verdiği önemi azalttığı görülür. Ayrıca göçün yarattığı psikolojik nedenlerde velilerin çocuklarının eğitim durumuna ilgisini düşürdüğü görülür.

Tablo 10

Göçle Gelen Velilerin Öğrencilerinin Eğitimleriyle İlgili Olma Durumu

	Sayısal Değerler (f)	**Oran (%)**
İlgilidirler	60	14.52
İlgisizdirler	127	30.75
Kısmen ilgi gösterirler	218	52.78
Diğerleri	8	1.95
Toplam	**413**	**100**

Tablo 10'de göçle gelen ailelerde velilerin çocuklarının eğitimleriyle ilgili olma durumları öğretmen görüşleri alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Yaklaşık %53 oranında kısmen ilgi gösteren velilerin, yaklaşık % 31'i tamamen ilgisizdir. Gerekli ilgiyi gösteren velilerin oranı yaklaşık %15'tir.

Göçle gelen öğrencilerin evdeki ders çalışmalarına velilerin yardımcı olması öğrencinin eğitimi üzerinde oldukça etkilidir. Öğretmenlerin gözlemlerine göre velilerin öğrencilerine yardımcı olma durumu yaklaşık %7, yardımcı olmama durumu yaklaşık %47 ve kısmen yardımcı olabilme durumu ise %44 oranındadır. Öğrencilere yardımcı olacak velilerin katkısının kendi eğitim seviyelerini geçemediği de ayrı bir konudur.

Öğretmenlere göre dil ve anlama sorunu öğrencilerin eğitsel başarılarında etkilidir. Ayrıca göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerle yaşanan dil, iletişim ve anlama problemleri oldukça yoğundur. Tüm derslerin temelini oluşturan anlama kabiliyetini geliştirmek için ek çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Öğrenci başarısına olumsuz etki eden diğer etkenlerin bazıları ise uyum sağlayamama, kabul görmeme, öğrencilerin eğitim seviyeleri arasındaki farklılıklar olarak sayılabilir.

Öğrencilerin yaşadıkları çevre ve aile ortamları içinde gördükleri fiziksel ve sözlü şiddetin etkisi olarak okullarda da öğrenciler arasında şiddete eğilim olduğu öğretmenler tarafından gözlenmiştir.

Göç alan bölgelerde görev yapan okul idarecilerinin bölgeyi ve bölge insanını iyi tanıması gerekir. Okul ile aileler arasındaki bağları kuvvetlendirmek için özel bilgi ve beceri sahibi olmaları gerektiği de düşünülmektedir. Bu durumda idarecilerin sorun çözmede daha yeterli olacağına inanılmaktadır.

Öğretmenler göç alan bölge okullarında görev yapan idarecilerin özel bilgi ve yetenek sahibi olması ve bu konuda eğitilmeleri konusunda yaklaşık %67 oranında evet görüşü ve yaklaşık %21 oranında da kısmen bu bilgi ve yeteneklere sahip olma görüşü belirtmişlerdir.

Okul Yöneticilerinin Görüşlerinden Elde Edilen Bazı Sonuçların Değerlendirilmesi

Göçle gelen öğrenciler ve öğrenci velilerini anlamak ve onlara farklı yaklaşımlar göstermek gerekebilir. Onları anlamak, onlarla doğru iletişim kurabilmek ve sorunlarına çözümler üretmek okul ve okul yöneticilerinin öğrenci ve öğrenci velileri üzerindeki etkisini arttıracaktır. Bahsedilenlerden daha fazlası nedenlerle yöneticilik özel bir görevdir. Yöneticilerin donanımlı olmaları birçok sorunu çözmede etkili olacaktır. Nitelikli okul yöneticileri yol gösterici olacaklardır. Göç alan bölge okullarında yöneticilerin konuya hakim, tecrübeli kişilerden seçilip uzun süreli görevlendirilmeleri soruna yaklaşımda daha doğru sonuçlar verebilecektir. Araştırmanın uygulamasının yapıldığı okullardaki okul yöneticilerinin demografik özellikleri tabloda belirtilmiştir.

Tablo 11

Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

	Sayısal Değerler (f)	**Oran (%)**
Cinsiyet		
Kadın	14	25.93
Erkek	40	74.07
Toplam	**54**	**100**
Meslekteki Kıdem		
1-10 Yıl	4	7.14
11-20 Yıl	23	41.07
21-30 Yıl	18	32.14
30 Yıl ve Üzeri	11	19.65
Toplam	**56**	**100**
Yöneticilikteki Kıdem		
1-5 Yıl	22	39.28
6-10 Yıl	14	25
11-15 Yıl	9	16.07
16 Yıl ve Üzeri	11	19.65
Toplam	**56**	**100**

Tablo 11'te görüldüğü üzere okul yöneticilerinin çoğunluğunun erkeklerden oluştuğu yaklaşık her dört yöneticiden birinin kadın olduğu görülmüştür. Anket ve mülakat sorularını cevaplayan okul yöneticilerin genellikle ilk yöneticilik deneyimleri olduğu ve de 1- 5 yıl arasında bu yöneticilik görevini üstlendikleri görülmektedir. Yöneticilik görevi üstlenenlerin genellikle 10 yıl ve üzeri öğretmenlik geçmişi olduğu da görülmektedir.

Göç yaşamış öğrenci ile göç yaşamamış öğrencilerin başarıları arasında fark gözlenir. Okul yöneticileri göç yaşamış öğrencilerle yerleşik öğrenciler arasında yaklaşık %71 oranında olumsuz yönde fark olduğunu belirtmişlerdir. Yine bu durumun zamanla aşıldığını belirtenlerin oranı da yaklaşık %23'tür. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre göçle gelen öğrencilerin yaklaşık %89'u doğrudan ya da

kısmen uyum sorunu yaşamaktadırlar. Uyum sürecinin uzaması öğrencinin okul kültürüne adapte olmasını geciktirmekte ve eğitsel başarısını düşürmektedir.

Göçle gelen öğrencilerle iletişim kurarken zaman zaman dil problemi yaşanır. Yabancı uyruklu öğrencilerle dil bilmemekten kaynaklanan iletişim problemlerinin yanı sıra ülkemizin değişik bölgelerinde kullanılan dil ve ağız farklılıklarından dolayı da dil ve anlama problemleri görülür.

Tablo 12

Okul Yöneticilerin Göçle Gelen Öğrencilerle İletişiminde Dil ve Anlama Problemi Yaşama Durumu

	Sayısal Değerler (f)	**Oran (%)**
Yaşanır	15	27.27
Yaşanmaz	15	27.27
Kısmen Yaşanır	24	43.63
Diğerleri	1	1.83
Toplam	**55**	**100**

Tablo 12'de görüşleri alınan yöneticilerin öğrencilerle iletişimde dil problemi yaşama durumu ortaya konmuştur. Sonuç olarak yöneticilerin yaklaşık oranlarla % 27'si dil problemi yaşandığını belirtirken %27'si ise yaşanmadığını belirtmiştir. Ancak kısmen yaşanır cevabının oranı ise yaklaşık %44 olmuştur. Bu durum dilde ağız, şive ve lehçe farklılıklarının etkisi olarak görülebilir.

Göçle gelen veliler çocuklarının eğitim durumları ile az düzeyde ilgilidir. Yönetici görüşlerine göre velilerin yaklaşık oranlarla %19'u ilgili, %27'si ilgisiz ve %54'ü kısmen (sınırlı) ilgili olduğu görülmüştür. Sınırlı ilgili velilerin daha çok zaman bulamamaktan ve konuları anlayıp yardımcı olamamaktan yakındıkları tespit edilmiştir.

Okulun bulunduğu çevresel şartların öğrenci davranışlarını etkilediğini görülür. Akdeniz ve Toroslar ilçelerinde çevresel şartların genellikle olumsuz etkilerinden bahseden okul yöneticileri Yenişehir ve Mezitli ilçeleri için genellikle olumlu görüşler bildirmişlerdir

Göçle gelen öğrencilerde şiddete eğilim görülür. Öğrencilerin şiddet içeren davranışlarını oyun gibi normal görmeleri ise şiddetin yaşamın her alanına dağıldığını gösterir. Göçle gelen öğrencilerin şiddete olan eğiliminin kaynağı olarak yaşadıkları çevre ve aile içindeki bu tür davranışlar gösterilebilir.

Tablo 13

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Göçle Gelen Öğrencilerin Şiddete Eğilim Durumu

	Sayısal Değerler (f)	**Oran (%)**
Şiddete Eğilim Vardır	12	22.22
Şiddete Eğilim Yoktur	21	38.88
Şiddete Kısmen Eğilim Vardır	20	37.05
Bilgim Yok	1	1.85
Toplam	**54**	**100**

Tablo 13'te göçle gelen öğrencilerin şiddete eğilimi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri belirtilmiştir. Buna göre okul yöneticileri kısmen ve dolaylı olarak öğrencilerin yaklaşık oranlarla %61'ında şiddete eğilim olduğunu belirtmişlerdir. Yaklaşık % 37 oranında da şiddete eğilim olmadığı görüşü bildirilmiş olup yaklaşık %2'de fikir sahibi olmadığını belirtmiştir.

Okullarda göçle gelen öğrencilere karşı etnik köken farklılıkları, ekonomik nedenler, kültürel farklılıklar ve dil problemleri nedeniyle ayırımcılık yapılabildiği gözlenir. Dil problemi nedeniyle ayrımcılığa en çok yabancı uyruklu öğrencilerin maruz kaldığı görülür. Yönetici görüşlerine göre yaklaşık %45 oranında ayrımcılık davranışı görülebilmektedir

Yöneticilere göre öğretmenlerin göçle gelen öğrencilerin sorunlarını algılamada genellikle yeterli oldukları görülür. Ancak yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarını algılamakta zorluklar yaşandığı söylenebilir. Okullarda yabancı uyruklu öğrencilere destek amaçlı personellerin gerekliliği de vurgulanmaktadır.

Okul idarecilerinin görüşlerine göre göçle gelen öğrencilerin yaşadığı eğitimsel sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma neticesinde birçok sorun tespit edilmiştir. Sorunların dil sorunu, uyum sorunu, eğitim seviyelerinde oluşan farklılıklar, ailelerin eğitime gösterdiği ilgi ve verdiği önem gibi başlıklar altında toplandığı görülmüştür.

Tablo 14

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Göçle Gelen Öğrencilerin Yaşadığı Eğitsel Sorunlar

	Sayısal Değerler (f)	**Oran (%)**
Dil ve Anlama Problemleri	15	27.27
Okuma ve Yazma Yetersizlikleri	9	16.36
Öğrenciler Arasındaki Seviye Farkı	9	16.36
Uyum Sorunları	8	14,54
Kültürel ve Çevresel Farklılıklar	5	9.09
Davranış Bozuklukları	2	3.63
Eğitime Verilen Önem	3	5.45
Ailelerin Eğitimsizliği	4	7.27
Toplam	**55**	**99.97**

Tablo 14'te okul yöneticilerine göre göçle gelen öğrencilerin yaşadığı eğitsel sorunlar belirlenmeye çalışılmış ve sonuç olarak en büyük sorunun %27,27'lik oranla dil ve anlamadan kaynaklandığı görülmüştür. Okuma ve yazma yetersizliklerinden kaynaklanan sorunların oranının %16,36 olduğu, öğrencilerin arasındaki eğitim seviyesinin farkının yarattığı sorunların oranının %16,36 olduğu ve uyum sorunlarının oranının %14,54 olduğu da görülür. Diğer sorunlar % 9,09 oranla kültürel ve çevresel farklılıklar, %3,63 oranla davranış bozuklukları, %5,45 oranla eğitime verilen önemin yetersizliği ve % 7,27 oranla ailelerin eğitimsizliği olarak görülür. Bu cevaplar göçle gelen öğrencilerin yaşadığı eğitsel sorunları belirtirken aynı zamanda sorunların kaynağını da gösteren bir yapı taşımaktadır. Bazı öğrencilerde birden fazla eğitsel sorunun olduğu da görülmüştür.

Öğrencilerin yaşadığı problemlerin birçok kaynağı vardır. Sık değişen eğitim sistemi de bu sebeplerden biridir. Siyasi sebepler, politik yaklaşımlar eğitimin bütünlüğünü bozmaktadır. Yine ailelerin eğitime bakış açıları, ekonomik durumları, yaşam koşulları, kültürel farklılıkları problemlere kaynak oluşturmaktadır. Çevresel faktörler, sürekli devam eden göç hareketleri ve mülteci sorunu da ayrı bir başlıktır. Nüfusun artışına bağlı kalabalık sınıf ortamları da eğitimsel sorunlara kaynak oluşturabilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma göçle gelen ailelerin ve çocuklarının eğitim sorunlarını tespit etmek için yapılmıştır. Göç yaşamış öğrencilerin eğitim yaşantılarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen unsurların araştırılarak ortaya çıkan sonuçlara çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Eğitimin kalitesinin artmasının toplumun tüm kesimlerine fayda sağlayacağı tartışılmaz bir gerçektir. Bu nedenle araştırmada tespit edilen sorunlara çözüm önerileri sunarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Göç toplumlar arasında bağ oluşturan bir harekettir. Göçten sadece göç edenler değil göç ettikleri toplumda etkilenmektedir. Göçün olumsuz etkileri olabildiği gibi göçün toplumlara katkısı da olabilir. Toplumlar arasında etkileşim ile ortaya yeni ürünler, fikirler çıkarılabilir. Göçle gelen ailelere ve öğrencilere ön yargılardan uzak ve yapıcı yaklaşımlarda bulunmak onların kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayacaktır.

Göçün eğitime yönelik birçok olumsuz etkisi olduğu bilinmektedir. Diğer yandan kız çocuklarının okullaşması ve eğitimin sürekliliği konusunda kırsaldan kente göç edenlere yeni fırsatlar sunması da olumlu etkileri olarak sayılabilir. Göçün olumsuzluklarını bertaraf etmek ve göçle gelenlerin uyumu hızlandırmak için gerekli adımların tüm paydaşlar tarafından atılması gerekmektedir.

Göç eden insanların yaşam şekilleri değişmektedir. Özellikle zorunlu sebeplerle göç eden aileler birçok sıkıntıyla karşılaşmaktadır. Sıkıntılarla boğuşan aileler çocuklarının eğitimine gerekli önemi verememektedir. Göçle gelen ailelerin eğitim sorunlarını aşmaya yönelik bazı öneriler şu şekilde sıralanabilir.

Göçle gelen ailelerin en önemli sorunlarından biri ekonomik etkenlerdir. Dar gelirli aileler maddi sorunlar nedeniyle çocuklarının eğitimleri ile yeterince ilgilenememektedir. Bazı ailelerde çocuklarının da aile ekonomisine katkı sunması için çalıştırılması söz konusudur. Bu durumda çocukların okul hayatları olumsuz etkilenmektedir. Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda gerekli özeni göstermesi gerekmektedir. Bu konuda devletin çocukları korumaya alması önerilebilir. Ayrıca ailelere iş imkanı sunmak ve onları sosyal güvenceye kavuşturarak yaşam koşullarını iyileştirmek öneriler arasında söylenebilir.

Bilinçli ve öğrenmeye açık olmak toplumların değişmesi ve gelişmesi için önemli bir adımdır. Göçle gelen öğrenci velileri kendi doğrularından sıyrılıp yeni öğrenmelere adım atmaları gerekmektedir. Bu amaçla düzenlenen toplantı, seminer, kurs gibi çalışmalara da katılım yapmaları gerekmektedir. Ayrıca okuma yazma bilmeyen velilere acil olarak eğitim verilmelidir. Özellikle annelere eğitim verilmesi çocukların eğitimi açısında ayrı bir öneme sahiptir. Velilerin kendilerini geliştirici çalışmalarda bulunmaları teşvik edilmelidir.

Göçle gelen ailelerin yerleştikleri çevre çocuklarının davranışları üzerinde etkilidir. Geldikleri çevre ile doğrudan etkileşime geçen çocuklar o çevrede yaşayan diğer unsurların etkisi altında kalabilir. Yanlış yönlendirmelere maruz kalabilir. Bu durumda çocuklarda istenmeyen davranışlar, alışkanlıklar ortaya çıkabilir. Çocuklar günlük yaşantılarında şiddete, küfüre ve hakarete, tacize uğrayabilir. Ailelerin bu duruma müdahil olmaları gerekmektedir. Sokaktaki tehlikeleri tespit ederek çocuklarını onlardan uzak tutmaları gerekmektedir. Ayrıca yetkili kurumlar göçle gelen ailelerin yaşadığı çevrelerde çocuklar ve gençler için tesisler inşa ederek onları hem eğlendirip hem de bilinçlendirerek, doğru yönlendirmelerde bulunulabilir.

Öğrencilerin okulda öğrendiklerini evde tekrar etmeleri ve evde kitap okumaları gerekmektedir. Bunun için öğrencilere uygun ortam sağlanmalı ve onlara destek sunulmalıdır. Derslerine gerekli yardımı sunabilmek için öğrenciler doğru bilgilendirilmelidir. Kelime hazinesinin ve düşünme yeteneklerinin gelişmesi için öğrencilerle beraber velilerin de evde kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi beklenmektedir. Okullar bu konuda velilere bilgilendirip, materyal temin edebilmelidir.

Öğrencilerin teknolojiden faydalanarak öğrenmelerini geliştirmeleri istenilen bir durumdur. Ancak teknolojik bazı ürünler öğrencilerde bağımlılık derecesinde etki bırakmaktadır. Teknolojinin is-

tenmeyen davranışlarının öğrenciler üzerinde olumsuz etki bırakmaması için velilerin bu konuda öğrenciyi kontrol altında tutması gerekmektedir.

Göçle gelen aile bireylerinin sosyalleşmesi, kültür etkileşiminde bulunması, moral bulması ve birçok olumlu etkisi için sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmaları önerilmektedir. Ekonomik olarak düşük gelir seviyesinde olan aileler için bu tür faaliyetlere katılım yapmak masraflı olabilmektedir. Belediyelerce ve kültür müdürlüklerince göçle gelen velilerin bu olanaklardan belirli aralıklarla faydalandırılmaları faydalı olacaktır.

Ülkemiz özellikle 1950'li yıllardan bu yana görülen göç olayları karşısında hazırlıksız bulunmaktadır. Hızla artan nüfus ve köylerden şehirlere gerçekleşen göçler karşısında göç alan şehirler yetersiz kalmaktadır. Son yıllarda özellikle Suriye'den ülkemize gelen mültecilerin şehirlere etkisi de gözden kaçmamaktadır. Özellikle ülkemizin doğu bölgelerinden yapılan göçlerin zorunlu sebeplerle gerçekleştiği görülür. Terör ve güvenlik sorunları ile göç eden ailelerin kentlere uyumları da zor olmaktadır. Kentle bütünleşmekte sorun yaşayan aileler şehirleri köyleştirmektedirler. Yetkililerin öncelikle ülkemizde huzuru ve güvenliği sağlayıcı adımları atmaları ve ardından ekonomik olarak Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerini kalkındırılmasına öncülük ederek göçün önüne geçmeleri ve ileri ki aşamada göçü tersine çevirmeleri birçok sorunun çözümünü de beraberinde getirecektir.

Mersin'in çok göç alan bölge okullarında öğrenci mevcutlarının kalabalık olduğu görülür. Eğitimin kalitesinin arttırılması amacı ile bu bölgedeki okulların sayısının arttırılması da değerlendirilmelidir. Derslik sayısı arttıkça sınıflardaki öğrenci yoğunluğu azalacaktır.

Göçle gelen ailelerin çoğunlukla yaşadığı bölgelerde yaşam standartlarını arttırmak amacıyla ve de çevresel olumsuzlukları en aza indirmek amacıyla kenar mahalle dediğimiz bölgelerde kentsel planlamalar yoluyla şehirleşme sağlanması gerekmektedir. Böylece gecekondulaşmış bölgeler daha yaşanabilir hale getirilebilir. Sağlık ve kültür hizmetlerine o bölge insanının erişimi kolaylaştırılabilir.

Ülkemiz birçok etnik ve mezhepsel farklılıkları içerisinde barındıran bir yapıdadır. Ülkemizde huzur ve barış için farklı yapıların birlikteliği önemlidir. Ayrışma, çatışma içeren politikalar ve söylemler birliği zedeleyebilmektedir. Bu nedenle bu tür söylemlerin ve davranışların önüne geçici önlemler alınmalıdır. Hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da alınan bu önlemler sıkı uygulamalara tabi tutulmalıdır.

Sık değişen eğitim sisteminin eğitimin paydaşları arasında eğitime olan inanç ve güveni sarstığı düşünülmektedir. Milli ve uzun dönemde olumlu sonuçlar doğuracak ve milli eğitim davasına olumlu katkılar sunacak çağdaş bir eğitim sistemi ülkemizin gelişimi için önem arz etmektedir. Eğitimin siyasi ve politik çekişmelerden arındırılması milli bir mesele olan eğitim konusunda siyaset üstü adımlar atılması tüm yetkililerden beklenilmektedir.

Öğretmenler meslekteki çalışma sürelerince tecrübe kazanırlar. Farklı durumlar karşısında farklı çözümler bulmayı tecrübe ederler. Bu konuda belirli bir yöntem bulunmamaktadır. Öğretmenler karşılaşılan yeni durumlara uyum sağlayana kadar bazı zorluklarla karşılaşırlar. Eğitim fakültelerinde teorik olarak donanımlı yetiştirilen öğretmen adaylarına daha fazla uygulama alanı ve imkânı da sağlanabilmesi öğretmenlerin meslek hayatlarında karşılaşacakları durumları sürpriz olmaktan çıkarabilecektir.

İl Milli Eğitim Müdürlükleri göçün toplumsal etkileri konusunda daha aktif roller üstlenmelidir. Bu amaçla öğretmen ve okul yöneticileri hizmet içi eğitim çalışmaları yoluyla bilinçlendirilmelidir. Kültürel zenginliklerin yönetimi ve ayrımcılığın önlenmesi konusunda tedbirler alınmalıdır. Göçle gelen aileler ve öğrenciler kendi kaderlerine terk edilmemelidir. Okullarda velilerle işbirliğini arttırıcı çalışmalara destek verilmelidir. Ayrıca göçle gelen ailelere yönelik onların uyum sürecine katkı sunabilecek bir destek birimi milli eğitim bünyesinde kurulması önerilebilir. Özellikle Suriye'den gelen yurt dışı göçlerle ilgili Milli Eğitim Müdürlüklerince okullarda birim oluşturulmalıdır. Bu göç birimi bu öğrenci ve ailelerin eğitimsel sorunlarına destek vermelidir. Dil ve iletişim kaynaklı sorunlar anında çözüm sunmalıdırlar.

Kaynakça

Altıntaş, E. (2012). *İdareci, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine göre iç göçün yaşandığı bölgelerdeki ilköğretim okullarında eğitim – öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar (Esenyurt örneği).* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alpar, İ. ve Yener, S. (1998). *Gecekondu araştırması*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı

Avcı, Y., Koçoğlu E ve Ekici, Ö. (2013). Göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2, 91-105

Bahar, O ve Bingöl, F. (2010). Türkiye' de iç göç hareketlerinin istihdam ve iş gücü piyasalarına etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi,* 15(2), 43-61

Bozan, İ. (2014). *Türkiye'de iç göç hareketleri ve göçün eğitim üzerindeki etkisi, bir durum çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Çınar, O. (2004, 06-09 Temmuz). *Kalabalık sınıfların öğretmen ve öğrenciye etkisi*. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Ekici, A. (2008). *Kente göç yoluyla gelenlerin kente intibakında yerel siyasetin rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Garipağaoğlu, N. (2001). Türkiye'de göç alan illere yönelen nüfusun eğitim durumu, *Marmara Coğrafya Dergisi, 3*, 1-86

Güngör, M. (2009). Mersin'de sokakta yaşayan / çalışan çocuklar: Mersin ili örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 28-42*

Han, T. (2010). *Göç eden ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretimde karşılaştıkları uyum soruları.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İçli, G. (1998). Denizli iline göç eden ailelerin eğitime bakış açıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 70-74

Karakuş, E. (2006). *Göç olgusu ve eğitime olumsuz etkileri (Sultanbeyli örneği).* Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kocamaz, B. (2015, Temmuz 10). Gayri resmi Suriyeli mülteci sayısı kentimizde 320bini geçti. Milliyet. http://www.milliyet.com.tr/baskan-kocamaz-gayri-resmi-suriyeli-mersin-yerelhaber-966018/ sayfasından erişilmiştir.

Mersin Kültür ve Turizm İl Müdürlüğü. (2016). *Tarihçe. 19 Ekim 2016 tarihinde http://www.mersinkulturturizm.gov.tr/TR,73152/tarihce.html sayfasından erişilmiştir.*

Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği*). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Özer, İ. (1994). *Kentleşme, kentlileşme, kentsel değişme*. Ankara: Ekin

Parlakkaya, Ç. (2010). *Göçe bağlı olarak ilköğretim okullarında yaşanan istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Pazarlıoğlu, V. (2007). İzmir Örneğinde İç Göçün Ekonometrik Analizi. *Yönetim ve Ekonomi* C:14, 1, Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Manisa

Saracaloğlu, C. (2014). *Göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkileri (Turgutlu örneği).* YüksekLisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sağlam, S. (2006). Türkiye'de iç göç olgusu ve kentleşme, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 5*, 33-44.

Selçuk, B. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim kurumlarına yansımaları (Mersin örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Seydi, A. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 31, 267-303

TESEV, Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı. (2015). *Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri.* (Rapor no. 195). 2 Kasım 2015 tarihinde http://tesev.org.tr/tr/yayin/suriyeli-siginmacilarin-turkiyeye-etkileri/ sayfasından erişilmiştir.

Tezcan, M. (1994). Ülkemizde göç ve eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(1), 61-67.

Tok, N. (2010). *Göç alan okullarda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenme güçlüklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Topsakal, C., Merey Z. ve Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin eğitim-öğretim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,27*, 546-560.

TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu. (2016). *Genel nüfus sayımı veri tabanı*. 20 Ekim 2016 tarihinde http://rapory.tuik.gov.tr/20-10-2016-20:12:37-140505872166997215757731 97.html? Adresinden erişilmiştir.

Uğur, E. (1996). Mersin'de göç hareketleri. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Uluocak, G. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-44.

Uzundere, A. (2015). *Türkiye'de mevsimlik tarım işçileri: temel eğitim sorunları ve çözüm önerileri (Fındık tarımı örneği).* Yüksek Lisan Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uygar, M. (19-22 Kasım 2008). *Göç ederek Mersin'e yerleşmiş ailelerin eğitime ilişkin görüş ve beklentileri*. Mersin Sempozyumunda sunulan bildiri, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Yıldız, M. (2010). Göç eden ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitim alan ve almayanların ilk okuma ve yaza becerilerine yönelik ilköğretim 1. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri, Mersin örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,9(1), 212-224

15. BÖLÜM

SAYILARIN DİLİ: LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE OKUL TERKİ

Hasan Yücel Ertem [a], Gökçe Gökalp [b]

[a] Araş. Gör., ODTÜ, hertem@metu.edu.tr
[b] Yar. Doç. Dr., ODTÜ, ggokalp@metu.edu.tr

Giriş

Yüksek öğretim kurumları; öğrencilerin akademik ve sosyal yönlerini zenginleştirme, bireyleri iş hayatına hazırlama, insanların bilgi ve becerilerini geliştirme gibi önemli işlevlere sahiptir. Ishitani (2006) üniversitelerin ekonomik olarak kazanç elde etme ve daha iyi kariyer geliştirme gibi iki önemli rolünün olduğundan bahsetmektedir. Lisansüstü eğitim de, yüksek öğretimin önemli bir parçası olarak, üniversite mezunlarının kendi uzmanlık alanlarında kariyer yapmalarına olanak tanır. Türkiye'deki yüksek öğretim 4 yıllık lisans eğitimi, 5 yıllık tezsiz yüksek lisans eğitimi ve 6 yıllık medikal eğitim olarak üç grupta toparlanabilirken bu eğitimlerini tamamlayanlar 2 yıllık tezli yüksek lisans ve 4 yıllık doktora eğitimine başlayabilmektedir (OECD, 2013). Yüksek lisans ve doktora eğitimlerine başlayabilmek için belli şartlar bulunmaktadır. Örneğin yüksek lisans için minimum ALES (Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Sınavı) puanı 55 iken doktora için minimum ALES puanı 60'tır. Diğer taraftan yüksek lisans ve doktora eğitimi için sınırlı sayıda kontenjan açılmaktadır ve yüksek lisans eğitimi kontenjanının doktoranınkinden bir hayli yüksek olduğu bilinmektedir. Örneğin, Ankara'da bir devlet üniversitesinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi programı için tezli yüksek lisans için 30, tezsiz yüksek lisans için 75 ve doktora için 10 kontenjan ayrıldığı enstitü sayfasında ilan edilmiştir.

YÖK'ün 2014-2015 verilerine göre Türkiye'de 684202 yüksek lisans ve 156446 doktora öğrencisi kayıtlı durumdadır. Ama lisansüstü eğitim programlarına kayıtlı iken dönem kayıtlarını yapmayarak ya da kayıtlarını kendi istekleri ile çekerek pasif öğrenci durumuna düşen öğrencilerin sayısı azımsanmayacak durumdadır. Örneğin, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde 2015 yılında 2878 aktif öğrenci varken 3405 aktif durumda olmayan öğrenci bulunmaktadır (Hürriyet, 2015). Üniversite Rektörü 'nün (Berberoğlu, 2015) verdiği bu sayılara göre enstitüdeki okul terk oranı %55 ve okulda kalma oranı ise %45'tir.

Okul terki, bireylerin eğitim sisteminden ayrılmalarının ve tutunamamalarının bir ölçümüdür. Okul terki eğitimin her kademesinde görülmekte ve eğitimin olumlu çıktılarına engel olmaktadır. Özbaş (2010) ilköğretim kademesinde yapmış olduğu çalışmada okul terkini en çok etkileyen faktörün ekonomik nedenler olduğunu bulmuştur. Ailelerin çocuklarının ihtiyacını karşılayamaması sonucunda ailenin çocuğunun iş hayatında çalışmasına ihtiyaç duyması okul terkinin ekonomik nedenlerinden biridir. Şimşek (2011) ise Güneydoğu Anadolu Bölgesin'de 8 lisede yaptığı araştırmada başlıca okul terk nedenlerinin kişisel özellikler, aile özellikleri, eğitim sistemi ve okul ve öğretmen gibi değişkenler olduğunu bulmuştur. Bülbül (2012) yükseköğretimde okul terkini inceleyen araştırmasında maddi

sıkıntıların ve akademik uyum sorunlarının okul terk oranlarını etkilediğini bulmuştur. Görüldüğü üzere ilköğretimden üniversiteye kadar eğitimin tüm kademelerinde okul terki eğitim sisteminin ortak bir sorunudur.

Yükseköğretimde okul terki ile ilgili geliştirilen belli modeller ve yaklaşımlar (Bean, 1983; Spady, 1970; Tinto, 1975) bulunmaktadır. Tinto'nun (1975) geliştirmiş olduğu "öğrenci uyum modeli" yükseköğretimdeki okul terkini etkileyen faktörleri boylamsal süreçte tanımlamaktadır. Bu modelde, öğrenci aileden getirdiği, kendi sahip olduğu ve geçmiş eğitiminden gelen belli karakterlerle yükseköğretim sistemine girmektedir. Öğrencinin sahip olduğu bu karakterler onun amaçlarına ve kurumlarına olan bağlılıklarını etkilemektedir. Bu bağlılık, öğrencinin yaşadığı hayal kırıklığı ya da tatmin olma gibi tecrübelerin hem yordayıcısı hem de yansıması durumundadır. Öğrencinin yükseköğretim sistemine devem etmesine olanak sağlayan akademik ve sosyal sistem bağlılık, tecrübe ve bireysel özellik gibi bu faktörlerin hepsinden etkilenmektedir. İçinde performans, entellektüel gelişim, akran etkileşimi ve fakülte etkileşiminin barındıran bu iki sistem öğrencinin akademik ve sosyal uyumlarına yön vermektedir. Bu sürecin sonunda tekrar beliren öğrencinin amaca ve kuruma olan bağlılığı arasındaki karşılıklı etkileşim öğrenciyi ya sistemin içinde tutmakta ya da öğrenciyi sistemin dışına çıkarmaktadır. Yüksek bağlılık okulda kalma ihtimalini yükseltirken düşük bağlılık okulda kalma ihtimalini azaltmaktadır. Başka bir modelde Spady (1970) okul terki sürecinde öğrencilerin eğilim, ilgi, tutum ve beceri gibi özellikleri ile üniversite kaynakları arasındaki etkileşime yoğunlaşmıştır. Bean (1983) ise okul terki modellemesinde belli faktörlerin öğrenci yaşam doyumunu düşüdürdüğünü, bunun da ayrılma niyetine sebep olduğunu ve sürecin de okul terk ile sonuçlandığını ifade etmiştir. Sonuç olarak yükseköğretimde okul terkini çalışan araştırmacılar modellemelerinde okul terkini etkileyen faktörler üzerinde durmuşlardır.

Uluslararası alanyazında üniversite ve lisansüstü eğitimin terki ile ilgili nedenler ve sonuçların detaylı bir şekilde araştırıldığı görülmektedir. Öğrencinin cinsiyeti ve ırkı (Pascarella & Terenzini, 1978), öğrencinin lise eğitimindeki akademik başarısı ile eğitime dair beklentileri (Pascarella & Terenzini, 1980), öğrenci velilerinin sosyo ekonomik durumları (Pascarella & Chapman, 1983) okul terkini etkileyen bireysel faktörlerdir. Okul terkini etkileyen örgütsel faktörler de bulunmaktadır. Chaney ve Farris (1991) devlet üniversitelerindeki okul terk oranının özel üniversitelerdekine göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ishitani (2006) yapmış olduğu çalışmasında lisansüstü eğitimde okul terki ile devlet üniversite türü ve seçici olmayan kabul arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Lovitts (2001) "Fildişi Kulelerini Terk Etmek" isimli kitabında okul terkinin nedenlerini ve bu sürecin etki ve sonuçlarını detaylı bir şekilde çalışmıştır. Yazarın çalışmasına göre üniversitelerin yapısından kişisel özelliklere kadar birçok unsur okul terkine neden olurken bu süreç sosyal, duygusal ve ekonomik olarak olumsuz şekilde sonuçlanabilmektedir. Özetlemek gerekirse lisanüstü eğitimde okul terkine neden olan birçok unsur bulunmakta ve bunlar bireylerin hayatlarındaki birçok alanı olumsuz etkilemektedir.

Türkiye'de lisansüstü eğitimde okul terk problemini ele alan çalışmalar az sayıda olup genellikle belli sorunlara yönelmektedir. Çoruk, Çağatay ve Öztürk (2016) lisansüstü eğitimde kayıt ve devam sorunlarını incelediği nitel çalışmalarında lisansüstü öğrencilerin devam konusundaki en önemli sıkıntılarının iş hayatı ile okul arasındaki uyuşmazlıklar olduğunu bulmuştur. Diğer taraftan, çalışan bireylerin işyeri ile ilgili sıkıntıları, öğretim üyesi sorunu, ekonomik sıkıntılar, tez ve seminer, kütüphane hizmetleri yetersizliği gibi birçok unsur onların lisansüstü eğitimdeki devam durumunu etkileyebilmektedir (Bülbül, 2012; Nayır, 2011; Sevinç, 2011). Görüldüğü üzere Türkiye'deki çalışmalar lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlara yoğunlaşmaktadır.

Türkiye'de lisansüstü eğitimle ilgili yasal boyutta belli dönüm noktaları olmuştur. 2011-2015 yılları arasında yürürlüğe konan 6111, 6353 ve 6569 sayılı kanunlar üniversite ile ilişikleri kesilen eski öğrencilerin eğitim hayatlarına geri dönerek kaldıkları yerden devam etmeleri ile ilgili maddeler içermektedir. Örneğin 6111 sayılı kanunun geçici 58. maddesi herhangi bir nedenle ilişiği kesilen öğrencilerin yüksek öğretim kurumlarına dönüşünü şu şekilde açıklamaktadır:

> *"Yükseköğretim kurumlarında hazırlık dâhil bütün sınıflarda intibak, önlisans, lisans tamamlama, lisans, lisansüstü öğrenimi gören öğrencilerden bu maddenin yürürlüğe girdiği tarihe kadar,*

kendi isteğiyle ilişikleri kesilenler ile yurt dışındaki üniversitelerden yatay geçiş yaptıktan sonra yatay geçişleri iptal edilenler dâhil, terör suçundan hüküm giyenler hariç her ne sebeple olursa olsun ilişiği kesilenler ile bir programı kazandıkları halde kayıt yaptırmayanlar bu maddenin yürürlüğe girdiği tarihten itibaren beş ay içinde ilişiklerinin kesildiği yükseköğretim kurumuna başvuruda bulunmaları şartıyla bu Kanunun 44 üncü maddesinde belirtilen esaslara göre 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenimlerine başlayabilirler. 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi için bu maddenin yürürlük tarihinden itibaren on gün içinde başvuranlardan durumu kurumlarınca uygun bulunanlar 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde eğitim öğretime başlayabilirler."

Kamuoyunda af kanunu olarak adlandırılan bu yasal düzenlemelerin yüksek öğretim kurumlarını olumlu ya da olumsuz hangi yönde etkilediği çalışmalara konu olmuştur. Karakütük ve arkadaşları (2010) lisanüstü eğitimle ilgili yaptıkları çalışmada af kanunlarının enstitülerdeki işleyişi zorlaştırdığını bulmuştur. Diğer taraftan Çoruk, Çağatay ve Öztürk (2016) ise yaptıkları çalışmada af kanunlarının genel olarak sonuçları itibariyle olumlu bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lisansüstü eğitimde okul terkini etkileyen bazı demografik özellikler bulunmaktadır. Erkek Türk vatandaşları için yasal bir zorunluluk olan askerlik, 1111 sayılı Askerlik Kanunu'nda belirtildiği üzere lisansüstü öğrenciler için ertelenmektedir. Bu yasal düzenleme lisanüstü eğitimde devamlılığı olumsuz etkileyebilmektedir. Sözer ve meslektaşları (2002) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin lisanüstü eğitime başlama sebeplerinden birinin askerliği erteleme isteği olduğunu bulmuşlardır. Okul terki sadece erkekler için değil, kadınlar için de önemli bir sorun teşkil etmektedir. Kadınların doğum yapması veya eğitim hayatlarına ek olarak ev işleriyle uğraşması onları lisanüstü eğitimden uzaklaştırabilmektedir. Özmen ve Güç (2013) yaptıkları çalışmada lisansüstü eğitim gören kadınların en önemli sıkıntılarından birinin özel hayatları olduğunu bulmuştur. Çalışmaya katılan kadınlar eşlerinden kendileri ve çocuklarıyla yeterince ilgilenemedikleri iddiasıyla şikayetler duyduklarını belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere lisansüstü eğitimde okul terki hem erkek hem de kadın öğrencilerin yaşadığı bir sıkıntıdır.

Türkiye'deki mevcut lisansüstü eğitim sistemindeki problemler bireyleri lisansüstü eğitimden uzaklaştırabilmektedir. Öğretim üyesi sayısının azlığı, nitelikli akademisyen yetiştirme konusunda yaşanan sıkıntılar, danışman-öğrenci ilişkileri gibi durumlar okul terk oranlarını artırabilmektedir. Karakütük ve Özdemir (2011)'e göre akademisyen sayısının az olmasındaki temel sebeplerden biri lisansüstü eğitim ile ilgili olan süreçlerdir. Eski YÖK Başkanı Çetinsaya (2014) öğretim üyesi ihtiyacının karşılanması ve nitelik yüksek öğretim sistemi için 2025 yılına kadar Doktora mezunu sayısını 15 bine çıkarılması gerektiğini vurgulamıştır. Diğer taraftan Türkiye'deki yükseköğretim sistemi ile ilgili yaşanan yapısal sorunlar okul terk oranını etkileyebilmektedir. Son yıllarda belli bölümlere baraj koyma, lisansüstü eğitim programı açılabilmesi için yeni kriterler koyma, Yükseköğretim Kalite Kurulu oluşturulması gibi olumlu reformların YÖK tarafından hayata geçirilmesine rağmen belli alanlardaki sıkıntılar dile getirilmeye devem edilmektedir. Açıkgöz (2012) yüksek öğretim sisteminin fazla merkeziyetçi olduğu için esnekleşmenin mümkün olmadığını, bunun da üniversitenin sadece öğretim alanını ön plana çıkardığını vurgulamaktadır. Araştırma boyutu geri planda kalan bir yükseköğretim sistemi lisansüstü eğitimdeki okul terk oranlarını artırabilmektedir. Çelik ve Gür (2014) ise son yıllarda yükseköğretim sistemini çok hızlı bir şekilde büyüdüğüne dikkat çekerek mevcut merkezi sistemin olumsuz etkisine gönderme yapmaktadır. Sonuç olarak lisansüstü eğitimde okul terki yükseköğretimdeki diğer problemlerden etkilenmektedir.

Lisansüstü eğitimde hedeflere ulaşma için öğrencilerin sistemde tutulması, okul terklerinin önüne geçmek için nedenlerinin araştırılıp çözüm üretilmesi gerekmektedir. Bu çalışma; araştırma, uygulama ve kuram boyutlarında büyük öneme sahiptir. İlk olarak araştırma boyutunda, bu araştırma okul terk oranları bazında üniversitelerdeki lisanüstü eğitimin haritasını çıkararak lisansüstü eğitimin sürekliliğine katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla bu oranlar, lisansüstü eğitimin kalitesi ile ilgili ipuçları verebilir. Ayrıca araştırma üniversitesi olduğunu iddia eden yükseköğretim kurumları kendi okul terk oranlarını inceleyerek öz-değerlendirme yapabilirler. İkinci olarak uygulama boyutunda, üniversite yöneticileri bu sorunu çözmek için stratejiler geliştirebilirler. Politika yapıcılar bu oranı daha aşağı

çekmek için önlemler alıp yasal düzenlemeler yapabilirler. Son olarak kuram boyutunda ise, bu çalışma okul terk olanı ile ilişkisi olan örgütsel etkenlerin ortaya çıkarılması hususunda önemli fikirler verebilir. Ayrıca alanyazındaki okul terki modellerinin Türkiye'de ne derece geçerli olduğunun sınanması ile birlikte Türkiye bağlamında bir kuram oluşturulması hususunda bu çalışma önayak olabilir.

Bu araştırma Ankara'daki üç büyük devlet üniversitesindeki okul terk oranlarını ortaya koymayı ve bu oranların belli değişkenkenlere göre dalgalanmalarını anlamlandırabilmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda; araştırma soruları şu şekildedir:

1. İlgili üniversitelerde okul terk oranı nedir?

2. İlgili üniversitelerde pasif ve aktif öğrenci sayıları ile okul terk oranı dönem, derece ve cinsiyet değişkenlerine göre nasıl bir farklılık göstermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma arşiv taraması ve doküman analizine dayanan nitel bir çalışmadır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) nitel çalışmaları ilişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da materyallerin kalitesini araştıran çalışmalar olarak tanımlamaktadır. Şimşek ve Yıldırım'a (2011) göre ders kitapları, program yönergeleri, okul yazışmaları, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları gibi materyaller doküman analizinde veri kaynağı olarak kullanılabilmektedir. Diğer taraftan, Runeson ve Höst (2009) arşiv taramasının hali hazırda bulunan ve geçmiş dönemlerde toplanan verilerin kullanılabilmesine olanak tanıdığını belirtmektedir.

Evren ve Örneklem

Çalışmaya dayanak oluşturan okul terk oranları Ankara'daki 3 büyük devlet üniversitesindeki lisansüstü programlarla ilgilidir. Bu üniversitelerin seçilme nedenlerinden ilki; üniversite sıralaması yapan saygın kuruluşların (TIMES, QS, URAP gibi) listelerine Türkiye'den en üst sıralarda girmeleridir. İkincisi ise nicel ve nitel olarak tez üretme konusunda Türkiye'de ön sıralarda olmalarıdır. YÖK (2015) verilerine göre bu üniversitelerin onaylanan yüksek lisans tez sayıları büyükten küçüğe 797, 741, 465'tir. Diğer taraftan bu üniversitelerde onaylanan doktora tez sayıları ise büyükten küçüğe 305, 268, 240'tır. Bu çalışmada aktif ve pasif öğrenci ayrımı şu şekilde yapılmıştır: i) Aktif öğrenciler programa kabul kritelerini sağlayarak lisansüstü programa kayıt olan ve ilgili dönemde dönem kayıtlarını yapan öğrencileri ifade etmektedir (ERASMUS öğrencileri bu kategoriye alınmayacaktır), ii) pasif öğrenciler ise programa kabul kriterlerini sağlayarak lisansüstü programa kayıt olan ama ilgili dönemde dönem kaydını yapmayan veya gönüllü (kendi istekleriyle) bir şekilde kayıt sildiren öğrencileri ifade etmektedir (Lisansüstü eğitim hayatlarında programlarının akademik kriter ya da yeterliklerini sağlayamadıkları için ilişikleri kesilen/atılan öğrenciler, sağlık sebepleriyle kayıtlarını donduran öğrenciler, izin alan veya beklemeli öğrenciler pasif öğrenci kategorisine alınmamıştır). Üniversitelerin gerçek isimleri yerine sembolik isimler kullanılacak olup bu isimler Türk eğitimine katkı yaptığına inanılan isimler üzerinden seçilmiştir. Hasan Ali Yücel Üniversitesi (HAYÜ), İsmail Hakkı Tonguç Üniversitesi (İHTÜ) ve Halil Fikret Kanad Üniversitesi (HAFKÜ) isimleri tercih edilmiştir. İlgili üniversitelere ait belli demografik bilgiler tablo 1'de sunulmuştur (veriler URAP 2016-2017 Türkiye genel sıralamaları verilerinden çekilmiştir)

Tablo 1

Üniversitelerin Demografik Bilgileri

	Öğretim Üyesi Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Doktora Mezun Öğrenci Sayısı	Doktora Öğrenci Oranı
HAYÜ	30.75	259	11.78
İHTÜ	31.29	325	10.06
HAFKÜ	31.13	371	7.36

Veri Toplama Araçları

Üniversitelerin Enstitü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı ve Bilgi İşlem Daire Başkanlıkları ile iletişime geçilerek lisansüstü eğitim programlarındaki aktif ve pasif öğrenci sayıları dönem, derece ve cinsiyet bağlamlarında talep edilmiştir. Yalnız bir üniversitedeki iki enstitü bilgileri paylaşmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmadaki veriler üniversitelerin paylaştığı verilerle sınırlı olmaktadır. Ayrıca çalışmanın veri setindeki bilgilere göre üç üniversiteye ait dönem bazında veriler, iki üniversiteye ait derece bazında veriler ve yalnız bir üniversiteye ait cinsiyet bazında veriler bulunmaktadır. Verilerin dönem dönem istenmesinde iki sebep vardır. Birincisi son yıllardaki dalgalanmayı ve değişimi görmektir. İkincisi ise 2011-2015 arasında yasalaşan 6111, 6353 ve 6569 sayılı Af Kanunları'nın bu okul terk oranlarıyla ilişkisi olup olmadığını incelemektir. Ayrıca derece ve cinsiyet bağlamında farklılıklar olup olmadığı analiz edilecektir. Bazı kurumlar istenilen veriyi excel ya da word formatında araştırmacıların e-posta adreslerine gönderirken bazı kurumlar da sonuçları resmi belge olarak elden ya da posta yoluyla göndermişlerdir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler tablo ve grafikler halinde betimleyici istatistik olarak sunulmuş ve Türkiye bağlamında değerlendirilmiştir. Okul terk oranı pasif öğrenci sayısının; aktif ve pasif öğrenci sayılarının toplamına bölünmesi suretiyle elde edilmiştir. Gönderilen excel dosyalarında filtreleme yöntemi kullanılarak dönem, cinsiyet, kademe değişkenleri ayıklanmıştır. Okul terk oranları dönem bağlamında her üniversite için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Fakat kademe bağlamı iki, cinsiyet bağlamı ise yalnızca bir üniversite için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Bulgular

Hasan Ali Yücel (HAYÜ), İsmail Hakkı Tonguç Üniversitesi (İHTÜ) ve Halil Fikret Kanad Üniversitesi'nin (HAFKÜ) paylaştığı verilerde en güncel okul terk oranları (2015-2016) Tablo 1'de verilmiştir.

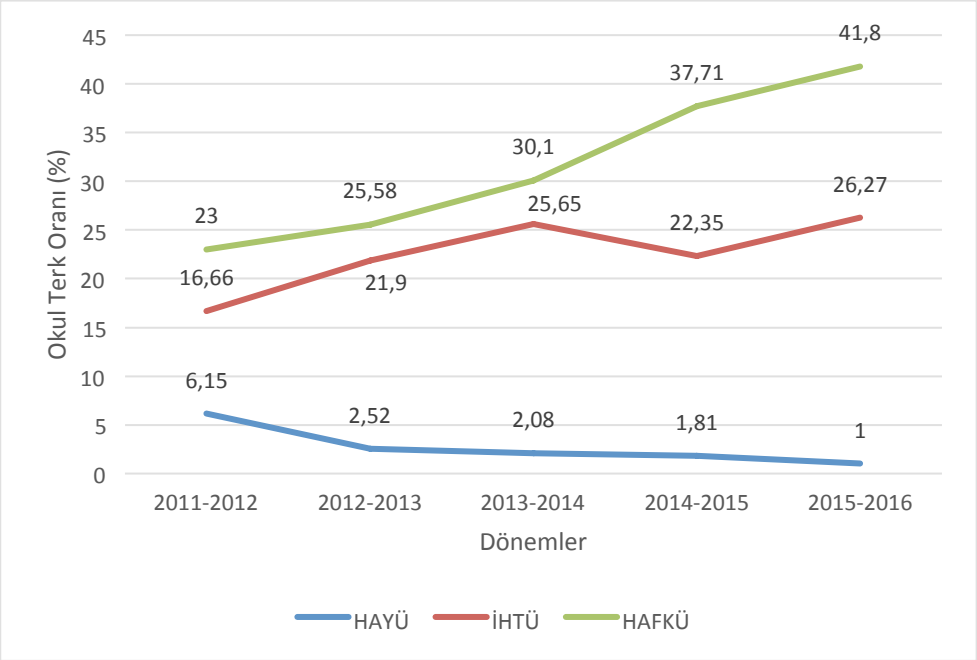
Tablo 1

Okul Terk Oranları (2015-2016)

	Pasif Öğrenci	Aktif Öğrenci	Okul Terk Oranı (%)
HAYÜ	77	7598	1.00
İHTÜ	5594	15703	26.27
HAFKÜ	10596	14751	41.80

HAYÜ'nde 77 pasif öğrenci ve 7598 aktif öğrenci bulunmakta olup okul terk oranı %1.00'dır. İHTÜ'nde ise 5594 pasif öğrenci ve 15703 aktif öğrenci bulunmakta olup okul terk oranı %26.27'dir. Son olarak HAFKÜ'nde 10596 pasif öğrenci ve 14751 aktif öğrenci varken okul terk oranı %41.80'dir. İlgili dönemde en yüksek okul terk oranı %41.80 ile HAFKÜ'nde iken en düşük okul terk oranı %1.00 ile HAYÜ'ndedir. Üç üniversite aradasındaki yüksek fark dikkat çekmektedir.

Bahsi geçen üç üniversite 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015 ve 2015-2016 yıllarındaki bir döneme (güz) ait pasif ve aktif öğrenci sayılarını paylaşmış ve burdan hareketle bu dönemlerdeki okul terk oranı hesaplanmıştır. Dönemler bazında okul terk oranı Şekil 1'de sunulmuştur.



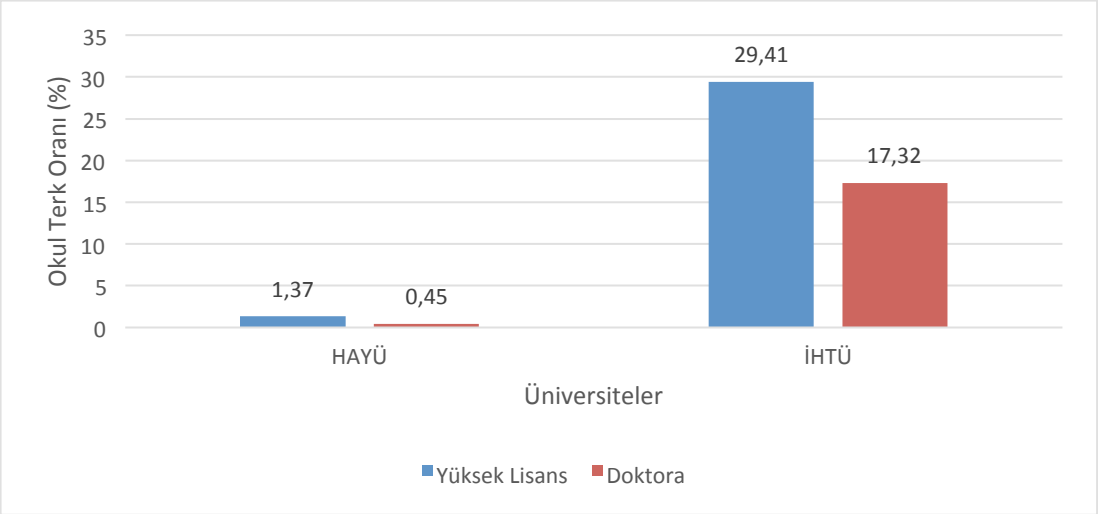
Şekil 1. Dönemlere göre okul terk oranı

HAYÜ'nde, 2015-2016 verilerine göre 77 pasif, 7598 aktif öğrenci bulunmaktadır. 2014-2015 verilerine göre 131 pasif öğrenci bulunmaktayken, 7088 aktif öğrenci vardır. 2013-2014 verilerine göre 141 pasif öğrenci bulunmaktayken, aktif öğrencilerin sayısı 6624'tür. 2012-2013 verilerine göre 171 pasif öğrenci, 6611 aktif öğrenci bulunmaktadır. 2011-2012 verilerine göre 433 pasif öğrenci bulunmaktayken, 6611 aktif öğrenci vardır. Şekil 1'de görüldüğü üzere 2011'den bugüne okul terk oranı azalmakta olup sırasıyla %6.15, %2.52, %2.08, %1.81 ve %1'dir. İlgili dört dönemde de okul terk oranları en düşük HAYÜ'ndedir.

İHTÜ'nde, 2015-2016 verilerine göre 5594 pasif öğrenci, 15703 aktif öğrenci vardır.2014 -2015 verilerine göre 4398 pasif öğrenci bulunmaktayken, 15279 aktif öğrenci vardır. 2013-2014 verilerine göre 4394 pasif öğrenci bulunmaktayken, 12736 aktif öğrenci vardır. 2012-2013 verilerine göre 3517 pasif öğrenci, 12546 aktif öğrenci bulunmaktadır. 2011-2012 verilerine göre 1886 pasif öğrenci bulunmaktayken, 9432 aktif öğrenci vardır. Şekil 1'de görüldüğü üzere 2011'den bugüne okul terk oranı sırasıyla %16.66, %21.90, %25.65, %22.35 ve %26.27 olup genellikle artan bir eğilim göstermektedir.

HAFKÜ'nde, 2015-2016 verilerine göre 10596 pasif, 14751 aktif öğrenci vardır. 2014 -2015 verilerine göre 7721 pasif öğrenci bulunmaktayken, 13877 aktif öğrenci vardır. 2013-2014 verilerine göre 5658 pasif öğrenci bulunmaktayken, 13138 aktif öğrenci vardır. 2012-2013 verilerine göre 4248 pasif öğrenci, 12360 aktif öğrenci bulunmaktadır. 2011-2012 verilerine göre 2436 pasif öğrenci bulunmaktayken, 8157 aktif öğrenci vardır. Şekil 1'de görüldüğü üzere 2011'den bugüne okul terk oranı gittikçe artmakta olup sırasıyla %23.00, %25.58, %30.10, %37.71 ve %41.80'dir.

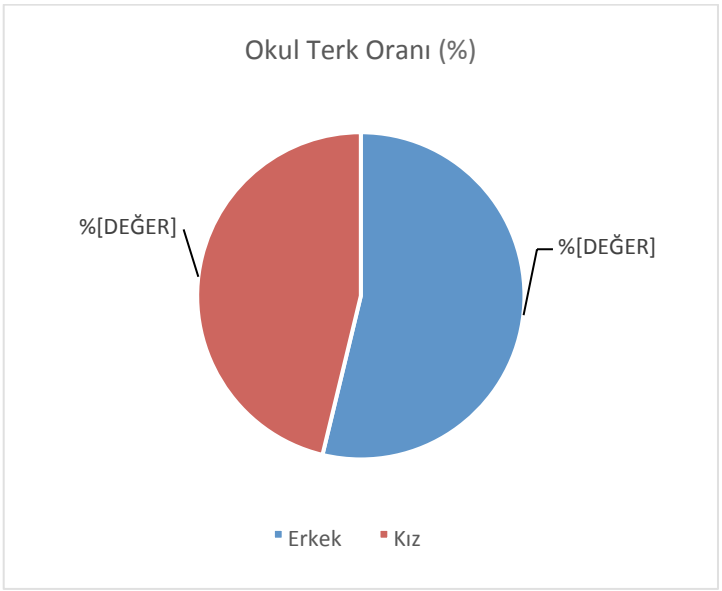
HAYÜ ve İHTÜ'nün paylaştıkları 2015-2016 veri setinde aktif ve pasif öğrenci sayıları derece (yüksek lisans/doktora) bağlamında değerlendirilmiş olup bu iki üniversiteye ait veriler Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Derece bağlamında okul terk oranları

HAYÜ'nde 63 yüksek lisans öğrencisi pasif durumdayken 4532 yüksek lisans öğrencisi aktif durumdadır. Okul terk oranı yüksek lisans için %1.37'dir. Aynı üniversitede doktora öğrencilerinin 14'ü pasifken 3066'sı aktifdir. Okul terk oranı doktora eğitimi için %0.45'tir. HAYÜ'nde yüksek lisans okul terk oranı doktora okul terk oranından daha yüksektir. Diğer taraftan HAFKÜ'nde 4634 yüksek lisans öğrencisi pasif, 11121 yüksek lisans öğrencisi ise aktiftir. Yüksek lisans için okul terk oranı %29.41'dir. aynı üniversitede 960 pasif doktora öğrencisi varken 4582 aktif doktora öğrencisi vardır. Okul terk oranı doktora eğitiminde %17.32'dir. HAFKÜ'nde yüksek lisans okul terk oranı doktora okul terk oranından daha yüksektir. Şekil 2'de de görüleceği üzere her iki üniversite için de yüksek lisans eğitimindeki okul terk oranı doktora eğitimindeki okul terk oranından bir hayli yüksektir.

Sadece HAYÜ veri setinden 2015-2016 dönemine ait cinsiyet bağlamında okul terk oranlarına ulaşılmıştır. HAYÜ'ye ait cinsiyet bağlamında okul terk oranları Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Cinsiyet bağlamında okul terk oranları

HAYÜ'nde lisanüstü eğitimde 45 pasif erkek öğrenci varken 4166 aktif erkek öğrenci vardır. Erkek öğrenciler için okul terk oranı %1.07'dir. Aynı üniversitenin lisansüstü eğitiminde 32 pasif kız öğrenci varken 3432 aktif kız öğrenci vardır. Kız öğrenciler için okul terk oranı %0.92'dir. Diğer taraftan, aktif öğrenci boyutunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranı 1.21 iken pasif öğrenci boyutunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranı 1.40'dır. Yaklaşık olarak pasif erkek öğrencilerin sayısı pasif kız öğrencilere göre %15 daha fazladır. Şekil 3'te görüldüğü üzere okul terk oranı erkeklerde daha fazladır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma Türkiye'deki üç önemli üniversitedeki lisansüstü eğitimde aktif ve pasif öğrenci sayılarından hareket ederek okul terk oranlarını ortaya koymuştur. En güncel dönem olan 2015-2016 güz dönemi verileri baz alındığında araştırma sonuçları üç üniversitedeki okul terk oranlarının birbirinden çok farkı olduğunu göstermiş olup bu sonuç dikkat çekici bulunmuştur. HAYÜ'de okul terk oranı %1, İHTÜ'nde okul terk oranı %26.27 ve HAFKÜ'nde okul terk oranı %41.80'dir. Yüzde olarak hem üç üniversite arasında büyük farklılıklar vardır, hem de okul terk oranı en yüksek ile en düşük arasında %40'lık bir farkla adeta bir uçurum vardır. Aynı şehirde bulunan bu üniversitedelerin okul terk oranlarının bu kadar farklılaşması şaşırtıcıdır. Ayrıca bu üç üniversitenin de URAP (2015-2016) devlet üniversiteleri sıralamasında ilk 10'da yer almasına rağmen okul terk oranlarındaki yüksek fark ve bu üç üniversite için ortalama okul terkinin %23 olması, diğer bir deyişle bu üç üniversitenin lisansüstü eğitimindeki her dört öğrenciden neredeyse birinin okul terkine maruz kalması ilgi çekici görünmektedir.

HAYÜ'nde okul terk oranın %1 olması lisansüstü eğitimin kalitesi adına sevindirici olmuştur. HAYÜ için okul terk oranının %1 ile düşük kalması, üniversitenin web sayfasında ilan ettiği üzere "araştırma üniversitesi olma misyonuna" uygun olarak tutarlı bulunmuştur. Fakat İHTÜ, bilhassa HAFKÜ için okul terkinin bu kadar yüksek çıkması yükseköğretim için olumsuz değerlendirilebilir. Üniversitelerin lisansüstü eğitime bakış açısı, kabul ve kayıt şartları, öğrenim dili gibi örgütsel faktörlerdeki değişiklikler okul terk oranlarındaki farka neden olmuş olabilir. Diğer taraftan öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı okul terk oranını artırmış olabilir. İHTÜ ve HAFKÜ'ne bakıldığında ikisinde de 20 bin civarı aktif ve pasif öğrenci varken üniversitelerin bu sayı doğrultusunda ihtiyaç duyulan sayıda öğretim üyesinin olmaması okul terk oranını artırmış olabilir. HAFKÜ ve İHTÜ'nün öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının HAYÜ'den fazla olması bunu destekler niteliktedir (Tablo 1). Öğretim üyesi sayısındaki yetersizlik yüksek öğretimde araştırmacıların sıklıkla vurguladığı konuların başında gelmektedir (Bozan, 2012; Karakütük ve Özdemir, 2011; Örer, 2011). Dolayısıyla, örgütsel faktörlerin okul terk oranını etkileyebileceği alanyazındaki çalışmalardan anlaşılmaktadır.

Örgütsel etkenlere ek olarak kişisel ve ailevi etkenler de okul terk oranlarını etkilemiş olabilir. Lisansüstü eğitimin alındığı şehir ile ikamet edilen şehrin farklı olması, aile içinde ilgiye muhtaç fertlerin bulunması, evli ve bebekli/çocuklu öğrencilerin eğitime fazla vakit ayıramamaları, öğrencilerin ailelerinden gerekli maddi ve manevi destek görememeleri okul terk oranını etkileyebilmektedir. Öğrencilerin yaşadığı maddi sıkıntılar onları okuldan uzaklaştırıp iş hayatına yönlendiriyor olabilir. Maddi sıkıntıların lisansüstü eğitimi etkilediği sonucu birçok araştırmacı tarafından bulunmuştur (Bülbül, 2012; Çoruk, Çağatay ve Öztürk, 2016; Karakütük, 1989). Sonuç olarak okul terk oranının yüksekliği lisansüstü eğitimdeki diğer problemlerle yakından ilgili olabilir.

2011, 2012, 2013, 2014 ve 2015 yıllarında okul terk oranındaki seyirler ya da dalgalanmalar araştırmanın diğer önemli sonuçlarındandır. 2011 yılından 2015 yılına geldikçe HAFKÜ'nde okul terk oranı sürekli bir şekilde artmış, İHTÜ'de genellikle artan ve dalgalı bir seyir (2011-2013 dönemi artış, 2014 düşüş, 2015 tekrar artış) izlemiş, HAYÜ'de ise sürekli bir şekilde azalmıştır. HAFKÜ ve İHTÜ için görülen bu yıldan yıla artış 2011, 2013 ve 2015 yılında çıkarılan sırasıyla 6111, 6353 ve 6569 sayılı kanunların af maddeleriyle ilgili olabilir. 2011 yılında yasalaşan 6111 sayılı Af Kanunu öğrencilerin bilinçaltına "sonradan geri dönüş" fikrini sokmuş ve öğrencileri okula devam konusunda negatif anlamda motive etmiş olabilir. Bülbül (2012) yapmış olduğu çalışmasında yüksek öğretimdeki okul terk oranının öğrenci aflarıyla ilişkisi olduğunu belirtmektedir, dolayısıyla bu çalışmanın dönem bağ-

lamındaki sonuçları alanyazınla örtüşmektedir. Diğer taraftan okul terk oranlarının dönemsel olarak artması son yıllarda yeni kurulan üniversite sayısındaki artış ile ilgisi olabilir. YÖK'nun verilerine göre 2003 yılında Türkiye'de 70 üniversite varken 2015 yılında üniversite sayısı 193'e çıkmıştır. Her ilde ve çoğu büyük ilçede üniversite kurulması büyükşehirlerdeki lisansüstü öğrencileri çalıştıkları küçük şehirlerdeki lisansüstü eğitime çekmiş olabilir. Ayrıca üniversite sayısındaki hızlı artış özel üniversitelerde de görülmüştür. Şenses (2007) özel üniversitlerdeki öğretim üyesi eksikliği ve altyapı sorunlarına işaret ederek bu denli sayısı artan özel üniversitelere ve bu üniversitelerin para odaklı eğitimine eleştiri getirmektedir. Özel üniversitelerde para faktörünün ağır basacağını ve işyükünün daha hafif olabileceğini düşünen öğrenciler özel üniverstelerde lisansüstü eğitim yapmaya yönelmiş olabilir. Okul terk oranının HAYÜ için yıldan yıla sürekli bir şekilde düşmesi üniversitenin lisansüstü eğitimle ilgili uyguladığı stratejiler sebebiyle olabilir. Örneğin danışman-öğrenci ilişkisi öğrencilerin okulda tutunması adına önemli bir stratejidir. Bülbül (2012) çalışmasında danışmanlık desteğinin okul terki çözümünde önemli bir adım olacağını bulmuştur. Özetlemek gerekirse okul terk oranda meydana gelen dönemsel değişikliklerin af kanunları, konjektür gereği ve üniversitelerin öz politikalarıyla ilgisi olabilir.

Çalışmanın dikkat çeken diğer sonucu ise iki üniversitede yüksek lisans okul terk oranının doktora okul terk oranından yüksek bulunmasıdır. Bunun sebebi kişisel faktörler ve yapısal şartlar olabilir. Kişisel faktörlerin başında işsizlik problemi gelmektedir. Türkiye'deki genç işsizlere "diplomalı işsizler" denmekte ve işsizlik bilhassa gençleri derinden yaralamaktadır. TÜİK (2016-Ocak) verilerine göre genel işsizlik oranı %11.3, 15-24 yaş grubu genç nüfusta ise işsizlik oranı %19.2'dir. İşe giremeyen üniversite mezunları lisansüstü eğitime yönleniyor ve bu durum lisanüstü eğitimin başında okul terkini etkiliyor olabilir. Yüksek lisans eğitimlerinin başarıyla tamamlayarak doktora eğitimine başlayan öğrencilerin çoğunun (lisans sonrası doktora öğrenci sayısı daha azdır) okulda kalma ihtimallerinin daha yüksek olması örgütsel bağlılıkla da açıklanabilir. Doktora öğrencilerinin zaman geçtikçe ve hedefe yaklaştıkça örgütsel bağlılığı artıyor ve okulda kalma ihtimalleri artıyor olabilir. Bu durum, örgütsel bağlılığın okul terkini etkilediğini bulan çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur (Bean, 1980; Bülbül, 2012). Ayrıca eğitimin ilk yıllarında diğer yıllara oranla okul terkinin yüksek olduğu akademik ve sosyal uyumla ilişkilendirilerek araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (Lassibille ve Gomez, 2008; Napoli ve Wortman, 1998; Tinto, 1975). Lisansüstü eğitimin başı olan yüksek lisansta okul terk oranının doktoradaki okul terk oranına göre daha yüksek olması bu çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Diğer taraftan yapısal kimi etken ve değişimler de okul terkini etkileyebilmektedir. Lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin alanlarıyla ilgili iş olanaklarında azalma olması da onları okul terkine yönlendiriyor olabilir. Stratton, O'Toole ve Wetzel (2007) lisans düzeyindeki öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında potansiyel iş imkanlarının azaldığı alandaki öğrencilerin okulu bırakabildiklerini bulmuştur. Okul terki ile ilgili diğer bir yapısal etkense lisansüstü kabul ve kayıt şartlarıdır. Yüksek lisansa kayıt olma şartları doktoraya kabul olma şartlarından daha kolay ve esnektir. Ayrıca üniversitelerin yüksek lisansa ayırdığı kontenjan doktoraya ayırdığı kontenjandan çok daha fazladır. Herhangi bir yüksek lisans programına kayıt olan öğrenci birtakım nedenlerle orayı bırakıp daha başka programlara kayıt olabilmektedir. Bu yapısal durumlar da yüksek lisansı daha esnek, doktorayı ise daha ciddi yapabilemektedir. Dolayısıyla, doktoradaki okul terk oranının yüksek lisanstaki okul terk oranına göre daha düşük olması anlaşılır bulunmaktadır.

Çalışmanın diğer önemli sonucu ise okul terk oranın erkek öğrencilerde daha fazla olmasıdır. Hatta erkek ve kız öğrencilerin sayısal oranının aktif ve pasif öğrenciler arasında ayrı ayrı alındığında sonuç daha ilginç hale gelmektedir. Şöyle ki aktif öğrenci boyutunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranı 1.21 iken pasif öğrenci boyutunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranı 1.40'dır. Yaklaşık olarak pasif erkek öğrencilerin sayısı pasif kız öğrencilere göre %15 daha fazladır. Bu durum, erkek öğrencilerin askerlik görevini erteleme isteği sebebiyle ilgili olabilir. Çalışmanın bu bulgusu; Çoruk, Çağatay ve Öztürk'ün (2016) araştırmalarında bulduğu askerliğin lisansüstü eğitimde okul terkini artıran bir etken olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. Kız öğrencilerin lisansüstü eğitimde daha fazla tutunma eğilimi akademik kariyere olan yönelimleriyle ilgili olabilir. Bu bulgu Yirmibeşoğlu'nun (2016) çalışmasında bulduğu Türkiye'deki kadın akademisyen sayı ortalamasının Avrupa orta-

lamasından yüksek olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Kız öğrenciler için okul terk oranının düşük çıkma nedeni onların amaca olan bağlılıkları ve akademik uyumlarıyla ilgili olabilir. Napoli ve Wortman (1998) çalışmalarında kadınların erkekler göre amaca daha bağlı olduklarını ve akademik uyumlarının daha yüksek olduğunu ve bu faktörlerin de okul terkini etkilediğini bulmuştur. Dolayısıyla bu çalışmanın cinsiyet bağlamındaki sonuçları alanyazındaki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

Okul terk oranını minimize etme adına gerekli önlemlerin ortaya konması son derece önemlidir. Dolayısıyla; bu çalışmanın sonuçları belli önerileri yanında getirmektedir. Bu çalışma sadece belli üniversitelerdeki lisansüstü eğitimde okul terk oranlarını hesaplayarak yapılmıştır. Araştırmacılar Türkiye'deki tüm üniversitelerin lisansüstü eğitimlerindeki okul terk oranlarını ortaya çıkararak bu alanda bir Türkiye haritası ortaya koyabilirler. Bu araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle belli çıkarımlar ya da ihtimaller tartışıldı. Bu çıkarımları somutlaştırma ya da kanıtlama adına araştırmacıların lisansüstü eğitimde okul terk nedenleri ile sonuçlarını Türkiye bağlamında detaylı bir şekilde çalışmaları önerilir. Örneğin, 2011-2015 arasında hem devlet hem de özel üniversitelerdeki okul terk oranlarındaki değişim kıyaslanabilir. Lisansüstü okul terkine maruz kalan öğrenciler ile derinlemesine görüşmeler yapılarak okul terkine neden olan kişisel, ailevi ve örgütsel faktörler ortaya çıkarılabilir. Ayrıca politika yapıcı kurumlara uygulama ile ilgili şu öneriler sunulmaktadır:

- Öğretim üyesi yetiştirme ve atama konusunda gerekli düzenlemeler yapılarak lisanüstü eğitimde öğretim üyesinin öğrenci sayısına oranı artırılmalıdır.
- Af kanunları okul terkini özendirir şekilde değil, öğrencileri okulda başarı ile tutup mezun edecek şekilde tekrar düzenlenmelidir.
- İstihdam politikaları gözden geçirilmeli, hem lisans hem de lisansüstü eğitim kontenjanları ihtiyaca cevap verecek şekilde düzenlenmelidir.
- Lisansüstü kayıt ve kabul şartları yeniden düzenlenmeli, bilhassa yüksek lisans eğitiminin ciddiyetini artıracak önlemler alınmaldıır.
- Yüksek öğretim kurumları devletin diğer kurumlarıyla koordineli olarak çalışmalı ve lisansüstü eğitimin askerlik gibi görevlere kılıf olması durumu ortadan kaldırılmalıdır.

Kaynakça

Açıkgöz, Ö. (2012). Yükseköğretim Üzerine Bir Değerlendirme: Yeniden Yapılanma Sürecinde Bir Sistem Önerisine Giriş. *Yükseköğrefim ve Bilim Dergisi, 2,* 11-17.

Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in higher education*, *12*(2), 155-187.

Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *The Review of Higher Education*, *6*(2), 129.

Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, *4*(2), 177-187.

Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde Okul Terki: Nedenler ve Çözümlere Yönelik Bir Olgubilim Çalismasi. *Egitim ve Bilim*, *37*(166), 219-235.

Chaney, B. W., & Farris, E. (1991). *Survey on retention at higher education institutions*. US Department of Education, Planning and Evaluation Service.

Çelik, Z., & Gür, B. (2014). Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi ve üniversite özerkliği: Küresel eğilimler ve türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 4*(1), 18-27.

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.

Çoruk, A., Çağatay, Ş. M., & Öztürk, H. (2016). Lisansüstü Eğitimde Kayıt ve Devam Sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2015*(25).

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* New York, NY: McGraw-Hill.

Hürriyet. (2015). 21 Temmuz 2015, http://www.hurriyet.com.tr/pasif-yuksek-lisans-29598522

Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, 861-885.

Karakütük, K. (1989). Türkiye'de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *22*(1), 505-528.

Karakütük, K., Aydın, A., Abalı, G., & Yıldırım, S. (2010). Lisansüstü öğretimin sorunları konusunda Ankara'daki üniversitelerin lisansüstü enstitü yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, *33*(147), 42-53.

Karakütük, K., & Özdemir, Y. (2011). Bilim insanı yetiştirme projesi (BİYEP) ve öğretim üyesi yetiştirme programı'nın (ÖYP) değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(161).

Lassibille, G., & Navarro Gómez, L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, *16*(1), 89-105.

Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Rowman & Littlefield.

Napoli, A. R., & Wortman, P. M. (1998). Psychosocial factors related to retention and early departure of two-year community college students.*Research in Higher Education*, *39*(4), 419-455.

Nayır, F. (2011). Eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmenlerin sorunları. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, *44*(2).

Organization for Economic Cooperation and Development. (2013). *Education policy outlook: Turkey*

Orer, H. S. (2011). Türkiye'nin bilimsel yayın performansı. *Ankem Derg*, *25*(2), 134-138.

Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri.*Eğitim ve Bilim*, *35*(156), 32-44.

Özmen, Z. M., & Güç, F. A. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 214-219.

Pascarella, E. T., & Chapman, D. W. (1983). A multiinstitutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American educational research journal*, *20*(1), 87-102.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1978). Student-faculty informal relationships and freshman year educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, *71*(4), 183-189.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 60-75.

Resmi Gazete. (2011). *6111 sayılı af kanunu.*

Resmi Gazete. (1927). *Askerlik kanunu*

Runeson, P., & Höst, M. (2009). Guidelines for conducting and reporting case study research in software engineering. *Empirical software engineering, 14*(2), 131-164.

Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *34*(1-2), 125-137.

Sözer, A. N., TÜTÜNCÜ, Ö., Doğan, Ö., Gencel, U., Gül, H., ... & Devebakan, N. (2002). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Lisansüstü Eğitim Kalitesinin Arttırılmasına Yönelik Bir Alan Araştırması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(2), 41-65.

Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, *1*(1), 64-85.

Stratton, L. S., O'Toole, D. M., & Wetzel, J. N. (2007). Are the factors affecting dropout behavior related to initial enrollment intensity for college undergraduates?. *Research in Higher Education*, *48*(4), 453-485.

Şenses, F. (2007). Uluslararası Gelişmeler Işığında Türkiye Yükseköğretim Sistemi: Temel Eğilimler, Sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler. *Economic Research Center Working Papers in Economics 07*, 5.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri.*Eğitim Bilimleri araştırmaları dergisi*, *1*(2), 27-47.

Türkiye İstatitistik Kurumu. (2016). Ocak 2016. http://www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=21570

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, *45*(1), 89-125.

University Ranking by Academic Performance. (2016). 25.04.2016, http://tr.urapcenter.org/2015/2015_t5.php

Yirmibeşoğlu, G. (2016). 06.03.2016, http://aa.com.tr/tr/egitim/turkiyede-kadin-akademisyen-sayisi-avrupa-ortalamasinin-ustunde/532386

YÖK. (2015). Şubat 2016, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/istatistikler.jsp

16. BÖLÜM

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK VELİLERİN PSİKOLOJİK ŞİDDET DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK ŞİDDETE YÖNELİK DUYGU YÖNETİMİ

Reyhan Geçdoğan Yılmaz [a], Bahri Aydın [b]

[a] Öğrenci, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora, r.gecdogan@hotmail.com
[b] Doç.Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, bahriaydin@ibu.edu.tr

Giriş

Şiddet olgusu, insanlık yeryüzünde var olduğundan beri bireysel ve toplumsal yaşamda varlığını sürdürmüştür. Tanınan bir psikolog olan Jung'un söylediği gibi insanlar kötülük eğilimlerini ortaya çıkarmak için eski dönmelerle kıyaslanamayacak kadar güçlü araçlara sahiptir (Kapıcıoğlu, 2008). İnsanların yoğun olarak bulunduğu ve insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı alanlarda, özellikle kamu kurumlarında işyeri şiddetinin daha fazla olduğu belirtilmektedir (Özen, 2007). İnsan sürekli çevresiyle etkileşim halindedir. Dolayısıyla, davranış, his ve düşüncelerin çevreden bağımsız meydana gelmesi beklenmemelidir (Barutçugil, 2004). Ancak bireyin duygularını bastırması performansını düşürmekte, psikolojik bir bunalımla karşı karşıya bırakmaktadır. Şiddetin sonuçları sadece insanların fiziksel ve ruhsal sağlıklarını değil, çalışma ortamlarındaki iş kalitesini de etkiler ve böylece tüm toplum şiddetten etkilenmeye başlar (Özen, 2013). Eğitim Sen Merkez Kadın Sekreterliği (2014) 28 şubeden sendika üyesi ve üyesi olmayan 869 eğitim ve bilim emekçisi ile Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Temelli Şiddet Araştırması'nda, katılımcıların % 41,3'ü psikolojik şiddete uğramış ve % 58'i kıyafetleri ile ilgili rahatsız edici söylemlerle karşılaştığını belirtmiştir. Sosyal politika sadece insanlara istihdam yaratmakla kalmamalı aynı zamanda insan onuruna yakışır, sağlıklı, güvenli bir çalışma ortamı sunmayı amaçlamalıdır (Özen, 2007).

Eğitimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi, özellikle öğretmenler ve öğrenciler, diğer boyutta yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlar arasındaki iletişimin gerçekleşmesini gerektirir. Etkili bir kişilerarası iletişim ise başarılı bir duygu yönetiminden geçmektedir. Öğretmenler, daha profesyonel ve daha başarılı bir eğitim-öğretim dönemi geçirmek için eğitim ortamının diğer bileşenleri olan öğrencilerle ve velilerle çeşitli şekillerde duygu düzenlemesi yaparak duygu yönetimi gerçekleştirmektedir (Demir, 2013). Kişisel hayattaki davranışları sağlıklı bir biçimde dengeleyen duygu yönetimi,

kişinin örgütsel yaşamını oluşturan olay ve durumlardaki tavrı da belirlemektedir (Avcı, 2014). Çalışanların işine harcaması gerektiği enerji, sağlıklı bir şekilde anlaşılamayan ve yönetilemeyen duyguların yol açtığı dengesizlik sonucunda oluşan korkulara, depresyon durumlarına hatta travmalara harcanmaktadır (Çeşitçioğlu, 2003).

Eğitim örgütlerinde insan unsuru daha fazla ön plana çıktığından duyguların yoğunluğu daha da fazla hissedilmekte ve duygu yönetimi aynı zamanda örgütün duygusal iklimini de içermektedir (Çoruk, 2012). İnsanlar kendilerine yapılan davranışları kontrol edemezler fakat duygularını nasıl yönetecekleri ve nasıl anlamlandıracaklarına kendileri karar verirler (Barutçugil, 2004). Duygu yönetimi, bireylerin duygularını bastırmaları veya duygularının etkisinde kalmaları değil, duyguları ile yüzleşmeleri ve etkili sonuca ulaşmalarıdır (Goleman, 2004). Dolayısıyla psikolojik şiddet karşında bireylerin duygu yönetimi davranışları önemli gözükmektedir. Her bireyin psikolojik şiddete maruz kalma olasılığı düşünüldüğünde, bireyin duygu yönetimi sayesinde bu sorunla başa çıkması kolaylaşacaktır.

Şiddetin Tanımı

19.yy'a kadar şiddet kavramı tek bir kavram olarak araştırılmasına rağmen artık çeşitli boyutlarıyla araştırılan bir kavram olmuştur (Özönder, 2005). Şiddet algısı yani neyin şiddet sayılıp sayılmayacağı önemlidir. Bir birey bir tutum ve davranışı şiddet olarak algılayıp onunla mücadele ederken, başka bir birey bu tutum ve davranışı şiddet olarak görmemekte, söz konusu tutum ve davranışı olağan kabul ederek meşru kabul edebilmektedir (MEB, 2008). Şiddet ve saldırganlık olguları, bireysel ve toplumsal olaylar ile birlikte karmaşık bir yapı sergilemektedir. Bu sebeple şiddet kavramının tanımını yapmak çok kolay değildir (Kocacık, 2001).

Bireyin yaralanması, sindirilmesi, öfkelendirilmesi veya duygusal baskı altına alınmasına sebep olan davranış ve muamele şiddettir (Steinmetz, 1986). Türk Dil Kurumu (1998) şiddeti, "saldırgan olma durumu, saldırgan bir biçimde davranma ve bireyin kendi düşünce ve davranışlarını dıştaki direnmelere karşı, zorla karşısındakine benimsetme çabası" olarak tanımlar. Dünya Sağlık Örgütü'ne (2002) göre şiddet, bireyin bilinçli olarak fiziksel veya başka bir güç kullanarak kendisine, başkasına, bir gruba veya bir topluluğa tehdit ederek ya da bilfiil yaralama, ölüm, psikolojik zarar ya da yoksunlukla sonuçlanan ya da sonuçlanma olasılığı olan davranışlarıdır.

Şiddet eğilimi bireylerin şiddete kavramına ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarından oluşur yalnız bu kavram bireylerin şiddet davranışları ile sınırlı kalmayıp herhangi bir durumda şiddet kullanımının haklı olduğunu düşünmek de bir şiddet eğilimi sayılmaktadır (Haskan, 2009). Şiddet öğrenilen bir davranıştır (Sayar, 2006). Öyleyse, şiddeti önlemenin yolu da eğitimden geçmektedir.

Şiddetin Nedenleri

Bandura ve arkadaşları tarafından ortaya atılan sosyal öğrenme kuramına göre insanlar doğuştan saldırgan olmayıp saldırganlık davranışı insanın toplumsallaşmasıyla ortaya çıkmıştır. Bireyin saldırgan olmasının sebepleri içsel dürtülerden çok dışsal dürtülerden kaynaklanmaktadır (Eroğlu, 2009). Aynı şartlar altında bir birey şiddete başvururken diğer bir bireyin başvurmaması şiddet eğiliminde kişisel özelliklerin etkili olduğunu düşündürmektedir (Haskan, 2009). Şiddetin ürperten bir yönü de şiddete yönelen kişilerin empatiden yoksun, geleceğiyle ilgili ümitsizlik hissine kapılmış, kontrol hissinden yoksun ve çoğu zaman anti sosyal davranışlar gösteren kişiler olmalarıdır (Esen, 2003). Psikolojik şiddet uygulayanların kişilik özelliklerini inceleyen araştırmalar, genel olarak psikolojik şiddet uygulayan kişilerin kıskanç, kinci, güvensiz, kuşkucu, ve öfkeli oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Çobanoğlu, 2005).

Bireyler genellikle şiddet ile evde tanışır. Bireyin sağlıklı bir şekilde büyüyüp gelişmesi için en uygun ortam aile ortamı, aynı zamanda da şiddete maruz kaldığı ilk yer ve şiddet dünyasına açılan ilk kapıdır (Dökmen, 2004). Aile büyüklerinin davranışları ve aile ortamı şiddet davranışının öğrenilmesinde ilk etkendir (Smith ve Thornberry, 1995). Aile ortamında şiddet yaşanmasa bile şiddet kavramı öğretilmiyor, birey ile etkin sosyal bağ kurulamıyor ve birey denetlenmiyorsa şiddet kavramı bir risk olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2006). Vahip'e (2002) göre, içselleştirilen şiddet davranışları

yaşam boyu kişinin tutum ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Birey yaşamında karşılaştığı sorunları çözmede farklı rol modellerine sahip değilse, statü kazanma, saygı görme, temel kişisel ve sosyal gereksinimlerini karşılamanın en etkili yolu olarak da şiddete yönelebilmektedir (MEB, 2006).

Kırsal yerleşim yerlerinden kentlere göç ile birlikte bazı şiddet kodları da kentlere taşınabilmektedir (Kızmaz, 2006). Göç kavramı sadece göçen kişi için bir sorun yaratmakla kalmaz, aynı zamanda, göçülen yerin yerleşik toplumunda da dışlama, güvensizlik, kaynakların paylaşımı ile ilgili öfke vb. duygu ve tutumlarla giden bir sıkıntılı dönem yaratır ki eğer bu toplumsal ikilem aşılamaz ise sorun bireysel düzeyden toplumsal düzeye kayma eğitimi gösterir (Dünya Sağlık Örgütü, 2002). Topluma uyumun ölçümü, sosyal ilişkilerde ve sosyal kurumlardaki kuralların, normların, zorunlulukların, karşılıklılık ve güvenin varlığı gibi kavramlarla ölçülmeye çalışılmaktadır (Lederman, Loayza ve Mene'ndez, 1999). Her göç kendi içinde bir uyum sürecini taşımakla birlikte, özellikle yeterli güvencesi olmayan ve ekonomik koşullan yetersiz kişilerde daha ciddi ve sıklıkla bir psikolojik kriz ile birlikte olan uyum sorunlarına yol açar (Dünya Sağlık Örgütü, 2002).

Toplumsal çelişkiler, farklılıklar, adaletsizlik ve toplumsal desteğin azaldığı durumlar, kişilerin daha gergin, güvensiz ve mutsuz olmalarına yol açarak hakkını aramaya yönelik şiddet gibi bir takım istenmeyen tutumlara yönelmelerine yol açacaktır (Kesici, 2007). Şiddet düzeyi gelişmişlik düzeyi ile ilişkili bir kavramdır. Diğer toplumlara göre azgelişmiş ve yoksul ülkelerdeki şiddet düzeyi daha fazladır (Kesici, 2007). Bireyler ve aileler televizyonda hem kendi baktığı dünyasından hem de parçası olmak istediği dünyalardan referanslar bulmaktadır (Can, 2008). Medya toplumda var olanı yansıtmaktadır ve dış dünyanın gerçeklerini göstermektedir. Fakat medya toplumda yaşanan şiddet olgusunu aktarırken şiddeti aktarma dozunu ayarlayamamaktadır (Palabıyıkoğlu, 1997). Birey kendisi şiddete maruz kalmasa bile medyada şiddete şahit olduğunda model alma yoluyla şiddeti öğrenerek saldırganlığa eğilimli hale gelmektedirler (Dünya Sağlık Örgütü, 2002). Başta televizyon olmak üzere bireylerin yaşadığı şiddet ve davranış bozukluklarının yaşanmasında medya organlarının önemli etkileri bulunmaktadır (Can, 2008).

Psikolojik Şiddet

Psikolojik şiddet kavramı farklı kavramlarla ifade edilebilmektedir. Mobbing, psikolojik saldırı, duygusal saldırı, işyeri terörü, yıldırma bu kavramlardan bazılarıdır (Fettahlıoğlu, 2008). Şiddet ve psikolojik şiddet kavramlarını tanımlamada evrensel ölçütler yerine toplumlar arasındaki kültürel farklılıklar, araştırmanın yapılacağı toplumun, hatta iş yerinin özelliğini göz önüne almak gerekir (Gökçe, 2006). Bireyin kendisini ifade etmesini engelleyen, bireyin sosyal ilişkilerine, sosyal itibarına, yaşam ve iş kalitesine doğrudan yapılan ve sağlığını etkileyen saldırılar psikolojik şiddettir (Leyman, 1996). Bireye üstleri, astları veya eşit düzeydeki arkadaşları tarafından süreklilik olarak uygulanan her türlü kötü muamele, tehdit, şiddet, aşağılama gibi davranışlar psikolojik şiddet olarak kabul edilmektedir (Çobanoğlu, 2005). Psikolojik şiddeti duygusal bir saldırı olarak kabul edebiliriz. Bireye saygı duyulmasını engelleyen, iş ortamından uzaklaştırmayı amaçlayan dedikodular ve bireyin çalışma yaşamında itibarını zedeleyen bu türden davranışlar psikolojik şiddeti meydana getirir (Tınaz, 2008). Olumsuz bir davranışın psikolojik şiddet olarak kabul edilebilmesi için o davranışın en az altı ay ve haftada bir kez tekrarlanması gerekmektedir (Leyman, 1996). Bir olgu birbiri ardına evreler halinde gelişiyor ve davranış tarzı bireye kötü muamele şeklinde ve ayda birkaç kez tekrarlanıyorsa psikolojik şiddettir diyebiliriz (Mobbing Birimi, 2012).

Zapf (1999) psikolojik şiddet gören bireylerin ukala, sosyal becerileri düşük, sürekli olarak sızlanan, düşük performans gösteren, saldırgan kişiler olduklarını ortaya koymuştur. Psikolojik şiddete maruz kalan bireyler genellikle dürüst, güvenilir, çalışkan ve nitelikli, beğenilme ihtiyacı hissetmeyen, özgüveni yüksek, kısmen yargılayıcı ama suçlayıcı olmayan, kişi ve olaylarla değil düşüncelerle uğraşan kişilerin olduğu belirtilmektedir (Tutar, 2004).

Tutar'a (2004) göre psikolojik şiddet karşısında bireyler genellikle psikolojik şiddete karşı anlayış gösterme, karşı savaş verme ve geri çekilme olmak üzere üç tür davranış sergilerler. Psikolojik şiddet karşı anlayış gösterme sistemetik ise doğru bir davranış olarak kabul edilmemekte periyodik ise

zayıflık algısı oluşturmadan tolere edilebilir. Karşı savaş verme davranışında asla psikolojik şiddeti uygulayan gibi davranılmamalıdır çünkü haklı durumdan haksız, güçlü durumdan zayıf duruma düşebiliriz. Psikolojik şiddet uygulayanla maruz kalan bireyin gücü arasında farkın fazla olması durumunda geri çekilme davranışı istenmeden seçilen bir yol olmalıdır. Geri çekilme davranışı savaşmadan kazanılan bir zaferle sonuçlanacak ise en etkili stratejidir.

Duygu Yönetimi

Yöneticiler, duyguların günlük yaşamın ayrılamaz bir parçası olduğunu bilmelerine rağmen, duygulara izin verilmeyen örgütler meydana getirmeye çalışmışlardır. Ancak çalışanlar her gün işe gelirken duygularını da beraberinde getirmektedirler (Robbins ve Judge, 2012). Bireyin duygusal alt yapısında bulunan her duygunun özgün bir rolü olduğundan her duygu bireylerin farklı tepkiler vermelerine neden olur. Bireyi harekete geçiren bu dürtüler bireyin içinde bulunduğu kültür ve deneyimlerinden etkilenir (Goleman, 2007).

İnsanlar davranışlarını ve tepkilerini akılları sayesinde kontrol ettiklerini düşünseler de sanıldığından daha fazla duygulardan etkilenirler (Özkalp ve Cengiz, 2003). Bireyi davranışa iten şeyin içsel olabileceği ve duyguların bireyi harekete geçirmesinde önemli bir payı olduğu kabul edilmektedir. Harekete geçmeyi sağlayan bu dürtüler, duygu olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 2010). Bir kişi ya da bir nesneye karşı yöneltilen yoğun hislerimiz duygularımızı oluşturur (Çakar ve Arbak, 2004). Duygu, bireyin iç ve dış çevresinden gelen uyaranlara karşı öncelikle içsel daha sonra bireyin beden ifadesini, duruşunu ve davranışını etkileyen durumlar olarak tanımlanabilir (Çoruk, 2012). Duygular sadece dramatik durumlarda ortaya çıkmamaktadır, günlük görevlerde de gözden kaçmış bir şekilde bulunmaktadır ve çalışanların performansını etkiler (Grama ve Botone, 2009).

Duyguların, düşünce ve eylemler üzerinde büyük etkileri vardır (Acar, 2007). Duygularını rahatlıkla düzenleyebilen ve sergileyebilen birey duygu yönetiminin olumlu sonuçlarını yaşarken, sergilemesi gereken duygularından çok farklı olan ve duygularını düzenleyerek uygun duygu durumunu yansıtamayan birey duygu yönetiminin pek çok olumsuz sonuçları ile yüzleşmek zorunda kalmaktadır (Wharton, 1993). Duygusal zihnin ağına düşmeden, akılcı zihni devreye sokarak gerekli önlemleri almamızı sağlayan duygu yönetimi bireysel ve örgütsel yaşamımızda bir terazi görevi görmektedir. Hangi duyguyla nasıl başa çıkmamız, bastırdığımız duygularımızı nasıl zararsız hale getirebileceğimiz konusunda bize kılavuzluk etmekte ve böylece kişisel ve örgütsel yaşamımızın kalitesini arttırmaktadır (Çeşitçioğlu, 2003).

Duygu yönetimi sayesinde birey, engellenmişlik ve çaresizlik duygusuyla daha iyi başa çıkabilme, sözlü aşağılama davranışlarında azalma, kavga etmeden öfkeyi daha uygun bir biçimde ifade edebilme, saldırgan ve kendine zarar veren davranışlarda azalma, kendisi ve içinde bulunduğu çevre ile ilgili daha olumlu hisler besleme, stresle daha iyi baş edebilme daha az yalnızlık ve sosyal kaygı yaşamaktadır (Goleman, 2011). Birey kendisini duygularından izole edemez fakat duygularını yönetme yeteneğini geliştirerek duygularının amaçlarına hizmetini sağlayabilir (Akın, 2004). Kişinin kendi duygularını ve tepkilerini kontrol altında tutabilme, olası kötü durumlar karşısında sakin kalabilme ve başkalarının duygularından etkilenmeme becerisi ‘‘kendi duygularını yönetme’’ olarak ifade edilmektedir (Çobanoğlu, 2005). Çoğu kişi duygularına yabancıdır çünkü; duygularını bastırmayı, inkar etmeyi, yok saymayı ya da kusmayı öğrenmiştir. Duyguların ne işe yaradığını, nasıl yönetileceğini öğrenmemiş, bilmiyordur. Hayatın tüm alanlarındaki birçok sorunun temelinde duyguların yanlış yönlendirilmesi vardır (Kireççi, 2015). Üzüntü, kırgınlık ve öfke gibi olumsuz duyguları konuşmanın en sağlıklı yolu konuşmadan önce birkaç dakika beklemek ve rahatlamaya çalışmaktır (Peterson, 2009). Örgütün sağlıklı işlemesi için bireyin bilişsel zekâsının ve aynı zamanda duygusal zekâsının da da gelişmiş olması gerekmektedir (Tutar, 2004-a).

Psikolojik Şiddet ve Duygu Yönetimi İlişkisi

Psikolojik şiddet, örgütlerde stres yaratarak, moral ve motivasyonu olumsuz etkileyerek verimsizliğe neden olabilmektedir. Psikolojik şiddet örgüt iklimini yıpratarak çalışma koşullarını zorlaştırmakta verimliliği ve maliyetleri dolaylı ya da doğrudan arttırmaktadır (Aksoy, 2008). Yapılan

araştırmalara göre; işten ayrılma, özgüven kaybı, yeni iş bulamama korkusu, tükenmişlik hissi, performans düşüklüğü, stres ve depresyon, çatışma ve saldırgan davranışlar psikolojik şiddetin en önemli sonuçları arasında sayılmaktadır (Çobanoğlu, 2006).

Duygusal kaynaklı sorunlar örgütlerde çalışan bireylerin en önemli sorunları arasında sayılmaktadır. Rutinleşme, işten soğuma, atalet (durgunluk), tükenmişlik hissi, güvensizlik, performans kaybı, gelecek kaygısı, rekabet ve bencillik gibi duygusal sorunlar yaygın olarak görülmektedir (Töremen ve Çankaya, 2008). Altınok (2014) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin psikolojik şiddetle karşılaştıklarında "tepkilerini başkalarına yönlendirdikleri" (% 56,25) ve "iş çevresi ile ilişkilerini en az düzeye indirdikleri" (% 45,40) ve genellikle duygularını belli etmemeye çalıştıkları (% 60,85) sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, gerçek duygularını yaşayamama ya da tepkiyi üçüncü şahsa yansıtma öğretmenlerde psikolojik gerginlik oluşturmaktadır.

Kişilerin uygun duyguyu sergilemesi için etkin bir duygu yönetimine ihtiyacı vardır. Duygu yönetimi sürecinin başarılı bir şekilde sürdürülmesi açısından kişinin kişisel (özbilinç, kendine çekidüzen verme ve motivasyon) ve sosyal (empati ve sosyal beceriler) yeterliklere sahip olması gerekir (Goleman, 2010). Psikolojik şiddet davranışıyla karşılaşan örgüt bireyi, duygularını yönetmeyi bilmiyorsa haklı durumdan haksız duruma düşebilmektedir. Psikolojik şiddetin duygusal bir saldırı olduğu düşünüldüğünde, duygu yönetimi bu saldırıya karşı bir savunma mekanizmasıdır. Bu yüzden, okulda psikolojik şiddet davranışlarının öğretmenlerin duygu durumlarına ve yönetilmesine engelleri varsa, bunların saptanması ve ortadan kaldırılması gerekir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Atmaca ve Öntaş (2014) yaptıkları araştırmada, öğretmenlere yönelik yapılan psikolojik şiddet türleri arasında en çok tehdit etme, iftira atma, üst yönetim aracılığıyla baskı ve korkutma ve yıldırma tespit etmişlerdir. Nanto (2015) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin en fazla haklarında dedikodu yapıldığı konularında yıldırma yaşadıklarını tespit etmiştir. Karakuş ve Çankaya (2012) öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddet düzeyi arttıkça, stres ve tükenmişlik düzeylerinin arttığını buna karşın iş ve yaşam düzeylerinin azaldığını, Avcı (2015) öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyleri yükseldikçe motivasyon düzeylerinin düştüğünü, Doğan (2009) psikolojik şiddete maruz kalanların büyük çoğunluğunun sinirli olduklarını, uykuya dalmakta güçlük çektiklerini ve kendilerini tükenmiş hissettiklerini tespit etmiştirlerdir. Türk Eğitim Sistemi'nin en kritik pozisyonunda yer alan öğretmenlere yönelik velilerin psikolojik şiddet davranışlarının saptanması ve psikolojik şiddetin en çok hangi alanlarda olduğu ve yansımalarının öğretmen algılarına dayalı olarak belirlenmesi oldukça önemlidir. Öğretmenlere yönelik psikolojik şiddetin yaygın olduğu bir örgüt, örgütün düzeninin bozulmasına, öğretmenlerde iş tatmini, performans düşüklüğü hatta tükenmişliğe yol açabilmektedir. Bu bağlamda, velilerin psikolojik şiddet davranışlarının saptanması, velilerin bilerek veya bilmeyerek uyguladıkları psikolojik şiddet davranışlarını görüp, bunları düzeltmeleri hususunda bu çalışmanın katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın yürütülmesinde nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar sayesinde kişilerin sahip olduğu deneyimler incelenebilmektedir (Ekiz, 2003). Durum çalışması, bir durumu derinlemesine araştırılmasına olanak sağlayan ve duruma ilişkin etkenleri bütüncül olarak ele alan, durumu etkileyen ve durumdan etkilenenler üzerine odaklanılan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışması yöntemi sayesinde toplumsal bir birimin geçmişi, şimdiki durumu ve çevreyle ilişkileri detaylı bir biçimde incelenebilir (Kazak, 2001).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu İzmit, Kastamonu, Tokat, İstanbul ve Sakarya Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı kamu ve özel okullarda görevli 15 öğretmen oluşturmaktadır**.** Çalışma grubunun nitel araştırma yöntemlerinden kartopu örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Kartopu örneklemde öncelik-

le evrene ait birimlerden birisi ile temas kurulur ve temas kurulan ilk birimin yardımıyla ikinci birime, ikinci birimin yardımıyla üçüncü birime ulaşılır. Bu şekilde, sanki bir kartopunun büyümesi gibi örneklem büyüklüğünün genişlemesi sağlanır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Hizmet Yılı	Kurumdaki Hizmet Yılı	Branş	Katılımcıların Bulunduğu İl	Çalışılan Kurum
Ö1	Kadın	21-30	6-10 yıl	1-3 yıl	Sınıf Öğrt.	İzmit	Kamu
Ö2	Kadın	21-30	6-10 yıl	4-6 yıl	Sınıf Öğrt.	Kastamonu	Kamu
Ö3	Kadın	21-30	6-10 yıl	1-3 yıl	Sınıf Öğrt.	Kastamonu	Kamu
Ö4	Erkek	21-30	5 yıl ve daha az	1-3 yıl	Türkçe Öğrt.	Tokat	Kamu
Ö5	Kadın	21-30	5 yıl ve daha az	1-3 yıl	Türkçe Öğrt.	İstanbul	Kamu
Ö6	Kadın	31-40	11-15 yıl	7-10 yıl	Sınıf Öğrt.	Sakarya	Özel
Ö7	Erkek	21-30	5 yıl ve daha az	4-6 yıl	Türkçe Öğrt.	İstanbul	Kamu
Ö8	Kadın	21-30	6-10 yıl	4-6 yıl	Sınıf Öğrt.	Sakarya	Özel
Ö9	Kadın	31-40	6-10 yıl	7-10 yıl	Okulöncesi Öğrt.	İzmit	Kamu
Ö10	Erkek	21-30	5yıl ve daha az	1-3 yıl	Türkçe Öğrt.	Tokat	Kamu

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, esnekliği ve standartlığı, derinlemesine bilgi toplama imkânı verdiği, daha çok katılımcıya ulaşılabildiği, katılımcıların düşüncelerini istedikleri gibi yazıya dökebilme imkânı sağladığı, veri toplama ve çözümleme kolaylığı sağladığı için araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Formun hazırlanma sürecinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için; ilgili literatür taranarak açık uçlu sorular hazırlanmış, iç geçerliliğini sağlamak için eğitim bilimleri alanında uzman iki kişinin görüşü alınmıştır. Araştırma verileri, İzmit ve Sakarya illerinde görev yapan öğretmenlerdan yüzyüze; İstanbul, Kastamonu ve Tokat illerinde görev yapan öğretmenlerden ise mail yoluyla toplanmıştır. Yüzyüze görüşmeler için katılımcılara süre sınırlaması konulmamış ve verilen cevaplar yarı yapılandırılmış forma kayıt edilmiştir. Görüşme formu mail ile gönderilen katılımcılar için ise 15 günlük süre sınırlaması konulmuştur. Görüşme formunda 6 açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorular şu şekildedir:

1. Veliler tarafında psikolojik şiddet olarak nitelendirilecek ne tür davranışlarla karşılaşıyorsunuz? Şahsınıza psikolojik şiddet uygulamalarının sebebi neler olabilir?
2. Size uygulanan psikolojik şiddet ile ilgili ne tür tepki verdiniz?
3. Psikolojik şiddet ile ilgili ne tür duygu yaşadınız? Psikolojik şiddet ile ilgili gerçek hislerinizi ne kadar yansıttığınızı düşünüyorsunuz?
4. Size yapılan psikolojik şiddet ile ilgili öğrenciye yaklaşımınızda bir değişiklik oldu mu?
5. Psikolojik şiddete maruz kaldığınız süreç ve sonrasında okul yönetiminin ve öğretmen arkadaşlarınızın size yönelik tutumu nasıl oldu?
6. Psikolojik şiddet sonrasında okulunuzu değiştirmeyi düşündünüz mü? Psikolojik şiddet sonrasında mesleki performansınızda bir azalma oldu mu?

Verilerin Analizi

Çalışmaya gönüllü olarak katılan 15 öğretmenden, 10 öğretmenin görüşme formu anlaşılır ve amacına uygun olarak yazıldığından araştırmaya dâhil edilmiş; 5 tanesi elenmiştir. Görüşme formu sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği ve nitel verilerin sayısallaştırılması yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmek amacıyla, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi, eldeki materyalin nesnel ve sistematik olarak incelenmesine fırsat sağlayan bir yöntemdir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu amaçla, araştırma verileri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanmıştır. Araştırma soruları ana tema olarak kabul edilmiş, sorular altında alt temalara ulaşılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle yapılan yorumların benzerlikleri, farklılıkları ve ilişkileri dikkate alınarak, katılımcı görüşleri temalara yerleştirilmiştir. Her bir görüşün frekansı bulunarak veriler sayısallaştırılmıştır. Sayısallaştırma, insanların söyledikleri ve yazdıklarının kodlanarak nicelleştirilmesi sürecidir (Balcı, 2009-a). Verilerin sayısallaştırılması; güvenirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak ve kategoriler arasında karşılaştırma yapmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için, yarı yapılandırılmış görüşme formu temel veri toplama aracı olarak kullananılırken, problemle ilgili dokümanlar da veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Ayrıca, durumu olabildiğince doğru ve yansız betimlemek amacıyla, ulaşılan sonuçların ne kadar isabetli olduğu konusunda, aynı alanda çalışan iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmadaki katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması etik açıdan uygun bulunduğundan bulguların sunumunda öğretmenler Ö1, Ö2… Ö10 şeklinde kısaltılarak adlandırma yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde görüşme formları ile öğretmenlerden elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuş ve sonuçlar tartışılarak yorumlanmıştır. Çalışmanın bulguları her bir görüşme sorusu temel alınarak sunulmuştur. Böylece 7 tane tema ortaya çıkmıştır. Görüşme formunu yanıtlayan öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlar doğrultusunda temalar ve kodlar açıklanmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesi sonucunda oluşturulan temalar; psikolojik şiddet algısı, psikolojik şiddete maruz kalma nedenleri, psikolojik şiddete yönelik tutum, psikolojik şiddete yönelik duygu, psikolojik şiddetin öğrenciye yansıması, okul yönetimi ve diğer öğretmenlerin psikolojik şiddet karşısında tutumu ve psikolojik şiddetin mesleki performansa etkisi şeklindedir.

Öğretmenlerin "Psikolojik Şiddet Algısı" Kavramına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin ''*psikolojik şiddet algısı''* kavramına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan ilk soru "Veliler tarafında psikolojik şiddet olarak nitelendirilecek ne tür davranışlarla karşılaşıyorsunuz?'' şeklindedir. Bu soruya yanıt olarak öğretmenler, ''*kişisel itibarı zedeleyici davranışlar, kişinin iletişim kurmasını engelleyen davranışlar, yaşam kalitesini ve mesleki itibarı etkileyen davranışlar, kişinin kendini göstermesinin engellenmesi ve kişinin özel hayatına müdahale eden davranışlar''* konularında görüş bildirmişlerdir. Tablo 2'de öğretmenlerin ''*psikolojik şiddet algısı''* kavramına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretmenlerin "Psikolojik Şiddet Algısı" Kavramı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Alt Temalar	Kodlar	Frekans
Kişisel itibarı zedeleyici davranışlar	Mesleki yeteneklerin eleştirilmesi	2
	Haksız suçlama	1
Kişinin iletişim kurmasını engelleyen davranışlar	Sözün sürekli kesilmesi	2
	Yapılan işlerin sürekli eleştirilmesi	1
Yaşam kalitesini ve mesleki itibarı etkileyen davranışlar	Öğretmen otoritesini hiçe sayma	1
	Sınıf yönetimine müdahale	1
Kişinin kendini göstermesinin engellenmesi	Üst yönetime şikâyet	1
	Tehdit	1
Kişinin özel hayatına müdahale eden davranışlar	Hakkında söylentiler çıkarma	1
	Okul dışında öğretmeni kötüleme	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik şiddet algısı teması ile bağlantılı alt temalardan en çok yinelenen görüşün kişisel itibarı zedeleyici davranışlar (f=3) ve kişinin iletişim kurmasını engelleyen davranışlar (f=3) olduğu görülmektedir ve ve bu alt temalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Küçük bir olay sonrasında bile velinin gelip öğretmene hesap sorarcasına bir tavır takındığını gördüm ve çok defa şahit oldum. Olayı büyütüp sanki bütün hırslarını öğretmenden almaya çalışıyorlardı. Çocuğun sınıf içerisindeki davranışları sebebiyle bunu yapmaya mecbur kaldığımı anlatmaya çalıştığımda bunu dinlemediklerini her seferinde fark ettim. Velinin bu şiddeti beni sokakta gördüğünde bile devam ettiğini de söyleyebilirim" (Ö5).

''Veliler en ufak bir sorunda okula geliyor. Bu bizi olumsuz yönde etkiliyor. Kendi çocuklarının başarısızlığından bizleri sorumlu tutuyorlar. Öğrencilerin okul dışında gerçekleştirdikleri eylemlerden, kendi aralarındaki en ufak sorundan bile, öğretmeni sorumlu tutmaya çalışıyorlar. Çocuklarının hatalarını asla kabullenmiyorlar ve çocuklarının hatasız olduklarına inanıyorlar'' (Ö4).

''Derste yaptığım her şeye müdahale ediliyor. Bir öğrencinin yerini değiştirmem, sınıf oturma düzeninde yaptığım değişikler bile sorun oluyor. Bu da yetmezmiş gibi başka sınıfların velilerinden benim dedikodumun yapıldığını duyuyorum'' (Ö1).

''Sözlü olarak imalı laflar, dedikodu ve iftira, çocuğu okuldan almaya yönelik tehditler gibi, haksızlığa uğratıcı ifadeler, çocuğun başarısızlığından sorumlu tutma gibi davranışlarla karşılaşıyoruz. Özel okul velileri özel okul çalışanlarını kendi çalışanları gibi algılıyor. Dolayısıyla sürekli mail gönderiyorlar, okulu arıyorlar ve yerli yersiz görüşmeye gelerek özel ilgi bekliyorlar. Eğer cevap vermezsem müdüre şikâyet ediyorlar. Ben de müdüre sürekli açıklama yaparken buluyorum kendimi '' (Ö6).

''Öğrenci velisi beni köye girmemem konusunda tehdit ederek psikolojik baskı uyguladı Şiddet uyguladığımla ilgili dedikodular türetti'' (Ö10).

''Ders içi etkinliklere sürekli müdahale ediliyor ve ödev istemekte sürekli tacizler yapılıyor'' (Ö8).

''Öğrencilerin iyiliğini düşünerek uyguladığım davranışların veli tarafından yanlış anlaşılması nedeniyle üst yönetime şikâyet ve haksız uygulamalara maruz kalıyorum'' (Ö9).

Öğretmenler velilerin mesleki yeteneklerini eleştirmesini, suçlayıcı tavır takınmasını, sınıf yönetimine müdahale davranışlarını, üst yönetime şikâyet, dedikodu ve tehdit davranışlarını psikolojik şiddet olarak algılamaktadır. Özellikle velilerin öğretmeni dinlemeden öğrenci başarısızlığını suçlayıcı bir tavırla öğretmene yüklemesi dikkat çeken noktalardır.

Öğretmenlerin "Psikolojik Şiddete Maruz Kalma Nedenleri" Kavramına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin ''*psikolojik şiddete maruz kalma nedenleri''* kavramına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan ilk sorunun ikinci seçeneği "Şahsınıza psikolojik şiddet uygulamalarının sebebi neler olabilir? ''şeklindedir. Bu soruya yanıt olarak öğretmenler, ''*veli kaynaklı psikolojik şiddet oluşumu ve öğretmen kaynaklı psikolojik şiddet oluşumu''* konularında görüş bildirmişlerdir. Tablo 3'te öğretmenlerin ''*psikolojik şiddete maruz kalma nedenleri''* kavramına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin "Psikolojik Şiddete Maruz Kalma Nedenleri" Kavramı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Alt Temalar	Kodlar	Frekans
Veli kaynaklı psikolojik şiddet oluşumu	Tek taraflı yargılama	2
	Öğrenci başarısızlığını yükleme	2
	Etkin dinlememe	1
	Suçlayıcı tutum	1
	Velinin kişilik özellikleri	1
	Önyargı	1
Öğretmen kaynaklı psikolojik şiddet oluşumu	Yetersiz iletişim	1
	Öğretmenin kişilik özellikleri	1
	Öğretmenin ceza uygulamaları	

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik şiddete maruz kalma nedenleri teması ile bağlantılı alt temalardan en çok yinelenen görüşün veli kaynaklı psikolojik şiddet oluşumu (f=8) olduğu görülmektedir ve bu alt temalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

''Bu okulda göreve yeni başladığım için beni çok iyi tanımamalarından kaynaklı önyargı olabilir diye düşünüyorum'' (Ö1).

''Şahsıma psikolojik şiddet uygulamalarının sebebi, velilerin kendilerini duyarlı aile gibi göstermeye çalışmaları olabilir. Çocuklarına pozitif ayrımcılık istiyor olmaları ve bencillikleridir diye düşünüyorum'' (Ö4).

''Karşılaştığım şiddet, ceza uygulamalarımdan kaynaklandı. Sınıftaki olumsuz davranışları sebebiyle defalarca uyardığım halde davranışını düzeltmeyen öğrenciye yönelik olarak ceza (dayak, not düşürme vb. şekilde) vermem sonrası veliler üzerimde baskı kurmaya başladı. Bu durumu yumuşak ve sakin mizacıma bağlıyorum'' (Ö5).

''Bence veli kendi başarısızlığını ya da ilgisizliğini bana yüklemeye çalışıyor. Bir çeşit yansıtma yapıyor yani. Belki de kişisel olarak hoşlanmıyor da olabilir. Çocuğuna ayrım yapıldığını düşünüyor olabilir ''(Ö6).

''Velilerin çocuklarının olumsuz davranışları konusunda öğretmenleri sorumlu tutmaları ve çocukları ile ilgili herhangi bir olumsuz yakıştırma yapmak istememeleri nedeniyle psikolojik şiddet gördüğümü düşünüyorum'' (Ö7).

''Sebep olarak şunu görüyorum. Kendim ve ailem de köyde yaşayan kişiler olduğumuz için bu köydeki insanlar ile yakın ilişkiler kurdum. Onların cenazelerine, düğünlerine katıldım. Ziyaretler yapmaya çalıştım. Benim genel olarak iyi ilişkiler kurmuş olduğum kişiler meğer eski muhtarın rakibi olan kişilermiş'' (Ö10).

''Yaptığım her şeyin açıklamasını yapmama rağmen karşınızdakilerin algısına ulaşamıyorsunuz. Velinin yeterli dinlememesi nedeniyle şiddete maruz kaldığımı düşünüyorum'' (Ö9).

''Velinin saygısız, anlayışsız, düşüncesiz ve özel hayata müdahale eden davranışlarından dolayı psikolojik şiddet uyguladığını düşünüyorum'' (Ö8).

Öğretmenlerin algılarına göre; psikolojik şiddete uğrama nedenleri yetersiz iletişim, veli ön-yargısı, öğrenci başarısızlığını öğretmene yükleme, öğretmenin ceza uygulamaları, veli ve öğretmenin kişilik yapısından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin "Psikolojik Şiddete Yönelik Tepki'' Kavramına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin ''*psikolojik şiddete yönelik tutum*'' kavramına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan ikinci soru " Size uygulanan psikolojik şiddet ile ilgili ne tür tepki verdiniz?'' şeklindedir. Bu soruya yanıt olarak öğretmenler, ''*sessiz kalma, yardım isteme ve seslendirme''* konularında görüş bildirmişlerdir. Tablo 4'te öğretmenlerin ''*psikolojik şiddete yönelik tutum''* kavramına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4

Öğretmenlerin "Psikolojik Şiddete Yönelik Tutum" Kavramı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Alt Temalar	Kodlar	Frekans
Sessiz kalma	Sessiz kalma ve sorunun kendiliğinden çözülmesini bekleme	3
	Görmezden gelme	1
Yardım İsteme	Okul idaresinden	2
	Öğretmen arkadaşlarından	2
Seslendirme	İtiraz	2

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik şiddete yönelik tutum teması ile bağlantılı alt temalardan en çok yinelenen görüşün sessiz kalma (f=4) ve yardım isteme (f=4) olduğu görülmektedir ve bu alt temalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

''Çok büyük bir tepki veremedim sonuçta bir kamu kurumunda çalışmaktayım. Haklı iken haksız duruma düşmekten korktum. Psikolojik şiddet uygulayanı görünce kafamı çevirme, görmezden gelme, görünce moral bozukluğu yaşadım. Yasal yollarla uğraşma gücünü kendimde bulamadım'' (Ö1).

''Uygulanan psikolojik şiddeti kabul etmedim ve alttan almadım, veliye gereken cevabı verdim'' (Ö2).

''Okul idaresi ile sorunu çözmeye çalıştım. Bağımsız bir hakemin daha etkili olacağını düşündüm. Yüz yüze konuşma isteğim oldu '' (Ö4).

''Bana uygulanan psikolojik şiddete yönelik olarak genelde tepkisiz kaldığımı söyleyebilirim. İlk olarak her seferinde bunu neden yaptığımı anlatmaya çalışırım. Karşı tarafın tutumuna göre konuşup konuşmamaya karar veririm. Karşı tarafın beni dinlemediği durumlarda açıklama dahi yapmam'' (Ö5).

''Velilerle konuşarak çocukların bu dönemdeki davranış özelliklerini anlatmaya çalıştım'' (Ö7).

''Psikolojik şiddet sonrası doğruca Jandarma Komutanlığı'na giderek suç duyurusunda bulundum. O şahsı beni tehdit ettiğini, bu olayla ilgili gerekli ne varsa yapılmasını istediğimi söyledim. Olay Milli Eğitim ve kaymakamlığa intikal etti'' (Ö10).

''Psikolojik şiddet ile ilgili konuşmayı denedim başka birinden (idareden) destek istedim'' (Ö8).

Öğretmenler psikolojik şiddete maruz kaldıklarında sesiz ve tepkisiz kalmaları dikkat çeken noktalardır. Özellikle veli tarafından dinlenilmeyeceği algısı öğretmeni sessiz kalmaya yöneltmektedir.

Öğretmenlerin "Psikolojik Şiddete Yönelik Duygu" Kavramına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin ''*psikolojik şiddete yönelik duygu*'' kavramına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan üçüncü soru "Psikolojik şiddet ile ilgili ne tür duygu yaşadınız? Psikolojik şiddet ile ilgili gerçek hislerinizi ne kadar yansıttığınızı düşünüyorsunuz? ''şeklindedir. Bu soruya yanıt olarak öğretmenler, ''*psikolojik şiddetin duygusal boyutu*'' konusunda görüş bildirmişlerdir. Tablo 5'te öğretmenlerin ''*psikolojik şiddete yönelik duygu*'' kavramına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin "Psikolojik Şiddete Yönelik Duygu " Kavramı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Alt Temalar	Kodlar	Frekans
Psikolojik şiddetin duygusal boyutu	Mutsuzluk	4
	Baskı ve gerginlik	3
	Çaresizlik	3
	Meslekten soğuma	3
	Yetersizlik	2
	Güvensizlik	1
	Kaygı ve endişe	1
	Tükenmişlik	1

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik şiddete yönelik duygu teması ile bağlantılı kodlardan en çok yinelenen görüşün mutsuzluk (f=4), baskı ve gerginlik, çaresizlik ve meslekten soğuma (f=3) olduğu görülmektedir ve bu alt temalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

''Güvensizlik, gerginlik ve yetersizlik hissettim. Gerçek hislerimi yansıtamadığımı düşünüyorum'' (Ö1).

''Kendimi kötü hissettim sanki yetersiz kalıyormuşum hissine kapıldım'' (Ö2).

''Kendimi çok çaresiz ve mutsuz hissettim. İhanete uğramışım gibi geldi. Mesleğim benim için eski önemini yitirdi'' (Ö4).

''Psikolojik şiddet sonrası kendimi her seferinde eli kolu bağlanmış bir şekilde hissederim. Moralsiz ve mutsuz da olurum. Bu durumun uzunca bir zaman sürdüğü vakitler de olur. Gerçek hislerimi yansıtabildiğimi de düşünmüyorum'' (Ö5).

''Bazen mesleğimden bıkkınlık geliyor. Kendimi gergin ve strese girmiş hissediyorum. Velilere karşı önyargı oluşuyor. Veli görüşmeleri yapmak istemiyorum. Tükenmiş hissetsem de belli etmemeye çalışıyorum veliyle görüşmelerde'' (Ö6).

''Bu psikolojik şiddet sonrası mesleğime karşı bir soğuma hissettim. Ben o kadar uğraşıp didinirken işimi yapmama engel olmalarını hazmedemiyordum. Sudan sebepler ve iftiralarla şahsıma yöneltilen kırıcı ithamlar beni mutsuz ediyordu'' (Ö10).

''Psikolojik şiddet sonrası mutsuzluk, kaygı, endişe yaşıyorum. Gerçek hislerimi *çok yansıtmıyorum çünkü en az bir yıl beraberiz ve çaresiz olduğumu görmelerini istemiyorum'' (Ö8).*

Psikolojik şiddet sonrası öğretmenlerin mutsuz, baskı altında, gergin, çaresiz ve meslekten soğumuş hissetmeleri dikkat çeken noktalardır. Ayrıca, neredeyse bütün katılımcılar psikolojik şiddet karşısında gerçek hislerini yansıtamadığını düşünmektedir.

Öğretmenlerin "Psikolojik Şiddetin Öğrenciye Yansıması" Kavramına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin ''*psikolojik şiddetin öğrenciye yansıması*'' kavramına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan dördüncü soru "Size yapılan psikolojik şiddet ile ilgili

öğrenciye yaklaşımınızda bir değişiklik oldu mu? ''şeklindedir. Bu soruya yanıt olarak öğretmenler, ''*tepkinin öğrenciye yansıması ve tepkinin öğrenciye yansımaması''* konularında görüş bildirmişlerdir. Tablo 6'da öğretmenlerin ''*psikolojik şiddetin öğrenciye yansıması''* kavramına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 6

Öğretmenlerin "Psikolojik Şiddetin Öğrenciye Yansıması" Kavramı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Alt Temalar	Kodlar	Frekans
Tepkinin öğrenciye Yansıması	Soğuma	3
	İletişim bozukluğu	3
	Kızgınlık	1
	Nefret	1
Tepkinin öğrenciye yansımaması	Tavrımda değişme olmadı	2

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik şiddetin öğrenciye yansıması teması ile bağlantılı alt temalardan en çok yinelenen görüşün iletişim bozukluğu (f=3) ve soğuma (f=3) olduğu görülmektedir ve bu alt temalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

''Evet oldu. O öğrenciden nefret etmeye başladım'' (Ö1).

''İçten içe kızdım ama bunu öğrenciye yansıtmamaya çalıştım. Yansıtmamaya çalışmak daha zor'' (Ö3).

''Bu durumu yansıtmamaya çalışsam da içimden bir soğuma oldu. Kesinlikle öğrenciye bir şey demedim ve yansıtmadım. Ama içimdeki o eski sevgi zedelendi'' (Ö4).

''Bana uygulanan psikolojik şiddet o öğrenciye davranışımı etkiledi. Sorun yaşadığım ve bu tarz bir şiddete maruz kalmama sebep olan öğrenciyle sınıf içi ve dışı iletişimimin bozulduğunu ve o öğrenciye yönelik ilgimi hatta sevgimi kaybettiğimi söyleyebilirim'' (Ö5).

''Öğrenciye yaklaşımımda değişiklik olmadı ancak zaman zaman psikolojik şiddet uygulayan velilerin çocuklarına karşı ister istemez bir soğuma olabiliyor''(Ö6).

''Öğrenciye karşı farklı bir muamelem olmadı. Ancak öğrenci de biraz suçlu olduğu için derslerimde ses çıkarmıyor, sessiz sedasız oturuyordu. Hiçbir şekilde çocuğa bu konuyu açmadım. Çünkü ben suçu ondan ziyade babasında buluyordum'' (Ö10).

Öğretmen görüşlerine göre, veli tarafından uygulanan psikolojik şiddetin öğrenciye soğuma ve iletişim bozukluğu olarak yansıması dikkat çeken noktalardır. Ayrıca, çok az öğretmenin bu durumu öğrenciye yansıtmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin "Okul Yönetimi ve Diğer Öğretmenlerin Psikolojik Şiddet Karşısında Tutumu" Kavramına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin ''*okul yönetimi ve diğer öğretmenlerin psikolojik şiddet karşısında tutumu''* kavramına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan beşinci soru "Psikolojik şiddete maruz kaldığınız süreç ve sonrasında okul yönetiminin ve öğretmen arkadaşlarınızın size yönelik tutumu nasıl oldu? '' şeklindedir. Bu soruya yanıt olarak öğretmenler, ''*yalnızlaştırma, tepkisiz kalma ve destek''* konularında görüş bildirmişlerdir. Tablo 7'de öğretmenlerin ''*okul yönetimi ve diğer öğretmenlerin psikolojik şiddet karşısında tutumu''* kavramına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin "Okul Yönetimi ve Diğer Öğretmenlerin Psikolojik Şiddet Karşısında Tutumu" Kavramı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Alt Temalar	Kodlar	Frekans
Psikolojik şiddete yönelik tepki	Veliyi haklı görme	5
	Önemsememe ve sessiz kalma	4
	Haklılığını kabul etme	4
	Yanlızlaştırma	3

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin okul yönetimi ve diğer öğretmenlerin psikolojik şiddet karşısında tutumu teması ile bağlantılı alt temalardan en çok yinelenen görüşün veliyi haklı görme (f=5) ve önemsememe ve sessiz kalma ve haklılığını kabul etme (f=4) olduğu görülmektedir ve bu alt temalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

''Okul yönetimi veliyi haklı gördü. Bu tavır ben de ikinci bir psikolojik baskı oluşturdu. Arkadaşlarım önemsemedi. Onlar da bazı tavırlarıyla yetersizlik hissimi artırdı'' (Ö1).

''Okul yönetimi yanımda durmadı ve veli ile birlikte oldu. Bazı arkadaşlarım yanımda oldular'' (Ö2).

''Öğretmen arkadaşlarım sözleri ile benim yanımda olmaya çalıştılar. Ama bana yeterli gelmedi. Özellikle okul idaresinin tutumu beni hayal kırıklığına uğrattı. Gerçekten bunun adı hayal kırıklığı. Sanki bir sanık varmış gibi sorgulamaları beni ziyadesiyle incitti. Kendimi bir de onlara karşı savunuyor olmak beni kırdı'' (Ö4).

''Psikolojik şiddete maruz kaldığım zamanlarda okul idaresinden ve öğretmen arkadaşlarımdan açık bir destek gördüğümü söyleyemem. Okul idaresinin de bu tarz bir olay halinde bana yönelik olarak psikolojik şiddet uyguladığını hissettiğim zamanlar olmuştur. Öğretmen arkadaşlarımın böyle bir durumda sessiz tepkisiz kalmaları beni olumsuz etkilemiştir. Hatta beni haksız gören meslek arkadaşlarım da olmuştur'' (Ö5).

''Yönetim bu konuda pasif maalesef. Çünkü veliye müşteri gibi bakılıyor bir yerde. Bu yüzden hoş tutulması isteniyor. Yönetime yansıyan bu durumlar yönetimce sizin sorumluluklarınız olarak adlandırılıyor'' (Ö6).

''Öğretmenlerin bu tür durumlarda birbirlerine yardımcı olduklarını düşünüyorum'' (Ö7).

''Arkadaşlarım benimle konuşurken gayet güzel konuşuyor ve yanımda olduklarını söylüyorlardı. Ancak Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gelen kişiler şahit olarak gelmelerini istediğinde hepsi geri çekilmeye başladı. Birkaç öğretmen arkadaşım dışında kimseyi yanımda bulamadım. Belli ki onlar da muhtardan çekiniyorlardı. Bu beni daha da üzdü ve tiksindirdi. İnsanlar bu kadar ikiyüzlü olmamalıydılar'' (Ö10).

''Okul yönetimi destekledi, yanımda oldu arkadaşlarım da yanımda fikirlerime saygı duydular'' (Ö8).

Öğretmen görüşlerine göre, okul yönetiminin öğretmenin yanında olmaması ve bu yalnızlaştırmanın öğretmen üzerinde ikinci bir baskı oluşturduğu dikkat çeken noktalardır. Öğretmenler ise arkadaşlarına uygulanan psikolojik şiddet karşında genellikle sessiz kalmakta ya da yetersiz destek sağlamaktadırlar.

Öğretmenlerin "Psikolojik Şiddet Sonrası Mesleki Performans" Kavramına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *''psikolojik şiddet sonrası mesleki performans''* kavramına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan altıncı soru "Psikolojik şiddet sonrasında okulunuzu değiştirmeyi düşündünüz mü? Psikolojik şiddet sonrasında mesleki performansınızda bir azalma oldu mu? '' şeklindedir. Bu soruya yanıt olarak öğretmenler, *''psikolojik şiddetin bireysel sonuçları ve psikolojik şiddetin örgütsel sonuçları''* konularında görüş bildirmişlerdir. Tablo 8'de öğretmenlerin *''psikolojik şiddet sonrası mesleki performans''* kavramına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 8

Öğretmenlerin "Psikolojik Şiddet Sonrası Mesleki Performans" Kavramı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Alt Temalar	Kodlar	Frekans
Psikolojik şiddetin bireysel etkileri	Moral-motivasyon düşüklüğü	10
	Yalnızlık hissetme	1
	Tahammülsüzlük	1
Psikolojik şiddetin örgütsel etkileri	Performans düşüklüğü	5
	Okul değiştirmeyi isteme	5
	İşte çaba harcamama	3
	Meslekten soğuma	2
	İşe sarılma	2

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik şiddet sonrası mesleki performans teması ile bağlantılı alt temalardan en çok yinelenen görüşün moral-motivasyon düşüklüğü (f=10) ve okul değiştimeyi isteme ve performans düşüklüğü (f=5) olduğu görülmektedir ve bu alt temalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

''Kesinlikle okul değiştirmek istedim. Ama tayin isteme hakkımın yakın sürede olmaması kendimi daha çaresiz hissetmeme neden oldu. Performansımda, moral ve motivasyonumda düşüklük oldu. Öğretmenlik mesleğinden soğumaya başladım'' (Ö1).

''Okul değiştirmeyi düşünmedim aksine bu durumu kimseye fırsat vermemek için bir gerekçe olarak görüp daha çok işime sarıldım'' (Ö2).

''O öğrenci ve veliye tahammül edemediğim için tayin isteyip okulumu değiştirdim'' (Ö3).

''Okulumu değiştirmeyi düşündüm. Daha da öte mesleğimi bırakmak bile aklıma geldi. Kendimi değersiz hissettim. Yalnız hissettim. Evde eşimin bana destek olması ve beni teselli etmesi bu konuda beni daha güçlü kıldı. Öğrenciler için bu kadar özveride bulunmanın gereksiz bir uğraş olup olmadığı ile ilgili şüpheler kafamda oluştu. Mutsuzluğum tabiî ki de mesleki performansımda düşüklüğe neden oldu'' (Ö4).

''Psikolojik şiddet sonrası okulumu değiştirmeyi düşündüm ve istedim. Psikolojik şiddet sonrası mesleki motivasyonumda azalmalar oldu. Bu yönde harcadığım çabanın gereksiz olduğuna dair bir inanç gelişti bende. Boşa kürek çektiğimi, ne yapsam ne kadar çalışsam da bütün bunların öneminin yaşanan küçük bir olay sonrası yerle bir olacağını düşündüm'' (Ö5).

''Açıkçası özel okulda çalıştığım için sürekli bu düşünce oluyor. Her yıl okul değiştirsem mi diye düşünüyorum. İmkânlar kısıtlı ne yazık ki. Ancak şunu biliyorum ki özel okulda olduğum sürece veli şiddeti hep olacak. Farklı okullarda farklı boyutlarda mutlaka bununla karşılaşacağım. Mesleki açıdan performansım mutlaka etkileniyor'' (Ö6).

''Bu tarz durumların performansı düşürdüğünü düşünüyorum fakat okul değişikliği gibi durumlara yol açacağını düşünmüyorum'' (Ö7).

''Okulumu değiştirmeyi çok düşündüm. Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bu konuda görüşümü de beyan ettim. Ama yerimi ve okulumu değiştirmediler. Bir sonraki sene kendim tayin istedim ve başka bir

ile tayinim çıktı. Performansım da düşmeler mutlaka oldu. Bunu en çok öğrencilerim hissetmiştir. Eski neşeli öğretmen gitmiş ve yerine daha asık suratlı bir öğretmen gelmişti ''(Ö10).

''Okul değiştirmeyi düşünmedim devam ediyorum sadece psikolojik şiddet yıpratıcı oldu ama mesleki olarak işimi seviyorum'' (Ö8).

Psikolojik şiddet sonrası moral-motivasyon, performans düşüklüğü ve meslekten soğumaya başlama dikkat çeken noktalardır. Öğretmenler yaşanan psikolojik şiddetten sonra okul değiştirmeye çalışmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim kurumlarında çalışmasını sürdüren öğretmenlere yönelik velilerin uyguladığı psikolojik şiddet davranışlarının neler olduğu ve öğretmenlerin psikolojik şiddete yönelik duygularını nasıl yönettiğinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenler velilerin mesleki yeteneklerini eleştirmesini, velilerin suçlayıcı tavır takınmasını, sınıf yönetimine müdahale, üst yönetime şikâyet, dedikodu ve tehdit davranışlarını psikolojik şiddet olarak algılamaktadır. Atmaca ve Öntaş (2014) yaptıkları araştırmada, öğretmenlere yönelik yapılan psikolojik şiddet türleri arasında en çok tehdit etme, iftira atma, üst yönetim aracılığıyla baskı, korkutma ve yıldırma tespit etmişlerdir. Nanto (2015) yaptığı araştırmada, yıldırma yaşadığını ifade eden öğretmenlerin en fazla haklarında dedikodu yapıldığı konularında yıldırma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ertürk (2013) yaptığı araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin "Kişi hakkında söylenti ve dedikodu çıkarılması", "Kişinin göz ardı edilmesi, dışlanması veya olayların dışında bırakılması" ve "Kişinin görüş, fikir ve önerilerinin dikkate alınmaması" en çok maruz kaldıkları davranışlar olduğunu saptamıştır. Bu bağlamda, velilerin öğretmenlere uyguladığı psikolojik şiddet davranışları öğretmenlerin yaşam kalitesini ve mesleki itibarını, öğretmenlerin kendini göstermesini, kişisel itibarını, özel hayatını ve iletişim kurmasını engelleyerek olumsuz bireysel ve örgütsel çıktılara neden olabilecek davranışlardır. Özellikle öğretmenin mesleki yeterliğinin eleştirilmesi ve mesleğine müdahale davranışı, öğretmenlerde yetersizlik algısı oluşturarak meslekten soğumaya neden olabilir. Ayrıca, üst yönetime şikâyet baskısı öğretmenin kendini göstermesini engelleyerek, mesleğini özgürce yapmasını engelleyebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre psikolojik şiddete uğrama nedenleri yetersiz iletişim, öğretmenin ceza uygulamaları, veli-öğretmenin kişilik yapısı ve velinin öğrenci başarısızlığını sadece öğretmene yüklemesinden kaynaklanmaktadır. Atmaca ve Öntaş (2014) yaptıkları araştırmada, velilerin öğrencilerine yönelik haksızlık yapıldığı, kendilerine yeterli itibarın ve değerin sunulmadığı hissiyatı ile psikolojik şiddete yöneldiklerini tespit etmişlerdir. Bu bağlamda, velinin öğretmenle yeterli iletişime geçmeden öğrenciden aldığı bilgiyle hareket ederek öğretmene psikolojik şiddet uyguladığını düşündürmektedir. Veli, öğrencisinin başarısızlığının sebebi olarak sadece öğretmeni görmekte, bu algıyla öğretmene baskı uygulamaktadır. Halbuki eğitimdeki başarısızlık öğretmen-veli-öğrencinin üstlenmesi gereken bir olgudur. Ayrıca, velinin ve öğretmenin kişilik özelliklerinin de psikolojik şiddet eğilimini arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin psikolojik şiddete maruz kaldıklarında tepkisiz kalmaları dikkat çeken noktalardır. Ayrıca, öğretmenler psikolojik şiddet karşısında okul yönetiminden, öğretmen arkadaşlarından yardım istemektedir. Özellikle veli tarafından dinlenilmeyeceği algısı öğretmeni sessiz kalmaya yöneltmektedir. Atmaca ve Öntaş (2014) yaptıkları araştırmada, şiddet mağduru öğretmenlerin, şiddetin etkilerini atlatmak için okul yönetimi ile ve diğer öğretmenlerle durumu zaman zaman paylaşıp çözüm arayışı içine girdiklerini tespit etmişlerdir. Doğan (2009) yaptığı araştırmada, psikolojik şiddete maruz kalan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu hiçbir şey yapmadığını ve şikâyet etse de durumun değişmeyeceğini düşündüklerini tespit etmiştir. Bu bağlamda, lisans eğitimi almış öğretmenlerin haklarını aramıyor olması düşündürücüdür. Özellikle yapılan araştırmada hukuki hak arama yoluna gittiğini ifade eden öğretmenin bulunmaması, öğretmenlerin psikolojik şiddeti önemsemediğini, haklarını aramayı bilmediklerini ya da uğraşmak istemediklerini düşündürmektedir. Ayrıca, okul yö-

netimine ya da diğer öğretmenlerden yeterli desteği alamayacakları düşüncesi öğretmenleri tepkisiz kalmaya yöneltmektedir.

Psikolojik şiddet sonrası öğretmenlerin kendini baskı altında, çaresiz, yetersiz, mutsuz hissetmeleri dikkat çeken noktalardır. Ayrıca, neredeyse bütün katılımcılar psikolojik şiddet karşısında gerçek hislerini yansıtamadığını düşünmektedir. Davenport (2003) mobbingden zarar gören kişilerde unutkanlık, halsizlik, ümitsizlik, uykusuzluk, iştahsızlık, endişe, depresyon, ağlama krizleri, yaşama isteğinde azalma, alınganlık, suskunluk, ani öfkelenme gibi düşünsel ve davranışsal değişiklikler gözlemlendiğini belirtmektedir. Doğan (2009) yaptığı çalışmada, psikolojik şiddete maruz kalanların büyük çoğunluğunun sinirli olmalarına, uykuya dalmakta güçlük çektiklerine ve kendilerini tükenmiş hissetmelerine sebep olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda, psikolojik şiddetin doğurduğu duygusal boyut çok derin görünmektedir. Özellikle öğretmenlerin gerçek hislerini yansıtamadığını ifade etmeleri, onlarda duygusal bir baskı oluşturmaktadır. Duyguların etkin yönetilmeyerek bastırılması, mutsuzluk hissetmelerine neden olmaktadır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, okul yönetiminin ve arkadaşlarının desteğini yanında hissetmeyen, bu durumdan ne yapsa da kurtulamayacağını düşünen ve kişisel ve mesleki itibarı zedelenen öğretmenin yetersiz, çaresiz ve mutsuz olması olağan bir sonuçtur.

Öğretmen görüşlerine göre, veli tarafından uygulanan psikolojik şiddetin öğrenciye nefret, kızgınlık ve iletişimin bozulması olarak yansıması dikkat çeken noktalardır. Ayrıca, çok az öğretmenin bu durumu öğrenciye yansıtmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, velinin öğretmene uyguladığı psikolojik şiddetten öğrencilerde haksız payı almaktadır. Psikolojik şiddet mağduru öğretmenin duygularını öğrenciye yansıtması olumsuz bir tutumdur. Bu durumda veliye tepkisiz kalan öğretmenin kızgınlığını öğrenciden çıkarması gizli bir psikolojik şiddettir.

Öğretmen görüşlerine göre, okul yönetiminin öğretmenin yanında olmaması ve bu yalnızlaştırmanın öğretmen üzerinde ikinci bir baskı oluşturduğu dikkat çeken noktalardır. Diğer öğretmenler ise arkadaşlarına uygulanan psikolojik şiddet karşında genellikle sessiz kalmakta ya da yetersiz destek sağlamaktadırlar. Psikolojik şiddete yönetim de katılıyorsa, bireyin yaşadığı travma daha da fazla artmaktadır (Can, 2007). Örgüt psikolojik şiddeti görmezden geldiği, göz yumduğu, hatta kışkırttığında mağdur kendisini örgüt ve mobbingci karşısında çaresiz görür (Davenport, 2003). Bu bağlamda, psikolojik şiddete maruz kalan öğretmene okul yönetiminin ve diğer öğretmenlerin destek olmaması şiddet mağduru tarafından ikinci bir şiddet olarak algılanmaktadır. Yönetimin şiddet mağdurundan desteğini esirgemesi yalnızlaştırmadır ve psikolojik şiddettir.

Öğretmenler yaşanan psikolojik şiddetten sonra okul değiştirmeye çalışmaktadır. Psikolojik şiddet sonrası öğretmenlerin motivasyon düşüklüğü ve meslekten soğumaya başlaması dikkat çeken noktalardır. Karakuş ve Çankaya (2012) çalışmalarında, öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddet düzeyi arttıkça, stres ve tükenmişlik düzeylerinin arttığını buna karşın iş ve yaşam düzeylerinin azaldığını, Avcı (2015) öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyleri yükseldikçe motivasyon düzeylerinin düştüğünü tespit etmiştir. Bu bağlamda, psikolojik şiddet sonrası motivasyon düşüklüğü yaşayan öğretmenler bulunduğu çıkmazdan kurtulmanın yolunu ortam değiştirmekte görmektedir. Aynı ortamda bulunmanın, aynı öğrenci ve velilerle karşılaşmanın psikolojik şiddeti hatırlatacağını düşünen öğretmenler, ortam değişikliğinin motivasyonlarını arttıracağını düşünmektedir. Bulunduğu okulu değiştiremeyen öğretmenler ise stres, mesleki tükenmişlik, motivasyon düşüklüğü ile baş etmek zorunda kalmaktadır.

Özellikle öğretmenin mesleki yeterliğinin eleştirilmesi ve mesleğine müdahale davranışı, öğretmenlerde yetersizlik algısı oluşturarak meslekten soğumaya neden olabileceğinden bu konuda veliler bilinçlendirilebilir. Öğretmenlerin psikolojik şiddete uğrama nedenleri dikkate alındığında veli-öğretmenin karşılıklı iletişimlerinin arttırılması önerilebilir. Öğretmenlerin psikolojik şiddete maruz kaldıklarında tepkisiz kaldıkları veya okul yönetiminden ve öğretmen arkadaşlarından yardım istedikleri sonucuna bağlı olarak, psikolojik şiddet sonrası haklarını nasıl savunacakları konularında bilinçlendirme yapılabilir. Psikolojik şiddetin doğurduğu duygusal boyut çok derin görünmektedir. özellikle öğretmenlerin gerçek hislerini yansıtamadığını ifade etmeleri, onlarda duygusal bir baskı oluşturmak-

tadır. Bu bağlamda, öğretmenlere duygularını nasıl yönetecekleri öğretilebilir. Psikolojik şiddet mağduru öğretmenin duygularını öğrenciye yansıtması olumsuz bir tutumdur. Hizmet öncesi ve sonrası duygu kontrolü eğitimlerine önem verilmesi önerilebilir. Öğretmenlerin yaşanan psikolojik şiddet sonrası okul değiştirmeye çalışması, motivasyon düşüklüğü ve meslekten soğumaya başlaması insan kaynağının kaybı olarak düşünüldüğünde, okul yönetimlerinin veli-öğretmen ilişkilerine önem vermesi önerilebilir. Ayrıca, velilerin öğretmenlere uyguladığı psikolojik şiddet davranışları ve sonuçları ile ilgili farklı illerde ve eğitim basamaklarında da çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Acar, E. (2007). *İşletme yönetiminde duygusal zekânın yeri ve önemi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye.

Akın, M. (2004). *İşletmelerde duygusal zekânın üst kademe yönetimciler ile astlar arasındaki çatışmalar üzerindeki etkileri (Kayseri'deki büyük ölçekli işletmelerde bir uygulama)* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Aksoy, F. (2008). *Psikolojik şiddetin (mobbing) sağlık çalışanlarına etkisi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Altınok, V. (2014). Eğitim kurumlarındaki yöneticilerin psikolojik şiddet anlayışı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* sayı: 32, 213-224.

Atmaca, T. ve Öntaş, T. (2014). Velilerin öğretmenlere uyguladığı şiddete yönelik nitel bir araştırma. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2 (1), 47-62.

Avcı, N. (2014). *Okul müdürlerinin duygu yönetimi yeterliklerinin çeşitli değişkenlerle incelenmesi ve kişilik özellikleri ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.

Avcı, L. (2015). *Öğretmenlerin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Düzce ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi İstanbul, Türkiye.

Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 7.Baskı.

Balcı, A. (2009-a). *Sosyal bilimlerde araştırma. yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem Akademi.

Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda duygu yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.

Can, Y. (2007). *A ve B tipi kişilikler bakımından mobbing-kişilik ilişkisinin incelenmesi ve bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.

Can, N. (2008). Gençlik sorunlarında medyanın etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi,* (2), 62-76.

Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (3), 23-48.

Çeşitçioğlu, M. (2003). *Kaliteli insan*. İstanbul: Alfa Yayınları, 1. Baskı.

Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing iş yerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri.* İstanbul: Timaş Yayınları.

Çobanoğlu, Ş. (2006). *Mobbing*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Çoruk, A. (2012). *Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışları (*Doktora tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.

Davenport, N. (2003). *Mobbing iş yerinde duygusal taciz*. Çev: Osman Cem Önertoy. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1.Baskı.

Demir, G. (2013). *Kişilerarası iletişimde duygu yönetiminin rolü: Öğretmen-öğrenci iletişimi üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Doğan, M.A. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlere uygulanan psikolojik şiddetin (mobbing) iş doyumuna etkisi: Ankara ili Sincan ilçesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Dökmen, Ü. (2004). *Küçük şeyler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Eroğlu, S. E. (2009). Saldırganlık davranışının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: Lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 205-221.

Ertürk, A. (2013). Yıldırma davranışları: Maruz kalanlar ve etkilenenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 161-173.

Esen, B. K. (2003). Akran baskısı, akademik başarı ve yaş değişkenlerine göre lise öğrencilerinin risk alma davranışının yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 79-85.

Fettahlıoğlu, Ö. O. (2008). *Örgütlerde psikolojik şiddet (mobbing): Üniversitelerde bir uygulama.* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Goleman, D. (2004). *İş başında duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, D. (2007). *Duygusal zekâ.* Çeviren: B. Seçkin Yüksel. İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, D. (2010). *Duygusal zekâ*. Çev: Banu Seçkin Yüksel. İstanbul: Varlık Yayınları, 33. Basım.

Goleman, D. (2011). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?*. İstanbul: Varlık Yayınları, 34. Baskı.

Gökçe, A. T. (2006). *İş yerinde psikolojik şiddet: Özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerine yapılan bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Ankara, Türkiye.

Grama, B. & Botone, D. (2009). The role of emotions in organizational behaviour. *Annals of the University of Petroşani, Economics,* 9 (3), 315-320.

Haskan, Ö. (2009). *Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kapıcıoğlu, İ. (2008). *Üniversite öğrencilerinin şiddet algısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Karakuş, M. ve Çankaya, İ.H. (2012). Öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddete ilişkin bir modelin sınanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 42, 225-237.

Kazak, N. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kesici, M. R. (2007). Yoksulluk şiddet döngüsünün sosyal politika açısından analizi. *Çalışma ve Toplum Dergisi,* 121-158.

Kızmaz, Z. (2006). Şiddetin sosyo-kültürel kaynakları üzerine sosyolojik bir yaklaşım. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 247-267.

Kocacık, F. (2001). Şiddet olgusu üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi.* 2 (1), 1-7.

Lederman, D., Loayza, N. & Menendez, M. (1999). *Violent crime :Does social capital matter ? Office of the Chief Economist for Latin America and the Caribbean.* World Bank :Washington.

Leyman, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, (5) , 165-184.

Nanto, Z. (2015). *Öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

Ocak, S. (2008). *Öğretmenlerin okulda duygusal taciz (mobbing)'e ilişkin algıları (Edirne ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Edirne.

Özen, S. (2007). İşyerinde psikolojik şiddet ve nedenleri. *İş-Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, (3) 9,Temmuz, 1-24.

Özen, Y. (2013). Saldırganlık, psikolojik şiddet ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, Mart-Nisan, sayı:35, 1-14.

Özkalp, E. ve Cengiz, A. A. (2003). İş yerinde duygular ve yönetimi. *11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 22-24 Mayıs 2003. Afyon:* Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Özönder, C. (2005). *İlköğretim 7 ve 8. Sınıflarda okuyan öğrencilerin okulda şiddet ve taciz kavramlarına ilişkin kavramsallaştırmaları*. Ankara: Türk Eğitimsen Yayını.

Palabıyıkoğlu, R. (1997). Medya ve şiddet*. Kriz Dergisi*, 5 (2), 123-126.

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2015). Örgütsel davranış. İçinde, İnci Erdem (Ed.). *Duygular ve duygu durumlar* (99-132). Ankara: Nobel Yayınevi.

Sayar, Ö, Ö. (2006). Yetiştirme yurtlarında akran şiddeti. Ankara'da iki yetiştirme yurdu örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 17 (1) , 113-132.

Smith, C. & Thornberry, T. P. (1995). The relationship between childhood maltreatment and adolescent involvement in delinquency. *Criminology,* 33 (4), 451-481.

Steinmetz, S. (1986). The violent family. *Philadelphia Interdisciplinary Perspectives*, 51-67.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Tınaz, P. (2008). *İşyerinde psikolojik taciz*. İstanbul: Beta Yayınları.

Töremen, F. ve Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1 (1), 33-47.

Tutar, H. (2004). *İşyerinde psikolojik şiddet*. Ankara: Platin Yayınları, 3. Baskı.

Tutar, H. (2004-a). İşyerinde psikolojik şiddet sarmalı: Nedenleri ve sonuçları. *Yönetim Bilimleri Dergisi,* 2 (2), 101-128.

Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

Uysal, A. (2003). Şiddet karşıtı programlı eğitimin öğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve davranışlarına yansıması (*Yayımlanmamış doktora tezi*). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Uzbaş, A. (2009). Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (18), 90-110.

World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü) (2002). 2002 yılı raporu. *World report on violence and health: Summary.* WHO: Geneva.

Wharton, A. S. (1993). The affective consequences of service work: Managing emotions on the job. *Work and Occupations*, 20 (2), 205–232.

Vahip, I. (2002). Evdeki şiddet ve gelişimsel boyutu: Farklı bir açıdan bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 13 (4), 312-319.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve H. Şimşek. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık, 8.Baskı.

Zapf, D. (1999). Organisational, work group related and personal causes of mobbing/bulling at work. *International Journal of Manpower*, Vol:20, No:1/2, 70-85.

İnternet Kaynakları

Eğitim Sen (2014). *Eğitimde toplumsal cinsiyet temelli şiddet araştırması sonuçları.* Erişim http://egitimsen.org.tr/egitimde-toplumsal-cinsiyet-temelli-siddet-arastirmasi-sonuclari/, 21.12.2015 tarihinde alındı.

Mobbing Birimi (2012). *Mobbing nedir?. Ankara Gazi Üniversitesi Mobbing Birimi.* Erişim http://mobbing.gazi.edu.tr/posts/view/title/mobbing-nedir-37863*,* 18.12.2015. tarihinde alındı.

Kireççi, Y. (2015). *Heyecan ve Duygu Yönetimi. Gezgin Psikolog.* Erişim http://www.gezginpsikolog.com/heyecan-ve-duygu-yonetimi/, 18.12. 2015 tarihinde alındı.

Peterson, R. (2009). *Families first-keys to successful family functioning: Communication.* Erişim http://pubs.ext.vt.edu/350/350-092/350-092.html, 20.12.2015 tarihinde alındı.

17. BÖLÜM

OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE TEST EDİLMESİ

Nezahat Güçlü [a], Kamil Yıldırım [b], Elif Daşcı [c]

[a] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, nguclum@gmail.com
[b] Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, kamilyildirim1@gmail.com
[c] Arş. Gör., Aksaray Üniversitesi, elifdasci89@gmail.com

Giriş

Kültür

Kültür, farklı tarihsel dönemlerde farklı şekillerde tanımlanmış karmaşık bir kavramdır. Antropolojik perspektif ile kültür bir toplumun, bir grubun alışkanlıklarını, inançlarını, faaliyetlerini ve bütünüyle yaşam şeklini ifade eder. Bireyler, bir toplumun üyesi olarak bilgi, inanç, sanat, ahlak, gelenek ve alışkanlıkları edinirler. Kendileri kültürden etkilendikleri gibi kültür taşıyıcısı olarak başkalarını etkilerler. Kültür, bireysel tavırları ve davranışları yönlendirir, insanların birlikte çalışma şekillerini, problemlere yaklaşım tarzlarını, düşünme ve hissetme şekillerini biçimlendirir, dinamiktir ve zamanla değişebilir (Benedict, 1960; Buluç, 2013; Güçlü, 2014; Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010; Peterson ve Deal, 1998; Sargut, 2001; Smith, 2001).

Peterson ve Deal (1998) kültürü, görünüşün altında işleyen normlar, inançlar, değerler sistemi olarak kabul etmekte; Schein (2010) ise temelde yatan inanç, düşünce ve değerlerin dışa yansıyan göstergelerinin alışılagelen davranışlar olduğunu belirtmektedir. Bir kültürü oluşturan temel ögeler maddi-manevi (Macionis, 2013), soyut (düşünsel)- somut (eylemsel) (Dikeçligil, 1994), sözel-görsel-davranışsal (Caldwell ve Spinks, 1992) şeklinde ayrılabilmektedir. Kültürel ögeler kapsamında ideolojiler, inançlar, efsaneler gibi düşünsel ögeler olduğu gibi kanun, gelenekler, törenler gibi norm temelli ögeler de bulunmaktadır (Aksoy, 2013; Çelik, 2012). Kültürel ögeler daha kolay farkedilen somut olanlardan daha zor farkedilen soyut ögelere doğru derinleşmektedir (Buluç, 2013; Dikeçligil, 1994; Duncan, 1989; Macionis, 2012). Kültürel ögeler arasındaki ilişkiler, sebep-sonuç ilişkisi bağlamında incelendiğinde derinde yatan varsayım, inanç ve değerler gibi soyut ögelerin sembol ve davranış gibi görülebilir ögelere kaynaklık ettiği anlaşılmaktadır (Yılmaz, 2008). Eylemlere kaynaklık eden düşünsel ögeler bireyler ve gruplar arasında farklılık göstermektedir.

Örgüt Kültürü

Belirli amaçlar için biraraya gelmiş ve aralarında etkileşim olan birey ve gruplara örgüt denilmektedir (Aydın, 1999; Başaran, 2000; Bursalıoğlu, 2002). Örgütler kurumsal, bireysel ve aynı zamanda kültürel yapılardır (Hallinger ve Leithwood, 1996). Bir örgütte yapılanlar ve bunların yapılma şekilleri örgüt kültürü olarak tanımlanmaktadır (Deal ve Kennedy, 2000). Örgüt kültürü için temel kavramlar "paylaşılma" ve "uyum" dur. Örgüt kültürü, örgüt üyeleri eliyle şekillendirilmiş olsa da bir gruba atfedilmektedir (Nayır, 2013). Örgüt kültürünü inceleyen çalışmalar incelendiğinde amaç, karar alma, örgütsel yapı, rekabet ve ortam değişkenlerinin örgüt kültürünü şekillendirdiği anlaşılmaktadır (Cameron ve Quinn, 2011; Chang ve Lin, 2007; Deal ve Kenndy, 2000; Harrison, 1972; Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010; Schein, 2010; Schneider, 1999). Örgüt kültürü, iklim ve ortamı (ethos) da içine alan geniş kapsamlı bir kavramdır (Glover ve Coleman, 2005; Schein, 2010).

Örgüt kültürünü inceleyen çalışmalar (Cameron ve Quinn, 2011; Chang ve Lin, 2007; Deal ve Kenndy, 2000; Harrison, 1972; Hofstede, Hofstede ve Minkov (2010); Schein, 2010; Schneider, 1999) birlikte ele alındığında örgüt kültürünün yapı ve kapsamını işaret eden Tablo 1 oluşturulmaktadır.

Tablo 1.

Örgüt kültürü sınıflamalarının içerdiği temel değişkenler ve bileşenleri

Değişken	Bileşenler
Güç elde etme ve Karar Alma Süreci	Kararları kimler alıyor? Merkezileşme-karara katılım
	Kararların alınma ve uygulamaya aktarım hızı (risk alma düzeyi)
	Kaynakları kim kontrol ediyor?
	Liderlik ve grubu yönlendirme
Örgütsel yapı	İş-görev-sorumluluk tanımları netliği ve ayrıntılı olma durumu
	Bürokratik ve hiyerarşik yapının katılık ve esnekliği
	Formal-informal ilişkilerin düzeyi
	Denetim, kontrol sıklık ve yoğunluk düzeyi
	Süreçlerin rutinlik düzeyi, kuralların izlenme düzeyi
Amaç, hedef	Amaç ve hedeflerin belirlenmesi ve izlenmesi
	Amaç ve hedeflerin işlevsel olma düzeyi
	Performans ölçümü ve buna bağlı ödül-ceza uygulaması
Rekabet	Rekabet ortamının mevcudiyeti ve rekabet düzeyi
	Müşteri memnuniyeti sağlanması
	Süreç, ürün, pazarlama kalitesi
	Uzmanlaşma, yaratıcılık
	Girişimcilik ve yenilikçilik düzeyi
Ortam	Çalışanlar arası işbirliği yapılması
	Samimi, açık iletişim
	Destekleyici ve güvene dayalı ortam
	İnsan odaklı, değer odaklı uygulamalar

Tablo 1, örgütsel işleyişte etkili olan temel unsurların aynı zamanda o örgütteki kültürün şekillenmesinde de etkili olduğunu ifade etmektedir. Amaçların belirlenmesi, vurgulanması, izlenmesi örgütsel etkililik ve örgütsel kültür bakımından dikkat çekmektedir. Örgütün yapı boyutunda görev, yetki ve sorumlulukların dağıtılma şekli ve ilişkilerin niteliği örgütün kültürünü belirleyici işlev üstlenmektedir. Örgütün yapı boyutuyla da yakından ilişkili gücün dağılımı ve kullanılma biçimleri örgüt kültürünün biçimlendiricisidir. Bir başka önemli boyutu örgütün iklimini temsil eden işbirliği, samimiyet, güven gibi ortam değişkenleri oluşturmaktadır. Örgüt kültürü üzerinde biçimlendirici etkisi gösterilen bir başka boyut ise örgütün içinde işlev gördüğü çevrenin rekabet yapısı ve bu kapsamda uzmanlaşma, girişimcilik, yenilikçilik gibi işlevsel ögelerdir.

Okul Kültürü

Okullar birer örgütsel birim olarak dikkate alındığında okulların da kültüründen söz edilebilir. Okullar hizmetin niteliği ve amaçlarından dolayı kamusal işleyişi öne çıkan örgütlerdir. Maslowski (2001) okul kültürünü "*Okul üyelerince paylaşılan ve okulun işleyişini etkileyen temel varsayımlar, normlar, değerler ve insan eliyle yapılan şeyler*" olarak tanımlamaktadır. İnsan eliyle yapılanlar kapsamında ürünler, bina, teknoloji gibi fiziksel unsurlar yer almaktadır. Hargreaves (1995) okul kültürünü bir okuldaki sosyal kontrol (kural ve düzenlemeler) ile sosyal bağ (takım ruhu) arasındaki etkileşim olarak tanımlamaktadır.

Schein (2010) okul kültürünü üç düzeyde ele alır. İlk düzeyde kolaylıkla fark edilebilen görünenler (ürünler, semboller, davranışlar…) yer alır. Görünenlerin bir düzey daha derininde değerler yer alır. Başkalarına saygının önemli olduğunu düşünen üyeler birbirlerine saygılı davranırlar. Bu tür davranışlar kolaylıkla fark edilebilir fakat onu besleyen değer (saygı duymaya verilen önem) ise hemen görülmez. En derinde ise okul kültürünün temelini oluşturan varsayım ve inançlar yer almaktadır.

Okullar hem bulundukları yakın çevre ile hem de parçası oldukları üst sistemlerle etkileşim halindedir. Getzels ve Guba (1957) tarafından önerilen "*Sosyal Sistem Teorisine*" göre örgüt içinde üyelerin gerçekleştirmesi gereken rolleri ve karşılaması gereken beklentiler vardır. Bu yön örgütün "*kurumsal boyutu*"dur. Diğer boyut ise kişilik özellikleri ve ihtiyaçları ifade eden "*bireysel boyut*"tur. Parsons (1991), kurumsallaşmanın örgüt çalışanlarının davranışlarını ve ilişkilerini düzenleyen, denetleyen normlar sistemi olduğunu belirtir.

Okul örgütlerinde temel amaç öğrencilerin gelişiminin sağlanmasıdır. Belirlenmiş müfredatlara uygun eğitim-öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmesi ana faaliyet eksenini oluşturur. Okullardaki faaliyetlerin odağında eğitim-öğretim etkinlikleri ve öğretmenlerin yapıp ettikleri yer alır (Çelik, 2012; Kent, 2005; Şişman, 2011). Gerek öğretmenler gerek okul yöneticileri yasal olarak tanımlanmış görevlerini yerine getirmekle aynı zamanda okul kültürünün oluşumuna da katkıda bulunurlar. Öğrenci gelişimi çerçevesinde teknoloji, ürünler, bina donanımları da şekillenir. Okulda işbirliği, iletişim, samimiyet, destekleyici güven ortamı, okul kültürünün davranışlar boyutu okuldaki kültür hakkında bilgi verir. Gücün dağılımı, liderlik, karar süreçlerine katılım gibi işlevsel ögeler de okul kültürünü şekillendirir. Okullar aynı zamanda mesleki kültürlenme yeridir. Bireyin mensubu olduğu mesleğin değer, norm ve ahlak kurallarını öğrenmesi büyük ölçüde okullarda gerçekleşir. Mesleğe girilmesiyle birlikte mesleğin ve örgütün kültürünün içselleştirilmesi, neyi nasıl yapacağını öğrenmesi beklenir (Şişman, 2011).

Okul Kültürünün Ölçülmesi

Örgüt kültürünü konu edinen araştırmalarda nicel, nitel ve karma yöntemler kullanılabilmektedir. Araştırma yöntemi, kültürün tanımlanma şekline ve araştırma amacına bağlı olarak değişebilmektedir. Örgüt kültürünün daha iyi anlaşılabilmesi için yapılandırılmış görüşme yöntemi gibi nitel yöntemler ile tarama yöntemi gibi nicel yöntemlerin birlikte kullanılması önerilmektedir (Rousseau, 1990). Antropolojik yaklaşım kapsamındaki çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel yöntem kullanılmaktadır (Şişman, 2011). Araştırmacının konumu açısından örgüt kültürü çalışmalarına emik ve etik açıdan yaklaşılmaktadır. Emik yaklaşımda araştırmacı ele alınan kültürün bir parçasıdır ve araştırma sonuçlarını yorumlarken bu yönü işe karışır. Etik yaklaşımda ise araştırmacı o kültürün dışında biri olarak yansız tavır ile sonuçları yorumlar (Schein, 2010; Şişman, 2011). Örgüt kültürü gibi araştırmalarda algısal yaklaşım, dışarıdan bir gözlemci tarafından yapılan doğrudan gözlem yöntemine göre daha çok tercih edilmektedir. Algısal ölçümler (perceptual measures) bir sınıfta veya bir okuldaki öğrencilerin veya öğretmenlerin yargılarını bir havuzda toplamaktadır. Kültür, onu oluşturan unsurlara ilişkin bireysel algı ifadelerinin birleştirilmesi (aggregation) ile ölçülmektedir (Van Houtte ve Van Maelle, 2011). Okul kültürü betimlenirken daha çok öğretmen algıları dikkate alınmakta ve analizler okul düzeyinden çok katılımcı düzeyinde yapılmaktadır (Eren, 2001; Schein, 2010; Şişman, 2011). Bireysel varsayımlar ve inançlar ancak paylaşılmaları halinde bir araya getirilip örgütün kültü-

rünü temsil edebilirler. Bu nedenle okulun içindeki farklı grupları (yönetici, öğretmen, öğrenci) temsilen bireyler algılarını bildirirler. "*Biz*" ile başlayan ile "*Ben*" ile başlayan ifadelerin algılanması ve ilgilenilen durumu temsiliyeti arasında fark vardır. Bir grubun üyesi olarak grup adına görüşlerini ifade etmek, bireysel kendi adına görüş bildirmekten farklıdır (Van Houtte ve Van Maelle, 2011). Okul kültürünü araştırmak, okul kültürünün kapsamını, temel iletişim örüntülerini ve yansımalarını incelemekle gerçekleştirilebilir. Okul kültürünün içeriğinde törenler, semboller, sloganlar, toplantılar, sosyal faaliyetler, ders planları, öğretim faaliyetleri gibi yapılanlar bulunmaktadır (Şişman ve Uysal, 2012).

Okul kültürünü ölçmeye yönelik çalışmalarda ağırlıklı olarak örgütsel yapının temel bileşenleri olan görev ve ilişki ana çerçeveyi oluşturmaktadır. Örneğin Philips (1993) okul kültürünü görev, süreç ve ilişki boyutlarında tanımlamıştır. Ona göre okul kültürünün temel bileşenleri üyelerin birbirlerine davranış şekilleri, aralarındaki işbirliği ve dayanışmayı sağlayıcı törenlerin varlığı ve takdir edilme duygularıdır. Saphier ve King (1985) okul kültürünü amaç odaklı mesleki uzmanlaşma, yönetimsel mesleki destek ve öğretmenler arası işbirliği olmak üzere üç faktörlü bir yapı olarak tanımlamıştır. Higgins-D'Alessandro ve Sadh (1997'den akt. Glover ve Coleman, 2005) okul kültürünü dört boyutlu bir yapı olarak tanımlamışlardır: Normatif beklentiler (Örn. Başkalarını aşağılayıcı sözlere nadiren rastlanır), öğrenci-öğretmen ilişkileri (örn. Öğretmenler öğrencilerle gerçekten ilgilenir ve onlara yardım etmek isterler), öğrenciler arası ilişkiler (örn. Öğrenciler birbirlerine güvenirler) ve eğitimsel fırsatlar (örn. Sorumlu davranırlar ve başkalarına duyarlılık gösterirler). Gruenert ve Valentine (1998) okul kültürünün temel bileşenlerini liderlik paylaşımı, öğretmenler arası işbirliği, mesleki gelişim, ortak amaç ve sorumluluk alma şeklinde belirtmişlerdir. Zhu, Devos ve Tondeur (2014) karşılaştırmalı analiz çalışmasında okul kültürünü beş faktörlü bir yapı olarak betimlemişlerdir. Onların önerdikleri okul kültürü boyutları amaç odaklılık, liderlik, yenilik odaklılık, katılımlı karar verme ve resmi ilişkiler olarak sıralanmaktadır.

Türkiye'de okul kültürü ölçeği geliştirilmesi çalışmalarında ağırlıklı olarak Harrison (1972) (Güç, rol, görev, birey kültürü) ve Pheysey (1993) tarafından önerilen örgüt kültürü sınıflaması (Rol, başarı, güç ve destek kültürü) temel alınmıştır (Karataş, 2009; Koşar, 2008; Lal, 2012; Pulat, 2010; Terzi, 1999; Yılmaz ve Kurşun, 2015). Bunun yanı sıra literatür taramasına bağlı olarak okul örgütlerine odaklanan araştırmacıların kendilerinin geliştirdiği ölçme araçları da bulunmaktadır. Türkoğlu (2008) tarafından geliştirilen okul kültürü ölçeğinde, 22 madde "*İnançlar değerler ve normlar*", "*Hikâyeler*", "*Törenler*, *semboller ve adetler*" ile "*lider ve kahramanlar*" olarak dört boyut altında faktörleştirilmiştir. Güven (1996) tarafından geliştirilen okul kültürü ölçeği 52 maddeden oluşmakta ve altı boyutta sınıflandırılmaktadır. Boyutlar "*yönetim*", "*örgüte bağlılık*", "*çalışma ortamı*", "*ödül sistemi*", "*işbirliği-iletişim*" ve "*törenler-toplantılar*" şeklinde adlandırılmıştır. Şahin (2004) tarafından geliştirilen okul kültürü ölçeği "*İşbirlikli kültür*", "*eğitsel gelişme kültürü*", "*sosyal eğitsel kültü*r" ve "*geleneksel kültür*" olmak üzere dört boyut içermektedir. "*Eğitsel gelişme kültürü*" boyutunda öğretmenlerin mesleki olarak gelişimine ilişkin maddeler bulunmaktadır. "*Sosyal eğitsel kültür*" boyutu öğrencilerin katıldığı sosyal ve eğitsel etkinliklere yönelik maddeleri içermektedir. "*Geleneksel kültür*" kapsamında ise öğretimde geleneksel yöntemlerin kullanılması, aşırı kuralcı uygulamaları içeren maddeleri içermektedir. Fırat (2007) tarafından geniş bir literatür taramasına dayalı olarak geliştirilen ve geçerliği-güvenirliği sağlanan okul kültürü ölçeğinde 48 madde dört boyutta faktörleştirilmiştir. Faktörler "*Demokratik yönetim ve katılım*", "*İşbirliği, destek ve güven*", "*Okul-çevre ilişkisi*", "*Bütünleşme ve aidiyet*" olarak adlandırılmıştır. Bazı okul kültürü ölçekleri ise farklı bir kültürden uyarlanarak elde edilmiştir. Örneğin Ayık (2007), çalışması için Türkçeye uyarladığı okul kültürü ölçeğinde toplam 35 madde altı boyut altında toplanmıştır. Boyutlar "*işbirliğine dayalı liderlik*", "*öğretmen işbirliği*", "*mesleki gelişim*", "*ortak amaçlar*", "*meslektaş desteği*" ve "*birlikte öğrenme*" boyutlarından oluşmaktadır. Işık (2010) yaptığı etnografik çalışmada gözlem ve yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemini kullanarak bir ilköğretim okulunun kültürünü betimlemiştir. Betimlemede *görünen* (törenler, liderlik stilleri, iletişim…) ve *görünmeyen* (amaç, varsayım, değer…) unsurlardan hareketle "*fiziksel ortam*", "*üyelerin davranışları*", "*etkinlikler ve kişiler arası etkileşimler*", "*sözlü ve sözsüz, formal ve informal iletişim*" temalarını esas almıştır. Şahin (2010) okul kültürünün temel bileşenlerini "*okul liderliği*", "*öğretmen*

işbirliği", "*amaç-vizyon birliği*", "*gelişme kültürü*" ve "*öğretim kültürü*" olarak belirlemiştir. "*okul liderliği*" ortak vizyona sahip olma, öğretimin gelişmesine öncü olma, birlikte çalışmayı destekleme ve sorun çözmeye yardım etmeye; "öğretmen işbirliği" öğretmenler arasında ilişkilerlerin pozitif olması, birlikte öğrenme ve öğretme, karşılıklı olarak görüş ve değerlere saygılı olmayla desteğe vurgu yapmaktadır. "*Amaç ve vizyon birliği*" ortak bir misyon ve vizyon için birlikte çalışmayı, bu konularda sorumluluk almayı ve kararları uygulamayı; "*gelişme kültürü*" vizyoner olmayı, okul geliştirme ve mesleki gelişmeyi ve "*öğretim kültürü*" ise öğrencilerin bireysel gereksinimlerini dikkate almayı, her öğrencinin öğrenebileceğine inanmayı, yüksek beklentiye sahip olmayı ve öğretimi geliştirmek için risk almayı ifade etmektedir.

Literatür taramasında okul kültürü ölçeği geliştirme çalışmalarında belirlenen temel boyutlar şu şekilde sıralanabilir: *(1)* İnançlar, değerler ve normlar, *(2)* Hikâyeler, *(3)* Törenler, semboller ve adetler, *(4)* Lider ve kahramanlar, *(5)* Yönetim-katılım, *(6)* Örgüte bağlılık, *(7)* Çalışma ortamı, *(8)* Ödül sistemi, *(9)* İşbirliği-iletişim-etkileşim, destek, güven, *(10)* Eğitsel gelişme ve öğretim kültürü, *(11)* Sosyal-eğitsel etkinlikler, *(12)* Geleneksel, *(13)* Çevreyle ilişkiler, *(14)* Bütünleşme, aidiyet, *(15)* Mesleki gelişim ve paylaşım, *(16)* Ortak amaçlar, *(17)* Fiziksel ortam, *(18)* Üyelerin davranışları.

İlgili literatür incelendiğinde okul kültürünü betimleyen ikna edici bir görünümün henüz oluşmadığı anlaşılmaktadır. Okullar, bir ticari işletme gibi görülemeyeceğinden (Karataş, 2009) Türkiye'de okul örgütlerine yönelik okul kültürü ölçeği geliştirilmesi gerekmektedir. Bu ihtiyacı karşılayabilen az sayıda çalışma bulunmaktadır (Fırat, 2007; Güven, 1996; Şahin, 2004; Türkoğlu, 2008). Yalnızca bir okul türü üzerinde gerçekleştirilen söz konusu çalışmalarda kültürel unsurların belirli bir yönü öne çıkmaktadır. Farklı kademelerde farklı okul türlerini kapsayan ve kültürel unsurları bütüncül bir şekilde temsil edebilecek bir ölçek geliştirme ihtiyacı belirmiştir. Bu çalışmada Aksaray ili örneğinde farklı okul türlerini ve farklı branşlardan öğretmenleri kapsayan geçerli ve güvenilir bir okul kültürü ölçeği geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, betimsel desende tarama yönteminin kesitsel tekniğine uygun şekilde gerçekleştirilen bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çok sayıda katılımcının belirlenen konudaki algıları ortaya konulmaya çalışıldığından bu tür çalışmalar için tarama yöntemi önerilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Gümüş, 2015).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Aksaray ili şehir merkezinde bulunan resmi örgün öğretim kurumlarında (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. İlkokul kademesinde 762; ortaokul kademesinde 820 ve lise kademesinde (meslek liseleri dâhil) 990 öğretmen olmak üzere toplam 2 572 öğretmen evreni oluşturmuştur. Örneklem alınırken tabakalı ve oranlı tesadüfi örneklem alma teknikleri uygulanmıştır. Önce okullar kademelerine ayrılarak her kademe altındaki okullar listelenmiştir. Bu şekilde kademeler altında sıralanan okulların içinden toplam sayıyı belli bir oranda (.35) temsil edecek sayıda okul basit tesadüfi yöntemle belirlenmiştir (Aypay, 2015; Büyüköztürk vd., 2014; Şenol, 2012). Böylece ilkokul kademesinden 25; ortaokul kademesinden 14 ve lise kademesinden 6'sı meslek lisesi olmak üzere 12 okul belirlenmiştir. Toplam 51 okuldaki araştırmaya katılmayı kabul eden bütün öğretmenlere ölçek uygulanmıştır. Bir okulu temsil edebilecek en düşük katılımcı sayısı beş olarak kabul edildiğinden bu sayının altında kalan yalnızca bir okul (Laleli ilkokulu) araştırma dışı bırakılmıştır. Yinelenen anketler ve yarısından çoğu boş bırakılan anketlerin elenmesinin ardından sonuçta örnekleme giren 50 okuldan toplam 812 öğretmenin verileri analize alınmıştır.

Verileri analize alınan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmektedir. Öğretmenlerin % 47'sini kadınların oluşturduğu katılımcıların, % 41'i ilkokul; %29'u ortaokul; %17,8'i Anadolu Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi; %12,1'i ise meslek lisesinde görev yapmaktadır.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım

Değişken	Kategori	*N*	*%*
Cinsiyet	Kadın	379	46,7
	Erkek	433	53,3
	Toplam	*812*	*100*
Okul Kademesi ve Türü	İlkokul	332	40,9
	Ortaokul	237	29,2
	Anadolu Lisesi	143	17,6
	Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi	2	0,2
	Meslek Lisesi	98	12,1
	Toplam	*812*	*100*

Veri Toplama Aracı

Bu çalışma için ihtiyaç duyulan veri toplama aracının geliştirilmesinde AERA (1999) Test Geliştirme Standartları (The American Educational Research Association's Standards for Educational and Psychological Test) temel alınmıştır. Buna uygun olarak *Okul kültürü ölçeği* geliştirilmesi sürecinde aşağıdaki basamaklar izlenmiştir:

i) *Ölçeğin temel hedefi tanımlanmıştır:* İlkokul, ortaokul ve lise kademesindeki okullarda mevcut okul kültürünü betimleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek,

ii) *Ölçeğin uygulanacağı hedef kitle tanımlanmıştır:* Aksaray ili şehir merkezindeki ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan branş farkı gözetilmeksizin tüm öğretmenler,

iii) *Mevcut ölçeklerin incelenmesi:* Bu aşamada aralarında Şahin (2004), Terzi (2005), Fırat (2007), Aslan vd. (2009), Karataş (2009), Şahin (2011) ile Yavuz ve Yılmaz (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların olduğu çok sayıda çalışma incelenmiştir,

iv) *Madde havuzu oluşturulması:* Literatür taramasına dayalı 140 madde çifti üretilmiştir,

v) *Deneme formunun üretilmesi:* Uzman görüşlerinden faydalanılarak üretilen deneme formu dörtlü likert tipinde (1: Neredeyse hiç ile 4: Her zaman arasında değişen) 93 maddeden oluşmaktaydı,

vi) *Denemenin yapılması:* Aksaray ili şehir merkezindeki farklı kademelerden toplam 20 okuldaki 201 öğretmene uygulanmıştır,

vii) *Deneme sonuçlarının analizi:* Analiz sonrası aralarında ters yönlü madde olmayan toplam 44 madde belirlenmiştir,

viii) *Ana uygulamanın yapılması ve analizi*: Aksaray ili şehir merkezindeki farklı kademelerden 51 okulda görev yapmakta olan farklı branşlardan 912 öğretmen üzerinde ana uygulama yapılmıştır.

Ölçek geliştirme süreçlerinin tamamlanmasının ardından son aşamada Aksaray ili şehir merkezindeki üç farklı kademeden 50 okulda toplam 812 katılımcıya ait verilere AFA ve DFA analizleri yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Analiz birimi olarak öğretmen düzeyi tercih edilmiştir. Okullardaki mevcut kültür öğretmenlerin algılarına dayalı tanımlanmaya çalışıldığından her okuldan en az beş öğretmenin veri setinde olmasına dikkat edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel ($\overline{X}$, S) istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı

Korelasyon Katsayısı (r), açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Sürekli verilerin yorumlanmasında 1.00-1.74 aralığı, neredeyse hiç; 1.75-2.49 aralığı, ara sıra; 2.50-3.24 aralığı, sık sık; 3.25-4.00 aralığı ise her zaman şeklinde dikkate alınmıştır.

Ölçeğin Kullanılması

İlkokul, ortaokul ve lise kademesinde okulların kültürel betimlemelerinde bu ölçekten yararlanılabilir. Ölçeğin kullanımında en düşük 28 en yüksek 112 puan alınabilmektedir. Aralarında ters yönlü madde olmadığından testin geneline ilişkin puanlar yorumlanırken düşük puanlar o okulda güvene dayalı pozitif duygu ve ilişkilerin, yeniliğe ve yaratıcılığa açıklığın, mesleki değişim ve gelişimin, sembol ve simgelerin kullanımının, öğrenciye odaklanmanın, kurallara bağlılığın, planlı ve mantıklı davranmanın neredeyse hiç gerçekleştirilmediğini gösterir. Tersi ise vurgulanan noktaların okullarda sürekli gerçekleştirildiğini gösterir. Bu ölçeğin okul kültürünü geliştirme amaçlı kullanımı halinde yapısal bileşenlerin ötesinde madde bazında puanların dikkate alınması önerilir. Aralıkların yorumlanmasında 28-48 Neredeyse hiç; 49-69 ara sıra; 70-90 sık sık ve 91-112 her zaman şeklinde dikkate alınmalıdır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmıştır. Örneklem uygunluğunu belirlemek amacıyla hesaplanan KMO değeri 0,97 (>0,60); Bartlett testi sonucu anlamlı (p<0,00) olarak bulunmuştur. Bu göstergelerden hareketle veri setinin faktör analizi için uygun olduğu değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2012).

Okul Kültürü Ölçeği'nin, yapı geçerliğini ve faktör yapısını belirlemek amacıyla Maximum Likelihood yöntemi ve Varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. 44 maddenin analize alındığı üç AFA işlemi sonrasında beş faktör altında 28 maddelik bir form elde edilmiştir.

Faktör ve yükleri Tablo 2'de verilmektedir. Maddelerin faktör yük değerlerinin .463 ile .836 arasında değiştiği görülmektedir. Faktörler sırasıyla, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %16.75, %15.07, %13.78, %10.58 ve %9.55'ini açıklamaktadır. Bunun yanında, ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı %65.73'tür. Yapılan AFA sonucunda elde edilen veriler, ölçeğin geçerliğinin oldukça iyi düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Faktörler altında toplanan madde içerikleri dikkate alınarak faktörler şu şekilde adlandırılmıştır: "Güvene dayalı pozitif duygular ve ilişkiler", "Yeniliğe yaratıcılığa açıklık, mesleki değişim ve gelişim", "Semboller, simgeler, kahramanlar, artifaktlar", "Öğrenci odaklılık", "Rasyonellik, planlılık ve kurallara bağlılık".

Öğretmenlerin algısına göre okul kültürü ölçeğindeki maddelere verdikleri cevapların genel ortalaması 2.91 (maksimum değer 4.00) olup standart sapması. 50'dir. Bu değerler okul kültürü maddelerinin sıklıkla gerçekleştirildiğini göstermektedir. Ölçekteki boyutlar ve maddeler bazında betimleyici istatistikler incelendiğinde en düşük ortalama değerlere *Semboller, simgeler ve kahramanlar* ($\bar{X}$=2.52, Ss=.78) boyutunun sahip olduğu görülmektedir. Okul çalışanlarının sahiplendiği ortak sembollerin varlığı ($\bar{X}$=2.41, Ss=.94) ve grupları temsil eden sembollerin rahatça kullanımı ($\bar{X}$=2.41, Ss=.96) diğer maddelere göre en düşük düzeyde gerçekleştirilen maddelerdir.

Okul kültürü ölçeğindeki boyutlardan en yüksek sıklıkta gerçekleştirilen boyut öğrenci odaklılığıdır ($\bar{X}$=3.18, Ss=.59). Bu boyutta en sık gerçekleştirilen maddeler "Öğretmenler, öğrencilerin iyiliğini gözeterek davranırlar" ($\bar{X}$=3.22, Ss=.71) ve "Öğrencilerin yardım taleplerine öğretmenler olumlu karşılık verirler" ($\bar{X}$=3.21, Ss=.70) maddeleridir. Ölçeğin diğer boyutlarının gerçekleşme sıklıkları düşükten yükseğe doğru "Güvene dayalı pozitif duygular ve ilişkiler" boyutu ($\bar{X}$=2.90, Ss=.61), "Yenili-

ğe yaratıcılığa açıklık, mesleki gelişim ve değişim" boyutu ($\bar{X}$=2.94, Ss=.60) ve "Rasyonellik, planlılık ve kurallara bağlılık" boyutu ($\bar{X}$=3.00, Ss=.59) şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 2

Okul Kültürü Ölçeğinin Faktör Yapısı

Faktör Adı	Madde Kodu	Yük Değeri	Madde içeriği	$\bar{X}$	Ss
Güvene dayalı pozitif duygular ve ilişkiler	9	.761	Bu okulda sıcak, samimi, güvene dayalı bir ortam bulunur.	2.97	.79
	8	.670	Bu okuldakiler birbirlerine karşı daima dürüst davranırlar.	2.92	.78
	10	.668	Bu okulda herhangi bir kişiyle rahatlıkla iletişim kurulabilir.	3.03	.76
	12	.665	Bu okulda herkese adil davranılır.	2.88	.77
	14	.665	Bu okulda "sevgi, neşe, şefkat, nezaket" daha baskındır.	2.95	.77
	13	.636	Bu okulda çalışanların mutluluğu, başarısı ve kendini geliştirmesi önemsenir.	2.93	.79
	43	.626	Bu okulda bütün çalışanlar birbirlerine sahip çıkarlar.	2.91	.80
	11	.597	Bu okuldakiler dokunma, sarılma gibi samimi davranışlar sergilerler.	2.63	.84
	F1: Güvene dayalı pozitif duygular ve ilişkiler			2.90	.61
Yeniliğe yaratıcılığa açıklık, mesleki gelişim ve değişim	21	.737	Bu okuldakiler yaratıcı yönlerini kullanırlar ve özgün şeyler yaparlar.	2.82	.77
	18	.704	Bu okulda teknolojik araçlar işlevine uygun şekilde kullanılır.	2.97	.76
	19	.679	Bu okulda meslektaşlar arası bilgi, deneyim, araç-gereç paylaşımı vardır.	3.05	.76
	20	.667	Bu okulda mesleki yönden gelişmek için herkes gayret gösterir.	2.99	.72
	17	.648	Bu okulda yeni öğretim yöntem ve teknikleri uygulanmaktadır.	2.99	.76
	22	.628	Bu okulda yeni ve orijinal şeyler ilgiyle karşılanır ve desteklenir.	2.88	.80
	23	.609	Bu okuldakiler bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmektedir.	2.87	.73
	F2: Yeniliğe yaratıcılığa açıklık, mesleki gelişim ve değişim			2.94	.60
Semboller, simgeler ve kahramanlar	35	.836	Bu okulu temsil eden amblem, arma gibi semboller yaygın şekilde kullanılır.	2.56	.91
	36	.827	Bu okulun çalışanlarının sahiplendiği ortak semboller vardır.	2.41	.94
	34	.822	Bu okulun geçmişini hatırlatan resim, fotoğraf veya semboller muhtelif yerlerde bulunur.	2.60	.95
	33	.768	Bu okula emeği geçenlere ait bilgi ve anılar, okulun çeşitli yerlerinde sergilenir.	2.60	.94
	37	.537	Bu okulda grupları temsil eden semboller rahatça kullanılmaktadır.	2.41	.96
	F3: Semboller, simgeler ve kahramanlar			2.52	.78
Öğrenci Odaklı	26	.777	Öğretmenler öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenir, taleplerini karşılamaya çalışırlar.	3.19	.72
	25	.769	Öğretmenler, öğrencilerin iyiliğini gözeterek davranırlar.	3.22	.71
	27	.747	Öğrencilerin yardım taleplerine öğretmenler olumlu karşılık verirler.	3.21	.70
	39	.499	Bu okulda törenlere gereken önem ve özen gösterilmektedir.	3.08	.76
	F4:Öğrenci odaklılık			3.18	.59
Rasyonellik, planlılık ve kural	4	.776	Bu okulda kurallara tam olarak uyulur.	2.91	.71
	3	.756	Bu okulda işlerin zamanında ve planlandığı gibi yapılmasına önem verilir.	3.04	.69
	2	.728	Bu okulda herkes üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.	3.00	.72
	5	.463	Çalışanlar istek ve iradelerini yönetime rahatlıkla bildirir.	3.06	.78
	F5: Rasyonellik, planlılık ve kurallara bağlılık			3.00	.59
Ölçeğin geneli				2.91	.50

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3'te verilmektedir. χ^2/sd değerinin 5'in altında olması, RMSEA değerinin .08'den küçük olması, SRMR değerinin .08'den küçük olması CFI ve NNFI değerlerinin .95 üstünde olması modelin doğrulandığını işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Doğrulayıcı faktör analizi ile okul kültürü ölçeğinin 28 maddeden oluşan 5 faktörlü yapısının genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu, bu değerlerin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir.

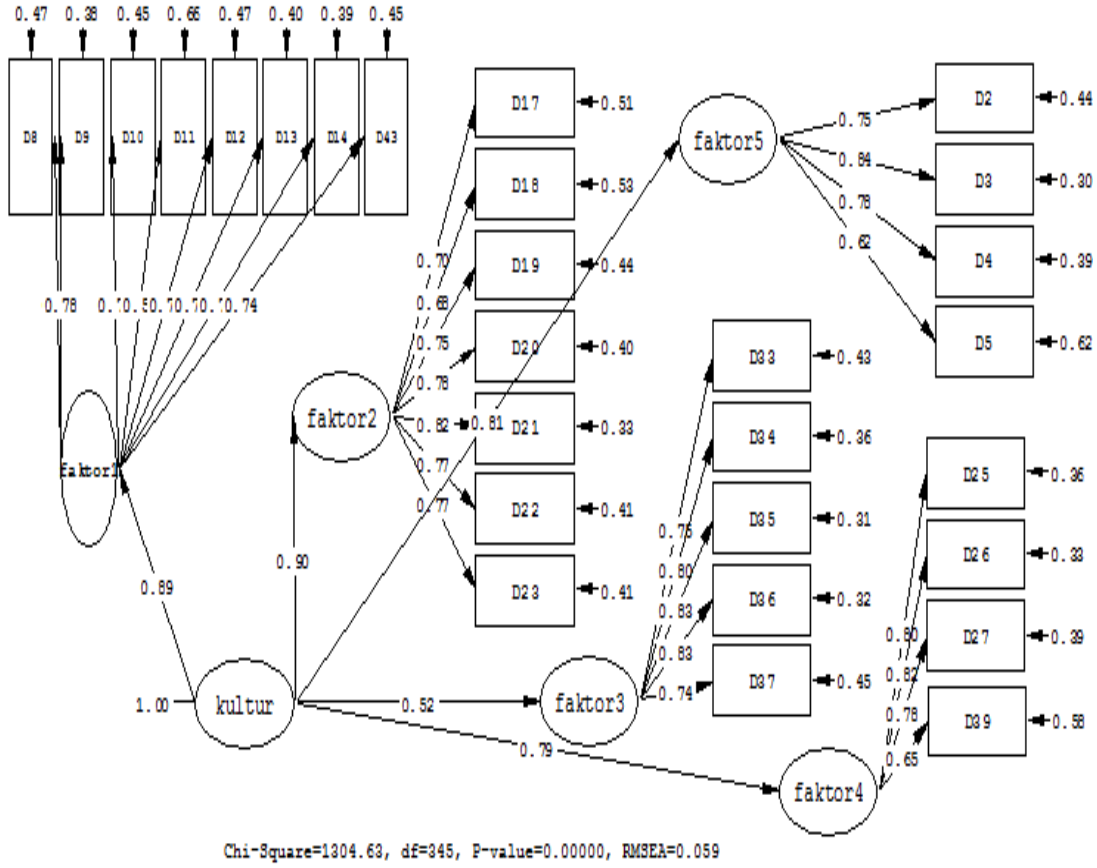
Tablo 3

Okul Kültürü Ölçeği'nin İkinci Düzey DFA Uyum Değerleri

Model	χ^2	(χ^2/sd)*	*RMSEA*	*SRMR*	*NNFI*	*CFI*	*GFI*	*AGFI*
OKÖ: İkinci Düzey	1304.63	3.78	0.06	0.06	0.98	0.98	0.86	0.84

*sd = 345, $p < 0.01$

Elde edilen verilere göre Okul Kültürü Ölçeğinin yapı geçerliliğinin sınandığı yol (path) analizi sonucunda ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir (Şekil 1). Özellikle χ^2/sd değerinin 5'in altında olması modelin tanımlandığı haliyle uygun olduğu anlamına gelmektedir (Çokluk vd., 2010).



Şekil 1. *Okul Kültürü Ölçeği yol (path) diyagramı*

Güvenirliğe İlişkin Bulgular

*Okul Kültürü Ölçeği*ni oluşturan faktörler için ortalama, standart sapma, Cronbach α değeri ve faktörler arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar Tablo 4'te verilmektedir. Tablo 4 incelendiğinde, Okul Kültürü Ölçeğini oluşturan faktörler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Ayrıca, her bir faktör için hesaplanan güvenirlik katsayıları 0.90 ile 0.93 arasında değişmektedir. Ölçeğin geneli için hesaplanan güvenirlik katsayısı ise 0.95'tir. Bu ölçeğin güvenirlik derecesinin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012; Çokluk vd., 2010).

Ölçeğin madde-test korelasyonu 0.49 ile 0.72 arasında değişmektedir. Madde-test korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Elde edilen değerlere göre; ölçekteki tüm maddelerinin güvenilir olduğuna karar verilmiş ve ölçekte kalması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4

Okul Kültürü Ölçeğini Oluşturan Faktörler İçin α Değerleri ve Aralarındaki İlişkiler

Faktör	F1	F2	F3	F4	F5	Cronbach's α
F1: Güvene dayalı pozitif duygular ve ilişkiler	1					.92
F2: Yeniliğe yaratıcılığa açıklık, mesleki değişim ve gelişim	.71**	1				.93
F3: Semboller, simgeler, kahramanlar	.47**	.46**	1			.93
F4: Öğrenci odaklılık	.61**	.68**	.29**	1		.90
F5: Rasyonellik, planlılık ve kurallara bağlılık	.68**	.64**	.33**	.61**	1	.90
Genel						.95

** $p < 0.01$

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerindeki okulların sahip olduğu kültürel özellikleri betimleyebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. AERA standartlarının izlendiği çalışmada geniş bir literatür taramasına bağlı üretilen 140 madde çifti (olumlu-olumsuz) arasından yalnızca olumlu maddelerden oluşturulan 44 maddelik bir taslak form oluşturulmuştur. 50 okuldan toplam 812 katılımcıya uygulama yapılmış sonuçta 28 maddeden oluşan beş faktörlü bir ölçek elde edilmiştir.

Analizler, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlamaktadır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ölçeğin kapsam ve yapı geçerliğinin sağlandığını gösterirken; Cronbachs' Alpha katsayısı güvenirliğin sağlandığını göstermektedir. Önceki çalışmaların (Fırat, 2007; Şahin, 2004; Türkoğlu, 2008) içerikleri dikkate alındığında ölçüt geçerliğinin de sağlandığı söylenebilir.

Geliştirilen ölçek aracılığı ile elde edilen veriler Aksaray ili örneğinde okullardaki kültürün temel boyutlarının "*Güvene dayalı olumlu duygu ve ilişkiler*", "*Yeniliğe, yaratıcılığa açıklık, mesleki değişim ve gelişim*", "*Semboller, simgeler ve kahramanlar*", "*Öğrenci odaklılık*" ile "*Rasyonellik, planlılık ve kurallara bağlılık*" olduğunu göstermiştir. Önceki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmaya özgü "*semboller, simgeler, kahramanlar*" ile "*öğrenci odaklılık*" boyutları okul kültürünün temel boyutları olarak öne çıkmıştır. Boyutların, okulların öğretim, ilişkiler, mesleki gelişim, kurumsal işleyiş ve sembolik yönleri gibi farklı yönlerini içeren bütüncül özelliği temsil ettiği söylenebilir. Bu bakımdan ölçekteki içerik ve boyutların Schein (2010) tarafından önerilen davranış düzenleri, normlar, baskın değerler, dünya görüşü, kurallar ve duygular boyutlarını da karşıladığı söylenebilir.

Bu çalışmada ulaşılan boyutlar Türkoğlu'nun (2008), Güven'in (1996) ve Şahin'in (2011) çalışmasını büyük ölçüde kapsamına almaktadır. Çalışmada belirlenen boyutların içeriği ve önceki çalışmalarda belirlenen boyutların içeriği dikkate alınarak bir karşılaştırma yapıldığında "*Güvene dayalı olumlu duygu ve ilişkiler*" boyutunun Fırat'ın (2007) işbirliği, destek ve güven boyutuyla, Ayık'ın

(2007) işbirliğine dayalı liderlik ve meslektaş desteği boyutlarıyla ve Şahin'in (2011) öğretmen işbirliği boyutuyla örtüştüğü saptanmaktadır. "*Mesleki değişim ve gelişim*" boyutu ise Şahin'in (2004) eğitsel gelişim kültürü, Ayık'ın (2007) mesleki gelişim, birlikte öğrenme ve Şahin'in (2011) gelişme kültürü ile uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. "*Öğrenci odaklılık*" boyutu, Şahin'in (2004) sosyal-eğitsel etkinlikler boyutu ve Şahin'in (2011) öğretim kültürü boyutuyla örtüştüğü görülmektedir. "*Rasyonellik, planlılık ve kurallara bağlılık*" boyutu ise Şahin'in (2004) geleneksel kültür (kurallara aşırı bağlılık) boyutuyla uyumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada ortaya konan içerik ve boyutların gerçekleştirilme sıklığı dikkate alındığında en sıklıkla öğrenci odaklı ve kural odaklı ögelerin gerçekleştirildiği oysa ilişkilerin ve sembolik kültürel unsurların diğerlerine göre daha az sıklıkta gerçekleştirildiği bulunmuştur. İpek (1999), Terzi (2005), Özdemir (2012), Yılmaz ve Kurşun (2015) okullarda hiyerarşinin, rasyonelliğin, uzmanlığın ve yazılı kuralların önemsendiği bürokratik ve görev kültürünün özelliklerinin daha hâkim olduğunu bulmuşlardır. Aynı doğrultuda Karataş (2009) tarafından yapılan çalışmada okullarda bürokrasi kültürünün daha baskın olduğu bulunmuştur. Bu açıdan önceki çalışmaların sonuçlarıyla bir örtüşme söz konusudur. Bulgulardan hareketle araştırma kapsamındaki okullarda kurumsal boyutun bireysel boyuta göre daha sıklıkla gerçekleştirildiği, daha belirgin olduğu, söylenebilir. Bu durum Getzels ve Guba (1957) ve Parsons (1991) kuramlarına uygun düşmektedir. Davranış, kurumsal rol ile kişisel ihtiyaç eğilimlerinin bir fonksiyonu olarak tanımlanmaktadır. Schein (2010) davranışların görünür olduğunu ve onları besleyen değer, inanç ve varsayımların bir temsilcisi gibi işlev gördüğünü belirtmektedir. Bu çalışmada kurumsal boyutun öne çıkması araştırma kapsamındaki okullarda öğretmenlerin temel rolleri olan öğretmenliğe, öğrencilerin taleplerini karşılamaya, kurallara bağlı hareket etmeye önem verdiklerini düşündürmektedir. Sosyal Sistem Modelinin "okuldaki sistemlerin sosyal davranışı büyük ölçüde açıklayacağı" önerisi öğretmenlerin davranışlarında kurumsal boyutun etkisini vurgular. Bu açıdan bir okuldaki öğretmenler "*araçsal topluluk*" olarak ifade edilir. Araçsal topluluk, belirli bir amaç için bir araya gelen ve etkinlikler-etkileşimler yoluyla kendini gösteren birlikler şeklinde tanımlanmaktadır (Arastaman, 2013). Bu çalışmada *öğrenci odaklılığın* en sıklıkla gerçekleştirilen boyut olması, *mesleki işbirliğini ve iletişimi* içeren maddelerin yüksek sıklıkta gerçekleştirilmesi araştırma kapsamındaki okullarda öğretmenlerin araçsal topluluklar oluşturduklarını destekler niteliktedir. Bu çalışmanın bulgusu Demirtaş'ın (2010) çalışmasıyla da örtüşmektedir. Onun çalışmasında ortak amaç boyutunda en yüksek katılım bildirilmiştir.

Bu çalışmada yenilikçilik ile ilgili maddelerin düşük sıklıkta gerçekleşmesi Karataş'ın (2009) ve Şahin'in (2010) çalışmasında ulaştığı sonuçla örtüşmektedir. Fakat Demirtaş (2010)'ın çalışmasında öğretmenlerin kendilerini yeniliğe ve gelişime açık olarak niteledikleri, yönetim tarafından yeteri kadar desteklenmediklerini belirttikleri bulunmuştur. Öte yandan bu çalışmada "*teknolojik araçların işlevine uygun kullanılması*" daha yüksek sıklıkla gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. "*Yenilik*" yaratıcı yönlerini kullanarak özgün şeyleri yapma söz konusu olduğunda düşük sıklıkla temsil edilirken; yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma söz konusu olduğunda yüksek sıklıkla gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Bu farklılık da kurumsal boyutla açıklanabilir çünkü öğretmenler tanımlanmış rolleri ve görevleri kapsamında yeni öğretim tekniklerini kullanmak durumunda kalırken onların orijinal şeyler üretmeleri ve yaratıcılıklarını sergilemeleri talep edilmemektedir (MEB, 2008; Şişman, 2009).

Okullarda samimi ve güvene dayalı bir ortam olduğu, sevgi ve neşenin daha baskın olduğu belirtilirken bu durumla karşılaştırıldığında herkese adil davranılması, çalışanların birbirlerine dürüst davranması ve birbirlerine sahip çıkması gibi davranışların daha düşük sıklıkta gerçekleştiği ifade edilmektedir. Buradan hareketle okullarda genel olarak samimi ve olumlu bir ortam bulunsa da bu durumu tehdit eden davranışların da varlığı göz ardı edilmemelidir. Fırat'ın (2007) araştırmasına göre okullarda destek, güven, yakın ilişki ve bütünleşme vardır. Benzer şekilde Çelik (2012) ve Şişman'ın (2011) çalışmalarında da iletişim, işbirliği, güveni içeren bir uzlaşma ve gelişme kültürü saptanmıştır. Işık (2010) tarafından yapılan çalışmada da okulda öğretmenler arasında olumlu iletişim ve ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Yavuz ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmada en düşük puanlar, ilişkiler boyutuna aittir. Öğretmenler arasında düşünce uyumsuzluğu, ortak bakış, birlik ve

beraberlik olmaması vurgulanmaktadır. Mevcut çalışmada "dokunma, sarılma gibi davranışların" düşük sıklıkta gerçekleştiği saptanmıştır. Yakın ilişki Terzi (2005) tarafından da zayıf olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar, okullarda öğretmenler arasında bilgi, deneyim, araç-gereç paylaşımının sıklıkla gerçekleştirildiğini belirtirken okuldakilerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerinin bu kadar yüksek sıklıkta gerçekleştirilmediğini vurgulamaktadırlar. İşbirliği var ama mesleki gelişmenin buna uygun düzeyde sağlanmadığı söylenebilir. Şahin'in (2010) araştırmasında belirgin bir işbirliği ve gelişme kültürü bulunmuştur. Fakat Demirtaş (2010)'ın çalışmasında öğretmenler mesleki işbirliği boyutunda en düşük katılımı göstermişlerdir. Çelik (2012) okullarda eğitim ve gelişmenin yetersiz olduğunu bulmuştur. Bu çalışmanın bulguları Şahin'in (2010) bulgularıyla işbirliği konusunda örtüşürken mesleki gelişim konusunda örtüşmemektedir. Okullarda mesleki işbirliğinin olduğu fakat mesleki açıdan gelişmenin aynı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Bu çalışmanın bulguları genel olarak Aslan, Özer ve Bakır Ağıroğlu'nun (2009) çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Onlar, yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan nitel çalışmada temel değerleri güven, karşılıklı sevgi-saygı, işbirliği ve ortak amaçlar şeklinde belirlemiştir. Bu çalışmada temel değerler öğrencinin iyiliğini gözetme, sorumlulukları yerine getirme, zamana dikkat etme, törenlere katılım, okul yönetimiyle olumlu ilişkiler, meslektaşlar arası işbirliği ve paylaşım olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak politik karar vericilere, uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirlik bilgileri verilen ölçek okullarda kullanılarak okullarda mevcut kültür betimlenebilir. Elde edilenler temel alınarak olumlu bir okul kültürünün oluşturulmasında geliştirilmesi gereken alanlar, noktalar belirlenebilir.

Okullarda ortak sembol ve simgelerin kullanılması, kahramanlara ait hatırlatmaların yapılması, okuldaki önem verilen değerlerin geleceğe aktarılmasında işlevi olan kültürel unsurlardır. Bu çalışmada sembol, simge ve kahramanlara ait kültürel unsurların geri planda kaldığı, işlevsiz olduğu tespit edilmiştir. Okul üyelerine anlamlı gelen, ortak bir çabanın sonunda elde edilmiş sonuçları ifade eden sembollere ihtiyaç duyulmaktadır. Okul yönetimlerinin çeşitli fırsatları oluşturarak sembollerin ve bu sembollerin anlamlarının hatırlanmasına yönelik faaliyetler düzenlemeleri önerilir.

Okullarda olumlu bir ilişki ortamının varlığı tespit edilmekle birlikte bu ortamı tehdit eden durumların da varlığı belirlenmiştir. İlişkilerde dürüstlük ve herkese adil davranılması gibi olumlu ilişkilerin temelini oluşturan ilkesel davranışların önemsenmesi ve okul yönetiminin faaliyetlerinde bunları dikkate almaları önerilir. Bu yönde yapılan faaliyetler hakkında zamanında ve yeterince bilgilendirme yapılması, karar süreçlerine okul üyelerinin dâhil edilmesi, ulaşılan sonuçlarla ilgili hesapverilmesi okul yönetimlerinin adilliğini destekleyebilir.

Okullarda çalışanların yeni özgün uygulamalar yapmaları ve yaratıcılıklarının desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu yönde müfredatlarda esnek alanlar oluşturularak öğretmenlerin, okul yönetimleriyle işbirliği halinde, bu alanlarda yaratıcılıklarını kullanabilecekleri fırsatlar verilmelidir. Onların yaratıcı olmalarını destekleyebilecek teşvik unsurları tanımlanmalıdır. Bu konuyla bağlantılı bir başka sonuç öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerini sağlayıcı önlemlere ihtiyaç duyulmasıdır. Öğretmenler işbirliği ve paylaşımı gerçekleştirmekte ancak bunun beklenen bir sonucu olan mesleki gelişimi bu düzeyde gerçekleştirememektedirler. Bunun temel sebebi rutinleşmiş görevler, işler olabilir. Öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirici motivasyon araçlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Araştırmacılara yönelik olarak bu çalışmada bir sorun noktası olarak beliren okullarda adil davranış ve dürüst davranış konusunu odağa alan bir çalışma yapılabilir. Öte yandan mevcut çalışma ile geliştirilen ölçeğin kullanılması halinde nicel verileri destekleyecek ve derinleştirecek şekilde ölçekteki soruların görüşme yoluyla (bireysel görüşme veya odak grup görüşmesi) sorulması ve katılımcıların görüşlerinin alınması önerilmektedir.

Kaynakça

AERA (1999). *Standards for educational and psychological testing.* Washington, DC: American Educational Research Association.

Arastaman, G. (2013). Örgütsel yapı. İçinde Arastaman, G. (Çev. Ed.), *Eğitim yönetimi* (ss. 27-53). Ankara: Nobel Yayın. (Yeniden basım *Educational Administration*, Lunenburg, F.C. ve Ornstein, A.C., 2012, Hempshire, UK: Wadsworth

Aydın, M. (1999). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Hatipoğlu

Aslan, M., Özer, N. ve Bakır Ağıroğlu, A. (2009). Öğretmenlerin ve yöneticilerin okul kültürü üzerine görüşleri: Niteliksel bir çalışma. *İlköğretim Online, 8*(1), 268-281.

Başaran, İ.E. (2000). *Yönetim.* Ankara: Feryal

Benedict, R. (1960). *Patterns of culture* (18. Baskı). New York: Mentor Books.

Buluç, B. (2013). Okul kültürü ve iklimi. İçinde S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama (101-130)*. Ankara: PegemA.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: PegemA

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum.* Ankara: Pegem A.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: PegemA.

Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework* (3rd ed.). San Francisko: Şossey-Bass.

Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8*(31), 356-373.

Chang, S. E., & Lin, C. S. (2007). Exploring organizational culture for information security management. *Industrial Management and Data Systems, 107*(3), 438-458.

Aypay, A. (Çev. Ed.)(2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Ankara: Anı Yayın. (Yeniden basım *Research methods design and analysis*, Christensen, L.B., Johnson, R.B. & Turner, A.L., 2014, New York, Pearson Publishing

Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi.* Ankara: PegemA.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Pegem.

Deal, T., & Kenndy, A. (2000). *The new corporate cultures: Revitalizing the workplace after downsizing, mergers, and reengineering.* New York: Texere.

Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasında ilişki. *Eğitim ve Bilim*, *35* (158), 1-13.

Dikeçligil, B. (1994). *Kültür kavramının analizi veya sosyo-kültürel gerçekliğin yapısı üzerine bir inceleme. Dünyada ve Türkiye'de güncel sosyoloşik gelişmeler.* Ankara: Sosyoloji Derneği.

Duncan, W. J. (1989). Organizational culture: Getting a fix on an elusive concept. *The academy management executive, 11*(3), 229-236.

Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi.* İstanbul: Beta

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw Hill.

Glover, D.& Coleman, M. (2005). School culture, climate and ethos: Interchangeable or distinctive concepts? *Journal of In-Service Education, 31* (2), 251-271.

Güçlü, N. (Ed.). (2014). *Okul kültürü*. Ankara: PegemA.

Gümüş, E. (2015). Tarama araştırması. İçinde Aypay, A. (Çev. Ed.), *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (ss. 366-399). Ankara: Anı Yayın. (Yeniden basım *Research methods design and analysis*, Christensen, L.B., Johnson, R.B. & Turner, A.L., 2014, New York, Pearson Publishing

Hallinger, P., & Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration: A case of finding out what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration, 34*(5), 98 – 116.

Hargreaves, D. (1995) School Culture, School Effectiveness and School Improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 6, pp. 23-46.

Harrison, R. (1972). Understanding your organization's character. *Harvard Business Review, 50*(23), 119-128.

Hofstede, G., Hofstede, G. Ş., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind.* New York: McGraw-Hill.

İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 5(3), 411-442.

Karataş, E. (2009). *Eğitim yönetiminde iş değerleri ve örgüt kültürü.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Kent, P. (2005). Finding the missing jigsaw pieces: a new model for analysing school culture. *Management in Education, 20*(3), 24-30.

Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Lal, İ. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Macionis, Ş. Ş. (2012). *Sosyoloji* (Çev. V. Akan). Ankara: Nobel.

Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance: An Explorative Study into the Organizational Culture of Secondary Schools and their Effects*. Twente: Twente University Press.

MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Nayır, F. (2013). Örgüt kültürü. İçinde Arastaman, G. (Çev. Ed.), *Eğitim yönetimi* (ss. 54-78). Ankara: Nobel Yayın. (Yeniden basım *Educational Administration*, Lunenburg, F.C. ve Ornstein, A.C., 2012, Hempshire, UK: Wadsworth

Özdemir, S. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Ankara: PegemA.

Parsons, T. (1991). *The social system.* London: Routledge

Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998) How leaders influence the culture of schools, *Educational Leadership, 56,* 28-30.

Pheysey, D.C. (1993). *Organizational cultures, types and transformations.* New York: Routledge.

Phillips, G. (1993). *The School-Classroom Culture Audit.* Vancouver, BC: Eduserv, British Columbia School Trustees Publishing.

Sargut, S. (2001). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: İmge Yayınları

Saphier, J., & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership, 42*(6),67-74.

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership.* San Francisco: Şossey-Bass.

Schneider, W. S. (1999). Why good management ideas fail: Understanding your corporate culture. *Otherwise, Featured Guest Speaker.* USA: Paradigm shift international. Retrieved from http://www.parshift.com/Speakers/Speak016.htm.

Smith, P. (2001). *Cultural Theory: An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.

Şahin, S. (2010). Okul kültürünün bazı değişkenler açısından incelenmesi (İzmir ili örneği). *İlköğretim - Online E-Dergi, 9*(2), 561-575.

Şahin, S. (2004). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 4* (2), 265-396.

Şahin-Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şenol, Ş. (2012). *Araştırma ve örnekleme yöntemleri.* Ankara: Nobel.

Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri, modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (3), 63-82.

Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: PegemA.

Şişman, M. ve Uysal, Ş. (2012). Okullarda kültür ve iklim. İçinde Turan, S. (Çev. Ed.), *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (ss. 163-201). Ankara: Nobel Yayın. (Yeniden basım *Educational Administration theory, research and practice*, Hoy, W.K. & Miskel, C.G., 2012, New York: McG-raw-Hill Publishing

Terzi, A. R. (1999). *Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 43*, 423-442.

Yavuz, Y., Yılmaz, E. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürü üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports&Science, 1*(3), 76-90.

Yılmaz, E., ve Kurşun, A.T. (2015). Okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*, 46-69.

Zhu, C., Devos,G. & Tondeur, J. (2014). Examining school culture in Flemish and Chinese primary schools. *Educational Management, Administration & Leadership, 42*(4), 557-575.

18. BÖLÜM

FEMİNİZM PERSPEKTİFİNDEN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE KADIN YÖNETİCİLER VE EĞİTİM YÖNETİMİ

Süleyman Karataş[a], Ahmet Su[b]

[a]Yrd. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, skaratas07@gmail.com
[b]Arş. Gör., Akdeniz Üniversitesi, suahmet@akdeniz.edu.tr

Giriş

Cinsiyet eşitsizliği kadın ve erkeklerle ilgili yapılan pek çok araştırmaya konu olmuştur ve dünyanın pek çok yerinde hala araştırılmakta ve tartışılmaktadır. Türk toplumunda ise işsizlik seviyelerine göre dalgalanmasına rağmen, insanların değişen ekonomik ve dünya görüşlerinden kaynaklı olarak, kadınlar günümüzde iş dünyasında hiç olmadıkları kadar aktif durumdadırlar (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2015). Ancak günümüzde bile Türk toplumunda kadınlar Avrupa, Batı toplumları, uzak doğudaki ya da kadar iş hayatında aktif değillerdir ya da yer alamamışlardır (Healy, Özbilgin ve Aliefendioğlu, 2005; Örtlek, Tekelioğlu, Başer ve Aydınlı, 2012; TÜİK, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde faaliyet gösteren eğitim kurumlarında durumun daha iyi olduğu geçmişten beri bilinmekte, günümüzde de kadın öğretmenlerin yüzdesel olarak daha fazla olduğu bilinmektedir (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2014). Çelikten (2004) ise genel, sektörler arası bir yüzde aktarmakta ve orta ve üst düzey yönetim kademelerinde bulunan kadınların oranının sadece %10 olduğunu ifade etmektedir. Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan'ın (2014) MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü'nün 2012 yılı verilerine dayanarak araştırmalarında sundukları bilgiye göre ise eğitim sektöründe yönetim kademelerinde kadınların yüzdesi yalnızca %9,9'dur. Björk (2000) tarafından eğitim sektöründeki kadın yöneticiler üzerine yapılan araştırma alan yazınının değerlendirmesi niteliğindeki bir makalede ise ABD'de tüm öğretmenler içerisinde kadın öğretmenlerin % 65, yöneticilerin ise % 43'ünü oluşturduğunu ifade edilmektedir. Diğer çeşitli pozisyonlarda ise merkez yönetim ofislerindeki yöneticilerin % 57'sinin, yönetici yardımcılarının ise % 33'ünün kadın olduğu aktarılmaktadır. Türkiye'deki durum ile karşılaştırıldığında kadınların eğitim ve okul yönetimine katılımda ne kadar geride oldukları oldukça açık bir biçimde görülmektedir. Eğitim sistemimizde kadın öğretmenlerin sayı olarak erkek öğretmenlerden daha fazla oldukları değerlendirilirse yönetim kadrolarındaki kadın öğretmen/yönetici sayısının erkeklerin bu denli gerisinde kalması üzerinde önemle durulması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Feminizm sözcüğü ilk kez Fransa'da 1837 yılında kullanılmış, daha sonra İngilizceye geçmiş popüler bir ifade haline gelmiştir (Yörük, 2009). Feminist teori kadın ve erkeklere eşit imkânların sağlanmasını, toplumda eşitliği savunan, aynı zamanda da kadınların karşılaştıkları baskı ve ikinci planda kalma durumlarını analiz eden ve önlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Aktaş, 2013; Vikipedia, 2016; Yüksel, 2003;). Bu bağlamda Türkiye devleti ve toplumu da kadın ve erkeklere eşit imkânları oluşturmayı hedeflemektedir. Bu açıdan eğitim ve eğitim yönetimi de feminist teori ve toplumsal eşitlik

açısından önem arz etmektedir. Eğitim gelecek nesillerin inşa edilmesi işlevini gördüğünden, eğitim yöneticilerinin ise hem öğrencilere örnek olduklarından hem de halkla iç içe olduklarından toplumsal eşitliğin ve kadınların önündeki engellerin kaldırılması için öncü olacak kamu görevlileridir. Feminizm teorileri liberal feminizmden radikal feminizme kadar uzanan çok çeşitli bakış açıları sunmaktadırlar (Blackmore, 2005). Bu teorileri kısaca değerlendirilmesi, açıklamalarının sunulması araştırmanın teorik altyapısı açısından önemli bir yere sahiptir.

Radikal feminizm anlayışında toplumdaki cinsiyet eşitsizliklerinin temelinde ataerkil toplum düzeni ve mevcut değer yargıları ve yerleşik kabuller yatmaktadır. Kadınların erkekler tarafından denetlenmesi ana problem olarak görülmekte ve kadınların kendilerini bu denetimden kurtarmaları, toplumun kendileri için oluşturduğu cam tavanları ortadan kaldırması gerektiği görüşünü savunmaktadırlar (Başak, 2012; Kara, 2006). *Liberal feminizmde* ise kadına karşı ayrımcılığın ortadan kaldırılması, kadın ve erkeğin ruhlarının ve yeteneklerinin eşitliğine inanılması, bireyin diğer bireylerden bağımsız, onurlu ve gerçeği arayan bir varlık olduğuna inanma ve eşitsizlikleri ortadan kaldırmada yasal ve diğer reformlara başvurulması esas alınmaktadır (Kara, 2006; Donnovan, 1997; akt. Yörük, 2009). *Kültürel feminizmin* temel hedefi ise siyasal ya da yasal değişimler değil toplumların kültürel dönüşümüdür (Donovan, 1997; akt. Yörük, 2009). *Marksist feministler,* kadınların baskı altında tutulmasının en önemli sebebi olarak üretim faaliyetlerinin dışında tutulmaları olduğunu ve özgürleşmek için verilecek mücadelenin kapitalizmin yok edilmesi için verilecek savaşın ayrılmaz bir parçası olduğunu savunmaktadırlar (Kara, 2006; Özsöz, 2008). *Sosyalist feministler* ise kadının ezilmesi ya da ikinci plana atılması ile ataerkil ilişkileri kapitalizm ile birlikte ele alıp tartışmaktadırlar. Ataerkil kapitalizm olarak nitelendirerek kadınların çektikleri sıkıntıları sınıf çatışmaları ekseninde değerlendirirler (Kara, 2006; Özsöz, 2008). *İslamcı/Müslüman feministler* fuhuşa, dayağa, genelevlerin kurum haline gelmesi ve sıradanlaşmasına, kocalarının soyadını almaya ve kadın bedenin "meta" haline getirilmesine karşı çıkmakta, kadın haklarını savunmanın "feminist" olmak anlamına gelmediğini ifade etmekte ve çabalarını "Müslüman Kadınlar" olarak devam ettirmektedirler (Kara, 2006). Türk toplumu açısından ise feminizm kavramı 1980'lerde ortaya çıkmış, oldukça yeni bir kavramdır. Bu dönemlerde kadınlar karşılaştıkları zorluk ve problemleri dile getirmeye, seslerini duyurmaya ve hakları için mücadele etmeye başlamışlardır (Yüksel, 2003).

Kadın çalışanlarla ve özellikle yöneticilerle ilgili olarak kadınların yönetim kademelerine geçişlerinde ya da yönetici olarak çalışmakta oldukları esnada karşılaştıkları engel ve zorlukları anlatan cam tavan, cam duvar, cam uçurum ve kraliçe arı sendromu gibi literatürde yer bulmuş bazı kavramlara değinilmesi gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. *Cam tavan* kavramı 1970'li yıllarda ABD'de üretilen ve kadınlara karşı oluşturulan görünmez, yapay engelleri ifade etmektedir (Bingöl, Aydoğan, Şenel ve Erden, 2011; Çelikten, 2004; Wirth, 2001). Cam tavan kavramı kadınların yukarıya doğru (dikine) yükselmesini, üst yönetim kademelerinde görev almasını engelleyen davranışsal ve önyargı ve engeller olarak ifade edilmekte (Wirth, 2001), *cam duvar* ise kadınların yatay yönlü olarak gelişmesini, yükselmesini engelleyen yapay ve görünmez, cinsiyete dayalı engeller olarak (Wirth, 2004) ifade edilmektedir. *Cam uçurum* kavramı ise kadınların riskli liderlik ve yönetim pozisyonlarında aşırı temsil edildiği, bu yönetim kademelerine amaçlı olarak getirildiklerine dair varsayımdır (Ryan ve Haslam, 2005; Uyar, 2011). *Kraliçe arı* sendromu ise hemcinslerine ayrım yaparak onları dezavantajlı duruma düşüren, etik ve olumlu ilişkiler kurmak yerine güç ve otorite arayışında olan kadınların uygulamaları olarak ifade edilebilir (Place, 2011).

Eğitim yönetiminde feminist teori ve kadın yöneticiler literatürünün ise Anglo-Amerikan ülkelerde ve Batı toplumlarında ortaya çıktığı ve geliştiği bilinmektedir. Ancak gelişmekte olan ülkelerde kadınların yaşamları ve kariyerleri ile ilgili bilgi birikimi ve literatür oldukça zayıftır (Oplatka, 2006). Bu açıdan gelişmekte olan ülkelerden biri olarak Türkiye'de kadınlar ve feminizm ile ilgili hem durum tespiti için hem de kadınlara eşit şans ve imkânların tanınması, aynı zamanda önlerindeki engellerin kaldırılması için çok sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazında mevcut durumu araştırmak ve kadın yöneticilerin istihdamını motive etmek için bazı çalışmalar olmasına ve MEB'de motivasyon amaçlı bazı uygulamalar geçmişte denenmesine rağmen yönetim kademesinde kadınların temsilinin

yetersiz olduğu görülmektedir. Bu araştırma aracılığıyla okullardaki mevcut durum saptanarak alanyazına katkıda bulunmak ve aynı zamanda karar alıcılara bilgi sağlamak hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Feminizm daha önce de ifade edildiği gibi kadın – erkek eşitliğini savunmakta ve kadınların karşılaştıkları baskı ve ikinci planda kalma gibi olumsuzlukları ortadan kaldırmayı hedeflemektedir (Yüksel, 2003). Kamu kurumları da kadın – erkek eşitliğinin sağlandığı ve iyi bir şekilde temsil edildiği kurumlar olmak durumundadır. Eğitim kurumları da halkla iç içe olan kurumlar olduğundan ve eğitim yöneticilerinin öğrenci velileri ve toplumla sürekli etkileşim halinde olduklarından kadın öğretmenlere ve yöneticilere toplumsal eşitliğin sağlanmasında önemli roller düşmektedir.

Araştırmaya temel olan problem durumu eğitim kurumlarındaki kadın öğretmenlerin sayıca erkeklere eşit olması, ancak yönetim kadrolarında aynı dengenin yakalanamamasıdır. Araştırma çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı olarak faaliyet gösteren eğitim kurumlarında kadın yönetici ve yönetici yardımcıları ile nitel görüşmeler yapılarak kadın yöneticilerin eğitim sistemimizdeki yeri, durumu ve olması gereken nokta irdelenmeye çalışılmış, bu bağlamda kadın yöneticilerin "feminizm" yaklaşımına dair görüş ve düşüncelerine ve aynı zamanda kadın yöneticilerin mevcut durumu ve olması gereken duruma dair görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

- Türk eğitim sisteminde kadınların ve kadın yöneticilerin mevcut durumu nasıldır?
- Kadın yöneticileri, kadın ve erkek öğretmenler ve yöneticiler nasıl değerlendirmektedir?
- Kadın yöneticilerin atanmasına dair olumlu ve olumsuz düşünce ve uygulamalar nelerdir?
- Kadın yöneticiler ile erkek yöneticiler arasındaki en önemli fark/farklar nelerdir?
- Kadın yöneticilerin yöneticilik görevine geçmelerinde feminizm yaklaşımının bir etkisi var mıdır?

Yöntem

Çalışma nitel araştırma olarak yapılandırılmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır ve veri toplama yöntemi olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Christensen, Johnson ve Turner (2014), Ekiz (2009) ve Türnüklü (2000), nitel araştırmaların araştırılan konuya dair katılımcıların deneyimlerinden derinlemesine veri toplama imkânı sağladığını, toplanan verinin sistematik olarak incelenmesine, anlamlandırılmasına ve sunulmasına imkan tanıdığını ifade etmektedir. Davey'e (1991, 2009) göre durum çalışması yöntemi sınırlı sayıda değişkeni incelemek ve belli kuralları takip etmekten ziyade tek bir durumun ya da olayın derinlemesine analiz edilmesini amaçladığını ifade etmektedir. Durum çalışmasında incelenen ortamda neler olduğuna bakılır, sistematik bir biçimde veriler toplanır ve incelenip sonuçlar ortaya konur. Ortaya çıkan bulgu ve sonuçlar ise araştırmacılara olayın sebeplerini net olarak gösterir ve gelecek araştırmalarda nelere odaklanılacağına dair bir göstergedir. Karasar (2005) ise bazı bireylerin sözlü olarak kendilerini ifade etmekte daha iyi olduklarını; düşünme, yanlış anlamaları engelleme ve ek açıklamalarda bulunabilme imkanlarından dolayı görüşme tekniğini tercih ettiklerini ifade etmektedir. Diğer yandan Türnüklü (2000) görüşme tekniği ile veri toplanmasının farklı nitelikte ve derinlikte veri sağlayacak bir araştırma tekniği olduğunu, araştırmacı rehberliğinde önceler hazırlanmış sorular aracılığıyla katılımcının öznel düşünce ve duygularını sistemli olarak öğrenmek, anlamak ve tanımlamaktır.

Çalışmada nitel araştırma amaçlı örneklem alma yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu-zincir örnekleme yöntemlerine başvurulmuştur. Araştırmada MEB bünyesinde faaliyet göstermekte olan okullarda görev yapıyor olma ve cinsiyet kriterleri esas alınmıştır. Bunun yanında aktif olarak

görev yapmakta olan bir kadın okul yöneticisi üzerinden bu konuda bilgisine başvurulabilecek olan okul yöneticileri ile iletişime geçilmiş, daha sonraki gruptaki okul yöneticilerinden tekrar yeni okul yöneticileri ile iletişime geçilerek araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuş ve veriler toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) ölçüt örnekleme yönetiminin belirli bir kriteri karşılayan durumların çalışılması olarak, zincir örnekleme yöntemini ise belirli bir konuda araştırma yapılacağında konu hakkında bilgi alınabilecek kişilerin belirlenmesi ve daha sonraki adımlarda bu kişilerden bilgi alarak grubun genişletilmesi ve nihayetinde belirli kişilere odaklanılarak çalışma yapılması olarak açıklamaktadır. Bu araştırmada da bu örneklem alma yöntemleri kullanılarak belirli kriterler doğrultusunda konu ile ilgili ve bilgili kişilere başvurulmuştur.

Bu bağlamda araştırma çerçevesinde çeşitli eğitim kademelerinde ve okul türlerinde çalışmakta olan 4 okul müdürü ve 4 müdür yardımcısından araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuş ve araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmelerle araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırma katılımcılarının tamamı kadın yöneticilerdir. Katılımcılardan 7'si devlet kurumlarında, 1'iise özel bir eğitim kurumunda görev yapmaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların Kıdem Yıllarına Dair Demografik Bilgiler

Kıdem Yılı	*10 Yıldan Az*	*10 – 15*	*16 – 20*	*20 Yıldan Fazla*
	3	3	1	1

Katılımcıların kıdem yılları incelendiğinde, 3 yöneticinin 10 yıldan az, 3 yöneticinin 10 – 15 yıl arası, 1 yöneticinin 16 – 20 yıl arası, 1 yöneticinin ise 20 yıldan fazla mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların okul türleri incelendiğinde; 1 yöneticinin anaokulu-ilkokul, 3 yöneticinin ortaokul, 3 yöneticinin lise, 1 yöneticinin ise halk eğitim merkezinde görev yaptığı görülmektedir. Çalışma grubu çeşitli eğitim kademelerinde ve eğitim kurumlarında görev yapmış katılımcılardan oluşturularak veri setinin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden "görüşme" yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırmalardan katılımcı sayısına dair net bir sayı bildirilmemekle beraber verilerin doygunluk (saturation) noktasına ulaştığında veri toplama sürecinin sonlandırılması genel olarak takip edilen süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Türnüklü, 2000). Bu araştırmada da araştırmacılar farklı eğitim kurumlarından ve kıdem seviyelerinden katılımcı ile beraber çalışılmış, verilerin kendini tekrar etmeye başladığı görüldüğünde ise süreç sonlandırılmıştır

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı – yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında alanyazın taranmış ve ilgili araştırmalardan faydalanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde sorular hazırlandıktan sonra görüşme formu eğitim bilimleri alanında çalışan bir doktora öğrencisi ve bir öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuş, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda açık uçlu sorular kullanılmıştır. Yarı – yapılandırılmış görüşme formuyla katılımcıların konu dışına çıkmalarının engellenmesi aynı zamanda da görüşlerini sorular doğrultusunda ayrıntılı olarak açıklamaları amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerine başvurulmuştur. Araştırmada katılımcıların kadın yöneticilerin mevcut durumu ve feminizm gibi konularda görüşlerini incelemek ve

bilgi edinmek için betimsel analiz; ayrıntılı bulgular elde etmek, ima edilmiş olan görüş ve düşünceleri keşfetmek ve yorumlamak için ise içerik analizi yöntemlerine başvurulmuştur.

Betimsel analiz ile ulaşılan bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amaçlanmıştır. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, bulgular arasındaki ilişkiler incelenir ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analizle fark edilmeyen kavram ve temaların keşfedilmesi için içerik analizine başvurulmuş, araştırmada toplanan verilerden kodlara, ilişkili tema ve alt-temalara ulaşılmıştır. İçerik analizinde amaç toplanan verileri ve verilerden elde edilen bulguları anlamlı olarak açıklamak; tema, alt tema ve kodlar oluşturarak kavramların açıklanabilmesi için çerçeve oluşturmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği için araştırma esnasında çeşitli yöntemlere ve kodlamalar için eş gözlemcilere başvurulmuştur. Araştırmada olgu ve durumlar yansız yansıtılarak izlenen aşamaların tamamı açık ve ayrıntılı olarak anlatılarak, çalışmada araştırmacını yerinin belirlenerek (gözlemci); ses kaydı, görüşme metinleri ve bulguların tutarlılığı kontrol edilerek ve uzman eş gözlemcilerle çalışılarak, katılımcı teyidine başvurarak araştırmada geçerlik ve güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular sistematik olarak sunulmaktadır. Araştırma bulguları temalar halinde oluşturulmuş olan problem durumları ile ilintili olarak ayrılmış, her bir tema, problem durumu ile ilişkili bulgular tablolarla özetlenmiş ve daha sonra açıklama ve bulgular sunulmuştur.Araştırmada toplanan verilerin analizi sonucunda 4 tema belirlenmiş ve bulgular bu temalar altında alt tema ve kodlarla organize edilmiştir. Bu temalar şunlardır:

- Kadınlara Göre Yöneticilik – Mevcut Durum
- Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Bakışı
- Kadın ve Erkek Yöneticilerin Farklılıkları
- Kadın Yöneticilerde Feminizm

Kadınlara Göre Yöneticilik – Mevcut Durum

Tablo 2.

"Kadınlara Göre Yöneticilik – Mevcut Durum" Temasına İlişkin Alt Tema ve Kodlar

Kodlar		*İfade Edilme Sıklığı (f)*	*İfade Edilme Yüzdesi (%)*
Yönetime Geçişte Çeşitli Faktörler	Pozitif ayrımcılık	4	8.88
	Daha az imkân	5	11.1
	Daha az talep	2	4.44
	Şartlar eşit	2	4.44
	Engel ve destekler	2 – 5	15.54
Yöneticiliğin Dezavantajları		2	4.44
Sayıca az ancak artıyor		8	17.76
Öğretmenlikte olumlu – eşit		4	8.88
Kültürel ve toplumsal engeller		6	13.32
Erkek egemenliği		5	11.1
TOPLAM		45	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere kadın yöneticilerin görüşlerine göre eğitim yönetiminde mevcut duruma ilişkin altı tane alt-tema tespit edilmiştir. Bu alt-temalar incelendiğinde "yönetim kademelerine geçişte çeşitli faktörler" (*f*=20), "yöneticiliğin dezavantajları" *(f=2),* "sayıca az olduğu ancak artma

eğiliminde olduğu" *(f=8),* "öğretmenlikte kadınların durumunun olumlu olduğu hatta kadınların lehine sayıca fazlalık olduğu" *(f=4),* "Türkiye'de kadınların yönetim kademelerine geçişte kültürel ve toplumsal engellerle karşılaştığı" *(f=6)* ve son olarak "yönetim kademelerinde rahatlıkla görülebilen bir erkek egemen durumun olduğu" *(f=5)* katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Katılımcılar Türkiye'deki mevcut toplumsal ve kültürel engellere vurgu yapmış, çalışma hayatında aktif olarak yer alsalar dahi kadınlardan ev içi sorumluluklarda daha fazla rol alması beklendiğini ifade etmişlerdir. Bu durumun da kadın öğretmenlerin yöneticilik kademelerine talip olmalarını azalttığı ya da engellediği dile getirilmiştir. Ayrıca eğitim örgütlerinde yönetim kademelerinde erkek egemenliği, hegemonyası ya ad baskınlığı olarak ifade edilebilecek bir durumun mevcut olduğu, üst kademelerdeki erkek yöneticilerin daha çok erkek müdür ve müdür yardımcıları ile çalışmayı tercih ettikleri ve yönetici atama ve görevlendirmelerinde bu doğrultuda eğilimlerin bulunduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu duruma paralel olarak da kadın öğretmenlerin yönetim kadrolarına geçmeleri için desteklenme ve/veya cesaretlendirilme ortamlarının yeterince oluşturulmadığı da katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Diğer bir yandan kadınların da bu toplumsal kalıplara ayak uydurdukları ya da yönetici olarak görev alıp okuldaki tüm gün kalmak dezavantajlı göründüğü için talepte bulunmadıkları ifade edilmiştir. Bu durum çeşitli araştırmalarda Türkiye'de varlığı ve yoğunluğu tespit edilen cam tavan sendromunun eğitim kurumlarında da örneklerine rastlandığına işaret etmektedir (Çelikten, 2004; Wirth, 2001, 2004).

Buna ek olarak kadınların yönetime geçiş sürecinde karşılaştıkları faktörler ayrı bir alt-tema içerisinde ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Bu alt-temada kadın yöneticiler, kadınların eğitimde yönetim kademelerine geçişlerinde "pozitif ayrımcılık" *(f=4),* "daha az imkan" *(f=5),* "daha az talep" *(f=2),* "eşit şartlar" *(f=2)* ve bir takım "engel ve destekler" ile *(f=2+5)* karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar daha sonra yürürlükten kaldırılmış bir yönetmelikte her okulda kadın bir müdür yardımcısı bulunmasının zorunlu olduğunu, bu uygulamanın da kadınlar açısından pozitif ayrımcılık olduğu ifade etmişlerdir. Bunun yanında kadınlara erkeklerden daha az imkân tanındığı, aynı zamanda da kadın öğretmenlerin yönetim kademelerine geçmede erkeklerden daha az talepkar olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bunun yanında 2 görüşmeci kadınların ve erkeklerin şartlarının eşit olduğunu ifade etmiş, 2 görüşmeci yönetim kadrolarına talepte bulunduklarında engelle karşılaştıklarını, 5 görüşmeci ise gerek üst kadrolardan gerekse çeşitli aile bireylerinden destek gördüklerini ifade etmişlerdir.Araştırma katılımcılarının görüşlerinden yapılan doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

G7: "Tabi ki sadece anaokulunda bayan yönetici biraz daha fazla. Onun dışında ilkokulda nispeten ondan biraz daha az. Ortaokulda daha az. Lisede hemen hemen yok denecek kadar."

G6: "…İlk aklıma gelen; toplum tarafından kadına yüklenen en temel rolün iyi bir eş ve anne olmasından kaynaklanmasıdır."

G5: "Bir diğeri de erkek hegemonyası malum. Onlar da nedense bu yöneticilik işinin kendilerine ait olduğunu düşünüyorlar diyelim."

G3: "Türk eğitim sisteminde yönetim kademesinde aslında kadınların durumunun olması gerektiği gibi olduğunu düşünmüyorum. Genel olarak. Yönetim kademesinde bayan yöneticileri çok fazla görmüyoruz. Bu fırsat genel olarak çok fazla verilmiyor. Bayanları yönetim kademesinde… feministçe bir yaklaşım olacak belki ama erkekler yönetici olarak bayan öğretmenleri çok fazla…yönetici olarak bayanların bulunmasını yönetim kademesinde çok hoşlanmadıklarını düşünüyorum."

Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Bakışı

Tablo 3.

"Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Bakışı" Temasına İlişkin Alt Tema ve Kodlar

Kodlar		*İfade Edilme Sıklığı (f)*	*İfade Edilme Yüzdesi (%)*
Olumlu	Takdir Etme	1	4.54
	Olumlu	6	27.24
	Olağan – normal	2	9.08
Olumsuz	Katı – esnek değil	3	13.62
	Hemcinslerden eleştirel bakış	3	13.62
	Duygusal – soğukkanlı değil	2	9.08
	Erkek yöneticilerin daha etkili olduğu algısı - kadınlardan emir almak istememe	3	13.62
Yöneticiye bağlı		2	9.08
TOPLAM		22	100

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kadın yöneticilere bakışı ve ile ilgili bulgular 3 alt-tema altında düzenlenmiştir. Bu alt temalar "olumlu", "olumsuz" ve "yöneticiye bağlı" şeklinde adlandırılmıştır. Olumlu alt temasındaki kodlar incelendiğinde "takdir etme" *(f=1),* "olumlu" *(f=6)* ve "olağan – normal" *(f=2)* olduğu görülmektedir. Katılımcılar öğretmenlerin kadın yöneticilere dair yaklaşımlarının "olumlu" olduğunu ve "takdir" ettiklerini ifade etmektedirler. Görüşmeler esnasında katılımcılar kadın yöneticilerin öğretmenlerin bir takım ailevi ve özel durumlarına anlayış gösterebilme, öğretmenlere daha sıcak yaklaşma vb. gibi durumlardan dolayı hem kadın yöneticilerin olumlu karşılandığını hem de önemli katkıları olduğunu ifade etmişlerdir.

Diğer yandan katılımcılar kadın yöneticilere dair olumsuz algıların üzerinde durarak "kadınlar tarafından benimsenen eleştirel bakış" *(f=3),* "duygusal, soğukkanlı değil" *(f=2)* ve "erkek yöneticilerin daha etkili olduğu algısına" ve "bazı yardımcı görevlilerin ve öğretmenlerin kadınlardan emir almak istememesi" *(f=3)* durumlarına değinmişlerdir. Bu bağlamda kadın yöneticilere hemcinsleri tarafından yöneltilen eleştirel bakış literatürde üzerinde durulmuş olan "kraliçe arı" sendromu ile bağdaştırılabilir.Katılımcılar eğitim kurumlarında da bu tür durumlar ortaya çıkabildiğini dile getirmişlerdir.

Araştırma katılımcılarının görüşlerinden yapılan doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

G1: "Erkek yöneticilerin kararlarının daha etkili olduğunu ya da otoritelerinin daha fazla olduğuna inandıklarını bazen gözlemliyorum. Bu tamamen bizim ataerkil toplum yapımızdan kaynaklanıyor."

G8: "Az önce bahsettiğim o hırslar işin içine giriyor ve mükemmeliyetçilik işin içine girdiği için erkekler kadar esneyemeyebiliyoruz biz."

G8: "Ya da erkekler kadar soğukkanlı bakamıyoruz bazı şeylere."

G3: "Bir önceki okulumda çalıştığım dönemde müdür orda çok olumlu karşılamıştı, müdür yardımcısıyken. Bütün idareciler erkekti, bir bayan müdür yardımcısının gelmesi personeli rahatlatmıştı. Çünkü bayanlar bazen bayan müdür yardımcısıyla daha çok iletişim kurabiliyorlar. Orda çok olumlu karşılanmıştı. Bu tarafta yine tek bayan müdür yardımcısıydım. Orda da olumlu karşılanmıştı."

Kadın ve Erkek Yöneticilerin Farklılıkları

Tablo 4.

"Kadın ve Erkek Yöneticilerin Farklılıkları" Temasına İlişkin Alt Tema ve Kodlar

Kodlar		*İfade Edilme Sıklığı (f)*	*İfade Edilme Yüzdesi (%)*
Olumlu	Mükemmeliyetçi	1	3.33
	Organizatör – birleştirici	2	6.66
	Görselliğe önem veren	2	6.66
	Temizlik – hijyen	2	6.66
	Hırslı	3	9.99
	Detaycı, titiz – alana hakim	6	19.98
	Anaç, şefkatli, duygusal, iletişimi iyi, nazik	7	23.31
Olumsuz	Kıskanma – engelleme	1	3.33
	Soğukkanlılık – rahatlık (erkekler)	3	9.99
	Sert – otoriter – keskin – tahammülsüz (erkekler)	3	9.99
TOPLAM		30	100

Katılımcıların görüşlerine göre kadın ve erkek okul yöneticilerin farklılıkları sorgulanmış ve farklılık "olumlu" ve "olumsuz" olmak üzere iki alt tema çerçevesinde kategorize edilmiştir. Olumlu farklılıkların gruplandırıldığı alt temada en çok ifade edilen kodun "anaç, şefkatli, duygusal, iletişim yetenekleri iyi ve nazik" *(f=7)* olduğu görülmüştür. Buna ek olarak katılımcılar tarafından ifade edilen olumlu farklılıklar şöyle sıralanmaktadır: "detaycı, titiz, alana hakim" *(f=6),* "hırslı" *(f=3),* "temizlik, hijyen" *(f=2),* "görselliğe önem veren" *(f=2),* "organizatör, birleştirici" *(f=2)* ve "mükemmeliyetçi" *(f=1).*

Diğer yandan katılımcıların görüşlerine göre olumsuz farklılıklar ise şöyle ifade edilmiştir: "(erkekler) sert, otoriter, keskin, tahammülsüz" *(f=3),* "(erkekler) soğukkanlı, rahat" *(f=3),* "kıskanma, engelleme" *(f=1).*

Tema ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde katılımcıların kadın yöneticileri birçok açıdan erkek yöneticilerden farklı gördükleri görülmüş, aynı zamanda bu açılardan kendilerini daha başarılı gördükleri tespit edilmiştir. Kadın yöneticilerin kendilerini öğretmenlere karşı daha anlayışlı ve nazik, öğrencilere karşı ise daha şefkatli gördükleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda okul temizliği konusunda da kadın yöneticilerin daha titiz olduğu görüşmeciler tarafından ifade edilmiştir. Katılımcılar tarafından dile getirilen bir diğer durum ise erkek yöneticilerin hem öğretmenlere hem öğrencilere karşı sert, otoriter ve tahammülsüz olduklarıdır. Diğer yandan yine erkek yöneticilerin bazı durumlarda gereğinden fazla rahat ve umursamaz davrandıkları katılımcılar tarafından dile getirilen bir başka farklılık olmuştur. Son olarak daha önce de ifade edilen kadın öğretmenlerin idari kadrolara geçmede engellendiği bir diğer açıdan, kadın ve erkek yöneticileri birbirinden ayıran özellik olarak dile getirilmiştir. Katılımcı kadınların kendi kademelerine eriştiğini gördüklerinde ya da yükseldiklerini gördüklerinde engelleme yoluna gittiklerini ifade etmiştir.

Tema ile ilgili olan araştırma katılımcılarının görüşlerinden yapılan doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

G3: "Kadınlar daha böyle hırslı oluyorlar. Hırs yani."

"Daha iş bitirici, daha ayrıntıcı olduklarını düşünüyorum."/ "Organizasyonu iyi yapıyorlar. Birleştirici faaliyetler."

G2: "Biz, bilmiyorum, bayanlar daha fazla titiziz. Evrak konusunda işleri daha iyi yürüttüğümüzü düşünüyorum. Erkekler biraz daha üstünkörü çalışıyorlar bence."

G8: "Erkekler bayanların başarıyı yakaladıklarını gördüklerinde kesinlikle önüne set olarak geçiyorlar. Kendi eşleri bile olsa. Yani bu kadar samimiyim. Çok ciddiyim, kendi eşleri bile olsa hazmedemiyorlar, yapmasını istemiyorlar. Ön plana çıkmasını istemiyorlar."

G6: "Veli, öğretmen ve öğrenciler kadın yöneticilerle daha kolay iletişim kurabiliyorlar."

"Öncelikle daha duygusal ve empati yetenekleri daha güçlü olması sebebiyle insan ilişkilerinde daha başarılılar bence."

Kadın Yöneticilerde Feminizm

Tablo 5.

"Kadın Yöneticilerde Feminizm" Temasına İlişkin Alt Tema ve Kodlar

Kodlar	*İfade Edilme Sıklığı (f)*	*İfade Edilme Yüzdesi (%)*
Feminizmi savunuyorum	4	36.36
Feminizmi savunmuyorum	3	27.27
Eşitlik ve denge olmalı	3	27.27
Toplumsal gelenekleri kabul	1	9.09
TOPLAM	11	100

Araştırmanın son teması incelendiğinde 4 tane kodun sınıflandırıldığı görülmektedir. Bunlar "feminizmi savunuyorum" *(f=4),* "feminizmi savunmuyorum" *(f=3),* "eşitlik ve denge olması gerekir." *(f=3),* "toplumsal gelenekleri kabullenme" *(f=1)* şeklindedir. Görüşme metinlerinin analizi ve ilgili tema ve kodlar incelendiğinde çalışma hayatında aktif olarak rol alan kadın öğretmenlerin önemli bir kısmının kadınlara yeterince fırsat tanınmadığını ifade ettiği, kadın – erkek eşitliğinin sağlanması hatta gerekirse kadınlara pozitif ayrımcılık sağlanması gerektiğini dile getirdiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan yönetici ve yönetici yardımcılarından yarısı feminizmi savunduğunu, kadınlara hayatın her alanında eşit şart ve imkanların sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Hem feminizmi savunduğunu hem de savunmadığını dile getiren katılımcılardan eşitlik olması gerektiğine yönelik bir vurgu yapılması da dikkat çekicidir. Bunun yanında katılımcılardan bir tanesi feminizmi savunmadığını, aynı zamanda toplumun bir takım gerçekleri olduğunu, ailelerin kadınlardan bir takım beklentilerinin olduğunu dolayısıyla da eşitlik ve denge çerçevesinde bu rollerin de yerine getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Tema ile ilgili olan araştırma katılımcılarının görüşlerinden yapılan doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

G6: "Mutlaka bir etkisi vardır.Sadece iş ortamında değil hayatın her alanında çalışan,mücadele veren herkesin eşit haklara sahip olmasından yanayım.Yönetici deyince ilk akla erkek yöneticinin gelmesi tabi ki yanlış."

G2: "Yani sebebim o değil ama baktığınızda feminist bir yaklaşımım var. Onu da inkâr etmiyorum."

G8: "Hayır yoktu. Feminist olarak bakmıyorum olaya."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda kadın yöneticiler çalışma saatlerinin uzun olması, maddi ve manevi güdüleyicilerin yeterli olmaması, kendilerine atfedilen ailevi rollerle yönetim görevlerini bir arada yürütmenin zor olması; aynı zamanda kültürel ve toplumsal bir takım engeller, erkeklerin yönetim pozisyonlarında daha baskın olması gibi sebeplerden dolayı eğitim yönetiminde yeterince yer bulamadıkları tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de ve benzer toplumsal özelliklere sahip ülke ya da bölgelerde bu konuda daha önce yapılan araştırmaların benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir (Aktaş, 2007; Altınkurt ve Yılmaz, 2012; Arar ve Abramovitz, 2013; Can, 2008; Çelikten, 2004; Çelikten, 2005; Landig, 2011; Toksöz, 2007). Araştırma bulguları genel bir bakışla değerlendirildiğinde, Türkiye'de Altınkurt ve Yılmaz (2012), Can (2008), Çelikten (2005; 2010) ve Koşar, Altunay ve Yalçınkaya (2014) tarafından öğretmenlerle ilgili yapılan araştırmaların bu araştırmanın bulgularını desteklediği, benzer bulgulara ulaştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin olumlu bir portre çizmesi ile beraber kadın yöneticilerin sayısının artma eğiliminde olduğu görüşmeciler tarafından dile getirilmiştir. Bunun yanında üst yönetim kadrolarından ve ailelerinden yeterli destek ya da motivasyon sağlanmadığını ifade eden katılımcıların sayısı da göz ardı edilemeyecek kadar fazladır.

Yakın zamanda katılımcılar tarafından da ifade edilen bir yönetmelik çerçevesinde okullarda en az 1 kadın müdür yardımcısının görev almasını öngörülmekteydi. Bunun gibi kadınların yönetim kadrolarına geçmelerinde pozitif ayrımcılık yapılması gibi uygulamalar kadınların yönetim kadrolarına geçmesini kolaylaştıracağı ve yönetim kadrolarında kadınların da bulunmasının bir gelenek haline geleceği tartışmasız bir gerçektir. Ancak bu uygulamanın da uzun ömürlü olamadığı yine görüşmeler esnasında katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Diğer yandan kadın öğretmenlerin bir kısmı yöneticilik görevinin daha çok zaman almasından ve bir takım sorumlulukların üstlenilmesini gerektirdiğinden bu göreve talip olmamaktadır. Ayrıca özel okullarda, devlet okullarından farklı olarak, kadın yöneticiler sayıca daha fazladır. Hatta araştırmaya katılan ve özel kurumlarda ve farklı şehirlerde 9 yıllık (2 yıl öğretmen, 7 yıl yönetici) bir deneyim geçmişine sahip olan bir katılımcı özel okullarda kadın yöneticilerin sayıca daha fazla olduklarını ve bu görevin üstesinden gayet başarılı bir şekilde geldiklerini dile getirmiştir.

Bu araştırmalarda erkek-egemen kültürel yapının, kadınların rol ve görevleri ile ilgili önyargıların kadınların yöneticiliğe talip olmasında ve görev almasında etkili olduğu; cam tavan, cam duvar, cam uçurum ve kraliçe arı sendromu (Çelikten, 2004; Haslam ve Ryan, 2008; Karakuş, 2014; Place, 2011; Wirth, 2001, 2004) gibi durumların örneklerinin Türkiye'de eğitim yönetiminde de görüldüğü ifade edilmektedir. Bu araştırmada dile getirilen yönetimde erkek egemenliği ve kadınların yönetime kademelerine geçişte karşılaştıkları toplumsal ve kültürel engeller Altınkurt ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan araştırmada da katılımcılar tarafından kadın yöneticilerin az olmasının sebepleri olarak dile getirilmiştir.

Bu araştırmada da kadın yöneticilerde yükselmede engellerle karşılaştıklarını, eşlerinden ve çevrelerinden destek göremedikleri durumlar olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanında Koşar, Altunay ve Yalçınkaya'nın (2014) araştırmasında kadınların titiz, sistematik, düzenli davrandıkları, iletişim yeteneklerinin iyi olduğuna ve estetik algılarının daha iyi olduğu ifade edilmekte; bu bulguyu görüşmelerimiz sonucu elde ettiğimiz tema ve kodlar da desteklemektedir.

Diğer yandan araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde katılımcıların feminizm olgusuna oldukça az değindikleri görülmüştür. Katılımcıların dikkat çekici düzeyde *(f=3)* feminizmi savunmadıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında araştırma bulguları değerlendirildiğinde katılımcılardan bir tanesinin görüşlerinin liberal feminizmin savunduğu düşüncelere benzerlik gösterdiği, bir başka katılımcının görüşlerinin ise İslamcı/Müslüman feminizm ve kültürel feminizm ile paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca yine araştırma bulgularında kadınların engellerle karşılaştıkları sıkça dile getirilmiş dolayısıyla cam tavan kavramının örneklerine sıkça rastlandığı görülmüştür. Benzer olarak yine katılımcıların ifadelerinde kraliçe arı sendromuna dair örneklere ve yaşantılara sıkça

değinilmiştir. Ancak cam duvar ve cam uçurum kavramlarına örnek oluşturacak durumların görüşmelerde paylaşılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, Türkiye'de gerek sosyal çevrelerinden ve toplumdan gerekse kendilerinden kaynaklı durumlardan kaynaklı olarak kadınlar eğitim yönetiminde yeterince yer bulamamaktadır. Yakın dönemde kadınlara hem teşvik hem de pozitif ayrımcılık için her okulda kadın yönetici bulunması zorunluluğu getirilmiş ancak daha sonra bu uygulama kaldırılmıştır.Kadın yöneticilere çeşitli destekler, kolaylıklar ve özendiriciler sağlanarak yönetim kademelerine talip olmalarını ve görev almalarını sağlamak Türk eğitim sistemine ve eğitim yönetimine hem cinsiyetlerim temsili hem de kadınların yapacağı katkıların sağlanması ile önemli getirileri olacaktır. Artan bir eğilim gösteren kadın yöneticilerin sayısının hem yönetimde temsil edilmelerini sağlamak hem de farklı bakış açılardan faydalanmak adına yönetim kademelerindeki kadınların sayısının artması eğitimimiz açısında önemli kazanımlar sağlayacaktır.

Araştırma sonucunda araştırmacılara ve uygulayıcılara şu önerilerde bulunulmuştur:

- Yasal değişikliklerle kadınlara eğitim yönetiminde daha çok yer verilmeli, kadınların eğitimde yönetim kademelerine talip olmaları için özendirici uygulamalara başvurulmalıdır.
- Kadınların yönetimde yer almalarına engel olan kültürel ve toplumsal engellerin aşılması için çalışmalar yapılabilir.
- Kadın öğretmenlerin yönetime talip olmama sebeplerine dair nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.
- Feminizm kavramı ve türlerine dair hem kadın hem erkek öğretmenleri kapsayan kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Eğitim kurumlarında cam tavan, cam duvar, cam uçurum ve kraliçe arı sendromu gibi kadınlara yönelik engeller araştırılabilir.

Kaynakça

Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. veYıldızhan, Y. (2014). Türkiye'nin Öğretmen Profili. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *9*, 2.

Aktaş, G. (2013). Feminist söylemler bağlamında kadın kimliği: Erkek egemen bir toplumda kadın olmak. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *30*, 1.

Aktaş, N. (2007). Kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar (Kayseri ili örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Altinkurt, Y., & Yilmaz, K. (2012). Being a female school administrator in Turkey: Views of teachers and administrators. Energy Education Scienceand Technology Part B-social And EducationalStudies, 4(4), 2227-2238.

Arar, K., & Abramovitz, R. (2013). Teachers' attitudes toward the appointment of women as school leaders The case of the Arab education system in Israel.*Management in Education*, *27*(1), 32-38.

Başak, S. (2012). Cam tavanlar. *KÖK Araştırmalar KÖK Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, *9*, 2, 119-132.

Bingöl, D., Aydoğan, E., Şenel, G., ve Erden, P. (2011). Cam tavan sendromu ve kadınların hiyerarşik yükselmelerindeki engeller: TC. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı Ankara Merkez Teşkilatı örneği. Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 12, 1: 115-132.

Björk, L. G. (2000). Introduction: Women in the superintendency – advances in research and theory.*Educational Administration Quarterly*, *36,1: 5-17.*

Blackmore, J. (2005). Critical Perspectives On Educational Leadership. In J. Smyth (Ed.), Critical Perspectives on Educational Leadership (pp. 63 – 87).

Can, N. (2010). Okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin görüşleri. Eğitim ve Bilim, 33, 147: 35-41.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A.(2014). Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz, (Çev. Ed. A. Aypay), Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Kayseri Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17, 2: 91 – 118.

Celikten, M. (2005). A perspective on women principals in Turkey. *International Journal of Leadership in Education,* 8(3), 207-221.

Celikten, M. (2010). Attitudes toward women school administrators in Turkey.Education, 130(4), 531.

Davey, L. (1991). Durum çalışması değerlendirmelerinin uygulanması. (Çev. T. Gökçek). Elementary Education Online (İköğretim Online), 8, 2: 1-3.

Ekiz, D.(2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Haslam, S. A., & Ryan, M. K. (2008). The road to the glass cliff: Differences in the perceived suitability of men and women for leadership positions in succeeding and failing organizations. *The Leadership Quarterly*, *19*(5), 530-546.

Healy, G., Özbilgin, M., & Aliefendioğlu, H. (2005). Academic Employment and Gender : A Turkish Challenge to Vertical Sex, 11(2), 247–264. http://doi.org/10.1177/0959680105053966

Kara, N. (2006). Feminizm(ler)in Toplumsal Hareket Olarak Medyada Yansıma(ma)sı. *Küresel İletişim Dergisi*, 1.

Karakuş, H. (2014). Kraliçe Arı Sendromu – Pembe Taciz. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2*(1), 334-356.

Karasar, N.(2005). *Bilimsel araştırma yöntemi (14. Bas.).* Ankara: Nobel Yayın, Dağıtım.

Koşar, D., Altunay, E., & Yalçinkaya, M. (2014). The Difficulties of Female Primary School Administrators in the Administration Process and Solution Suggestions. Educational Sciences: Theory & Practice, 14(3), 905-919.

Landig, J. M. (2011). Bringing women to the table: European Union funding for women's empowerment projects in Turkey. *Women's Studies International Forum,* 34: 206–219.

Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries: Towards a new international research agenda. Journal of Educational Administration, 44(6), 604–624. http://doi.org/10.1108/09578230610704819

Örtlek, M., Tekelioğlu, S., Başer, H., & Aydınlı, C. (2012). Türkiye'de Kadının İşgücü Piyasasındaki Durumu. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, *4*, 2.

Özsöz, C. (2008). Kültürel feminist teori ve feminist teorilere giriş. *Sosyoloji Notları*, 6: 51-55.

Place, K. R. (2011). Power and gender at the crossroads: A qualitative examination of the nexus of power and gender in public relations. *PRism* 8(1).

Ryan, M. K., & Haslam, S. A. (2005). The glass cliff: Evidence that women are overrepresented in precarious leadership positions*. British Journal of Management*, 16, 81-90.

Toksoz, G. (2007). *Women's employment situation in Turkey*. Ankara: International Labour Organization.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2015). İstatistiklerle Kadın, 2015. 3 Temmuz 2016 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21519 adresinden erişilmiştir.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel BirAraştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *6*, 4: 543-559.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Uyar, E. (2011). *The glass cliff: differences in perceived suitability and leadership ability of men and women for leadership positions in high and poor performing companies* (Doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.

Vikipedia. (2016). Özgür Ansiklopedi. (2006, 13 Şubat). FL: Wikipedia Foundation, Inc. 10 Haziran 2016 tarihinde https://tr.wikipedia.org/wiki/Feminizm adresinden erişilmiştir.

Wirth, L. (2001). *Breaking through the Glass Ceiling: Women in Management.* Geneva: International Labour Office.

Wirth, L. (2004). *Breaking through the Glass Ceiling: Women in Management (Update 2004).* Geneva: International Labour Office.

Yörük, A. (2009). Feminizm/ler. *Sosyoloji Notları*, 7: 63-85.

Yüksel, M. (2003). *Diversifying Feminism in Turkey in the 1990s.* Bilkent University, Ankara.

19. BÖLÜM

AVRUPA BİRLİĞİ PROJELERİNİN OKULLARA SAĞLADIĞI KATKILARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARI[1]

Fatma Kesik [a], Kadir Beycioğlu [b]

[a] Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, fatos2299@hotmail.com
[b] Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, beycioglu@gmail.com

Giriş

Küreselleşme süreci ile bilim ve teknolojideki gelişmeler doğrultusunda ülkelerde meydana gelen değişimler, toplumların da gereksinimlerini değiştirmiş; sürekli olarak kendini yenileyen, yeni bilgiler edinmeyi bir yaşam biçimi haline getirmiş bir toplum gereksinimini ortaya çıkarmıştır(Turan, 2005). Bu doğrultuda, küreselleşme süreci ile ön plana çıkan Avrupa Birliği de, bilgiyi üreten, geliştiren, koruyan ve kullanabilen bir toplum olan bilgi toplumuna geçiş için çalışmalar başlatmış ve sosyal, ekonomik ve bölgesel uyumun bilgi toplumuna geçişle mümkün olacağına atıfta bulunarak, kamu hizmetlerinde iyileştirmelere ve yaşam kalitesini artırmaya öncelik vermiş(Avrupa Komisyonu,2010); 20. yüzyılın sonlarında, 21. yüzyılın bilgi çağı olacağı öngörüsünden hareketle Bilgi Avrupası'nı oluşturmak amacıyla eğitim alanında uygulanacak bir dizi kararlar almış (Gedikoğlu, 2005); dünya çapında rekabet edebilir, yeniliklere uyum sağlama kapasitesi yüksek, kendini tanıyan ve tanıtan, ön yargılardan arınmış, yabancı düşmanlığına uzak, alanında yurt dışı deneyim kazanmış, farklı kültürden bireylerle işbirliği kurabilecek, sosyal beceriler edinmiş, sorumluluk sahibi bireylerin yetişmesine olanak tanıyan (Ulusal Ajans, 2007) çeşitli programları uygulamaya koymuştur.

Avrupa entegrasyonu sürecinde olan ülkelere sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel alanlarda katkıda bulunmak amacıyla Avrupa Birliği Programları adı altında geliştirilmiş olan bu programların, Avrupa vatandaşlığı kavramının Avrupa yelpazesi altında bulunan toplumlarca benimsenmesi, kültür mirasının korunması, kültürler arası etkileşimi kolaylaştırması, farklı toplumlardan gelen insanların bir proje etrafında toplanarak dayanışma bilinci oluşturması gibi amaçları vardır (Duman 2004) . Bu programlardan biri olan Avrupa Birliği eğitim programları birliğe üye ve aday ülkeleri ile antlaşmalarına taraftar diğer ülkelerin bütçelerinden ortak bir havuza katkıda bulunarak, eğitim seviyelerini geliştirerek standart bir seviye ulaştırmak amacıyla yararlandıkları eğitim ile ilgili yardım programlarıdır (Yayan, 2003) ve tüm seviyelerde, eğitimde Avrupa boyutunu geliştirerek, kültürel bütünlük içerisinde eğitimde kaliteyi arttırmak; eğitimin bütün alanlarında fırsat eşitliğinin sağlanarak, eğitime yönelik Avrupa kaynaklarının uluslararası kullanımını teşvik etmek; Avrupa Birliği'nde konuşulan

[1] Bu çalışma "AB Projelerinin Okul Sağlığına Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

dillere ilişkin bilginin nitelik ve nicelik bakımından iyileştirilmesini ve böylece farklı kültürlerin anlaşılmasını ve dayanışmayı sağlamak; tüm eğitim kurumları arasında geniş çapta ve yoğun bir iş birliği ile karşılıklı bilgi ve deneyim değişimleri, öğretmen eğitimleri, akademisyenlerin hareketliliği, açık ve uzaktan öğretimi teşvik etmek; açık bir Avrupa alanı oluşturulmasını sağlamak amacıyla, diplomaları, öğrenme sürelerini ve diğer yeterlilikleri karşılıklı olarak tanımak; eğitim uygulamalarında reformları ve yenilikleri teşvik etmek; Avrupa boyutunda geliştirilebilecek ortak eğitim politikalarını saptamak (Atabay, 2002; Aktaş,2006; İKV, 2004; Ertl,2003) gibi ortak amaçlara sahiptir. Farklı isimler altında uygulanan programlar ilk kez 1995'te tek çatı altında toplanmış ve genel eğitim için 'Socrates'; mesleki eğitim için 'Leonardo da Vinci'; 2007 yılından itibaren genel eğitim, yüksek öğretim, yetişkin eğitimi ve mesleki eğitimi bir çatı altında toplanarak 'Hayat Boyu Öğrenme Programı' ve 2014 yılından itibaren de Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig programları ile Gençlik Programı ve 5 uluslararası işbirliği programlarını (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink ve Sanayileşmiş Ülkelerle İşbirliği Programı) Erasmus+ Programı adıyla tek çatı altında toplanmıştır.

1980'lerden itibaren tüm Avrupa genelinde uygulanan programlara Türkiye 2004 yılından itibaren katılmaya başlamış ve bu katılım her geçen gün artmıştır. Türkiye 2007-2013 yılları arasında gerçekleştirilen Hayat Boyu Öğrenme Programı'na yoğun bir katılım göstermiş ve program kapsamında birçok proje ve faaliyet yürütmüştür. "Bütün öğrencilere yeterliklerini gerçekleştirebilmeleri için imkanlar sağlamayı; okulların iş dünyası ve diğer kilit aktörlerle birlikte çalışmasını desteklemeyi ve öğretmenlerin, okul liderlerinin ve diğer okul personelinin niteliğini arttırmayı (Atabay,2003) hedefleyen Comenius Programı Hayat Boyu Öğrenme Programı kapsamında yer almaktadır ve Okul Ortaklığı, Okul Eğitim Personelinin Eğitilmesi ve Ağlar olmak üzere üç ana faaliyet alanına sahiptir. Okul Ortaklığı kapsamında yer alan Çok Taraflı ve İki Taraflı Okul Projeleri, Avrupa'daki okullar arasında ortaklaşa işbirliği aktivitelerini teşvik ederek eğitimde kaliteyi geliştirmeyi hedeflemekte; ekip çalışması, sosyal ilişkiler, proje etkinliklerini planlama ve üstlenme ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımında öğrenci ve öğretmenlerin yetenek edinmelerine yardımcı olmakta ve farklı ülkelerdeki öğrenci ve öğretmenlere ortak ilgi alanındaki bir veya daha fazla konuda birlikte çalışma fırsatı sağlayarak yabancı dil kullanımına imkan vermektedir (Kulaksız, 2010).

Comenius Okul Ortaklıkları, 2014 yılı itibariyle; Erasmus+ Comenius faaliyetleri içerisinde değerlendirilmeye ve iyi uygulama değişimi için işbirliği (KA2) eylemleri altında Stratejik Ortaklıklar adıyla yer almaya başlamıştır(Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, 2014, www.ua.gov.tr). Okul eğitimi alanında stratejik ortaklıklar, kurumsal, yerel/bölgesel, ulusal veya uluslararası düzeyde yenilikçi uygulamaların geliştirilmesini, transfer edilmesini ve uygulanmasını desteklemekte ve okullar arasında ortak konularda çalışmaya yönelik küçük ölçekli ortaklık projeleri ve eğitim alanında yenilikçi uygulamaların geliştirilmesine yönelik büyük ölçekli ortaklık projeleri imkânlarını sunmaktadır (Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, 2014, www.ua.gov.tr).

Yönetici, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi geliştirerek okul içi etkileşime katkı sağlayan, öğrenci velilerinin ve yerel kuruluşların okula ilgisini ve katılımını arttıran, öğrencilerin derslere ve sosyal faaliyetlere ilgisini arttırarak başarılarına katkı sağlayan, katılımcıların kişisel, mesleki, kültürel, sosyal gelişimlerine ve yabancı dil öğrenmelerine katkıda bulunan (Pirrie, Hamilton, Kirk, Davidson, 2004; Yağmurlu,2012; Top,2006; Erdoğan,2009; Kulaksız,2010; Dilekli,2008; Tümen,2008; Haspolatlı,2006; Bahadır, 2007; Akçakaya,2008; Demir,2011; Vabo,2007; European Commission, 2007; Kassel, 2007; Cook,2012; Colón-Plana, 2012; Diamantopoulou,2006; Öztürk,2015) dolayısıyla da okul örgütünün gelişimine katkı sağlayan Okul Ortaklığı Projelerinin yeni dönemde yürürlüğe giren Stratejik Ortaklıklar uygulamalarıyla katkılarını daha da arttırması beklenmektedir.

Alan yazında, AB Projelerine yönelik yurt dışında yapılmış araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunluğunun ulusal raporlar ve komisyonun birlik içinde yaptığı çalışmalardan oluştuğu ortaya çıkmıştır (Kulaksız, 2010). Avrupa Komisyonu (2012), Aralık 2009 ve Haziran 2012 yılları arasında Comenius Okul Ortaklıklarının katılımcı okullar üzerindeki etkilerini ve yararlanıcılara katma değerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, Comenius okul ortaklıklarının genel olarak okullara

çok önemli katkılarının olduğunu; bu katkıların en fazla öğrenci düzeyinde olduğu, öğrencilerin diğer ülkelere, kültürlere ilgisini arttırdığı, dil becerilerini, sosyal becerilerini, bilgisayar becerilerini geliştirdiğini; öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağladığını, diğer ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin bilgilerini arttırdığını, sosyal ve örgütsel yeterliliklerini, özellikle İngilizce olmak üzere dil becerilerini, bilgisayar yeterliklerini geliştirdiğini; okul düzeyinde ise okulun itibarını arttırdığını, iklimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer bir biçimde, İzlanda Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2007), hazırladıkları ulusal raporda Comenius projelerinin öğrencilerin farklı kültürlere olan ilgileri arttırdığını ve farklı bakış açıları geliştirmelerine katkıda bulunduğunu tespit etmiştir. Ulusal raporlar ve komisyon belgeleri dışında, Theodore ve Anastassios, (2015), " Ortaöğretimde Hareketlilikle İlgili Avrupa Programlarının Etkileri" adlı, Comenius okul ortalıkları programına katılan öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin nitel çalışmalarının sonuçlarını sundukları çalışmalarında, projelerin katılımcıların kişiler ve kültürlerarası gelişimlerini etkilediği, öğretmenlerin disiplinlerarası takımlarda çalışmayı öğrenmelerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Türkiye'de AB Projelerine yönelik çalışmalar incelendiğinde ise, yapılan çalışmaların çoğunlukla projelerin etkililiğine, projelere yönelik katılımcı görüşlerine yönelik olduğu görülmektedir. Nitekim Bozak, Konan ve Özdemir (2016), "Avrupa Birliği Eğitim Programlarına Katılmış Maarif Müfettişleri, Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bu Programların Etkililiğine İlişkin Görüşleri" başlıklı çalışmalarında, maarif müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin AB Eğitim programlarına genel olarak, yeni yerler görmek, farklı ülkeleri ve kültürlerini yakından tanımak için katıldıkları; bu ziyaretlerin AB ülkelerindeki eğitim uygulamalarını tanıma ve Türkiye ile karşılaştırma olanağı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir biçimde, Haspolatlı (2006), proje sonucunda öğrencilerin yabancı kültürlere ve yabancı dile olan ilgilerinin arttığı, öğretmenlerin mesleki alanda kendilerini geliştirdikleri, proje koordinatörlerinin ise kendilerini özellikle proje hazırlama ve uygulama alanlarında geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye'de Avrupa Birliği projeleri her yıl daha fazla ilgi görmekte, hazırlanan proje sayısı gün geçtikçe artmaktadır ve bu ilgi ve katılım da projelerin önemini arttırmaktadır. Nitekim içinde bulunduğumuz dönemde yürütülen Erasmus+ Programı, eğitim ve gençlik camiası tarafından büyük ilgiyle karşılanmış; Türkiye Ulusal Ajansı, Avrupa genelinde sunulan proje başvuru sayısı bakımından en yüksek başvuruyu alarak programı uygulayan 33 ülke arasında birinci sırada yer almıştır (http://www.ab.gov.tr/index.php?p=49710&l=1). Dolayısıyla, bu projelerin proje hazırlayan ve projelere etkin katılım gösteren katılımcılara dolayısıyla da okullara sağladığı katkıların ne düzeyde olduğunun belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda, Comenius Okul Ortaklıkları olarak adlandırılan Avrupa Birliği Projelerine etkin katılım gösteren okullarda görev yapan öğretmenlerin "Avrupa Birliği Projelerinin Katkılara" ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Avrupa Birliği Projelerine katılım gösteren okullarda görev yapan öğretmenlerin AB Projelerinin katkılarına ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. Avrupa Birliği Projelerine katılım gösteren okullarda görev yapan öğretmenlerin AB Projelerinin katkılarına ilişkin algıları; a. Cinsiyet, b. Branş, c. Mesleki kıdem, d. Eğitim kademesi e. Okul türü, f. Projede aktif görev alma değişkenleri açısından anlamlı fark göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Avrupa Birliği Projelerine katılım gösteren okullarda görev yapan AB Projelerinin katkılarına ilişkin algılarını ele almayı amaçlayan bu araştırma, var olanı betimlemeyi amaçladığından tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007:77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye Ulusal Ajansının resmi internet sitesinde yer alan 2012, 2013 yılları teklif çağrısı dönemi Hayat Boyu Öğrenme (LLP)/Comenius Programı Çok Taraflı Okul Ortaklıkları programı kapsamında projesi kabul edilen ve İzmir ilinde bulunan 76 resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 3034 öğretmen oluşturmaktadır. Evrendeki bütün okulların tüm öğretmenleriyle birlikte eşit seçilme şansına sahip olmalarını ve araştırmanın yansızlığını sağlayabilmek amacıyla bu araştırmada "oransız küme örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Evren çoğu zaman içinde çeşitli elemanları olan, benzer amaçlı kümelerden oluşuyorsa, araştırma evrenden seçilecek kümeler üzerinde yapılabilir (Kaptan, 1998: 121-122; Karasar, 2007: 114-116) Araştırmada, evrende bulunan 62 resmi okuldan, oransız küme örnekleme yöntemiyle 27"si yansızlık kuralına göre belirlenmiştir. Özel okullar için örnekleme yoluna gidilmemiş; evrendeki 14 özel okuldan uygulama izni verilmeyen beşi hariç 9 okul araştırmaya dahil edilmiştir. Örnekleme giren okulların 12'i ilkokul; 11'i ortaokul ve 13'ü de lisedir. Örnekleme dâhil edilen okullarda görev yapan 1598 öğretmenden 424'üne ulaşılmış; ancak eksik, hatalı ve rasgele doldurulduğu belirlenen ve z puanı hesaplamaları sonucu istatistiksel analizlere uygun olmayan 43 ölçek formu değerlendirmeye alınmamış, böylelikle analiz işlemleri 381 ölçek formu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların 270'inin kadın, 111'inin erkek; 42'sinin 1-5 yıl, 74'ünün 6-10 yıl, 104'ünün 11-15 yıl, 70'inin 16-20 yıl ve 91'inin 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olduğu; 71'inin Fen ve Matematik Bilimleri, 43'ünün Türkçe ve Sosyal Bilimler, 105'inin Yabancı Dil, 97'sinin Sınıf öğretmeni ve 65'inin de diğer branşlara sahip olduğu; 123'ünün ilkokul, 119'unun ortaokul ve 139'unun liselerde görev yaptığı; 274'ünün kamu, 107'sinin özel okullarda görev yaptığı; 201'inin AB projesinde aktif olarak görev alırken, 180'ininin aktif olarak görev almamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "AB Projelerinin Katkılarını Değerlendirme Ölçeği" adlı ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümüde kişisel bilgiler (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, eğitim kademesi, okul türü, projede aktif görev alma), ikinci bölümde ise AB Projelerinin katkılarını belirlemeye yönelik ölçek maddeleri yer almaktadır. Kurumsal gelişim, kişisel/mesleki gelişim, sosyal gelişim, kültürel gelişim ve yabancı dil öğrenme olmak üzere beş boyuttan oluşan ölçekte 31 madde yer almaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .95 olarak bulunmuş ve beş boyutun toplam varyansın %70.52'sini açıkladığı, faktör yük değerlerinin 0.84 ile 0.54 arasında değiştiği ortaya konulmuştur. Boyutlar için hesaplanan güvenirlik katsayıları ise kurumsal gelişim .95, kişisel/mesleki gelişim .92, sosyal gelişim .88, kültürel gelişim .86 ve yabancı dil öğrenme .87 çıkmıştır. Araştırma verilerinin toplanması için gerekli izinler alındıktan sonra, AB Projelerinin Katkılarını Değerlendirme Ölçeği örneklem grubunda yer alan resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlere 15/11/2014 – 23/01/2015 tarihleri arasında okullara gidilerek bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Verilerin güvenirliğini artırmak için gönüllü katılım esas alınmış ve uygulamanın tamamı araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler analiz edilmeden önce, ters maddeler yeniden kodlanmıştır. Veri girişinde yanlışlık yapılıp yapılmadığı ve maddelerin skewness ve kurtosis değerlerinin "∓1,50" (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) arasında değişip değişmediğini belirlemek üzere öncelikle yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler yapılmıştır. Analizlerde ayrıca veri seti içerisinde uç değer olup olmadığı da kontrol edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda veri seti için skewness ve kurtosis değerlerinin +1,45/-1,50 değerleri arasında değiştiği ve uç değer olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada, ölçekten ve ölçek alt boyutlarından alınan en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken AB Projeleri Katkıları Değerlendirme ölçeği için puan aralıkları 1-1.80 "kesinlikle katılmıyorum", 1.81-2.60 "katılıyorum", 2.61-3.40 "kararsızım", 3.41-4.20 "katılıyorum", 4.21-5.00 "kesinlikle katılıyorum" şeklinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt bulmak

amacıyla elde edilen veriler üzerinden t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı farkın belirlendiği durumlarda, farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi; "AB Projelerine katılım gösteren okullarda görev yapan öğretmenlerin, AB Projelerinin katkılarına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?" biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu alt problemine çözüm bulmak amacıyla her bir ölçek ve alt boyutlar için, elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Katılımcıların her bir ölçekten ve alt boyuttan almış oldukları en düşük puanlar, en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

AB Projelerinin Katkılarına İlişkin Öğretmenlerin Algıları

Ölçek	Boyut	Madde Sayısı	En Düşük	En Yüksek	$\overline{X}$	S.S	Düzey
Ab Projeleri	Kurumsal Gelişim	13	27	65	54.50	8.02	Katılıyorum
	Kişisel/Mesleki Gelişim	7	18	35	31.40	3.70	Kesinlikle katılıyorum
	Sosyal Gelişim	5	15	25	23.10	3.00	Kesinlikle katılıyorum
	Yabancı Dil Öğrenme	4	12	15	18.73	2.14	Kesinlikle katılıyorum
	Kültürel Gelişim	2	6	10	9.46	.80	Kesinlikle katılıyorum
	Toplam	31	96	155	137.30	14.12	Kesinlikle katılıyorum

Tablo 1' deki bulgular kurumsal gelişim boyutu açısından incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının "X =54.50" ile katılıyorum düzeyinde; kişisel/mesleki gelişim boyutu için "X =31.40" aritmetik ortalamayla kesinlikle katılıyorum düzeyinde; sosyal gelişim boyutu için "X =23.10" aritmetik ortalamayla kesinlikle katılıyorum düzeyinde; yabancı dil öğrenme boyutu için "X =18.73" aritmetik ortalamayla kesinlikle katılıyorum düzeyinde ve kültürel gelişim boyutu için "X =9.46" aritmetik ortalamayla kesinlikle katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından alınan aritmetik ortalama puanlarının yüksek olduğu ve öğretmelerin AB projelerinin katkılarına yönelik olumlu algılara sahip olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "AB projelerine katılım gösteren okullarda görev yapan öğretmenlerin, bu projelerin katkılarına ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, branş, öğrenim durumu, eğitim kademesi, okul türü, projede aktif görev alıp almama" değişkenlerine yönelik anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi; branş, mesleki kıdem ve eğitim kademesi değişkenleri için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin AB Projelerinin Katkılarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kurumsal Gelişim	Kadın	270	54.45	7.67	379	.537	.59
	Erkek	111	54.93	8.84			
Kişisel/Mesleki Gelişim	Kadın	270	31.31		379	.77	.44
	Erkek	111	31.63				
Sosyal Gelişim	Kadın	270	23.10	2.29	379	.44	.95
	Erkek	111	23.09	2.37			
Yabancı Dil Öğrenme	Kadın	270	18.62	1.75	379	2.07	.03*
	Erkek	111	19.01	1.54			
Kültürel Gelişim	Kadın	270	9.40	.80	379	2.48	.01*
	Erkek	111	9.62	.75			
Toplam	Kadın	270	136.89	13.97	379	.881	.37
	Erkek	111	138.30	14.50			

Tablo 2'ye göre, cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi sonucunda yabancı dil öğrenme $t(379) = 2.07$, $p<.05$ ve Kültürel gelişim $t(379) = -2.48$, $p<.05$ boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine manidar bir farklılık belirlenmiştir. Ancak ölçeğin geneli ve diğer boyutlar için cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 3

Öğretmenlerin AB Projelerinin Katkılarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Kıdem	N	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (sheffe)
Kurumsal Gelişim	a.1-5	42	55.14	Gruplar arası	865,77	4	216,44	3,44	,009	c>b
	b.6-10	74	52,35	Gruplariçi	23615,14	376	62,80			
	c.11-15	104	56,66							
	d.16-20	70	54,32							
	e. 21 ve üstü	91	54.01							
	Toplam	381	54.59	Toplam	24480,92	380				
Kişisel/Mesleki Gelişim	a.1-5	42	30.73	Gruplar arası	134,51	4	33,62	2,49	.032	c>b
	b.6-10	74	30.48	Gruplariçi	5063,24	376	13,46			
	c.11-15	104	32.07							
	d.16-20	70	31.42							
	e. 21 ve üstü	91	31.67							
	Toplam	381	31.40	Toplam	5197,75	380				
Sosyal Gelişim	a.1-5	42	23,19	Gruplar arası	30,13	4	7,53	1,41	.230	-
	b.6-10	74	22,58	Gruplariçi	2009,14	376	5,3			
	c.11-15	104	23,38							
	d.16-20	70	23,04							
	e. 21 ve üstü	91	23,21							
	Toplam	381	23,10	Toplam	2039,28	380				-
Yabancı Dil Öğrenme	a.1-5	42	18,71	Gruplar arası	14,88	4	3,72	1,28	.276	-
	b.6-10	74	18,48	Gruplariçi	1090,86	376	2,90			
	c.11-15	104	19,00							
	d.16-20	70	18,54							
	e. 21 ve üstü	91	18,80							
	Toplam	381	18,73		1105,75	380				
rel Geli-	a.1-5	42	9.45	Gruplar arası	3.13	4	.828	1.31	.265	-
	b.6-10	74	9.32	Gruplariçi	237.45	376	.632			

	c.11-15	104	9.59							
	d.16-20	70	9.44							
	e. 21 ve üstü	91	9.45							
	Toplam	381	9.46		240.77	380				
Toplam	a.1-5	42	137,23	Gruplar arası	2464,20	4	616,05	3,15	.014	c>b
	b.6-10	74	133,22	Gruplariçi	73388,780	376	195,18			
	c.11-15	104	140,72							
	d.16-20	70	136,78							
	e. 21 ve üstü	91	137,15							
	Toplam	381	137,30		75853,01	380				

Öğretmenlerin AB Projelerinin katkılarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda, öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre, kurumsal gelişim (F(4, 376) =.3.44 p<.05.) ve kişisel/mesleki gelişim (F(4, 376) = 2.49 p<.05.) boyutunda anlamlı bir fark olduğu; sosyal gelişim (F(4, 376) = 1,28 p>.05.), yabancı dil öğrenme (F(4, 376) = 1,28 p>.05.) ve kültürel gelişim (F(4, 376) = 1,31 p>.05.) boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kurumsal gelişim boyutundan aldıkları aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin (X:56.16) 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden (X: 52.35) daha fazla aritmetik ortalama puanına sahip oldukları görülmektedir. Kurumsal gelişim boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılaştığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel/mesleki gelişim boyutundan aldıkları aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin (X:32.07) 6-10 arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden (X: 30.48) daha fazla aritmetik ortalama puanına sahip oldukları görülmektedir. Kişisel/mesleki gelişim boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılaştığı söylenebilir.

Ölçeğin geneli için yapılan analiz sonucunda 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin (X: 140,72) 6-10 arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden (X:133.22) daha fazla aritmetik ortalama puanına sahip oldukları görülmektedir (F(4, 376) =3,15 p<.05.). Ölçeğin genelinde öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 4

Öğretmenlerin AB Projelerinin Katkılarına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Branş	N	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (sheffe)
Kurumsal Gelişim	1. Türkçe	43	54,95	Gruplar arası	735,56	4	183,89	2,91	.021*	3>5
	2. Mat/fen	71	54,88	Gruplariçi	23745,35	376	63,15			
	3. Yabancı Dil	105	55,58							
	4. Sınıf	97	55,18							
	5. Diğer	65	51,58							
	Toplam	381	54,59		24480,92	380				
Kişisel/Mesleki Gelişim	1. Türkçe	43	31,39	Gruplar arası	47,70	4	11,92	,871	.482	-
	2. Mat/fen	71	31,19	Gruplariçi	5150,02	376	13,69			
	3. Yabancı Dil	105	31,57		5197,05					
	4. Sınıf	97	31,80							
	5. Diğer	65	30,76							
	Toplam	381	31,40		5197,75	380				

Sosyal Gelişim	1. Türkçe	43	22,86	Gruplar arası	31,19	4	7,80	1,46	.214	
	2. Mat/fen	71	23,10	Gruplariçi	2008,08	376	5,30			
	3. Yabancı Dil	105	23,54							
	4. Sınıf	97	22,92							
	5. Diğer	65	22,81							
	Toplam	381	23,10		2039,281	380				
Yabancı Dil Öğrenme	1. Türkçe	43	18,37	Gruplar arası	36,67	4	9,16	3,22	.013*	3>4
	2. Mat/fen	71	18,56	Gruplariçi	1069,08	376	2,84			
	3. Yabancı Dil	105	19,22							
	4. Sınıf	97	18,55							
	5. Diğer	65	18,61							
	Toplam	381	18,73		1105,75	380				
Kültürel Gelişim	1. Türkçe	43	9,46	Gruplar arası	2,39	4	,53	,943	.43	-
	2. Mat/fen	71	9,38	Gruplariçi	238,38	376	,63			
	3. Yabancı Dil	105	9,56							
	4. Sınıf	97	9,38							
	5. Diğer	65	9,42							
	Toplam	381	9,46		240,77	380				
Toplam	1. Türkçe	43	137,04	Gruplar arası	1573,39	4	393,32	1,99	.095	-
	2. Mat/fen	71	137,13	Gruplariçi	74279,6	376	197,55			
	3. Yabancı Dil	105	139,48		75853,01					
	4. Sınıf	97	137,87							
	5. Diğer	65	133,30							
	Toplam	381	137,30		75853,1	380				

Öğretmenlerin AB Projelerinin katkılarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda, öğretmenlerin algılarında branş değişkenine göre, kurumsal gelişim (F(4, 376) =2,91 p<.05.) ve yabancı dil öğrenme (F(4, 376) =3,22 p<.05.) boyutunda anlamlı bir fark olduğu; ölçeğin genelinde ve diğer boyutlarda öğretmenlerin görüşlerinin branşlarına göre manidar bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kurumsal gelişim boyutundan aldıkları aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin (X:55.58) diğer (51.58) gruptaki öğretmenlerden daha fazla aritmetik ortalama puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Başka bir deyişle, yabancı dil öğretmenleri diğer öğretmenlere göre AB Projelerinin kurumlarına daha fazla katkıda bulunduğunu ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı dil öğrenme boyutundan aldıkları aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin (X:19.22) sınıf öğretmenlerine göre (X: 9.38) daha fazla aritmetik ortalama puanına sahip oldukları görülmektedir. Başka bir deyişle, yabancı dil öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre AB Projelerinin yabancı dil öğrenme boyutunda daha fazla katkı sunduğunu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin AB Projelerinin Katkılarına İlişkin Algılarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Öğretim	N	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (sheffe)
Kişisel/Mesleki Gelişim	1.İlkokul	123	55,23	Gruplar arası	74,38	2	37,19	,576	,56	-
	2. Ortaokul	119	54,37	Gruplariçi	24406,53	378	64,56			
	3. Lise	139	54,23							
	Toplam	381	54,59		24480,92	380				
	1.İlkokul	123	31,55	Gruplar arası	14,28	2	7,144	,521	,59	-
	2. Ortaokul	119	31,11	Gruplariçi	5183,4	378	13,71			
	3. Lise	139	31,51							
	Toplam	381	31,40	Toplam	5197,22	380				
Sosyal Gelişim	1.İlkokul	123	23,02	Gruplar arası	3,49	2	1,74	,325	,72	-
	2. Ortaokul	119	23,03	Gruplariçi	2035,79	378	5,38			
	3. Lise	139	23,23							
	Toplam	381	23,10		2039,28	380				
Yabancı Dil Öğrenme	1.İlkokul	123	18,69	Gruplar arası	7,537	2	3,76	1,29	.27	-
	2. Ortaokul	119	18,57	Gruplariçi	1098,21	378	5,38			
	3. Lise	139	18,91							
	Toplam	381	18,73		1105,75	380				
Kültürel Gelişim	1.İlkokul	123	9,40	Gruplar arası	,65	2	,326	,513	,60	-
	2. Ortaokul	119	9,47	Gruplariçi	240,12	378	,635			
	3. Lise	139	9,50							
	Toplam	381	9,46		240,77	380				
Toplam	1.İlkokul	123	137,90	Gruplar arası	107,215	2	53,60	,266	,76	-
	2. Ortaokul	119	136,58	Gruplariçi	75745,79	378	200,38			
	3. Lise	139	137,39							
	Toplam	381	137,30	Toplam	75853,01	380				

Eğitim kademesi değişkenine göre yapılan analizler sonucunda AB projelerine katılım gösteren okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin, görev yaptıkları eğitim kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir F(2, 378) = ,266 p>.05. Farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin katkılarına ilişkin benzer görüşler paylaştıkları söylenebilir.

Tablo 6

Öğretmenlerin AB Projelerinin Katkılarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kurumsal Gelişim	Kamu	274	54,34	8,01	379	,96	,33
	Özel	107	55,23	8,05			
Kişisel/Mesleki Gelişim	Kamu	274	31,36	3,79	379	,30	,76
	Özel	107	31,49	3,45			
Sosyal Gelişim	Kamu	274	22,95	2,35	379	2,06	,030*
	Özel	107	23,49	2,16			
Yabancı Dil Öğrenme	Kamu	274	18,64	1,68	379	1,74	,081
	Özel	107	18,98	1,73			
Kültürel Gelişim	Kamu	274	9,44	,79	379	,61	,54
	Özel	107	9,50	,80			
Toplam	Kamu	274	136,76	14,31	379	1,21	,22
	Özel	107	138,71	13,59			

Okul türü değişkenine göre yapılan analizler sonucunda AB Projelerine katılım gösteren okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin, sadece sosyal gelişim boyutunda özel okulda görev yapan

öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer boyutlardan ve ölçeğin genelinden alınan aritmetik ortalama puanlarının tümünde özel okullar lehine bir fark olduğu görülebilir ancak sadece sosyal gelişim boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir (t(379) = 2.06, p<.05).

Tablo 7.

Öğretmenlerin AB Projelerinin Katkılarına İlişkin Algılarının Projede Aktif Görev Alıp Almama Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Cinsiyet	N	$\overline{x}$	S	sd	t	p
Kurumsal Gelişim	Evet	201	55,56	7,49	379	2,49	,01
	Hayır	180	53,51	8,47			
Kişisel/Mesleki Gelişim	Evet	201	32,16	3,19	379	4,33	,00
	Hayır	180	30,55	4,03			
Sosyal Gelişim	Evet	201	23,64	1,96	379	4,91	,00
	Hayır	180	22,50	2,52			
Yabancı Dil Öğrenme	Evet	201	19,19	1,31	379	5,81	,00
	Hayır	180	18,22	1,93			
Kültürel Gelişim	Evet	201	9,61	,66	379	4,02	,00
	Hayır	180	9,29	,88			
Toplam	Evet	201	140,18	12,08	379	4,29	,00
	Hayır	180	134,09	15,52			

Projelerde aktif görev alma durumuna göre yapılan analizler sonucunda AB projelerine katılım gösteren okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin, projede aktif göre alıp almamalarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ölçeğin genelinde (t(379) = 4,29, p<.05) ve alt boyutlarda (Kurumsal Gelişim: t(379) = 2,49, p<.05, Kişisel Mesleki Gelişim: t(379) = 4,33, p<.05, Sosyal Gelişim: t(379) = 4,91, p<.05, Yabancı Dil Öğrenme t(379) = 5,81, p<.05, Kültürel Gelişim: t(379) = 4,02, p<.05) Projelerde aktif görev alan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

AB Projelerinin katkılarına ilişkin öğretmen algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, öğretmenlerin söz konusu projelerin katkılarına ilişkin algılarının kişisel/mesleki, sosyal, kültürel gelişimlerine ve yabancı dil öğrenme boyutlarında 'Kesinlikle Katılıyorum'; kurumsal gelişim boyutunda ise 'Katılıyorum' düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. AB Projelerin kurumların gelişimine; katılımcıların kişisel, mesleki, kültürel, sosyal gelişimlerine ve yabancı dil öğrenmelerine katkıda bulunduğu alanyazında çeşitli araştırmalarda da ortaya konulmuştur (Yağmurlu,2012; Top,2006; Erdoğan,2009; Kulaksız,2010; Dilekli,2008; Tümen,2008; Haspolatlı,2006; Bahadır, 2007; Akçakaya,2008; Demir,2011; Agogi,2013; Kassel, 2007; Cook,2012; Colón-Plana, 2012; Diamantopoulou,2006; Öztürk,2015). Benzer bir biçimde, Türk Ulusal Ajansı tarafından Hayatboyu Öğrenme Programı'nın yararlanıcılar üzerindeki etkilerinin değerlendirildiği araştırmalar sonucunda da, yararlanıcıların programlar sayesinde öğrenme ve öğretme konusunda kendilerini yeniledikleri, özgüvenlerinin ve geleceğe yönelik beklentilerinin arttığı, yabancı dil becerilerinin geliştiği, önyargılarının kırıldığı, kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve sosyal hayatta daha etkin oldukları ortaya çıkmıştır (Ulusal Ajans, 2008; Ulusal Ajans, 2009; Ulusal Ajans, 2010).

Öğretmenlerin söz konusu projelerin katkılarına ilişkin algılarının tüm boyutlarda 'Kesinlikle Katılıyorum' düzeyinde bulunurken; "Kurumsal Gelişim" boyutunda 'Katılıyorum' düzeyinde diğer boyutlara oranla daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulguya paralel bir biçimde Kassel (2007), Yağmurlu (2012) ve Agogi (2013) de çalışmalarında, projelerin kurumsal düzeyde katkılarının sınırlı

olduğunu ortaya koymuşlardır. AB Projelerinin kurumsal düzeyde katkılarının sınırlı düzeyde algılanmasında, projelerin sadece proje ekibinde yer alan öğretmenlerle sınırlı kalması ve diğer öğretmenlerin ilgilenmemesi, projelerin toplum tarafından çok fazla bilinmemesi, sadece gezi olarak algılanması ve devamlılığının olmaması (Yağmurlu,2012; Haspolatlı, 2006; Kulaksız,2010), proje süresince derslerin boş geçmesinin disiplin sorunlarına ve okulda aksamalara yol açması (Dilekli,2008; Colon-Plana,2012; Czech Ministry of Education, Youth and Sports, 2003), projelere yönetsel desteğin olmaması (European Commission,2013) ve AB'den verilen kaynağın yetersiz olması dolayısıyla da yerel otorite, sivil toplum örgütleri, özel kuruluşlardan kaynak bulma yoluna gidilmesi (Deloitte ve Touche, 2000, Slovak Euro Service Group (2003)) gibi sebepler etkili olabilir.

Öğretmenlerin AB Projelerinin katkılarına ilişkin algıları cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında, yabancı dil öğrenme ve kültürel gelişim boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine manidar bir farklılık belirlenmiştir. Bu doğrultuda, erkek öğretmenlerin projelerin katılımcıların kültürel gelişimlerine ve yabancı dil öğrenmelerine daha fazla katkı sağladığını düşündüğü söylenebilir. Bununla beraber, Kulaksız (2010) ve Akçakaya (2008) çalışmalarında, kız öğrenci ve bayan öğretmenlerin Comenius okul projelerinin sağladığı katkılara ilişkin, erkek öğrenci ve öğretmenlerden daha olumlu görüşe sahip olduklarını ve Top (2006) da, dil öğrenimini kolaylaştırma bağlamında kadınların daha olumlu algılara sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durum örneklemin doğasından kaynaklı bir farklılıkla açıklanabilir. Mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmen algıları incelendiğinde, kurumsal gelişim, kişisel/mesleki gelişim boyutlarında ve ölçeğin genelinde, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla aritmetik ortalama puanına sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya paralel bir biçimde, Erdoğan (2009) çalışmasında, kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmen ve yöneticilerin Comenius programının eğitim kalitesini arttırdığını diğer kıdemlere oranla daha fazla düşündüklerini ortaya koyarken; Akçakaya (2008), 0–5 Yıl arasındaki kıdeme sahip olan öğretmenler daha kıdemli öğretmenlere oranla proje uygulamalarının okulun imajına pozitif yönde katkı yaptığını düşünmekte olduğunu ortaya koymuştur. Bu farklılıklar, örneklemin farklı olmasıyla açıklanabilir. Branş değişkeni açısından öğretmen algıları ele alındığında, kurumsal gelişim boyutunda yabancı dil öğretmenlerinin diğer gruptaki öğretmenlerden; yabancı dil öğrenme boyutunda da yabancı dil öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha fazla aritmetik ortalama puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Benzer bir biçimde, Kulaksız (2010) çalışmasında, dil derslerini okutan öğretmenlerin sayısal dersleri okutan öğretmenlere göre Comenius okul projelerine ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olduklarını ve Acir (2008) de, söz konusu projelere yabancı dil öğretmenlerinin daha fazla katılım gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Yabancı dil bilmenin projeye başlama ve projeyi yürütme konusunda çok önemli avantajlar sağladığı göz önüne alındığında, bu bulguların ortaya çıkması beklenen bir durumdur. Sosyal gelişim boyutunda, özel okulda görev yapan öğretmenlerin algılarının yüksek olması, özel okullarda takım çalışması ve işbirliğinin, iletişimin daha etkili bir biçimde işlemesi ile açıklanabilir. Bu bulguya paralel bir biçimde, Çoban (2007) tarafından yapılan araştırmada da, özel ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin takım ruhu, işbirliği, etkili iletişim ve topluma uyum, boyutlarında resmi ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladıkları ortaya çıkmıştır. Projelerde aktif görev alma değişkeni açısından veriler incelendiğinde, tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde projede aktif görev alan öğretmenlerin projelerin katkılarına ilişkin algıları almayan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Projelerde aktif görev alan öğretmenlerin projenin tüm süreçlerine ilişkin daha fazla bilgi sahibi olmaları, tüm sürecin doğrudan içinde olmaları dolayısıyla da projeyi daha fazla benimsemeleri görüşlerinin bu yönde olmasında etkili olabilir. Projede aktif rol almayan öğretmenler genel olarak sürecin dışında gözlemci olarak kalırken; projede aktif rol alan öğretmenler süreci yönetme ve tüm olumlu olumsuz yönleriyle süreci deneyimleme şansına sahiptir; bu da projelerin katkılarına ilişkin olumlu algılara sahip olmalarında oldukça önemlidir. Benzer bir biçimde, Haspolatlı (2006) çalışmasında, öğretmenlerin projeye katkıda bulunma bağlamında proje hazırlık sürecinde aktif olarak yer almayan öğretmenlerin çok da etkili olmadığını ifade ettiklerini ortaya koymuş ve bu durumu aktif olarak rol almayan öğretmenlerin yeterli yabancı dil bilgisine sahip olmaması ile açıklamıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler geliştirilebilir:

AB Projelerinin kurumsal gelişime katkısının katılımcıların gelişimine katkısına oranla daha sınırlı düzeyde bulunması göz önüne alındığında, söz konusu projelerin kurumların gelişimine katkısını arttırmak için öncelikle proje süresince ortaya çıkabilecek aksaklıkları (derslerin boş geçmesi, okul içi çatışmalar, teknik ve bürokratik sorunlar) engelleme yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Yabancı dil dışında diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin AB Projelerinin yabancı dil öğrenmeye katkısına yönelik algılarının düşük olması diğer öğretmenlerin yabancı dil yetersizlikleri ile ilgili bir durum olabileceğinden, diğer öğretmenlerin yabancı dil yeterliliklerini geliştirmek amaçlı okulda proje öncesinde yabancı dil kursları ya da konuşma kulüpleri açılabilir. AB Projelerinin katkılarına ilişkin öğretmen algılarının projelerde aktif görev alan öğretmenler lehine yüksek bulunması doğrultusunda, projelerin proje ekibinde yer almayan öğretmenler tarafından da benimsenmesini sağlamak için proje ekibi dışında diğer öğretmenlerin de görüşlerinin alınması, onların da sürece dahil edilmesi yolunda çalışmalara gidilebilir. AB Projelerine katılım gösteren okullarda bile projede aktif görev alan ve almayan öğretmenler arasında görüş farklılıkları olması göz önüne alındığında, mevcut araştırmanın sadece proje gerçekleştirmiş okullarda gerçekleştirilmiş olması bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda, araştırmanın AB Projelerine katılım göstermeyen diğer okulları da kapsayıcı bir biçimde genişletilerek, projelere katılım gösteren ve göstermeyen okulların söz konusu projelerin katkılarına ilişkin görüşlerinin alınması ve ikisi arasındaki farkın ortaya konulması sağlanabilir. Ayrıca, araştırma sadece öğretmenlerin görüşleri ile sınırlı olduğundan, araştırmanın projelerin diğer katılımcıları olan öğrencileri ve yöneticileri de içine alacak şekilde genişletilmesi yoluna gidilebilir. Son olarak, AB Projelerinin katkılarına ve bu katkıları engelleyebilecek sorunlara ilişkin daha ayrıntılı veri toplamak için çalışmanın nitel bir araştırma ile desteklenmesi sağlanabilir.

Kaynakça

Acir, E.(2008). *Okullarda comenius projelerinin işlerliğinin incelenmesi (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Agogi, E.(2013). *Study of the Impact of Comenius Centralised Actions , Comenius Multilateral Projects and Comenius Multilateral Networks , Final report* http://ec.europa.eu/education/library/study/comenius-central-report_en.pdf adresinden 13.12.2014 tarihinde indirilmiştir.

Akçakaya, K.(2008). *Avrupa Birliği Eğitim Ve Gençlik Programları Kapsamında Yurt Dışına Giden Öğretmenlerin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Aktaş, H. (2006). *Comenius programlarında insan hakları eğitimi alanında yapılmış on projenin incelenmesi ve Türkiye için bir proje önerisi taslağı* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara, İstanbul.

Atabay, S. (2003). Okul Eğitimi Comenius *Milli Eğitim Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 35.

Avrupa Komisyonu, *"2010: Information Society and the Media Working Towards Growth and Jobs",* http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11328.htm adresinden 17.03.2014 tarihinde erişilmiştir).

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Başkanlığı, www.ua.gov.tr (17.03.2014 tarihinde erişilmiştir.

Aydoğan, İ., A. E. Şahin. (2006). Comenius okul ortaklıkları projelerinin, Comenius amaçlarının gerçekleşmesine katkısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 48, 455-480.

Bahadır, H.(2007). *Comenius projelerinden faydalanma konusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye.

Bozak, A., N.Konan, T. Özdemir. (2016). Avrupa Birliği Eğitim Programlarına Katılmış Maarif Müfettişleri, Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bu Programların Etkililiğine İlişkin Görüşleri, *Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi,* 7 (15),1-23.

Czech Ministry of Education, Youth and Sportss (2003). Socrates Programme Czech Republic - *National report evaluation report on the implementation of Socrates Programme in the Czech Republic 2000 – 2003 September 2003 SOCRATES. [Electronic version].* http://ec.europa.eu/education/pro rammes /evaluation 180 /socratesnat/soccz.pdf. adresinden 16 Mart 2014 tarihinde erişilmiştir.

Cook, A.(2012). *The value of Comenius School Partnerships.* http://www.britishcouncil.org/comenius_impact_study.pdf adresinden 17.03.2014 tarihinde erişilmiştir.

Colón-Plana, M. G.(2012). The Reality of Comenius Projects in ten Catalan Educational Institutions. *Gist Education and Learning Research Journal*, 6, 190-212.

Çoban, N.(2007). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgüt sağlığına ilişkin algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.

Deloitte ve Touche. (2000). *Evaluation of European School Partnerships under Comenius Action 1 & Lingua Action E. [Electronic version].* Web: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/education/2001/soci expost/soc1xpcomlingrep_en.pdf adresinden 16 Haziran 2006 tarihinde erişilmiştir.

Demir, İ. (2011). *Hayat boyu Öğrenme Programının, İnsan Kaynaklarının Mesleki Sosyal Gelişimine, Yabancı Dil Gelişimine, İstihdamına ve Yeterliliklerin Tanınmasına Sağladığı Katkı Açısından Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Dilekli, Y. (2008). *Aksaray İlinde 2006 ve 2007 Yıllarında Uygulanan Comenius Projelerinin Öğrenci, Öğretmen, Okullar ve Dersler Üzerindeki Etkilerinin İncelemesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi, Niğde, İstanbul.

Diamantopoulou, A. (2006). The European Dimension in Greek education in the context of the European Union. *Comparative Education* 42 (1), 131–151.

Duman, T. (2004) Avrupa Birliği Eğitim Programları: Sokrates Programı. *Milli Eğitim Dergisi*, 150

Erdoğan, D, Ö. (2009). *Comenius programının amaçlarına ulaşma düzeyinin programa katılan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye.

Ertl, H.(2003). European Union Programmes For Education And Vocational Training: Development And Impact, SKOPE Research Paper No.42, ESRC funded Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance Oxford and Warwick Universities www.skope.ox.ac.uk/wordpress/wp.../SKOPEWP42.pd adresinden 12 mayıs 2015 tarihinde indirilmiştir.

European Commission (2007). *Final evaluation of the Community Programmes Socrates II, Leonardo Da Vinci II and elearning . Synthesis of Socrates And Leonardo Da Vinci national reports.* [Electronicversion]. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evaluationreports/training/2007/joint/ann ex_en.pdf. adresinden 12 Mart 2014 tarihinde erişilmiştir.

Gedikoğlu, T, (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 66-80.

Haspolatlı, E.(2006). *Avrupa Birliği Eğitim Programı Comenius I ve Eğitim Kurumları Proje Koordinatörlerinin Program Hakkındaki Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.

Iceland Ministry of Education, Culture and Science (2007). Icelandic National Report on the Implementation of the Socrates and Leonardo programmes 15/09/2007 Ministry of Education, Culture and Science. *National report on the implementation of the Socrates and Leonardo programmes.* [Electronic version] http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/ldv-socrates-2007-2-iceland.pdf adresinden 5 Mart 2014 tarihinde erişilmiştir.

İKV (2004). *Avrupa Birliğinin bilim, araştırma ve eğitim politikaları ve Türkiye'nin uyumu.* İstanbul: İktisadi Kalkınma Vakfı.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri.* Ankara: Tekışık Web Ofset Yayınları.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kassel (2007). *Impact of the Comenius School Partnerships on the participant schools Final Report Study on behalf of the European Commission*, DG Education and Culture Association for Empirical Studies, Maiworm & Over, Querallee 38, D- 34119 Kassel, Germany. Centre for research into schools and education at the Martin Luther University in Halle- Wittenberg, Franckeplatz 1, Haus 31, D-06099 Halle an der Saale, Germany. [Electronic version]. Web: http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/publikacije/2013/comenius-report_en.pdf adresinden 03 Mart 2014 tarihinde erişilmiştir

Kulaksız, E. (2010). *Avrupa Birliği Comenius Programlarının Türkiye'deki Uygulamasına İlişkin Katılımcı Görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.

Öztürk, E.(2015). *Avrupa Birliği Comenius Programı'na Katılan Öğretmenlerin Hareketlilik Programının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) , Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.

Pirrie, A., S. Hamilton, S. Kirk, J. Davidson. (2004). *Interim Evaluation of the SOCRATES Programme in the UK, Final Report, SCRE Research Report 116,* University of Glasgow: UK.

Slovak Euro Service Group (2003). *Evaluation of the implementaiıon of Socrates Programme in the Slovak Republic 2000 – 2003. National Report – Slovak Republic.* [Electronic version]. http://ec.europa.eu/education/ programmes/evaluation/socratesnat/socslovak.pdf. adresinden 16 Haziran 2006 tarihinde erişilmiştir.

Theodore, Z., E.Anastassios (2015). The impact of European programmes dealing with mobility in secondary education, *Journal of international Mobility* 1, (3), 61-80.

Top, V.(2006). *Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme . *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi,* 5 (1), 87-98.

Tümen, D. (2008). *Comenius Projelerinin Etkilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Türkoğlu, Ş.(2004). *Türkiye'deki Okulların Comenius Projelerine Etkin Bir Şekilde Katılımının Sağlanması Üzerine Araştırmalar ve Comenius 1-1 Fen Proje Başvurusu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Türkiye Cumhuriyeti Avrupa Birliği Bakanlığı, http://www.ab.gov.tr/index.php?p=49710&l=1 (11.09.2014 tarihinde erişilmiştir).

Ulusal Ajans, Anadolu'dan Avrupa'ya, *Eğitim ve Gençlik Dergisi*, 2 (6), 12-16.

Ulusal Ajans (2008). *2007 Yılı Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP) Etki Analizi Sonuç Raporu.* Ankara.

Ulusal Ajans (2009). *2008 Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP) Etki Analizi Sonuç Raporu.* Ankara.

Ulusal Ajans (2010). *The Lifelong Learning Programme (LLP) in Turkey: Impact Assessment Report (2009).* Ankara.

Vabo, A. (2007). *RAPPORT 26/2007 Evaluation of the Leonardo da Vinci and SOCRATES programmes in Norway Final report.* [Electronic version]. www.nifustep.no;english.nifustep.no/index.php/content/download /25152/127160/file/NIFU%20STEP%20Rapport%2026-2007.pdf adresinden 03.03.2014 tarihinde erişilmiştir.

Yayan, M. (2003). AB Eğitim Programları ve Türkiye'nin yararlanma kabiliyeti. *Milli Eğitim Dergisi,* 158.

Yağmurlu, F.(2012). *How Education and Training Policy of the European Union Operates on Education in Turkey – Case Of Sub-Programme Comenius – Multilateral Projects* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) ODTÜ, Ankara, Türkiye.

20. BÖLÜM

OKUL MÜDÜRLERİNİN İŞ DOYUMU DÜZEYLERİ

Necdet Konan[a], Büşra Bozanoğlu[b], Remzi Burçin Çetin[c]

[a] Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, necdet.konan@inonu.edu.tr
[b] Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, bu-bozanoglu@hotmail.com
[c] Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, burcincetin@gmail.com

Giriş

Bireylerin işlerine karşı tutumlarının olumlu olması ve işlerinden memnun kalmaları beklentilerine verilen cevaplarla doğru orantılıdır. Bu açıdan baktığımızda çağımız koşullarında oldukça yoğun çalışan bireyin işinden çeşitli beklentilerinin olması beklenen bir durumdur. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki bireyin örgüte yararlı olabilmesi, işe bağlılığının ve motivasyonunun yüksek olması gibi durumlarda iş doyumunun etkisi oldukça önemli bir olgudur. Doyum, bir ihtiyaç doyurulduğunda yaşanılan hoşnutluğu ifade etmektedir (Günbayı, 2000: 13). Meslek seçimi ile başlayan ve kişinin tüm yaşamı boyunca onu etkileyen, mesleki doyum kavramı, alınyazında iş doyumu ya da iş tatmini şeklinde de yer almıştır (Yalçınkaya, 2000). İşgörenlerin iş doyumu üzerinde etkisi bulunan örgütsel faktörler çok çeşitli olmakla birlikte, bunlar arasında işin niteliği, ücret, yükselme imkânı, takdir edilme, çalışma şartları, yönetim ve çalışma arkadaşları en önemli olanlarıdır (Başaran, 2000). Özetle iş doyumu, çalışanların yaptıkları işten duydukları mutluluktur (Hackman ve Oldham, 1975).

İş doyumu, dünyada 1930'lardan itibaren üzerinde yoğun olarak çalışılmış bir konu olmasına karşın Türkiye'de görece yeni bir araştırma alanıdır. Konu hakkında yapılmış tanımların bazıları kişinin işi hakkındaki psikolojik koşullarına ilişkin hoşnutluğunu vurgulamakta, bazıları kişinin işi hakkındaki duygularından bahsetmekte ya da işine yönelik genel tutumu olarak tanımlamaktadır (Yılmaz ve Dönmez, 2013: 92). İş doyumu, işin özellikleriyle bireylerin kendinde bulduğu özelliklerin uyum içinde olması şeklinde tanımlanabilir (Mc Cormic ve Ilgen, 1980). Davis'e (1982) göre ise, iş görenlerin işlerinden duydukları hoşnutluk ya da hoşnutsuzluk iş doyumudur.

Örgüt açısından çalışanın iş doyumu, performans ve verimliliğe etkisi açısından önem taşımaktadır. İnsan yaşamının önemli bir bölümünü oluşturan iş yaşamı günlük yaşam süresinin yaklaşık üçte birini kapsamaktadır. Ayrıca iş yaşamı dışında iş dışı yaşama da olabilecek olumlu veya olumsuz etkilerinden de söz edilmektedir. Çalışanların işleri hakkında düşündükleri ve hissettikleri, işleri hakkındaki olumlu ya da olumsuz duyguların düzeyi, işi hayal kırıcı, sıkıcı ya da anlamlı bulmaları çalışan ve örgüt açısından önem taşımaktadır (Feldman ve Arnold, 1986; Akt. Pürçek, 2014: 140-141).

İş doyumu çalışanın başarısı için bir motivasyon aracı, örgütsel bağlılığın gerekli olan bir koşulu, personel devir hızını ve devamsızlığını azaltan bir unsur olarak görülebilir. Zira yapılan birçok araştırmada iş doyumunun örgütsel bağlılık yarattığı, işgücü devri ve devamsızlığını azalttığı ve motivasyonu artırdığı belirlenmiştir (Naktiyok ve Küçük, 2003). Özkalp ve Kırel (2001)'e göre iş doyumunun yaşantımız üzerindeki etkileri son derece açıktır. Yöneticiler iş görenlerin iş doyumları ile ilgili

olarak üç nedenle konuya yaklaşırlar. Birincisi doyumsuz kişi işten kaçar ve mümkün olduğunca işten ayrılmanın başka bir işe geçmenin yollarını arar. Bu da örgüte zarar verir. İkincisi, iş doyumu yüksek olan birey daha sağlıklıdır ve daha uzun yaşar. Üçüncüsü, iş doyumu yüksek olan birey bu mutluluğunu iş dışına da taşır ve yansıtır. İş doyumu yüksek olan kişi işe zamanında gelir ve devamsızlık yapmaz. Ayrıca işten ayrılma isteği düşüktür (Şen, 2011: 19).

İş doyum düzeyinin yüksek olması yöneticilerin arzu ettiği bir durumdur. Çünkü yüksek iş doyumu örgütün iyi yönetildiğinin belirtisi olarak görülmektedir. İş doyumu bir örgütte sağlam bir örgütsel ortam oluşturulmasının bir ölçüsüdür (Ulusoy, 1993).

Birçok araştırmacı, çalışanların işteki performansını etkileyen faktörler üzerine çalışmalar yapmıştır. Çalışanların performansını etkileyen faktörler bilinirse ve olumlu yönde etki edilirse verimin artacağının düşünülmesi bu çalışmaların temel nedenini oluşturmaktadır. Çalışanların performansını etkilediği düşünülen kavramlardan biri de "iş doyumu" kavramıdır (Çelik ve Önel, 2015: 220). İş doyumu çalışanın örgütsel davranışları üzerinde etkisinden dolayı sıklıkla incelenmekte ve üzerine pek çok çalışma yapılmaktadır. Özellikle işgörenlerin iş doyumu düzeylerini belirleyen birçok çalışma olmasına rağmen eğitim alanında ve okul müdürlerine yönelik çalışmaların az sayıda olması bu araştırma açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı Milli Eğitim Bakanlığı 10.06.2014 tarih ve 29026 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin yönetmelik uyarınca sözlü sınav esasına dayanarak 4 yıllığına görevlendirilen okul müdürlerinin iş doyumu düzeylerini belirlemektir. Araştırma ile ayrıca okul müdürlerinin; branş, okul türü, yöneticilik kıdemi ve öğretmenlik kıdemi değişkenlerine göre iş doyum düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin, iş doyumu düzeyleri nedir?

2. Okul müdürlerinin iş doyumu düzeyleri branş, okul türü, yöneticilik kıdemi ve öğretmenlik kıdemine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Alan yazında iş doyumu ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğunu öğretmenlerin iş doyumunu farklı değişkenler açısından inceleyen çalışmalar veya müdürlerin davranışları doğrultusunda öğretmenlerin iş doyumu düzeylerini belirlemeye çalışan araştırmalar oluşturmaktadır. Doğrudan müdürlerin iş doyumu düzeylerini belirleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır ve özellikle Milli Eğitim Bakanlığı 10.06.2014 tarih ve 29026 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin yönetmelik uyarınca sözlü sınav esasına dayanarak 4 yıllığına görevlendirilen okul müdürlerinin iş doyum düzeylerini belirlemeye çalışan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölüme araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizine değinilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin iş doyumu düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu bütün yönleriyle tanımlamayı hedefler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 14-18.09.2015 tarihleri arasında düzenlenen "Yöneticilik Formasyonu Kazandırma Kursu II" katılımcıları olan okul müdürleri oluşturmaktadır. Evrenden örneklem alınması yoluna gidilmemiş, ölçeğin uygulandığı tarihlerde kursa katılmış olan tüm müdürlere ulaşılması yeğlenmiştir. Araştırmanın veri toplama aracını gönüllü olarak, yönergeye uygun biçimde ve eksiksiz olarak yanıtlayan 254 okul müdürü, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini oluşturan müdürlerin branş, okul türü, yöneticilik kıdemi ve öğretmenlik kıdemine göre dağılımı Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1
Örneklemde Yer Alan Müdürlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı

Branş		Okul Türü		Yöneticilik Kıdemi		Öğretmenlik Kıdemi	
Sınıf	113	*Okul Öncesi*	18	*1 yıl ve daha az*	56	*1-13 yıl*	51
Branş	141	*İlkokul*	111	*2-5 yıl*	72	*14-18 yıl*	70
		Ortaokul	59	*6-10 yıl*	63	*19-23 yıl*	69
		Lise	66	*11 yıl ve üzeri*	63	*24 yıl ve üzeri*	64
Toplam	254	Toplam	254	Toplam	254	Toplam	254

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde müdürlerin "Görev yaptıkları öğrenim kurumu", "Branşı", "Öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet süresi" ve "Okul müdürlüğündeki toplam hizmet süre"sini belirlemeyi amaçlayan dört soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (2005) tarafından geliştirilen Mesleki Doyum Ölçeği yer almaktadır. Bu bölüm, 1-5 arası puanlanan Likert tipi 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, herhangi bir işte çalışan bireylerin o mesleğin üyesi olmaktan ne derece mutlu olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Maddeler kişilerin mesleklerinin ilgi ve yeteneklerine uygunluğu, sorumluluk alma, gelişme ve ilerleme olanakları hakkındadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Puanlar yükseldikçe mesleki doyum da yükselmektedir. Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (2005) tarafından ölçeğin geçerliğini belirlemek için 114 kişiden toplanılan veriler ile faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin maddelerinin iki faktöre ayrıldığı belirlenerek ölçeğin maddeleri "*Niteliklere Uygunluk*" ve "*Gelişme İsteği*" olarak isimlendirilmiştir.

Niteliklere uygunluk boyutunda yer alan maddeler: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 14, 18, 19

Gelişme isteği boyutunda yer alan maddeler: 7, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 20

Ölçeğin güvenirliği, iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiş olup ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı: 0.90, birinci faktör için 0.91 ve ikinci faktör için ise 0.75 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte ölçek maddelerinin her birinden alınan puanların toplam puan ile ilişkilerinin 0.30'un

üzerinde olduğu saptanmıştır (Kuzgun, Sevim ve Hamamcı, 2005). Bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise 0.84 olarak belirlenmiştir. Ölçekte bulunan 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18 ve 20 numaralı maddeler "Her zaman: 5, Sık sık: 4, Nadiren: 2, Hiçbir zaman: 1" seklinde puanlanmıştır. 4, 9, 10, 11, 14 ve 19 numaralı maddeler ise olumsuz maddelerdir ve bunlar tersten kodlanarak; "Her zaman:1, Sık sık: 2, Ara sıra: 3, Nadiren: 4, Hiçbir zaman şeklinde puanlanmıştır.

Verilerin Analizi

Okul Müdürlerinin İş Doyumu Düzeylerini belirlemeyi amaçlayan veri toplama aracı, Yöneticilik Formasyonu Kazandırma Kursu'na katılan okul müdürlerinden, ölçeği yanıtlamaya gönüllü olanlara, kurs sürecinde, kursta öğretim elemanı olarak görev yapan araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Bu çalışmada, toplanan veriler SPSS 18.0 paket programında çözümlenmiştir. Elde edilen veriler değerlendirilirken, öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bağımsız değişkenler açısından yapılacak analizlerde bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arası farklılığı belirlemek içinde Scheffe testi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacını gerçekleştirme doğrultusunda elde edilen veriler, alt problemlere yanıt olabilecek biçimde sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada öncelikli olarak müdürlerin iş doyumu algılarının ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, araştırmada kullanılan veri toplama aracının her bir alt boyutu için elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Katılımcıların her bir alt boyuttan ve ölçeğin genelinden almış oldukları en düşük puanlar, en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve boyutlar arası korelasyon katsayıları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2
Müdürlerin Mesleki Doyum Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları (N=254)

Boyut	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\overline{X}$	Ss	Düzey	1	2
1.NU[a]	12	60	44.05	9.08	Sık sık		
2.Gİ	8	40	31.93	3.84	Sık sık	.458**	
3.Toplam	20	100	75.98	11.36	Sık sık	.954**	.704**

p*<.05 p**<.01
[a] *NU= Niteliklere Uygunluk Gİ= Gelişme İsteği*

Tablo 2'teki bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan müdürlerin niteliklere uygunluk boyutundan aldığı puanların aritmetik ortalamasının " =44.05" (Ss=9.08), gelişme isteği boyutundan aldığı puanların aritmetik ortalamasının" =31.93" (Ss=3.84), toplamda alınan puanların aritmetik ortalamasının " =75.98" (Ss=11.36) olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre okul müdürlerinin algıları "niteliklere uygunluk" ve "gelişme isteği" alt boyutlarında "sık sık" düzeyinde iş doyumu yaşadıkları şeklindedir. Ayrıca okul müdürlerinin toplam iş doyumu düzeyleri de "sık sık" olarak algılamaktadır. Müdürlerin iş doyumunu düzeylerini belirleyen ölçeğinin boyutları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, boyutlar arasındaki ilişkilerin pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu, korelasyon katsayılarının ".458" ile ".704" arasında değiştiği görülmektedir.

Mesleki doyum ölçeğinden elde edilen verilerin aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3
Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Ölçek	Boyut	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
Mesleki Doyumu Ölçeği	Niteliklere uygunluk	12-21.5	21.6-31.1	31.2-40.7	40.8-50.3	50.4-60
	Gelişme İsteği	8-14.3	14.4-20.7	20.8-27.1	27.2-33.5	33.6-40
	Toplam	20-35	36-51	52-67	68-83	84-100

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin iş doyumu düzeylerinin branş, okul türü, yöneticilik kıdemi ve öğretmenlik kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Branş Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Müdürlerin iş doyumlarının, branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4
Müdürlerin İş Doyumlarının, Branşlarına Göre Analiz Sonuçları

Boyut	Branş	n	$\overline{X}$	S	sd	t	p
NU[a]	Sınıf	113	43.57	8.71	252	-.758	.449
	Branş	141	44.44	9.38			
Gİ	Sınıf	113	31.52	3.81	252	-1.527	.128
	Branş	141	32.26	3.84			

*p<.05
[a] *NU= Niteliklere Uygunluk, Gİ= Gelişme İsteği*

Tablo 4'te görüldüğü gibi, okul müdürlerinin iş doyumu düzeylerinin; niteliklere uygunluk ve gelişme isteği alt boyutlarında branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgulara göre müdürlerin branşının iş doyumu düzeylerine etkisi olmadığı söylenebilir.

Okul Türü Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Araştırmada müdürlerin iş doyumlarının, görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla elde edilen veriler üzerinden tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
Müdürlerin İş Doyumlarının, Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	$\overline{X}$	Ss	*df*	*F*	*p*	*Fark (Scheffe)*
	1. Okul Öncesi	18	41.34	10.43	3	.846	.470	-
	2.İlkokul	111	43.74	8.57	250			-
NU	3.Ortaokul	59	44.39	9.48	253			-
	4.Lise	66	45.00	9.20				-
	Toplam	254	44.05	9.08				-
	1.Okul Öncesi	18	32.44	3.22	3	1.887	.132	-
	2.İlkokul	111	31.52	3.75	250			-
Gİ	3.Ortaokul	59	31.56	3.60	253			-
	4.Lise	66	32.81	4.23				-
	Toplam	254	31.93	3.84				-

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde, okul müdürlerinin iş doyumu düzeylerinin; niteliklere uygunluk ve gelişme isteği alt boyutlarında görev yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulguya göre göre müdürlerin görev yaptığı okul türünün iş doyumlarını etkilemediği söylenebilir. Okul türü değişik olsa da müdürlerin görev ve sorumlulukları benzer olduğu için müdürlerin iş doyum düzeylerinin etkilenmediği ileri sürülebilir.

Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Araştırmada müdürlerin iş doyumlarının, yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla elde edilen veriler üzerinden tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
Müdürlerin İş Doyumlarının, Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut	Yöneticilik kıdemi	N	$\overline{X}$	Ss	*df*	*F*	*p*	*Fark (Scheffe)*
	1. 1 yıl ve daha az	56	44.27	9.11	3	2.902	.036*	4-2
	2. 2-5 yıl	72	42.55	9.71	250			4-3
NU	3. 6-10 yıl	63	42.88	8.96	253			-
	4. 11 yıl ve üzeri	63	46.73	8.22				-
	Toplam	254	44.05	9.08				-
	1. 1 yıl ve daha az	56	32.17	3.87	3	1.596	.238	-
	2. 2-5 yıl	72	31.18	4.23	250			-
Gİ	3. 6-10 vıl	63	31.95	3.29	253			-
	4. 11 yıl ve üzeri	63	32.54	3.79				-
	Toplam	254	31.93	3.84				-

*p<.05

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde, niteliklere uygunluk boyutunda 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip müdürlerle; 2-5 yıl ve 6-10 yıl yöneticilik kıdemi olan müdürler arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip okul müdürleri 2-5 yıl ve 6-10 yıl yöneticilik yapan okul müdürlerine oranla daha fazla iş doyumuna sahip olduklarını düşünmektedir. Gelişme isteği boyutu açısından ise araştırmaya katılan müdürlerinin iş doyumları yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Araştırmada müdürlerin iş doyumlarının, öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla elde edilen veriler üzerinden tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Müdürlerin İş Doyumlarının, Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut	Öğretmenlik kıdemi	N	$\overline{X}$	Ss	*df*	*F*	*p*	*Fark (Scheffe)*
NU	1. 1-13 yıl	51	40.95	10.31	3	5.498	.001*	4-1
	2. 14- 18 yıl	70	42.83	8.51	250			4-2
	3. 19-23 yıl	69	44.56	8.87	253			
	4. 24 yıl ve üzeri	64	47.30	7.86				
	Toplam	254	44.05	9.08				
Gİ	1. 1-13 yıl	51	30.31	4.16	3	4.332	.005*	3-1
	2. 14- 18 yıl	70	31.95	3.35	250			4-1
	3. 19-23 yıl	69	32.61	3.70	253			
	4. 24 yıl ve üzeri	64	32.46	3.91				
	Toplam	254	31.93	3.84				

*p<.05

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde, tüm boyutlar açısından araştırmaya katılan müdürlerinin iş doyumları öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Niteliklere uygunluk alt boyutunda öğretmenlik kıdemi yılı 24 ve üzeri olan okul müdürleri ile 1-13 ve 14-18 yıl kıdeme sahip okul müdürleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ve bu fark 24 yıl ve üzeri kıdeme sahip müdürler lehinedir. Gelişme isteği alt boyutunda ise öğretmenlik kıdemi 19-23 yıl olan müdürlerle 1-13 yıl kıdeme sahip müdürler arasında ve 24 yıl ve üzeri kıdeme sahip müdürlerle 1-13 yıl kıdeme sahip müdürler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Gelişme isteği alt boyutunda ise öğretmenlik kıdemi 19-23 yıl ve 24 yıl ve üzeri olan okul müdürlerinin 1-13 yıl kıdeme sahip okul müdürlerine oranla daha yüksek ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre müdürlerin öğretmenlik kıdemlerinin iş doyumlarını etkilediği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen ilk bulgular, okul müdürlerinin "niteliklere uygunluk" ve "gelişme isteği" alt boyutlarında "sık sık" düzeyinde iş doyumu (100 puan üzerinden 75.98 puan) yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca okul müdürlerinin toplam iş doyumu düzeyleri de "sık sık" olarak belirlenmiştir.

Alan yazında müdürlerin iş doyumu düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Cebeci (2006), okul müdürlerinin genel iş doyumu düzeyleri ortalamanın üzerinde; Izgar (2008), çalışmasında okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerini genel olarak, normal kabul edilen sınırlar içinde; Türkoğlu (2008), genel liselerde görev yapan okul yöneticilerinin meslekleriyle ilgili iş doyumlarının iyi seviyede; Yılmaz ve Murat (2008) çalışmasında araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin %35'i yüksek iş doyumu algısına, %65'inin ise normal iş doyumu algısına sahip olduğunu; Başer ve Özel (2013) ilköğretim okul müdürlerinin iş doyumunun incelendiği çalışmasında, okul müdürlerinin iş doyumlarının "oldukça memnunum" düzeyinde; Kılıç (2011) , çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin iş doyum düzeyi 100 puan üzerinden 76.21 olarak belirlemişlerdir. Buna karşın Balcı (1985)'nın eğitim yöneticilerinin iş doyumunu incelediği çalışmasında, iş doyumunda birinci etkenin iş arkadaşları olduğu ve örgütün havasının sağlıklı oluşunun iş doyumunu olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Eğitim yöneticilerinin genel iş doyum düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Tekin (2009), araştırmasında okul müdürlerinin iş doyumlarının istenen (ideal) düzeyde olmadığı; Şahin (2013) , çalışmasında müdürlerin iş doyumuna orta düzeyin üzerinde; Altınkurt ve Yılmaz (2015), çalışmasında yöneticilerin iş doyumlarını "orta düzeye" yakın olarak belirlemişlerdir.

Düşük iş doyumu algısına sahip olan yöneticilerin bulunmaması, iş doyumu ile performans arasındaki pozitif ilişkiden dolayı tercih edilen bir durumdur (Yılmaz ve Murat, 2008). Müdürlerin iş doyumu düzeylerinin yüksek olması örgüt adına olumlu sonuçlar doğuracaktır. Müdürlerin işinden üst düzeyde doyum sağlaması sayesinde performanslarının artması ve okulun diğer paydaşlarını da olumlu etkilemesi beklenir.

İş doyumu yüksek yöneticilerin görev yaptığı okullardaki örgüt ikliminin de pozitif yönde etkileneceği söylenebilir. İlköğretim okulu yöneticilerinin yüksek düzeyde doyum sağlamaları, onların yüksek motivasyon oluşturarak, istekle ve bağlılıkla işlerine devam etmeleri sonucunu getireceği, dolayısıyla kişisel ve örgütsel başarıyı artıracağı beklenebilir (Yılmaz ve Murat, 2008). Çalışanın fiziksel ve ruhsal sağlığının, iş doyumu ve örgütün başarısında etkisi büyüktür (Akıncı, 2002; Şahin, Aydoğdu ve Yoldas, 2011). İş doyumu; işe devamsızlık, işten ayrılma niyeti ve işten ayrılma gibi bir dizi işten çekilme davranışı ile ilişkilidir. Örgütsel davranışı oluşturan yapılardan biri olan ve çalışanların işe yönelik tutumunu ölçen iş doyumu konusunda yapılan çalışmalara olan ilgi, iş doyumunun çalışanların mutluluğu ve davranışları üzerine potansiyel etkileri nedeniyle gün geçtikçe artmaktadır (Rouleau vd., 2012; Akt. Tekingündüz, Seçkin, Yaman, Türk ve Aslan, 2016: 1673).

Çalışmanın yapıldığı örneklemde yer alan müdürlerin "Milli Eğitim Bakanlığı 10.06.2014 tarih ve 29026 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin yönetmelik" uyarınca sözlü sınav esasına dayanarak 4 yıllığına görevlendirilmeleri ve seçilmiş olmalarının sonucu iş doyum düzeylerinin yüksek çıkması beklenebilir; ancak görev sürelerinin 4 yıl olması, her an görevden alınma ihtimallerinin olmasına ve diğer kişiler tarafından nesnel olmayan seçilme ve görevlendirilme süreci sonucunda göreve gelmiş önyargısına rağmen iş doyumlarının yüksek çıkması bu çalışmanın dikkat çeken bulgularındandır.

Araştırmanın ikinci bulgusuna göre müdürlerin iş doyumu düzeyleri branş ve okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmazken yöneticilik kıdemi ve öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kılıç (2011)'ın, "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin İş Doyum Düzeyi" ve Eves (2008)'in "Okul Yöneticilerinin İş Doyumları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki" adlı çalışmalarında da okul yöneticilerinin iş doyum düzeyi ile branşları arasında herhangi bir ilişki bulamamışlardır. Balcı (1985)'nın eğitim yöneticilerinin iş doyumunu ince-

lediği çalışmasında da İlkokul, ortaokul ve lise yöneticileri arasında iş doyumu olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Branşın ve okul türü farkının okul müdürlerinde iş doyumunu etkilemeyen bir faktör olmasının sebebi olarak okul müdürlerinin yaptıkları işlerin branşlara veya okul türlerine göre değişmediği, branşı ya da okul türü ne olursa olsun okul müdürlerinin aynı işleri yapmakla yükümlü olmaları söylenebilir. Ayrıca bu yönetmelikle birlikte çok zorlu şartlarda göreve geldikleri için şu anki durumlarından memnun oldukları ileri sürülebilir.

Niteliklere uygunluk alt boyutunda 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip müdürlerin 2-5 yıl ve 6-10 yıl yöneticilik kıdemine sahip müdürlerden daha çok iş doyumu yaşamaları bulgusu da alanda yapılan çalışmalara benzer niteliktedir. 2-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip yöneticilerin mesleki geleceklerine ilişkin olumlu beklentilerinin 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilere oranla daha düşük olması; göreve yeni başlayan kıdemi az olan yöneticilerin beklenti düzeylerinin yüksek olması ya da eğitim yönetimi sistemini tam öğrenememiş olmaları onların yöneticiliklerinin ilk yıllarında iş doyumlarının düşük çıkmasına neden olabilir. Yapılan araştırmalar yaş ile iş doyumu arasında olumlu bir bağıntı olduğunu, yaş arttıkça doyumun da arttığını göstermiştir. Bunun nedeni deneyim ile uyumun artması olarak yorumlanabilir. Izgar (2008), 11 yıl ve üzeri kıdemi olan okul yöneticilerinin, 6- 10 yıl ve 0- 5 yıl kıdemi olan okul yöneticilerinden daha fazla iş doyumu yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Nauman (1993) ve Paknadel (1995) kıdem attıkça iş doyumunun da arttığını, Brush, Moch ve Pooyan (1987; Akt. Izgar, 2008), Özkara, Karakoç ve Kara (2006), Yılmaz ve Murat (2008), kıdem ile iş doyumu arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Turan ve Yalçın (2015), 21-30 yöneticilik yılları arasında çalışan yöneticiler ve 1-10 yöneticilik yılları arasında çalışan yöneticilerin iş doyumlarının 11-20 yöneticilik yılları arasında çalışan yöneticilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Cebeci (2006) ise yöneticilik kıdemi değişkenine göre müdürlerin iş doyumu düzeylerinde anlamlı bir farklılığın bulunmadığını belirlemiştir.

Yöneticilik kıdemi daha az olan müdürlerin iş doyumu düzeylerinin daha düşük çıkmasının olası sebebi göreve yüksek beklentiler içinde başlamaları, daha idealist olmaları ancak bu beklentilerini iş ortamında gerçekleştirememeleri olabilir. Yeni göreve başlamanın deneyimsizliği ve her an görevden alınabilme ihtimallerinin olması, onların ilk yıllarda uyum sağlayamamalarına neden olabilir. Yöneticilik görevinde kıdem arttıkça bireyler karşılaştıkları sorunları deneyimlerinden yararlanarak aşabilme olasılıkları daha yüksektir. Aynı zamanda okul bileşenleri tarafından, kıdemli yöneticilerin daha kabullenilir kişiler olarak görülmesi de olabilir. Özellikle değişen yönetmelikle birlikte müdür görevlendirmelerinin "sendika, tanıdık, eş-dost vb." etkenlerin etkisi ile tarafsız yapılmadığı algısı göz önüne alındığında, görevlendirilen müdürler kendileri için düşünülen önyargılardan rahatsız olduğu için daha az iş doyumu yaşadığını düşünmüş olabilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, meslekte geçirilen süre ile iş doyumu arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. İşe yeni başlamış iş görenler işlerinden daha fazla doyumlu olma eğilimindedirler. İş yeni olduğundan ve beceriler kullanılmaya başlandığından bu doyum yüksek olabilmektedir. Ancak ilerleyen zamanlarda bireyler çabalarının karşılığını alamadıklarında iş tatmini düşük düzeylerde seyredebilmektedir. Yine yaş ilerledikçe kişilerin deneyimlerinin artmasının bir sonucu olarak uyumun artması ile de iş tatmin düzeyleri yeniden artış gösterebilmektedir (Davis, 1984: 99, Lee ve Wilbur, 1985, Gelnn vd., 1977: 189-193; Akt. Bozkurt ve Bozkurt, 2008: 7).

Niteliklere uygunluk alt boyutunda öğretmenlik kıdemi yılı 24 ve üzeri olan okul müdürleri ile 1-13 ve 14-18 yıl kıdeme sahip okul müdürleri arasında anlamlı farklılık belirlenmesi beklenen bir durumdur. Kıdemi daha fazla olan okul yöneticisi deneyimi doğrultusunda bu düşünceye varmış olabilir. Aynı zamanda yönetmelik değişmiş olsa dahi görevlendirilmesinin yenilenmesi bu yöneticilerde zaten bu işin kendilerinin işi olduğu ve bu işi iyi yaptıkları algısı yaratmış olabilir ve bu bağlamda kıdemi daha düşük olan müdürlere oranla daha fazla mesleki doyum yaşaması beklenen bir durumdur.

Gelişme isteği alt boyutunda ise öğretmenlik kıdemi 19-23 yıl ve 24 yıl ve üzeri olan okul müdürlerinin 1-13 yıl kıdeme sahip okul müdürlerine oranla daha yüksek ortalamalara sahip olması araştırmanın dikkat çeken bir başka bulgusudur. Kıdemi yüksek olan müdürlerin henüz göreve yeni başlamış müdürlere oranla gelişme isteği alt boyutunda daha yüksek ortalamalara sahip olmaları

beklenmeyen bir durumdur. Mesleki kıdemi az olan müdürlerin yenilikleri takip etmeye ve kendini geliştirmeye karşı isteksiz olması şaşırtıcıdır. Bu sonucu yeni yönetmeliğin müdürlük görevine gelmeyi zorlaştırmasının sonucu görevlendirilen müdürlerin kendilerini yeterli görmesine yol açtı şeklinde yorumlayabiliriz.

Kıdem artışı ile birlikte iş doyumunun da arttığını Lefrançois (1990) şöyle açıklamıştır: İnsanların işlerinde zamanla daha mutlu olmalarının üç nedeni bulunmaktadır. Birinci neden, mesleklerinde gerçekten mutsuz olan kişilerin genellikle işlerini erkenden değiştirmeleri; ikinci neden, başta hoşnutsuz gibi görünen bir mesleğe karşı bir sevginin ya da en azından kabulün artması olasılığı; üçüncü neden ise, insanların yaşlandıkça başlangıçtaki düşlerini değiştirmesi, dileklerini terk etmesi, beklentilerini azaltması veya daha fazla mutlu olmaya başlamalarıdır (Akt. Yılmaz ve Murat, 2008: 218).

Yapılan birçok araştırmada, kıdem arttıkça iş doyumunun da arttığı görülmektedir. Bu durum, işten beklentilerin daha gerçekçi temellere oturmaya başlaması, kişinin kendisini iş ortamına uydurması, yüksek pozisyonlarda ücret ve çalışma şartlarının iyi olmasından kaynaklanmaktadır (Bingöl, 2014). Meslekte geçen süre ile iş doyumu arasındaki ilişki açısından alan yazında farklı sonuçlar da görülmektedir; Bektaş, 2003; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, (2005); Cebeci (2006); Eves (2008); Tekin (2009); Kılıç (2011); Şahin (2013); Başer ve Özel (2013); Buluç ve Demir (2015); Turan ve Yalçın (2015) okul yöneticilerinin iş doyumlarının toplam hizmet yılları bakımından anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. İş doyumunu etkileyen birbirinden bağımsız faktörler vardır ve bu faktörlerin etki derecesi kurumdan kuruma değişim gösterebilir. Başer ve Özel (2013), ilköğretim okul müdürlerinin iş doyum düzeylerini ve bu düzeyin cinsiyet, yaş, meslekte ve yöneticilikte geçen süre, eğitim düzeyi, sendika üyeliği, yöneticilik görevinden dolayı ödül alıp almama ve görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini inceledikleri çalışmalarında okul müdürlerinin iş doyum düzeyleri cinsiyet, yaş, meslekte geçen süre, yöneticilikte geçen süre, eğitim durumu, sendika üyeliği ve yöneticilik görevinden dolayı ödül alma değişkenlerine göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Zaman-Kılıç'ın 2010 yılında, "İstanbul ili Vakıf Üniversitelerine Bağlı Meslek Yüksek Okullarında Görevli Öğretim Elemanlarının İş Doyum Düzeyleri" isimli çalışmasında da iş doyumu ve bireysel değişkenler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada, iş doyumu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmış; fakat mesleki kıdem, medeni durum, cinsiyet ve öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kılıç, Tanrıkulu ve Uğur (2013) da cinsiyet, mesleki kıdem ve okul yönetiminde görev alma gibi değişkenlerin öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin farklılaşmasında etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

1. Okul müdürlüğüne seçilme, atanma süreci nesnel ölçütlere dayalı ve saydam bir biçimde gerçekleştirilerek, müdürlerin yeterliği esas alınarak bulundukları konuma geldiği algısının okul bileşenlerinin tümü tarafından paylaşılması sağlanmalıdır.
2. Okul yöneticiliği, uzmanlık gerektiren bir meslek konumuna tekrar dönüştürülmelidir.
3. Okul müdürlüğünde bulunmada, yıl değil yeterlik esası temel ölçüt olarak alınmalı ve bunu gerçekleştirmeye dönük olarak gerekli iş güvencesi yaratılmalıdır.
4. Okul müdürlüğüne seçilme, atanma süreci nesnel ölçütlere dayalı ve saydam bir biçimde gerçekleştirilerek, müdürlerin yeterliği esas alınarak bulundukları konuma geldiği algısının okul bileşenlerinin tümü tarafından paylaşılması sağlanmalıdır.
5. Okul yöneticiliği, uzmanlık gerektiren bir meslek konumuna tekrar dönüştürülmelidir.

Kaynakça

Akıncı, Z. (2002). Turizm sektöründe işgören is tatminini etkileyen faktörler: Beş yıldızlı konaklama işletmelerinde bir uygulama. *Akdeniz İİBF Dergisi*, (4), 1-25.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2015). Farklı çalışan tipindeki okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ve iş doyumları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi /The Journal of International Education Science, 5*, 225-236.

Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14,* 115–129.

Balcı, A. (1985). *Eğitim Yöneticilerinin İş Doyumu (*Yayınlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış: İnsanın üretim gücü.* Ankara: Gül.

Başer, U. M. ve Özel, A. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin iş doyum düzeyleri. *e-İnternational Journal Of Educational Research,* Vol. 4; 47-62. http://e-ijer.com/ijer/index.php/files/article/view/4.1.0

Bektaş, H. (2003). *İş doyumu düzeyi farklı olan öğretmenlerin psikolojik belirtilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Bingöl, D. (2014). *İnsan kaynakları yönetimi (9. Baskı)*. İstanbul: Beta.

Bozkurt, Ö. ve Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9* (1) 2008, 1-18.

Buluç, B. ve Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Journal Of Kirsehir Education Faculty, 16*(1), 289-308.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cebeci, S. (2006). *Okul müdürlerinin iş doyum düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çelik, G. ve Önel, A. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(15), 217-234.

Davis, K. (1982). *İşletmelerde insan davranışı*. İstanbul Üniversitesi, Yayın no: 3028.

Eves, S. (2008). *Okul Yöneticilerinin İş Doyumları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki (*Yüksek Lisans Tezi). Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Günbayı, İ.(2000) *Örgütlerde iş doyumu ve güdüleme*. Ankara: Özen.

Hackman, R. J. and Oldham G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, *60*(2), 159-170.

Izgar, H. (2008).Okul yöneticilerinde iş doyumu ve örgütsel bağlılık. *Selçuk Üniversitesi*, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*, 317-334.

Kılıç, Ö., S. (2011*). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürü ve Öğretmenlerin İş Doyum: Tokat İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Konya.

Kılıç, S., Tanrıkulu, T., ve Uğur, H. (2013). Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, *10*(1), 760-779.

Koçak, R., Eves, S (2010). Okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 7:1. Erişim: http://www.insanbilimleri.com

Kuzgun, Y., Sevim, S. A. ve Hamamcı, Z. (1998). Mesleki Doyum Ölçeği*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *11*, 14-18.

Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (2005). *Pdr'de Kullanılan Ölçekler: Mesleki Doyum Ölçeği. Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Programlar Dizisi: 1*, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Mc Cormick, E.J. ve Ilgen, D. (1980). *Industrial psychology*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Naktiyok, A. ve Küçük, O. (2003). İş gören (iç müşteri) ve müşteri (dış müşteri) tatmini, işgören tatmininin müşteri tatmini üzerine etkileri: Ampirik bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 17*(1-2), 225-243.

Nauman, E. (1993). Antecedents and consequences of satisfaction and commitments among expariate managers. *Group Organization Managament, 18*(2), 153-188.

Özkara, O., Karakoç, İ. D. ve Kara, E. (2006). Yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir alan çalışması. *Yönetim ve Ekonomi, 3* (2), 77-96.

Paknadel, C. (1995). *AİBÜ ve ODTÜ'nün çeşitli fakültelerindeki öğretim elemanlarının iş doyumu.* (Yayımlanmamış doçentlik tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pürçek, K., I. (2014). İlköğretim okul müdürünün koçluk davranışı ve sınıf öğretmeninin iş doyumu (Ankara İli Örneği). *Eğitim Bilim Toplum*, *12*(47).

Şahin, S., Aydoğdu, B. ve Yoldaş, C. (2011).Duygusal zeka ve iş doyumu arasındaki ilişkiler: Eğitim müfettişleri üzerinde bir araştırma. *İlköğretim Online, 10(3),* 974-990.

Şahin, S. (2013). Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlerinin iş doyumu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sport Sciences, 8*(1), 12-25.

Şen, B. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak ili örneği). Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Bazı örgütsel değişkenler açısından çalışanların iş doyumu ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri (MEB şube müdür adayları üzerinde bir araştırma). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1).

Tekin, Ö. (2009). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (İzmir İli Örneği),* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, İzmir.

Tekingündüz, S., Seçkin, M., Yaman, K., Türk, I., ve Aslan, S. (2016). Performans, iş tatmini ve iş aile yaşam çatışması arasındaki ilişkiler (Relatıonshıps between performance, job satısfactıon and work-famıly lıfe conflıct). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi -The Journal of International Social Research, 9*(42), 1672-1679.

Turan, S. ve Yalçın, G. (2015). Okul yöneticilerinin yaptığı ve yapmak istediği işler ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(2), 11-34.

Türkoğlu, M. (2008). *Genel liselerde örgütsel kültürün iş doyumuna etkisi (Malatya ili örneği).* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Ulusoy, T. (1993). *İşletmelerde iş tatmini ve karşılaştırmalı bir uygulaması* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Yalçınkaya, M. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve iş doyumu.* Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, İzmir.

Yelboğa, A. (2008). İnsan kaynakları bölümünde çalışanların iş doyumlarındaki farklılıkların incelenmesi. *Yönetim, 11*(61), 125-142.

Yılmaz, H. A. ve Dönmez, A. (2013). İş doyumunu tayin eden bazı psikolojik ve demografik değişkenler. *Türk Psikoloji Yazıları, 16*(31), 91-97.

Yılmaz, Z. ve Murat, M. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin iş doyumları ile örgütsel stres kaynakları arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(2), 203-222.

Zaman-Kılıç, S. (2010). İstanbul ili vakıf üniversitelerine bağlı meslek yüksekokullarında görevli öğretim elemanlarının iş doyum düzeyleri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 39*(2), 290-309.

21. BÖLÜM

OKUL MÜDÜRLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ

Necdet Konan [a], Remzi Burçin Çetin [b], Büşra Bozanoğlu [c],

[a] Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, necdet.konan@inonu.edu.tr

[b] Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, burcincetin@gmail.com

[c] Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, bu-bozanoglu@hotmail.com

Giriş

Eğitim insan hayatının vazgeçilmez bir parçası ve toplumsal sistemi meydana getiren alt sistemlerin de başında gelmektedir. Eğitimin niteliği, niceliğinden daha çok sorgulanmakta olup, eğitim sistemleri genel anlamda yönetim alt boyutunda eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu sebeple eğitimin nitelikli olması okulların iyi yönetilmesi ile doğrudan ilişkili görülmektedir (Koçak, 2009: 66). Dolayısıyla eğitim yöneticileri, özellikle okul müdürleri bağlamında, sıklıkla gündeme getirilmekte ve okul örgütlerinde egemen olan örgüt kültürü ve ikliminden, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumlarına kadar bir dizi değişken üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkileri olduğu ileri sürülmektedir. Buna göre okul müdürleri, yukarıda bahsedilen eleştirilerin belki de en şiddetlilerine hedef olmakla kalmayıp ayrıca eğitimin niteliğinden de birinci derecede sorumlu tutulmaktadır. Ancak yönetim, doğası gereği, insani bir olgu olup, okul müdürlerinin de her şeyden önce insan oldukları ve bu sebeple her ne kadar eğitimin niteliğinde ilk elden önemli bir etkiye sahip olsalar da yönetimsel eylemlerde doğal olarak yıprandıkları unutulmamalıdır.

İşi gereği insanlara birebir hizmet veren, onlarla sürekli yüz yüze gelen iş görenlerin zamanla fiziksel, duygusal ve zihinsel yönden sağlıklarının bozulduğu görülmektedir (Dağlı ve Gündüz, 2008: 12). Bu durum özellikle örgütün iç dinamiğini teşkil eden üyeler bağlamında ele alındığında kişinin çalışma hayatına ilişkin motivasyonunu doğrudan etkileyen bir tehlikeye de işaret etmektedir. Öyle ki iş yaşamının niteliğinin yükseltilmesi ve iyileştirilmesi, son çeyrek yüzyılda üzerinde durulan önemli konuların başında gelmektedir (Şişman ve Turan, 2004: 118). Özellikle okul örgütleri söz konusu olduğunda bu gibi çabaların önemi bir kat daha artmaktadır. Zira günümüz toplumunda değişkenlik ve çeşitlilik gösteren beklentilere cevap verebilecek bir okulun, etkili okul müdürüne, sürekli öğrenen ve etkili öğretim becerilerine sahip öğretmenlere sahip olması beklenir (Ekinci, 2010: 736). Bu durum okul müdürlerinin liderliklerini seçkin ve eşsiz bir konuma taşımakta ve onları liderlik konusunda sorgulanır hale getirmektedir (Oplatka, 2004). Modern toplumların artan ihtiyaçları karşısında, hedef

kitlenin yani örgütlerin ve üyelerinin gelen talebi karşılayamaması en basit anlamda bir motivasyon eksilmesine, yorgunluğa veya bıkkınlığa sebep olmaktadır. Bu durum günümüzde kısaca tükenmişlik kavramıyla açıklanmaktadır. Tükenmişlik kavramı ilk kez Freudenberger (1974) tarafından kullanılmış ve enerji, güç ve kaynaklara karşı talebin artması nedeniyle yaşanan aşırı yorgunluk ya da bıkkınlık süreci olarak ifade edilmiştir (Sezgin ve Kılınç, 2012: 104). Daha sonra Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği artan duygusal tükenme hissi, diğerlerine karşı olumsuz ve alaycı tutumların geliştiği ve bireyin başarma hissinin azaldığı bir sendrom olarak tanımlamışlardır (Filiz, 2014: 158).

Bugün en bilinen haliyle tükenmişlik bir sendrom olarak tanımlanmakta ve iş ortamında özellikle bireyin kişisel özellikleri, yapılan işin niteliği, çevresel ve örgütsel faktörlerden doğrudan etkilenen bir olgu şeklinde karşımıza çıkmaktadır. İnsanlarla yüz yüze etkileşimde bulunmayı gerektiren mesleklerde çalışanlarda görülen fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygusu, olumsuz benlik kavramı, işe yaramama hissi ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumları içine alan fiziksel, duygusal ve zihinsel boyutlu bir durumdur (Babaoğlan, Altun ve Çakan, 2010: 356). Bu sebeple tükenmişlik sendromunun özellikle sosyal etkileşim esasına dayanan meslek dallarında sıklıkla görüldüğü ifade edilebilir. Her ne kadar kavrama ilişkin farklı tanımlamalar olsa da günümüzde en yaygın olan ve kabul gören tanım Maslach ve arkadaşlarının tükenmişliği üç boyutlu olarak ifade ettikleri tanımdır. İnsanlara yüz yüze hizmet sunan kişilerde ortaya çıkan bu üç boyut: *Duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization)* ve *kişisel başarıda düşme hissi (diminished personal accomplishment*)dir (Dağlı ve Gündüz, 2008: 14). Böylece başlarda varlığı bilinen bu olgu biraz daha somut bir şekilde karşımıza çıkmakta ve alt boyutlarıyla birlikte olası düzey ve etkileri kestirilebilmektedir. Bu boyutlara yüklenen anlamlar, şu şekilde açıklanabilir:

***Duygusal tükenme*:** Adından da anlaşılacağı üzere tükenmişliğin bu alt boyutunda kişinin duygusal anlamda yorulması söz konusudur. Böylece içsel motivasyonun azalması ve bir işi yapmaya istekliliğin kaybolması ve hatta olumlu duyguların olumsuzlarla yer değiştirmesi gündeme gelebilir. Duygusal tükenme yaşayanlar kendilerini, yeni bir güne başlayacak enerjiden yoksun hissederler (Babaoğlan, Altun ve Çakan, 2010: 358). Böylece kişinin duygu durumundaki bu olumsuz evrim, özellikle çalışma motivasyonunu etkilemekte ve tükenmişliğin hissedilir hale gelmesini sağlamaktadır. Duygusal tükenme boyutunda çalışanlar; duygusal ve fiziksel yönden tüm güçlerini kullanıp bitirdiklerini, tükettiklerini ve yorulduklarını hissederler ve tekrar işlerinde geçmişte olduğu kadar, hizmet verdiği kişilere karşı verici ve üretken olamayacaklarını düşünürler (Maslach, Jackson ve Leiter, 1997:17-18). Birey, duygusal olarak tükendiğini hissederek çalıştığı kuruma karşı sorumluluklarını yerine getirmediğini düşünür. Sürekli bir gerginlik ve kaygı durumu hakimdir ve işe gitmek zor gelir (Sezgin ve Kılınç, 2012:104). Bu sebeple tükenmişliğin geneliyle olduğu gibi yalnızca bu alt boyutunun bile örgütsel bağlılık, işe sarılma ve iş doyumu ile doğrudan ilişkili olduğu ifade edilebilir. Zira duygusal tükenme, kişinin iç dünyasıyla sınırlı kalmayıp hem tükenmişliğin diğer boyutlarını tetiklemekte hem de kişinin hem iş hem de özel yaşantısını gözle görünür oranda etkilemektedir.

***Duyarsızlaşma*:** Tükenmişliğin bir başka alt boyutu olan duyarsızlaşma, adından da anlaşılacağı gibi bireyin normal şartlar altında sergilemesi beklenen davranışları yerine getirmemesidir. Örgüt kavramının özünde olan kişiler arası etkileşimin en aza indiği ve hatta iş görenin işine gereken özeni göstermemesi de söz konusudur. Bu durum, iş görenlerin hizmet verdikleri kişileri birer insan olarak değil de nesne olarak görmesi biçiminde özetlenebilir (Sezgin ve Kılınç, 2012: 104). Böylece birey kendini diğer insanlardan soyutlamakta ve dahası işine ilişkin her türlü sosyal etkileşimi en aza indirgemekte ve dolayısıyla tükenmişliğin örgütsel bağlamda hissedilmesi söz konusu olmaktadır. Bu davranış çalışanların müşterilerine veya birbirlerine bir nesneymiş gibi davranmalarına (isimle hitap etmemek gibi) yol açmaktadır (Babaoğlan, Altun ve Çakan, 2010: 358).

***Kişisel başarıda düşme hissi*:** Tükenmişliğe maruz kalan bireyin davranışlarında ve duygularında meydan gelen önemli bir değişiklik de başarısızlık düşüncesidir. Zira iş yaşamında başarının anahtarı olarak kabul edilen motivasyonun, tükenmişlikle doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir bu sebeple motivasyon kaybının başarısızlık hissini doğurması ve bu ikisinin bir kısır döngüyle birbirini

tekrarlaması söz konusudur. Maslach ve Jackson'a göre, kişisel başarı, kişilerin işlerinde kendilerini yeterli ve başarılı hissedip hissetmemesi ile ilgilidir (Dağlı ve Gündüz, 2008: 14).

Tükenmişlik sendromu, her bir alt boyutuyla ele alındığında çalışma yaşamında kimi zaman yıkıcı etkilere sahip olabilmektedir. Böylesi bir olgu özellikle kişiler arası etkileşimin temel oluşturduğu çalışma ortamlarında telafisi güç olan sonuçları da beraberinde getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında eğitim işgörenleri de tükenmişlik hissini yaşama potansiyeli en yüksek gruplardan biridir. Eğitim çalışanlarının tükenmişlik yaşama olasılığı tek başına oldukça ciddi bir tehlikeye işaret etmektedir. Özellikle öğretmenlerin çalışma ortamlarında birden fazla paydaş ile etkileşimde bulunması sebebiyle, öğretmen tükenmişliğini konu edinen çok sayıda çalışma yapılmıştır (Dolunay, 2002; Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003; Gündüz, 2005; Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Cerit, 2008; Polat ve ark, 2009; Akın ve Oğuz, 2010; Girgin, 2010; Telef, 2011; Avcı ve Seferoğlu, 2011; Çağlar, 2011; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012). Bu çalışmalarda öğretmenlerin, okul ortamında karşılaşmaları olası pek çok farklı kaynaktan etkilenerek tükenmişlik sendromu yaşadıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenleri tehdit eden bu tehlikeye karşı, gerekli önlemlerin alınması hususunda birinci derecede okul müdürü sorumlu tutulmaktadır ki bu son derece haklı bir beklentidir. Zira okul yönetimin öncelikli görevleri arasında eğitimin niteliğinin artırılması ve bu amaçla etkili bir eğitim ortamının oluşturulması vardır. Buna göre öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaması ya da en az düzeyde etkilenmesi için okul müdürlerinden bir takım önlemler alması beklenmektedir. Ancak durum bazen bu kadar yalın olmaktan çıkarak, tükenmişliğe karşı önlem alması beklenen okul müdürü bu rolü yerine getirememektedir. Çalışılan yerdeki olanakların sınırlılığı, ücret yetersizliği, mesleğe başlarken beklentilerinin karşılanmaması, birçok kişiyle çalışmanın yarattığı duygusal gerginlik, performanslarının gerçek anlamda değerlendirilmemesi vb. etkenlere bağlı olarak, yöneticiler zamanla mesleklerini sıradan ve basit görebilmekte ve kendilerini yorgun, duygusal yönden aşırı yıpranmış hissedebilmektedirler. Bu hislerle özellikle diğer çalışanlara, arkadaşlarına ve ailesine karşı ilgisiz ve katı davranışlar sergileyebilmekte ve bu davranışlarının etkisiyle kendilerini işinde yetersiz ve başarısız olarak değerlendirebilmektedirler (Kocabaş ve Düztaş, 2011: 570). Kısacası öğretmenleri olduğu kadar, tükenmişlik sendromu okul müdürlerini de tehdit etmektedir.

Tükenmişlik sendromunun okul müdürleri örnekleminde ele alınması, kurum içinde en üst düzey yönetici olmaları ve olası bir tükenmişlik halinin zincirleme etkiyle tüm kurumu etkileme olasılığı karşısında ayrıca önem taşımaktadır. Tükenmişlik, yaşayan okul yöneticilerinin bu durumu gerek iş, gerekse sosyal yaşantılarında kendilerinden beklenen rolleri üstlenmelerinde sorun olacağı, ayrıca çalışanları için de verimli ve etkili bir çalışma ortamı sağlamalarına engel olacağı düşünülmektedir (Başol ve Altay, 2009: 198). Tükenmişliğin, örgüt üzerindeki etkileri dikkate alındığında bu hisse kapılması en olası ve en tehlikeli kitle örgütün yönetim mekanizmasında yer alanlardır. Okul bağlamında bu hedef kitle okul müdürleridir. Okul müdürlerinin tükenmişlik yaşaması halinde okul sistemi bir bütün halinde bu durumdan etkilenecek ve tükenmişliğin maliyeti katlanarak artacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığı 10.06.2014 tarih ve 29026 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin yönetmelik uyarınca sözlü sınav esasına dayanarak 4 yıllığına görevlendirilen okul müdürlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesidir.

Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarına göre tükenmişlikleri ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin tükenmişlik düzeyleri öğretmenlikteki kıdemine, yöneticilikteki kıdemine, okul türüne ve branşına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölüme araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine değinilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Karasar (2012) tarama modelini, geçmişte ya da halen var olan bir durumu ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma olarak tanımlamaktadır. Öte yandan Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013) ise bu modelin eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanıldığını dile getirmekte ve bir durum ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği çalışmalar olarak tanımlamaktadırlar.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 14-18.09.2015 tarihleri arasında düzenlenen "Yöneticilik Formasyonu Kazandırma Kursu II" katılımcıları olan okul müdürleri oluşturmaktadır. Evrenden örneklem alınması yoluna gidilmemiş, ölçeğin uygulandığı tarihlerde kursa katılmış olan tüm müdürlere ulaşılması yeğlenmiştir. Araştırmanın veri toplama aracını gönüllü olarak, yönergeye uygun biçimde ve eksiksiz olarak yanıtlayan 254 okul müdürü, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini oluşturan müdürlerin branş, okul türü, yöneticilik kıdemi ve öğretmenlik kıdemine göre dağılımı Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1
Örneklemde Yer Alan Müdürlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı

Branş		**Okul Türü**		**Yöneticilik Kıdemi**		**Öğretmenlik Kıdemi**	
Sınıf	113	*Okul Öncesi*	18	*1 yıl ve daha az*	56	*1-13 yıl*	51
Branş	141	*İlkokul*	111	*2-5 yıl*	72	*14-18 yıl*	70
		Ortaokul	59	*6-10 yıl*	63	*19-23 yıl*	69
		Lise	66	*11 yıl ve üzeri*	63	*24 yıl ve üzeri*	64
Toplam	254	Toplam	254	Toplam	254	Toplam	254

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı olarak Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Orijinali yedili likert tipi bir ölçek olan bu araç toplam 22 madde ve üç alt boyuttan [Duygusal Tükenme (DT), Duyarsızlaşma (D) ve Kişisel Başarı Duygusunda Azalma-Kişisel Başarısızlık (KB)] meydana gelmektedir. Bu alt boyutlardan duygusal tükenme 9 maddeden (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 ve 20. maddeler) oluşmakta ve bireyin mesleğinde duygusal olarak yıpranmasını tanımlamaktadır. Kişinin iş ortamında hizmet verdiği kişilere duygudan yoksun bir şekilde davranması olarak tanımlanabilen duyarsızlaşma alt boyutu 5 maddeden (5, 10, 11, 15 ve 22. maddeler) ve iş yerinde bireyin başarı duygusunda azalma olarak ifadelendirilen kişisel başarısızlık alt boyutu da 8 maddeden (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) oluşmaktadır. Okul Müdürlerinin Tükenmişlik Düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ölçek, Yöneticilik Formasyonu Kazandırma Kursu'na katılan okul müdürlerinden, ölçeği yanıtlamaya gönüllü olanlara, kurs sürecinde, kursta öğretim elemanı olarak görev yapan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Her bir veri toplama aracı ortalama beş dakikada yanıtlanmıştır.

Verilerin Analizi

Okul müdürlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada toplanan veriler SPSS 16.0 paket programında çözümlenmiş, betimsel istatistikler, T-testi, bağımsız örneklem tek yönlü varyans analizi (Anova) ve Krusukal Wallis teknikleri kullanılmıştır.

Türkçeye Ergin (1992) tarafından uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanterine ilişkin Izgar (2000) tarafından düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç farklı düzey belirlenmiştir. Yine Izgar (2000) tarafından ortaya konulan bu düzeyler 7li likert tipi ölçek için belirlenmiş olup bu araştırmada kullanılan 5li likert tipi ölçekte 2/7 oranında puan azaltılması tavsiye edilmiştir. Bu tavsiye uyarınca Maslach Tükenmişlik envanterine ilişkin puan düzey dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Tükenmişlik Puan Aralıkları ve Düzeyleri

Tükenmişlik Boyutları	Yüksek	Orta	Düşük
Duygusal Tükenme	12 ve üzeri	8-11	0-7
Duyarsızlaşma	9 ve üzeri	5-8	0-4
Kişisel Başarı	0-20	21-25	26 ve üzeri

Tablo 2'ye göre okul müdürlerinin "Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden" alabilecekleri en düşük ve en yüksek puanlar hesaplanmış ve bu doğrultuda ölçeğin her bir alt boyutu için puan aralıkları tespit edilmiştir. Buna göre daha önce Izgar (2000) tarafından ortaya konulan bu üç düzey göz önüne alınmış ve elde edilen bulgulardan hareketle tükenmişlik düzeyi "düşük, orta ve yüksek" şeklinde derecelendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın temel amacını gerçekleştirmek için elde edilen veriler, yanıtlanması öngörülen iki soruya göre düzenlenerek sunulmuştur.

1. *Okul müdürlerinin, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarına göre tükenmişlik düzeyleri*

Okul müdürlerinin, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarına göre tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla katılımcıların ölçeğin her bir alt boyutundan aldıkları puan aralıkları Izgar (2000) tarafından belirlenen düzey aralığına göre yorumlanmıştır. Buna göre okul müdürlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Okul Müdürlerinin Tükenmişlik Düzeyleri

Alt Boyut	**N**	**Min.**	**Max.**	$\overline{x}$	**Sd.**
Duygusal Tükenme	254	,00	34,00	12,0242	6,14671
Duyarsızlaşma	254	,00	18,00	4,1143	3,01071
Kişisel Başarı	254	1,00	22,00	8,3615	3,27180

Tablo 3'te görüldüğü gibi okul müdürleri duygusal tükenme alt boyutunda yüksek, duyarsızlaşma alt boyutunda düşük ve kişisel başarı hissi alt boyutunda ise yine yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır. Buna göre okul müdürleri bulundukları konum ve görevleri itibariyle motivasyon ve adanmışlıklarını henüz bütünüyle kaybetmemiş ancak duygusal ve kişisel başarı itibariyle yüksek düzeyde tükenmiş hissetmeleri ise bunun tam aksi yönde bir duruma dikkat çekmektedir. Bu durum, okul müdürlerinin görevlendirilmesi usulünde meydana gelen değişiklik yönetici adaylarının kendilerini bu yeni duruma hazırlamalarına olanak tanımamış ve dolaysıyla mevcut okul müdürleri gerekli hazır bulunuşluğa erişmeden göreve getirilmiştir şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan ülkemiz eğitim sisteminde öğretmenler için bir kariyer basamağı olarak ifade edilebilecek okul müdürlüğü gibi bir pozisyonda böylesi bir tükenmişlik halinin varlığı ise ayrıca düşündürücüdür.

2. Okul müdürlerinin öğretmenlikteki kıdemine, yöneticilikteki kıdemine, okul türüne ve branşına göre tükenmişlik düzeyleri

Okul müdürlerinin tükenmişlik düzeylerinin, çeşitli bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygun istatistiksel analizler yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Okul müdürlerinin tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlikteki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Okul Müdürlerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarısızlık Puan Ortalamalarının Öğretmenlik Kıdemine Göre Karşılaştırılması

	Kıdem (yıl)	N	$\overline{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p
Duygusal Tükenme	1-13	51	13,37	6,511	**Gruplar arası**	289,331	3	96,444	2,586	,054
	14-18	70	12,75	6,637	**Grup içi**	9322,069	250	37,288		
	19-23	69	11,72	5,832	**Toplam**	9611,400	253			
	24 ve üzeri	64	10,47	5,418						
	Toplam	254	12,02	6,163						
Duyarsızlaşma	1-13	51	4,67	3,465	**Gruplar arası**	42,261	3	14,087	1,563	,199
	14-18	70	4,42	3,096	**Grup içi**	2252,885	250	9,012		
	19-23	69	3,66	2,768	**Toplam**	2295,147	253			
	24 ve üzeri	64	3,81	2,730						
	Toplam	254	4,11	3,011						
Kişisel Başarı	1-13	51	8,54	2,962	**Gruplar arası**	43,493	3	14,498	1,338	,262
	14-18	70	8,93	3,256	**Grup içi**	2707,970	250	10,832		
	19-23	69	8,02	3,517	**Toplam**	2751,463	253			
	24 ve üzeri	64	7,94	3,323						
	Toplam	254	8,36	3,297						

Tablo 4'dee görüldüğü gibi okul müdürlerinin tükenmişlik düzeyleri öğretmenlikte geçen kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre öğretmenlik mesleğinde geçirilen sürenin, okul müdürlüğü bağlamında tükenmişlik düzeyinde etkili olmadığı yorumu yapılabilir.

Okul müdürlerinin, müdürlükteki kıdemine göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Okul Müdürlerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarısızlık Puan Ortalamalarının Yöneticilik Kıdemine Göre Karşılaştırılması

	Kıdem (yıl)	N	$\overline{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p
Duygusal Tükenme	1 ve az	56	12,57	5,849	**Gruplar arası**	266,106	3	88,102	2,373	,071
	2 - 5	72	12,70	6,557	**Grup içi**	9345,294	250	37,381		
	6 - 10	63	12,53	6,303	**Toplam**	9611,400	253			
	11 ve üzeri	63	10,24	5,603						
	Toplam	254	12,02	6,163						
Duyarsızlaşma	1 ve az	56	4,51	3,024	**Gruplar arası**	61,469	3	20,490	2,293	,079
	2 - 5	72	4,26	3,188	**Grup içi**	2233,678	250	8,935		
	6 - 10	63	4,43	3,042	**Toplam**	2295,147	253			
	11 ve üzeri	63	3,27	2,648						
	Toplam	254	4,11	3,011						
Kişisel Başarı	1 ve az	56	7,86	3,199	**Gruplar arası**	59,370	3	19,790	1,838	,141
	2 - 5	72	8,55	3,193	**Grup içi**	2692,093	250	10,768		
	6 - 10	63	9,04	3,224	**Toplam**	2751,463	253			
	11 ve üzeri	63	7,89	3,501						
	Toplam	254	8,36	3,297						

Tablo 5'de görüldüğü üzere okul müdürlerinin tükenmişlik düzeylerinde yöneticilikte geçen süre anlamlı bir etkiye sahip değildir ($p<.05$). Bu durum her bir kıdem grubunda katılımcıların aldıkları ortalama puanla birlikte değerlendirildiğinde sanılanın aksine okul müdürlerinin bu görevde geçirdikleri süreden bağımsız olarak tükenmişlik yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Okul müdürlerinin, görev yaptıkları okul türüne göre dağılımının normallik göstermediği belirlenmiş ve bu sebeple tükenmişlik alt boyutlarına ilişkin non-parametrik analiz tekniklerinden Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Okul müdürlerinin, görev yaptıkları eğitim kurumuna göre

duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Okul Müdürlerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarısızlık Puan Ortalamalarının Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

	Okul Türü	**N**	**Sıra Ort.**	**sd**	**X^2**	**p**
Duygusal Tükenme	Okul Öncesi	18	146,39	3	1,541	,673
	İlkokul	111	127,82			
	Orta Okul	59	125,78			
	Lise	66	123,34			
	Toplam	254				
Duyarsızlaşma	Okul Öncesi	18	127,06	3	,878	,831
	İlkokul	111	123,61			
	Orta Okul	59	131,18			
	Lise	66	130,88			
	Toplam	254				
Kişisel Başarı	Okul Öncesi	18	112,94	3	2,627	,453
	İlkokul	111	129,75			
	Orta Okul	59	136,37			
	Lise	66	119,75			
	Toplam	254				

Tablo 6'daki verilerde, okul müdürlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir (x^2 (2)= 1,440; p>,05; x^2 (2)= ,606; p>,05; x^2 (2)= 2,430; p>,05).

Okul müdürlerinin tükenmişlik düzeylerinin branşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan *t* testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Okul Müdürlerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarısızlık Puan Ortalamalarının Branşlarına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Branş	N	x	ss	sd	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Sınıf Öğret.	113	12,0220	6,1222	241,625	-,005	,996
	Branş Öğret.	141	12,0259	6,2183			
Duyarsızlaşma	Sınıf Öğret.	113	3,9191	2,8746	247,082	-,924	,352
	Branş Öğret.	141	4,2707	3,1189			
Kişisel Başarı	Sınıf Öğret.	113	8,4831	3,3089	239,730	,525	,600
	Branş Öğret.	141	8,2642	3,2973			
	Toplam	254					

Tablo 7'de görüldüğü üzere okul müdürlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinde branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur. Buna göre okul müdürlüğünün kişileri branşlarından bağımsız bir biçimde tükenmişliğe götürdüğü yorumu yapılabilir. Bir diğer ifadeyle okutmakla yükümlü oldukları ders türü değişkeni okul müdürlerinin tükenmişlik yaşamasında herhangi bir etkiye sahip değildir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul müdürlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, okul müdürlerinin "duygusal tükenme" ve "kişisel başarı hissi" alt boyutlarında yüksek, "duyarsızlaşma" alt boyutunda ise düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Bu sonuç benzer amaçla daha önce yapılan bazı araştırmaların (Aksu ve Baysal, 2005; Babaoğlan, Akbaba Altun ve Çakan, 2010) bulgularıyla örtüşmemektedir, zira okul müdürlerinin tükenmişlik algısının tüm alt boyutlarda yükselme eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Ancak tükenmişliğin de öznel bir algı çerçevesinde değerlendirilebileceği ifade edilebilir. Buna göre okul müdürlüğü görevini ikincil görev olarak yürüten ve bu araştırmanın da örneklemine oluşturan müdürler, çeşitli faktörlerden dolayı tükenmişlik hissetmektedir. Bu durum bütünüyle açık sistem yaklaşımıyla tasarlanan okul örgütleri için son derece risklidir; zira eğitim iş görenlerinin büyük çoğunluğunun öğretmen olduğu göz önüne alındığında, bu kimseleri motive etmesi, onlara liderlik yapması ve örgütsel etkililiği artırması beklenen okul müdürlerinin böylesi bir tükenmişlik hissiyle hareket edebilmesi ve başarılı olması güçtür. Özellikle günümüz şartları göz önüne alındığında, eğitim sistemimizin çalışanlar başta olmak üzere özveriye dayalı olarak tasarlandığı ifade edilebilir. Bir başka ifadeyle eğitim işgörenlerinin özverili davranması beklenmektedir; aksi takdirde kısıtlı olanaklarla mevcut yapının başarılı olması pek mümkün görünmemektedir. Ancak böylesi bir özveri iklimini oluşturmak yine büyük oranda okul müdürlerine düşmektedir. Bu sebeple okul müdürlerinin düşük düzeyde bile tükenmişlik hissine kapılması kartopu etkisiyle tüm örgütü olumsuz yönde etkileyebilir.

Diğer taraftan okul müdürlerinin tükenmişlik düzeyleri; öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi, görev yapılan okul türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre yöneticilerin tükenmişlik algılarının öğretmenlikte ve yöneticilikte geçirdikleri süreye, son olarak görev yaptıkları öğretim kademesine ve atamaya esas branşa göre değişmemekte olduğu ifade edilebilir. Buna göre bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturan okul müdürlerinin tükenmişlik düzeylerinin bahsi geçen değişkenlerden bağımsız olarak şekillenmekte olduğu ifade edilebilir. Ancak bu sonuç beklenmedik bir durumu karşımıza çıkarmaktadır; zira okul müdürlerinin tükenmişlik algısının, en azından bu çalışma için, daha farklı ve hatta örtük değişkenlerce şekillendirildiği düşünülebilir. Bu sebeple araştırma kapsamında ele alınan değişkenler yanı sıra, daha ziyade kişiye özgü koşulların ve dahası atama biçiminden, toplumsal statülerine kadar farklı etmenlerin de incelenmesi gerektiği düşünülebilir.

Çalışmanın yapıldığı örneklemde yer alan okul müdürlerinin "Milli Eğitim Bakanlığı 10.06.2014 tarih ve 29026 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin yönetmelik" uyarınca sözlü sınav esasına dayanarak seçilmiş ve 4 yıllığına görevlendirilmiş olmalarının sonucu tükenmişlik düzeylerinin yüksek çıkmış olacağı düşünülebilir. Ancak bu yeni görevlendirilme yöntemiyle iş başına getirilen okul müdürlerinin özellikle öğretmenlikte ve yöneticilikte geçirilen süreleri incelendiğinde görevlendirme süreci yeni olsa da pek çoğunun daha öncede okul yöneticiliği yaptığı anlaşılmaktadır. Bu sebeple araştırmanın örneklemini oluşturan müdürlerin geçmiş deneyimlerinden itibaren tükenmişlik hissine kapılmış olma olasılığı da göz önüne alınmalıdır.

Okul müdürlerinin tükenmişlik düzeylerinin sanılanın aksine kıdem, görev yeri ve branş gibi etmenler yerine diğer iç ve dış etmenlerce şekillenmekte olduğu ifade edilebilir. Buna göre öğretmenlik mesleğinin birincil, okul müdürlüğünün ise ikincil görev olarak kabul edilmesi gibi, söz konusu tükenmişlik hissinde bu araştırmada ele alınan değişkenlerden başka nedenlerin bu durum üzerinde etkili olabileceği göz ardı edilmemelidir.

Okul müdürlerinin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşıyor olmalarının temel nedenleri arasında,

1. Okul müdürlüğüne atanma sürecinin yeterliği esas alan, nesnel ölçütlere dayalı bir süreç olmadığı algısı,
2. Görev güvencesinden yoksun olunmasının sonucu olarak etik ve mesleki ilkelere uygun olmayan istemlere hayır diyememe konumunda kalınması,
3. Bütün bu sürecin ve durumun okul bileşenleri tarafından bu yönüyle ele alınıyor olmasının doğal sonucu olarak, müdürlük statüsünün büyük oranda erozyona uğraması gösterilebilir.

Böylece okul müdürlerinin olası tükenmişlik yaşamaları durumu daha ziyade göz ardı edilen ve hatta kolay kontrol altına alınamayan değişkenlerle açıklanabilir. Buna göre okul müdürlerinin tükenmişlik yaşamaları riskinin, sanılandan daha büyük bir etkiyle tüm örgütü olumsuz yönde etkilemesi söz konusudur. Bu sebeple okul müdürleri, kendi görev alanlarında beklenilen düzeyde etkililik gösteremeyecek ve örgütün amaçlarına hizmet edemeyecektir. Böylesi bir sonuç, eğitimin kendi doğasıyla çelişmekte ve bu eğitim örgütlerindeki bireylerin çalışma istekliliğini tehlikeye düşürebilecektir. Öte yandan burada sözü edilen okul müdürlerinin tükenmişlik algılarının öğretmenlikte ve yöneticilikte geçirdikleri süreye, son olarak görev yaptıkları öğretim kademesine ve atamaya esas branşa göre değişmemesi, tükenmişlik kavramının kişisel etmenlerden ziyade çevresel, örgütsel ve hatta mesleğe özgü bir takım faktörlerden etkilendiğini düşündürmektedir.

Ulaşılan bulgulara dayalı olarak uygulamacılara dönük şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Okul müdürlüğüne atanma süreci yeterliği esas alan, nesnel ölçütlere dayalı bir hale hızla getirilmelidir.

2. Okul müdürlüğünün uzmanlık gerektiren bir meslek olduğu kabul edilerek görev güvencesi sağlanmalı ve böylece okul müdürlerinin etik ve mesleki ilkelere uygun olmayan istemlere hayır diyebilmelerinin yolu açılmalıdır.
3. Okul müdürlüğüne seçilme ve atanmanın yeterliği esas alan, nesnel ölçütlere dayalı olarak yapıldığının okulun tüm bileşenleri tarafından saydam biçimde gözlenebileceği, izlenebildiği bir süreç oluşturulmalıdır.

Araştırmacılar için de şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Okul müdürlerinin tükenmişlik düzeyleri hem çeşitli değişkenleri içeren nicel araştırmalarla, hem de konuyu daha derinlemesine irdeleyebilecek nitel araştırmalarla ele alınmalıdır.
2. Okul müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenler birlikte ele alınarak tükenmişlik düzeyleri karşılaştırılmalı olarak ele alınabilir.
3. Son yıllarda izlenmesi ve uyum sağlanması güçleşen hızda artan yasal düzenlemeler ve uygulamalarının olası sonuçları araştırılabilir.
4. Öğretim basamaklarının yeniden düzenlenmesi ve bunun yarattığı sonuçları araştırılabilir.

Kaynakça

Akın, U. ve Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *3*(3), 309-327.

Aksu, A. ve Baysal, A. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinde tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *11*(1), 7-24.

Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *9*, 13-26.

Babaoğlan, E., Altun, S. A. ve Çakan, M. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 355-373.

Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *15*(2), 191-216.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(2), 123-155.

Cemaloğlu, N. ve Şahin, E. D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,*15*(2), 465-484.

Cerit, Y. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliklerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *56*(56), 547-570.

Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(4), 1827-1847.

Dağlı, A. ve Gündüz, H. (2008). Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Diyarbakır İli Örneği). *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, *11,* 12-35.

Dolunay, A. B. (2002). Keçiören ilçesi genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu araştırması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, *55*(01), 51-62.

Ergin, C. (1992), Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin uyarlanması, *7. Ulusal Psikoloji Kongresi*, Ankara.

Ertürk, E.ve Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, *12*(1), 39-52.

Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, *10*(23), 157-172.

Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *32*(32), 32-48.

Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 152-166.

Izgar, H. (2000). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri (bornout) nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi. Doktora Tezi. *Selçuk Üniversitesi*.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu araştırması. *İlköğretim Online*, *2*(1), 2-9.

Kocabaş, I. ve Düztaş, M. (2011). Kırsal alan ve kent merkezinde çalışan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *NWSA: Education Sciences*, *6*(1), 569-588.

Koçak, R. (2009). Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social Science*, 65, 65-83.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach burnout inventory. *Evaluating stress: A book of resources*, *3*, 191-218.

Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: Context, characteristics and reality. *Comparative Education*, *40*(3), 427-448.

Polat, G., Topuzoğlu, A., Gürbüz, K., Hotalak, Ö., Kavak, H., Emirikçi, S. ve Kayış, L. (2009). Bilecik İli, Bozüyük İlçesi, lise öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, *8*(3), 217-222.

Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(3), 103-127.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Bazı örgüsel değişkenler açısından çalışanların iş doyumu ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri (MEB Şube Müdür Adayları Üzerinde Bir Araştırma). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 117-128.

Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *10*(1), 91-108.

22. BÖLÜM

LİSE MÜDÜRLERİNİN OKUL MÜDÜRÜNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Necdet Konan [a], Salih Yılmaz [b]

[a] Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, necdet.konan@inonu.edu.tr
[b] Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, ylmz_salih@hotmail.com

Giriş

Günlük hayatta kişilerin veya örgüt ortamında çalışanların bulundukları konuma yönelik metafor oluşturulması, o görevde veya konumda bulunmayan kişilerin fark etmediği, görmediği, bilmediği veya dikkat etmediği bazı gerçeklerin ortaya çıkmasını sağlayabilir. Böylelikle o kişilerin hissettikleri, yaşadıkları ve deneyimleri daha iyi anlaşılarak çevresindeki kişiler için gerekli farkındalık oluşturulabilir.

Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2016) göre metafor (mecaz), "bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz" ve "bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma" şeklinde açıklanmaktadır. Oxford çevrimiçi sözlüğünde ise metafor, "bir kelime veya kelime grubunun tam anlamına uygun olmayan bir nesne veya eyleme uygulandığı ifade biçimi" ve "başka bir şeyin simgelediği veya temsil ettiği bir şey" olarak tanımlanmaktadır. Aristo ise metaforu, bir şeye ait ismin başka bir şeye verilmesi ve benzetme aracılığıyla yapılan aktarma olarak ifade etmektedir. Metaforlar, farklı şeyleri gerçekdışı bir şekilde karşılaştırarak bu şeylerin içindeki bir takım gerçeklikleri ortaya çıkarma açısından mantığa meydan okur (Cameron, 2003; Punter, 2007).

Metafor sadece dilde değil, düşünce ve eylemlerde de günlük hayata yayılmaktadır. Hayatın her alanında metaforlar ile gerçeklikler açıklanmakta ve ona göre davranılmaktadır (Lakoff ve Johnson, 1980). Mecazlar hayatımızın her alanındadır. Bilimden siyasete, edebiyattan ekonomiye en karmaşık düşünceler, anlamlar, açıklamalar, ilişkilendirmeler mecazlar yoluyla anlaşılabilir hale gelir; farklı entelektüel ve bilişsel düzeydeki insanlar birbirlerini anlar hale gelirler (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgulara ilişkin bir bakış açısı sunarak karmaşıklığı azaltan ve onların daha açık bir şekilde anlaşılmasını sağlayan mecazlar, dil ile öğrenme arasındaki ilişkiyi açıklayan önemli araçlardır (Dönmez ve Ağıroğlu Bakır, 2010). İnsanların dünyayı, birbirlerini nasıl anlamlandırıp iletişim kurdukları ve nasıl düşündükleri metaforlar aracılığıyla daha iyi anlaşılabilir (Cameron, 2003).

Metafor, sosyal gerçeğin mecazi olarak yansıtılmasıdır. Metaforda benzetme vardır. Örneğin, organizma metaforu, örgütü canlı bir varlığa benzeterek tıpkı canlılar gibi yaşaması için çevresiyle alış verişte bulunması gerektiğini belirtir. Benzer şekilde imaj da gerçeğin, dolayısıyla örgütün zihinsel bir resmidir. Dolayısıyla bir model ya da kuramın öngördüğü bir imaj vardır. Paradigmaya gelince, onu, bir örnek, bir dünya görüşü, bir perspektif olarak tanımlayabiliriz. Aralarındaki benzerliklere rağmen örgütsel perspektif/ model/ kuram/ metafor ya da imajların (kısaca örgütsel perspektiflerin) belli

paradigmalar altında toplandığı görülmektedir. Paradigma, örgütsel perspektiflere göre daha makro bir dünya görüşü, belli özelliklerdeki perspektifleri kapsayan daha büyük bir şemsiye niteliğindedir. Bu kısa değerlendirme, paradigma dışındaki bu kavramların ortak yönlerinin farklılıklarından çok olduğunu, çoğu kere birbirleri yerine; yani eş anlamlı olarak kullanıldığını göstermektedir (Balcı, 2008).

Teknolojiden yönetime, bilimden ekonomiye, pek çok alanda büyük bir değişimin yaşandığı günümüz dünyasında, yönetim alanında her gün yeni bir teknik, yeni bir kavram, farklı bir anlayış, değişik bir yaklaşım ortaya çıkmakta, günün ihtiyaçlarına cevap veremeyen anlayış ve yapılara karşılık değişik yaklaşımlar geliştirilmektedir. Yönetim alanındaki bu değişim, yönetici davranışlarında da bir değişimi getirmekte ve yöneticilerden beklenen davranış biçimleri değişmektedir (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014).

Eğitim yönetimi alanında bazı araştırmacılar (Greenfield, Bates, Hodgkinson) yönetimin doğası itibariyle değerden bağımsız ele alınıp açıklanamayacağını ileri sürmektedirler. Bu araştırmacılardan Greenfield'ın görüşleri, felsefi ve epistemolojik yönden esasen Kantçı felsefeye dayanmaktadır. Dünya ile ilgili olarak Kant, noumenal dünya (dünya olduğu gibidir) ve phenomenal dünya (dünya bizim onu gördüğümüz gibidir) olmak üzere bir ayırım yapmış, gerçek bir dünyanın varlığından söz etmiş, ancak söz konusu dünyayı insanın hiçbir zaman doğrudan algılayamayacağını, gerçeğin insanın yorumundan bağımsız olamayacağını ileri sürmüştür. Bu bakış açısından örgütler de insanlar tarafından sosyal olarak oluşturulmuş gerçekler, kültürel oluşumlar (artifactlar) ve anlam sistemleri olarak görülmekte; ancak anlamın yorumlanmasıyla açıklanabilecekleri kabul edilmektedir. Örgütler, nesneler değillerdir. Dolayısıyla ontolojik anlamda bir gerçeklikleri yoktur. Örgütler, insanların icat ettiği sosyal gerçeklerdir. Dolayısıyla örgütleri ve yönetimi anlama ve açıklamada yeni mecaz ve paradigmalara gerek duyulmaktadır (Greenfield, 1988; akt. Şişman, 1998). Örgüte çoklu görüş açısı onun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Metafor ve kavramlaştırmalar bu amaçla kullanılabilir. Metafor örgütü anlamaya, özelliklerin bilinen bağlamdan bilinmeyenlere transferine yardımcı olur. Metafor karmaşıklığı, soyutu, yeni görüş açısından görmeye imkân sağlar (Balcı, 2008).

Metafor, güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak, diğer bilimlerde olduğu gibi eğitimde pek çok araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerle birlikte kullanılmaktadır. Son yıllarda Türkiye'de eğitim ve okul konusunda yapılan araştırmalarda, dünyada da olduğu gibi metaforlara dayalı çalışmalarda büyük bir artış gözlenmektedir. Metaforların eğitim yönetimi alanında da, özellikle yönetimin kavramsal inşasını yenilemek açısından önemli bir alan yarattığı düşünülmektedir. Metafor, özellikle olgu ve kavramları incelerken rutin ve alışılmış, yaygın tanımların, dil ve düşüncenin dışına çıkma konusunda açılım yaratmaktadır. Metafor aynı zamanda bir kavramdan, bir yapıdan diğerine geçip yeni kavram haritaları ortaya çıkarmanın da önemli bir yöntemidir (Oyman ve Şentürk, 2015). "Metafor" yönetim alanında çok kullanılan bir kavramdır. Özellikle örgütün yapısına ve işleyişine ilişkin kuramları daha çarpıcı şekilde açıklamak için metaforlar kullanılmaktadır. Aynı zamanda, insanların bazı kavramlara ilişkin metaforik algılarını belirlemeye yönelik araştırmaların sayısı artmaktadır (Turhan ve Yaraş, 2013).

Okul müdürüne yönelik metafor çalışmaları ile ilgili literatür incelendiğinde, okul müdürü kavramına yönelik öğretmenlerin metaforik algıları (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014), öğretmenlerin okul müdürü algılarının liderlik modellerine göre incelenmesi (Boydak Özan ve Şener, 2014), öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri (Cerit, 2008),öğretmen adaylarının okul yöneticisi/okul müdürü kavramına ilişkin metaforik algıları (Akın Köstereliоğlu, 2014; Çobanoğlu ve Gökalp, 2015; Zembat, Tunçeli ve Akşin, 2015), okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü (Demirtaş ve Özer, 2014); müdür değişimi bağlamında okul kültürünün mecazlar açısından analizi (Dönmez ve Ağıroğlu Bakır, 2016), Türk Eğitim Sisteminde kullanılan yönetici metaforları (Dönmez, 2008); öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk Eğitim Sistemine yönelik metaforik algıları (Örücü, 2014),öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları (Turhan ve Yaraş, 2013),ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okul yöneticilerine ilişkin metaforları (Tüzel ve Şahin, 2014),ilköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar (Yalçın ve Erginer, 2012),öğrencilerin algısından okul müdürü imgelerinin

karikatürize ifadeleri (Yıldırım ve Uğur, 2011) şeklide çeşitli araştırmaların olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere okul müdürlerinin, okul müdürü ile ilgili metaforik algılarını inceleyen araştırma sınırlı sayıda kalmıştır. Bu araştırmanın temel amacı, lise müdürlerinin okul müdürüne ilişkin metaforik algılarını belirleyerek okul müdürünün lise müdürlerinin gözünden betimlenmesini sağlamaktır.

Bu amacı gerçekleştirmek amacıyla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lise müdürleri tarafından okul müdürüne yönelik oluşturulan metaforlar olumlu ve olumsuz olarak hangi yönleri ile ele alınmaktadır?

2. Lise müdürlerinin oluşturdukları metaforlar hangi farklı temalar altında gruplandırılabilir?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma olgubilim deseninde nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma mecazi anlamda incecik iplik, birçok renk, farklı doku ve çeşitli malzemelerin karışımından oluşan girift bir kumaşa benzer. Bu kumaş kolay veya basit bir şekilde açıklanamaz. Kumaşın dokunduğu tezgâh gibi, genel varsayımlar ve yorumlayıcı çatı nitel araştırmayı bir arada tutar (Creswell, 2013). Olgubilim deseninde amaç bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmaktır. Olgubilim araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir. Bu yönüyle hem bilimsel alanyazına hem de uygulamaya önemli katkılar getirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 14-18.09.2015 tarihleri arasında düzenlenen "Yöneticilik Formasyonu Kazandırma Kursu II" katılımcıları olan okul müdürlerinden lisede görev yapanlar oluşturmaktadır. Veri toplama aracının uygulandığı tarihlerde kursa katılmış olan tüm lise müdürlerine ulaşılması yeğlenmiştir. Araştırmaya 51 lise müdürü katılmış ancak veri toplama aracını yönergeye uygun biçimde ve eksiksiz olarak 47 lise müdürü yanıtlamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere, araştırmacılar tarafından, iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracının ilk bölümünde, okul müdürlerinin branşı, öğretmenlik mesleğindeki ve yöneticilikteki hizmet sürelerini (kıdem) belirlemek amacıyla üç soru yer almaktadır. İkinci bölümünde ise katılımcıların okul müdürlerine ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla iki soru yer almaktadır. Sorular oluşturulurken, metafor / mecaz belirlemek amacıyla yapılan araştırmalarda yaygın olarak kullanımı tercih edilen iki soru, araştırmanın amacı doğrultusunda düzenlenmiştir. Açık uçlu sorulardan birincisi "Okul müdürünü, canlı, cansız bir varlığa, bir nesneye, bir tarihi kişiliğe, bir bitkiye ya da herhangi bir şeye benzetmeniz istense neye benzetirsiniz?", ikincisi ise "Nedenlerini açıklar mısınız?" şeklinde olmuştur. Bu iki açık uçlu soru ile okul müdürlerinin kendi mesleklerine ilişkin metaforik algıları ve bunun gerekçelerine ilişkin görüş ve değerlendirmelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen verilerin incelenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).Bu araştırmada okul müdürlerinin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanmasında tasnif etme (eleme ve arıtma), kategori geliştirme, geçerlik ve güvenirliği sağlama, frekansların hesaplanması ve yorumlanması başlıkları altında beş aşamalı bir süreç izlenmiştir. Tasnif etme aşamasında, 51 lise müdüründen elde edilen metaforlardan dört tanesi (çınar, orkestra şefi (*f*=2), insan mühendisi) hangi anlamda kullanıldığı açıklanmadığı için analizden çıkarılmış ve geriye kalan 47 metafor üzerinde diğer analiz ve yorumlama aşamaları takip edilmiştir.

Araştırmanın güvenirliği için kodlama süreci sonrasında araştırmacılar dışında başka bir uzman tarafından kodlamalar yapılmış ve kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısının hesaplanması için Miles &Huberman (1994) tarafından önerilen uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır *(Güvenirlik= (Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)*. Bu hesaplama sonrasında kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısının .91 olduğu görülmüştür.

Katılımcılara ait demografik değişkenler, kullanılan metafor ve açıklamalardan sonra branş, öğretmenlik ve yöneticilik kıdemi sırası ile verilmiştir. 1-10 yıl arası öğretmenlikteki kıdem 'ÖK 1', yöneticilik kıdemi 'YK 1' ile; 11-20 yıl arası öğretmenlikteki kıdem 'ÖK 2', yöneticilik kıdemi 'YK 2' ile; 21 yıl ve üzeri öğretmenlikteki kıdem 'ÖK 3', yöneticilik kıdemi 'YK 3' ile kodlanmıştır. Örneğin "*Olgun bilge adam: Okulda onun varlığı öğretmen ve öğrencilerine güven vermeli, olayları serinkanlı çözmeli, gerektiğinde personelinin önünde göğüs gerebilmeli, koltuğunu kaptırma endişesi taşımamalı, koltuktan kişilik kazanmamalı, ön yargıyla yanına gelenleri kurumunu en iyi temsil eden bir imajla yollayabilmeli, ani karar vermemeli, çevreyi ve öğrenci kaynaklarını iyi tanımalıdır (Matematik, ÖK3, YK3)"* şeklinde cümle sonunda bulunan 'ÖK3, YK3' ifadesi, katılımcının öğretmenlik ve yöneticilik kıdeminin 21 yıl ve üzerinde olduğunu belirtmektedir.

Bulgular

Araştırmanın temel amacını gerçekleştirmek üzere elde edilen veriler, alt problemlere yanıt olabilecek biçimde çözümlenmiş ve alt problemlerin sırasına göre aşağıda sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem "Lise müdürleri tarafından okul müdürüne yönelik oluşturulan metaforlar olumlu ve olumsuz olarak hangi yönleri ile ele alınmaktadır?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla ilk olarak, lise müdürleri tarafından okul müdürüne yönelik olarak oluşturulan metaforlar olumlu ve olumsuz yönleriyle gruplandırılmaya çalışılmıştır. Bu gruplandırmada 30 olumlu yönde metafor üretildiği saptanmıştır.

Tablo 1'de lise müdürlerinin okul müdürüne yönelik olumlu yönde oluşturduğu metaforlar frekanslarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 1

Okul Müdürlerine Yönelik Olumlu Yönde Oluşturulan Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f
Orkestra Şefi	4	Evin Reisi	1
Baba	3	Gül Fidanı	1
Çınar	2	İnsan	1
Adam Gibi Adam	1	Lider	1
Akıncı Beyleri	1	Lokomotif	1
Anne	1	Makinist	1
Arabanın Motoru	1	Meyve Veren Ağaç	1
Arı	1	Olgun Bilge Adam	1
Baraj	1	Peygamber	1
Çoban	1	Sorun Çözen Merkez	1
Distribütör	1	Uçan Balon	1
Ev Anahtarı	1	Yol Açan Bir Araç	1

Okul müdürüne yönelik olarak lise müdürleri tarafından oluşturulan 6 metaforun, olumsuz yönde ifade edildiği belirlenmiştir. Bu metaforlar Tablo 2'de frekanslarıyla verilmiştir.

Tablo 2

Okul Müdürlerine Yönelik Olumsuz Yönde Oluşturulan Metaforlar

Metafor	**f**
At	1
Gökteki yıldız	1
İyi bir aktör	1
Şamar oğlanı	1
Uzaktan kumanda edilen bir makine	1
Yalnız bir insan	1

Birinci alt probleme ilişkin son olarak 11 metaforun ise hem olumlu hem de olumsuz yönde ifade edildiği görülmüştür. Bu metaforlar Tablo 3'de frekanslarıyla verilmiştir.

Tablo 3

Okul Müdürlerine Yönelik Hem Olumlu Hem Olumsuz Yönde Oluşturulan Metaforlar

Metafor	**f**
Bitki	2
Mum	2
Bir ağaç dalında yavrularını büyüten kuş	1
Çoban	1
Gemideki dümene hükmeden kaptan	1
Hava	1
Meyveli ağaç	1
Su	1
Yağmur	1

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem "Lise müdürlerinin oluşturdukları metaforlar hangi farklı temalar altında gruplandırılabilir?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla lise müdürleri tarafından üretilen metaforlar farklı tema ve kategoriler altında gruplandırılmıştır. Tablo 4'de oluşturulan tema, alt kategori ve metaforların genel görünümü verilmiştir.

Tablo 4

Lise Müdürleri Tarafından Oluşturulan Metaforların Temalandırılması

Temalar	Alt Kategoriler	Metaforlar
Liderlik	Bir araya getirme, uyum oluşturma, yol gösterme, öğreticilik, kolaylaştırma, güç verme, çevresine katkı sağlama	Orkestra şefi, çoban, makinist, distribütör,lider, ev anahtarı, arabanın motoru, yol açan bir araç, uçan balon, akıncı beyleri, sorun çözen merkez, adam gibi adam, olgun bilge adam, arı, meyve veren ağaç, ağacın kökü, gül fidanı, peygamber, baraj, bitki
Değer Verme	Fedakârlık, koruyuculuk, adaletli olma	Baba,anne, evin reisi, çınar ağacı, mum,çoban, bir ağaç dalında yavrularını büyüten kuş
Koşula Bağlılık	Olumlu olumsuz etkileyebilme, değişkenlik	Lokomotif, su, hava, yağmur, meyveli ağaç, gemideki dümene hükmeden kaptan
Araç Haline Gelme	Sıradanlaşma, değersizleşme	At, iyi bir aktör, şamar oğlanı, uzaktan kumanda edilen bir makine
Yabancılaşma	Yalnızlık, soyutlanma	Yalnız bir insan, gökteki bir yıldız

Tablo 4'de gruplandırılan metaforlar, oluşturulan temalar altında açıklamaları ve katılımcı demografik değişkenleriyle aşağıda sunulmuştur.

Liderlik Yapan Bir Varlık Olarak Okul Müdürü

Liderlik yapan bir varlık olarak okul müdür teması altında katılımcılar tarafından 24 metafor üretilmiştir. Bu tema altında üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; orkestra şefi (f=4), bitki (f=2), çoban (f=1), makinist (f=1), distribütör (f=1), lider (f=1), ev anahtarı (f=1), arabanın motoru (f=1), yol açan bir araç (f=1), uçan balon (f=1), akıncı beyleri (f=1), sorun çözen merkez (f=1), adam gibi adam (f=1), olgun bilge adam (f=1), arı (f=1), meyve veren ağaç (f=1), ağacın kökü (f=1), gül fidanı (f=1), peygamber (f=1), baraj (f=1) şeklinde olmuştur. Bu metaforlardan bazıları açıklamaları ve katılımcı demografik değişkenleri aşağıda verilmiştir.

Ev anahtarı: Okuldaki huzuru, düzeni, adaleti sağlayan ve buradaki öğrencilere bu durumun kapılarını açabilecek, yönlendirecek kişidir okul müdürü (Çocuk gelişimi, ÖK2, YK1).

Orkestra şefi: Farklı yetenek, ses, enstrümanları bir ahenk içinde bir araya getirerek belirlenen notaları çalınmasını yürüten kişidir (Elektrik, ÖK1, YK1).

Olgun bilge adam: Okulda onun varlığı öğretmen ve öğrencilerine güven vermeli, olayları serinkanlı çözmeli, gerektiğinde personelinin önünde göğüs gerebilmeli, koltuğunu kaptırma endişesi taşımamalı, koltuktan kişilik kazanmamalı, ön yargıyla yanına gelenleri kurumunu en iyi temsil eden bir imajla yollayabilmeli, ani karar vermemeli, çevreyi ve öğrenci kaynaklarını iyi tanımalıdır (Matematik, ÖK3, YK3).

Akıncı Beyleri: Osmanlıyı zafere götüren üç kıtaya yayılmasını sağlayan ve asırlarca var olmasına katkı sunan önderlerdir(Din bilgisi, ÖK3, YK3).

*Çoban:*Eğitim-öğretim işleri sebebiyle uzman eğitimciye benzese de, fiziki durum- bina işleri sebebiyle müteahhitte benzese de, personel, veli, öğrenci ikili ilişkiler sebebiyle daha çok psikoloğa benzese de, masa işleri sebebiyle devlet memuruna benzese de, aslen çobana benzer. Çünkü maiyetindeki herkesten, her şeyden, her işten sorumludur. Uyum ve ahenkten de sorumludur (Din bilgisi, ÖK3, YK3).

Makinist: Bütün vagonlarıyla, elemanlarıyla treni yürütür (Felsefe, ÖK2, YK2).

Arabanın Motoru: Hareketin temeli, gücü (Biyoloji, ÖK3, YK1).

Yol açan bir araç: Her zaman personelin önünü açan engelleri kaldıran, yolu temizleyen vb. olduğu için (İlahiyat, ÖK3, YK3).

Distribütör: Görevleri dağıtıp en verimli şekilde işlemesini sağlar (Din bilgisi, ÖK3, YK1).

Uçan balon: Balonda kullanılan gaz ne kadar kaliteliyse balonun yükselmesi ve ortamda görünmesi o derece fazla olacaktır. Müdür veya öğretmenlere başta devlet büyükleri hak ettikleri değeri verdikleri ölçüde eğitim öğretim alanında birçok başarı da beraberinde gelecektir. Motivasyon (uçan balon) çok önemlidir. Bu durum bizler için de bir derece daha fazla önemlidir (Coğrafya, ÖK1, YK1).

Lider: Örnek olması gerekir (Fizik, ÖK3, YK3).

Sorun çözen merkez: Okul içinde ve dışında okuldaki personel ve öğrencileri etkileyen her durum okul müdürüne iletilir. Sonra sorun çözülmeye çalışılır (Coğrafya, ÖK3, YK2).

Adam gibi adam: İnsan yetiştiriyor (Din bilgisi, ÖK3, YK3).

Arı: Her konuştuğu ve tanıştığı insanlardan feyiz ve tecrübe kazanır. Olgunlaşır (Kimya, ÖK3, YK1).

Ağacın kökü: Ağaç meyve verir. Okul müdürü(ağacın kökü), öğretmenler(dalları), diğer personel(yapraklar), öğrenciler(meyveler)dir (Meslek, ÖK3, YK1).

Gül fidanı: Çevresini her yönüyle etkileyendir. Çevresine güzellikler yayandır (Din bilgisi, ÖK3, YK1).

Peygamber: İnsan eğitiyor. Nesil yetiştiriyor. Doğruyu yanlışı öğretiyor. Hayatında bunu tatbik ediyor. Liderlik yapıyor. Yönettiği insanlarla birlikte mücadele veriyor. Bazen üzülüyor, acı çekiyor ama hiçbir zaman mücadeleden vazgeçmiyor. Çünkü görevi bunu gerektiriyor. Küsmesi, vazgeçmesi mümkün değil. Çünkü muhatabı insan. İnsan israf olursa bitki, hayvan, nesil her şey israf olur. Hiçbir insanın israf edilme lüksü yoktur. İşin maddi ve manevi boyutu var. Hem maddi doyum hem manevi doyum. Hem dünya hem ahiret (Din bilgisi, ÖK2, YK1).

Baraj: Birçok kaynaktan beslenir. İhtiyacı olana destek olur. Bitkilerin yeşermesine, beslenmesine vesile olur. Kendisini bilgiyle donatır. Öğretmene, veliye, öğrenciye katkı sağlar (Tarih, ÖK3, YK1).

Bitki: Eğer siz bitkinin suyunu verip, toprağının havalandırmasını yapıp gerekli bütün ihtiyaçlarını karşılarsanız o bitkide size en başta iyi bir oksijen ve yapısına uygun meyve ya da sebze verir (Biyoloji, ÖK3, YK1).

Bitki: Desteklendiğinde (sulanma, gübreleme gibi), ihtiyaçları giderildiğinde kesinlikle çok üst düzeyde verim alınabileceğini, sorumluluğu altındaki öğrenci ve öğretmenlere çok şey katabileceğini düşünüyorum (Coğrafya, ÖK2, YK1).

Bu tema altında toplanan metaforlar genel olarak incelendiğinde, lise müdürlerinin oluşturduğu metaforların okul müdürlerinin bir araya getirme, uyum oluşturma, yol gösterme, öğreticilik, kolaylaştırma, güç verme ve çevresine katkı sağlama gibi özelliklerini vurguladığı ifade edilebilir.

Değer Veren Bir Varlık Olarak Okul Müdürü

Değer veren bir varlık olarak okul müdür teması altında katılımcılar tarafından 11metafor üretilmiştir. Bu tema altında üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; baba (f=3),mum (f=2), çınar (f=2),evin reisi(f=1), anne(f=1), çoban(f=1), bir ağaç dalında yavrularını büyüten kuş (f=1)şeklinde olmuştur. Bu metaforlardan bazıları açıklamaları ve katılımcı demografik değişkenleri aşağıda verilmiştir.

Baba: İş yeri ev gibidir. Her türlü ihtiyacını düşüneceksin. Çocuklara, çalışanlara bazen övüp bazen kızacaksın. Hem heybetli hem şefkatli olması gerekir. İş yerini, çalışanları ve öğrencileri koruyup gözeteceksin. (Muhasebe, ÖK2, YK1)

Baba: Evlatları ailesi için karşılık beklemeden her türlü fedakârlıkta bulunur. Onlara en iyi imkânları ve şartları sunmaya çalışır. Esasen okul da bir ailedir. Ama demokratik bir aile olmalıdır (Din bilgisi, , ÖK3, YK2).

Ailedeki baba: Baba ailesini diğer fertlerle birlikte yönetir. Ancak bireyler arasında ayrım yapmaz. Ailesi için hiçbir fedakârlıktan kaçınmaz. Ailesi için çalışmaktan bıkmaz. Aile fertlerinin huzur ve refahı için kendini yıpratmaktan kaçınmaz (Din bilgisi, ÖK3, YK3).

Evin reisi: Bir evdeki bireyler tüm sorunları babalarına iletirler. Baba bir şekilde sorunların üstüne gidip çözmek zorundadır. Aile bireyleri arasında ayrım yapamaz. Adaletli olmak zorundadır. Bir okul müdürü de okul çalışanları, öğrenciler arasında ayrım yapamaz, adaletli olur. Sorunlara karşı duyarsız olamaz (Kimya, ÖK2, YK1).

Anne: Okul müdürü hem öğrencilerini bir anne gibi korur hem de okulun bütün ihtiyaçlarına koşturur. Nerde bir eksiklik ve aksaklık varsa gidermeye çalışır (Edebiyat, ÖK2, YK1).

*Çınar Ağacı***:** Çınar ağacı ne kadar büyük ve gür olursa çevresine o kadar gölge sunar. Birde çınar ağacının gür ve canlı olması geleceğine dair umut verir. Bazen de çınar ağacı tüm ağaçların lideridir, büyüğüdür imajı vermek zorundadır (Kimya, ÖK3, YK1).

Çoban: Sürünün beslenmesi ve korunması gerekir. Ancak bunun yöntemi ve kuralları vardır. Sürüsünü koruyamayan çobanın koyunlarını kurt yer (Meslek, ÖK2, YK1).

Mum: Kendi yandıkça, kendini yıprattıkça, erittikçe etrafını aydınlatır (Beden eğitimi, ÖK2, YK1).

Mum: Mum yandıkça çevresini aydınlatır ama kendisi tükenir (Kimya, ÖK2, YK1).

Bir ağaç dalında yavrularını büyüten kuş: Ağaç dalında yavrularını şefkatle, ilgi ile büyütür. İlgisiz kaldığında o yavrular o dalda ölür gider (Kimya, , ÖK3, YK2).

Bu tema altında gruplanan metaforlar incelendiğinde okul müdürlerinin bir anne, baba gibi fedakâr, koruyucu ve adaletli olduğu, karşısındakine aileden biri gibi gördüğü ve değer verdiği; mum gibi karşısındaki için tükendiği ifade edilebilir.

Koşula Bağlı Bir Varlık Olarak Okul Müdürü

Koşula bağlı bir varlık olarak okul müdür teması altında katılımcılar tarafından 6metafor üretilmiştir. Bu tema altında üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; lokomotif(f=1), su(f=1), hava(f=1), yağmur(f=1), meyveli ağaç(f=1), gemideki dümene hükmeden kaptan(f=1)şeklinde olmuştur. Bu metaforların açıklamaları ve katılımcı demografik değişkenleri aşağıda verilmiştir.

Su: Temiz su varlığı ile canlandırır. Kirli su varlığı ile kurutur (Kimya, ÖK3, YK1).

Hava: Okul müdürü okulda pozitif uygulamalarla okulun havasını günlük gülistanlık yapabilirken olumsuz uygulamaları ve tutumları ile öğrenci, öğretmen ve personelin kalbini ve beynini dondurabilir (Türk Dili Ve Edebiyatı, ÖK3, YK1).

Yağmur: Kıvamında yağarsa muazzam fayda olur. Aşırı yağışlar yıkıma sebebiyet verir (Meslek, ÖK2, YK1).

Lokomotif: Lokomotif nasıl hareket ederse okulda ona göre hareket eder (Din bilgisi, ÖK2, YK1).

Gemideki dümene hükmeden kaptan: Okulun rotasını, hedefini müdür belirler. Kutadgu Bilig' de şöyle bir ifade vardır. 'Bir aslan bir köpek sürüsüne baş olursa o köpek sürüsü aslanlaşır. Bir aslan sürüsüne de bir köpek baş olursa o aslanların hepsi köpekleşir." İfade kaba olabilir ama önemli bir hakikat ifade ediyor (Türk Dili ve Edebiyatı, ÖK2, YK1).

Meyveli ağaç: Ağaç meyve verdiği zaman kıymetlidir, güzel görünümündedir. Herkes tarafından konuşulur. Meyve vermediği sene sahibi bakıma önem vermez önemsiz görür. Okul müdürü de böyledir (Fizik, , ÖK3, YK2).

Bu tema altında toplanan metaforlar incelendiğinde katılımcıların, okul müdürlerinin okula etkisinin olumlu veya olumsuz olabileceğini ve bunun duruma göre değişebileceğini belirttiği görülmektedir.

Araç Haline Gelen Bir Varlık Olarak Okul Müdürü

Araç haline gelen bir varlık olarak okul müdür teması altında katılımcılar tarafından 4metafor üretilmiştir. Bu tema altında üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; at(f=1), iyi bir aktör(f=1), şamar oğlanı(f=1), uzaktan kumanda edilen bir makine(f=1)şeklinde olmuştur. Bu metaforların açıklamaları ve katılımcı demografik değişkenleri aşağıda verilmiştir.

At: 1- Müdür bazen bir yarış atı gibi herkesin dikkatini çeken, üzerine nerede ise bahis oynanacak duruma gelir. 2- müdür bazen çöp toplayan bir arabayı taşıyan zavallı bir at görünümüne gelebilir. 3- müdür bazen araçların olmadığı dönemde eve gelen kıymetli misafiri taşıyacak bir vasıta olabilir. Milli eğitimin taşıyıcısı olabilir (Coğrafya, ÖK3, YK2).

İyi bir aktör: İşi gereği farklı rollere girmek durumundadır. Kendi hissettikleri çok önemli değildir. Önemli olan insanların duygu ve düşüncelerinde oluşturduğu etkidir (Türk Dili ve Edebiyatı, ÖK2, YK1).

Şamar oğlanı: Okul müdürü, Milli eğitim camiasının ve siyasilerin tüm sıkıntıların kaynağı olarak gördüğü yerdir. Puanlama sistemiyle bu tabana yayılmış, öğrenci ve veli açısından da kum torbasına dönüştürülmüştür (Coğrafya, ÖK2, YK1).

Araç haline gelme temasının olumsuz anlamda metaforlar içerdiği görülmektedir. Lise müdürleri, okul müdürlerini bazı işleri yerine getirecek bir araca ve hissettiklerinin önemli olmayan, tüm

sıkıntıların kaynağı bir varlığa benzetmişlerdir. Bu durum okul müdürlerinin yaptığı işlerin sıradanlaştığı, kendilerini önemsiz hissettikleri ve konumunun değersizleştiği şeklinde yorumlanabilir.

Yabancılaşan Bir Varlık Olarak Okul Müdürü

Yabancılaşan bir varlık olarak okul müdür teması altında katılımcılar tarafından yalnız bir insan (f=1) ve gökteki yıldız (f=1) şeklinde 2metafor üretilmiştir. Bu metaforların açıklamaları ve katılımcı demografik değişkenleri aşağıda verilmiştir.

Yalnız bir insan: Çünkü kurumunda çalışan personelin, problemlerini ve kurum sıkıntılarını amirlerine hissettirmeden kendisi çözmeye çalışır, dayandığı paylaştığı bir meslektaşı yoktur. Yani bir öğretmen sorunlarını bir diğer öğretmenle paylaşabilir. Fakat müdür toplum baskısından ve okul sıkıntılarının deşifre olmasından dolayı rahatsız olur (İnşaat teknolojileri, ÖK3, YK1).

Gökteki yıldız: Çoğu zaman etrafında kimse olmayan, yalnız tek başına bir yıldıza benzer (Coğrafya, ÖK2, YK1).

Bu tema altında lise müdürlerinin, okul müdürü olmayı yalnız bir insan ve gökteki yıldıza benzeterek iletişim ve insan ilişkilerinin öne çıkması gereken bu meslekte kendilerini yalnız, soyutlanmış ve yabancılaşmış olarak gördüğü söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ilk olarak lise müdürleri tarafından okul müdürü ile ilgili oluşturulan metaforların büyük oranda olumlu olduğu görülmüştür. Bu metaforlar, en çok ifade edilenlerden başlayarak *orkestra şefi, baba, çınar, adam gibi adam, akıncı beyleri, anne, arabanın motoru, arı, baraj, çoban, distribütör, ev anahtarı, evin reisi, gül fidanı, insan, lider, lokomotif, makinist, meyve veren ağaç, olgun bilge adam, peygamber, sorun çözen merkez, uçan balon, yol açan bir araç* şeklinde olmuştur. Bu sonuç lise müdürlerinin okul müdürü olmayı genel olarak olumlu algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Okul müdürlerine yönelik olarak olumlu yönde elde edilen metaforlara farklı araştırmalarda da ulaşıldığı belirlenmiştir. Demirtaş ve Özer (2014) tarafından yapılan araştırmada okul müdürleri, okul müdürlüğü hakkında 4 tema altında 12 metafor geliştirmişlerdir. *Lider* teması altında Koro Şefi, Orkestra Şefi metaforları; *Hoşgörü* teması altında Mevlana, Yunus Emre metaforları; *Zorluklar Karşısında Ayakta Durabilme* teması altında Jerry, Çınar, Toprak metaforlarının olumlu olarak kullanıldığı görülmüştür. Tüzel ve Şahin (2014) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre; okul yöneticisine yönelik oluşturulan resimlerde benzetme (metafor) kullanan öğrencilerin tümünün olumlu figürler kullandığı belirlenmiştir. Okul müdürünün ve müdür yardımcısının kişisel özelliklerine ilişkin en çok üretilen metaforlar "iyi bir insan" kategorisi altında yer alırken; okul müdürünün görevlerine ilişkin en çok üretilen metaforların "yönetim", müdür yardımcısının ise "eğitme (bilgi verme)" kategorisi altında yer aldığı ortaya koyulmuştur. Çobanoğlu ve Gökalp'in (2015) çalışmasında; öğretmen adaylarının okul müdürlerini olumlu ve en çok "*baba, aslan, anne,çoban*" metaforları ile ifade ettiği görülmüştür. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının okul müdürlerini en çok "Yöneticilik, Liderlik, Güç, Olumsuzluk ve Koruma" yönleri ile tanımlamışlardır. Zembat ve diğerleri (2015), öğretmen adaylarının okul yöneticisi kavramını en çok *baba (16), lider (8), anne (7), ebeveyn (6)*metaforlarıyla özdeşleştirdiğini belirlemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının "okul yöneticisi" kavramına yönelik ürettikleri metaforların büyük çoğunlukla yönetim odağı olma (% 23,076), düzenleyici olma (%16,153) ve yönlendiren/yol gösterici olma (%11,538) kategorileri altında toplandığı görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların kategorilere dağılımına bakıldığında "okul yöneticisini" öğrencilerini ve öğretmenlerini koruyan, kollayan, problem çözen, yol gösteren kişiler olarak yani çoğunlukla olumlu olarak algıladıkları görülmüştür. Dönmez ve Ağıroğlu Bakır (2016)

tarafından öğretmen ve öğrencilerden elde edilen *"düzen sağlayan", "ileriye götüren", "dengeyi koruyan, orkestra şefi, binanın temeli"* mecazlarının da pozitif anlamda kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumsuz olarak ifade edilen *yalnız bir insan, gökteki bir yıldız, at, şamar oğlanı* gibi metaforlar ise bazı okul müdürlerinin görevlerinde yalnız hissettikleri ve kendilerini bir araç olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Boydak Özan ve Şener (2014) yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin zihinlerinde var olan okul müdürü algısı, daha çok yönetmeliklerle belirlenmiş kuralları uygulayan ve geleneksel yönetim anlayışını benimseyen yönetici tipidir. İncelenen öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin görmek istedikleri okul müdürü daha çok babacan tavırlı, çalışanların sorunlarıyla ilgilenen hümanist liderlik modelinde olmalıdır. Demirtaş ve Özer (2014) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin, *Çevresel müdahaleler/sorumlulukların fazla olması* teması altında Yedi Kocalı Hürmüz (2), Hemşin Gelini, Koltuğunda Birkaç Karpuzu Götürmeye Çalışan Kişi, Alaatin'in Cini gibi müdürlük mesleğinin sorumluluklarının fazla olması ve güçlükleri ile ilgili olumsuz metafor kullandıkları belirlenmiştir. Dönmez ve Ağıroğlu Bakır (2016) tarafından öğretmen ve öğrencilerden elde edilen *"politikacı, okulun kralı, padişah, diktatör bir baba, mükemmel biçimde donatılmış ve hiç hata yapmayan bir robot, vb."* mecazların da negatif anlamda kullanıldığı görülmüştür. Örücü (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının okul yöneticisine yönelik olumsuz metaforik algıların olduğu belirlemiştir.

Su, hava gibi hem olumlu hem olumsuz yönde oluşturulan metaforlarda ise okul müdürlerinin aşırılık veya yetersizlik durumlarında okullarına zarar verebileceği; okulları doğru yönlendirebileceği gibi yanlış yönlendirebileceği de dile getirilmiştir. Yıldırım ve Uğur (2011) tarafından yapılan araştırmaya katılan okul öncesi öğrencilerinin algılarında daha çok olumlu müdür imajı olduğu; ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin algılarında daha çok olumsuz müdür imajı olduğu ifade edilmiştir. Yalçın ve Erginer (2012) tarafından yapılan çalışmada; öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilerin okul müdürüne ilişkin ürettikleri metaforların olumlu algılar içerdiği; okul müdürlerinin çoğunlukla öğrenci ve öğretmenleri koruyan, okulda güven ortamı oluşturmak için çalışan, öğrencileri yönlendiren ve yol gösteren kişiler olarak nitelendirildiği belirlenmiştir. Diğer yandan öğrencilerin okul müdürlerini daha çok olumsuzluk unsuru olarak; öğretmenler ve yöneticilerin yönlendirici ve yol gösterici olarak; velilerin ise koruyucu ve güven verici olarak nitelendirdikleri saptanmıştır.

Araştırmada ikinci olarak, lise müdürleri tarafından oluşturulan metaforlar farklı kategori ve temalar altında gruplandırılmıştır. Bu çalışma sonunda; *liderlik* teması altında bir araya getirme, uyum oluşturma, yol gösterme, öğreticilik, kolaylaştırma, güç verme, çevresine katkı sağlama kategorileri; *değer verme* teması altında fedakârlık, koruyuculuk, adaletli olma kategorileri; *koşula bağlılık* teması altında olumlu olumsuz etkileyebilme, değişkenlik*; araç haline gelme* teması altında sıradanlaşma, değersizleşme; ve son olarak *yabancılaşma* teması altında yalnızlık, soyutlanma kategorileri geliştirilmiştir. Bu kategori ve temalar genel olarak değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin liderlik rollerinin öne çıktığı; okullarına ve çalışanlara değer verdikleri; duruma göre okullara olan etkilerinin değişebileceği; bazı durumlarda kendilerini bir araç gibi hissettikleri ve işlerine yabancılaşanların olduğu değerlendirmesi yapılabilir. Turhan ve Yaraş (2013), öğrenci ve öğretmenlerin okul müdürüne yönelik kullandığı metaforların güvenilir, güce sahip ve lider, çalışkan ve bilgi sahibi, denetleyici, düzenleyici, yol gösterici ve hayati kategorileri altında toplandığını belirlemiştir. Akan ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler okul müdürü kavramına ilişkin olarak toplam 24 adet metafor üretmişlerdir. Öğretmenler okul müdürü kavramına ilişkin olarak en fazla yönetim teması kapsamında metafor üretmişlerdir. Öğretmenlerin ürettiği metaforlara göre öğretmenler okul müdürlerini sırasıyla, komutan, asker, bilgisayar, kalem, yönetici metaforları ile izah etmişlerdir. Akın Kösterilioğlu (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adayları okul yöneticisi kavramına ilişkin olarak altmış metafor türetmişlerdir. Bu metaforlar yirmi bir kategoride ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının en çok yığılma gösterdikleri ilk üç kategorinin sırasıyla; yönlendiren ve yol gösteren olma, yönetim odağı olma ve vazgeçilmez olma kategorileri olduğu görülmüştür.

Lise müdürlerinin, müdüre ilişkin 30 olumlu, 6 olumsuz, 11 hem olumlu hem de olumsuz metafor oluşturdukları belirlenmiştir. Bu durum, lise müdürlerinin kendilerine ilişkin algılarının daha çok,

olumlu olduğu yönünde değerlendirilebilir. Üstlendikleri role ilişkin olumlu algıya sahip olmanın, lise müdürlerinin mesleki doyumunu, örgütsel bağlılığını ve motivasyonlarını artırması, dolayısıyla daha etkili ve verimli olmalarına katkı sağlaması beklenir. Araştırma sonucunda, araştırma bulgularına dayalı olarak ve gelecek araştırmalar için şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Lise müdürlerinin olumlu metaforik algılarının sürmesini sağlamak amacıyla karar vericiler ve okul bileşenleri, müdürlerini destekleyici bir tutum içinde olmasına özen göstermelidirler.
2. Lise müdürlerinin olumsuz metaforik algılarının giderilmesi amacına dönük olarak özellikle yasa koyucu, karar verici ve amirleri duyarlı davranmalı ve bu yönde çaba göstermelidirler.
3. Okul müdürlerinin bulundukları göreve ilişkin oluşan olumsuz algılarının, hissettikleri yalnızlık, yabancılaşma ve kendilerini araç olarak görme nedenleri araştırılabilir.
4. Okul müdürlerinin "okul müdürü" dendiğinde akıllarında oluşan algıların ortaya çıkarılmasında karikatür, metafor, imaj gibi farklı çalışmalar yapılabilir.
5. Okul müdür yardımcılarının okul müdürlerine yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akan, D., Yalçın, S. ve Yıldırım, İ. (2014). "Okul müdürü" kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *Elementary Education Online*, 13(1), 169-179

Akın Kösterelioğlu, M. (2014). Öğretmen adaylarının okul yöneticisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *ZeitschriftfürdieWelt der Türken, 6(3),* 115-133*.*

Balcı, A. (2008). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi. Ali Balcı (Ed.), *Örgüt Mecazları* içinde (s. 169-185). Ankara: Ekinoks Yayınevi

Boydak Özan, M. ve Şener, G. (2014). Öğretmenlerin okul müdürü algılarının liderlik modellerine göre incelenmesi: Elazığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 111-130.

Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum

Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.

Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir(Çev. Eds.). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Çobanoğlu, N. ve Gökalp, S. (2015). Öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 279-295.

Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014).Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.

Dönmez, B. ve Ağıroğlu Bakır, A. (2010). Okul yöneticisine ilişkin mecazlar (nitel bir çalışma). *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s.242-251). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Dönmez, B. ve Ağıroğlu-Bakır, A. (2016). Müdür değişimi bağlamında okul kültürünün mecazlar açısından analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 41-60, http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.003.

Dönmez, Ö.(2008).*Türk Eğitim Sisteminde kullanılan yönetici metaforları: Kayseri ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. USA: The University of Chicago Press.

Oyman, N. ve Şentürk, İ. (2015). Öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin "üniversite" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21*(3), 367-394. doi: 10.14527/kuey.2015.014

Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358.

Punter, D. (2007). *Metaphor*. London: Routledge-Taylor&FrancisGroup

Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 395-422.

Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 23(1), 129-145.

Tüzel, E. ve Şahin, D. (2014). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okul yöneticilerine ilişkin metaforları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (17), 355-396.

Yalçın, M. ve Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi, 1(2), 229-256.*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*(8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, N. ve Uğur, M.(2011). Öğrencilerin algısından okul müdürü imgelerinin karikatürize ifadeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 409-426.

Zembat, R.,Tunçeli, H. İ. ve Akşin, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul yöneticisi kavramına ilişkin algılarına yönelik metaforik çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(suppl2), 446-459.

23. BÖLÜM

TÜRKİYE'DE OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ADALET ROLLERİ

Yaşar Kondakçı[a], Merve Zayim Kurtay[b], Yusuf İkbal Oldaç[c], Hanife Hilal Şenay[d]

[a]Doç.Dr.,Orta Doğu Teknik Üniversitesi, kyasar@metu.edu.tr

[b]Y.Doç.Dr.,Okan Üniversitesi, mzayimkurtay@gmail.com

[c]Araş.Gör.,Orta Doğu Teknik Üniversitesi, oyusuf@metu.edu.tr

[d]Araş.Gör.,Orta Doğu Teknik Üniversitesi, hsenay@metu.edu.tr

Giriş

Parsoncu yapısal-işlevsel sosyolojinin eğitimle ilgili temel yargılarından biri, sosyolojik bir kurum olarak eğitimin bireylerin sosyal tabakalarda dikey hareketliğini sağlamanın temel aracı olduğudur. Aynı görüşe göre eğitim, sosyal tabakalar arasında geçişkenliği sağlamak suretiyle toplumda mutlak eşitliği yakalamanın da bir aracıdır. Yapısal-işlevsel sosyolojiye göre eğitim, toplumun her bireyine kendi bilgi, beceri, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda kendini geliştirmek için alternatifler sunar. Yine aynı sosyolojik yaklaşım, toplumdaki "ödüllerin" (makam, mevki, gelir vb.) bireylerin sahip olduğu bilgi, kabiliyet ve başarılara göre paylaştırıldığını iddiasına dayanmaktadır. Bu idealize edilmiş eğitim ve toplum tasvirinde, eğitimleri sonunda bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştiren bireyler, toplumda ekonomik ve sosyal yönden avantajlı bir hayat sürmeleri yüksek bir olasılıktır.

Parsoncu sosyolojinin bu iddiasına paralel olarak Türkiye gibi merkeziyetçi eğitim sistemlerine sahip ülkelerin de temel iddiası toplumdaki tüm bireylerin eğitim hizmetinden eşit düzeyde faydalandırıldığıdır. Diğer bir ifade ile merkezi eğitim sistemleri her bir öğrenciye aynı eğitim imkânını eşit düzeyde sunduğu iddiasında bulunur. Ancak eğitim erişim konusunda Parsoncu eğitim anlayışının çizdiği bu tablonun, merkezi eğitim sistemi olsun olmasın yaşanan eğitim deneyiminden oldukça uzak kaldığını söylemek mümkündür. Bu iddianın aksine dünyadaki en temel sorunlardan biri nitelikli eğitim hizmetlerine erişimdir. Sunulan eğitim hizmetinden bazı toplum kesimlerinin daha fazla yararlanırken, diğer toplum kesimleri ya erişim imkanı bulamamakta veya erişim imkanı bulsa daki bu eğitim nitelikli bir eğitim olmamaktadır (Brandsma, 2002). Dolayısıyla eşitlikçi eğitim hizmetlerinin, eğitime erişim konusunda önemli avantajlar sağlasa da alanyazında mükemmeliyet olarak ifade edilen (Scheurich ve Skrla, 2003) ve bireylerin ekonomik ve sosyal sistemlere entegrasyonunu mümkün kılacak bilgi ve becerilerin edinimini sağlayan eğitim hizmetlerin sunulmasını garantileyemediğini ortaya koymuştur. Öyle ki Türkiye'de eğitim hizmetleri konusunda önemli nicel ilerlemeler sağlanmış; ancak eğitimde nitelik tartışmaları güncelliğini korumuştur. Örneğin, Türkiye İstatistik Kurumu [TUİK] (2016) verilerine göre ilköğretim düzeyinde net okullaşma oranları 1997-1998 öğretim yılı için %84.74

iken, 2011-2012 öğretim yılı için %98.62'ye çıkmıştır. Ortaöğretim için ise yine aynı yıllar için sırayla %37.87'den %67.37'ye yükselmiştir. Bu nicel gelişmelere rağmen eğitimde kalite ve öğrencilerin eğitimle kazandığı bilgi, beceri ve yetkinlikler sürekli sorgulanmış ve nitelik son 20 yılda Türkiye'de eğitim sisteminin en güncel tartışması haline gelmiştir (Gümüş ve Atalmış, 2012). Türkiye'de "eğitime erişim" ile "nitelikli eğitime erişim" arasında ortaya çıkan bu fark Lucas'ın (2001) dikey eşitsizlik ve yatay eşitsizlik kavramlarını gündeme getirmektedir. Buna göre, yukarıda verilen okullaşma oranlarından da anlaşılacağı gibi Türkiye okula erişimi kolaylaştırarak ve genişleterek dikey eşitsizliği azaltmıştır. Ancak uzun vadede bilgi ve becerileri aktarımını güvence altına alan dolayısıyla nitelikli yükseköğretime geçişe imkan veren ve yüksek gelir sağlayan bir işe girmeye katkı sağlayan eğitime erişim imkanı kısıtlanmış ve böylece yatay eşitsizlikler derinleştirilmiştir. Aynı konunun farklı bir uzantısı olmakla birlikte, Türkiye OECD ülkeleri içinde en yüksek yükseköğretim mezunu işsizlik düzeyine sahip ülkelerden biridir. OECD'nin (2016) yayımladığı 2014 verilerine göre Türkiye'de yükseköğretim derecesine sahip genç nüfus arasında %8.1'lik işsizlik oranı bulunmaktadır. Bu oran OECD ortalaması için %7.8 olarak gerçekleşmiştir. Daha da önemlisi, Türkiye bireyin sahip olduğu bilgi, beceri ve eğitimsel kazanımlar ile sahip olduğu iş statüsü arasındaki düşük korelasyon en düşük düzeyde olduğu ülkelerden biri konumundadır (OECD, 2016). Bu rakamlar, Lucas'ın (2001) yatay eşitsizlik kavramının Türkiye'deki geçerliliğini destekler niteliktedir.

Ancak, öğrenci başarısındaki farklılık ve nitelik sorunu sadece merkeziyetçi eğitim sistemlerine özgü bir olgu değildir. Merkeziyetçi eğitim sistemlerinin karşısında yer alan yerelleşmiş ve özellikle velilerin vergileri/katkılarıyla işletilen eğitim sistemlerinde okul bölgeleri ve okulların sahip olduğu imkânlarla bu imkânların öğrencilerin başarısına etkileri oldukça farklılık göstermektedir (Matthew, 2011). Dolayısıyla eğitim sistemlerinin yapısal özelliklerine bakılmaksızın, ülkelerin karşı karşıya kaldığı temel sorunlardan biri okullar arasındaki imkân ve nitelik farkı ve bu farkın öğrenci başarısına olası etkileridir. Dünyada sosyal ve ekonomik temelli toplumsal eşitsizlikler okullara giderek daha fazla yansımakta ve bu eşitsizlikler okullar arasındaki nitelik farklılıklarını derinleştirmektedir (Kyriakides, Creemers, Antoniou ve Demetriou, 2010; Samy ve Cook, 2009). Okullar arasındaki nitelik farklılıkları da dezavantajlı okul olgusunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitim araştırmalarında bu okullar uzun bir süre diğer okullarla eşit düzeyde tutulmuş ve diğer okullarla aynı akademik ve idari uygulamalara tabi tutulmuşlardır. Örneğin okul geliştirme ve etkili okul modelleri dezavantajlı okullar için farklı bir uygulama öngörmemiştir.

Dezavantaj Okullar ve Okul Müdürleri

Dezavantajlı Okulların Tanımı

Dezavantajlı okulların niteliğinin arttırılması ve buna bağlı olarak öğrencilerin başarılarının yükselmesi hem politika yapıcıların hem de uygulayıcılarının son yıllarda giderek artan kaygılarından biri olmuştur. Bu anlamda ülkeler eğitim sistemlerinde yer alan bu okulların öğretmen, teknoloji, fiziki altyapı, öğrenciye sağlanan imkânlar ve yapı ve yönetim boyutlarını geliştirmek için önemli yatırımlar yapma eğilimindedirler.

Uluslararası alanyazında okul yöneticilerinin okullarının etkinliğinin artırılmasındaki rollerine ilişkin geniş bir tartışma bulunmaktadır (Jacobson, 2011; Leithwood ve Mascall, 2008; Sammons, Gu, Day ve Ko, 2011). Ancak bu tartışma özel olarak dezavantajlı okullara odaklanmamaktadır. Ayrıca, tartışma liderlik ve okul müdürlüğü arasında da bir ayrım yapmamaktadır. Bu tartışmaların yanı sıra, liderlik ve etkili okul arasındaki ilişkinin gücü, yönü ve doğasına ilişkin bulgular oldukça farklılık göstermektedir. Diğer bir ifade ile uluslararası alanyazın liderlik ve etkili okul arasında tutarlı ve uyumlu bulgular göstermemektedir. Şöyle ki bazı çalışmalarda liderlik ile etkili okul arasında açık bir ilişki ortaya konurken (Hattie, 2009), diğer çalışmalarda bu ilişki doğrulanamamıştır (Kyriakides vd., 2010); hatta bu ilişki bazı ülkelerde göz ardı edilebilecek düzeyde düşük bulunmuştur (Kyriakides vd., 2010).

Alanyazında liderlik ve etkili okul arasındaki ilişki konusunda tutarsız bulguların ortaya konması, etkili okul ve okul geliştirme modellerinde dezavantajlı okulların göz ardı edilmesi, liderlik konusunun

okul yöneticiliği (liderliğin makam gücü ile ilişkilendirilmesi veya paylaşılan liderlik kapsamında liderlik rolünün dağıtılması) ile nasıl ilişkilendirildiğinin açıkça ortaya konmaması ve en önemlisi Türkiye'de bu tartışmaların yeterince yapılmamış olması dezavantajlı okullarda yöneticilerin sosyal adalet rollerine ilişkin geniş bir bilgi açığının varlığını işaret etmektedir.

Türkiye'de Müdürlerin Rolleri

Türkiye'de okul yöneticilerinin sosyal adalet rollerinin anlaşılması için öncelikle yasal mevzuatta yer alan tanımlara bakmak gereklidir. Okul müdürlerinin yetki, görev ve sorumluluklarını düzenleyen mevzuata bakıldığında, bu mevzuatın sürekli değiştiği; ancak bu değişikliklerin bu görevin niteliğini veya doğasını değiştirmediği anlaşılmaktadır. Örneğin, 10 Haziran 2014 tarih ve 29026 sayılı Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik, okul müdürlüğünü, "öğretmenin" ikinci görevi olarak tanımlamaktadır (MEB, 2014). Öte yandan, 7 Eylül 2013 tarih ve 28758 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluklarına yönelik ayrıntılı bir tanımlama yapmaktadır (MEB, 2013). Bu tanımlara bakıldığında ise mevzuatın okul içinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde gerekli olan yönetsel görevlerin yerine getirilmesini sağlayacak görev, yetki ve sorumlulukları geniş bir şekilde ortaya koyan ifadelere yer verilmiştir. Ancak bu tanımlarda okul müdürlerinin sosyal adalete yönelik somut bir görev tanımı olmadığı gibi sosyal adalet rolüne yönelik herhangi bir atıfta da bulunulmamaktadır.

Okul müdürlerinin görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin mevzuat sosyal adalet rollerine ilişkin doğrudan bir atıfta bulunmazken, bu konu üzerinde yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında gerek okul müdürlerinin kendi görüşlerinin gerekse öğretmenlerin gözlem ve deneyimlerinin okul müdürlerinin görev, yetki ve sorumluluklarının yasal mevzuatla sınırlanan çerçevede kalmadığını göstermekte, aynı sonuçlar hem müdürlerin hem de öğretmenlerin müdürlerin sosyal adalete yönelik somut rolleri olduğuna inandıklarını göstermiştir. Aşağıda Türkiye'de bu konuda yapılan çalışmalara örnekler verilmiştir.

Balyer (2012), çalışmasında okul müdürlerinin halen yürütmekte oldukları rollerini, değişen dinamikler doğrultusunda kendilerinden beklenen rollerle birlikte sıralamış ve öğretim lideri olmak, toplum lideri/diplomat olmak, vizyoner lider olmak, örgütsel mimar olmak, güvenlik uzmanı olmak, hukuk uzmanı olmak gibi rolleri okul müdürünün başlıca rolleri arasında saymıştır. Buna ek olarak, Taş (2009), ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak ilköğretim okul müdürlerinin görevlerini ortaya çıkarmış ve bu görevleri yine öğretmenlerin görüşlerine dayanarak ideal görev tanımlarıyla karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonucuna göre müdürlerin daha çok mevzuata ve yasal düzenlemelere ağırlık verdikleri, buna karşın öğretmenlerin beklentilerinin vizyoner bir liderlik yaklaşımı ile okulun misyon ve vizyonunun gerçekleştirilmesi olduğunu ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin rollerine ilişkin bir diğer çalışmada Summak ve Özgan (2007) okul yönetim süreçleri ile liderlerin duygusal, sosyal ve ruhsal donanımlarını kapsayan kişisel yeterliklerinin anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu bulmuşlardır. Bu özelliklerin yönetim süreçlerini (karar alma, planlama, koordinasyon, organizasyon, iletişim ve değerlendirme) kapsayan müdür rollerini yordadığını da ortaya koymuşlardır. Tatlılıoğlu ve Okyay (2012, s.1058) Gaziantep ilindeki özel öğretim okullarında yöneticilerin öğretim liderliği rolleri ile ilgili yaptıkları çalışmada, dezavantajlı okul yönetimi konusunda "öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirmesi" ve "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" hususlarında müdürlerin daha etkin rol alması ve bu konuda kendilerini geliştirmelerinin teşvik edilmesi gerektiği önermesinde bulunmuşlardır. Bunun yanında, Gündüz ve Balyer (2013) de okul müdürlerinin rollerini küreselleşme bağlamında tekrar ele almış ve okulların sosyo-ekonomik, kültürel, etnik köken ve din bakımından birbirinden farklı bireylerden meydana geldiğinin altını çizmişlerdir. Bu yüzden de gelecekte müdürlerin sembolik liderlik rollerini üstlenmeleri ve ortak bir kültür yaratıp bu kültürü sembollerle desteklemeleri gerektiğini öngörmüşlerdir.

Öte yandan okul yöneticilerinin performanslarını değerlendirme ölçütlerini ve performanslarını düşüren etkenleri inceledikleri çalışmada Demirtaş ve Küçük (2014, s.50), "çevre ile ilişkiler", "liderlik", "öğrencilerin eğitsel ve akademik başarıları" gibi temalara ulaşmışlardır. Bunlardan "çevre ile

ilişkiler" teması yöneticiler arasında performans değerlendirme ölçütleri konusunda en çok tekrarlanan tema olmuştur. "Çevre ile ilişkiler" teması sosyal adalet liderliği konusunda da üstünde durulan bir özelliktir. Yine aynı çalışmada üç yönetici "dezavantajlı öğrencilere yönelik etkinlikler" konusunun da önem arz ettiğini belirtmiştir. Bu bulgu, müdürlerin sosyal adalet rollerini gündeme getirmesi bakımından önemlidir. Bunlara ek olarak, Demirtaş ve Küçük (2014, s.57), okul yöneticilerinin performansını düşüren etkenler konusunda da yönetici cevaplarının 12 tema altında toplandığını ve bu temalar arasında "çevreden kaynaklanan sorunlar", "bütçe sorunu", "mevzuatın sık sık değişmesi" konularının öne çıktığını belirtmişlerdir. Öte yandan, aynı çalışmada okul yöneticilerinin performanslarını düşüren etkenlerin başında "çevreden kaynaklanan sorunlar" gelmektedir. Çevreden kaynaklanan sorunların dezavantajlı okulları çevreleyen sosyo-ekonomik olgularla ilişkili olduğu düşünülebilir. Çalışmaya katılan yöneticilerin "okul çalışmalarına katkıda bulunabilecek yeterli sayıda duyarlı velilerin bulunmaması", "bilinçsiz çevre ve velinin olması" gibi etkenleri öne sürmeleri bu kanıyı güçlendirmektedir. Toplumsal adaletin sağlanması açısından önemli olan ve okul yöneticileri tarafından okul performansını düşüren etkenler arasında en çok ileri sürülen okul çevresinden kaynaklanan sorunlar konusunda, araştırmacıların da çalışma sonunda önerdiği gibi, harekete geçilmesi ve bu konu üzerinde daha fazla tartışmanın yapılması önem arz etmektedir. Summak ve Özgan'ın (2007) okul yöneticilerinin yeterlikleri ve rolleri arasındaki ilişkiye dair vardıkları sonuçtan yola çıkarak, okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri üzerine fikir yürütmek imkânı doğmaktadır. Çalışma sonuçları okul müdürlerinin duygusal, sosyal ve ruhsal yeterliklerinin, yönetim süreçlerini kapsayan yönetici görevlerini yerine getirmede rol oynadığı göstermiştir. Bu bulgudan hareketle bahsi geçen yeterliklerin okul müdürlerinin sosyal adaleti sağlamasında etkili bir rol oynayacağı fikrini uyandırmaktadır.

Turhan (2010b), okulda sosyal adaleti sağlamada müdürlerin liderliğinde öğretmenlerin de önemli roller üstlendiğini belirtmiştir. Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada öğretmen adaylarının sosyal duyarlılıklarının yüksek; fakat eşitlik ve sosyal sorumluluklarının yeterli olmadığı görülmüştür. Bu yüzden Turhan (2010b), sosyal adalet ile ilgili eğitimlerin aday öğretmenlerin staj programlarına dâhil edilmesini önermiş ve okullarda sosyal adaleti sağlamada en önemli etkenlerden birinin öğretmenler olduğunu vurgulamıştır. Diğer yandan da yaptığı alanyazın araştırmasında Turhan (2010a), farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel çevrelerden gelen öğrencilere eğitim veren okullarda hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından sosyal adaletsizliklerin giderilmesinde müdürlerin liderlik rollerinin öneminden bahsetmiştir. Aynı şekilde Özan ve Aküzüm (2010) de öğretmenlerin sosyal adalet ile ilgili algılarını metaforlar aracılığıyla saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sosyal adaleti ilk olarak eşitlik, ikinci olarak ise olumsuzluk imgesi şeklinde algıladıkları ortaya çıkmıştır. Devlet okulları ve özel okullardaki öğretmenlerin algıları karşılaştırıldığındaysa, özel okuldaki öğretmenlerin sosyal adalet algısının daha çok olumsuzluk imgesi yönünde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara bakarak da hem devlet okulları hem özel okullarda öğretmenlerin sosyal adalet uygulamaları açısından bilgilenmeleri ve motive edilmeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Eğitimde sosyal adalet uygulamalarına ilişkin önemli sayılabilecek bir diğer husus da ailedir. Okul-aile işbirliğinin öğrenci başarısı üzerindeki pozitif etkisi bilinmekte ve kabul edilmektedir (Çelenk, 2003). Buna paralel olarak Özbaş (2013) da ilköğretim birinci sınıf öğrenci velilerinin aile eğitimini önemsediklerini ve bu eğitime ihtiyaç duyduklarını saptamıştır. Bunun için eğitim yöneticilerine bir lider olarak büyük bir sorumluluk düştüğünü belirtmiştir. Buna ek olarak, Özbaş (2013, s.74) sosyal adalet uygulamalarının geliştirilmesi konusuna "sosyo-ekonomik özelliklerinin tanınması", "çocuklarının ihtiyaçlarının karşılanması" ve "okulun işlevlerinin tam olarak gerçekleştirilmesi" hususlarında aile eğitiminin ve okul-aile işbirliğinin önemli derecede katkıda bulunacağının altını çizmiştir. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) okul müdürleriyle yaptıkları çalışmada müdürlerin mevzuatta belirlenen çerçeveyi aşan, daha çok insani ve maddi konulara yönelik roller üstlenen ve sağlıklı bir okul ortamı oluşturmak adına okul-çevre ilişkisini düzenlemeyi amaçlayan bir görev tanımı yaptıkları görülmüştür. Bu tanım müdürlerin sosyal adaleti sağlamaya yönelik üstlendikleri rollerin açık bir tanımı olarak değerlendirilebilir. Aynı çalışmada yazarlar, okul müdürlerinin "öğrencinin sosyal gelişiminin sağlan-

ması.., bütün öğrencilerin akademik gelişiminin sağlanması..., okulun fiziki imkanlarının geliştirilmesi..., sivil toplum örgütleriyle işbirliği" gibi rol tanımlarını, müdürlerin sosyal adalet rolleri ile örtüşebilecek rol tanımları olarak değerlendirilebilir (Turan vd., 2012, s.66).

Türkiye'de yapılan çalışmalarda, dezavantajlı öğrencilerin saptanması ve rehberlik işlerinin yürütülmesinde gibi okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği rollerini pekiştirecek öneriler de yapılmıştır. Örneğin Bayhan (2015), eğitim sosyolojisi uygulamaları yönünde bir çeşit arabulucu olarak görev yapabilecek ve sosyal adalet ile ilgili sorunların çözümünde yardımcı olabilecek okul sosyologlarının istihdamının gerekli olduğunu belirtmiştir. Buna benzer olarak, Nadir ve Aktan (2015) da ABD ve İngiltere'deki okulda sosyal hizmet görevlisi (school social workers) bulundurma uygulamasını örnek alarak benzer bir uygulamanın Türkiye'de de yapılması önermişlerdir. Bu öneriye göre okul sosyal hizmet çalışanlarının da öğrencilerin psiko-sosyal sorunlarını çözmede ve akademik başarılarını arttırmada yardımcı rol üstlenmeleri gerektiği öngörülmüştür.

Bu çalışmalara ek olarak, Arar, Beycioglu ve Oplatka (2016), İsrail ve Türkiye'deki okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği algıları üzerinde karşılaştırmalı bir çalışma yapmışlardır. Yazarlar çalışmalarında Türkiye ve İsrail'deki okul müdürlerinin sosyal adalet anlayışını, iki ülke arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ve iki ülkede sosyal adaleti destekleyen veya zorlaştıran faktörleri incelemişlerdir. Araştırmacılar iki ülkeden toplam 11 müdürle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiş ve bu çalışmanın sonuçları İsrail ve Türkiye arasında farklılıklar ve benzerlikler olduğunu ortaya koymuştur. Benzerlikler açısından araştırmacılar, bu iki ülkedeki müdürlerin sosyal adalet anlayışlarını kendi değer yargıları ve eğitim perspektifleri ışığında geliştirdiklerini öne sürmüşlerdir. Buna ek olarak, iki ülkenin müdürleri de kendilerini ulaşılabilir kılmak, paylaşılan liderlik formlarını uygulamak ve güçlendirici bir pedagoji benimsemek gibi benzer liderlik formları göstermişlerdir. Araştırmacılar, Musevilik ve İslamiyet geleneklerinde yer alan, ihtiyaç sahiplerine yardım etmeyi önemseyen öğretilerin bu iki ülkedeki müdürlerin dezavantajlı öğrencilere yardım etme ve daha eşit bir eğitim ortamı sağlama çabalarını etkilediğini de gözlemlemişlerdir. Bunların yanında iki ülke arasındaki sosyal adalet anlayışında farklılıklar da gözlemlenmiştir. Örneğin, iki ülke müdürleri sosyal adalet konusunda benzer görüşlere sahip olsa da, Türkiye'deki müdürlerin resmi eğitim politikalarından ziyade kişisel ve yerel çabalarla sosyal adaleti sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Araştırmacılar, çoğu batılı ülke gibi İsrail'de de eğitim politikalarında belirli bir düzeyde sosyal adalet referansı bulunduğunu ileri sürmüşlerdir. Aynı çalışmada iki ülkedeki kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı faktörler değerlendirildiğinde, İsrail'deki sosyal adalet çalışmalarında okul müdürlerinin yerel eğitim otoriteleri gibi paydaşlardan destek aldığı; fakat Türkiye'deki merkeziyetçi eğitim sisteminin bu konuda engel teşkil ettiği ortaya konulmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Rollerine İlişkin Önermeler

Yukarıda da ifade edildiği gibi Türkiye'de okul müdürlerinin rolleri, görev ve sorumlulukları üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar genellikle okul müdürlerinin yerine getirmesi gereken görev ve sorumluluklar üzerinde durmuştur. Ancak bu çalışmaların sonucunda ortaya çıkan görev ve sorumlulukların, okul müdürlerinin yasal mevzuattaki görev tanımlarıyla sınırlı olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, sosyal adalet rolü müdürlerin yasal mevzuattaki görev tanımlarında bulunmasa da okul müdürlerinin kendi inisiyatifleri dahilinde bu alanda uygulamalarda bulundukları görülmüştür. Yukarıda verilen alanyazındaki tartışmalar ve öğretmen görüşleri, okul müdürlerinin görevlerinin bu yasal tanımlarla sınırlı olmadığı göstermiştir. Bu durum okul müdürlerinin sosyal adalete yönelik görev ve sorumluluklarının da olduğu fikrini pekiştirmektedir.

Öte yandan, eğitim araştırmacıları genel olarak eğitimde sosyal adalet, özel olarak da müdürlerin sosyal adalet rolleri konularına yönelik çalışmalar yapmaya başlamışlardır. İlköğretim okullarında yapılan bir çalışmada Tomul (2009), okul müdürlerinin sosyal adalete ilişkin uygulamalarını ve görüşlerini incelemiş ve sosyal adalet çalışmalarının daha çok gelir düzeyi düşük, uyum sorunu olan ve engelli öğrenciler için yapıldığını ortaya koymuştur. Ayrıca aynı çalışmada okul müdürleri, okul ola-

naklarının, bilgi yetersizliğinin, toplumsal duyarsızlığın ve yasal düzenlemelerin sosyal adalet çalışmalarında karşılaşılan en önemli sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunlar göz önünde bulundurulduğunda, yasal düzenlemeler dışındaki sorunların çözülmesinde okul müdürlerinin sosyal adalet rollerinin önemi tekrar öne çıkmaktadır. Benzer şekilde, ayrıntıları yukarıda verilen Arar ve diğerlerinin (2016) çalışması da okul müdürlerinin sosyal adalet rollerine ilişkin önemli fikirler vermektedir. Bu çalışmalara rağmen eğitimde sosyal adalet ve okul müdürlerinin sosyal adalet rollerine ilişkin sınırlı bir alanyazın bulunmaktadır. Türkiye'de okul müdürlerinin rolleri üzerine yapılan tartışmalarda okul müdürlerinin sosyal adalet rollerine ilişkin geniş bir tartışmanın olmaması, okul müdürlerinin bu konuda herhangi bir görev ve sorumluluk üstlenmediği anlamına gelmediği gibi bu konuda herhangi bir rolleri olmadığı anlamına da gelmemektedir.

Okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri üzerindeki tartışmaya geçmeden önce, Türkiye'de okul müdürlerinin sosyal adalet rollerinin neden ön plana çıkmadığına dair bir tartışmanın yapılması ve okul müdürlerinin sosyal adalet rollerine ilişkin zayıf algılarının nedenlerinin irdelenmesi gerekmektedir. Bu nedenler arasında, bu çalışmanın giriş kısmında verilen eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı sayılabilir. Eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı Türkiye'de bütün devlet okullarının aynı imkânlara ve aynı özelliklere sahip olduğu algısını yaratmaktadır. Bu sebeple, birçok ülkede dezavantajlı okullara yönetsel ve eğitsel konularda farklı yaklaşılması, imkânlarının arttırılması, öğretmen kadrolarının ve öğretmen niteliklerinin güçlü tutulması gibi uygulamalar Türkiye'de gözlenmemektedir. Bununla birlikte Türkiye'de bütün okullarda aynı müfredat ve eğitsel uygulamaların aynı şekilde uygulanabileceği ve bu uygulamalardan benzer sonuçların alınabileceğine dair anlayışın varlığından da bahsetmek mümkündür. Bu iki yargı ülkemizde dezavantajlı okulların etkililiği konusunda ayrıca bir uygulamaya gerek olmadığı kanaatini pekiştirmekte ve okul yöneticilerin sosyal adalet rollerinin örtük olmasına neden olmaktadır.

Türkiye'de gelir dağılımındaki adaletsizliğin okullara yansıdığı bir gerçektir. Bu bakımdan, hem dezavantajlı bölgelerde yer alan okulların işletilmesi hem de dezavantajlı öğrencilerin okula devamları konusunda okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir. Yukarıda kısaca bahsedilen alanyazından da anlaşılacağı üzere, sosyal adalet liderliği konusunda müdürlere açık bir görev tanımı yapılmamasına karşın, müdürlerin bazı rollerinin ve birçok faaliyetinin sosyal adalet liderliğine hizmet ettiği söylenebilir.

İlk olarak okul müdürleri okul çevresinde bulunan bütün paydaşları etkileme ve dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimlerinde ve eğitim hizmetlerinden azami düzeyde yararlanmalarında önemli bir pozisyona sahiptirler. Bu pozisyon her ne kadar resmi/yazılı görev tanımlarında yer almasa da okul müdürlerinin örtük görevlerindedir. Örneğin, Türkiye'de müdürler, özellikle kırsal bölgelerde, öğrencilerin okula devamı konusunda veliler ve yerel yetkililerle iletişim halinde olan bir devlet görevlisi ve bir toplum önderi olarak hareket etmektedirler. Bu anlamda, müdürler dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin eğitim yaşamlarında "anlamlı kişiler" den (significant others) biri konumundadırlar. Okul müdürlerine ithaf edilen bir diğer sosyal adalet rolü de dezavantajlı öğrencilerin başarma kapasiteleri konusunda hem öğrencileri, hem öğretmenleri, hem de genel olarak toplumu ikna etmektir. Eğitimde sosyal adalet konusunda ileri gelen araştırmacılar, okul müdürlerinin dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimleri konusunda bilinç oluşturma rollerini en temel görev olarak görmektedirler (örnek, Brown, 2004; Jacobson, 2011; Jean-Marie, 2008; Scheurich ve Skrla, 2003). Okul müdürlerine sosyal adalet konusunda atfedilen bir diğer rol, okulda dezavantajlı öğrenciler için uygun bir sınıf ortamının yaratılmasını sağlamaktır. Bu kapsamda müdürlerin rolleri arasında öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere yaklaşımları ve bu öğrencilere yönelik öğretim ve değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamak sayılabilir. Okul müdürlerinin bir diğer rolü, her bir düzeydeki öğrenci için bir başarı beklentisi oluşturmak ve bu beklentilerle uyumlu somut bir başarı hedefinin oluşturulmasına öncülük etmektir. Müdürün öğretmen ve öğrencilere bu hedefi gerçekleştirmede öncülük etmesi beklenebilir. Okul müdürünün dezavantajlı öğrencilere yönelik bir diğer rolü, liderlik rolünün yeniden düzenlenmesine ilişkin olabilir. Dezavantajlı öğrenci konusu okulla sınırlı olan ve sadece okuldaki uygulamalarla çözülebilecek bir konu değildir. Bu sebeple, müdürün sosyal adalet

rolü ile ilgili paylaşımcı bir liderliği benimsemesi ve bu sosyal adalet liderliğini dağıtması beklenebilir. Son olarak, okul müdürlerinin okul ve toplum arasında sağlıklı bir ilişkinin kurulmasına öncülük etme ve toplumun okulu destekleyici bir paydaş olarak geliştirilmesine de katkı sağlaması beklenebilir. Türkiye'de özellikle dezavantajlı okulların en temel sorununun toplumdan soyutlanmış, bulundukları çevrenin korumasından ve desteğinden yoksun bırakılmış olmalarıdır. Hoy ve Tarter (1997), destekleyici okul çevresinin yaratılması ve toplumun okula gelişigüzel ve keyfi müdahalesinin engellenmesini sağlıklı bir okul ikliminin yaratılmasının ön koşulu olarak görmektedir. Türkiye'de okul müdürlerinin, okullarına toplum desteğini sağlamak konusunda bir çaba içinde oldukları söylenebilir ve bu çabanın sosyal adalet liderliği kapsamında dezavantajlı okullar için özellikle önem arz ettiğini söylemek mümkündür.

Sonuç

Yukarıda da ifade edildiği gibi okul müdürlerinin öğrenci çıktılarına etkisi konusunda oldukça farklı bulgu ve çıkarımlar sunan bir alanyazın bulunmaktadır. Ancak Muijs, Harris, Chapman, Stoll ve Russ (2010) bu alan yazına dayanarak okul müdürlerinin dolaylı olsa da sosyal adalet konusunda önemli rolleri olduğunu, iyi bir okul müdürünün okula getirisinin sınırlı ve dolaylı olacağını; ancak kötü bir okul müdürünün okula eğitsel ve idari açıdan maliyetinin yüksek olacağını vurgulamışlardır. Bu çıkarımın Türkiye için de geçerli olduğu, her ne kadar merkeziyetçi eğitim ve yönetim sistemi sebebiyle okul müdürlerine resmen tanımlanmış sosyal adalet rolleri veya görevleri olmasa da okul müdürlerinin bu rolleri gündelik işlerinin bir parçası olarak yerine getirdikleri görülebilir.

Kaynakça

Arar, K.,Beycioglu, K., &Oplatka, I. (2016). A cross-culturalanalysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings, actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *7925*(May), 1–15. doi:10.1080/03057925.2016.1168283

Bayhan, V. (2015).Eğitim sosyolojisinin uygulama alanında yeni bir model: Okul sosyoloğu ve görevleri. *Sosyoloji Dergisi*, *3*(30), 255-274.

Brown, K.M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly, 40*(1), 77-108.

Brandsma, J. (2002). *Education, equality and social exclusion. Final synthesis report*. Brussels. Erişim tarihi: 13 Temmuz 2016, ftp://ftp.cordis.lu/pub/improving/docs/ser_clusters_education_social_exclusion_synthesis.pdf

Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 75–94.

Gündüz, Y.,&Balyer, A. (2013). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(3), 45–54.

Çelenk, S.(2003).Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. İlköğretim Online, *2*(2), 28-34.

Demirtaş, Z.,& Küçük, Ö. (2014). Okul yöneticilerinin performanslarını değerlendirme ölçütleri ve performanslarını düşüren nedenler: Nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, *40*(40), 55–76. doi:10.15285/EBD.2014409742

Gümüş, S.,&Atalmış, E. H. (2012). Achievement gaps between different school types and regions in Turkey: Have they changed over time? *Mevlana International Journal of Education*, *2*(2), 50–66.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* .London: Routledge.

Hoy, W. K.,&Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, elementary and middle school edition*. Thousand Oaks, CA: CorwinPress.

Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management, 25*(1), 33-44.

Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st centruy school. *The Educational Forum, 74*(4), 340-354. doi:10.1080/00131720802362058.

Kyriakides, L.,Creemers, B., Antoniou, P., &Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal, 36*(5), 807-830. doi:10.1080/01411920903165603.

Leithwood, K. &Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly, 44*(4), 529-561.

Lucas, S. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology, 106*(6), 1642–1690.

Matthew, E. M. (2011). Effort optimism in the classroom: Attitudes of black and white students on education, social structure, and causes of life opportunities. *Sociology of Education, 84*(3), 225-245.

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013). T. C. Resmi Gazete, 28758, 7 Eylül 2013.

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik (2014). T. C. Resmi Gazete, 29026, 10 Haziran 2014.

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., &Russ, J. (2010). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas - a review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(2), 149-175.

Nadir, U. & Aktan, M. C.(2015, May). Social justice, education and school socialwork in Turkey. İçinde N. Popov, C. Wolhuter, K. S. Ermenc, G. Hilton, J. Ogunleye, E. Niemczyk. *Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide.* Paperpresented at theProceedings of theXIII BCES Annual International Conference, Sofia(pp. 217-221). Sofia, Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.

OECD (2016). Unemployment rates by education level (indicator). doi: 10.1787/6183d527-en. https://data.oecd.org/unemp/unemployment-rates-by-education-level.htm#indicator-chart, 14 Ekim 2016 tarihinde indirildi.

Özan, M. B. &Aküzüm, C. (2010). Okullarda sosyal adalet kavramına ilişkin öğretmenlerin ürettikleri metaforlar. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1). http://www.newwsa.com/download/gecici_makale_dosyalari/NWSA-1886-3-7.pdf

Özbaş, M. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin ilköğretim birinci sınıf öğrenci ailelerinin okul yaşamına katılım eğitimi konusundaki görevlerine ilişkin veli algıları. *Eğitim ve Bilim, 38*(170), 61-78.

Samy, M.,&Cook, K. (2009). Perceived school effectiveness: Case study of a Liverpool college. *International Journal of Educational Management, 23*(2), 185-98.

Sammons, P.,Gu, Q., Day, C., &Ko, J. (2011). Exploring the impact of the school leadership on pupil outcomes: Resultsfrom a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management,25*(1), 83-101.

Scheurich, J.,&Skrla, L. (2003). *Leadership for equity and excellence: Creatin g high-achievement classroom, schools, and districts*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Sunmak, M. S. &Özgan, H. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal ve ruhsal yeterliklerin arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kilis ili örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 261-288.

Taş, A. (2009). Primary school teachers' perceptions of school aims and principals' tasks. *Education and Science, 34*(154), 147-160.

Tatlılıoğlu, K.,& Okyay, E. O. (2012). Özel eğitim okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretim liderliği rolleri. *International Periodical For Th eLanguages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *7*(2), 1045–1060.

Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarında sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim,34*(152), 126-137.

TUIK (2016). Eğitim istatistikleri. http://tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist13/07/2016'da indirildi.

Turan, S., Yıldırım, N., & Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2*(3), 63-76.

Turhan, M. (2010a). Social justice leadership: Implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *9*, 1357–1361. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.334

Turhan, M. (2010b). Social justice perceptions of teacher candidates. *Educational Research and Review,* 5(11), 668–673.

24. BÖLÜM

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM POLİTİKASINA VE EĞİTİM FAKÜLTESİNE YÖNELİK GELİŞTİRDİKLERİ METAFORLAR

Fatma Köybaşı[a] , Celal Teyyar Uğurlu[b]

Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, fatma_koybasi@hotmail.com

Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, celalteyyarQyahoo.com

Giriş

Pedagojik formasyon eğitimi, fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmen olma yeterliliğini kazanmaları için verilen eğitimdir. Pedagojik Formasyon olarak da ifade edilen eğitim programlarının önemli bir boyutunu oluşturan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin, öğretmen adaylarına gerek hizmet öncesi gerek hizmet içi eğitim programları yoluyla etkili bir şekilde kazandırılması öğretmenin niteliği ve dolayısıyla eğitimin niteliği bakımından gereklidir (Atasoy, 2004). Öğretmen yeterliliğini sağlayan başlıca üç boyutun olduğu görülmektedir. Bu boyutlar, alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik mesleği bilgisidir. Alan bilgisi ve genel kültür boyutunda eğitim fakültesi öğrencileri ile fen edebiyat fakültesi öğrencileri benzer olasılıklı gelişim içerisinde oldukları ancak, öğretmenlik meslek bilgisi bakımından benzer olasılıklı gelişim imkânına sahip olmadıkları düşünülebilir. İşte bu durumdan kaynaklanan ve öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere fen edebiyat fakültesi öğrencilerine pedagojik formasyon programı verilerek öğretmen olmalarına imkan tanınmıştır.

Türkiye'de öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere dönemin şartlarına göre değişik politikalar izlenmiştir. Bu uygulamalardan biri fen edebiyat fakültesi öğrencilerine ortaöğretim alanlarına öğretmen yetiştirmek için yapılan tezsiz yüksek lisans programlarıdır. 2007 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Fen ve Edebiyat Fakülteleri'ne yeniden pedagojik formasyon yetkisi vermiştir. Bunu takiben 2009 yılında YÖK Genel Kurulu'nda Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencilerine lisans eğitimi sırasında 21 kredilik pedagojik formasyon hakkı tanınmıştır (Bilir, 2011). Öğretmen yetiştirmede yapılan son değişiklik, YÖK genel kurulunun 2010 yılında aldığı karar ile gerçekleşmiştir. Buna göre, tezsiz yüksek lisans programları kaldırılarak yerine tekrar pedagojik formasyon eğitimi getirilmiş, fen-edebiyat fakülteleri son sınıf öğrencilerinin ve beşinci yarıyılında olan öğrencilerin de formasyondan yararlanmasını sağlayacak not ortalamasını da göz önünde bulundurmuştur (Uysal ve Kösemen, 2013). Öğretmen yetiştirme görevi eğitim fakültelerinin, farklı alanlarda bilim adamı yetiştirme görevi ise fen ve edebiyat fakültelerinindir. Ancak son zamanlarda yapılan çalışmalarla bu uygulamanın önü kapatılmaya ve rolleri değiştirilmeye çalışılmaktadır.

Görünen o ki; Türkiye'de öğretmen yetiştirme, eğitim sisteminin en öncelikli çözüm bekleyen sorun alanlarından birisi olmuştur ve olmaya devam etmektedir (Üstüner, 2004). Fen-edebiyat ve

eğitim fakülteleri üniversitelerin bilim ve eğitim merkezleri olmaktan uzaklaşıp tezsiz yüksek lisans ve formasyon programlarının getirdiği iş yüküne maruz kalmakla birlikte fiziksel ve akademik olanaklarının çok üstündeki öğrenci mevcuduyla baş başa kalan fakülteler mali nedenlerle bu programları açma yoluna gitmektedirler (Akdemir, 2013). Ayrıca bu programlar, nitelik göz ardı edilerek politik kaygılarla, işsizliği azaltmaya ve üniversite döner sermayelerine para kazandırmaya dönük olarak yaygınlaşmaktadır (Dönmez, 2011; Yılmaz, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı'nca ([MEB], 2012] belirlenen nitelikli öğretmen yeterliliklerin sözü edilen koşullarda kazandırılması beklenmektedir. MEB'in nitelikli öğretmen yeterlikleri kapsamında bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler şunlardır :

> Nitelikli bir öğretmen, sınıfında etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrencilerinin özelliklerine uygun öğrenme yaşantıları sağlamaya çalışır. Etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini, bu yaklaşım-yöntem ve tekniklerin üstünlükleri ve sınırlılıklarını bilir. Değerlendirmenin öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olduğunu ve farklı değerlendirme stratejilerini kullanmak gerektiğini bilir. Öğrenmede özel eğitimi gerektiren alanları ve öğrenci özelliklerinin öğrenme ve performanslarını nasıl etkilediğini bilir ve öğretim etkinliklerini buna uygun bir şekilde tasarlar. Ders dışı etkinlikleri planlar, yönetir ve değerlendirir. Eğitim sisteminin ve okul örgütünün yapı ve işleyişini bilir. Veli ve diğer ilgili kişilerle işbirliği yapmanın önemini bilir.

Yukarda ifade edilen nitelikli öğretmen yeterliliklerini sağlayacak eğitim politikaları ve eğitim fakültelerinin bu yeterlikleri kazandırmada nasıl bir gelişim ve değişim içerisinde olduklarını belirlemek eğitimin kalitesi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca eğitim politikalarına ilişkin eğitimcilerin ve öğrencilerin görüşleri önem taşır. Bu çalışma eğitim politikalarına ilişkin pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır. Bu çalışmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin eğitim fakültesi ve eğitim politikalarına ilişkin zihinlerinde canlandırdıkları resimleri tasvir etmek amaçlanmıştır. Eğitim fakültesine ilişkin benzetimlerin ortaya çıkarılmasıyla pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında paralellik gösterebileceği düşünülebilir. Pedagojik formasyon eğitim alan öğrencilerin eğitim politikasına, eğitim fakültesine ilişkin zihinlerinde çağrışım yaptıkları kavramları ortaya çıkarmada metafor yöntemi uygun görülmüştür. Metaforlar, en güçlü zihinsel araçlardan biri olarak görülmekte; algıların, düşüncelerin ve inançların belirlenmesinde kullanılabilmektedir (Konaklı ve Göğüş, 2013; Kumral, 2009; Leavy, McSorley ve Botè, 2007; Ocak ve Gündüz, 2006; Oğuz, 2009a; Özdemir, 2012; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006).

Metafor sözcüğü, "bir düşünce ve görme biçimi" olarak; "bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu, anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç" olarak; "insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesneleri nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç" olarak tanımlamaktadır (Morgan, 1998; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Cerit, 2008). Metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araçtır (Saban, 2008). Lakoff ve Johnson'a (2005, s. 27) göre ise metafor "bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir" ve bireyin günlük etkinliklerine yön vermektedir. Metafor, insanların bir olay, düşünce veya varlıklara ilişkin akıllarında belirlediği semboller veya kavramlardan en baskın olanını ortaya çıkaran bir dildir. Ortaya çıkarılacak olan farklı metaforların birleştikleri noktalar göz önüne alınarak ilgili konuda genellemelere olanak tanıyabilir. Mesleki yaşam ve uygulamalara ilişkin yansıtıcı bir bakış açısı sağlayan metaforlar, yaşantı ve uygulamaların farklı açılardan keşfedilmesine olanak vermektedir (Perry ve Cooper, 2001). Metaforlar insanların hayal gücü ve deneyim alanlarını birbirine bağlar. Gerçek algılara ve yorumlara önderlik eder ve hayal gücünü ve amaçları kesin ve açık olarak belirtmede yardımcı olur (Cornelissen Joep, Oswick, Christensen ve Phillips, 2008; Lopez, 2007).

Pedagojik formasyon öğrencilerine yönelik Eraslan ve Çakıcı (2011), Uslu (2013), Kartal ve Afacan (2012) tarafından nicel yöntemle, Altınkurt ve Yılmaz (2014),tarafından nitel yöntemle yapılan çalışmalarda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar incelenmiştir. Süral ve Sarıtaş (2015) tarafından yapılan çalışmada nicel yöntemle öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlikler; Dündar ve Karaca (2013) tarafından yapılan çalışma ise formasyon programına ilişkin metaforlar irdelenmiştir. Yukarda ifade

edilen çalışmaların çoğu nicel yöntemle yapılmış olmakla birlikte metafor aracılığıyla yapılan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Metaforun sağladığı kaynaklardan yararlanarak pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin eğitime ve deneyimledikleri öğretmenlik meslek bilgisi eğitimine ilişkin benzetimlerin ortaya çıkarılmasının eğitim örgütlerine fayda sağlayacağı düşünülebilir. Saban (2004), metaforun konusu (örneğin, "öğretmen bahçıvan gibidir." cümlesindeki öğretmen sözcüğü), metaforun kaynağı (bahçıvan) ve metaforun kaynağından konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler (bahçıvanın yetiştirdiği fidanlarla ayrı ayrı ilgilenmesi gibi öğretmenin sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması) şeklinde açıklayarak metaforun kaynağının, metaforun konusunu farklı bir bakış açısıyla anlamada bir filtre veya süzgeç görevi gördüğünü belirtmiştir (Aydoğdu, 2008). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin eğitim politikasına, eğitim fakültesine ilişkin geliştirdikleri metaforların belirlenmesi ile farklı bakış açılarının tespit edilmesinde önemli rol oynayabilir.

Politika kavramı, eğitim, ekonomik, sosyal refah, hoşgörü, adalet, mutluluk gibi amaçlarla yaşamı ve insanı her yönü ile geliştirmeye dönük örgütlenmiş etkinliklerin tümüdür (Aydın, 2015). Eğitim politikaları, bir ülkenin eğitim sisteminin gelecekte nasıl şekilleneceğinin ve o ülkede eğitim ile ilgili neler yapılması gerektiğinin belirlenmesi için önemlidir(Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011). Küçüker (2010) *Türkiye'de Eğitim Planlaması Neyi Hedefliyor? başlıklı çalışmasında i) Politikalar genel olarak hedeflere ulaşılmasını sağlayacak güçte olmadığını; ii) hedeflerle politikalar arasında tam bir ilişki kurulamadığını; iii) uygulamaya konulması öngörülen politikalar arasında tam bir uyum sağlanamadığını; politikaların uygulanma sırası ya da planın kaçıncı yılında uygulanacağı açıkça belirtilmediği; v) eğitim hizmetinin toplumun geniş bir kesimini etkileyen ve MEB dışında çok sayıda kurumun dahil olduğu bir süreç olduğu yeterince dikkate alınmamış ve eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde toplumun ve kurumların yetki ve görev tanımları, politikaların kimler tarafından uygulanacağı gibi konular açıklığa kavuşturulmadığı tespit edilmiştir.* Karakütük (1996), eğitim politikalarının oluşturulmasında iki temel ilke olarak birincisinin etkili olan organların değerlendirilmesi, ikincisinin ise bu organların uygulanabilir eğitim politikaları saptayabilecek koşulları oluşturmak ilkesine dayandırmıştır.

Eğitim politikaları içerisinde yer alan öğretmen yetiştirme programları; yetiştirilecek adayların seçimi, belirli bir süre ve program dâhilinde eğitimleri (hizmet öncesi eğitim), görevlendirilecek olan öğretmen adaylarının seçimi (kamu personeli olarak atanma) ve görev başındaki öğretmenlerin eğitimleri (hizmet içi eğitim) aşamalarından oluşmaktadır (Akdemir, 2013).

Öğretmen yetiştirme ve istihdamına yönelik pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin görüşlerinin neler olduğu belirlenebilir.

Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin eğitim politikasına ve eğitim fakültesine ilişkin geliştirdikleri metaforların ortaya çıkarılmasıdır. Bu çalışma 2015-2016 akademik yılı pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin eğitim fakültesinde eğitim aldıkları zaman dilimi ile sınırlıdır. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin, eğitim politikası kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar ve nedenleri nelerdir? Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin eğitim fakültesi kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar ve nedenleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel çalışma niteliğinde olup olgu bilim desenindedir. Olgu bilim deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veriler bu olguyu yaşayan veya yansıtabilecek olan pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler üzerinden metafor formu hazırlanarak toplanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, 2014-2015 akademik yılı Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat bölümünde okuyan 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu oluşturmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Evrenin tamamına ulaşılabilir olduğu için örneklem alma yoluna gidilmemiş evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilerin analize uygunluğu açısından ve gönüllülerin katılımı sağlanarak değerlendirmeye alınan toplam 150 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı demografik özellikler ile konuya ilişkin metaforları belirlemek üzere iki bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin cinsiyetlerini ve bölümlerini belirleyici sorular; ikinci bölümde ise eğitim politikasına, eğitim fakültesine ilişkin metaforlarını betimlemek üzere bir form hazırlanmıştır. Bu amaçla yapılan formdaki örneklerden biri "eğitim politikası ……. dır; çünkü ……." cümlesi olup boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen verilerle hem konulara ilişkin metaforların tanımlanması hem de kaynağının belirtilmesi amaçlanmıştır. Metafor seçiminde iki eğitim bilimleri öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda önceki çalışmalarda tercih edilen metaforlardan gerekçenin sunulmasını sağlayan metaforun kullanılması yoluna gidilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizinin gerektirdiği aşamalar takip edilmiştir. Birinci adımda konuya ilişkin metaforların neye benzetildiği, nasıl tanımlandığı ve hangi çağrışımların yapıldığı belirlenerek benzerliklerin ve farklılıkların tespitiyle kodlamalar yapılmıştır. İkinci adımda kodların bir kategoriye göre düzenlenmesi için temalar oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra aynı kodlamalar altında bulunan metaforik tanımların farklı nedenlerle açıklanması durumunda farklı temalar oluşturulması üçüncü aşamada gerçekleştirilmiştir. 4. aşama olarak konuya ilişkin yapılan metaforik tanımlar ile kaynakları/nedenleri frekans tablosunda gösterilmiştir. Doğrudan alıntılarla desteklenerek kodlar ve temalar arasındaki ilişkilerin incelenmesine imkan verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamada araştırmacının veri analizi sürecini nasıl yürüttüğünü açıklaması ve araştırmada elde edilen verilerin betimlenmesi beklenir. Bu amaçla araştırmacı haricinde ilgili yöntemle yapılan çalışmalara hakim iki uzman (EYTPE ve Öğretim Programları bilim dalında öğretim üyesi) tarafından elde edilen verilerin kodlanması ve temalaştırılmasına yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmacıların görüş birliği %70 ve üstü olacak şekilde, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü baz alınarak hesaplanmıştır. Eş zaman diliminde araştırma raporu bir nitel çalışma uzmanının görüş ve tavsiyeleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca elde edilen ham veriler başka araştırmacı veya uzmanlar tarafından tekrar incelenebilmesi için kayıt altına alınmıştır.

Bulgular

Formasyon eğitimi alan üniversite öğrencilerinin eğitim politikalarına, eğitim fakültesine ilişkin zihinlerinde canlandırdıkları çağrışımların analizleri sonucunda elde edilen temalar olumlu ve olumsuz olmak üzere sınıflandırılmıştır. Ardından öğrencilerin bu temalara ilişkin betimledikleri metaforlara yönelik alt temalar geliştirilmiştir. Formasyon eğitimi alan üniversite öğrencilerinin eğitim politikaları……..gibidir; çünkü…… ' ifadesinde bulundukları metaforlara ilişkin belirlenen temalar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Eğitim Politikalarına Yönelik Metaforlara İlişkin Temalar

Olumlu Metaforlara İlişkin Temalar	Metaforlar	f	Olumsuz Metaforlara İlişkin Temalar	Metaforlar	f
1*.Kural ve Düzen	Anayasa (5) Felsefi Diyalog (3) Sınıf Düzeni (1), Kimya Dersi (1), Satranç (1), Diyet Programı (1), Yönetici (1), Anahtar (1),Roman (1) Meslek (1)	16	1**.Sürekli Değişim Kaos Ortamı Yaratma	Siyaset (17), Yap-Boz Tahtası (13) Arapsaçı (6) Oyuncak (5) Dalga (5) Dansöz (4) Çorba (4) Bukalemun (3) Kuş (3) Antrenör (3) Kıyafet (3) Arı Sürüsü (2) Silgi(2) Hayat (1), Fabrika (1) Kırık Sandalye (1), Orman Ağaçları (1) Bozuk Plak (1) Zeka Küpü (1)	76
2*.Temel Atan	Bina Temeli (3), Hayat (2) Yemek Yemek (2) Okul (1) Eğitimin Temeli (1) Nakış (1) Aşık (1) Sahne (1)	12			
3*.Destekleyici ve Geliştirici	Tren Vagonları (1) Bilim ve Teknoloji (1) Güneş (1) Saat (1) Meyve Ağacı (1) Deniz (1) Elmas (1)	7			
Toplam		35			76

Tablo 1'de üniversite öğrencilerinin eğitim politikalarına ilişkin en çok olumsuz metaforlara ilişkin çağrışım yaptıkları bulgulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin olumsuz metaforları 'sürekli değişimle kaos ortamı yaratma' teması üzerinde yoğunlaştıkları ortaya çıkmıştır. Bu olumsuz temaya ilişkin geliştirilen metaforlardan en çok siyaset (f=17); daha sonra yap-boz tahtası (f=13) yer almaktadır. Eğitim politikalarına yönelik olumlu metaforlara ilişkin temaların üç konuda şekillendiği belirlenmiştir. Eğitim politikalarına ilişkin olumlu metaforlara ilişkin temalar azalan sıralamayla kural ve

düzen, temel atan, destekleyici ve geliştirici olduğu görülmüştür. Kural ve düzen temasına ilişkin geliştirilen metaforlardan en çok anayasa (f=5); daha sonra ise felsefi diyalog (f=3) yer almaktadır. Temal atan metaforuna ilişkin en çok geliştirilen metaforlar bina temeli (f=3) ve hayat (f=2) yer almaktadır. Destekleyici ve geliştirici temasına ilişkin metaforların birbirinden farklı ve frekanslarının 1 olduğu görülmektedir. Formasyon eğitimi alan üniversite öğrencilerinin 'eğitim politikalarına ilişkin öğrencilerin betimledikleri olumlu metaforlara ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları aşağıda verilmiştir.

K_TDE_38: Eğitim politikaları anayasa gibidir; çünkü yaptırım özelliği olup belirli yönergeleri dışına çıkılmaz.(1^{*})

K_M_16: Eğitim politikaları bina temeli gibidir; çünkü temel üzerine evler inşa edilir.(2^{*})

K_M_19: Eğitim politikaları tren vagonları gibidir; çünkü birbirini takip eder ve destekler.(3^{*})

Formasyon eğitimi alan üniversite öğrencilerinin 'eğitim politikalarına ilişkin öğrencilerin betimledikleri olumsuz metaforlara ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları aşağıda verilmiştir.

K_ TDE_41: Eğitim politikaları siyaset gibidir; çünkü her an her şey olabilir.(1^{**})

E_S_24: Eğitim politikaları yap-boz tahtası gibidir, çünkü sürekli yapar sonra bozarsın.(1^{**}).

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin çoğu (f=76) eğitim politikalarına ilişkin olumsuz görüşlere sahiptir. Olumsuz görüşlere sahip öğrencilerin tümü eğitim politikalarının sürekli değişimle kaos ortamı yarattığına yönelik metaforlar geliştirmiştir. Bunun yanında pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin bir kısmı (f=35) eğitim politikalarına ilişkin olumlu görüşlere sahiptir. Olumlu görüşlere sahip öğrenciler eğitim politikalarının kural ve düzen oluşturduğunu, temel attığını ve destekleyici ve geliştirici özellikte olduğunu belirten metaforlar geliştirmişlerdir. Formasyon eğitimi alan üniversite öğrencilerinin 'eğitim fakülteleri ……..gibidir; çünkü…… ' ifadesinde bulundukları metaforlara ilişkin belirlenen temalar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Eğitim Fakültesine Yönelik Metaforlara İlişkin Temalar

Olumlu Metaforlara İlişkin Temalar	Metaforlar	f	Olumsuz Metaforlara İlişkin Temalar	Metaforlar	f
1*.Öğretici, Yetiştirici	Fabrika (9) Öğretmen (6) Eğitim Yuvası (4) Anne-Baba (3) Eğitimin Son Durağı (2) Orkestra (2) Beyin (2) Deniz Feneri (2) Çıraklık-Ustalık (2) Karınca Yuvası (1)	33	1**.Sönük ve Sıradan Olma Özelliği	Yol Geçen Hanı (3) Lise (2) Arı Kovanı (2) Boş Buzdolabı (2) İçi Boş Saray (2) Yan Sanayi (1) Belediye Otobüsü (1) Bacasız Fabrika (1)	14
2*.Çeşitlilik ve Farklılık	Ağaç (6) Gökkuşağı (5) Hayat (3) Ülke (2) Tüm Dersler Kitabı (2) Çeşitli Bilgi Alanı (2) Atölye(2) Günlük Gazete (1) Karpuz(1) Akrep Bacakları (1) Kuruyemişçi (1)	26	2**.Kapitalist Sisteme Hizmet Etme Özelliği	Para (4) Yarış Atı (1) Milletvekili Adayı (1) Altın (1) Doruk (1) Hayal Edilen Yer (1) Restaurant (1) İş Bulma Kurumu (1) Kariyer (1)	12
3*.Samimi Ortam- İçtenlik	Aile (5) Kreş (3) Ev (3) Çocuk (1) Lise (1) Lunapark (1) Dadı (1)	15			
4*.Önemli-Vazgeçilmez	Su (2) Uğranması Gereken Han (2) Hayat (2) Donanımlı Mekanizma (2)İnşaat Temeli (2) Aile(1)Her Şey (1) Araba Sürmek (1) Çınar (1)	14			
5*.Rahat Bir Öğrenim Hayatı Sunma	Rahat Bir Üniversite (5) İlkokul (2) Dinlenme Tesisi (1) Bulmaca (1) Resim Yapmak (1) Lise (1)	11			
Toplam		99			26

Tablo 2'de üniversite öğrencilerinin eğitim fakültesine ilişkin en çok olumlu metaforlara ilişkin çağrışım yaptıkları bulgulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin olumlu metaforlardan en çok 'öğretici ve yetiştirici' teması üzerinde yoğunlaştıkları ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültesine ilişkin olumlu metaforlara ilişkin temaların beş başlık altında şekillendiği belirlenmiştir. Eğitim fakülteleri için olumlu metaforlara ilişkin temalar azalan sıralamayla öğretici ve yetiştirici, çeşitlilik ve farklılık, samimi ortam ve içtenlik, önemli ve vazgeçilmez ve rahat bir öğretim sunması olduğu görülmüştür.

Öğretici, yetiştirici temasına ilişkin geliştirilen metaforlardan en çok fabrika (f=9) ve eğitim yuvası (f=6) yer almaktadır. Çeşitlilik ve farklılık temasına ilişkin geliştirilen metaforlardan en çok ağaç (f=6) ve gökkuşağı (f=4) yer almaktadır. Samimi ortam ve içtenlik temasına ilişkin geliştirilen metaforlardan en çok aile (f=5) , kreş (f=3) ve ev (f=3) yer almaktadır. Önemli ve vazgeçilmez temasına ilişkin geliştirilen metaforlardan en çok su (f=2), uğranması gereken han (f=2), hayat (f=2), donanımlı mekanizma (f=2) ve inşaat temeli (f=2) yer almaktadır. Rahat bir öğrenim hayatı sunma temasına ilişkin geliştirilen metaforlardan en çok rahat bir üniversite (f=5), daha sonra ise ilkokul (f=2) yer almaktadır.

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin eğitim fakültesine ilişkin geliştirdikleri olumsuz temalar sönük ve sıradan olma özelliği ile kapitalist sisteme hizmet etme özelliği temalarıdır. Bu temalardan sönük ve sıradan olma özelliğine ilişkin geliştirilen metaforlardan en çok yol geçen hanı (3), daha sonra lise (2) arı kovanı (2) boş buzdolabı (2) ve içi boş saray (2) yer almaktadır. Kapitalist sisteme hizmet etme özelliği temasına ilişkin geliştirilen metaforlardan en çok para (4) yer almaktadır. Formasyon eğitimi alan üniversite öğrencilerinin 'eğitim fakülteleri için betimledikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları aşağıda verilmiştir.

E_TDE_95: Eğitim fakültesi fabrika gibidir; çünkü öğretmen yetiştirir.(1*)

E_S_124: Eğitim fakültesi ağaç gibidir; çünkü oradan yetişmiş bireyler ağacın dallarıdır.(2*)

K_TDE_57: Eğitim fakültesi aile gibidir; çünkü sevgi ve şefkat ortamı hakimdir.(3*)

E_T_105: Eğitim fakültesi su gibidir; çünkü eğitimsiz bir şey olmaz.(4*)

E_M_118: Eğitim fakültesi rahat bir üniversite gibidir; çünkü dersleri fen fakültesine göre daha kolaydır.(5*)

Formasyon eğitimi alan üniversite öğrencilerinin 'eğitim fakülteleri için betimledikleri olumsuz metaforlara ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları aşağıda verilmiştir.

E_TDE_99: : Eğitim fakültesi yolgeçen hanı gibidir; çünkü bilgili bilgisiz herkes alınıyor.(1**)

K_Fel._14: : Eğitim fakültesi para gibidir; çünkü parası olan eğitim alıyor.(2**)

E_T_15: Eğitim fakültesi para gibidir; çünkü para her kapıyı açıyor.(2**).

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin çoğu (f=99) eğitim fakültelerine ilişkin olumlu görüşlere sahiptir. Olumlu görüşlere sahip öğrenciler daha çok öğretici ve yetiştirici teması (f=33) ve çeşitlilik ve farklılık teması (f=26) üzerinde metafor geliştirmişlerdir. Bunun yanı sıra eğitim fakültelerine ilişkin öğrencilerin bir kısmı (f=26) olumsuz görüşlere sahiptir. Olumsuz görüşlere sahip olan pedagojik formasyon alan öğrenciler eğitim fakültesinin sönük ve sıradan olma özelliğine (f= 14) ve kapitalist sisteme hizmet etme özelliği (f=12) üzerine metaforlar geliştirmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Burada kısaca araştırmanın amacından ve önemli bulgularından bahsedilmeli ve sonrasıda tartışmaya açılmalıdır

Eğitim politikalarına ilişkin öğrencilerin metaforları olumsuz tema olan- sürekli değişen ve kaos yaratan- teması üzerinde oldukça yoğunlaştıkları görülmüştür. Eğitim politikaların öğrencilerde bir huzursuzluk ve belirsizlik yarattığı anlaşılmaktadır.

Eğitim politikalarını bünyesinde barındıran eğitim sistemine ilişkin öğretmen adayların metaforik algıları ile ilgili Örücü (2014) ve Erginer (2011) tarafından yapılan çalışmalarda olumsuz metaforlar ağırlık kazanmıştır. Örücü (2014) çalışmasında eğitim sistemi için kullanılan metaforların çoğunlukla kaos ve belirsizlik özelliğine atıfta bulunulduğunu ortaya çıkarmıştır. Erginer (2011) üniversite öğrencilerinin eğitim sistemine ilişkin olumsuz metaforların sebeplerini bağımsız olması (disengagement), bir sonuca varamaması (inconclusiveness), verimsizlik (fruitlessness), gibi metaforlarla ilişkilendirmişlerdir. Eğitim sisteminin eğitim politikalarını barındırdığı gerekçesiyle sözü edilen çalışma bulgularının bu çalışma bulguları ile karşılaştırılabileceği yorumu getirilebilir. Bu bağlamda ilgili çalışmaların bu çalışma bulguları ile örtüştüğü görülmektedir. Bu çalışma bulgusu ile örtüştüğü görülen Küçüker (2010) tarafından da ifade edilen eğitim planlamasında izlenecek politikaların uygulamada sorunlarını da beraberinde getirdiği ifade edilebilir. Siyaset ve yap-boz tahtası ile ilişkilendirilen eğitim politikasına ilişkin temadan yola çıkarak eğitim politikalarının sürekli değişimine veya böyle algılanmasına sebep olan etkenlerin belirlenmesi sorunun kaynağına ulaşma açısından faydalı olacaktır.

Eğitim fakültelerine ilişkin öğrencilerin metaforlarının daha çok olumlu temalar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu temalardan en çok payı alan öğretici ve yetiştirici olması ile çeşitlilik ve farklılık göstermesi temalarıdır. Bu bulgu eğitim fakülteleri için oldukça olumlu bir görüntü çizer. Eğitim fakültelerinin öğretici ve yetiştirici özelliğinin altının çizilmesi farklı bir fakülteden gelen öğrencilerin aldıkları eğitimle bilgi sahibi oldukları ve eksik oldukları alanda yetiştiklerini algıladıkları şeklinde yorumlamak mümkündür. Uğurlu (2013) öğretmen adaylarının üniversite kavramına ilişkin meta-

forlarını belirlediği çalışmada ortaya çıkan temalardan biri bilim yuvası olduğu görülmüştür. Araştırma bulgusu ile örtüşen bu bulgu doğrultusunda eğitim fakültelerinin öğretici ve yetiştirici özelliğinin oldukça baskın olduğunu belirtebiliriz. Bunun yanında eğitim fakültelerinin çeşitlilik ve farklılığı barındırması oldukça olumlu bir sonuçtur. Şentürk (2008) tarafından yapılan çalışmada eğitim fakültelerinin küreselleşmenin öğretme-öğrenme süreçleri boyutundaki etkilerine kapalı bir yapı ve işleyişe sahip olduğunu bulgusu ile çelişmektedir. Korkmaz'ın (2009) çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinde eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta olduğu, eğitim fakültesinde alınan eğitimin yeterince katkı sağlamadığı bulgusu bu araştırmanın bulgusu ile tamamen örtüştüğü söylenemez. Dolayısıyla eğitim fakültelerinin etkililiği ve amaçları üzerinde araştırmalara ağırlık verilmesi önerilebilir. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin az da olsa eğitim fakültelerine ilişkin olumsuz temalar altında birleşen metaforlar sundukları görülmüştür. Öğrencilerin geliştirdikleri olumsuz metaforlar, sönük ve sıradan olma özelliği temasında odaklandığı görülür. Erdoğan (2007), eğitim fakültelerinin ders programları ve ders içeriklerinin, yeni program doğrultusunda ve geliştirilen programların felsefesinin ve genel yaklaşımının tanıtılmasına yönelik olarak yeniden düzenlenme gerektiğine dikkat çekmiştir. Eğitim fakültesine ilişkin geliştirilen bir başka olumsuz metaforlar eğitim fakültelerinin kapitalist sisteme hizmet etme özelliği temasında birleşmiştir. Küçüker (2010) çalışmasında Türkiye'de eğitim planlamasının, devlet eliyle kurulmaya çalışılan sanayileşmiş kapitalist ekonominin ve bunun gerektirdiği kentleşmiş toplumsal yapının kurulmasına hizmet ettiği görüşünü dile getirmiştir. Gök'e (2010) göre eğitim sistemine getirilen en temel eleştirilerden biri eğitim sisteminin çeşitli ayrıcalıkları barındıran adaletsiz, eşitsiz kapitalist sistemi yeniden üretiyor olması ve bu konuda geliştirdiği öneri ise kapitalist eşitsizliğin üretildiği yerlerden biri olan okulların dönüştürülmesi için çalışmak gerektiğidir. Bu durumun sadece eğitim fakültelerine has bir özellik olmayışı eğitim sisteminin getirdiği bir özellik olduğu yorumu getirilebilir. Bu bağlamada eğitim sisteminin eşitliği sağlayacak, adaleti gözetecek ilkelerinden olan fırsat eşitliğinin sağlanması adına daha dikkatli ve mantıki gerekçelere dayanan uygulamaların gözetilmesi daha sağlıklı sonuçlar getirecektir. Kavcar'ın (1980) ifadesi, günlük politika ve politik çekişmeler, kendine özgün eğitim kurulun çalışmalarını hiç etkilememesi ve Milli Eğitim uygulamalarında süreklilik ve kalıcılık sağlanması gerektiği üzerinedir; çünkü millî savunma, dışişleri ve milli eğitim gibi temel konularda hükümet ve bakan politikası değil, kalıcı bir devlet politikası olması gerektiği görüşü eğitim politikalarının tarihçesinde süregelen bir sorun olduğunu gözler önüne sermektedir.

Kaynakça

Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğ-retmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 48-62.

Atasoy, A. (2004). Öğretmen eğitiminde nitelik ve pedagojik formasyon. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. 5*(51), 7-11.

Akdemir, A.Ş. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(12), 15-28.

Aydın, A. (2015). *Eğitim Politikası*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, *44*(2), 223-246.

Büyüköztürk, Ş.(2012). Örnekleme Yöntemleri, Erişim Tarihi: 7 Haziran 2016,

http://w3.balikesir.edu.tr/~ msackes/ wp/wp-content/ uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6* (4) 693-712.

Cornelissen, Joep P., Oswick, C., Christensen, Lars T. & Phillips, N. (2008). Metaphor in organizational research: context, modalities and ımplications for research ıntroduction. *Organization Studies. 29* (7), 8-22.

Dönmez, B. (2011). Öğretmenlik mesleki değerlerinin aşınma sürecine ilişkin bir değerlendirme. *Eğitime Bakış Dergisi*, *9*, 3-8.

Dündar, H., & Karaca, E. T. (2013). Pedagogical formation students' conceptual metaphors about pedagogical formation program.(Formasyon öğrencilerinin 'pedagojik formasyon programı'na ilişkin sahip oldukları metaforlar). *Journal of Industrial Art Education of Gazi University*, (30), 19-34.

Eraslan, L., & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(2), 427-438.

Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi: Nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(2), 221-254.

Erginer, E. (2011). A metaphorical analysis of the meanings attributed to the education system by university students: A case study. Education,*131*(3), 653-663.

Gök, F. (2010). Eğitim Sistemi, Adaletsiz Kapitalizmi Yeniden Üretiyor. Erişim Tarihi: 7 Haziran 2016

http://bianet.org/bianet/egitim/117332-prof-dr-gok-egitim-sistemi-adaletsiz-kapitalizmi-yeniden-uretiyor.

Kartal, T., & Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(24), 76-96.

Karakütük, K. (1996). Eğitim Politikası*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,29*, 16-20.

Kavcar, C. (1980). Nitelikli öğretmen sorunu. *Eğitim ve Bilim*, *5*(28), 17-22.

Konaklı, T. ve Göğüş, N. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesine ilişkin metaforik algıları:

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *International Journal of Human Sciences, 10*(2), 67-93.

Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(4), 879-902.

Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(25), 92-102.

Küçüker, E. (2010). Türkiye'de Eğitim Planlaması Neyi Hedefliyor? *International Conference on New Trends in Education and Their Implications kongresinde sunulan bildiri,* Antalya-Turkey, 11-13 Kasım.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. (G.Y. Demir, Çev.) İstanbul: Padigma Yayıncılık.

Leavy, A. M., McSorley, F. A. & Botè, L.A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1217-1233.

Lopez, Jose J. (2007). Notes on metaphors, notes as metaphors: the genome as musical spectacle. *Science Communication. 29* (7), 1-29.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2012). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Öğretmen yeterlilikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt teorilerinde metafor*. (G. Bulut, Çev.). İstanbul: MESS Yayınları.

Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği *hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8, 293-310

Oğuz, A. (2009a). Öğretmen adaylarına göre ortaöğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Milli Eğitim Dergisi*, *38*(182), 36-57.

Örücü, D. (2014). Öğretmen Adaylarının Okul, Okul Yönetimi ve Türk Eğitim Sistemine Yönelik

Metaforik Algıları *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *20*(3), 327-358.

Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları.

Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(3), 369-393.

Perry, C. & Cooper, M. (2001). Metaphors are good mirrors: Reflecting on change for teacher educators. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, 2*(1), 41-52.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 131-155.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55*, 459-496.

Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6*(2), 461-522.

Sağlam, M., Özüdoğru, O. F., & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 87-109.

Şentürk, İ.(2008). Küreselleşmenin eğitim fakülteleri üzerine öğretme-öğrenme süreçleri boyutunda beklenen ve gözlenen etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 8* (1),193-224.

Süral, S., & Sarıtaş, E. (2015). Pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1).

Uslu, M. (2013). Pedagojik formasyon öğrencilerinin kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. International Journal of Human Sciences, 10(2), 233-245.

Uysal, İ., ve Kösemen, S. (2013). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin genel öz yeterlik ve epistomolojik inançlarının karşılaştırmalı incelemesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2),193-214.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,*5*(7), 63-82.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. bs.)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, G. (2015). Pedagojik formasyon yoluyla öğretmen yetiştirme uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve mezunların istihdamların değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

25. BÖLÜM

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN YILDIRMA YAŞANTILARI ÜZERİNE NİTEL BİR ANALİZ*

Gülnur Ak Küçükçayır [a], Sadegül Akbaba Altun [b]

[a] Öğretmen, GOP Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Ankara, gulnurka1@yahoo.com
[b] Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, Ankara, akbabas@baskent.edu.tr

Giriş

Yıldırma, "iş yeri şiddeti" kavramı içerisinde yer alan psikolojik bir şiddet türüdür. "Şiddet; toplumlarda, gruplarda, örgütlerde var olan ve yapıyı bozan sosyal bir problemdir" (Özler ve Mercan, 2009, s. 5). Psikolojik şiddet (yıldırma), kişilerin hayatlarında ve kurumlarda kalıcı etkilere yol açabilen toplumsal ve örgütsel bir sorun olarak kabul edilebilir. Dünya Sağlık Örgütü 1995 yılında yaptığı çalışmada işyeri şiddetini, "işyeri ortamında, bir kişiye veya bir gruba karşı yaralama, ölüm, psikolojik zarar, gelişimi olumsuz etkileme veya yoksunluk ile sonuçlanan ya da sonuçlanma olabilirliği yüksek, tehditkâr veya fiili, kasıtlı güç kullanımı" olarak tanımlamıştır (Burton, 2010). Bu tanım, süreç ve sonuçları açısından yıldırmanın "işyeri şiddeti" içinde kabul edilebileceğini göstermektedir.

Yıldırma en bilinen tanımı ile bir veya birçok kişinin başka bir bireyi veya bireyleri, yardımsız ve savunmasız bir pozisyona itmek maksadıyla büyük ölçüde düşmanlıkla, en az bir hafta ile 6 ay süren sistemli bir sürede, etik dışı bir iletişimle kuşatmasıdır (Leymann, 1996). Yıldırmanın çıkış noktası 1960'lı yıllarda hayvan davranışlarını inceleyen bilim adamı Konrad Lorenz'e dayanmaktadır. Lorenz (1966), bir grup küçük hayvanın yalnız olan büyük hayvana yönelttikleri tehdit edici saldırılar için "mobbing" ifadesini kullanmıştır. Heinemann (1972) okullarda çocuklar arasında benzer davranışları gözlemlemiş ve okulda akran çocuklar arasındaki benzer tutumları tanımlayarak yine "mobbing" kelimesini ile isimlendirmiştir. İsveçli psikiyatrist Leymann (1990), İskandinav kökenli araştırmalarda sıkça kullanılan, "mobbing" kelimesini, işyerinde psiko-şiddet tanımlaması ile birlikte literatüre kazandırmıştır. "Mob" kökü Latincede, "mobile vulgus" yapısından, "şiddete yönelmiş topluluk" anlamındaki sözcüklerden gelmektedir (Davenport, Schwartz ve Elliott, 2003). Türkçe çalışmalarda, yaygın olarak yine bu kelime kullanılmakla beraber, Türkçe karşılığı olarak, "yıldırma, psiko-şiddet" kelimeleri kullanılagelmektedir. Bu çalışmada "yıldırma" kelimesi tercih edilmiştir.

*Bu makale Gülnur Ak Küçükçayır'ın "EĞİTİMCİLERİN YILDIRMA YAŞANTILARI ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA" isimli yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir ve 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde kısmen bildiri olarak sunulmuştur.

Yıldırma nedenleri; kişisel, örgütsel ve sosyo-kültürel sistem etkileşiminden kaynaklanan nedenler olarak üç kategoride ele alınabilir (Beswick, Gore ve Palferman, 2004, akt: Özler ve Mercan, 2009, s.36). Yıldırma olgusunun, kişisel nedenler boyutu bakımından psikolojik tutumlar, davranışlar üzerinde yansımalarından dolayı geniş bir biçimde ele alındığı söylenebilir. Şiddetin, psiko-şiddet çeşidinde de, şiddet yatkınlığı, hem mağdur hem de yıldırıcı kişilik özellikleri ile örtüşen bir paralellik gösterdiği müddetçe ortaya çıkabileceği öne sürülmüştür (Geçtan, 2002; Leymann, 1996; Mete, 2013; Namie, 2003; Özler ve Mercan, 2009; Weber ve Cummings, 2003). Weber ve Cummings (2003) psiko-şiddetin bireysel bir problem olmadığı, çocukluktan itibaren aile ve toplum ekseninde geliştiği, geçmiş yaşantısında şiddete maruz kalmış bireylerin kendi yaşantılarında da bu yönteme başvurabileceklerini belirtmiştir. Matthiesen ve Einarsen (2007), yıldırıcı konumundaki kişilerin özellikleri konusunda araştırmaların fazla olması düşüncesinden hareketle, kurban konumundaki kişilerin kişilik özellikleri ve yıldırma süreçlerine etkilerini araştırmak üzere bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmalarında, mağdur rolündeki karakterlerde özgüven bozukluğu veya sosyal yetersizliklerden bahsetmiştir. Bu kişilik yapıları içinde "provakatif kurban" olarak isimlendirilen, hem endişeli hem de saldırgan mağdur rolünü tanımlamışlardır. Okul çağlarında sistematik bir şekilde yıldırmaya maruz kalan, hassas kişilik yapısındaki kişilerin, yetişkin çağında işyeri yıldırmasına maruz kalma olasılığının çok daha fazla olabileceğini ifade etmişlerdir. Nielsen, Tangen, Idsoe, Matthiesen ve Magerøy de (2015), kendi araştırmalarında bu sonucu doğrulamışlardır.

Yıldırma nedenleri içinde diğer önemli bir boyut ise örgütsel sebeplerdir. İşgörenler içinde informal ilişkilerinde tercih ve takdir edilen, özgüveni yüksek, kendi ilkeleri ve amaçları doğrultusunda yaşamayı hedeflemiş, ussal vicdanı gelişmiş, başarı odaklı, iç denetimli, dürüst ve bu özellikleri ile ilgi toplayan kişiler mağdur olabilirler (Baltaş, 2003; Gökçe, 2008; Özler ve Mercan 2009; Shallcross, 2003; Yaman, 2009). Baltaş'a (2003, akt: Cemaloğlu, 2007a) göre ise, çoğu kez üstün mesleki özelliklere sahip kişiler yıldırmaya hedef olabilirler. Örgütsel nedenler boyutunda, yönetim ve liderlik, örgüt kültürü ve iklimi, yıldırmayı tetikleyici olabilir (Einarsen, Hoel, Zapf ve Cooper, 2010). Örneğin, çok toleranslı ya da çok kuralcı liderlik tutumlarının yıldırma ile doğrusal ilişkili olduğu (Baillien, 2008, akt: Einarsen ve diğerleri, 2010); otokratik ve bırakınız yapsınlar tipi liderlik tarzları ile yıldırma arasında doğrusal ilişki bulunduğuna dair çalışmalar (Hauge 2007, Hoel 2011, akt: Einarsen ve diğerleri, 2010, Cemaloğlu, 2007b) bu durumu gösterir niteliktedir. Buna karşılık, Cemaloğlu ve Kılınç (2012) etik liderliğin yıldırma üzerindeki etkisinin ise negatif ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Salin'e (2003, akt: Einarsen, Hoel, Zapf ve Cooper, 2011) göre, örgüt politikaları ve işyeri yıldırması arasında pozitif ve kuvvetli bir ilişki söz konusudur. Örgüt politikaları, yıldırıcının kendi pozisyonu lehine, mikropolitik stratejiler üretmesi için geçerli bir sebep olabilir. Ayrıca, yüksek seviyede bürokrasinin uygulandığı kamu örgütlerinde, yönetmeliklerin katı bir otorite ile uygulanması, istenmeyen kişilerin kurum dışına itimesi için bir seçenek olarak görülebilmektedir. Hodson, Roscigno ve Lopez (2006), bürokratik tutumu, "zorlayıcı" ve "kolaylaştırıcı" olarak isimlendirmiştir. Zorlayıcı bürokratik tutumun, otonomi eksikliği, güçsüzlük duygusu yaratırken, yıldırmanın oluşması ile yakından ilgili olduğu ifade edilmiştir. Kolaylaştırıcı bürokratik tutumun ise, rol ve görev çatışmasını azaltması sebebiyle yıldırma ile negatif bir ilişki içinde olduğu bildirilmiştir. Genel anlamda, rekabetçi bir örgüt ortamı, yıldırmayı, stratejik olarak, eş çalışanlar veya ast-üst ilişkisinde, birilerini cezalandırmak veya birilerinden kurtulmak amaçlı kullanılabilir hale getirebilmektedir. (O'moore, Seigne, McGuire ve Smith, 1998; Sutela ve Lehto, 1998; Vartia, 1996). Örgüt içinde "paramiliter" bir hiyerarşinin olması ve agresif tutumların doğal karşılanması, tavizkâr davranışların normal karşılanarak sosyalleşme sürecinde yeni üyeler tarafından içselleştirilmesi yıldırmaya örgütsel sebepli alt yapılar oluşabilmektedir (Archer, 1999; Bloisi ve Hoel, 2008; Johns ve Menzel, 1999). Örgütsel yaşantıda, görev tanımı, kişisel çatışma durumları, olumsuz stres durumunun varlığı, hedeflerin net belirlenmemesi gibi iş yaşantısına ait sorunlar, örgütsel sebepleri oluşturmaktadır (Hauge, Skogstad ve Einarsen, 2007; Moreno Jimenez, Rodriguez Munoz, Pastor, Sanz Vergel ve Garrosa, 2009). Sonuçta, örgütte yıldırmaya "dolaylı" olarak izin verildiği sürece, yıldırma örgütün kültürüne entegre olur (Einarsen ve diğerleri, 2010).

Örgüt yaşantısı içinde yeni çalışanların örgüte katılması ve sosyal ve kültürel sebepler yıldırmaya yol açan önemli bir neden olabilir. Bu durum aynı zamanda, kurum kültürünün dokusunu da belirleyen bir etmen olarak ortaya çıkabilir. Bölgeler arasındaki derin kültürel farklar, önyargılı davranışlar, hoşgörüsüzlük, ayrımcılık, özgüven eksikliği, zayıf kurum kültürü, göç sorunu, hemşerilik geleneği ve kurumda liyakate önem verilmemesi gibi olumsuz şartlar, işyeri şiddetinin her tür derecede ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir (Atman, 2012). Etnik ve kültürel farklılıkların derin, aynı zamanda önyargının egemen olduğu hoşgörüsüz bir kurumda, işyeri şiddetinin yaşanma olasılığı fazla olabilir. Örgütte, kültürel yaklaşımlar, etnik kökenler ve kültürel kabullerin yarattığı algılarının davranışlara olumsuz yansıması ile yıldırma zemini oluşabilmektedir (Ak-Küçükçayır ve Akbaba-Altun, 2016). Yıldırma, örgütte, üç farklı pozisyonda gerçekleşmektedir: Düşey yıldırma, üst pozisyondan aşağıya yapılan yıldırmadır. Dikey yıldırma, alt birimlerden, üst pozisyona uygulanırken; yatay yıldırma, iş muhataplarına uygulanan yıldırmadır (Branch, Sheehan, Barker ve Ramsay, 2004).

Yıldırma sadece bir olay değil, aşamalarla gelişen bir süreçtir (Björkqvist, 1992; Einarsen, 2000; Leymann, 1990; Zapf ve Gross, 2001). Leymann (1996), yıldırma sürecini, kritik olaylar, yıldırma ve damgalanma, personel yönetimi aşamaları ile tanımlamıştır. Bu aşamalara göre, yıldırma başladıktan sonra saldırgan davranışlar mağdura karşı devam etmekte, mağdur, geliştirdiği stratejilerle yıldırmaya karşı mücadele ederek süreç olumlu veya olumsuz sonlanmaktadır (Einarsen ve diğerleri, 2010).

Yıldırma davranışları, Leymann'a (1996) göre beş kategoride değerlendirilmektedir:

1. Mağdurun işyerinde diğer çalışanlarla iletişimini sıfırlamak

2. Mağdurun sosyal ilişkilerine yönelik saldırılar

3. Mağdurun sosyal itibarına saldırılar

4. Mağdurun yaşam ve iş kalitesine yönelik saldırgan davranışlar

5. Mağdurun fiziksel sağlığını tehdit edici davranışlar

Davenport ve diğerleri (2003), saldırgan davranışları aktif ve pasif saldırganlık olarak kategorize etmiştir. Aktif saldırganlığın örgüt ortamında hemen göze çarpmasına rağmen, pasif saldırganlıkta, hedef alınan kişiye karşı, grup dayanışması içinde, şiddet içermeyecek biçimde kibarca gerçekleşen saldırganlıklar söz konusudur. Bu tür saldırgan davranışların nötr görünümlü sinsi şiddet uygulayıcıları tarafından uzun süreli uygulanmasından dolayı, mağdurda travma oluşması, örgütün psiko-sosyal ortamı ve verimliliğinde olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir.

Yıldırma sonuçları, yıldırma nedenleri ile ilişkilendirilebilir. Kişisel boyuttaki sebepler, mağdurun bedensel ve psikolojik boyutta sonuçlarına etki ederken, örgütsel boyuttaki yaşantılar, mağdurun örgüte ve mesleğine karşı geliştirdiği değişen tutumlarına etki ettiği söylenebilir. Bond, Tuckey ve Dolard (2010), işyeri yıldırmasının, örgütün psiko-sosyal güven iklimini etkilediği, post-travmatik stres semptomlarının oluşmasında ve psiko-sosyal örgüt ikliminin işyeri yıldırmasının meydana gelmesi ile yakından ilgili olduğu sonucuna varmışlardır. Buna göre, işyeri yıldırması ve travma sonrası stres bozukluğu arasında bir ilişki olduğu görülmektedir (Matthiesen ve Einarsen 2004, Bond ve diğerleri, 2010). Celep ve Konaklı (2013), üniversitelerdeki yıldırma olaylarının nedenleri ve sonuçlarını araştırdıkları çalışmalarında yıldırmanın psikolojik, fiziksel ve ekonomik olarak mağdurları etkilediği, iş performansına ve aile yaşamına ilişkin olumsuz sonuçlar yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Yıldırma, mağdurda fiziksel olarak bazı psiko-somatik ve kronik sağlık problemlerine yol açarken (Davenport ve diğerleri, 2003; Leymann ve Gustafsson, 1996); stres ve tükenmişliği pozitif şekilde, iş ve yaşam doyumunu ise negatif etkilediği (Karakuş ve Çankaya, 2012), sessizleşme, tükenmişlik duygusu ve örgütsel bağlılıklarının azalmasına neden olduğu (Mete, 2013), örgütsel bağlılık (Karcıoğlu ve Çelik, 2012), örgütsel adanmışlık (Apak ve Deniz, 2009), örgütsel güven (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012) açısından olumsuz sonuçlar doğurduğu, örgütsel sessizliğe (Gül ve Özcan, 2011) yol açtığı bilinmektedir. Kişisel sonuçlar açısından yıldırmanın, mağdurun yaşamak zorunda bırakıldığı şartlar gereği paranoyaya

sebep olduğu, kişinin sürekli kendisini ve olayları sorgulama ve kurgulama zorunda bırakılarak özsaygısını ve güvenini yitirir duruma geldiği ifade edilmektedir (Yaman, 2009).

Türkiye'de yıldırma, yasal olarak TBMM İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing) ve Çözüm Önerileri Komisyon Raporu (2011) ile gündeme getirilmiştir. 2008-2009 arasında Mobbing Bilgilendirme Araştırma ve Destek Merkezi Projesi anketinin sonuçlarına göre, özellikle eğitim ve sağlık sektöründe yıldırmanın diğer iş sektörlerine göre daha yüksek oranda olduğu görülmüştür. Ertürk'e (2013) göre, okullarda öğretmen ve yöneticiler %4,1 oranında her gün yıldırma davranışları ile karşılaşmaktalar ve eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu yıldırma davranışlarını normal kabul etmektedirler.

Uzun zamandır, eğitim örgütlerinde yıldırma olgusu hakkında farklı çalışmalar Türkiye'deki alanyazına zengin katkılar sağlamıştır. Yıldırmanın kavramsal yapısı (Cemaloğlu 2007a), liderlik stilleri, davranışları ve yıldırma (Cemaloğlu, 2007b, 2011), ilköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırmaya maruz kalma düzeyleri (Cemaloğlu, 2007c), öğretmen ve yöneticilerin maruz kaldıkları yıldırma davranışları, (Gökçe, 2012), örgütsel öğrenme ve yıldırma ilişkisi (Korkmaz ve Cemaloğlu, 2010), öğretmenlerin cinsiyet yönünden maruz kaldıkları yıldırma eylemleri (Cemaloğlu ve Ertürk, 2008) başta olmak üzere; öğretmenlerin velilere uyguladıkları yıldırma davranışları (Sabancı ve Yücel, 2013), öğretmenlerin yıldırma algıları (Ocak, 2008) gibi çoğunlukla nicel yöntemle yapılan araştırmalar, yıldırma hakkında farklı boyutlarda, temel ve genellenmiş veriler elde edilmesini sağlamıştır. Bu sebeple Türkiye'de eğitim örgütlerinin bürokratik yapısı, sendikaların eğitim örgütlerine etkileri, atama ve yer değiştirme uygulamaları, okulların örgüt sistemi ve yıldırmanın kuramsal dinamikler bağlamında, eğitim yöneticilerinin, yıldırma deneyimlerinin nedenleri, nasıl yaşandığı ve nasıl sonuçlandığı konusunda özgün bir araştırma ihtiyacı olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, okullarda okul yöneticilerinin deneyimledikleri yıldırma yaşantılarını detaylı araştırmak ve analiz ederek mesleki ve yönetsel uzantıları ile süreçteki farklılıkları-örtüşen yönleri belirlemek; kişiler ve durumsal yaklaşımları araştırmak, sebep-süreç-sonuç bağlamındaki yan etkileri sonucunda örgütsel/kurumsal çözüm ve öneriler üretebilecek somut tespitlerde bulunabilmektir. "Eğitim yöneticilerinin maruz kaldıkları yıldırma, neden-nasıl deneyimlenmekte; yıldırma olgusunun kuramsal çerçevesinde yorumlanıp analiz edildiğinde bu sorun hangi alanlarda neden kaynaklanmakta ve ne tür sonuçlara yol açmaktadır?" sorusu, bu araştırmanın problemidir. Bu çalışma, mesleki pratikte ve kurumsal ortamda, sorunun özgün tespiti/çözümü/engellenmesi adına, neden-sonuç ilişkilendirmesi ile eğitim örgütlerinde uygulanan politikalara öneri getirebilmesi adına katkı sağlayacak bir alan araştırması olması bakımından önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel yöntemlerden, fenomenolojik (olgu bilim) deseniyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45). Fenomenoloji (olgu bilim) deseni ise, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Tümüyle yabancı olunmayan, aynı zamanda tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013, sf:78). Konunun örgütsel ve yönetsel bir sorun olması ile birlikte, örgüt ve kişi psikolojisi ile birebir ilişkili olması, yıldırma olgusunu, deneyimler, algılar, yönelimler ve özgün durumlar gibi çeşitli bileşenlerle araştırabilmek adına bu yöntem uygun görülmüştür. Araştırmanın çalışma kümesi, amaçlı örneklem yönteminden kartopu tekniği ile belirlenmiştir. Kartopu tekniği yaklaşımı, araştırmaya zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s:139).

Katılımcılar

Katılımcılar, araştırmanın yapıldığı 2015–2016 eğitim öğretim yılı yaz ve güz döneminde Ankara Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında çalışan, kendini yıldırma mağduru olarak tanımlayan altı eğitim yöneticisinden oluşan gönüllü katılımcılardır (Tablo 1).

Tablo 1.

Katılımcılar.

Katılımcılar	Cinsiyet	Medeni durum	Okul türü	Kodlar
1. Katılımcı	Kadın	Evli	Devlet	KDY1
2. Katılımcı	Kadın	Evli	Devlet	KDY2
3. Katılımcı	Kadın	Evli	Devlet	KDY3
4. Katılımcı	Erkek	Evli	Devlet	EDY1
5. Katılımcı	Erkek	Bekar	Devlet	EDY2
6. Katılımcı	Erkek	Bekar	Devlet	EDY3

Veri Toplama ve Analiz

Veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Bu formdaki sorular için uzman görüşü alındıktan sonra, tekrar düzenlemeleri yapılmış; katılımcılardan bir kişi ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme sonrası tekrar gözden geçirilen ve son düzenlemeleri yapılan form veri toplama aracı olarak tüm görüşmelerde kullanılmıştır. Görüşme esnasında, katılımcının izni dâhilinde ses kaydı ve not tutularak, veriler kayıt altına alınmıştır. Ayrıca görüşme süresince ve sonrasında, katılımcıların duygu durumları, tepkileri gözlemlenerek not edilmiştir. Bu teknik, mahrem bir konu olan yıldırma yaşantılarının, olası işyeri şiddeti ve taciz gibi daha hassas konularla ilintili olabilme ihtimali göz önünde bulundurularak etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdelemek maksatlı kullanılmıştır. Katılımcının tekrar görüşme talebi olasılığı sebebiyle, iletişim bilgileri verilmiştir. Görüşmelerin tamamlanmasından sonra, ses kayıtları deşifre edilmiş; yazı yoluyla alınan notlarla birlikte Word dosyasına aktarılmıştır. 282 MB büyüklüğünde, 6 saat 44 dakika 40 saniyelik veri toplanmış; 70 sayfa yazılı veri elde edilmiştir. Veriler, içerik ve betimsel analiz yolu ile analiz edilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Nicel araştırmada sayısal özellikler öne çıkarılırken, nitel araştırmada bir olgunun niteliği ön plana çıkmaktadır (Kirk ve Miller, 1986). Lincoln ve Guba (1985), bu çerçevede, “iç geçerlilik” yerine “inandırıcılık”; “dış geçerlilik” yerine “aktarılabilirlik”; “iç güvenirlilik” yerine “tutarlılık”; “dış güvenirlik” yerine “teyit edilebilirlik” kavramlarını nitel araştırmalarda tercih etmiştir. İnandırıcılıkta, uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi, aktarılabilirlikte, ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme, tutarlılıkta, tutarlılık incelemesi, teyit edilebilirlikte, teyit incelemesi stratejilerinin uygulanmasını önermektedir (akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, katılımcılar ile “uzun süreli etkileşim”de bulunulmak maksadı ile zaman sınırlamalarının olmadığı, kendilerinin rahat ettiği ve süresiz konuşabilecekleri bir görüşme ortamı hazırlanmıştır. Katılımcıların inisiyatiflerine bırakılan esnek görüşme sürelerinin, görüşmede veri toplama kalitesini arttırdığı düşünülebilir. Bu durum, verilerin, çeşitliliğini ve tutarlılığını pekiştirmiştir. Özellikle, yaz tatilinden hemen önce gerçekleştirilen görüşmelerde, okullardaki aktif mesaiye ara verilmiş olması ile yıldırma etkileşimin geçici olarak durduğu halen mağduriyeti süren katılımcılardan toplanan veriler, yaşantı ve travmanın geçici ve dönemsel olmadığını ispatlamıştır. Bu durum aynı zamanda, “derin odaklı veri” toplamaya olanak sağlamış, çıkarımlar ve sonuçlar sürekli kavramsallaştırılarak ve yorumlanarak, açık biçimde fark edilmeyen bazı örüntülerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bazı katılımcılar, aynı okul ortamında, farklı sebeplerden dolayı yıldırma mağduru olmuş kişilerdir. Bu durum, elde edilen verilerle, aynı ortamda, farklı bir bireyin algıları, deneyimleri ve bakış açısı kazanılması konusunda katkı sağlamış; veri seti zenginleşmiş, çoklu gerçeklik imkânı sağlamıştır. Sonraki aşamada, katılımcılar, verileri

teyit amaçlı okumuş ve geribildirimde bulunmuşlardır; bu teknikle geçerlilik ve güvenirlilik güçlendirilmiştir. Araştırmanın aşamalarında, uzman bir araştırmacı ile değerlendirme toplantıları yapılmış ve dönütler alınmıştır. Ayrıca, katılımcılar ile her bir görüşme sonrası veriler, özet olarak aktarılmış ve teyidi sorgulanmıştır. Bulgular ve yorum aşamasında, sonuçlar ve yorumlar araştırmacı tarafından katılımcılar ile paylaşılmıştır. Araştırmanın aktarılabilirliği, betimlemeler, doğrudan alıntılar ve örnekleme ile kuvvetlendirilmiştir. Tutarlılıkta ise, veri toplamada, konunun kuramsal çerçevesine göre görüşme sorularının hazırlanması ile bütün katılımcıların görüşmesinde ana çerçeve olarak kullanılması ile benzer yaklaşımlar, veri analizi ve sonuçların ilişkilendirilmesinde aynı kavramsal çerçevenin takibi ile sağlanmıştır. Ayrıca, yıldırma alanında uzman bir akademisyen tarafından ham veriler ve kodlamalar üzerinden inceleme yapılarak geri bildirimde bulunması ile geçerlilik ve güvenirlik gerçekleştirilmiştir

Bulgular ve Tartışma

Araştırmaya katılan gönüllü katılımcılardan, beş müdür yardımcısına, okul müdürleri tarafından düşey yıldırma uygulanmıştır. Diğer yönetici ise, öğretmenlerden dikey yıldırmaya maruz kalan, öğretmenlik mesleğinin ikinci yılındaki okul müdürü vekilidir. Mağdur müdür yardımcılarının tamamı, son yıllardaki yeni okul müdürü atamaları ve bir önceki yönetici rotasyonu sonucu meydana gelen kurum değişikliği ile yıldırma alt yapısı oluştuğunu; müdür yardımcılarından, üç kişi istifaya zorlandıklarını, bir kişi bu değişim sonucu gelen yeni okul müdürü tarafından taciz-zorbalık nedeniyle yıldırmaya maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Müdür vekilliği yapan yönetici ise, stajı biter bitmez okul müdürü yetkisi almasından dolayı, kendisinden daha deneyimli öğretmen grubu tarafından yıldırma mağduru olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların ifadelerine göre, günümüzde yöneticilerin yıldırma yaşantılarında uygulanan eğitim yönetimi politikalarının başat bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Yıldırma davranışına maruz kaldığını düşünen bir müdür yardımcısı, durumu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

> *"Kimi istemiyorsa ona yüklendi, istedikleriyle de, istediği kişilerle de okuldaki diğer müdür yardımcısı arkadaşlara, istiyorsa onu adını bile anmadı… Çünkü beni teklif eden o değildi, atama döneminde beni teklif eden o değildi, beni ayrı bir tarafa koydu." KDY1*

Salin'e (2003) göre, örgüt politikaları ve işyeri yıldırması arasında pozitif ve kuvvetli bir ilişki söz konusudur. Örgüt politikaları izin verdiği sürece, yıldırıcının kendi pozisyonu lehine, mikropolitik stratejiler üretme olasılığı artabilir. KDY1'nin yukarıdaki ifadesinde, ast-üst ilişkisi içinde, kurum dışına itilmek maksadı ile bu davranışlara maruz kaldığını bildirmesi, rekabetçi bir örgüt ortamı, yıldırmayı stratejik olarak, eş çalışanlar veya ast-üst ilişkisinde, birilerini cezalandırmak veya kurtulmak amaçlı kullanılabileceğini göstermektedir (O'moore ve diğerleri, 1998; Sutela ve Lehto, 1998; Vartia, 1996). Bazı ülkelerdeki yasalar sebebiyle yıldırma istenmeyen çalışanı sistem dışına çıkarma sebepli kullanılabilir (International Herald Trubine, 2004, akt: Einarsen ve diğerleri, 2011).

Bu olaylarda yıldırma sebebinin, okullarda yöneticilerinin değişmesi, bu değişikliğinin, yenilenen yönetici atama yönetmeliğinin müdürlere verdiği yetkiden güç alındığı söylenebilir. Örgütlerde, değişim sürecinin, özellikle yönetici kadrosunun yeniden yapılandırılmasının, örgüt içinde yıldırma vakalarına sebep olması söz konusu olabilmektedir (Hoel ve Cooper, 2000). Devlet okullarının merkezi yapılanması sonucu, düşey değişim tarzını (top-down) kullanması, değişim organize ederken, alan uygulamalarında ne tür olası sorunlarla karşılaşılabileceği konusunda yeterli ön çalışmanın yapılmamış olmasından dolayı, bu tür değişimin uygulamalarının, yıldırma sorununu tetikleyici bir unsur olduğu söylenebilir.

Yıldırmanın Nedenleri

Okul ortamındaki kişiler arası ilişkiler ve resmi iletişimde tercih edilen modelin bireylerin kendi yapıları ve kabullerinin yansımaları olduğunu düşünülebilir. Okullar formal kurumlar olarak hizmet üretirken bireylerin birbirleri ile etkileşimleri sonucunda da doğal (informal) bir etkileşim kendiliğinden oluşur (Aydın, 2010). Bu yapılanmalar içerisinde insanlar işgören kimliğinde farklı roller üstlenir

ve kendi kişilik özelliklerine göre davranış geliştirerek birbirleri ile iletişime girdiğinde, bu etkileşim ve iletişim, kişilerin davranışlarının altyapısını oluşturan özellikleri sonucu, uyum veya sorun olarak ortaya çıkabilmektedir. Yıldırma sorunu bu paradigma ile değerlendirildiğinde, kişilik yapıları ve davranış yansımaları, nedenler konusunda önemli bir ipucu niteliğinde olabilmektedir. Bu nedenle, uygulamadaki okul yapısı ve eğitim yönetimi teamülleri de eklendiğinde, yönetici kimliğindeki iş görenler kişiliklerinin, etik değerlerinin ve örgüte yaklaşımlarının temel boyutunu etkileyen birincil bir öneme sahip olduğu sonucuna varılabilir. Sonuçta, kişilik özellikleri, tutum ve davranışların bu süreçteki rolünün son derece önemli ve başlıca bir etken olduğu açıktır. Katılımcılardan elde edilen verilere göre, yıldırma nedenlerinin kişisel ve örgütsel nedenleri Tablo 2 de gösterilmiştir.

Yıldırmanın Kişisel ve Örgütsel Nedenleri

Tablo 2.

Yıldırmanın Nedenleri.

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar
Kişisel nedenler	Yıldırıcı rolü	İkiyüzlü/sinsi İlgi çekmeyi seven/narsist Erk başatlı/güç odaklı İletişim ve insani ilişkileri sınırlı Empati yoksunu Kontrolcü/eleştirel Bağımlı/tacizkar
	Mağdur rolü	Mücadeleci/cesur İyi niyetli/dürüst Etki alanı güçlü/güvenilir Mesleki özgüveni yüksek Örgütsel bağlılığı yüksek/idealist Duyarlı/merhametli/gururlu
Örgütsel nedenler	Yönetim ve liderlik	Otokratik/bırakınız yapsınlar tarzları Yetki odaklı/erk dayatmacı Emredici/mesafeli Kişisel arası ilişkilerde zayıf Aşırı bürokratik/şekilci Yıldırmayı bir yönetim/iletişim biçimi olarak algılamış Kültür ve iklimi bozucu yaklaşımlar İkiciliği destekleyen tutumlar
	Örgüt kültürü ve iklimi	Sendikal/siyasi kutuplaşma Dedikodu/ikicilik Örgütsel paranoya/güvensizlik

Yıldırma nedenleri temasında, kişisel nedenler kategorisini yıldırıcı kişilik özellikleri alt boyutundaki tanımlamaları niteleyen katılımcı verilerinden örnekler, yıldırıcı rolleri hakkında önemli ipuçları içermektedir:

> *"İkisi aynı adam değilmiş gibi, alkol problemi vardı zaten. Bunu sonradan anladım, gözleri kıpkırmızı geliyordu, alkol kokarak. Saat ikilerde falan elleri titremeye başlar, bir şekilde okuldan kaçmaya çalışırdı. İçme saati geldiği için. Alkol problemini bağımlı olduğunu düşündüm… Alkol problemini de ben iyice anlayınca elinin ayağının titrediğini, öğlen arası bazı öğretmenlerle gidip içip hepsinin ağzının kokarak geldiğini kaç kere gördüm, odalarına kapanıp kahveler sigaralar falan bunlara şahit oldum. Sonra suçun bende olmadığını, aslında bütün pisliğin içindeki sorun olduğunu anladım. Bu müdürlüğe uygun vasıfta biri değildi… Aslında dipte tabi patolojik bir alkolizm belki var. Onunla bağlı olduğu belki bilemeyeceğimiz psikiyatrik sorunlar var ama o bunu masum kılmıyor…'' KDY2*

> *"Sonra taciz telefonları gecenin ikisinde üçünde bir müdür, müdür yardımcısını arıyorsa, aklıma ne geldi okul yanıyor herhalde, hırsız girdi herhalde. Sonra gece telefonları başladı. O zaman işte sıkıntılar büyüdü… En çok dengemi bozan geceleri. Yani sıklaşmaya başladı.*

Her gece yatarken bugün de arayacak mı aramayacak mı korkusuyla yatıyordum . Şarkı dinletiyordu, bak bu şarkı, pavyon bar gibi bir yerden gecenin üçünde uyanıyorum, bak bu şarkıyı senin için dinletiyorum. Tam sana göre tam ikimize göre sarı saçlım mavi gözlüm neredesin sen…" KDY2

KDY2, yıldırma sonrasında müdür odasına giremeyecek kadar, son gelen müdür ile bir odada yalnız kalamayacak derecede reaksiyonlara sebep olacak yaşantılar sıralamıştır. Genel anlamda, yıldırıcının alkolizm gibi ciddi bir bağımlılık sorunu olması kişilik yapısında patolojik bir sorunun varlığı hakkında bir ipucu vazifesi görebilir. Bu olaydaki okul müdürünün tutumu, kendi değer yargıları ve alışkanlıklarına göre, çalışanları hizaya getirmek, bunun reddedilmesi durumunda ise, ikiyüzlü/ sinsi davranarak, erk başatlı, güç odaklı yapısından dolayı zorbalıkla istediklerini dayatmak olduğu söylenebilir. Bir eğitim kurumunda, yetki gücünü kullanarak, etik dışı davranışlar sergilenmesi, çalışanları aynı davranışları göstermeye zorlanması, kurumda yıldırmanın, farklı bir sorunun uzantısı olabilir.

Diğer taraftan, mağdur gözlemlerine göre, yıldırıcı rolündeki kişilerin davranış ve tutumlarındaki başat temanın güç ve ilgi olduğu söylenebilir:

"Her şeye ben hakim olayım, her şey benim kontrolüm altında olsun, benim dediğim olsun istiyor… İnsanlara karşı güvensizliği çok fazla ve bunun da bir takım olayları kendinde göre göre geliştirdiğini düşünüyorum. İnsanlara güvenmemesi gerektiğini düşünüyor. İnsanlar iş yapan bir şey insan değil; makinanın bir parçası yani. Duygu yoksunu ben bir şey için üzüldüğünü görmedim. Tek ifade ettiği duygusu öfke. Hem kontrolcülük hem de güç tutkusu. Burası sanki bir fabrika o da bir şirket CEO'su. O şekilde davranıyor. Şunu da gözlemledim; kendinden astları eziyor. İlçe milli eğitim müdürü aradığında bir dakikada on kere efendim dediğini duydum ben. Kafa tutan her yerde kafa tutar; hem astlarına hem üstlerine. Her sabah biz üzülüyoruz: memuru çağırıp, bağırıp çağırıp deşarj oluyor herhalde. Ya da kimi bulursa o şekilde. Öyle ilginç bir tarafı vardı." KDY3

"En doğrusunu biliyor, en doğrusunu o düşünüyor gibi düşünen bir insan, hiçbir zaman eleştiriye açık olmayan bir insan. Narsist diyebiliriz. Günaydın, size kahve getirdim, bugün hasta mısınız dediğinizde bunu sizi ayrı bir köşeye koyuyor. Ama bunu karşısındaki insan yapmacık mı yapıyor, bunu ayırt etmiyor, sadece o davranışı göstersin yeter bana diyor." KDY1

"Müdür bey 'ben' der her zaman, bencilik yapısı var. Hep ben der. Ben yaptım oldu, tarzında bir yönetim tarzı vardır. Bunları yaparken de hep benim bir dostum gibi davrandı. Ben seni çok seviyorum da ben seni ayırt etmiyorum da iyiliğini istiyorum da… Böyle bir yapısı var. İşlerini alttan alttan yürütür, gizli saklı yapar. Herkese güler yüzlü, ben sizi seviyorum, bütün öğretmenlere, kendisi ile ilk karşılaşanlar memnun olur. Ama gittiği anda o kişi hakkında her türlü dedikoduyu yapan adamdır. Yüz yüze olduğu zamanlarda gayet kibar hatta çok kibardır. Davranış olarak çok kibardır. Sizi seviyorum; hepinizi seviyorum. Nezaketlidir, rolünü çok iyi yapar. Ama o kişi ayrılıncaya kadar. Kişi arkasından sonra küfür de eder, demediğini bırakmaz." EDY2

"Öyle çok fazla göz teması kurmuyor ama kafasında ne varsa ona odaklandığı için acaba ben yanlış yapıyor olabilir miyim demiyor, sadece kafasındakiyle meşgul, senin söylediğini dinlemiyor, öğretmenlere selam verememeyi tercih etti… Kesinlikle, çocukları ile iletişimi bile öyle. Sevgiden uzak, emir." KDY1

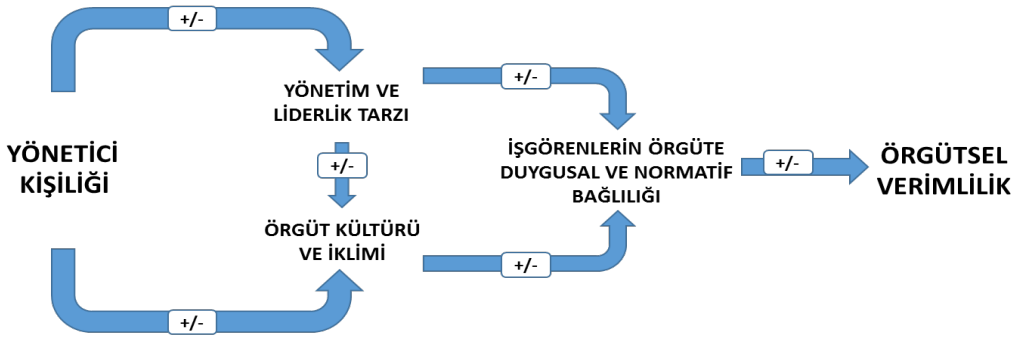
Kontrolü elinde bulundurmak isteyen güç odaklı, erk başatlı (Başaran, 2008, s:74) kişilerin yönetim kademesinde olması ile yetki gücüne dayanarak yıldırma uygulama olasılığını güçlendirdiği söylenebilir. Yıldırma Sempozyumu Bildirgesinde (2011), yıldırıcı, kompleksli kişilik sorunu olan, kendi eksikliklerini telafi çabasında, kendi adlarına duydukları korku ve güvensizlik hissine sahip, korku verip yıldırarak kontrol sağlamaya çalışan, kendilerinin güç uygulama ayrıcalığında gören kişiler olarak tanımlanmıştır. Bu yapıdaki kişiler, kendi üstünlüklerini ve sarsılmaz "değerlerini" ispatlama çabası içinde, kişisel çıkar odaklı hedeflere kilitlenerek davranabilirler. Sonuçta, değersizlik duygusu içerisindeki kişi, güç kazanmak veya elde ettiği gücü kalıcı hale getirmek için düşmanlık etmekten çekinme-

yebilir (Geçtan, 2002; Leymann, 1996; Mete, 2013; Namie, 2003; Özler ve Mercan, 2009; Weber ve Cummings, 2003). Yıldırma nedenleri teması, kişisel nedenler boyutunda, yıldırıcı ve mağdur kişilik özellikleri için, kişilik özelliklerinin mesleki tutumlara yansımasında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Yıldırıcı kimliğindeki kişinin, bir üst yönetici olduğu olaylarda, yönetici kişiliği ve tutumlarının, örgütün yönetim ve liderlik boyutunu doğrudan etkilediği varsayımı ile yıldırma nedenlerinin, örgütsel ve kişisel sebepleri ile içi içe geçmiş bir küme olabilmektedir. Mağdur konumunda yine başka bir yönetici olması ise, mağdur kişilik özellikleri ile mağdurun yönetim ve liderlik anlayışını da kapsayan tanımlamaları gerekli kılar durumdadır. Bu durum sonucunda, yıldırıcı ve mağdurun kişisel özellikleri ile yönetim ve liderlik özellikleri de yıldırma sebebi olabilmekte ve kutuplaşmayı arttıran bir etken olabilmektedir.

> *"…bana ne senin çocuğundan dedi o zamanda beni en hassas yerimden vurduğu için de, ben de ona orada öfkeli konuştum, belki üst üzerine olmayacak gibi karşılık verdim, ondan sonra karşılıklı atışmaya dönüştü. Ondan sonra ipler koptu zaten… Hani böyle işyerinde profesyonel olma ya. Ona özen gösteririm. Her gün gidip bugün iyi misiniz, canınız meyve istiyor mu, şunu yapayım mı diyebilirdim ama ben bunu yapmacık yapacaksam niye yapayım ki. İçimden öyle bir şey gelmiyorsa yapmam…" KDY1*

> *"Biat etmedim hala etmiyorum. Herkesin ne kadar söyleyecek lafı varsa bizim de yasa gereği söyleyecek lafımız ve nasıl söyleyeyim alt yapımız var… Ben soruşturma açarım açarsan aç. Açа da bilirdi açmadı. Blöf yapsın yapmasın umursamıyorum; yaparsa karşılıyorum. Açarsa da yanlışımız varsa ceza başımızın göğsümüzün üstüne. Müdür de yapıyor hata. Herkes hata yapabilir. Ben bu durumu uğradığım yıldırmaya bağlıyorum ama şunu da söyleyeyim ben buna bu pabucu bırakmam!" EDY1*

Mağdur kişilik özelliklerinin ve mesleki tutumlarının, yıldırmanın ne dozda uygulandığı konusunda öneme sahip olduğu düşünülebilir. Bu aşamada, yıldırıcı kişiliğin okul müdürü pozisyonunda olması ve örgütün diğer yapılarını etkileyen konumu da göz önünde bulundurmak gerekir. Yıldırıcı konumundaki yöneticinin, okul kültürü ve iklimi ile birlikte, örgütün yönetim ve liderlik tarzını etkilediği; bu etki sonucu ise, çalışanların örgütlerine bağlılığı ve örgütsel verimliliğini olumsuz etkilediği düşünülebilir. Yöneticinin, olumlu kişilik özelliklerinin örgütsel yansımalarının aynı dizgide devam ettiği de bu anlamda kabul edilebilir (Şekil 1). Kişisel nedenler kategorisinde, yıldırıcı ve mağdur kişilik özellikleri hakkındaki verilerin, literatürle uyumlu olduğu görülmektedir (Geçtan, 2002; Leymann, 1996; Mete, 2013; Namie, 2003; Özler ve Mercan, 2009; Weber ve Cummings, 2003).



Şekil 1. Yönetici kişiliğinin örgüte etkisi ve yıldırıcı rolündeki yönetici kişiliğinin örgüte etkileri

Yönetici pozisyonundaki kişilerin, yıldırıcı kimliğinde olması yıldırma ve liderlik stilleri ile yakın ilişkili olabilmektedir (Einarsen ve diğerleri, 2011). Kurum içindeki örgütsel nedenler araştırıldığında elde edilen veriler, yönetici kişilik yapısının yönetim ve liderlik tutumları ile işteş bir etkileşimde olduğu izlemini vermektedir. Erk dayatması davranışlarını gösteren yönetici, otokratik tutum, kişililer arası ilişkilerde ve iletişimde zayıflık, kayırmacı, takdir yoksunu olarak tanımlanmıştır. Bu davranışlar, birbirlerini tamamlayan davranışlar olarak kabul edilebilir. Otokratik liderliği benimseyen bir yöneticinin,

erk dayatması içinde olması, takdir yoksunu bir tutum sergilemesi, kendine itaat eden kişileri kayırması, kişiler arası ilişkilerde ve iletişimde zayıf ve sınırlı bir yol tercih etmesi ya da bunun tersi etkileşimlerin mevcut olması mantıklı bir durum olarak kabul edilebilir. Bu durum aşağıdaki katılımcı ifadelerinde gözlemlenebilir:

"Bu informal ilişkiyi kabullenemedi. Biz odasına kapı çalarak giriyoruz, imzaya gidiyoruz. Müdür bey bir sıkıntımız var dediğimiz de odamda görüşelim deyip bize yer gösterip sanki ben bakanlıkta genel müdüre dert sunuyorum gibi… Hatta bir toplantıda bir arkadaşımız biz de öğretmeniz bu ekibin bir parçasıyız biz de değerliyiz deyince cevabı şöyle oldu: Hocam ben informal ilişkileri okulda çok yapmam yönetmeliklerin dışına çıkmam devletin işi için konuşurum. Dedi. Bence öyle imal edilmiş…" EDY1

"Hakikaten çalışan rehber öğretmenler açık açık kendini ifade edecek olsa, okuldaki öğretmenler ifade edecek olsa, herkeste iletişimsizliğini söyleyecek, herkes şunu söyleyecek dinlemiyor, selam vermiyor, konuşmuyor, çözüm bulmuyor, bir okul müdürü çözüm odaklı olmalı, sorun odaklı olmamalı." KDY1

İnsan ilişkilerini budayarak salt görev anlayışı ve mesai odaklı çalışmak klasik anlamda kontrolcü, denetimci tutumlarla otokratik yaklaşımı uygulamanın okul ortamında yıldırmayı tetikleyici bir unsur olduğu söylenebilir (Cemaloğlu, 2007; Hauge 2007; Hoel 2011, akt: Einarsen ve diğerleri, 2011).

"Onunla birlikte yeni gelen başmüdür müdür yardımcısı, tanışmıyorlardı; aynı sendikadandı. Klasik yönetim yaklaşımı insanları makine gibi görüyor kontrolcü. Aşırı formal; informal ilişkiler yok yani. 17 yıldır müdürmüş herhalde; 34 senelik filan öğretmen. Her şey benim elinde toplansın istiyor." KDY3

"Müdür okulda olmadığı için, şube toplantısını da kendi odasında kendimiz yaptık. O zaman anahtarımız vardı. Bunları biz yaptık sadece ilk kurula katıldı, öbür hiç birine katılmadı. Okulda yoktu zaten. Müfettişler geldi, dedi ki ben bu okula yeni atandım, her şeyin sorumlusu ben, ondan sonra A beydir, çünkü o daha eskidir bu okulda onlara sorun getirsinler inceleyin dedi. Müfettişler dedi ki ne kadar oldu geleli, üç buçuk ay dedi. Böyle bir şey yok dedi, devlette devamlılık esastır. On beş günden sonra her şeyi devralmışsınız demektir, oturun burada dedi. Oturmadı çekti gitti, bizim odamızdan. Müfettişlerle sanki okul müdürüymüşçesine her şeyle biz muhatap olduk her evrakla. Ve hepimize müfettişler aynı notu verdi. Buda çok manidar bana göre." KDY2

"Okul müdürü lider olabilir mi bu şekilde lider olamaz çünkü alt kadrosunu korumayan bir lider olamaz. Ayrıca müdür zaten bildiğiniz klasik müdür, inşaatla uğraşan, inşaat ne kadar güzel olursa, alçı boya işleri ne kadar güzel olursa müdürlüğü çok iyi yaptığını düşünen adam. Müdürlüğü çok iyi yaptığını düşünüyor iyi bir müdür olduğunu düşünüyor." Ayrıca, makama olan düşkünlüğünü "Makam narsizmi vardı. O öyle demiyordu. Burası bir makamdır. Makamın gerektirdiğini herkes yapsın. Ben bunu istemiyorum makam istiyor gibi bir anlamda konuşuyordu." EDY2

Okulun yönetim sistemi açısından, piramit okul yaklaşımına göre tasarlanmış hiyerarşik yaklaşımın yıldırmanın, etki alanı daha yüksek patolojik boyutlara gelmesinde son derece etkili olduğu görülmektedir. Analiz edilen bu durumlarda ise, yıldırıcı rolündeki kişiliğin okulun müdürü olması durumunun kişilik ve yönetim/liderlik tarzının işteş etkileşimini kanıtlar nitelikte olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin yukarıda bahsedilen yönetim tarzı ve mesleki tutumları hem yıldırıcı kimliğinde olması, hem de okulun en üst seviyesindeki yetkili yönetici olmasından dolayı son derece önemli merkezi bir etken olduğu söylenebilir. Yönetici-yıldırıcı kimliği sonucunda, yönetim davranışlarının sebep olduğu yıldırma olayının, örgütte ağır semptomlara yol açtığı görülmektedir. Yukarıda bahsedilen bulguların, Einarsen ve diğerlerinin (2011), "kişilik özellikleri, yıldırıcı veya mağdur her ne olursa olsun, örgüt kültürü veya iklimi sağlam ve sağlıklı ise yıldırma beslenip gelişemez" savı ile çeliştiği görülmektedir. Diğer taraftan, bazı müdürlerin, yönetim tarzı olarak, hem otokratik hem de "bırakınız yapsınlar" tarzını, durum ve şartlara göre kullanması ile yıldırmanın bu tür yönetim tarzlarının dokusu

ile uyuştuğu söylenebilir. Bu durumun, her iki yönetim tarzının yıldırma ile paralel ve pozitif bir ilişki içinde olduğu sonuçları ile uyumlu olduğu görülmektedir (Cemaloğlu, 2007; Hauge 2007; Hoel 2011 akt: Einarsen ve diğerleri, 2011).

Örgüt kültürü ve iklimi alt boyutunda, sendikal/siyasi kutuplaşma, dedikodu/ikicilik, örgütsel paranoya/güvensizlik özellikleri olumsuz özellikler olarak tanımlanırken, sendikal/siyasi kutuplaşma katılımcıların tamamının dile getirdikleri bir özellik olduğunu önemle belirtmek gerekir. Devlet okulları örneklerinin tamamında bu tür yapılaşmanın ciddi bir etkiye sahip olduğu gerçek yaşantıda deneyimlenmektedir. Okul yöneticisinin, sendika, siyasi gruplaşma ve itilafların oluşmasında, başlıca etkiye sahip olduğu görülmüştür. Okul kültürü ve iklimi de bundan doğrudan ve güçlü bir şekilde etkilenebilmektedir. Bu kutuplaşmanın, sadece çalışanları değil, örgütün kültürünün temel değerleri olan iletişim, işbirliği ve ekip ortamını, güven ve sadakati kaçınılmaz derecede olumsuz etkilediği söylenebilir:

> *"Sendika gruplaşması çok fazlaydı. Bunlar birbirlerine selam bile vermiyordu. Ben uğraşıyorum; aynı masada topluyorum, hep beraber bir şeyler yapmaya çalışıyorum ama onlar elinden geldiğince kaçıyorlardı. Daha çok siyasi. Benim siyasi sendikal nedenlerle idareci olduğum ve onlarda karşı sendikadan oldukları için çokça eleştiri aldım." EDY3*

Türkiye'de sendikaların, ideolojik/siyasi gruplaşmalar etkileşimini eğitim dünyasına taşıyan meslek grupları görünümünde olduğu söylenebilir. Aslen, sendika üyeliğini, kişinin siyasi/ideolojik bakış açısının mesleki ifadesi olarak görmek hatalı bir yaklaşım olmayacaktır. Devlet okullarında, resmi olarak siyaset veya ideolojik etkinlik yapmak yasak olmasına rağmen, aynı siyasi görüşe ait eğitimci grupların yine aynı görüşü temsil eden sendika etkinliğinde olmaları dikkate değer bir durumdur. Her ne kadar adı sendika üyeliği olsa da, bu üyeliklerin genellikle siyasi görüşü de temsil ettiği ortadadır. Günümüzde, mesleki işbirliği, dayanışma, etkileşim amaçlı meslek grupları olarak görevini yerine getiren sendikaların çeşitliliğini kısmen de olsa siyasi/ideolojik görüş ayrılıklarının oluşturduğu alanda çok rahat gözlemlenebilir. Sendika-siyaset-bürokrasi üçleminde, eğitim politikaları uygulama tercihlerinin pazarlık konusu olması, özellikle yönetici atama ve yer değiştirme usullerinde ağırlık dengelerinin sendikal/siyasi güç dengelerine göre değiştiği düşüncesi, okulun içine kadar işleyen potansiyel bir gruplaşmaya neden olabilmektedir. Özellikle okul yöneticisinin ve diğer ara yöneticilerin, sendikal farklılık içinde olması, yerel yönetimlerde, hangi sendika güçlü ise ona göre yönetici görevlendirilmelerin yapılması, aynı sendikadan olmanın dayanışmayı diğer informal nedenlere göre çok daha önemli kıldığı, bu sebeple güçlü dayanışma veya güçlü mukavemete sebep olduğu söylenebilir. Sendikal illüzyon ile siyasi görüş ve ideolojik uygulamalarının okul örgütlerinde güç savaşları arenasına dönüşebilmektedir. Kadrolaşma yolu ile etki alanını çoğaltarak güç kazanma, ideolojik uygulama ve yapılaşmaya yön verilmesi niyetindeki sendikal yapılaşma ile siyasi ikiciliğin, eğitimin gövdesine dolaylı olarak bağlandığı görülmektedir. Bu resimde, alenen görülmeyen kutuplaşma, ikicilik, ayrışma, çatışma ve en önemlisi yıldırma sorunu gibi örgütün sağlığını tehdit eden ciddi sorunlar; eğitimin, alandaki yaşantısında gömülü bir problem kökü olarak tabir edilebilir. Bu durum, eğitim-siyaset ikilisini nihai amaç haline getirerek eğitim felsefesinin toplumsal sözleşme ile uzlaşılması gereken hayati ihtiyacını tehdit etmekte ve sonu gelmeyen eğitimsel değişim uygulamalarına neden olabilmektedir. Bu yol ile okulların örgütsel yaşantısında değişim sebepli yıldırma sorununa zemin hazırlandığı söylenebilir. Hatta sendikaların kendi bünyesindeki anlaşmazlıklar ve güç savaşlarının da bu ilişkilere etki ettiği görülmektedir:

> *"Onun sözü ile aldı; demek ki beni istemiyordu. İstemeyerek aldı veya şu an ki, sendika başkanı, şube başkanı ile arası iyi değil, onların bir tetikçisi olarak gördü beni. Onun bir açığını bulup onu o koltuktan edeceğimi düşündüğünü düşünüyorum… İlk istifa etmemi söylediğinde, bizim şube başkanımız vardı okula geldi. Beni de çok iyi tanır. O geldi okula, o gelince biraz pıstı. Bundan etkilendi. Ondan sonra biraz daha istifa kelimesini kullanmamaya başladı." EDY2*

Görüldüğü üzere, güvensizliğin son derece hâkim olduğu bu ortamda örgütsel bir paranoya hâkimdir. Özellikle, bölünmüşlük durumunun lideri, okul yöneticisi ise, tablo çok daha vahim hale

gelebilir. Okul yöneticisinin tutum ve davranışları, kişilik özelliklerine göre değiştiği dikey koordinasyonlu hiyerarşik yaklaşımın bu sorunun etki alanı daha yüksek patolojik boyutlara gelmesinde son derece etkili olduğu söylenebilir. Genel anlamda, ikicilik, ayrımcılık, kutuplaşma ve dolayısıyla çatışmayı körükleyen ve zemin hazırlayan yönetici tutumlarının, pimi çekilmek üzere hazır bir bomba unsuru olarak okul kültürünü ve iklimini zorladığı söylenebilir. Sendikal yapılaşmanın, siyasi gruplaşma ve itilafların oluşmasında, başlıca etkiye sahip olduğu göz önüne alınırsa okul kültürü ve ikliminin de bundan doğrudan ve güçlü bir şekilde etkileneceği bir gerçektir. Güvensizliğin mevcut olduğu bu ortamda örgütsel bir paranoya hâkim olabilmektedir.

Diğer taraftan, aynı alt boyut altında, ılımlı/oturmuş bir kültür, yardımlaşma ve işbirliği davranışları da tanımlanmıştır. Bu tanımlamaların yapıldığı okullardaki yıldırma süreçleri, yıldırmanın şiddeti ve sürecin seyri ile mağdurun etkili mücadele için stratejiler geliştirmesine yardım etmek dâhilinde oldukça etkili olduğu söylenebilir. Fakat güçlü örgüt kültürü ve iklimi olarak tanımlanan bu okullarda ise, yıldırıcı müdürlerin, dedikodu/ikicilik, örgütsel paranoya/güvensizlik etkilerini, yıldırma davranışlarını desteklemesine yardımcı olması maksadıyla sonradan, örgüt yapısını etkileyecek olumsuz tutumları aşılamaya çalışması ve desteklemesi sonucu, olumlu yapının kısmen veya çoğunlukla olumsuz etkilendiği söylenebilir. Sendikal yapılanmayı, okul içinde dayatan okul müdürlerin, yanlı tutumları da bu bozulmaya neden olan etkenler açısından önemli bir sırada yer aldığını söylemek gerekir:

> *"Yani yıllarca insanları birbirini sevdiği bir yerdi orası. Herkes birbirinin huyunu bilirdi, bakışını bilirdi, oturmuştu, gelen de o kurallara uyardı. Hiç öyle siyaset konuşulmazdı, herkes belli ölçüde konuşur tabi ama böyle bir tartışma olmazdı. Sosyal, etnik sendikal kültürel gruplaşmalar yoktu. O gelince oldu. Her türlü insan olmasına rağmen bu müdür geldikten sonra öğretmenleri dersten çıkarıp çıkarıp sendikaya sokmak istedi. Kimisi girdi müdüre yalakalık olsun diye kimisi bilgisi olmadığı için girdi. O dönem o okulda o sendikanın sayısında yüzde yüz artış oldu. Üç dört kişiyken on altı on yediye çıktı… Müdürcü grupların müdürcü olduklarını anlamam bile zaman aldı. Fazla güvenmişim insanlara bazılarının ikili, iki grupta da oluştuğunu düşündüm. Çünkü bir zaman geldi işler ayyuka çıktıktan sonra müdürle hiç konuşmaz olduk artık o silsile olayı da bitti." KDY2*

> *"Şu anda öğretmenler arasında müthiş bir dedikodu var. İki öğretmen yan yana geldiği anda diğer öğretmen kendi hakkında bir şey yapıldığını düşünüyor. Öğretmenler arasında da paranoya var şu anda okulda. Sağlıklı bir okul kültürü ve iklimi de yok. Bölünmüş durumdalar. Göstermelik, formal iletişim var. Sosyal faaliyet belli gruplarda devam ediyor. O yüzden kendine bir ekip kurması zor. Sırf sanıyorum koltuğunu koruma amaçlı yaptı, koltuğundan edeceğimi düşündü… Daha sonra müdür geldikten sonra, siyasi bir gruplaşma var, ayrışma var. Siyasi ayrışmadan sonra mezhepsel bir ayrışma da var. Ama daha çok siyasi. Eski müdür Eğitim-Senli bir müdürdü. Faaliyetlerden sonra okul toplu halde Eğitim Bir-Sen e geçmiş. Ufak tefek istifalarla, çoğunluk Eğitim Bir-Sen e ait. Sendikal bir çatışma yok. Daha çok ideolojik var." EDY2*

> *"Arkadaşlar, bu okulda sağlam bir kültür olduğunu, insanların samimi ilişkileri olduğunu söylediler ama müdür bey de 'Ben formal ilişkilerden yanayım informal ilişkilere girmem mesajımız da alınmıştır.' deyip bitirdi olayı. İnformal gruplar var ama çatışma yok. Müdürün bu gruplarla ilişkisi yok, hiç kimse ile ilişkisi yok. Her söyleyeceği şeyi müdür başyardımcısı aracılığıyla iletiyor. İletişimi tamamen başlamadan bitirdi." KDY3*

Yıldırma sorunun oluşumu, kökleşmesi veya tersine önlenmesi açısından okul kültürü ve ikliminin son derece önemli olduğu bir gerçektir. Yönetim ve liderlik tarzı ile okul kültürü ve iklimi arasındaki güçlü bağ, lider kaynaklı ya da örgüt kültüründen kaynaklı olduğu bu unsurların etki alanları ile doğru orantılı olabilmektedir (Brodsky, 1976; Einarsen ve diğerleri, 2011; Hauge ve diğerleri, 2007; Moreno Jimenez ve diğerleri, 2009; Vartia 1996).

Yıldırma Yaşantılarına Ait Bulgular

Yıldırma yaşantılarına ait veriler, Leymann (1996) tipolojisindeki boyutlara göre kategorize edilmiş ve tanımlanmıştır. Davranışlar, ait oldukları başlıklar altında analiz edilirken, en çok davranışın tanımlandığı alandan, en aza doğru sıralanarak analiz edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3.

Yıldırma davranışları.

Kategoriler	**Kodlar**
Mağdurun yaşam ve iş kalitesine yönelik saldırgan davranışlar	Aşırı eleştiri İş yükünü arttırma Kasıtlı olarak zorda bırakmaya çalışma İstifaya zorlamak Yetkiyi azaltmak/sorumluluğu çoğaltmak İş saygınlığına saldırı Açık arama İftira/tehdit Yapılan işleri kötülemek/küçümsemek Görevini yerine getirmemekle suçlamak
Mağdurun işyerinde diğer çalışanlarla iletişimini sıfırlamak	Azarlama/hakaret İki iletişimi kesmek/muhatap almamak Ortalık yerde eleştirme/küçük düşürme Telefonla rahatsız etme
Mağdurun sosyal itibarına saldırılar	Özel hayat vasıtasıyla iş tutumuna müdahale etme Giyim/davranışlar ile alay etme/eleştirme Hileli bir tutumla sosyal etkinliğe zorlamak Cinsel imalarla taciz etme İftira ve yalan beyanla zor durumda bırakma Hakkında asılsız söylentiler çıkarma
Mağdurun sosyal ilişkilerine yönelik saldırılar	Mesai saatinde izin kullandırmamak Tavır almak/yokmuş gibi davranmak
Mağdurun fiziksel sağlığını tehdit edici davranışlar	

Yaşam ve iş kalitesine yönelik saldırgan davranışlar, aşırı eleştiri, iş yükünü arttırma, kasıtlı olarak zorda bırakmaya çalışma, istifaya zorlamak, yetkiyi azaltmak/sorumluluğu çoğaltmak, iş saygınlığına saldırı, açık arama, iftira/tehdit, yapılan işleri kötülemek/küçümsemek, görevini yerine getirmemekle suçlamak davranışları tanımlanmıştır:

> *"Ama bu müdür bırakın destek olmayı, engel çıkarttı ve sürekli tacizkar davrandı. Mesela, ben odasına yalnız girdim defalarca kere, bir imza oluyor bir şey oluyor, bu girmek bile beni o kadar geriyordu ki, çünkü niye karşında, döner koltuğunda sallana sallana dönüp siz işinizi yapmıyorsunuz, her defasında beni taciz etti işinizi yapmıyorsunuz, her defasında ne işi yapmıyorsam bana yazılı bildirin dedim. Senden mi öğreneceğim ne zaman yazılı bildireceğimi dedi…" KDY1*

> *"Yemekhaneye gittim beni 300 kişi gördü; öğrencilerin yemek kartlarını işaretliyoruz vs. geldim saat 12.30 gibi sigara içtim şurada. Ondan sonra beni ertesi gün sabah çağırdı yanına ve dedi ki bana siz görevinizi yapmıyorsunuz. Bu güne kadar da birçok müdürle çalıştım işte en çok bu benim kırılma noktam oldu. 'Siz göreviniz yapmıyorsunuz' ben de sonra dedim ki o zaman benim hakkımda soruşturma açsaydınız görevini yapmadın diye. O zaman 300 tane şahidim olacaktı. Ama dedim sizin bu şekilde görevini yapmadın demeniz beni çok yaraladı açıkçası ve ben bu güne kadar duymamışım böyle bir şey. Çünkü gerçekten çalışkan bir insanım genel mana da bakacak olursanız. Ve akşam eve gittiğimde ağladım…' istifa böyle mi edilir; masama koyman lazım' bilmem ne filan… Hala blöf yaptığımı zannediyordu. Hemen sağa sola telefon edip müdür yardımcısı araması zoruma gitti. Basit*

bir şekilde üzeri çizilebilir değildim. Öyle olmadığımı da görmüş oldu. İletişim kopuktu zaten bunlar bardağı taşıran son damla oldu." KDY3

"Ben müdürüm siz bana karşı böyle konuşamazsınız diyor bana. Ben size soruşturma açarım dosyanız da çok kabarık olur diyebiliyor. Ben bunlarla 38 yıldır uğraşıyorum ve ben hala buradayım diyor. Burada yıldırmanın babası var… En basit öğrenci sorunundan parasal konudan veya çalışanın izin konusunda bile kendi sorumluluğumuzdaki çalışanların her şeyi ondan yapmamızı istiyor. Bu sefer bizim yönetim anlayışımız, liderlik gücümüz ortadan çıkmış oluyor. İnisiyatifi bize kullandırmıyor fakat yasa gereği bütün sorumluluk bizde. İşte o belli bir yerde bizi psikolojik açıdan bunaltıyor." EDY1

"Elimden yetkilerimi almaya çalışıyor, yok saymaya çalışıyor. Kendisi okula geç geliyor, ben töreni yapıyorum. Kendi yok, sonra nöbetçi öğretmeni arıyor. Şey, beden eğitimi öğretmeni benimle beraber haberiniz olsun. Senin müdür yardımcın var. Niye öğretmeni arıyorsun. O zaman benim bütün ağırlığımı, bütün saygınlığımı siliyorsun. Ama yüzüme karşı da, sizi aradım duymadınız. Hayır, benim telefonum elimde geziyorum. Nasıl duymadım?... Ondan bir iki gün sonra odanın anahtarı değişti. Değişmiş. Hiç haberim yok ve tek anahtar müdürde. Müdür okulda yok bir evrak yapacaksın veya faks çekeceksin müdürün odasından çekemiyorsun. Muhakkikin gelip ilk azarladığı sizin babanızın odası değil ki dedi. Anahtar tek yapıyorsunuz dedi. Sizin kendi odanız değil ki dedi bu anahtar açık olacak herkeste olacak bu kapı kapanmayacak hocam dedi. Burası çiftliğiniz değil dedi. Devletin kurum dedi burası." KDY2

"Okulda iki tane idareci vardı bizden önce. Bu idarecilerin görevlerini iki kişi paylaşacaktık. Birinin görevini ben aldım, diğerinin görevlerinin yarısını da ben aldım. İlk önce iş yükümü arttırdı. İlk başlangıç o oldu. İş yükümü ağırlaştırdı. Diğer arkadaşa sadece ders programları, maaş ve ücret kaldı. Onun dışında bütün görevler bende. Hatta bu yıldırma politikalarında, ona ait görevleri de benden istemeye başladı. Kendine ait bir işi benden istiyordu. Diğer müdür yardımcısına ait bir görevi benden yapmamı istiyordu." EDY2

"Zil saatleri ile oynanıyordu bir zaman. Görevlerini yapmayarak bana sürekli bir mesaj göndermeye çalışıyorlardı. Derslere zamanında girilmiyordu. Tamamen bir başkaldırı bir sabotaj vardı. Bu durumda bunu sağlayamayan başarısız yönetici olmam için bu devam etti." EDY3

Verilerden elde edilen bilgilere göre, yönetici mağdurların en çok yaşam ve iş kalitesine yönelik saldırgan davranışlara maruz kaldığı görülmektedir. Yukarıda anlatılan olayların, en çok bu alanda meslek onuru ve iş etiğini tartışmaya açan saldırılar olduğu görülmektedir. Bu kategorideki saldırıların, mağdurları, istifaya zorlamak, iş alanındaki özgüvenlerini zedelemek maksatlı uygulandığı düşünülebilir.

Sosyal itibara yönelik saldırgan davranışlar kategorisinde ise, özel hayat vasıtasıyla iş tutumuna müdahale etme, giyim/davranışlar ile alay etme/eleştirme, hileci tutumla sosyal etkinliğe zorlamak, cinsel yaklaşımlı imalarla taciz etme, iftira ve yalan beyanla zor durumda bırakma, hakkında asılsız söylentiler çıkarma davranışları tanımlanmıştır:

"Enteresan bir şekilde eşimi tanıyan birilerini araya sokup eşimi arattırdı birkaç kez. Sebep te şu, müdüre hanım da bizim arkadaşımız dostumuz eşiniz biraz onun istediği gibi davransın, şeklinde konuşulmuş eşimle… Ben de kar tatili öğrenci yok diye, çizmelerin içine pantolonu soktum, pantolonda kot pantolondu, bana direk dedi ki, o zaman daha iletişimsiz değiliz konuşuyoruz, böyle okula gelmişsin çok tahrik edici dedi bana. Tahrik edici derken dedim, tahrik edici bir kıyafet mi, öğrenci yok ben o yüzden geldim, öğrenciyi kastetmiyorum tahrik edici dedi. Zorlandım hani tahrik edici ne demek?" KDY1

"Sadece bir kere bir yemekten falan bahsetti. Eski okulum bana veda yemeği verecek ama birkaç ay olmuştu geleli, müdür yardımcım olarak sizin de gelmenizi istiyorum dedi. Ama

sizli bizli konuşuyoruz. Yeni yeni başlıyor o dönem. Hasan beye söylemeyeceğim çünkü onun dedi bakışı bu tür gece yemeklerine uygun değil, alkollü bir ortam olacak, lütfen siz gelin yeni okulumdan sizinle gitmek istiyorum. Eşlimi hocam dedim. Tabi ki herkes eşiyle gelecek öbür okuldan da dedi bende eşimle geleceğim ama sizde gelin dedi. Böyle olunca gitmekte bir sakınca görmedim. Gittim. Yemekte sadece o ve ben birde o zamanki okuldan bir öğretmenimiz vardı. O da kocasından yeni ayrılmıştı. Yani model aynı. Senide mi çağırdı dedi. Hani okula duyurmayacağım dediği için ben kimseye demedim dedim. Bana da aynısını dedi dedi. Ve kimse yoktu. Gitmiş bulunduk. Kaldık, sonra dans edelim dedi. Ben çok yorgunum ben dinleneyim çok sağ olun dedim. Sonra B hanımla dans etti bütün gece. Sonra B' ye kaş göz ettim ben. Çünkü hoşuma gitmedi. Gitmiş bulunduk. Kalkamadık şok olduk, oyuna getirilmiş olduk." KDY2

"Sadece iş alanında ve dedikodular oldu. Özel hayatımla ilgili olmadı… Bunun dışında, benim hakkımda öğretmenler odasında konuşulmaya başlanmış. İş yapmıyor, telefonla oynuyor, bilmem ne yapmıyor… Yaklaşık dört hafta sonra da bunu öğrendim; okulda dedikodu çıkmaya başladı. Hakkımda dedikodu çıkarttılar. Ondan sonra müdür, odasına gidiş tarzımdan, odamdaki koltuğumdan bir idare bütünlüğüm olmadığını söyleyerek Nisan ayında benden istifamı istedi." EDY2

Saldırgan davranışların, yaşam ve iş kalitesine ve itibara yönelik olmasının mağdur ve yıldırıcının amaçları ve tutumlarını etkilediği söylenebilir. Mağdurların mücadeleci ve savunmacı tutumu ve reaksiyon göstermekte kararlı olmaları, yıldırmanın istifaya zorlama amaçlı yapılıyor olması, saldırgan tutumların bu başlıklar altında daha çok toplanmasına sebep olabilir.

Saldırgan davranışlar sıralamasında, mağdurların sosyal iletişimine yönelik saldırılar boyutunda toplanan saldırgan davranışlar gelmektedir:

"Bütün idareci arkadaşları toplayıp beni herkesin içinde derse girmiyorsun, şöyle yapıyorsun böyle yapıyorsun diye eleştirdi. Bunu bana her şeyi yalnız söylerken bunu söylemedi. Herkesi topladı. Bende önce bir durdum hani, derse girmiyorum deyince, ortaya kanıtları da getirdim. Hani şu ikisinde seminerdeyim. Mesleki eğitimle ilgili seminere ki benimle alakalı olmayan meslek öğretmeni olduğu halde beni göndermişti." KDY1

"İletişim kopuktu zaten bunlar bardağı taşıran son damla oldu. İnsanların yanında çocuğunu azarlar gibi azarlıyordu. Sekreter bile beni kollamaya çalışıyordu… Ben 40 yaşında bir kadınım; çocuk gibi azarlamalar bilmem neler olunca ben de düşündüm ne yapabilirim… Her söyleyeceği şeyi müdür başyardımcısı aracılığıyla iletiyor. İletişim tamamen başlamadan bitirdi." KDY3

"Bağırıp çağırarak sesini yükselterek size bir tavır sergileyerek selamınızı almayarak, bir toplulukta bizim kendi iş alanımızla ilgili sorulara biz cevap verelim dediğimizde ben okul müdürüyüm istediğime cevap veririm her şeyi ben bilirim mantığı bizi pasifize etme anlamına gelir. Buradaki hedef tek ben değilim. Kişinin beraber çalıştıklarında biraz aksak veya eksik işler olduğunda bunları hakaret boyutuna varan davranışları oluyor." EDY1

"Sonra taciz telefonları gecenin ikisinde üçünde, Şarkı dinletiyordu, bak bu şarkı, pavyon bar gibi bir yerden gecenin üçünde uyanıyorum, bak bu şarkıyı senin için dinletiyorum. Tam sana göre tam ikimize göre... Bütün dengemi bozdu. Tedirginlikle ya mesaj gece çalan her telefondan ay ondan mı geldi. İnsanların sapığı olur ya…" KDY2

"Müdür bana tutanak gönderiyor ben ona gönderiyorum. Bu tutanakları da kimse kimseye yüz yüze vermiyor. Herkes memura, bizim okuldaki memur artık bıktım sizin tutanağınızdan boyutuna gelmişti." KDY1

Sosyal ilişkilere yönelik saldırgan davranışlar boyutunda, mesai saatinde izin kullandırmamak, tavır almak/yokmuş gibi davranmak tanımlanmıştır:

"Toplantılarda dinlemiyorlardı, başka şeylerle ilgileniyorlardı, laubali cevaplar veriyorlardı… Söze gerek yok tavırla bile insan bunu algılayabiliyor. Yanından geçerken başını çevirmeler filan; sürekli bir zıtlık var." EDY3

"Okuldan her çıktığın anı bana haber vereceksin. Dedim ki sizin olmadığınız zamanlar var. Sizin olmadığınız zaman müdür yardımcılarına söylüyorum ben. Bana telefonla haber vereceksin. Vereceksin, veriniz, verin, verir misiniz değil vereceksin. Mesajları bende kayıtlı, uzun süre saklamıştım onları. Mesaj atıyordu bana, mesajla arz ederim. Mesajla arz ederim diyordu bana. Çok komik geliyordu ya. Şu iş yapın arz ederim." KDY1

"Benimde bir çalışma saatim var. Kaldı ki ben zaten çıkmam. Bu işe adamışım kendimi. Ama bana yazılı olarak dedi ki bir gün sabah masamdaydı bir gece önceden hazırlatmış memura. Bilgim dahilinde benim okuldan çıkmamam için, çıkarsa haberimin olması bilgim dahilinde çıkmayacak okuldan habersiz. Ben zaten çıkmam ki ben ondan önce gelip ondan sonra çıkıyorum. Ama bununla bile beni kıstırmaya çalıştı. Ki bir yere gidip te herhangi bir şikâyette bulunmayayım veya takip etmeyeyim diye. Asıl gizli amacı oydu. Dayatma ve tehdit var diyebiliriz tabi. KDY2

Yukarıdaki verilerde görüldüğü gibi, çoğunlukla saldırgan davranışlar hangi alanda uygulandı ise, analiz sıralaması buna göre yapılmıştır. Saldırgan davranışların, bulgulara göre, sırasıyla kişinin yaşam ve iş kalitesine yönelik, iletişime yönelik, sosyal iletişime ve ilişkilere yönelik davranışlar olduğu görülmektedir. Mağdurların fiziksel sağlığına yönelik saldırgan davranışlara dair veriye rastlanmamıştır. Yöneticiler arasındaki yıldırma yaşantılarında, saldırgan davranışların yukarıda bahsedilen sırlamaya göre analizi, mağdurların, iş hayatındaki vitrinlerini bozmak, kendilerinin mesleki kimliklerine karşı geliştirdikleri algılarını yerle bir ederek, içsel kabulleri ve dışsal imajlarını hedeflediklerini düşündürebilir. Yaşantılara ait bulgular, yıldırma nedeninin, yıldırıcının kişilik şeması ile birlikte, saldırgan davranışlarının çeşidi, şiddeti ve seyrini belirleyici başlıca bir etken olduğu söylenebilir.

Yıldırmaya Karşı Baş Etme Stratejileri

Tablo 4.

Yıldırmaya karşı baş etme stratejileri

Kategoriler	Kodlar
İçsel Stratejiler	Profesyonel davranmaya çalışmak
	Düşünmemeye çalışmak/umursamama
	Kendini telkin
	İç çözümleme /analiz
	Uzak durma/iletişimi azaltma
	Mücadele azmi/sabırlı olmaya çalışma
	Ketum davranma/tedbirli olma
	Yıldırıcıyı hasta ve değersiz algılama
	Maneviyat gücü
Dışsal Stratejiler	Aileden yardım
	Arkadaş/meslektaş desteği
	Veli/öğrenci desteği
	Yıldırmaya karşı yasal hakkını savunma fikri
	Açık vermemek/bürokratik önlemler
	Yıldırma hakkında bilgilenme
	Yıldırmaya misilleme ile karşılık verme
	Üst yönetimi sorun hakkında bilgilendirme/destek talebi
	Restleşme
	Sendika desteği
	İyi niyetli davranışlarını sürdürme

Mağdurların, yıldırma sürecinde, tercih ettikleri içsel stratejilerin, yıldırma sürecinin seyri, hangi boyutlarda daha fazla saldırgan davranışlara maruz kaldıkları ve kişisel-çevresel özgün tutumlarının etkisi ile şekillendiği söylenebilir. İçsel stratejilerin farklılıkları bu şekilde yorumlanırken, büyük resimde, mağdurların, işyerinde psiko-şiddete maruz kaldıkları, özsaygı ve kişiliklerinin rencide edildiği, kendileri ile sorunlu hale getirilme amaçlı, planlı sistemli eylemlerin hedefi oldukları (Einarsen, 2000; Leymann, 1996; Matthiesen ve Einarsen, 2007) düşünülürse, içsel stratejilerin öz varlığı, kendine olan saygılarını, kişilik bütünlüğünü korumak gibi ortak amaçlara yöneldiği düşünülebilir. İçsel stratejileri ile iç bütünlüğünü sağlayarak kendinden güç alan mağdur, dışsal stratejilerin yardımı ile mücadelesini devam ettirebilir hale gelmektedir.

"Hepsine tamam ama sen iletişimi kopardım diye, profesyonelliğini niye elinden bırakıyorsun ki. Şimdi ben bir sürü imza için odasına gidiyordum. Arkadaşlarım diyordu ki, istersen ben götüreyim, hayır benim işim ben götürürüm." KDY1

"Ne tür stratejiler; takmamaya başladım, umursamama… Kendi görevini yapıp gitmek; ekstradan bir şey yapmamak; motivasyonumu düşürüyor aslında burada…" KDY3

"Tabi bir yönü ile inançlı olmak biraz olumlu kıldı. Ona ne kadar çok değer verirsem o kadar çok sorunun büyüdüğünün farkına vardım. Benim için sadece okulun müdürüdür; sadeleşince hafifliyor. O yüzden şimdi onu takmıyorum onu bir hasta olarak görüyorum." EDY1

"Ne olacak bugün ne yapabilir bana? Bayağı sıkıntılı bir süreçti. Her odasına girdiğimde beni nasıl tahrik edecek diye düşünüyordum. Sürekli ondan uzak durmaya çalışıyordum, onu görmemeye çalışıyordum, bir araya gelmemeye çalışıyordum. Bunun için bayağı çaba sarf ediyordum…" EDY2

"İyi niyetimi göstermeye çalıştım. Ama bununla mücadele etmem gerektiğini düşündüm… Onlar böyle yaptıkça ben de bunun bir şekilde yenilebilir bir şey olduğunu düşündüm." EDY3

Yıldırma sürecinde, iş arkadaşlarının yatıştırıcı görev üstlenmesi, moral vererek yaklaşmaları, mağdurların, soruşturma sürecine girmemeleri için fazladan iş yüküne talip olmaları gibi destekleyici yaklaşımlarda bulunduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, literatürde bahsi geçen durumlarla benzerlik göstermekle beraber, ülkemizde aile ve arkadaşlık geleneği, insan ilişkilerine verilen önem dolayısıyla çok daha fazla önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Taşpınar ve Saylı (2008) yıldırma mağduru olmamak veya mağdur olduktan sonra ne tür stratejiler uygulayabilecekleri konusunda, güvenilir kişilere sorundan bahsetme, kurumsal yazışmalar ve yaşantıları ispatlanabilir şekilde kaydetme, psikolojik yardım alma, ilgili mercilere yasal yol ile duyurma, profesyonel sorumluluklarına odaklanma gibi stratejileri önermişlerdir. Bu durumda, katılımcılar için okuldaki arkadaşlarının ve ailenin güvenilir konumda olduğu ve yıldırma ile baş etmede önemli bir görev üstlendikleri görülmektedir.

"Bana galiba bu süreçte en çok savunma mekanizması olan canlı olan oğlum oldu. Beni aldı uzaklaştırdı. Okul içerisinde de mümkün olduğu kadar yalnız kalmamaya, çünkü en çok yalnızken bana çok kötü sözler söylüyordu." KDY1

"Biz de müdür beye mobbing uyguluyoruz; hiç geri çekilmiyoruz… Benim davranış tarzım da ben de aynen ona cevap verebiliyorum. Ben soruşturma açarım dediğinde evet yasal hakkınız açabilirsiniz diyebiliyorum. Bana bir bağırıyorsa ben de aynı tonda bağırıyorum. Çünkü ateşin köz olduğunu gördüğü an üzerinden geçeceğini biliyorum." EDY1

"Eşim beni ortamdan uzaklaştırmaya çalıştı. Hafta sonları telefonları kapat vs. Aralık ayında sıkıntılarım stresim şikâyetlerim çok olunca yük binmeye başladı. Ve Nisan'ın sonunda bir arkadaşım bir şey dedi; niye gözünde değer veriyorsun buna? O zaman fark ettim işte. Bundan sonra ilişkimi azaltarak bir strateji geliştirdim. Çalışma ortamımızın ve ailemizin sağlam olması bizi bir yönüyle mücadelede etkin kılıyor." EDY1

"Ondan sonra zaten şikayet işini düşündük. O ana kadar hep idare etmeye tolere etmeye çalıştık, yürütmeye çalıştık. Ama kişisel olupta A hocayı dışlayıp ondan tutanak falan tutmaya başlayınca bana da öbür türlü tacizler başlayınca dedik ki bu böyle yürümeyecek biz bunu bir yukarıya bildirelim. Yarın daha büyük olaylar çıktığında niye bildirmediniz diye bize döner… Sadece birkaç arkadaşımla yani insanları çözdükten sonra ikili oynayan insanları öğretmenleri çözdükten sonra darbeleri yedikten sonra, dışardan insanlarla birkaç okul müdürü, çünkü olay muhakkik işine dönünce soruşturmaya dönüşünce tabi bizimde ifade vermemiz gerekti. O zaman bilen kişilerle paylaştım. Çok okullarına gidip ağladım. Sinirlerim bozuldu. Sığınacak bir yer bulamadım. Onlardan biraz yardım aldım. Telkin aldım." KDY2

"Sorumlu olduğum işlerde beni suçlayıcı bir şey yapamaz çünkü fırsat yoktu. Fırsat vermedim. Bu niye eksik, diyemez çünkü hiç fırsat vermedim… Eylül de özellikle öğretmenlerden baskı kalkınca rahatladım. Onlardan beni destekleyenler vardı. Yalnız değildim aslında ama gittikçe destek arttı. Kalabalıklaştı diyelim. Bir grup öğretmen, diğer grup öğretmenleri susturdu. Baskıyı azıttılar. Müdürün yaptıklarından benim de haberim olmaya başladı, Bana da haber geliyordu atık. Hazırlıklı olmam için uyarılar… Duygusal destekleri de oldu. Gitmememi öğütlediler. Sevildiğimi hissettim, destek aldım." EDY2

"Dedemden yardım aldım. Bunların doğal olduğunu geçeceğini söyledi… Zıtlaşmak yerine onlarla daha fazla vakit geçirmeye çalıştım." EDY3

Mücadele stratejilerine ait bulgular, yıldırma nedeninin, yıldırıcı kişinin kişilik şeması ile birlikte, saldırgan davranışlarının çeşidi, şiddeti ve seyrini belirleyici başlıca bir etken olduğunu hatırlamak kaydı ile stratejilerde mağdurun kişilik şeması ve saldırgan davranışların çeşidine göre belirlediğini gösterebilir.

Yıldırma Sonuçları

Tablo 5.

Yıldırma Sonuçları.

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar
Kişisel sonuçlar	Bedensel	Psikosomatik hastalıklar
		Kronik hastalıkların tekrarlaması
		Uyku bozuklukları/kâbus
		Beslenme sorunları
		Kilo kaybı
	Ruhsal	Stres hali
		Sinirlilik/öfke, tahammülsüzlük
		Anksiyete/depresyon
		Klinik terapi ve ilaç tedavisi
		Ağlama krizleri
		Tedirginlik/panik hali
		Özgüvenin sarsılması
		İçe dönme/ üzüntü
		Kaygı/paranoya durumu
		Hayattan soğuma/mutsuzluk
		Moral bozukluğu
		Kendini suçlama/sorgulama
Örgütsel sonuçlar		İdareci kimliğinden soğuma
		Meslek ve etiği sorgulama
		Mesleki eğitim ve kalitesine güvensizlik
		Meslek ve insan algısında olumsuz değişim
		Motivasyonun düşmesi

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar
		Kurumdan ayrılma/terk düşüncesi
		Okul kültürü ve ikliminde parçalanma
		Örgütsel adalet inancının
		Bağlılığın ve güvenin azalması
		İşten uzaklaşma isteği
		Örgütün verim ve marka değerinin düşmesi
		İnsan ilişkilerinin yönetimdeki önemini kavrama

Yıldırma sonuçları, kişisel ve örgütsel sonuçlar boyutunda ele alınmıştır. Kişisel sonuçlarda, bedensel sonuçlar alt boyutunda, kronik hastalıkların tekrarlaması, uyku bozuklukları/kâbus, beslenme sorunları, kilo kaybı, psikosomatik hastalıklar olarak tanımlanmıştır:

"… Orada bir iki ay içinde dedim ya 17 kiloyu oturduğum yerde hiçbir şey yapmadan yemeden içmeden kesilme derler ya içten içe kendimi yedim. Mide problemleri. Mideme kramplar girdi. Uyuyamadım. Yani uyku düzenim bozuldu." KDY2

"Bedensel olarak etkileniyordum ki, sık sık doktora gitmek zorunda kalıyordum ben. Mesela faranjitim var kronik bir faranjit ama böyle biraz gerginlikte öksürük tutuyor boğulacak hissi oluyordu bu arttı mesela o dönemde bende. Sık sık o nefes alamama krizlerim oluyordu." KDY1

Yıldırma sonuçları temasının kişisel sonuçlar boyutunda, diğer olaylarda olduğu gibi, mağdurların duygusal şiddete maruz kalmasından dolayı yaşadığı bedensel sorunların, ruhsal sebeplerden kaynaklanan psikosomatik sorunlar olduğu söylenebilir.

Kişisel sonuçların ruhsal alt boyutunda, stres hali, sinirlilik/öfke, tahammülsüzlük, anksiyete/depresyon, klinik terapi ve ilaç tedavisi, ağlama krizleri, tedirginlik/panik hali, özgüvenin sarsılması, içe dönme/üzüntü, kaygı/paranoya durumu, hayattan soğuma/mutsuzluk, moral bozukluğu, kendini suçlama/sorgulama davranışları tanımlanmıştır:

"Birincisi, sen çok enerjiktin çok istekliydin ne oldu dediler. Kendi aralarında çok konuşmuşlar. Çok etkileniyor demişler. Çok kötü oluyor. Tabi ben çok ağır, onlar bir kısmına şahit ben sürekli o tacizler macizler artık beni bıktırdı bir yerde… İster istemez o gerginlik benim aile yaşantıma yansıyor. Ben eşimden şunu biliyorum artık hiç çalışmasan ya. Hani bunu dediğini biliyorum." KDY1

"Dünyada sadece ben ve o kalmışız gibi oldu. Ondan sonra dedim ki ben bunu çözemiyorum. Sürekli aynı şeyler tekrar ediyor. 10 kilo verdim geçen seneden bu yana… Böyle kurunca ve içinden çıkamayınca bir psikolojik destek alayım dedim. Gerçekten de iyi bir doktora rast geldim. Hala tedaviye devam ediyorum. İyi geldiğine de inanıyorum açıkçası… Anksiyete ve depresyon teşhisi kondu. Mart ayıydı; Eylül de geldi müdür. Tedavi devam edecek, ilaç tedavisine devam ediyorum hala." KDY3

"Bu sene hiç görmediğimiz kadar rapor izin var. Ben 18 yıldır 20 gün rapor kullanmamışımdır. Hiçbir hafta rapor kullanmamışımdır çocuğumun doğumu dâhil. Her sene benim iznim yanar. Ama bu yıl kullandım çünkü vücudum iflas etti. Doktor en son çok iyisiniz ama psikolojinin iyi değil dedi. 6 ayda 15 kilo verdim ben… Uykunuz kaçıyor, uyuyamıyorsunuz. İnsan psikolojik olarak bunalıyor. Sinirli oluyorum; öğrencilerime bağırmaya başlıyorum, çalışanlarım gergin oluyor. Benim sorumluluğumda çalışan 5 tane çalışanım var. Bendeki hastalık iş kalitemi düşürüyor. Tahammülsüzlük oluyor. Sinirlilik oluyor." EDY1

"Kendimle ilgili önce özgüvenim sarsıldı. Kendimi başarısız hissettim kötü kadınmış gibi yetersizmiş gibi hissettim. Böyle bir işe yaramaz hiçbir şey başaramaz güçsüz hissettim." KDY2

"Huzursuzluğum ve endişem oldu. Uykusuzluk vardı. Depresyon belirtilerini fark etmeye başladım. Endişeliydim, kaygılıydım, paranoyak bir düşünce tarzına büründüm. Çalıştığım yerden, hatta hayattan soğudum. Hiç bir şey yapmak istemiyordu canım. Çok çabuk sıkılıyordum her şeyden."EDY2

"Ben ne yaptım neden böyle oluyor diye kendimi sorguladım. Acaba neyi yanlış yaptım diye kendimi sorguladığım zamanlar oldu. Kendime verdiğim cevaplar beni tatmin etmiyordu. Sürekli ben nerde yanlış yaptım diyordum. Yorgunluk ve baskı hissediyordum." EDY3

Bedensel rahatsızlıkların psikosomatik boyutta ortaya çıkabilme olasılığı düşünüldüğünde, fiziksel rahatsızlıkların da ruhsal sebepli olabileceği söylenebilir. Yukarıdaki alıntılarda, öfke, sinirlilik, mutsuzluk huzursuzluk vb. sonuçları, yıldırma mağdurlarının sıkça deneyimlediği, iyilik durumu, ruhsal sağlık ve stres durumunu etkilediği söylenebilir (Hansen, Hogha, Persson, Karlson, Gardea ve Orbaek, 2006; Karakuş ve Çankaya, 2012; Mete, 2013; Nielsen ve Einarsen, 2012). Özellikle insanın insana yaptığı şiddet davranışları, niyete dayandığından, kasıtlı yapıldığı ve önlenebilir olarak algılandığı için mağdurlarda daha fazla ruhsal rahatsızlıklara yol açtığı düşünülmektedir (Göktürk ve Bulut, 2012).

Kişisel sonuçların, aslında, mağdurun tamamen sağlık sorunlarını kapsadığı, şiddetin dozu ve uygulanma süresince doğru orantılı olarak aslen psikolojik sonuçlardan kaynaklandığını düşündürebilir. Bu durumda bedensel rahatsızlıklar alt boyutu aslen psikolojik rahatsızlıkların bir uzantısı olabilmektedir. Ruhsal rahatsızlıkların, bedensel rahatsızlıklara oranla daha fazla tanımlanması, şiddetin, kişinin öz benliğine ve ruhsal bütünlüğüne saldırılar yolu ile yapılmasının önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, yıldırma sonucunda mağdurların karşılaştığı literatürde anılan sonuçlarla uyuşmaktadır (Davenport ve diğerleri, 2003; Hansen ve diğerleri, 2006; Karakuş ve Çankaya, 2012; Leymann ve Gustafsson, 1996; Matthiesen ve Einarsen 2004; Mikkelsen ve Einarsen, 2002; Nielsen ve Einarsen, 2012).

Örgütsel sonuçlar boyutunda ise, idareci kimliğinden soğuma, meslek ve etiği sorgulama, mesleki eğitim ve kalitesine güvensizlik, meslek ve insan algısında olumsuz değişim, motivasyonun düşmesi, kurumdan ayrılma/terk düşüncesi, okul kültürü ve ikliminde parçalanma, örgütsel adalet inancının, bağlılığın ve güvenin azalması, işten uzaklaşma isteği, örgütün verim ve marka değerinin düşmesi, insan ilişkilerinin yönetimdeki önemini kavrama sonuçları tanımlanmıştır:

"İdarecilik müdür yardımcılığı okulda bence yapılmaması gereken bir şeymiş, bana onu hissettirdi çünkü bu yaşadıklarım. Ben öğrencilerimle sınıfta çok mutluyum. Yöneticileri önce okul yöneticilerini insani vasıf süzgecinden geçirmeliler, yani çok özür dilerim ama ne kadar insan bunu ölçmeliler." KDY1

"Bundan çıkardığım sonuç nasıl bir idareci olmamam gerek? Bu olay bana insan ilişkilerinin önemini gösterdi." KDY3

"Kişi sizin motivasyonunuzu bozuyor böyle olunca çalışma azminiz azalıyor. Okulda bulunmayı çok istememeye başlıyorsunuz. Çünkü zevk yok aşk yok. Sabah ya bugün acaba ne yaşayacağız diye geliyorsunuz. Kurumun marka değerini çalışanların memnuniyet ve mutluluğunu düşürüyor." EDY1

"Soruşturmam, Şubat tatili dönüşü başladı, yazın bitti yani ikinci dönem çok sürdü deştikçe çıktı, deştikçe çıktı. Herkes birbirine küstü, çünkü bir soruşturma başladı... Büyüdü de büyüdü hiç ummadığımız yerlere. Gruplaşmalar oldu, müdür takımları oluştu, bana ait takımlar oluştu… Adamın yanına gidemedim giremedim. Müdür odasına girememek. Çünkü öbürü yaşadıklarımdan sonra aynı oda aynı sandalye, aynı makam aynı koltuk, başka adam ama bir gün dedi ki bir şey söylemeye gittim hocam otursana ayakta niye başımda dikiliyorsun. Oturamıyorum dedim. Ya ne yaptık size hoca hanım dedi… Yeni müdürle çok zor oldu benim için. Yani kendimi de ifade edemiyorum. Gitmiyorum adamın yanına. Kendim ben kapattım." KDY2

"3 ay önce öğrenciydim, öğretmen oldum, sonra müdür oldum. Müdürlükten sonra okulları bir işletme olarak görmeye başladım okulun maddi sıkıntıları da varmış ben bilmiyordum. Bir öğretmenin bunları yapabileceğini ben de düşünmüyorum. Meslek etiği konusunda sıkıntıya düştüm." EDY3

"Milli eğitim bakanlığında artık pek çalışmak istemiyorum. Milli eğitim bakanlığından kurtulma şansım olursa kurtulurum. Bu kuruma bağlılığıma bağlılığımı kaybettim. Güvenim kalmadı. Adaletine inanmıyorum ama mecburen çalışıyoruz. Bu olayla daha çok perçinlendi. Özellikle biliyorsunuz son iki yıldır, yöneticilerin atanması, sürekli değişmeler, oradan oraya savrulmamız tamamen güveni ortadan kaldırdı." EDY2

Genel anlamda, mağdur grubunun iş ortamındaki insanlarla iletişimlerine yansıttıkları olumsuz durumlar nedeniyle kurumun son derece zarar gördüğü ve kayıp verdiği söylenebilir. Yıldırma sonuçlarına göre kurum kültürü ve ikliminin bozulduğu, bağlılığın azaldığı, işgörenlerde ayrılma düşüncesi, sessizlik ve tükenmişlik sonuçlarının (Apak ve Deniz 2009; Karakuş ve Çankaya 2012; Mete, 2013) yaygın olarak görüldüğü söylenebilir.

Literatürde, mağdurların, örgütsel bağlılık ve üç bileşeni (duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devamlılık bağlılığı) arasında anlamlı bir ilişki olduğu, yıldırma ile örgütsel bağlılık arasında ters yönlü bir ilişki olduğu sonucu mevcuttur (Karcıoğlu ve Çelik, 2012). Apak ve Deniz (2009) ise, bu eylemler ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ve negatif bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, Aubé ve Rousseau (2010), bu tür davranışlarının örgütteki, takım performansı ve verimliliği ile negatif ilişkili olduğunu; ayrıca, takımın hedeflerine sadakat ve görev üstlenmede gönüllülük ile de doğru orantılı olduğunu söylemiştir. Yıldırma ve literatürde bahsedilen yukarıdaki örgütsel sonuçlara dair bulguların, bu olaylarda okulun tamamını tehdit edecek boyutta örgütsel sorunlara yol açtığı ve örgütün dokusuna zarar verdiği söylenebilir.

Yıldırma Sonrası Çıkarımlar

Tablo 6.

Yıldırma sonrası çıkarımlar.

Kategoriler	**Kodlar**
Çıkarımlar	İnsani ilişkileri ve ilişkilerin önemini yeniden teyit etme Eğitim yönetiminde teamüllerin ve sistemin sorgulanması gerektiği Meslek sevgisinin tekrar fark edilmesi İdareci olmak kirlenmektir/kirliliğe alışmaktır, insanlara güven sorgulaması Yıldırma konusunda bilgilenmenin gerekliliği Yönetici belirleme ve atatma kriterleri ve politikalarındaki sorunsallar Meslek etiği sorgulaması Öğretmen seçimi ve eğitimi üzerine düşünceler

Mağdurların yıldırma sonrası çıkarımları, mesleki, kişisel ve örgütsel anlamda serbest fikirlerini beyan ettikleri bir tema olarak belirlenmiştir. Yıldırma, işyeri şiddeti olarak, kişilerin algıları, beklentileri ve düşünceleri konusunda yıldırma öncesine nazaran farklı tutumlar geliştirmelerine sebep olabilmektedir.

"Sosyal ilişkilerden aldığım gücü hissettim. İnsanlara karşı tutumum değişmedi, çok konuşurum, iletişimim iyidir, insanları severim; tek başına çalışmaktansa grupla çalışmayı severim. İnsanlarla güzel ilişkiler kurarak en iyisini yapmışım. En çok bu çıkarımım oldu." KDY3

"Ben mesleğim çok seviyorum. Tek adam anlayışının sadece torikte değil pratikte de işlemediğini gördüm. İnsan ilişkilerinin değerini anladım. Hayatımda bu kişi ve bu durumla karşılaşmak benim insanlara karşı empati duygumu geliştirdi." EDY1

"Öğretmenlikten müdürlüğe direk geçiş olmamalı. Çünkü çok farklı bir şey. Baktığın pencere değişiyor. Sorumlulukların değişiyor. Müdürlük için o zaman söyleyebilirim. Dediğim gibi en azından müdür yardımcılığı yapmaları gerekiyor. Onun haricinde yüksek lisanslı olması lazım. Çok büyük eğitim bu. İçindekini şekillendiriyorsunuz ya da içinde yoktu öğreniyorsun. Adını koyuyorum. Çok gerekli olduğunu düşünüyorum. Ama asla direk geçiş olmamalı. Bir de insanlar galiba bazı testlerden geçmeli yöneticiler. Hizmet içi eğitimler olmalı. Psikolojik anlamda olmalı." KDY2

"Kendimi çok temiz hissetmeye başladım. İdarecilik yapacaksam biraz kirlenmem gerektiğini düşünüyorum. Daha önce de olmuştu ama bu kadar yoğun yaşamamıştım. Dediğim gibi artık bu iş temiz dürüst yapılmıyor. Kirlenmek lazım biraz." EDY2

" Sürekli bu durumlarda iletişim haline geçmem ve bunu sürekli hale getirmem gerektiğini düşünürüm. Birisi bana ters tepki verdiğinde ben ters tepki vermeyeceğim. Zaman müsait olduğu zaman onunla bir şekilde bağlantı kurup, benim de bir düşüncem olduğunu aynı yolda aynı iş için uğraştığımızı onlara aktarmak isterim." EDY3

Sonuç ve Öneriler

Yönetici katılımcılardan beş müdür yardımcısına, okul müdürleri tarafından düşey yıldırma uygulanmıştır. Okul müdürü katılımcıya ise, dikey yıldırma uygulanmıştır. Katılımcı müdür yardımcılarının tamamı, okul müdürü atamaları ve yönetici rotasyonu sonucu meydana gelen kurum değişikliği ile yıldırma mağduru olmuşlardır. Müdür yardımcılarından üç kişinin istifaya zorlandıkları, kadın katılımcılardan biri bu değişim sonucu gelen bağımlılık sorunu olan okul müdürü tarafından cinsel tacizi de içeren fiziksel sağlığı tehdit edici davranışlar yolu ile yıldırmaya uğramıştır. Müdür vekilliği yapan yönetici ise, stajı biter bitmez okul müdürü yetkisi almasından dolayı, kendisinden daha deneyimli öğretmen grubu tarafından yıldırma mağduru olmuştur. Bu tablo, katılımcıların mağdur durumuna düştüğü yakın dönemde, yönetici atama ve yerleştirme kriterlerinin, yıldırma ile doğrudan ilişkili olduğu ve yıldırmaya açık bir şekilde sebebiyet verdiğini gösterir bir sonuç olarak kabul edilebilir.

Müdür yardımcıları için yıldırıcının okul müdürü statüsündeki kişiler olduğu söylenebilir. Müdür vekaleti görevindeki katılımcı dışındaki katılımcılar doğrudan okul müdürü tarafından düşey; bir kısım katılımcı ise okul müdürü ile birlikte hareket eden öğretmenler tarafından eşzamanlı yatay yıldırmaya uğramışlardır. Okul müdürü görevindeki katılımcı ise, öğretmenler tarafından dikey yıldırmaya uğramıştır. Uygulamadaki okul yapısı ve eğitim yönetimi teamülleri de eklendiğinde, yönetici kimliğindeki işgörenlerin kişiliklerinin, etik değerlerinin ve örgüte yaklaşımlarının, örgütteki olumlu ya da olumsuz gelişmelerin temel boyutunu etkileyen bir öneme sahip olduğu sonucuna varılabilir. Kişilik özellikleri, tutum ve davranışların bu süreçteki başlıca bir etken olduğu söylenebilir. Kurum içindeki örgütsel nedenler araştırıldığında elde edilen veriler, yönetici kişilik yapısının yönetim ve liderlik tutumları ile etkileşimde olduğu izlemini vermektedir. Kişilik özellikleri boyutunda tanımlanan davranışların tamamı, birbirleri ile tutarlı ve birbirlerini tamamlayan davranışlar olarak kabul edilebilir. Kişilik yaklaşımlı paradigma ile yıldırma olgusu değerlendirildiğinde, insan ilişkileri kısıtlı ve mesai odaklı çalışmak, klasik yönetsel yaklaşım, kontrolcü, denetimci tutumların, okul ortamında yıldırmayı tetikleyici rolde yönetim ve liderlik tutumları olduğu söylenebilir. Yönetici pozisyonundaki kişilerin yıldırıcı kimliği ile sıkça karşılaşılması, yıldırma ve liderlik stillerinin yıldırma ile yakın ilişkili olduğunu gösterir niteliktedir. Yıldırıcı rolündeki okul müdürlerinin, yönetim tarzı olarak, hem otokratik hem de "bırakınız yapsınlar" tarzını durum ve şartlara göre kullanmayı tercih ettiği; yıldırmanın bu tür yönetim tarzlarının dokusu ile uyuştuğu görülmüştür. Her iki yönetim tarzının yıldırmaya paralel ve pozitif bir ilişki içinde olduğu, okul müdürlerinin birini diğerine tercih etmek yerine, yıldırma esnasında kişi ve durumlara göre her iki yönetim tarzı kullandığı görülmüştür.

Sendika vasıtasıyla siyasi gruplaşma ve itilafların oluşmasında, okul yöneticisinin, başlıca etkiye sahip olduğu, okul kültürü ve ikliminin de bundan doğrudan etkilendiği sonucuna varılmıştır. Bu bölünmenin, iletişimi, işbirliği ve ekip ortamını, güven ve sadakat başta olmak üzere örgüt kültürünün temel değerlerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Resmi olarak siyaset veya ideolojik etkinlik yapmanın yasal olmamasına rağmen, aynı siyasi görüşe ait eğitimci grupların yine aynı görüşü temsil eden sendika etkinliğinde oldukları görülmüştür. Sendika-siyaset-bürokrasi üçleminde, eğitim politikaları uygulama tercihleri, yönetici atama ve yer değiştirme usullerinde ağırlık dengelerine etkilediği yönündeki algı, yıldırmanın, Türkiye'deki devlet okullarında özel bir yıldırma sebebi olarak değerlendirilebilir. Sendikal yapılaşma sebebiyle, kutuplaşma, ikicilik, ayrışma, çatışma ve yıldırma sorunlarının, eğitimde gömülü bir problem kökü olduğu sonucuna varılmıştır.

Yöneticilerin yıldırma yaşantılarında, saldırgan davranışlar en çok yaşam ve iş kalitesine yönelik yapılmıştır. Sırasıyla, sosyal itibara, işyerinde diğer çalışanlarla iletişimini sıfırlama, sosyal ilişkilere yönelik saldırılar gelmektedir. Müdür yardımcılarını istifaya zorlamak ve müdür olan katılımcının mesleki deneyimden yoksun olmasından dolayı yaşam ve iş kalitesine yönelik davranışlar uygulandığı söylenebilir.

Katılımcılar, yıldırma sonucunda, fiziksel ve ruhsal problemlerle karşı karşıya kalmışlardır. Örgütsel boyuttaki sonuçlar hakkında katılımcılar, daha çok, sistem ve uygulamalara dair eleştirilerde bulunmuşlardır. Yıldırma deneyimleri ile bazı kurumsal uygulamaların, yaşadıkları şiddet ile doğrudan ilintili olduğu inancı gözlemlenmiştir.

Okul yaşantısında yıldırma, kurum içi bir iç kanamaya benzetilebilir. Psikolojik darp ve delillerinin somut teşhisinin zorluğu nedeniyle mahrem bir alanda deneyimlenen yıldırma, örgütlerin, tüm sağlıklı organlarının işlevlerini tehdit etmektedir. Bu nedenle, kişisel, örgütsel, etnik-kültürel sebeplerin tetiklediği yıldırmayı tespit etmek, eğitim ve bilgilendirme ile kişilerin bilinçlendirmek son derece önemli bir önleyici girişim olacaktır. Bu nedenle, eğitim ve diğer kurumlardaki yıldırma yaşantıları ve özgün yapısı hakkında veriler elde edilmesini sağlayan, özgün çözümler üretilebilmesi için nitel ve karma desenli araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmalar, projelendirilerek bir eylem planı uygulanabilir ve sosyal bir bilinçlendirme, mücadele; mesleki ve kurumsal, bilimsel tedbirlerin alınmasını sağlanabilir.

Kaynakça

Ak-Küçükçayır, G. ve Akbaba-Altun, S. (2016). Eğitim örgütlerinde etnik-kültürel yıldırma ve yaşantıları üzerine bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 22*(2), 137-164.

Apak, E.G.A. ve Deniz, L. (2009) *Yıldırma eylemleri ve örgütsel adanmışlık ilişkisi: İlköğretim okulu öğretmenleri üzerinde bir araştırma.* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Archer, D. (1999). Exploring "bullying" culture in the para-military organization. *International journal of manpower*, *20*(1/2), 94-105.

Atman, Ü. (2012). İşyerinde psikolojik terör: Mobbing. *Sağlıkta Performans ve Kalite Dergisi, 3,* 157-174. 23.04.2014 tarihinde http://www.kalite.saglik.gov.tr/content/files/dergi2011/spkd16ocak.pdf adresinden erişilmiştir.

Aubé, C. & Rousseau, V. (2011). Interpersonal aggression and team effectiveness: The mediating role of team goal commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 84*(3), 565-580.

Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Hatipoğlu.

Başaran, İ.E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks

Bloisi, W., & Hoel, H. (2008). Abusive work practices and bullying among chefs: A review of the literature. *International Journal of Hospitality Management, 27*(4), 649-656.

Bond S. A., Tuckey M. R. & Dollard M. F., (Spring 2010). Psychosocial safety climate, workplace bullying, and symptoms of posttraumatic stress. *Organization Development Journal, 28*(1). 23.04.2014 tarihinde http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail?vid=2&sid=fef297fc-d733-478e-b86d-ab6a337f4134%40sessionmgr4005&hid=4108&bdata=Jmxhbmc9dHImc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#db=bth&AN=48056247 adresinden erişilmiştir.

Branch, S., Sheehan, M., Barker, M. & Ramsay, S. (2004) Perceptions of upwards bullying: An interview study. The Fourth International Conference On Bullying And Harassment In The Workplace. 24.04.2014.

Brodsky, C. (1976). *The Harassed Worker.* Lexington, MA: D. C. Heath and Company.

Burton, J. (2010). *WHO healthy workplace framework and model: Background and supporting literature and practices.* WHO Headquarters, Geneva, Switzerland. 21.04.2014 tarihinde http://www.who.int/ occupational_health/healthy_workplace_ framework.pdf adresinden erişilmiştir.

Celep, C. ve Konaklı, T. (2013) Mobbing experiences of instructors: causes, results and solution suggestions. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*, 175-199.

Cemaloğlu, N. (Yaz-2007a). Örgütlerin kaçınılmaz sorunu: Yıldırma. *Bilig, 42*, 111-126. 24.04.2013 tarihinde http://yayinlar.yesevi.edu.tr/files/article/110.pdf adresinden erişilmiştir.

Cemaloğlu N. (2007b). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 77-87. 08.04.2013 tarihinde http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200733NECAT%C4%B0%20CEMALO%C4%9ELU.pdf adresinden erişilmiştir.

Cemaloğlu, N. (2007c). The exposure of primary school teachers to bullying: An analysis of various variables. Social Behavior and Personality: an international journal, 35(6), 789-802.

Cemaloğlu, N. ve Ertürk, A. (2008). Öğretmen ve okul müdürlerinin maruz kaldıkları yıldırmanın yönü. *Ahmet Yesevi Üniversitesi BİLİG, 46*, 67-86.

Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A.Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 37*(165), 137-151. 08.04.2013 tarihinde http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/1053/418ç adresinden erişilmiştir.

Davenport, N. Schwartz, R. D. & Elliott, G. P. (2003) *Mobbing İşyerinde Duygusal Taciz* (Çev.) Osman Cem Önertoy, İstanbul: Sistem Yayıncılık

Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Aggression and Violent Behavior, 5*(4), 379-401.

Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. (Eds.). (2010). Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice. London: CRC Press.

Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2011). The concept of bullying and harassment at work: The European tradition. Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice, 2, 3-40.

Ertürk, A. (2013). Mobbing Behaviour: Victims and the affected. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(1), 169-173

Geçtan, E. (2002). İnsan olmak. İstanbul: Metis Yayınları.

Gökçe, A.T. (2008). *Mobbing: İşyerinde yıldırma nedenleri ve başa çıkma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Gökçe, A.T. (2012). Mobbing: İş yerinde yıldırma özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 272-286. 09.04.2013 tarihinde http://www.zgefdergi.com/Makaleler/324796988_18_17_ID_62.pdf adresinden erişilmiştir.

Göktürk, G.Y. ve Bulut, S. (Bahar 2012). Mobbing: İşyeride psikolojik taciz. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(24) 53-70. 16.04.2013 tarihinde http://www.sbedergi.ibu.edu.tr/index.php/sbedergi/article/view/119/258 adresinden erişilmiştir.

Gül, H. ve Özcan, N. (2011). Mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler: Karaman İl Özel İdaresinde görgül bir çalışma. *KSÜ İİBF Dergisi, 1*(2) 107-134. 16.04.2013 tarihinde http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/Imagesimages/files/7_uni_0.pdf adresinden erişilmiştir.

Hansen, M., Hogha, A., Perssonb R., Karlson B., Gardea A.H. & Ørbæk, P., (2006). Bullying at work, health outcomes, and physiological stress response. *Journal of Psychosomatic Research 60*, 63–72. 23.04.2014 tarihinde http://eds.a.ebscohost.com/eds/results?sid=30aa821c-5bff-40a1-82f4-c411760e2bff%40sessionmgr4005&vid=1&hid=4108&bquery=Bullying+at+work%2c+health+outcomes%2c+and+physiological+stress+response&bdata=JmNsaTA9RlQxJmNsdjA9WSZsYW5nPXRyJnR5cGU9MCZzaXRlPWVkcy1saXZl adresinden erişilmiştir.

Hauge, Å. L. (2007). Identity and place: a critical comparison of three identity theories. *Architectural science review*, *50*(1), 44-51.

Hauge, L.J., Skogstad, A. & Einarsen, S. (2007). Relationships between stressful work environments and bullying: Results of a large representative study. *Work & Stress, 21*(3), 220-242.

Hodson, R., Roscigno, V. J. & Lopez, S. H. (2006). Chaos and the abuse of power: Workplace bullying in organizational and interactional context. *Work and Occupations, 33*, 382-416.

Hoel, H., & Cooper, C. L. (2000). Destructive conflict and bullying at work. Manchester: Manchester School of Management, UMIST.

Johns, N. & Menzel, P. J. (1999). If you can't stand the heat!: Kitchen violence and culinary art. *Hospitality Management*, *18*(2), 99-109.

Karakuş, M. ve Çankaya, İ. H. (2012). Öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddete ilişkin bir modelin sınanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(42).

Karcıoğlu, F. ve Çelik, Ü.H. (2012). Mobbing (yıldırma) ve örgütsel bağlılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 26*(1), 59-75. http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/IIBD/article/view/6431/6588

Korkmaz, M. & Cemaloğlu, N. (2010). Relationship between organizational learning and workplace bullying in learning organizations. Educational Research Quarterly, 33(3), 3.

Leymann, H. (1990). Mobbing and Psychological Terror at Workplaces. *Violence and Victims, 5*(2), 119-126(8). 11.04.2013 tarihinde alındı.

Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*(2), 165-184. 11.04.2013 tarihinde http://www.organizedmobbing.com/Leymann1996.pdf adresinden erişilmiştir.

Leymann, H. & Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European Journal of work and organizational psychology, 5*(2), 251-275. 11.04.2013

Lorenz, K. (1996). *On aggression.* London: Routledge.

Matthiesen, S.B. & Einarsen, S. (2007). Perpetrators and targets of bullying at work: Role stress and individual differences. *Violence and victims, 22*(6), 735-753.

Mete, Y. A. (February 2013). Yükseköğretim kurumlarında psikolojik yıldırma (terör): Uygulayanlar, mağdurlar ve seyirciler. *International Journal of Social Science 6*(2), 977-993.

Mikkelsen, E.G. & Einarsen, S. (2002). Relationships between exposure to bullying at work and psychological and psychosomatic health complaints: The role of state negative affectivity and generalized self–efficacy. *Scandinavian Journal of Psychology, 43*(5), 397-405. 08.11.2015 tarihinde http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9450.00307/pdf adresinden erişilmiştir.

Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Muñoz, A., Pastor, J. C., Sanz-Vergel, A. I. & Garrosa, E. (2009). The moderating effects of psychological detachment and thoughts of revenge in workplace bullying. *Personality and Individual Differences, 46*(3), 359-364.

Namie, G. (2003). Workplace bullying: Escalated incivility. *Ivey Business Journal November/December,* 1-7. 23.04.2014 tarihinde http://www.workplacebullying.org/multi/pdf/N-N-2003A.pdf adresinden erişilmiştir.

Nielsen, M. B. & Einarsen, S. (2012). Outcomes of exposure to workplace bullying: A meta-analytic review. *Work & Stress, 26*(4), 309-332.

Nielsen, M. B., Tangen, T., Idsoe, T., Matthiesen, S. B. & Magerøy, N. (2015). Post-traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school. A literature review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 21*, 17-24.

O'Moore, M., Seigne, E., McGuire, L. & Smith, M. (1998). Victims of workplace bullying in Ireland. *The Irish Journal of Psychology, 19*(2-3), 345-357.

Ocak, S. (2008). *Öğretmenlerin okulda duygusal taciz (mobbing)'e ilişkin algıları (Edirne İli örneği).* Trakya Üniversitesi, Edirne: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. 21.06.2011 tarihinde http://193.255.140.18/Tez/0069672/METIN.pdf adresinden erişilmiştir.

Özler, D.E. ve Mercan, N. (2009). *Yönetsel açıdan psikolojik terör*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Sabancı, A. ve Yücel, E. (2013). İlköğretim okullarında öğretmen veli ilişkilerinde veliye yönelik psikolojik yıldırma davranışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(28-2).

Shallcross, L. (2003, October). *The workplace mobbing syndrome: Response and prevention in the public sector.* In Workplace Mobbing Conference, Brisbane (pp. 16-17) içinde. 22 Nisan 2015 tarihinde http://members.shaw.ca/mobbing/mobbingCA/mobsyndrome-1.htm adresinden erişilmiştir.

Taşpınar, F. ve Saylı, H. (2008). Mobbing and bullying in the workplace and how you survive if you are mobbed. Afyon Kocatepe University. http://ces.epoka.edu.al/icme/10.pdf. 11.04.2013 tarihinde alındı.

TBMM Komisyon Raporu (Nisan 2011). İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing) Ve Çözüm Önerileri. (s.35) 1 Haziran 2015 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/docs/komisyon_rapor_no_6.pdf adresinden erişilmiştir.

Vartia, M. (1996). The sources of bullying–psychological work environment and organizational climate. *European journal of work and organizational psychology, 5*(2), 203-214.

Weber, L. J. & Cummings, A. L. (2003). Research and theory: Relationships among spirituality, social support and childhood maltreatment in university students. *Counseling and Values, 47*(2), 82-95.

Yaman, E. (2009). *Yönetim psikolojisi açısından işyerinde psikoşiddet-mobbing.* Ankara: Nobel Yayıncılık

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zapf, D. & Gross, C. (2001) Conflict escalation and coping with workplace bullying: A replication and extension. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 10*(4), 497-522, DOI: 10.1080/13594320143000834

26. BÖLÜM

OKUL MÜDÜRLERİNİN KİŞİSEL İLETİŞİM BECERİLERİ İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

İzzet Lâl[a], Nuri Baloğlu[b]

[a] Öğretmen, MEB, izzetlal@hotmail.com
[b] Doç.Dr., Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nbaloglu@ahievran.edu.tr

Giriş

Eğitim sisteminde okullar türlerine göre isimleri, amaçları, programları, işleyişleri, kadroları ve nicel nitelikleri bakımından küçük farklarla birbirlerine benzerlerken, okulda çalışan personelin davranışları, ilişkileri, okul kültürü, sağlığı ve iklimi bakımlarından birbirlerine benzemezler. Bunun en önemli nedenlerinden birisi yöneticilerin okulu yönetirken oynadıkları roldür (Taymaz, 2009: 55- 56).

Şişman (2010), yöneticilerin örgütlerde hem yatay hem de dikey iletişimi kullanarak üyeler arası ilişkileri ve üyelerin iletişim becerilerinin geliştirilmesini sağlamalarını, enformasyon birimleri kurmalarını, iletişim engellerini ortadan kaldırarak iletişim kanallarını açık tutmalarını önermektedir. Bursalıoğlu'ya göre (2010) okul yöneticileri iletişimin öğeleri (haberin amacı, haberi veren, haberin kapsamı, haberin geçtiği kanallar…), iletişimin engelleri (psikolojik, semantik, hiyerarşi, statü…) ve iletişimi düzenleme konularında iyi yetişmiş olmalıdır.

Okulda kültür oluşumu örgütsel iletişim, yönetici ve yönetsel süreçler gibi pek çok değişkenin ortak bir sonucudur. Okul kültürü bu değişkenlerin etkileşimi sonucunda oluşur ve farklılaşır. Bu değiş- kenler arasında en önemli öge okul müdürleridir (Şimşek, 2003: 61). Müdürlerin okuldaki kültürü etkilemesi, en başta onların kişilik özellikleri ve iletişim becerileriyle ilişkilidir.

Örgüt kültürü sınıflamalarından biri Harrison ve Handy'nin çalışmalarını temele alan Diana Pheysey (1993) tarafından yapılmıştır. Örgütlerde karar alma biçimleri o örgütün sahip olduğu kültüre bağlı olarak değişmektedir (Pheysey, 1993: 103- 104): Rol kültürüne sahip örgütlerde mantığa ve soyut düşünmeye dayalı karar alma esastır. Güç kültürünün söz konusu olduğu örgütlerde ise alınan kararlar keyfi ve sonuç eğilimlidir. Başarı kültürünü benimsemiş örgütlerde, alınan kararlarda yaratıcılık, geniş ufukluluk ve sezgisel düşünce esastır. Destek kültürünün baskın olduğu örgütlerde alınan kararlarda ise danışma, yardımlaşma ve empati esas alınmakta; herhangi bir belirsizlik durumunda duygular ön plana çıkarılmaktadır.

Rol kültürüne sahip örgütlerde yöneticiler tarafsızdır. Sahip olduğu yetkileri kendi çıkarı için kullanmaz. Güç kültürünün hâkim olduğu örgütlerde ise yöneticiler otoriter, katı ve serttirler, ancak dürüsttürler. Başarı kültürünün baskın olduğu örgüt yöneticileri astlarına eşit davranır, yetkilerini iş için gerekli olan kaynakları elde etmek için kullanırlar. Destek kültürünün baskın olduğu örgüt yöneticileri ise, astlarının gereksinim ve değerlerine, işten doyum sağlamalarına ve yaptıkları işlerde söz sahibi olmalarına önem verirler (Pheysey, 1993: 153- 155).

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel iletişim becerileri ile algılanan okul kültürü arasındaki ilişkileri öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemektir.

Alt Amaçlar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre;

1a. İlköğretim okulu müdürlerinin kişisel iletişim becerileri hangi düzeydedir?

b. İlköğretim okulları ne tip bir örgüt kültürüne sahiptir?

2. İlköğretim Okulu müdürlerinin iletişim becerileri ile görev yapılan okulda algılanan örgüt kültürü arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

3. İlköğretim Okulu müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki öğretmenlerin

a. Cinsiyet,

b. Eğitim düzeyi

c. Mesleki kıdem ve

d. Öğretmenlerin bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, korelasyon türü ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilir. Bu sembolleştirme ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2008: 81).

Evren Ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Aksaray ili merkez ilçedeki 45 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Araştırmada okulların tamamına ulaşma imkânının sınırlı olması nedeniyle çalışmanın amacına uygun olarak tabakalı küme yöntemiyle belirlenen 15 ilköğretim okulu örneklem olarak seçilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya dâhil edilecek ilköğretim okullarının belirlenmesi için Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü' nden ilköğretim okullarının listesi alınarak 3 farklı tecrübeli ilköğretim okulu müdürüne sunulmuştur. Müdürlerden, listede yer alan okulları bulundukları çevre itibariyle sosyo- ekonomik bakımdan düşük- orta- gelişmiş olarak gruplamaları istenmiştir. Üç listede ortak görüş belirtilen okullar örnekleme alınmıştır. Örneklem büyüklüğü aşağıdaki formül kullanılarak belirlenmiştir:

n= örneklemi oluşturacak birim sayısı

N= ana kütlede yer alan birim sayısı

t= seçilen anlamlılık düzeyine bağlı olarak t tablosundan bulunan teorik değer (a=0.05 için t=1,96)

p= olgunun görülüş sıklığı

q= olgunun görülmeyiş sıklığı

d= örnekleme hatası olmak üzere

$n= N.t^2 .p.q / (d^2.(N-1)+t^2.p.q)$

$n= 1435.1,96^2.0,5.0,5 / (0,05^2.(1435-1)+ 1,96^2.0,5.0,5)$ n= 303,2

Çalışma evrenini temsil edecek olan örneklemde yer alacak minimum kişi sayısı 303 olarak belirlenmiştir.Çalışma evrenine alınan örneklemde 15 İlköğretim okulun ve bu okullarda görev yapan 531 öğretmen bulunmaktadır.

Örneklemi oluşturan 531 öğretmenden 466' sı (%87,75) bu araştırmaya gönüllü olarak katılarak görüşlerini bildirmişlerdir. Araştırmacı tarafından anket uygulaması konusunda gerekli bilgilendirmelerin yapılmasına rağmen 65 öğretmen (%12,24) anketi yanıtlamamıştır. 9 anketin eksik doldurulması, III. Bölümde 15. ve 27. maddeler kontrol soruları olarak biçim ve içerik bakımından aynı olmasına karşın 37 anketin de farklı cevaplanması nedeniyle toplam 46 (%8,66) anket değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısı 420 (%79,09) birim olarak gerçekleşmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin olgusal veriler Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1.

Örneklem Grubunun Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımlar

Seçenekler		1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet		Erkek	Kadın				
	n	227	193				420
	%	46	54				100
Öğrenim Durumu		Ön Lisans	Lisans	Y.Lisans	Doktora		
	n	45	362	12	1		420
	%	10,7	86,2	2,9	0,2		100
Bulunulan Okuldaki Görev Süresi		1-2 Yıl	3-4 Yıl	5-6 Yıl	7-8 Yıl	9 Yıl ve üzeri	
	n	94	141	66	44	75	420
	%	22,3	33,6	15,7	10,5	17,9	100
Öğretmenlik Kıdemi		1-5 Yıl	6-10 Yıl	11–15 Yıl	16–20 Yıl	+21	
	n	28	72	143	95	82	420
	%	6,7	17,1	34	22,6	19,5	100

Tablo 1.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını kadındır. Eğitim düzeyi olarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans eğitimi almışlardır. Fakat doktora düzeyinde yeterli örneklem elde edilemediğinden bu eğitim düzeyi dikkate alınmamıştır. Öğretmenlik kıdemi açısından 11- 15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bulundukları okullardaki görev süresi açısından öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okullarında göreve yeni başladıkları anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul kültürüne ilişkin veriler, İpek(1999) tarafından geliştirilen "Örgütsel Kültür Ölçeği" ile elde edilmiştir. İletişim becerilerine ilişkin veriler ise Şimşek(2003) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri" ölçeği yardımı ile elde edilmiştir. İkinci ölçekte 77 madde bulunmaktadır.

Örgütsel Kültür Ölçeği (ÖKÖ), birbirinden bağımsız dört alt ölçekten oluşmaktadır. ÖKÖ Güç Faktörü Alt Ölçeği'nin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenirlik (alpha) katsayısı .60; Rol Faktörü Alt Ölçeği'nin güvenirlik katsayısı .69; Başarı Faktörü Alt Ölçeği'nin güvenirlik katsayısı .78 ve Destek Faktörü Alt Ölçeği'nin güvenirlik katsayısı .90 bulunmuştur (İpek, 1999).Ölçeğin bu örneklem üzerinden hesaplanan güvenirlik sonuçları da İpek'in (1999) elde ettiği çalışma sonuçlarına paralel olarak şu şekilde gerçekleşmiştir:

Güç Faktörü Alt Ölçeği'nin güvenirlik katsayısı .68; Rol Faktörü Alt Ölçeği'nin güvenirlik katsayısı .75; Başarı Faktörü Alt Ölçeği'nin güvenirlik katsayısı .81 ve Destek Faktörü Alt Ölçeği'nin güvenirlik katsayısı .88'dir. Bu örneklem üzerinde gerçekleştirilen güvenirlik çalışması sonucu a= 0,98 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamındaki anket uygulamaları için öncelikle ölçekleri geliştiren araştırmacıların izinleri, sonra da gerekli Valilik ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü' onayları alınmıştır. Anket, belirlenen okullara 2011 yılı Haziran ayı içerisinde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Her uygulamadan önce araştırmacı kendisini tanıtmış, daha sonra da araştırmanın amacı, önemi ve veri toplama araçlarının nasıl yanıtlanacağına ilişkin bilgiler vermiştir. Verilerin gizli tutulacağı ve kimlik belgelerine ihtiyaç duyulmadığı da ifade edilmiştir.

"Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik görüşleri" ne ilişkin yargısal veriler, 5'li likert ölçeği aracılığıyla ölçekte bulunan 37 soru ile toplanmıştır. Okul kültürü ölçeğinde bulunan soruların okul kültür boyutlarına göre dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Okul Kültürü Boyutları ve İlgili Sorular

Boyut	Okul Kültürü	İlgili Sorular
1	Güç Boyutu	1–7
2	Rol Boyutu	8- 17
3	Başarı Boyutu	18- 27
4	Destek Boyutu	28- 37

"Öğretmenlerin, okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri" ne ilişkin değerlendirmeleri 5'li likert ölçeği yardımıyla toplanmıştır. Bu puan aralıklarının ifade ettiği nitelikler de karşılarına yazılmıştır. Okul müdürlerinin iletişim becerilerini belirleme ölçeğinde bulunan soruların dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Müdürlerin İletişim Becerileri Boyutları ve İlgili Sorular

Boyut	Müdürlerin İletişim Becerileri	İlgili Sorular
1	Kalıplaşmış Düşünceler	1–2
2	Algı	3
3	Duygu	4–6
4	Cinsiyet	7
5	Giyim- Kuşam ve Dış Görünüş	8
6	Tutumlar	9–10
7	Savunma Davranışları	11–14
	Kontrol Sorusu	15
8	Bilgi Düzeyi ve Bilgilendirme	16–19
9	Gereksinimler	20–21
10	Planlama	22–25
11	Dinleme Becerisi	26–28
12	Empati Kurma	29
13	Dönüte Verilen Önem	30
14	İletişimde Varolan Kişilerin Atlanması	31
15	İletişimin Zamanlaması	32
16	Statü	33-35
17	Alıcının Seçimi	36

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada veri toplama araçları yardımıyla toplanan verilerin çözümlenmesi SPSS. 17 paket programı ve Microsoft Office Excel 2003 ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın 1. alt amacının a ve b düzeyleri için her öğretmen ve her bir okul için ayrı ayrı aritmetik ortalama alınmıştır.Araştırmanın 2. alt amacını gerçekleştirmek için değişkenler arasındaki korelasyona bakılmıştır.Araştırmanın 3. alt amacını gerçekleştirmek için öğretmenlerin olgusal verilerine bağlı olarak normal dağılım özelliği gösteren veriler için ilişkisiz t- testi ve ANOVA uygulanırken; normal dağılım özelliği göstermeyen veriler için Mann Whitney U- Testi ve Kruskal Wallis H- Testi uygulanmıştır.Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi t testi için .05, Spearman Korelasyon Katsayısı için .01 olarak kabul edilmiştir.

Okul müdürlerinin iletişim becerilerini değerlendiren öğretmen görüşlerinin yorumlanmasında Tablo da verilen değer aralıkları dikkate alınmıştır.

Tablo 4.
Ölçek Seçenekleri, Puan Aralıkları ve Nitelik

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Nitelik
KATILIYORUM	5	4.20- 5.00	Üst düzeyde etkili
	4	3.40- 4.19	Etkili fakat Geliştirilmesi Gerekir
	3	2.60- 3.39	Vasat
	2	1.80- 2.59	Orta altı
KATILMIYORUM	1	1.00- 1.79	Etkisiz

Bulgular Ve Yorumlar

Araştırma Kapsamına Alınan Okullarda Algılanan Okul Kültürü

Araştırmanın "Okullar ne tip bir kültüre sahiptir ?" şeklinde ifade edilen birinci alt amacının a düzeyi, görev yaptıkları okullar bağlamında öğretmen görüşlerine göre irdelenmiştir. Araştırma kapsamında 15 okul ele alınmış olup, okulların kültürlerine yönelik öğretmen görüşleri EK- 5 ' te verilmiştir.

Okul kültürü; rol, güç, başarı ve destek olmak üzere 4 boyutta incelenmiştir ve her bir boyut irdelenerek elde edilen sonuçlara göre yorumlar açıklanmıştır. Tablo 4. 1.' de görüldüğü gibi 10 okulda "Destek Boyutu" birinci sırada; 3 okulda "Rol Boyutu" birinci sırada; 2 okulda " Güç Boyutu" birinci sırada yer alırken "Başarı Boyutu" hiçbir okulda birinci sırada yer almamaktadır.

Tablo 5.
Okulların *Sahip Oldukları Kültür Tipleri Sıralamaları*

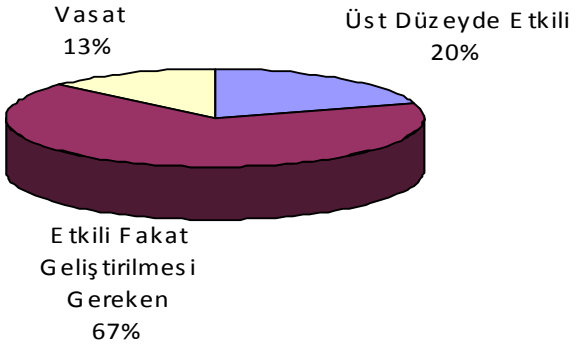
Okul	n	$\bar{x}$	1.	$\bar{x}$	2.	$\bar{x}$	3.	$\bar{x}$	4.	$\bar{x}$
A	30	3,34	Destek	3,44	Başarı	3,38	Rol	3,27	Güç	3,25
B	39	3,61	Rol	3,64	Destek	3,63	Güç	3,63	Başarı	3,55
C	31	3,67	Destek	3,99	Başarı	3,78	Güç	3,62	Rol	3,30
D	25	3,25	Destek	3,50	Başarı	3,36	Rol	3,08	Güç	3,07
E	27	3,48	Destek	3,70	Başarı	3,62	Güç	3,34	Rol	3,27
F	29	3,26	Rol	3,58	Güç	3,29	Destek	3,20	Başarı	2,97
G	21	3,57	Güç	3,68	Destek	3,61	Rol	3,55	Başarı	3,42
H	22	3,52	Destek	4,07	Başarı	3,46	Güç	3,29	Rol	3,25
I	27	3,53	Destek	3,74	Başarı	3,60	Rol	3,43	Güç	3,34
İ	27	3,31	Destek	3,57	Rol	3,27	Başarı	3,22	Güç	3,11
J	16	3,47	Destek	3,83	Güç	3,52	Başarı	3,30	Rol	3,21
K	40	3,65	Rol	3,85	Destek	3,68	Güç	3,57	Başarı	3,30
L	23	3,48	Destek	3,67	Rol	3,65	Başarı	3,31	Güç	3,29
M	39	3,71	Destek	3,80	Rol	3,72	Başarı	3,68	Güç	3,63
N	24	3,68	Güç	3,74	Rol	3,74	Destek	3,68	Başarı	3,55

Okul kültürü boyutlarından "Güç Boyutu" N okulunda 3,74 ortalama ile en yüksek ortalamaya sahipken D de 3,07 ortalama ile en düşük ortalamaya sahiptir. Araştırma kapsamına alınan 15 okula toplam olarak bakıldığında 10 okulda Destek Kültürünün, 3 okulda Rol Kültürünün ve 2 okulda Güç Kültürünün birinci sırada algılandığı anlaşılmaktadır.

Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri

Araştırmada "Okul Müdürlerinin iletişim becerileri hangi düzeydedir? " şeklinde ifade edilen birinci alt amacının b düzeyi, görev yapılan okullar bağlamında öğretmen görüşleriyle irdelenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri üç okulda 4,20' nin üzerinde, iki okulda 4,12 ve 4,10 aritmetik ortalama ile üst düzeyde etkili, iki okulda 3,07 ve 3,19 ortalama ile vasat düzeyde ve geriye kalan sekiz okulda geliştirilmesi gereken düzeyde olarak tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında yer alan 15 okul müdürlerinin iletişim becerileri konusundaki genel değerlendirilme sonuçları Grafik 1'de verilmiştir.



Grafik 1. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri

Grafik 1'de görüldüğü üzere, araştırma kapsamındaki okul müdürlerinin iletişim becerileri bakımından %20' sinin üst düzeyde etkili; %67' sinin etkili fakat geliştirilmesi gereken düzeyde oldukları ve %13' ünün ise vasat şeklinde değerlendirilmişlerdir.

Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki

Araştırmanın "Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında bir ilişki var mıdır?" alt amacı değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü bulmak amacıyla Spearman Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 6.
Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki Korelasyon Katsayısı

Değişkenler		Kültür	İletişim
Kültür	r	1,000	,369**
	p	-----	,000
	n	420	420
İletişim	r	,369**	1,000
	p	,000	-----
	n	420	420

** Korelasyon, 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-yönlü)

Tablo 6.' da görüldüğü gibi öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile okul müdürlerinin iletişim becerileri arasındaki Spearman Korelasyon Katsayısı r= 0.369 olduğundan, söz konusu iki değişken arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Bu durum, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin geliştirildiği ölçüde okul kültürlerinin de güçleneceği anlamına gelmektedir.

Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Öğretmenlerin Olgusal Verilerine Göre Farklılığı

Bu alt bölümde görev yaptıkları okullar bağlamında öğretmen görüşlerine göre, " Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında bir ilişki varsa, bu ilişki araştırmaya katılanların:

a. Cinsiyet
b. Eğitim Düzeyi
c. Mesleki Kıdem
d. Bulunduğu okuldaki görev süresideğişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

şeklinde ifade edilmiş olan araştırmanın üçüncü alt amacı irdelenmiştir.

Cinsiyete Göre Farklılık

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin araştırmaya katılanların "cinsiyetlerine" göre farklılaşıp- farklılaşmadığı irdelenmiştir.

Tablo 7.
Cinsiyete göre Okul Kültürü puanları için Bağımsız Örneklem t-Testi

	CINSIYET	n	x	Ss	df	t	p
KÜLTÜR	KADIN	193	3,4540	,45031	418	-2,253	,025
	ERKEK	227	3,5585	,49241		-2,269	,024

Tablo 7'de görüldüğü üzere cinsiyete göre okul kültürü algılamaları Bağımsız Örneklem t-Testi anlamlılık değerinin 0,025 olduğu görülmektedir (Tablo 4. 24.). Bu değer 0,05' ten küçük olduğu için cinsiyet ile okul kültürü arasındaki ilişkinin p<0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz. "t- Testi" ve gruplara ait ortalamalar birlikte değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin okul kültürü algıları bayan öğretmenlerden yüksektir.

Tablo 8.
Cinsiyet- İletişim Becerileri Mann Whitnet U Testi

	CINSIYET	n	x	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
İLETİŞİM	KADIN	193	194,64	18845,00			
	ERKEK	227	223,98		37566,00	-2,469	,014
	Toplam	420					

Örneklem grubundaki deneklerin cinsiyete göre iletişim becerileri algılarına ilişkin Tablo 8'de verilmiştir. Mann Whitney U testi sonuçlarına göre bu ilişkide anlamlılık değerinin 0,014 olduğu görülmektedir. Bu değer 0,05' ten küçük olduğu için cinsiyet ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin p<0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz. Bu bulgulara göre, erkek öğretmenlerin iletişim becerileri algıları bayan öğretmenlerden yüksektir.

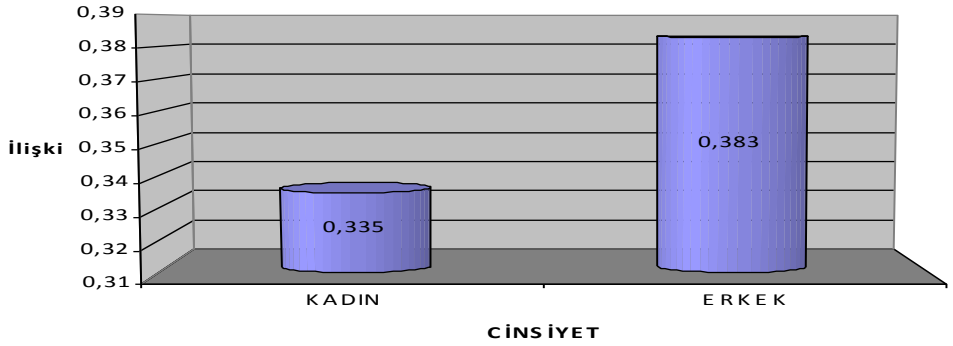
Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Cinsiyetlerine Göre Farklılığı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.
Cinsiyet Faktörüne Göre Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Değişken	n	r	p
Kadın	Algılanan Okul Kültürü	193	,335	,000
	İletişim			
Erkek	Algılanan Okul Kültürü	227	,383	,000
	İletişim			

****** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-yönlü).

Tablo 9'da görüldüğü gibi kadın öğretmenlere göreokul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki korelasyonel ilişki .335 iken, erkeklerde bu oran .383 düzeyindedir. Her iki cinsiyette de ilişki düzeyi orta düzeyde olmasına rağmen erkeklerin okul müdürlerinin kişisel iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik algıları kadınlara göre yüksektir.



Grafik 2. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılığı

Eğitim Düzeyine Göre Farklılık

Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin araştırmaya katılanların "eğitim düzeylerine" göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmaya katılan öğretmen görüşleriyle irdelenmiştir ve elde edilen sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.
Eğitim Düzeyine Göre Okul Kültürü Puanları Arasındaki ANOVA Testi Sonuçları

	n	x	Ss	F	p
ÖN LİSANS	45	3,5770	,47420		
LİSANS	362	3,4959	,47106	3,301	,020
YÜKSEK LİSANS	12	3,7856	,49197		
Toplam	419	3,5105	,47583		

Okul kültürü algılamalarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testine göre anlamlılık değeri 0,02'olarak bulunmuştur. Bu değer, 0,05' ten küçük olduğu için okul kültürü ile eğitim düzeyi arasındaki ilişki $p<0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Grupların ortalamaları arasında en düşük ortalamaya lisans eğitim düzeyinde olanların; en yüksek ortalamaya ise yüksek lisans eğitim düzeyinde olanların sahip olduğu görülmektedir.

İletişim becerileri algılamalarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.
İletişim- Eğitim Düzeyi Kruskal Wallis H Testi

Eğitim Düzeyi	n	χ^2 (Ki Kare)	df	p
Ön Lisans	45	2,573	3	,462
Lisans	362			
Lisans Üstü	13			
Toplam	420			

Tablo 11'de görüldüğü üzere anlamlılık değeri 0,462' dir. Bu değer, 0,05' ten büyük olduğu için iletişim becerileri ile eğitim düzeyi arasındaki ilişki p<0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığını söyleyebiliriz. Bu bulgulara göre öğretmenlerin eğitim düzeyleri farklı olmasına rağmen müdürlerin iletişim becerileri konusundaki algılarında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

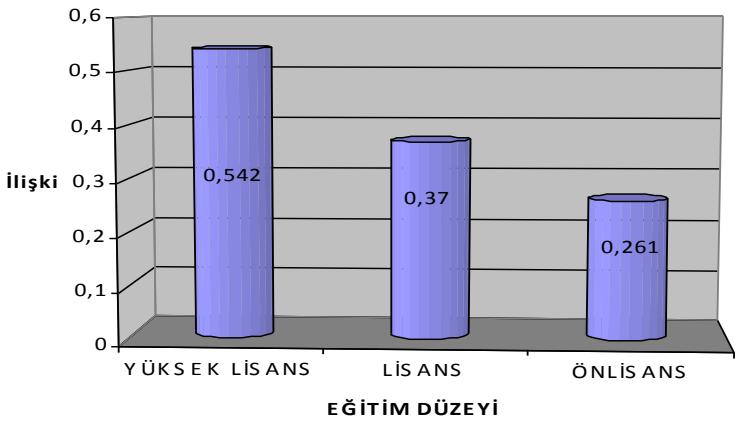
Öğretmenin eğitim düzeylerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.
Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye ilişkin Korelasyon Analiz Sonuçları

Eğitim Düzeyi	Değişken	n	r	p
Ön Lisans	Okul Kültürü	45	,261	,000
	İletişim			
Lisans	Okul Kültürü	262	,370	,000
	İletişim			
Lisans Üstü	Okul Kültürü	12	,547	,000
	İletişim			

****** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-yönlü).

Tablo Önlisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki r= .261 düzeyindedir. Lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki r= . 370 düzeyindedir. Yüksek Lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki r= . 547 düzeyindedir. Buna göre, eğitim düzeyi yükseldikçe okul müdürlerinin kişisel iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik algı da yükselmektedir.



Grafik 3. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılığı

Kıdeme Göre Farklılık

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin araştırmaya katılanların "öğretmenlik kıdemlerine" göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilşkin ANOVA testi sonuçları Tablo 13'de verilmiştir. Okul kültürü algılamalarının kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testine göre anlamlılık değeri 0,263' tür. Bu değer, 0,05' ten büyük olduğu için okul kültürü ile eğitim düzeyi arasındaki ilişki p<0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı değildir. Grupların ortalamalarına bakarak en düşük ortalamaya mesleki kıdemi 11-15 yıl olanların; en yüksek ortalamaya ise mesleki kıdemi 16-20 yıl olanların sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 13.
Okul Kültürü- Kıdem ANOVA Testi Sonuçları

	n	X	Ss	F	p
1-5 YIL	28	3,5674	,54714		
6-10 YIL	72	3,5552	,42301		
11-15 YIL	143	3,4517	,44819	1,316	,263
16-20 YIL	95	3,5742	,49488		
21 VE ÜZERİ	82	3,4805	,51337		
Total	420	3,5105	,47583		

İletişim becerileri algılamalarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

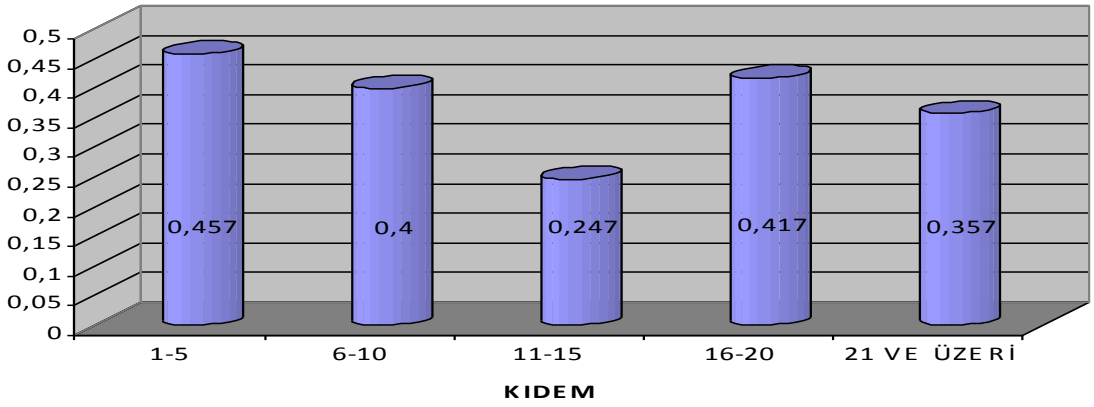
Tablo 14.
İletişim Becerileri- Mesleki Kıdem Kruskal Wallis H Testi

	KIDEM	n	χ^2 (Ki Kare)	df	p
İLETİŞİM	1-5 YIL	28			
	6-10 YIL	72			
	11-15 YIL	143	15,615	4	,004
	16-20 YIL	95			
	21 VE ÜZERİ	82			
	Toplam	420			

Tablo 14'de görüldüğü gibi İletişim becerileri puanlarının mesleki kıdeme gruplanması yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre anlamlılık değeri 0,004' dir. Bu değer, 0,05' ten küçük olduğu için iletişim becerileri ile mesleki kıdem arasındaki ilişki p<0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 14'de görüldüğü gibi, 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki r= .453 ; 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki r= .400; 11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki r= .247; 16-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki r= .417; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki r= . 357 düzeyindedir.

11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki en düşük orana sahip iken; 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki en yüksek orana sahiptir.



Grafik 4.*Okul Müdürlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki Korelasyonel İlişkiler*

Görev Süresine Göre Farklılık

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin araştırmaya katılanların "bulundukları okullardaki görev sürelerine" göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi ile irdelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.
Okul Kültürü- Görev Süresi ANOVA Testi

	n	X	Ss	F	p
1-2 YIL	94	3,4936	,52691		
3-4 YIL	141	3,5412	,47874		
5-6 YIL	66	3,5071	,41373	,304	,875
7-8 YIL	44	3,5196	,46438		
9 VE ÜZERİ	75	3,4716	,46911		
Toplam	420	3,5105	,47583		

Tablo 15'de görüldüğü üzere okul kültürü algılamalarının kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testine göre anlamlılık değeri 0,875' tür. Bu değer, 0,05' ten büyük olduğu için okul kültürü ile eğitim düzeyi arasındaki ilişki $p<0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı değildir. Grupların ortalamalarına bakarak en düşük ortalamaya bulunduğu okuldaki görev süresi 9 ve üzeri yıl olanların; en yüksek ortalamaya ise bulunduğu okuldaki görev süresi 3-4 yıl olanların sahip olduğu görülmektedir.

İletişim becerileri algılamalarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testine göre anlamlılık değeri 0,704'olarak bulunmuştur. Bu değer, 0,05' ten büyük olduğu için öğretmenlerin iletişim becerileri konusundaki değerlendirmeleri ile bu-

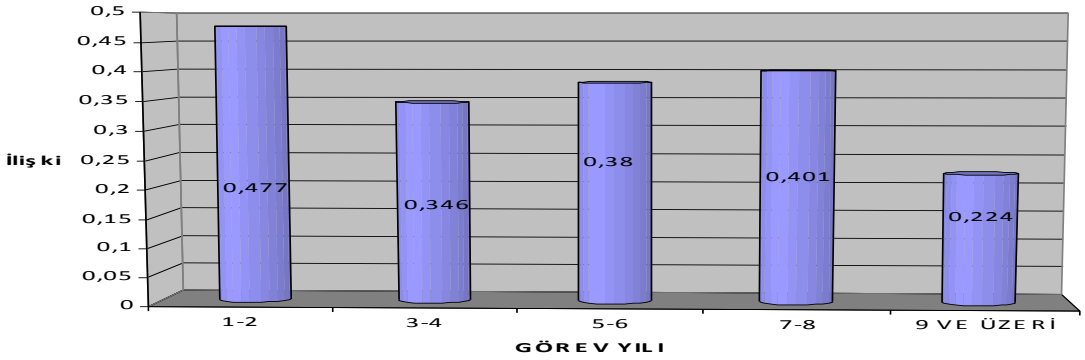
lunduğu okuldaki görev süreleri arasındaki ilişkinin p<0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığını söyleyebiliriz.

Okul müdürlerinin iletişim becerilerini değerlendiren öğretmen görüşleri arasında görev yılı süresine göre farklılaşma olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile değerlendirilmiş ve elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.
İletişim Becerileri – Görev Süresi Kruskal Wallis H Testi

	GOREV YILI	n	χ² (Ki Kare)	df	p
İLETİŞİM	1-2 YIL	94	2,173	4	,704
	3-4 YIL	141			
	5-6 YIL	66			
	7-8 YIL	44			
	9 VE ÜZERİ	75			
	Total	420			

Tablo 16'da görüldüğü gibi, 1-2 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki r= .477 ; 3-4 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki r= .346; 5-6 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki r= .380; 7-8 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki r= .401; 9 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki r= . 224 düzeyindedir. 9 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki en düşük orana sahip iken; 1-2 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki en yüksek orana sahiptir.



Grafik 5. Öğretmenlerin Bulundukları Okuldaki Görev Süresine Göre Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki Korelasyonel İlişkiler

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Araştırma kapsamında bulunan on beş ilköğretim okulunda yürütülen "Okul Müdürlerinin Kişisel İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki" isimli bu araştırma ile ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1.“Okullar ne tip bir kültüre sahiptir ?” şeklindeki araştırmanın 1. alt amacının a düzeyine cevap bulabilmek için okul kültürü; rol, başarı, destek ve güç boyutu olmak üzere dört boyutta incelenmiştir. Anketin ikinci bölümündeki sorulara verilen cevaplardan yola çıkarak her okul ve her boyut için ayrı ayrı aritmetik ortalama hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalara göre 10 okulda “Destek Boyutu” birinci sırada; 3 okulda “Rol Boyutu” birinci sırada; 2 okulda “Güç Boyutu” birinci sırada yer alırken; “Başarı Boyutu” hiçbir okulda birinci sırada yer almamaktadır.

2.“İlköğretim Okulu Müdürlerinin iletişim becerileri hangi düzeydedir?” şeklindeki araştırmanın 1. alt amacının b düzeyine cevap bulmak için iletişim becerileri; on üç boyutta incelenmiştir. Anketin üçüncü bölümündeki sorulara verilen cevaplardan yola çıkarak her okul ve her boyut için ayrı ayrı aritmetik ortalama hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalar sonucunda 3 okul (C, D, J) “üst düzeyde etkili”; 2 okul (İ, K) “üst düzeyde etkili olmaya yakın”; 2 okul (F, I) “vasat”; 8 okul ise “etkili fakat geliştirilmesi gereken” düzeyde çıkmıştır.

3.“Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında bir ilişki var mıdır?” şeklindeki araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak Spearman Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon analizi sonucunda bulunan r= 0,369 olup, iki değişken arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

4. “Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki” araştırmaya katılanların “Cinsiyet”, “Eğitim Düzeyi”, “Mesleki Kıdem”, “Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi” değişkenlerine göre incelendiğinde öğretmenlerin; “Cinsiyet”lerine göre erkek öğretmenlerin “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri” ve “Okul Kültürü” algıları bayan öğretmenlerinkinden yüksek düzeydedir.

“Eğitim Düzeyi”ne göre “Okul Kültürü” bölümünde en düşük ortalama lisans eğitim seviyesindeki öğretmenlerde iken; bunu sırasıyla ön lisans ve yüksek lisans eğitim düzeyinde olan öğretmenler izlemektedir. “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri” bölümünde eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

“Mesleki Kıdem”lerine göre “Okul Kültürü” bölümünde anlamlı bir fark bulunmamıştır. “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri” bölümünde 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olanlar en yüksek ortalamaya sahipken; 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

“Bulunduğu Okuldaki Görev Süre”lerine göre “Okul Kültürü” ve “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri” bölümlerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öneriler

Bu çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okulların sahip oldukları kültür tiplerinin belirlenmesi, ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel iletişim becerilerinin belirlenmesi, ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bu ilişkinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak;

- Okulların kültür tipleri sıralamasında “Destek Boyutu” ve “Başarı Boyut” nun ön sıralarda olması okullarda formal yapıdan çok informal yapının geliştiğini göstermektir. Bu durumu daha da güçlendirmek amacıyla birlikte yapılan sosyal, sportif, kültürel faaliyetlerin sayıları artırılmalıdır.

- Okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik olarak elde edilen genel ortalama geliştirilmesi gereken düzeyde olduğundan öğretmen ve okul müdürlerinin hizmet öncesinde yetiştirilmelerinde okul kültürü ve iletişim konularında daha fazla bilgilendirilmelidirler.

- Okul müdürleri ve öğretmenlere, okul kültürünün ve iletişim becerilerinin boyutları ve önemine yönelik seminerler düzenlenmelidir.

- İletişim çift yönlü bir süreç olduğu için üniversiteler ile işbirliği yapılarak öğretmen yetiştiren bölümlerde iletişim becerileri kazandırmaya yönelik uygulamalara ağırlık verilmelidir.

Not: Bu çalışma Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yrd.Doç.Dr.Nuri Baloğlu danışmanlığında İzzet Lâl tarafından hazırlanan tez çalışmasından özetlenmiştir.

Kaynakça

Açıkalın A. (1998) Okul Yöneticiliği, Ankara, 1998.

Açıkgöz K.(1994) Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları, İzmir.

Adaır, J. (2004) Etkili İletişim, (Çev: Ömer Çolakoğlu), İstanbul.

Akçay, C. (1997) "Fiziksel Mekân Ve Okul Kültürü", Çağdaş Eğitim Dergisi 236.

Akıncı V. & Z. Beril (2010) Kurum Kültürü Ve Örgütsel İletişim, İstanbul.

Almeıda M. J. (2005) A Middle School Case Study On Principal Behaviors Effecting Change İn School Culture, Thesis Of Master, Johnson & Wales University, Rhode Island.

Arslan, H., Kuru, M., & Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 11(4), 449-472.

Aslan, D. (2008) Liselerde Örgüt Kültürü (Sincan Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aşan Ö. Ve E.M. Aydın (2006) Örgütsel Davranış, İstanbul.

Aydınlı M. T. (2008) Örgüt Kültürünün Oluşturulmasında Öğretmen Davranışlarının Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ayık A. (2007) İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişkisi(Erzurum İli Örneği), Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Babaoğlan E. ve M. Çakan (2005) "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Değerlendirilmesi: Müdürlerin İnsan İlişkileri, Kavramsal Ve Teknik Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma", AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 1(10): 19- 39.

Bakan İ. Ve T. Büyükbeşe (2004) "Örgütsel İletişim İle İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Akademik Örgütler İçin Bir Alan Araştırması", Akdeniz İibf Dergisi, 4: 1- 25.

Balcı, A.(2001) Etkili Okul Ve Okulu Geliştirme, Ankara.

BaltaşZ. Ve A. Baltaş (2009) Bedenin Dili, İstanbul, 2009.

Başaran İ. E. (2008) Örgütsel Davranış, Gül yayınevi, Ankara.

Başaranİ. E (2006) Türkiye Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi, Ankara, 2006.

Berberoğlu G. Ve Z. Tonus, S. Besler (1998) "Örgüt Kültürü: Anadolu Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Örgüt Kültürü Araştırması", Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi 14: 1- 2, Eskişehir.

Bilgin E. (2009) Okul Yöneticilerinin Okul Kültürünün Oluşturulması, Sürdürülmesi Ve Değiştirilmesindeki Rolü(İstanbul İli Bahçelievleri İlçesi Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bozkurt, T. (1996) İşletme Kültürü: Kavram Tanımı Ve Metodolojik Sorunlar, Ankara, 1996.

Bursalıoğlu, Z. (2010) Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış, Ankara.

Büyüköztürk Ş. (2011) Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Ankara.

Can, H. (2005) Organizasyon Ve Yönetim, Ankara, 2005.

Celep, C. (1992) "İlkokullarda Yönetici- Öğretmen İletişimi", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 8(2): 301- 316.

Cesur H. (2009) Ortaöğretim Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi (Şişli İlçesi Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cüceloğlu, D. (2011) Yeniden İnsan İnsana, İstanbul.

Çakır, A. (2007) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÇataloğluB. (2006) Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına Örgüt Kültürünün Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Çelik Ç. (2007) İlköğretim Okulu Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Çelik Sönmez H. (2005)Okul Müdürlerinin Okul Kültürünün Oluşturulması, Sürdürülmesi Ve Değiştirilmesindeki Rolü (Van İli Örneği),Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Çelik V. (2009) Okul Kültürü Ve Yönetimi, Ankara, 2009.

Çetin M.Ö. (1999) "Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlere Göre Örgüt Kültürü" Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi 11: 247- 264.

Dağlı A. (2000) "İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışları", Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 23(3): 431- 442.

Demir M. (2006) Öğrenen Örgüt Kültürünün Oluşturulması,Yüksek Lisans Tezi, Deniz Harp Okulu Deniz Bilimleri Ve Mühendisliği Enstitüsü, İstanbul.

Demiray U. (2006) Genel İletişim, Ankara.

Demirel Ö. (2004) Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme "Öğretme Sanatı", Ankara.

Demirtaş H. (1997) Etkili Eğitim Yöneticisi Davranışları, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Dökmen Ü. (2011) İletişim Çatışmaları Ve Empati, İstanbul.

Dönmez B. (2002) "Müfettiş, Okul Müdürü Ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlilikleri", Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 29(1): 27- 45.

Erdem F. ve J. Özen İşbaşı(2001) "Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü Ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları", Akdeniz İibf Dergisi 1: 33- 57.

Erdoğan, İ. (2005) İletişimi Anlamak, Ankara.

Eren E. (2010) Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi, İstanbul.

Eren E. (2010) Yönetim Ve Organizasyon, İstanbul.

ErgeneliA. ve M. Eryiğit (2001) "Öğretim Elemanlarının İş Tatmini: Ankara'da Devlet Ve Özel Üniversite Karşılaştırması", Hacettepe Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimleri Fakültesi Dergisi 2(19): 159- 178.

Ergin A. (1995) Öğretim Teknolojisi: İletişim, Ankara.

Ergüden A. (1992) "Örgüt İçi İletişim: Sistem Yaklaşımı", Kurgu Dergisi 11: 11- 40.

Eyüboğlu Ö. (2006) Okul Kültürünün Oluşturulmasında Öğretmenlerin Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Genç N. (2005) Yönetim Ve Organizasyon, İstanbul.

GezerB. (2005) Okul Kültürünün Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Glatfelter A. (2000) The Influence Of Supervisor's Interpersonal Communication Competence On Worker Satisfaction, Thesis Of Master Of Arts, Faculty Of California State University, Fullerton.

GökçeO. (2008) İletişim Bilimine Giriş, Konya.

Gökkaya S. (2009) Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi (Kırklareli İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güçlü N. (2003) "Örgüt Kültürü", Kırgız Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 6: 147- 159.

GüneyS. (2000) Davranış Bilimleri, Ankara.

Gürgen H. (1997) Örgütlerde İletişim Kalitesi, İstanbul.

Gürsel M. (2006) Okul Yönetimi, Konya.

Güvenç B. (1999) İnsan Ve Kültür, İstanbul.

Handy C. (2004) Süper Yönetim(Çev: Seden Hatay), İstanbul, 1995.

Hasanoğlu, Mürteza; "Türk Kamu Yönetiminde Örgüt Kültürü Ve Önemi", Sayıştay Dergisi 52: 43- 60.

Hıll T. L. (2000) The Influence Of Gender And Professional Orientation Of The Elementary Principal On School Culture And Student Success, Univercity Of Missouri, California.

Hoy, W. K. ve C. G. Mıskel (2008) Educational Administration: Theory, Research, And Practice, New York: Mcgraw-Hill.

Hunt, O., Tourish, D., & Hargie, O. D. (2000). The communication experiences of education managers: identifying strengths, weaknesses and critical incidents. International Journal of Educational Management, 14(3), 120-129.İkiz B. A. (2008) Ankara Polis Kolejinde Örgüt Kültürü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İpek, C. (1999) "Resmi Liseler İle Özel Liselerde Örgütsel Kültür Ve Öğretmen Öğrenci İlişkisi", Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3(19): 411–442.

Karasar N. (2008) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara.

Karcıoğlu F. ve C. Yakupoğulları (2000) "Erzurum Ve Oltu Meslek Yüksek Okullarında Örgütsel Çatışma Ve Uzlaşma Düzeylerinin Tespitine Yönelik Bir Araştırma", Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi 15(1- 2): 229- 263.

Kayaalp İ. (2004) Eğitimde İletişim Dili, İstanbul, 2004.

Kaya H. (2009) Okul Kültürünün Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi,Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Koçel T. (2010) İşletme Yöneticiliği, İstanbul.

Kolatan R. (2008) Eğitim Yöneticilerinin Okul Kültürünün Oluşturulmasında Ve Sürdürülmesindeki Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Korkut A. (2008) İlköğretim Okullarındaki Yönetici Ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürünü Algılama Düzeyleri: Büyükçekmece Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koşar S. (2008) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetimde Gücü Kullanma Stilleri İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuyumcu M. (2007) İlköğretim Okullarında Okul Kültürü Ve Takım Liderliği, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Küçükahmet L. (2002) Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara, 2002.

Marcoulides, G. A., Heck, R. H., & Papanastasiou, C. (2005). Student perceptions of school culture and achievement: testing the invariance of a model. *International Journal of Educational Management*, *19*(2), 140-152.

Maxvell T.W. and R. Thomas, (1991) "School Climate And School Culture", Journal Of Educational Administration 29(2).

Moore K.D. (2000) Öğretim Becerileri(Çev:Nizamettin Kaya), Ankara.

Morgan G. (2006) Images Of Organization, California.

Narsap H. (2006) Genel Ve Mesleki Liselerde Örgüt Kültürü, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Nazik M. H. ve A. Bayazıt (2005) İnsan İlişkileri Ve İletişim, İstanbul.

Oğulluk H. (2010) Ortaöğretim Kurumlarında Örgüt Kültürü (Tokat İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osmanpasa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Okay A. (2008) Kurum Kimliği, Ankara.

Oktay H. (2008) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticiler Ve Öğretmenler Arasındaki İletişimde Yöneticiden Kaynaklanan Engeller, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Oskay U. (2011) İletişimin Abc' Si, İstanbul.

Öksüz C. (1997) İlköğretim Okulları Müdürlerinin Öğretmenlerle İletişim Sürecindeki Yeterlilikleri, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Özalp İ. (2001) İşletme Yönetimi, Eskişehir.

Özdemir A. (2006) "Okul Kültürünün Oluşturulması Ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen Ve Onlarda Gözlenen Davranışlar", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 4(4): 411- 433.

Özdemir S. Ö. (2000) Örgütsel Yenileşme, Ankara.

Özkan Y. (2007) İlk Ve Orta Dereceli Okullarda Görev Yapan Öğretmen Ve Yöneticilerin Örgüt Kültürü AlgılarıYüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Payne H.J (2003) Revisiting A Nebulous Construct: Exploring The Impact Of Relational Communication Competence On Job Performance, Dissertation Of Doctor Of Philosophy, University Of Kentucky College Of Communications And Information Studies, Lexington, Kentucky.

Petegem K. (2005) "Relationships between Teacher Characteristics, Interpersonal Teacher Behaviour And Teacher Wellbeing", The Journal Of Classroom Interaction40(2).

Pheysey D. C. (1993) Organizational Cultures: Types And Transformations, London: Routledge.

Pulat İ. (2010) Denizli İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ve Önemine İlişkin Algıları, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Quıambao J. (2004) An Analysis And Comparison Of School Culture With Academic Achievement Of Middle School Students With Specific Learning Disabilities Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Central Florida.

RobbınsS. P. (2008) Örgütsel Davranışın Temelleri(Çeviren: Sevgi Ayşe Öztürk), Eskişehir, 1994.

Sabuncuoğlu Zeyyat- Tüz Melek; Örgütsel Psikoloji, Bursa.

Schwartz S. H. (1997) Values And Culture. Motivation And Culture (Ed. John F. Schumaker And Stuart C. Carr), New York And London: Roudledge Publishing.

Sönmez Alev M.(2006) "Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü", Kuram VeUygulamada Eğitim Yönetimi, 1(45): 85- 108.

StolpS. (1994) "Leadership For School Culture", Erıc Digest, Number 91.

Stolp S. and S. C. Smith (1997) Transforming School Culture, Usa: University Of Oregon.

Şahin, S. (2003) Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Şahin, S. (2004) "Okul Müdürü Ve Öğretmenler İle Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme", Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetim 3(39): 458- 474.

Şişman M. (1994) Örgüt Kültürü: Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 732, Eskişehir.

Şişman. M. (2002) Eğitimde Mükemmellik Arayışı (Etkili Okul). Ankara.

Şişman, M. (2007) Örgütler Ve Kültürler, Ankara.

Şişman M. ve S. Turan (2004) Eğitim Ve Okul Yönetimi, Ankara, 2004.

Şimşek Y. (2003) Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Taner D. (2008) Öğretmenlerin Umutsuzluk Düzeyi İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.

Taymaz H. (2009) Okul Yönetimi, Ankara.

Tek İ. (2008) Okul Yöneticilerinin İletişim Becerisi İle Çatışmayı Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul Kadıköy İlçesi Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Terzi A. R. (1999) Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Terzibaş A. (2006) Örgüt Kültürünün Toplam Kalite Yönetimine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Töremen F. ve Y. Kolay (2003) "Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algı Ve Beklentileri", Milli Eğitim Dergisi 160.

Tutar H. (2003) Örgütsel İletişim, Ankara.

Tutar, H., Yılmaz, M. K., & Erdönmez, C. (2008). İşletme becerileri grup çalışması.

Türkmen İ. (2000) Yöneticileri İçin Etkin İletişim Modeli, Ankara.

Türkoğlu M. (2008) Genel Liselerde Örgütsel Kültürün İş Doyumuna Etkisi (Malatya İli Örneği) Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Unutkan G. A. (1995) İşletme Yönetimi Ve Örgüt Kültürü, İstanbul.

Usluata A. (1991) İletişim, İletişim Yayınları, İstanbul.

Ünal S. ve S. Ada. (2003) Sınıf Yönetimi, İstanbul.

Yalazan A. (2006) Genel Liselerde Yaratıcı Örgüt Kültürü Oluşturmada Okul Yöneticilerinin Rollerinin Değerlendirilmesi(Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz E. G. (2010) Okul Kültürü Öğrenci Başarısı İlişkisi: İstanbul İli İlköğretim Okullarında Ampirik Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yurttakal B. Y. (1998) Isparta İli Öğretmen Ve Yöneticilerin İletişim Sorunlarını Algılama Düzeyleri Ve Bu Algılarıyla Bazı Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişkiler, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Zıllıoğlu M. (2003) İletişim Nedir?, İstanbul.

27. BÖLÜM

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ SINIF ORTAMLARINDA SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE BU SORUNLAR İÇİN KULLANDIKLARI STRATEJİLER

İlknur Maya[a]

[a] Doç.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, mayailknur@gmail.com

Giriş

Çok kültürlü eğitim, etnik ve kültürel farklılıklara yaşam ve meşruiyet sağlayan, öğrencilere eşit akademik başarı sunmayı amaçlayan bir eğitim felsefesine dayalı olarak eğitim programları, öğretim materyalleri ve örgütsel yapıyı içine alan, eğitim ve öğretimin tüm öğelerinin ve eğitim politikalarının çoğulculuk esasına dayalı şekilde düzenlemeyi temel alan kendine özgü değerleri ve kuralları olan bir eğitim politikasıdır (Gay, 2002). Çok kültürlü eğitim; çocukların çeşitliliğini ve eğitimde eşitliği kapsayan bir kavramdır (Gollnick ve Chinn, 2009; Sleeter ve McLaren, 1995). Bu nedenle çok kültürlü eğitim, eğitim sürecinde farklılıkların normal olduğunu ve bu farklılıklara saygı ve hoşgörü sağlanmasını temel alan eğitimdir (Banks ve Banks, 2010). Eğitim ortamlarının kültürel unsurlarla ilişkilendirilmesi, kültürel olarak farklı öğrencilerin sosyal ve akademik ihtiyaçlarının karşılanmasının etkili araçları olarak kabul edilmektedir (Gay, 2000; King ve Howard-Hamilton, 2003; McIntosh, Jackson ve Knight, 2012; Smeichel, 2012).

Günümüzde eğitim ortamlarının çok kültürlü duruma gelmesinde en önemli etkenlerden birisi, küreselleşme olgusudur. Bunun dışında, iletişimin ve teknoloji olanaklarının artması kadar ekonomik ve sosyolojik nedenlere bağlı olarak meydana gelen göç hareketleri de, çok kültürlü toplumun oluşumunu sağlamaktadır. Bu durumda okullar ise, giderek küreselleşerek ve çok kültürlü toplumu yansıtarak farklı öğrencileri barındıran konuma gelmektedirler (Coronel ve Gòmez-Hurtado, 2015; Kostova, 2009). Bu bağlamda, dünyada birçok ülkede (Amerika, Batı Avrupa ülkeleri gibi) göçmen öğrencilerin sayısında artışlar görülmektedir. Bunun bir sonucu olarak son yıllarda, eğitimde kültürel çalışmalara ve okullarda göçmen öğrencilere olan ilginin arttığı bilinmektedir (Gaztambide-Fernández, Harding ve Sorde-Marti, 2004).

Türkiye ise, 2012 yılına kadar mülteciye ev sahipliği yapan ilk yirmi ülke arasında bile yer almazken; 2015 yılına gelindiğinde ise Türkiye, yaklaşık 1.84 milyon mülteciyi kabul ederek dünyada en çok mülteciye ev sahipliği yapan ülkelerden biri olmuştur (UNHCR, 2015). Bu çerçevede, Türkiye'de çok kültürlü yapının gereği olarak öğrenciler arasında dil farklılıkları, sınıf ve yetenek farklılıkları görülmektedir. Ek olarak, önümüzdeki yıllarda Türkiye'de göçmen öğrencilerin sayısının daha da artacağı

söylenebilir. Bu nedenle, diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de, çok kültürlü okul ve sınıf ortamlarının yönetimi giderek önem kazanmaktadır. Aksi hâlde, çok kültürlü eğitim ortamlarının etkili yönetilememesi eğitim kurumlarında ayrımcı söylemlerin ve uygulamaların yeniden ortaya çıkmasına neden olabilir.

Alan yazında çok kültürlülük ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, okul müdürlerine yönelik araştırmalar (Banks ve Banks, 2010; Nieto, 2007), çok kültürlü öğrenciler için okulda uygulanan politikalar (Sleeter ve McLaren, 1995), kültürel farklılıklara ilişkin öğretmen algıları (Coronel ve Gòmez-Hurtado, 2015) ve kültürel olarak farklı sınıflarda yönetim stratejileri (Kenneth ve Espinoza, 1996; Van Tartwijk, den Brok, Veldman ve Wubbels, 2009) konularında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ilgili araştırmalarda (Coronel ve Gómez-Hurtado, 2015; Gay, 2002; Kenneth ve Espinoza, 1996; Smeichel, 2012; Van Tartwijk v.d, 2009; Vargas, 2007), öğretmenlerin çok kültürlü sınıf yönetiminde olumlu sınıf iklimi oluşturma, olumlu öğretmen- öğrenci ilişkileri, öğrencileri derse katma, açık kurallar, istenmeyen davranışları önleme etkinlikleri, yüksek beklentiler, ödül-ceza sistemi, çocuk gelişimi ve kültürel farklılıklarla ilgili bilgi edinmeye yönelik önleyici ve müdahale edici yaklaşımlar sergiledikleri görülmektedir. Sınıf yönetimi konusundaki alan yazın, son dönemde kültürel farklılıklar konusuna odaklanmaktadır (Kostis ve Efthymia, 2009; Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran, 2004).

Tüm bu nedenlerle, çok kültürlü toplum yapısının genel olarak eğitim ortamlarını ve eğitim ortamlarının yönetimini, özel olarak da sınıf ortamlarını ve bu ortamların yönetimini etkilemesi beklenmektedir. Son yıllarda sınıf yönetimi yaklaşımlarında, sınıf sosyal bir sistem olarak görülmektedir. Öğretmenlerin temel görevi ise, sınıfı kontrol etmek değil, onlara öğrenme fırsatları sunmak olarak ifade edilmektedir (Postholm, 2013). Sınıf ortamı, sosyal bir sistem olarak ele alındığında antropolojik boyut sınıf kültürüne vurgu yapmaktadır. Her okul gibi, her sınıfın kültürü de birbirinden farklıdır (Dönmez, 2015). Kültürel olarak duyarlı sınıf yönetimi, sosyal adaletin oluşmasını kolaylaştıran sınıf yönetimidir. Miller ve Tenore (2010)' e göre, kültürel olarak duyarlı sınıf yönetiminde öğretmenler, öğrencileri arasındaki ırk, etnik köken, sosyo-ekonomik statü gibi etmenlerden doğan benzerlik ve farklılıkları bilmektedirler. Kültürel olarak duyarlı sınıf yöneticisi, öğrencilerin ana dillerinde birkaç kelime öğrenmek ve öğrencilerin kendi ülkeleri ile ilgili ilan panolarına bir şeyler asmaktan öte daha etkili davranışlar göstermektedirler. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerini artırmak için sınıf yönetimi kararlarında istekli olmayı gerektirmektedir. Kültürel olarak duyarlı sınıf yöneticileri, öğrencilerin değerlerini ve önyargılarını bilirler. Bu değerlerin ve önyargıların, kendileriyle öğrencilerinin iletişimini nasıl etkilediğinin farkındadırlar. Aynı zamanda, farklı etnik kökene sahip öğrencilerinin kültürleri ve ulusları hakkında bilgi sahibi olup, iletişim kurmak için farklı yolları denemektedirler (Weinstein, Curran ve Tomlinson-Clarke, 2003). Bu çerçevede, kültürel olarak farklılık ve zenginlik gösteren eğitim ortamlarının ve sınıfların yönetiminde model olması beklenen öğretmenlere önemli roller düşmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri, çok çeşitli sosyo-kültürel etnik kökene sahip öğrenciler için olumlu ve yaratıcı bir öğrenme ortamı oluşturmada oldukça önemlidir (Kostis ve Efthymia, 2009). Kültürel olarak farklı etnik kökenlere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflar, öğretmenlerin sınıf yönetimi etkililiğini de farklılaştırmaktadır (Koch, 2014). Hangi kademede ve branşta olursa olsun öğretmenlerin, eğitim ortamında eşitliği ve adaleti sağlayarak eğitimde niteliği ve başarıyı tüm öğrenciler için sağlayabilmesi, onların çok kültürlü ortamları yönetim becerilerine bağlıdır. Bu nedenle üçüncü bin yılın eğitim örgütlerinde, 21. yüzyılın öğretmenlerinin çok kültürlü sınıf ortamları için yönetim becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının ve hali hazırdaki öğretmenlerin çok kültürlü sınıf ortamlarına yönelik sınıf yönetimi becerileri hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme programları ve hizmet içinde mesleki gelişime yönelik eğitim etkinlikleri yoluyla kazandırılabilir.

Öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim programlarında, çok kültürlü eğitim ile ilgili derslerin yer alması, öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe karşı olumlu tutum geliştirmelerinde önemli bir noktadır (Choi, 2011). Bu bağlamda, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim programlarında reformlar yapılmalıdır (Chisholm, 1994; Choi, 2011; Sleeter, 2008; Villegas ve

Lucas, 2002). Öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim programları, öğretmenleri sınıflardaki çeşitli etnik kökene sahip öğrencilerin eğitimi için hazırlamaya yönelik kavramsal bir bütünlüğe sahip olmalıdır. Villegas ve Lucas (2002)' a göre kültürel çeşitliliğe duyarlı olarak yetiştirilen öğretmenlerin; sosyokültürel olarak bilinçli, çok çeşitli etnik kökene sahip öğrencilere karşı olumlu tutumlar gösteren, okullarını daha eşit eğitim veren kurumlar haline dönüştürme sürecinde değişim temsilcisi olarak sorumluluk üstlenen, yapılandırmacı öğretimi vurgulayan, öğrencilerini tanıyan ve öğrencilerinin kültürel olarak farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim programını uygulayan öğretmenler olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin, çok kültürlü eğitim ortamlarını yönetme becerileri ve çok kültürlü eğitim ortamlarını yönetmesine yönelik verilen eğitimler, ülkeden ülkeye veya aynı ülke içinde bölgeden bölgeye farklılık göstermektedir. Örneğin Polat ve Ogay Barka (2014) tarafından yapılan araştırmada, hem İsviçreli öğretmen adaylarının hem de Türk öğretmen adaylarının çok kültürlülük ile ilgili yeterlilik algıları "orta düzeyde" bulunmuştur. Ancak, İsviçreli öğretmen adayları Türk öğretmen adaylarından daha çok kendilerini yeterli görmektedir. Bu durumun, öğretmen yetiştirme programlarındaki farklılıktan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Başka bir araştırmada Karataş (2015), öğretmenlerin çok kültürlü eğitime karşı tutumlarının "yüksek" düzeyde olduğunu bulmuştur. Bu sonuçtan öğretmenlerin, çok kültürlü eğitimi kabul ettikleri ve özen gösterdikleri ortaya çıkmaktadır. Aynı çalışmada, lisede görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre "kültürel pedagoji" ve "kültürel farkındalığa" karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir. Gürel (2013)'in yaptığı çalışmada da, ilköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları "orta düzeyde" bulunmuştur.

Eğitim kurumlarında, farklılıkların yönetimi konusundaki yönetsel algılara ilişkin öğretmenlerin algılarına bakıldığında ise, bazı çalışmalarda (Çetin ve Bostancı, 2011; Karademir, Çoban, Devecioğlu, Karakaya, ve Yücel, 2012) "iyi düzeyde", bazı çalışmalarda (Memduhoğlu, 2007) "orta düzeyde" olduğu görülmektedir. Bu durumun, Türkiye'de okullarda öğretmenler arasındaki farklılıkların yönetimi konusunda bile, henüz arzu edilen veya istenen durumda olmadığımızı ifade ettiği söylenebilir. Eğitim kurumlarında farklılıkları yok saymak, haksız ve yersiz bir uygulamadır. Bu çerçevede, hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından çok kültürlü ortamlarının veya farklılıkların yönetimine daha çok özen gösterilmesi gerektiği belirtilebilir. Başlangıç noktası olarak, tabandan başlayarak öğrencilerin farklılıklarının yönetimi seçilebilir. Eğitim kurumlarında farklılıkların yönetimi olgusuna, özne olarak "öğrenci" ve mekân olarak "sınıf" gerçeğinden başlanması gerektiği söylenebilir. Bu çerçevede öğretmenlerin, çok kültürlü sınıf ortamlarının yönetiminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların çözümüne yönelik kullandıkları stratejileri belirlemek önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çok kültürlü sınıf ortamlarında sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunların ve öğretmenlerin bu sorunların çözümü için yönetim süreçleri bağlamında kullandıkları stratejilerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik, belirlenen alt problemler ise şunlardır:

1.İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, onların çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetirken *karşılaştığı en önemli sorunlar* nelerdir?

2. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, onların çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetirken *karar verme boyutunda* yaptıkları çalışmalar nelerdir?

3. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, onların çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetirken *planlama boyutunda* yaptıkları çalışmalar nelerdir?

4. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, onların çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetirken *örgütleme/kaynak-sağlama boyutunda* yaptıkları çalışmalar nelerdir?

5. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, onların çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetirken *iletişim boyutunda* yaptıkları çalışmalar nelerdir?

6. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, onların çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetirken *motive etme boyutunda* yaptıkları çalışmalar nelerdir?

7. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, onların çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetirken *liderlik etme (ilham verme, etkileme) boyutunda* yaptıkları çalışmalar nelerdir?

8. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, onların çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetirken *değerlendirme boyutunda* yaptıkları çalışmalar nelerdir?

9.İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, onların çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetme konusunda kendilerine *sunulan eğitim olanaklarını (hizmet öncesi ve hizmet içi) yeterli bulma düzeyi* nedir?

10.İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, onların çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetme konusunda *destek aldıkları kurum, kuruluş ve kişiler varsa nelerdir*?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çok kültürlü sınıf ortamlarında sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunların neler olduğunu ve öğretmenlerin bu sorunların çözümü için yönetim süreçleri bağlamında hangi stratejileri kullandıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden çok kültürlü sınıf ortamlarında sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve uyguladıkları stratejiler hakkında derinlemesine bilgi edinmek istendiğinden nitel araştırma yöntemlerinden, görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Çanakkale İl Merkezi'nde bulunan ve çok kültürlü sınıf ortamlarına sahip beş ilkokul ve beş ortaokulda görev yapmakta olan yirmi beş sınıf öğretmeni ve yirmi beş ortaokul öğretmeni toplam elli öğretmen oluşturmaktadır. Etkili sınıf yönetimi, öğretmenin, öğrencilerin, ailelerinin ve okulun özelliklerine bağlıdır (Turan, 2015). Bu araştırmanın yürütüldüğü okullar, Çanakkale İl Merkezi'nde bulunan ve roman öğrencilerin yoğunlukta olduğu okullardır. Bu çerçevede, araştırmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, verilerin sorunun aydınlatılmasına yönelik kısmı alan yazın taraması, sorunun sınıflara yansıması ve sınıftaki uygulamalarla ilgili kısmı ise ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Alan yazın taramasında, çok kültürlülük, sınıf yönetimi ve eğitim yönetimi bağlamında bilimsel yayınlar ve yasal-yönetsel metinler dikkate alınmıştır. Araştırmada, sorunun sınıflara yansıyan ve uygulamalardaki mevcut durumunu belirlemek için, araştırmacı tarafından geliştirilen on açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formun hazırlanabilmesi için, önceden üç ilkokul ve üç ortaokul öğretmeni ile ön görüşme yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Söz konusu altı öğretmen, çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Görüşme aracının geçerliliği için, altı öğretmenle ön görüşme yapmanın yanında bilimsel yayınlar, yasal-yönetsel metinler taranmıştır. Ayrıca Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'ndan üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Ek olarak, öğretmenlerin bakış açılarını ortaya koymak için birkaç örnek olarak kendi cümlelerine yer verilmiştir. Görüşme aracının güvenilirliği için ise, kura ile belirlenen beş ilkokul ve beş ortaokul öğretmeni ile ikinci bir görüşme daha yapılmıştır. Bu görüşmede de, aynı görüşme formu kullanılarak sorular aynı sırada sorulmuş ve veriler, ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Toplanan veriler, betimsel bir yaklaşımla ele alınarak zaman kaybetmeden ve yorum katılmadan aynen yazıya dökülmüştür. Birinci görüşme ile ikinci görüşmeden

elde edilen veriler karşılaştırıldığında anlamlar açısından sonuçların tutarlı olduğu görülmüştür. Bu durum, aracın güvenilirliğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Her öğretmen, kendi dersinin veya o dersi alan sınıfın yöneticisidir. Etkili bir sınıf yönetiminde, öğretmenlerden beklenen her bir öğretmenin aynı zamanda sınıfının lideri olmasıdır. Bu nedenle araştırmada, öğretmenlere yöneltilen açık uçlu sorulardan ilki çok kültürlü sınıf ortamında karşılaşılan sorunlarla ilgilidir. Diğer sorular öğretmenlerin, çok kültürlü sınıf ortamının yönetimini nasıl yaptıkları hakkında olup, yönetim süreçleri temelinde hazırlanmıştır. Bu çerçevede her öğretmenin, sınıf yönetiminde kullandığı karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, motive etme, liderlik ve değerlendirme süreçleri araştırma sorularının hazırlanmasında dikkate alınmıştır. İlk soru dışındaki diğer araştırma sorularında öğretmenlerin, çok kültürlü sınıf ortamının yönetimini yönetim süreçlerinin her biri açısından nasıl yaptıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından anlamı bozulmadan ve herhangi bir yorum katılmadan araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yazıya geçirilmiştir. Bu veriler, alt problemler doğrultusunda belirlenen temalara göre gruplandırılmıştır. Verilerin analizinde, içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz tekniği uygulanmıştır. Tümevarımcı analizde amaç, kodlamalarak yaparak verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlarla arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu analiz, üç aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada, öncelikle araştırmacı verileri kodlamış, ikinci adımda veriler aynı alanda bir uzman kişi tarafından daha kodlanmıştır. Sonrasında araştırmacı ve uzman kişinin yaptıkları kodlamalar üzerinde Güvenilirlik = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100 formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki kodlayıcı arasındaki uyuşum yüzdesine bakıldığında, %94 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin %70 veya daha yüksek olmasının, veri analizi için güvenilirliğinin sağlandığının bir ifadesidir. Araştırmacı ve uzman öğretim üyesi tarafından belirlenen kodlara dayalı olarak, temalar oluşturulmuştur. Bulguların yorumlanmasında, alan yazın taraması ve ilgili araştırmaların sonuçları dikkate alınmıştır.

Bulgular

1.İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarının Yönetiminde "Karşılaştıkları Sorunlara" İlişkin Görüşleri

Çok kültürlü sınıf ortamlarında, öğrenciler arasındaki öğrenme stillerinde, iletişim şekillerinde, sosyalleşme uygulamalarında ve evde öğrenme olanaklarındaki farklılık, sınıf içinde zor ve çelişkili durumların oluşmasına neden olmaktadır. Bunun için öğretmenlerin, kültürel olarak duyarlı proaktif uygulamalar geliştirmesi gerekmektedir (Kostis ve Efthymia, 2009). Oysa ki bu araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenleri, çok kültürlülük olgusunu sınıf ortamında yönetilmesi zor olan marjinal bir sorun olarak görmektedir. Çoğu öğretmen, sınıf ortamındaki öğrencilerin kültürel ve etnik geçmişleri temelinde onlara yardımcı olma konusunda isteksiz olduğu yönünde görüş bildirmektedir. Bu bağlamda hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerinin, kültürel olarak farklı sınıf ortamlarını yönetirken sırasıyla istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetme, sınıf düzenini sağlama, sınıfa hâkim olma, sınıfta iletişim kurma, öğrenci motivasyonunu sağlama, etkili zaman yönetimi, okul devamsızlıkları, öğrenci ders araç-gereçlerinin eksik olması, etkili eğitim-öğrenme ortamı oluşturma ve öğrencilerin ve ailelerinin okula karşı olumsuz tutumları konularında önemli sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu durumlara ilişkin görüşleri için birkaç örnek, Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1
İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarının Yönetiminde "Karşılaştıkları Sorunlara" İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Kategoriler	f	Örnek İfadeler
Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarının Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar	1.İstenmeyen öğrenci davranışları	50	Ö3:Öğrencilerin sınıfa ve okula karşı uyumsuz davranışları, öte yandan öğrencilerin birbirlerine karşı olumsuz tutum, söz ve davranışları sorun oluşturmaktadır.
	2.Sınıf düzenini sağlayamama	48	Ö19:Öğrenciler, sınıf ve okul kurallarına uyma konusunda sıkıntı yaratmaktadır. Bu da sınıfta düzen oluşturmayı zorlaştırır.
	3.Sınıfa hakim olamama	48	Ö20:Öğrencilerin disiplin problemleri ve ilgisizlikleri nedeni ile sınıfa hakim olmak zordur.
	4.Sınıfta iletişim kuramama	45	Ö7:Öğretmen ve öğrenci arasındaki dil farkı eğitim-öğretim ve sınıf yönetimi esnasında zorluk oluşturmaktadır. Aralarında kültürel farklılık olan öğrencilerin, birbirlerini dışlaması ve önyargılı davranması zorluk yaratmaktadır.
	5.Öğrenci motivasyonunu sağlayamama	44	Ö2:En önemli sorunlardan biri derse odaklanmadır.
	6.Zamanı etkili yönetememe	43	Ö44:Bu tür farklılıkların olduğu sınıflarda en önemli sorun farklı kültürdeki öğrenciye ayrılan zamanın kısa olmasıdır.
	7.Okul devamsızlıkları	42	Ö19:Öğrencilerin, okulla ilgileri pek olmadığı için devamsızlık onların yaygın bir alışkanlığıdır.
	8.Öğrenci ders-araç gereçlerinin eksik olması		Ö25:Kültürel olarak farklı yönden öğrenciler, ekonomik yetersizlik içindedir. Ders-araç ve gereçleri her zaman eksiktir.
	9.Etkili bir eğitim – öğretim ortamı kuramama	40	Ö32:Öğrencilerin seviyeleri ve hazırbulunuşlukları çok düşük. Bu nedenle çok büyük farklılıklar görülüyor. Dersin içeriğinin anlaşılmasında sıkıntılar yaşanmaktadır.
	10.Ailelerin ve öğrencilerin okula karşı olumsuz tutumu	38	Ö27:Bu tür öğrencilerin velilerinin eğitimin önemini algılayış düzeyleri yetersizdir.

2.İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarını Yönetirken "Karar Verme" Boyutunda Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Karar verme, hem yönetim süreçlerinin kalbidir (Bursalıoğlu, 2015) hem de sınıf yönetiminde vazgeçilmezdir. Bu araştırmada birkaç örnek dışında, hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin karar verme sürecinde, kültürel farklılıklara ilişkin öğretimsel hazırlıklar veya düzenlemeler yapmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin, geleneksel sınıf yönetimi anlayışını sergileyerek öğrencilerin kültürel farklılıklarını yok sayarak veya sadece, onların bilişsel anlamda ortak özelliklerini dikkate alarak karar verme sürecini kullandıkları görülmektedir. İlkokul hem de ortaokul öğretmenlerinin, çok kültürlü sınıf ortamlarının yönetiminde karar verme süreci boyutunda yaptıkları çalışmalarla ilgili görüşlerine yönelik birkaç örnek ifade Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2
İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarında "Karar verme" Boyutunda Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Kategoriler	f	Örnek İfadeler
1.Karar verme	1.Her zamanki sınıf yönetimi anlayışı	50	Ö12:Sınıf içi karar alırken, öğrencilerin kültürel farklılıkları yerine bilişsel ortak özelliklerini dikkate alırım. Ö13:Öğrencilerin kültürel farklılıklarını izole ederek karar verme mekanizmasını kullanırım.

3.İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarını Yönetirken "Planlama" Boyutunda Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Planlama, yönetim süreçlerinde karar verme sürecinden sonra gelen ikinci süreçtir (Taymaz, 2001). Bu nedenle planlama, yönetim işlerinde belli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik gereken girdileri sağlama ve yapılacak işleri kararlaştırmadır (Başaran, 2000). Bu çerçevede, ne yapılacak?, ne zaman yapılacak?, nasıl yapılacak?, hangi kaynaklarla yapılacak? ve kimler hangi görevleri yapacak? sorularının önceden cevaplanmasıdır. Etkili sınıf yönetimi ise, önceden ders öncesi planlama hazırlıklarını içermektedir (Başar, 2015). Bu bağlamda öğretmenlerin, sınıf ortamlarının sosyal sistem özelliğine bağlı olarak ortaya çıkan çok kültürlü yapısını yönetirken ders öncesinde planlama boyutunda "çok kültürlülük" olgusunu dikkate almaları beklenmektedir. Ne var ki hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerinin çoğunun, çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetirken planlama boyutunda herhangi bir hazırlık yapmadıkları ve/veya özellikle çok kültürlülük ile ilgili herhangi bir hususu dikkate almadıkları görülmektedir. Bu durum, çok kültürlü sınıf ortamlarının yönetimi konusunda öğretmenlerin eğitim eksikliğinden veya onların ders programlarını yetiştirmeye yönelik kaygılarından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin, çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetirken planlama boyutunda yaptıkları çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri için birkaç örnek, aşağıda Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3
İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarını Yönetirken "Planlama" Boyutunda Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Kategoriler	f	Örnek İfadeler
2.Planlama	1.Hiçbir şey yapmama	48	Ö1:Özellikle kültürel farklılıkları dikkate alan bir planlama yapmıyorum. Ö5:Farklılıklara yönelik nasıl bir planlama yapmam gerektiğini bilmiyorum. Ö18:Hiç planlama yapmıyorum, doğaçlama sınıfı yönetiyorum.
	2.Bazı öğrenciler için ayrı planlama yapıyorum	2	Ö4:Bazen bazı öğrencilere özel bir planlama yaptığım oluyor. Ö21:Müfredat farklılıkları dikkate alan bir planlama yapmaya imkân vermiyor.

4.İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarını Yönetirken "Örgütleme" Boyutunda Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Örgütleme, örgütte insan ve diğer kaynaklarının bir araya getirilerek örgütsel amaçlara yönlendirilmesi sürecidir (Başaran, 2000). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çoğunun, çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetirken örgütleme boyutunda özel olarak dikkate aldıkları hususlar ve yaptıkları etkinlikler olmadığı onların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu konuda yaptıkları çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri için birkaç örnek, aşağıda Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4
İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarını Yönetirken "Örgütleme" Boyutunda Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Kategoriler	f	Örnek İfadeler
3.Örgütleme / Kaynak Sağlama	1.Hiçbir şey yapmama	45	Ö11:Sınıf içinde örgütleme yaparken hassasiyet gösteriyorum.
	2.Ailelerden destek alma	3	Ö26:Okuldaki diğer kaynaklardan yararlanma yoluna giderim, paylaşım sağlarım.
	3.Farklı sınıfların kaynaklarından yararlanma	2	

5.İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarını Yönetirken "İletişim" Boyutunda Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri

İletişim, sınıf yönetiminin özünü oluşturmaktadır. Bu nedenle etkili sınıf yönetimi gerçekleştiren öğretmenlerin, etkili iletişim becerilerine sahip olduğu ve bu öğretmenlerin bulunduğu öğrenme ortamlarında öğrencilerin keyifli zaman geçirdikleri söylenebilir (Turan, 2015). Ne var ki, bu araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin tümünün çok kültürlü sınıf ortamlarında iletişimi sağlamak ve güçlendirmek adına özel önlem almadıkları ve gayret göstermedikleri anlaşılmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin görüşlerinden, tüm öğrenciler için ortak bir iletişim yöntemi kullandıkları ve genel uygulamaları tercih ettikleri çıkarılabilir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetirken iletişim boyutunda yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri için birkaç örnek, aşağıda Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5
İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarını Yönetirken "İletişim" Boyutunda Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Kategoriler	f	Örnek İfadeler
4.İletişim	1.Hiçbir şey yapmama	50	Ö9:Öğrencilerle iletişime geçerken ortak bir paydada buluşabileceğim bir dil kullanmayı tercih ediyorum. Ö17:Sınıf içinde öğrencileri rencide edici söylemlerde ve davranışlarda bulunan öğrencilere müdahale ederim. Ö32:Gerekirse ev ziyaretleri yapabiliriz.

6.İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarını Yönetirken "Motive Etme" Boyutunda Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Motivasyon, bireyde enerji oluşturarak harekete geçirmedir. Sınıf yönetimi açısından motivasyon, öğrenciler için bir gerekliliktir. Etkili sınıf yönetiminde, öğrencilerin motivasyona ihtiyacı olup olmadığını ve/veya hangi yollarla motive olacaklarını belirleyen kişiler öğretmenlerdir (Yücel ve Gülveren, 2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çoğunun, çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetirken motive etme boyutunda her öğrencinin motivasyon ihtiyacının aynı olduğunu düşündükleri ve her öğrenci için aynı tür motivasyon araçlarını kullandıkları onların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, bu boyutta yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri için birkaç örnek, aşağıda Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6
İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarını Yönetirken "Motive Etme" Boyutunda Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Kategoriler	f	Örnek İfadeler
5.Motive Etme	1.Her öğrenciye uygun teknikler kullanma	48	Ö42:Derste her öğrencinin benim için eşit olduğunu ve eşit haklara sahip olduğunu göstermek için her öğrenciye aynı düzeyde uygun teknikler kullanırım. Ö37:Genel olarak derslerdeki motivasyonun kültür farklılıklarıyla bir ilgisi olmuyor. Ö27:Ortak konularda motivasyonu sağlamaya çalışırım.
	2.Farklı kültürlere ait sorular sorma	2	Ö49:Bazen derslerde farklı kültürlere değinerek dikkat çekmeye çalışırım.Öğrencilerin ait oldukları kültürlere dair bir takım sorular yöneltirim.

7.İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarını Yönetirken "Liderlik Etme" Boyutunda Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Liderlik, sosyal ortamlarda ortaya çıkan bir olgu olup etkileme gücü veya etkileme hakkıdır (Erçetin, 2000). Etkili bir sınıf yönetiminde ise, bu rolleri kendilerinden oynaması beklenen kişiler öğretmenlerdir. Lider öğretmenlerin, sınıf ortamında etkili iletişim becerilerine sahip olması ve öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak ve öğrencileri etkileyerek öğrenme ihtiyaçlarını karşılaması beklenir. Ancak ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin tümünün, çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetirken liderlik boyutunda öğrencilerin farklılıklarını yönetme adına özel bir çaba göstermedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, bu boyutta yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri için birkaç örnek, aşağıda Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7
İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarını Yönetirken "Liderlik" Boyutunda Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Kategoriler	f	Örnek İfadeler
6.Liderlik	1.Hiçbir şey yapmama	50	Ö31:Model olma noktasında kültürel özelliklerden arındırılarak evrensel değerlere göre liderlik yapılmaya çalışılmaktadır.
	2.Teşvik edici olma	2	Ö22:Genel olarak tüm öğrenciler için aynı uygulamalar geçerlidir. Cesaretlendirme, öz güveni geliştirmeye çalışma ve örnek olma gibi. Ö21:Bazen kültürel olarak zayıf ve toplumun gerisinde kalmış kesimlerin çocuklarına yönelik, potansiyeli varsa daha teşvik edici olmaya çalışırım.

8.İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarını Yönetirken "Değerlendirme" Boyutunda Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılarak değer yargısında bulunmaktır (Başar, 1998). Sınıf yönetiminde değerlendirme etkinlikleri, planda belirtilen hedeflere ne kadar ulaşıldığının öğrenci davranışlarına bakılarak ortaya konmasıdır. Değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin son aşamalarından biridir (Kuran, 2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetirken değerlendirme boyutunda klâsik sınıf yönetimi anlayışını göstererek bütün öğrencileri aynı, benzer veya standart kabul ettikleri ve buna uyumlu uygulama yaptıkları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, bu boyutta yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri için birkaç örnek, aşağıda Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8
İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarında "Değerlendirme" Boyutunda Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Kategoriler	f	Örnek İfadeler
7.Değerlendirme	1.Hiçbir şey yapmama (Eşitlikçi, standart uygulamalar)	48	Ö5:Eşitlikçi bakış açısı ile değerlendirme yapılmaktadır. Ö19:Her sınıfın değerlendirmesini kendi içinde yapıyorum. Ö20:Sınıfta öğrencileri değerlendirirken kültürel farklılıkları göz önünde bulundurmam. Önemli olan adil olmaktır."!!!"
	2.Farklılıkları göz önüne alırım.	2	Ö7:Öğrencilerin algılama düzeyi, ders seviyesi, alışkanlıkları, sosyal yaşam düzeyi ve becerileri doğrultusunda değerlendirme yapıyorum. Ö23:Seviyesine uygun sorular sormaya çalışırım.

9.İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarını Yönetme Konusunda Kendilerine Sunulan Eğitim Olanakları Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin, çok kültürlü sınıf ortamını yönetme ve örgütleme becerileri onların bu ortama yönelik hazırlık eğitimlerine bağlıdır. Üstelik, öğretmenlerin çok kültürlü sınıf ortamını yönetmeye yönelik hazırlıklarının yetersizliği daha büyük sınıf yönetimi sorunlarına da yol açabilir. Tüm öğretmenler, çok kültürlü sınıf ortamlarının yönetimine ilişkin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim etkinliklerini yeterli düzeyde bulmamaktadırlar. Sadece birkaç öğretmenin, son yıllarda öğretmenlere yönelik verilen genelde "değerler eğitimi", özelde "hoşgörü, merhamet, adalet, demokrasi" gibi değerler konusundaki hizmet içi eğitim etkinliklerinin yararlı olduğu hakkında görüşü bulunmaktadır. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetme konusunda kendilerine sunulan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olanakları hakkındaki görüşleri için, birkaç örnek aşağıda Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9
İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Yönetimi Konusunda "Hizmet Öncesi/Hizmet İçi Eğitim" Olanakları Hakkındaki Görüşleri

Tema	Alt Kategoriler	f	Örnek İfadeler
1.Hizmet Öncesi	1.Yeterli bulmuyorum	50	Ö44:Herhangi bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almadım ve bu tür eğitimlerin uygulandığını duymadım. Ö27:Kültürel olarak farklı sınıf ortamlarını yönetme konusunda herhangi bir eğitim almadım. Bu konuda fikrim yok.
2.Hizmetiçi	1.Yeterli bulmuyorum	50	Ö30:Bu konuda herhangi bir eğitim almadım. Bu konuda herhangi bir hizmet içi eğitime rastlamadım. Ö22:MEB'in son yıllarda bazı illerde değerler eğitimi konusunda yaptığı bazı çalışmaların olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum.

Esen (2009) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle sınıflarındaki farklılıkları nasıl yönettikleri konusunda yaptığı araştırma bulguları, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde farklılıkları yönetme konusunda hiçbir eğitim almadıkları görülmektedir. Öğretmenler,

farklılıkları yönetme konusunda daha çok eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin, farklılıkları yönetme konusunda hiçbir eğitim almamalarına rağmen, farklılıklarla ilişkili problemlere çözüm bulmada kendi yöntemlerini geliştirdikleri görülmektedir.

10.İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarını Yönetme Konusunda Destek Aldıkları Kurum, Kuruluş ve Kişiler Hakkındaki Görüşleri

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, çok kültürlü sınıf ortamındaki yönetim sorunlarını çözmek için sırasıyla en çok öğrenci ailelerinden, rehberlik servisinden, diğer öğretmenlerden ve okul yönetiminden destek almak için başvuruda bulunmakta oldukları görülmektedir. Ancak öğretmenler, en çok desteği okul rehberlik servisinden, okul yönetiminden ve diğer öğretmenlerden alabilmektedirler. Öğretmenlerin, ailelerden, profesyonel eğitimcilerden veya başka kurumlardan destek almamaları veya alamamaları da şaşırtıcı bir bulgudur. Öğretmenlerin, çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetirken destek aldıkları kurum, kuruluş ve kişiler hakkındaki öğretmen görüşleri için birkaç örnek, aşağıda Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10
İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarını Yönetirken Destek Aldıkları Kurum, Kuruluş ve Kişiler Hakkındaki Görüşleri

Tema	Alt Kategoriler	f	Örnek İfadeler
Destek Alınan Kurum, Kuruluş ve Kişiler	1.Okul rehberlik servisi	30	Ö18:En çok rehber öğretmene danışıyoruz.
	2.Okul yönetimi	30	Ö25:Kurum müdürü, rehber öğretmen ve bu tür öğrencisi olan meslektaşlarımdan yardım alırım.
	3.Diğer öğretmenler	30	
	4.Yok	20	Ö39:Maalesef yardım aldığım kimse yok.

Tartışma

Çokkültürlülük, Türkiye'de toplumsal yapıda giderek önem kazanmakta olan bir olgudur. Bu durumun, eğitim kurumlarına ve sınıf ortamlarına yansıyacağı dikkate alınarak eğitim kurumlarının her kademesinde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) verilen eğitimlerde çok kültürlü eğitim hizmeti sunulmalıdır.

Çok kültürlü eğitim, okulu birbiriyle ilişkili değişkenlere sahip bir sosyal sistem olarak görmektedir. Bu yüzden, eğitimsel eşitliğin oluşturulmasında, okulların dönüştürülebilmesi için okulların bütün temel bileşenlerinin değişmesi gerekmektedir (Banks, 2001). Sadece öğretim programı gibi bir değişkene odaklanmak, çok kültürlü eğitimin uygulanmasında yeterli değildir.

Bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerimizin çok kültürlü sınıf ortamını yeterince yönetemedikleri ve uygun stratejileri kullanma konusunda sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin, çok kültürlü sınıf ortamlarını görmezden geldikleri anlaşılmaktadır. Esen (2009) tarafından yapılan araştırmanın, bu araştırmanın bulgularını desteklediği görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, bazı öğretmenlerin farklılıkları görmezden geldiği, bazılarının farklılıkları indirgemeci olarak algıladığı ve diğerlerinin de farklılıklara karşı hoşgörülü olduğu belirtilerek, öğretmenlerin sınıflarındaki farklılıklara karşı değişik tutumlar sergiledikleri görülmektedir. Yapılan araştırmada, öğretmenlerin bir kısmının öğretim programının farklılıkları görmezden geldiğini, diğerlerinin ise 2005 yılından bu yana uygulanan öğretim programının farklılıklara daha duyarlı olduğunu ve daha kapsayıcı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Aynı araştırmada öğretmenler, öğretmenlerin farklılıklara karşı önyargılı olduklarını belirtmişler, ancak araştırmaya katılan hiçbir öğretmen kendisini farklılıklara karşı önyargılı bulmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerinde çokkültürlü ortamlara yönelik sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir.

Son yıllarda yapılan çok kültürlü eğitime yönelik çalışmalarda (Acar Çiftçi & Aydın, 2014; Cırık, 2008; Karataş, 2015; Locke, 2009; Polat & Kılıç, 2013, Polat ve Ogay Barka 2014; Ünlü & Örten, 2013), öğretmenlerin çok kültürlü eğitim yeterliliklerine sahip olmaları gerektiği ve mevcut öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle, öğretmen adaylarının ise üniversitelerde öğretim programlarına çok kültürlü eğitim faaliyetleri eklenerek bu konuda farkındalıklarının oluşturulması ve duyarlılıklarının geliştirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Sonuçlar

1. Bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çok kültürlü sınıf ortamını yeterince yönetemedikleri ve uygun stratejileri kullanma konusunda sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öncelikle, öğretmenler çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetmeyi bir fırsat veya zenginlik olarak değil, marjinal bir sorun olarak görmektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin sosyal ve politik gerçeklikle çok kültürlü sınıf ortamlarını gözardı ettikleri ve sınıf yapılarını homojen olarak algıladıkları anlaşılmaktadır.

2. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise, öğretmenlerin çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetme konusunda yönetim süreçlerini etkili olarak kullanamadıkları yönündedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf yönetiminde önleyici bir yaklaşım kullanmak yerine, sorunlar ortaya çıktıktan sonra tedavi edici yaklaşım ve standart uygulamalar kullandıkları görülmektedir.

3. Tüm öğretmenler, çok kültürlü sınıf ortamlarının yönetimine ilişkin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim etkinliklerini yeterli düzeyde bulmamaktadır.

4.Öğretmenler, çok kültürlü sınıf ortamındaki yönetim sorunlarını çözmek için en çok desteği okul rehberlik servisinden, okul yönetiminden ve diğer öğretmenlerden almaktadır.

Öneriler

1.İlkokul ve ortaokullarda, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin birbiriyle kaynaşması için etkinlikler düzenlenebilir. Bu şekilde, farklı kültürlere yönelik önyargılar kırılabilir. Öğrenciler arasında empati becerileri gelişerek, kültürler arasında saygı ve hoşgörü artabilir. Aynı zamanda, farklı kültürden gelen öğrencilerin özgüvenleri gelişerek kimlik ve kişilik kazanmaları sağlanabilir.

2.Çok kültürlü sınıf yönetimi, öğrenci odaklı olmalıdır. Okul ve sınıflardaki sorunların çözümünde, öğrenci farklılıklarından yararlanılması sorunların çözümü açısından daha etkili olabilir. Kültürel olarak farklı öğrencilere yönelik, beklentinin düşük olmaması veya yüksek beklenti içinde olmak yoluyla onların okula uyumları ve başarıları artırabilir.

3. Okul ve sınıf ortamlarında öğrenci farklılıklarının ve bu farklılıklar ile ilgili düşüncelerin rahat bir şekilde dile getirilebileceği ve tartışılabileceği bir ortam hazırlanmalıdır. Bu bağlamda çok kültürlü eğitim ve sınıf yönetimi uygulamaları, Türkiye'nin kendine özgü koşulları çerçevesinde dikkate alınmalıdır.

4.Okullar değerlere dayalı sistemlerdir. Bu açıdan, okullardaki eğitsel değerler ve normlar farklılıklara veya çok kültürlü yapıya hitap edecek şekilde oluşturulmalıdır. Bu nedenle yöneticiler ve öğretmenler, okul ve sınıftaki kültürel ortama ilişkin klasik yönetim anlayışını değiştirerek çağdaş sınıf yönetimi anlayışını güçlendirmelidir. Böylece eğitimciler, sınıfı ve okulu akademik başarıyı sağlamaya yönelik örgütsel hedeflere yönlendirmelidirler.

5.Çok kültürlü eğitim ortamlarında ve sınıf yönetiminde, eğitim programları da çok önemlidir. Polat (2009) yürüttüğü araştırmada, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan ilköğretim programının çok kültürlü eğitim konusundaki kazanımlar açısından "iyi bir durumda" olduğunu ortaya koymuştur. Kuşkusuz, çok kültürlü eğitim çok boyutlu olarak ele alınması gereken bir olgudur. Bu nedenle, çok kültürlü eğitim ve sınıf yönetimi konusunda velilerin ve toplumun bilinçlendirilerek eğitim sürecine katılmaları sağlanmalıdır.

6.Kültüre dayalı eğitsel bir bakış açısı, kültürel olarak farklı öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili bir araç olarak kabul edilebilir. Her sınıf, öğrenci farklılıklarını yansıtmalı ve hesaba katmalıdır. Bu çerçevede sınıflar, sosyal eylem projelerinin temeli olmalıdır.

7.Çok kültürlü sınıf ortamlarının etkili yönetimi için, ortaya çıkan sorunlara yönelik özel bir ders saati ayrılarak sorunlar üzerinde konuşulabilir. Eğitici dersler, atölye çalışmaları ve video izleme seansları aracılığıyla çok kültürlülüğe yönelik farkındalık sağlanabilir. Ek olarak, çok kültürlü sınıf ortamlarında gezici (alternatif) programlar uygulanabilir.

Kaynakça

Acar Çiftçi, Y. ve Aydın, H. (2014). Türkiye'de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 33*, 197-218.

Banks, J. A. (2001). Multicultural education: Characteristic and goals. James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: issues & perspectives* (4th baskı) içinde (s. 3-31). USA: Wiley.

Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley.

Başar, H. (1998). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Başar, H. (2015). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem A Akademi.

Chisholm, I. M. (1994). Preparing teachers for multicultural classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, 14*, 43-68.

Choi, W. (2011). Multiculturalism in teaching physical education: A review of U.S. based literature. *Journal of Research, 6*(2), 14-20.

Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34,* 27-40.

Coronel, J. M. & Gómez-Hurtado, I. (2015). Nothing to do with me! Teachers' perceptions on cultural diversity in Spanish secondary schools. *Teachers & Teaching: Theory and Practice, 21*(4), 400-420.

Çetin, N. ve Bostancı, A.B. (2011). İlköğretim okullarında okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme durumu. *Sakarya University Journal of Education, 1*(2), 7-15.

Dönmez, B. (2015). Sosyal bir sistem olarak sınıf. *Sınıf yönetimi.* (Edt: M. Şişman & S. Turan). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erçetin, Ş. Ş.(2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Esen, H. (2009). *An analysis of public primary school teachers' dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey*. Unpublished master dissertation. Bogazici University, Istanbul, Turkey.

Gay, G.(2000).*Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(2), 106-116.

Gaztambide-Fernández, R., Harding, H. & Sorde-Marti, T. (2004). *Cultural studies and education: Perspective on theory, methodology, and practice.* Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group.

Gollnick, D.M. & Chinn, P.C. (2009). *Multicultural education in a pluralistic society.* New Jersey: Pearson.

Gürel, D. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ile çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan, Türkiye.

Karademir, T., Çoban, B., Devecioğlu, S. Karakaya, Y. E. Ve Yücel, A. S. (2012). Güzel sanatlar ve spor lisesi yönetici ve öğretmenlerinin farklılıkların yönetimi konusundaki görüşleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 6*(1), 62-75.

Karataş, S. (2015). Teachers' views on multicultural education: Sample of Antalya. *Anthropologist, 19* (2), 373-380.

Kenneth, M. J. & Espinoza, C. (1996). Management strategies for culturally diverse classrooms. Phi Delta Kappa Educational Foundation.

King, P. M. & Howard-Hamilton, M. F. (2003). An assessment of multicultural competence. *NASPA Journal, 40*(2), 119-133.

Koch, L. J. (2014). *Relationships among teacher efficacy, classroom management and childern's cultural background*. Unpublished master dissertation. Oklahoma State University, Oklahoma, USA.

Kostis, T. & Efthymia, P. (2009). Responsive classroom management in a multicultural school context. *Synergies, 2,* 169- 176.

Kostova, S. (2009). Çok kültürlü eğitim: Bulgaristan örneği [Multicultural education: Bulgaria sample]. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi, 12*, 217-230.

Kuran, K. (2015). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. *Sınıf yönetimi*. (Edt: M. Şişman & S. Turan). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Locke, S. (2009). Institutional social and cultural influences on the multicultural perspectives of preservice teachers. *Multicultural Perspectives*, *7*(2), 20-28.

McIntosh Allen, K., Jackson, I. & Knight, M. G. (2012). Complicating culturally relevant pedagogy: Unpacking West African immigrants' cultural identities. *International Journal of Multicultural Education, 14*(2), 1-28.

Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye'de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Pub.

Miller, H. R. & Tenore, F. B. (2010). Classroom management in diverse classrooms. *Urban Education, 45*(5), 560-603.

Nieto, S. (2007). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education.* Pearson Education Inc.

Polat, S. (2009). *İlköğretim programlarından hareketle çok kültürlü eğitime dayalı sınıf yönetimi*. International Congress on Intercultural Dialogue and Education, October 8-11, 152-171, Bursa, Turkey.

Polat, S. ve Ogay Barka, T. (2014). Preservice teachers' intercultural competence: A comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 54*, 19-38.

Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 352- 372.

Postholm, M. B. (2013). Classroom management: what does research tell us? *European Educational Research Journal, 12*(3), 389-402.

Sleeter, C. E. & McLaren, P.(1995). *Multicultural education and critical pedagogy: The politics of difference. New York: Sunny Press.*

Sleeter, C. (2008). An invitation to support diverse students through teacher education. *Journal of Teacher Education, 59*(3), 212-219.

Schmeichel, M. (2012). Good teaching? An examination of culturally relevant teaching as an equity practice. *Journal of Curriculum Studies, 44*(2), 211-231.

Taymaz, H. (2001). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Turan, S. (2015). Sınıf yönetiminin temelleri. *Sınıf yönetimi*. (Edt: M. Şişman & S. Turan). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

UNHCR. (2015). *Mid-year trends 2015*. UNHCR Publishing. http://unhcr.org sitesinden 2 Şubat 2016 tarihinde erişilmiştir.

Ünlü, İ. ve Örten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çok kültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21,* 287- 302.

Van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I. & Wubbels, T. (2009). Teachers' pratical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 453-460.

Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education, 53*(1), 20-32.

Weinstein, C., Curran, M. & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. *Theory into Practice, 42*(4), 269-276.

Weinstein C., Tomlinson-Clarke S. & Curran M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education, 55*(1), 25-38.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.

Yücel, C. ve Gülveren, H. (2015). Sınıfta öğrencilerin motivasyonu. *Sınıf yönetimi*. (Edt: M. Şişman ve S. Turan). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

28. BÖLÜM

PISA'DA BAŞARI GÖSTEREN BAZI ÜLKELERDE GÖÇMEN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNE İLİŞKİN UYGULANAN POLİTİKALAR VE TÜRKİYE İÇİN ÖNERİLER

İlknur Maya [a], Asuman Yılmaz [b]

[a] Doç. Dr, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, mayailknur@gmail.com
[b] Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, asumamyilmaz308@gmail.com

Giriş

Eğitim, bireylerin geleceklerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin kendilerini tanıyabilme ve demokratik haklarını ifade edebilme olgunluğuna erişmesi, eğitim ile sağlanabilmektedir. Eğitim, son yıllarda küreselleşmenin olumsuz etkisine maruz kalmıştır. Bu durum, bireyler arasında sosyo-ekonomik farklılıkların artmasına, rekabete dayalı, adaletsiz ve eşit olmayan eğitim politikalarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Polat, 2007; Bursa, 2015).

Her çocuk eşittir ve her çocuğa başarma şansı verilmelidir. Sosyo-ekonomik statüsü ve göçmenlik geçmişi gibi etkenler önemsenmeksizin, tüm çocukların eğitim kaynaklarına ve öğretim olanaklarına erişebilmesi gerekmektedir (OECD, 2013). Bu konuda, birçok ülke tarafından kabul edilmiş uluslararası çok sayıda düzenlemeler mevcuttur. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, UNESCO Öğrenim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi, Ekonomik Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi ve Birleşmiş Milletler Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme gibi uluslararası belgelerde sosyal adalet, eşitlik ve eğitim hakkı ile ilgili hükümler yer almaktadır. Aynı zamanda bu hükümler, eğitimin, eşitliğin ve sosyal adaletin öneminin bir göstergesidir.

Sosyal adalet, "Hem bir amaç hem de bir süreçtir. Sosyal adaletin amacı toplumdaki kaynakların eşit dağıtılması, tüm bireylerin kendini fiziksel ve psikolojik olarak güven, emniyet ve huzur içerisinde hissetmesidir." (Bell, 2007, s.4). Eğitimde sosyal adalet kavramının ise; çok kültürlülük, adalet, eşitlik ve demokratik toplum gibi kavramlarla ifade edildiği görülmektedir (Tomul, 2009). Bu alanda yapılan çalışmalar, sosyal adaletin okul öncesi eğitimden başlayarak öğretmen yetiştirme programlarına kadar eğitimin her kademesinde yer alması gerektiğini vurgulamaktadır (Ahrens, 2014; Bruccoleri, 2008; Leonard, 2012; Tergigni, 2014).

Son yıllarda, on binlerce mültecinin ve göçmenin daha güvenli bir yaşam alanı bulmak için ülkelerini terk ettikleri görülmektedir. Bu nedenledir ki, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)'ne üye ülkelerde 2003 yılında %9 olan göçmen öğrenci sayısının, 2012 yılına gelindiğinde %11'e yükseldiği anlaşılmaktadır. Bu göçmen öğrencilerin yaklaşık %5'i, kendisi ve ailesi farklı bir ülkede doğmuş

"ilk nesil göçmen öğrenciler", %6'sı ise, kendisi PISA değerlendirmesinin yapıldığı ülkede ailesi yabancı bir ülkede doğmuş "ikinci nesil göçmen öğrenciler" den oluşmaktadır (OECD, 2015b). Türkiye ise, 2012 yılına kadar en çok mülteciye ev sahipliği yapan ilk 20 ülke arasında bile yer almazken; 2016 yılına gelindiğinde ise Türkiye, yaklaşık 1.84 milyon mülteciyi kabul ederek en çok mülteciye ev sahipliği yapan ülkelerden biri olduğu görülmektedir (UNHCR, 2015).

Göç; sosyal, siyasal, ekonomik ve benzeri nedenlerden dolayı bir yerden başka bir yere geçici veya sürekli olarak yer değiştirme eylemidir (Balcıoğlu, 2007; Kolukırık, 2006; Yalçın, 2004). Bu eylemi yapan bireylere ise "göçmen" denilmektedir. Baltacı (2014)'ya göre göç; bireylerin, ulusların ve ülkelerin yaşantılarını tüm yönleriyle etkilemektedir. Göçten ve göçmenlikten en çok etkilenenlerin çocuklar olduğu söylenebilir. Göçmen çocukların maruz kaldığı çeşitli sorunlar sebebiyle akademik olarak göçmen olmayan öğrencilere göre başarılı olamadıkları yapılan çalışmalarla ortaya konulmaktadır (Ereş, 2015; Meunier, 2011; Song, 2011).

PISA sonuçlarına göre, birçok ülkede göçmen öğrenciler, göçmen olmayan öğrencilerden daha başarısızdırlar (OECD, 2015a; OECD, 2015b). Bu durumun en önemli nedenlerinden biri, öğrencilerin yaşadıkları dil sorunudur. Göçmen öğrenciler, ev sahipliği yapan ülkelerde eğitim dilinde konuşamamakta ve yazamamaktadırlar (OECD, 2015b). Göçmen öğrenciler belirli okullarda toplanmaktadır. Bu durumda hem göçmen öğrencilerin hem de göçmen olmayan öğrencilerin performanslarını olumsuz etkilemektedir (Jensen ve Rasmussen, 2011; OECD, 2015b). Göçmen öğrencilerin, göçmen olmayan öğrencilere göre, sınıf tekrarı yapma olasılığı 3.4 kez daha yüksektir. Sınıf tekrarı yapan göçmen öğrencilerin yaşları büyüdüğü için akranlarıyla uyumları zorlaşmakta (OECD, 2015a) ve performansları olumsuz etkilenmektedir (Ammermueller, 2007). Bu öğrencilere erken yönlendirme yapılmakta ve yaklaşık öğrencilerin %44'ü mesleki liselere kayıt yaptırmaktadırlar. Öğrencilerin tam performanslarını ortaya koymalarına zaman verilmemekte ve gelecekte yüksek statülü işlerde çalışmaları engellenmektedir (OECD, 2015a). Göçmen öğrencilerin performanslarında, geldikleri ülkelerin eğitim politikaları da önemli bir etkiye sahiptir (Levels & Dronkers, 2008). Öğrencilerin geldikleri ülkelerde zorunlu eğitim süresinin uzun olması, performanslarını olumlu düzeyde etkilemektedir (Drohkers ve Heus, 2012).

Göçmen öğrencilerin başarıları, ev sahipliği yapan ülkelerde göçmen öğrencilerin, okullara karşı hissettikleri aidiyet ve mutluluk duygusu ile ilişkilidir. Okullara kendilerini ait hisseden göçmen öğrencilerin olumlu akademik duygularının, motivasyonlarının arttığı ve okullara karşı olumlu tutumlarının geliştiği görülmektedir (Anderman, 2002; Beyer, 2008; Lam, Chen, Zhang ve Liang, 2015). Göçmen öğrencilerin okullara karşı hissettikleri aidiyet ve okullarda hissettikleri mutluluk düzeyleri ülkelere göre farklılaşmaktadır. Bazı ülkelerde göçmen olmayan öğrenciler göçmen öğrencilere kıyasla okullara kendilerini daha çok ait ve okullarda daha çok mutlu hissetmekte iken, bazı ülkelerde ise tam tersi bir durum gözlenmekte ve göçmen öğrenciler, göçmen olmayan öğrencilere göre okullara kendilerini daha çok ait ve okullarda daha çok mutlu hissetmektedirler. Bu durumun oluşmasının en önemli nedenlerinden biri, ülkelerin göçmen öğrencilerin eğitimine ilişkin uyguladıkları politikaların birbirinden farklı olmasıdır (OECD, 2015b).

Göçmen öğrencilere ev sahipliği yapan ülkelerin uyguladıkları eğitim politikaları, göçmen öğrencilerinin toplum ile uyumları ve performans düzeyleri ile ilişkilidir (Borgna, 2016 ; OECD, 2015a). Bu ülkelerin eğitsel, sosyal ve duygusal başarıları, uyguladıkları eğitim politikaları çerçevesinde farklılaşmaktadır. Bu durum, ülkelerin göçmen öğrencilerin eğitimlerine yönelik olarak birbirlerinden öğrenecekleri şeyler olduğunun göstergesidir (OECD, 2015b).

Ülkeler, eğitim sistemlerini daha etkili kılmak ve başarılarını daha iyi duruma getirmek için (PISA, TIMSS, PIRLS) gibi uluslararası sınavlara odaklanmakta ve başarı gösteren ülkelerin eğitim sistemlerinde kullanılan kuram, yöntem ve teknikleri incelemektedirler. Bu incelemelerde ise, "karşılaştırmalı eğitim" bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır. Farklı ülkelerdeki kuram, yöntem, teknik ve uygulamaları anlamamızı sağlayan karşılaştırmalı eğitim, gelecekteki eğitim sistemlerinin nasıl olabileceğini kestirmede önemli rol oynamaktadır (Noah 1984; Türkoğlu, 2012). Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında,

ülkeler için kullanılabilecek ölçütlerden biri OECD, UNESCO ve EURYDICE gibi uluslararası örgütler tarafından yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarıdır. En yaygın olarak bilinen bu çalışmalardan biri ise, "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" olarak bilinen kısa adıyla PISA (Programme for International Student Assessment)'dır. İlgili araştırmalar (Anıl, 2009; Aydın, Erdağ ve Taş, 2011; Aydın, Sarıer ve Uysal, 2012; Demir ve Kılıç, 2010; Maya, 2013; Maya, 2016; Yıldız, 2015) incelendiğinde, iyi eğitsel göstergelere sahip ülkelerin PISA sınavlarında daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu şekilde, uluslararası sınavlarda başarılı ülkelerin demokratik, eşit ve adil eğitim sistemlerine sahip oldukları varsayımıyla, eğitimde etkili sosyal adalet uygulamalarına sahip oldukları düşünülmektedir. Tüm bu nedenlerle, bu araştırmada PISA (2012) sonuçlarına göre yüksek başarı gösteren ve çok sayıda göçmen öğrenciye sahip ülkelerin, göçmen öğrenciler için uyguladıkları eğitim politikaları incelenip, ülkemiz için öneriler sunulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, olguları doğal ve bütünsel bir yaklaşımla tanımlamaya ve açıklamaya odaklanan sorgulayıcı bir yaklaşım olarak ifade edilen nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2002). Nitel araştırma yöntemlerinden ise, doküman incelemesi tekniği ile alan yazında PISA (2012)'da başarı gösteren bazı ülkelerin ve çok sayıda göçmen öğrenciye sahip ülkelerin, göçmen öğrenciler için uyguladıkları eğitim politikaları incelenerek, Türkiye için öneriler sunulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, PISA (2012) sınavına katılan 34'ü OECD üyesi olmak üzere 65 ülke oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, çalışılan konu hakkında yoğun bilgilere sahip durumların belirlenmesi (Patton, 2014) olarak ifade edilen amaçlı örneklem yoluyla oluşturulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın örneklemine, PISA (2012)'da üç ders (okuma, fen bilimleri, matematik) açısından yüksek başarı gösteren ve çok sayıda göçmen öğrenciye sahip olan ülkelerden yeterli verilere ulaşılabilen Singapur, Hong Kong-Çin, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında, ülkelerin yürürlükte olan mevzuatlarından, kitap, dergi, tez ve makale gibi basılı ve elektronik bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Aynı şekilde, PISA (2012), OECD (2016), UNESCO (2016) ve UNHCR (2016) gibi, ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili bilgiler veren uluslararası internet sitelerine de gerekli kaynaklara ulaşmak için başvurulmuştur. Araştırmada kullanılan veriler; resmi kayıtlar, belgeler ve bilimsel yayınlardan elde edilmiştir. Bu bağlamda, araştırma verilerinin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenilebilir.

Verilerin Analizi

Doküman analizi, araştırılan olaylar veya olgular hakkında var olan yazılı kaynakların analizini ifade eder (Sönmez ve Alacapınar, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada kullanılan dokümanlar, tek başına veri setidir. Bu nedenle araştırmada, içerik analizi yapılmıştır. Bu çerçevede analize konu olan verilerden örneklem olarak ülkeler seçilmiş, kategoriler geliştirilmiş, analiz birimi çerçevesinde sayısallaştırma yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, PISA (2012)'da yüksek başarı gösteren ülkelerden Singapur, Hong Kong-Çin, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda' nın göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik uygulanan politikalar incelenerek analiz edilmiştir ve Türkiye için öneriler sunulmuştur.

Bulgular

Singapur' da Göçmen Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Uygulanan Politikalar

Singapur' un, inanılmaz bir başarı öyküsüne sahip bir ülke olduğu görülmektedir. Singapur, 50 yıl öncesine kadar fakir, doğal kaynaklardan yoksun ve halkının büyük bir kısmı okuryazar olmayan bir ülke iken; günümüzde ise, dünyanın en büyük ve en yoğun limanlardan, telekomünikasyon merkezlerinden biridir. Singapur, elektronik, tıbbi ilaçlar, finansal hizmetler ve bilgi teknolojisi tüketiminde lider bir ülkedir (NCEE, 2015a).

Singapur eğitim sistemi; her çocuğun yeteneklerini keşfetmeyi, potansiyellerini ortaya çıkartmayı, ailesine, toplumuna ve ülkesine karşı sorumluluklarının farkında olarak iyi birer yurttaş yetiştirmeyi ve aynı zamanda öğrenmeyi yaşam boyunca bir tutku haline dönüştürmeyi amaç edinmektedir (MOE, 2015a; Quek, vd., 2008).

Singapur eğitim sistemi, geniş tabanlı ve bütünseldir. Singapur'da öğrencilere, hem kendi ana dillerinde hem de İngilizce olarak eğitim yapılmaktadır. Nitelikli öğretmenlere sahiptir. Okullar, veliler ile işbirliği içerisinde çalışmaktadırlar. Akademik öğretim programının yanı sıra öğrenciler, ek öğretim programı aktiviteleriyle sanat, müzik ve spor alanlarında kendilerini geliştirmektedirler (MOE, 2015a; MOE, 2015b).

Sürekli gelişen bir eğitim sistemine sahip Singapur, uluslararası düzeyde düzenlenen sınavlarda büyük başarılar göstererek, dünyanın en güçlü eğitim sistemlerinden birine sahip olduğu görülmektedir. PISA sınavlarında büyük bir başarı gösteren Singapur, 2012 yılında yapılan sınavda; matematik okuryazarlığı alanında 573 puanla 2. sırada, fen okuryazarlığı alanında 551 puanla 3. sırada ve okuma becerisi alanında 542 puanla 3. sıradadır (MEB, 2015).

Singapur, çok çeşitli etnik gruplara sahip bir ülkedir. Bu açıdan Singapur'un göçmen öğrenci sayısının fazla olduğu görülmektedir. Singapur'un PISA (2012) uygulamasına katılan göçmen öğrenci oranı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1
PISA (2012) Uygulamasına Katılan Göçmen Öğrenci Oranı- Singapur

	İlk Nesil	**İkinci Nesil**	**Toplam**
SİNGAPUR	%12,4	%5.9	%18,3

Kaynak: OECD. (2015b). Immigrant students at school: easing the journey toward integration.

Singapur'un PISA (2012) uygulamasına katılan öğrencilerin %12,4'ü ilk nesil, %5.9'u ikinci nesil olmak üzere toplamda %18,3' ünün göçmenlik geçmişi bulunmaktadır. Farklılıkları bir fırsat olarak gören Singapur, her bireye eşit eğitim fırsatları sunarak, güçlü yönlerini ortaya çıkartmaktadır. Singapur, 21. yüzyıl yeterliklerine sahip bireyler yetiştirerek eğitim alanında fark yaratan bir ülkedir (MOE, 2015a; MOE, 2015b).

Çok sayıda göçmen öğrencilere sahip Singapur, eğitim alanında başarılı bir ülkedir. Singapur'un uluslararası düzeyde düzenlenen sınavlardan elde ettiği başarılar bu durumun göstergesidir. Singapur'un PISA (2012) okuma becerisi öğrenci performansları Tablo 2' de gösterilmektedir.

Tablo 2
PISA (2012) Okuma Becerisi Öğrenci Performansları- Singapur

SİNGAPUR	**Göçmen Olmayan**	**İlk Nesil**	**İkinci Nesil**
Ortalama Puanlar	540	546	581

Kaynak: OECD. (2015b). Immigrant students at school: easing the journey toward integration.

Singapur' un PISA (2012) okuma becerisi öğrenci performansları incelendiğinde; göçmen olmayan öğrenciler ortalama 540 puan, ilk nesil göçmen öğrenciler 546 puan, ikinci nesil göçmen öğrenciler ise 581 puan aldığı görülmektedir. Bu durum ilk nesil ve ikinci nesil göçmen öğrencilerin, göçmen olmayan öğrencilerden daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymaktadır. İkinci nesil göçmen öğrenciler ise ilk nesil göçmen öğrencilere göre daha iyi performans gösterdikleri görülmektedir.

Singapur'da göçmen öğrenciler, akademik başarılara sahiptirler. Göçmen öğrencilerin başarılarının altında yatan nedenlerden birisi de öğrencilerin kendilerini okullara ait ve okullarda mutlu hissetmelerinden kaynaklanmaktadır. Singapur'un PISA (2012) uygulamasına katılan öğrencilerinin okula aidiyet hissetme oranı ve okulda mutlu hissetme oranı Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

PISA (2012) Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okula Aidiyet Hissetme Oranı ve Okulda Mutlu Hissetme Oranı- Singapur

SİNGAPUR	**Göçmen Olmayan**	**İlk Nesil**	**İkinci Nesil**
Okula Aidiyet Hissetme Oranı	%83,8	%83,8	%82,7
Okulda Mutlu Hissetme Oranı	%88,1	%87,5	%85,1

Kaynak: OECD. (2015b). Immigrant students at school: easing the journey toward integration.

PISA (2012) uygulamasına katılan göçmen olmayan öğrencilerin %83,8'ü, ilk nesil göçmenlerin %83,8'ü ve ikinci nesil göçmenlerin %82,7'si okullarda kendilerini ait hissetmektedirler. Göçmen olmayan öğrenciler ile ilk nesil göçmen öğrenciler okullarda kendilerini eşit oranda ait hissetmekte iken, ikinci nesil göçmenler kendilerini daha az oranda okullara ait hissettiği görülmektedir.

PISA (2012) uygulamasına katılan göçmen olmayan öğrencilerin %88,1'i, ilk nesil göçmenlerin %87,5'i ve ikinci nesil göçmenlerin %85,1'i okullarda kendilerini mutlu hissetmektedirler. Göçmen olmayan öğrenciler, ilk nesil ve ikinci nesil göçmen öğrencilere göre okullarda kendilerini daha çok mutlu hissetmektedirler. Bu oranlar birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Singapur'da göçmen öğrencilerin başarıları, okullara aidiyet hissetme ve okulda mutlu hissetme oranları bu ülkenin göçmen öğrenciler üzerinde uyguladıkları politikaların incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda Singapur; göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarının erken tanımlanması, eğitime erişimlerinin sağlanması ve kariyer gelişimleri için çeşitli uygulamalar ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitime erişimde Singapur; göçmen öğrencilere finansal destek sağlamaktadır.

Singapur' da tüm öğrenciler; 1. sınıfın başında tarama testlerine tabi tutulmaktadır. Okuma ve matematik öğrenebilmek için desteğe ihtiyaçları olup olmadıkları tespit edilmektedir. Göçmen öğrenciler ve yeterli performans gösteremeyen öğrenciler; 8-10 kişilik gruplar halinde, her gün, sistematik olarak öğrenme destekleme programlarına tabi tutulmaktadır. Göçmen öğrencilerin pek çoğu evde farklı dil konuştukları için dil gelişimlerinin sağlanması gerekmektedir. Bu yüzden bu destekleme programları büyük oranda İngilizce öğrenimi üzerinedir (OECD, 2014). Öğretmenler, her gün 30 dakikalık destekleme programlarıyla göçmen öğrencilerin arkadaşlarının seviyelerine çıkmaları için yardım etmektedirler (NCEE, 2015b).

Hong Kong' ta Göçmen Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Uygulanan Politikalar

Hong Kong, küçük bir balıkçı adası iken, kişibaşı gayrisafi yurtiçi hasıla tutarı dünyada en iyi 10 ülke içerisine girmiş ve dünyanın en büyük ticaret merkezlerinden biri haline dönüştüğü söylenebilir. 1997 yılından beri eğitimde yaptıkları değişiklikler ile dünyanın eğitim liderlerinden biri olarak Hong Kong karşımıza çıkmaktadır (NCEE, 2015c).

Eğitim şehrin geleceği için temel unsur olarak görülmekte ve eğitimde yapılan reformlar sadece hükümet temsilcileri tarafınan değil toplumdaki tüm sektörler tarafından desteklenmektedir. Eğitim-

de öğrenim ön planda tutulmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarının, kişisel gelişim özelliklerinden ayrı tutulamayacağı belirtilerek bütünsel bir gelişim hedeflenmektedir (OECD, 2012).

Hong-Kong eğitim sistemi, özgürlüğe ve özerkliğe önem vermektedir. Okullara öğrenci kabulünden öğretmenlerini ve müdürlerini atamaya, öğretim programlarını oluşturmaya kadar yetkiler vermektedir (OECD, 2014). Sürekli gelişen bir eğitim sistemine sahip olan Hong- Kong, uluslararası düzeyde düzenlenen sınavlarda başarıyı yakalamış bir ülkedir. 2012 yılında yapılan PISA sınavında; matematik okuryazarlığı alanında 561 puanla 3. sırada, fen okuryazarlığı alanında 555 puanla 2. sırada ve okuma becerisi alanında 545 puanla 2. sıradadır (MEB, 2015).

Eğitim, ticaret ve teknoloji alanlarında lider bir ülke olan Hong- Kong, çok sayıda göçmen nüfusa sahiptir. Bu bağlamda Hong Kong, göçmen öğrenci oranı yüksek bir ülkedir. Hong Kong'un PISA (2012) uygulamasına katılan göçmen öğrenci oranı Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

PISA (2012) Uygulamasına Katılan Göçmen Öğrenci Oranı- Hong-Kong

	İlk Nesil	**İkinci Nesil**	**Toplam**
HONG- KONG	%14,2	%20,5	%34,7

Kaynak: OECD. (2015b). Immigrant students at school: easing the journey toward integration.

Hong Kong'ta, PISA (2012) uygulamasına katılan öğrencilerin %14,2'si ilk nesil, %20,5'i ikinci nesil olmak üzere toplamda %34,7' sinin göçmenlik geçmişi bulunmaktadır. PISA (2012) uygulamasına katılan yaklaşık üç öğrenciden birinin göçmenlik geçmişine sahip olduğu söylenilebilir.

Hong Kong, göçmen öğrenci oranı yüksek bir ülke olmasına rağmen, uluslararası düzeyde düzenlenen sınavlarda başarılı olan bir ülkedir. Hong Kong'un PISA (2012) uygulaması okuma becerisi öğrenci performansları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5

PISA (2012) Okuma Becerisi Öğrenci Performansları- Hong Kong

HONG KONG	**Göçmen Olmayan**	**İlk Nesil**	**İkinci Nesil**
Ortalama Puanlar	546	534	554

Kaynak: OECD. (2015b). Immigrant students at school: easing the journey toward integration.

Hong- Kong' un PISA (2012) okuma becerisi öğrenci performansları incelendiğinde; göçmen olmayan öğrenciler ortalama 546 puan, ilk nesil göçmen öğrenciler 534 puan, ikinci nesil göçmen öğrenciler ise 554 puan aldığı görülmektedir. Bu durum göçmen olmayan öğrencilerin ilk nesil göçmen öğrencilere göre daha iyi performans gösterdklerini ancak ikinci nesil göçmenlerin, hem göçmen olmayan hem de ilk nesil göçmen öğrencilerden daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Hong Kong'ta öğrencilerin okullara kendilerini ait ve okullarda kendilerini mutlu hissetmeleri, eğitim alanında elde ettikleri başarılı sonuçların sürekliliğinin sağlanması için bir gerekliliktir. Hong Kong'un PISA (2012) uygulamasına katılan öğrencilerin okula aidiyet hissetme oranları ve okulda mutlu hissetme oranları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

PISA (2012) Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okula Aidiyet Hissetme Oranı ve Okulda Mutlu Hissetme Oranı- Hong- Kong

HONG-KONG	Göçmen Olmayan	İlk Nesil	İkinci Nesil
Okula Aidiyet Hissetme Oranı	%74,0	%71,0	%71,9
Okulda Mutlu Hissetme Oranı	%87,0	%85,5	%84,9

Kaynak: OECD. (2015b). Immigrant students at school: easing the journey toward integration.

Hong Kong'ta PISA (2012) uygulamasına katılan göçmen olmayan öğrencilerin %74'ü, ilk nesil göçmenlerin %71'i ve ikinci nesil göçmenlerin %71,9'sı okullarda kendilerini ait hissetmektedirler. Göçmen olmayan öğrenciler; ilk nesil ve ikinci nesil göçmen öğrencilere göre kendilerini okullara daha çok ait hissetmekte iken öğrencilerin okullara aidiyet hissetme oranları birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

PISA (2012) uygulamasına katılan göçmen olmayan öğrencilerin %87'i, ilk nesil göçmenlerin %85,5'i ve ikinci nesil göçmenlerin %84,9'u okullarda kendilerini mutlu hissetmektedirler. Göçmen olmayan öğrenciler ile göçmen öğrencilerin okullarda mutlu hissetme oranlarının yakın olduğu söylenebilir.

Hong-Kong'ta göçmen olmayan öğrenciler ile göçmen öğrenciler arasında okuma becerisi performansları, okullara aidiyet hissetme ve okulda mutlu hissetme oranları arasında farkların çok az olması bu ülkenin göçmen öğrenciler üzerinde uyguladıkları politikaların incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Hong Kong, göçmen öğrencilere uyguladığı uyum eğitimleriyle bu başarısını sürdürmektedir. Bu uygulamalardan birisi, "Tam Zamanlı Başlangıç Programı" olarak adlandırılan öğrencilerin okul eğitimine başlamadan önce uygulanan altı aylık dil eğitimi programıdır (OECD, 2016). Bu program kapsamında, 19 İlkokul ve 9 Ortaokul "Çince Öğretimi Destekleme Merkezi" olarak tasarlanmıştır. Bu okulların, okul sonrasında ve yaz döneminde Çince öğretimi programları da bulunmaktadır (NCEE, 2015c). Böylelikle, öğrencilerin okula ve topluma uyumunu sağlamaktadır. Bunların yanı sıra göçmen çocuklar için; uyum eğitimleri, destekleyici dersler ve müfredat dışı aktivitelerde yapılmaktadır. "No Losers" (Kayıp Yok) ilkesiyle Hong Kong, eğitimde başarısını sürdürmek için her öğrencinin bireysel olarak ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemektedir (OECD, 2016).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine çok önem veren Hong- Kong'ta, okullardaki farklı etnik kökene sahip öğrencilerin daha iyi eğitim almalarını sağlamak için öğretmenlere mesleki gelişim programları uygulanmaktadır (OECD, 2016). Göçmen öğrencilerin başarılarını arttırmak için öğrencilerin belirli okullara toplanılması engellenmektedir. Bu kapsamda veliler ile işbirliğine gidilerek, heterojen okullar oluşturulmaya çalışılmaktadır (NCEE, 2015d).

Kanada' da Göçmen Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Uygulanan Politikalar

Kanada, dünyanın en büyük onuncu endüstriyel ekonomisine sahip bir ülkedir. Forbes araştırma sonuçlarına göre ise, dünyanın en büyük şirketlerine ev sahipliği yapan beşinci ülkedir (NCEE, 2016e). Kanada, her bir öğrencinin ihtiyaçlarını belirlemeyi ve gidermeyi amaç edinmiş bir ülkedir. Bütün öğrencileri içerisine alan bir eğitim sistemiyle farklılıkların bütünlüğünü oluşturmaktadır (CMEC, 2008). Eyalet ve bölge düzeyinde eğitim hedeflerinde, dil çeşitliliği ve din birlikteliği arasında denge oluşturmada Kanada, ayırt edici girişimlerde bulunmaktadır (OECD,2012).

Eğitimde yaptıkları reformlar ve uyguladıkları politikalar ile Kanada, eğitimde başarıyı yakalamış bir ülkedir. Uluslararası düzeyde yapılan sınavlarda elde ettikleri başarılar da bu durumun göstergesidir. Kanada en son açıklanan PISA (2012) sınav sonuçlarına göre; matematik okuryazarlığı alanında 518 puanla 13. sırada, fen okuryazarlığı alanında 525 puanla 10. sırada ve okuma becerisi alanında 523 puanla 7. sıradadır (MEB, 2015).

Kanada çok sayıda göçmene ev sahipliği yapan bir ülkedir. Göçmenleri iş gücü kaynağı olarak görmektedir (Bakioğlu & Pekince, 2013a). Bu bağlamda Kanada' da çok sayıda göçmen öğrenci bulunmaktadır. PISA (2012) uygulamasına katılan göçmen öğrenci sayısı Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7

PISA (2012) Uygulamasına Katılan Göçmen Öğrenci Oranı- Kanada

	İlk Nesil	İkinci Nesil	Toplam
KANADA	%13,0	%16,6	%29,6

Kaynak: OECD. (2015b). Immigrant students at school: easing the journey toward integration.

Kanada' da, PISA (2012) uygulamasına katılan öğrencilerin %13'ü ilk nesil, %16,6'sı ikinci nesil olmak üzere toplamda %29,6' sının göçmenlik geçmişi bulunmaktadır. Kanada, göçmen öğrencilere uyguladıkları politikalar ile ön planda olan bir ülkedir.

Kanada, her öğrenciye eğitimde fırsat eşitliği sunmayı başaran bir ülkedir (Bakioğlu ve Pekince, 2013a). Çok sayıda göçmen öğrenciye sahip Kanada'nın, uluslararası düzeyde düzenlenen sınavlarda elde ettiği başarılar ise bu durumun bir göstergesidir. Kanada'nın PISA (2012) uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerisi öğrenci performansları Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8

PISA (2012) Okuma Becerisi Öğrenci Performansları- Kanada

KANADA	**Göçmen Olmayan**	**İlk Nesil**	**İkinci Nesil**
Ortalama Puanlar	526	530	527

Kaynak: OECD. (2015b). Immigrant students at school: easing the journey toward integration.

PISA (2012) okuma becerisi öğrenci performansları incelendiğinde; göçmen olmayan öğrenciler ortalama 526 puan, ilk nesil göçmen öğrenciler 530 puan, ikinci nesil göçmen öğrenciler ise 527 puan aldıkları görülmektedir. Göçmen öğrencilerin, göçmen olmayan öğrencilere göre daha iyi performans gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca ilk nesil göçmen öğrencilerin, ikinci nesil göçmen öğrencilerden daha başarılı oldukları söylenebilir.

Göçmen öğrencilerin başarılaryla fark yarattığı Kanada' da, öğrencilerin okullara kendilerini ait ve okullarda kendilerini mutlu hissetmektedirler. Kanada'nın PISA (2012) uygulamasına katılan öğrencilerin okula aidiyet hissetme oranı ve okulda mutlu hissetme oranı Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9

PISA (2012) Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okula Aidiyet Hissetme Oranı ve Okulda Mutlu Hissetme Oranı- Kanada

KANADA	**Göçmen Olmayan**	**İlk Nesil**	**İkinci Nesil**
Okula Aidiyet Hissetme Oranı	%77,1	%82,3	%81,5
Okulda Mutlu Hissetme Oranı	%79,4	%85,3	%84,1

Kaynak: OECD. (2015b). Immigrant students at school: easing the journey toward integration.

Kanada'da PISA (2012) uygulamasına katılan göçmen olmayan öğrencilerin %77,1'i, ilk nesil göçmenlerin %82,3'ü ve ikinci nesil göçmenlerin %81,5'i okullarda kendilerini ait hissetmektedirler. Göçmen öğrenciler, göçmen olmayan öğrencilerden okullara kendilerini daha ait hissetmektedirler. İlk nesil göçmenler, ikinci nesil göçmenlere göre okullara daha çok bağlıdırlar.

PISA (2012) uygulamasına katılan göçmen olmayan öğrencilerin %79,4'ü, ilk nesil göçmenlerin %85,3'ü ve ikinci nesil göçmenlerin %84,1'i okullarda kendilerini mutlu hissetmektedirler. Göçmen öğrenciler, göçmen olmayan öğrencilerden okullarda kendilerini daha mutlu hissetmektedirler. İlk nesil göçmenler, ikinci nesil göçmenlere göre okullara daha çok mutludurlar.

Kanada'da göçmen öğrenciler, göçmen olmayan öğrencilerden okuma becerisi alanında daha başarılıdırlar. Okullara kendilerini daha ait hissetmekte ve okullarda göçmen öğrencilerden daha fazla mutlu olmaktadırlar. Bu ülkenin uluslararası düzeylerde girdikleri sınavlarda elde ettikleri başarılarda göz önüne alındığında eğitimde eşitliği sağlayan sosyal adalet uygulamaları ve göçmen öğrencilere yönelik uyguladıkları politikaları incelemeyi değerli kılmaktadır.

Kanada da, ayrımcılığı ve system engellerini kaldırarak, tüm öğrencilerin başarılı olmalarını teşvik eden "Eşitlik ve Kapsamlı Eğitim Stratejisi", 2009 yılından beri uygulanmaktadır. Bu strateji kapsamında; okulların programlarını, uygulama ve öğretim etkinliklerini eşitlik ilkesi çerçevesinde düzenlemeleri sağlanmaktadır (OECD, 2015b). Bu ülkede öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik; özel fon programları, sınıf uyum stratejileri, eğitim ve sağlık hizmetlerine ulaşımın sağlanması, öğrenci, aile ve okul finansal desteği ve özelleştirilmiş dersler gibi uygulamalar düzenlenmektedir (CMEC, 2008).

Kanada da göçmen öğrencilerin topluma uyumlarını sağlamak ve okullarda başarılarını arttırmak amacıyla uygulanan bazı uygulamalarda aşağıda belirtilmektedir (CMEC, 2014):

- Kanada' ya yeni gelen okul öncesi yaşta olan çocuklara erken kelime ve okuma becerilerinin gelişmesine yardım etmek amacıyla çeşitli programlar düzenlenmektedir.
- Yeni göreve başlayan öğretmenler, sınıflarındaki çeşitliliğe ve her öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için eğitimlere tabi tutulmaktadırlar.
- Irkçılık, dil ve din ayrımcılığı gibi konularda öğrencilerin farkındalıkları, çeşitli uygulamalarla (drama, sosyal çalışmalar..) oluşturulmaya çalışılmaktadır.
- Farklı etnik kökene sahip öğrencilerin kendi kültürlerine özgü önemli kutlama günlerinde faaliyetler düzenlenmektedir.
- Öğretmenler bir ağ oluşturarak, göçmen öğrencilerle gerçekleştirdikleri tecrübe ve deneyimlerini paylaşmaktadırlar.

Avustralya' da Göçmen Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Uygulanan Politikalar

Avustralya eğitim sisteminde ön plana çıkan hususlar; eşitlik, kalite ve kapsayıcılıktır. Adil ve kapsayıcı eğitim politikaları ile Avustralya eğitimde eşitliğe önem veren bir ülkedir. Bu ülkede okullar; etkili öğrenme çevreleri sunmakta ve öğrencilerin gelişimlerini izlemek için etkili değerlendirme sistemleri ortaya atmaktadır. Güçlü okul liderleri ve nitelikli öğretmenlere sahip oldukları görülmektedir (OECD, 2015c).

Avustralya tek bir ulusal eğitim sistemine sahip değildir. 6 eyalet ve 2 bölgeye ayrıldığı ve eğitim yönetiminin yetkilerinin eyaletlere ve bölgelere dağıtıldığı görülmektedir. Yapıları benzer olmakla birlikte her bir eyalet ve bölge kendi eğitim yönetiminden sorumludur (Wernert, Thomson, Ainley ve Schmid, 2012).

Avustralya, uluslararası düzeyde düzenlenen sınavlarda başarılı olan bir ülkedir. 2012 yılında yapılan PISA sınavında; matematik okuryazarlığı alanında 506 puanla 19. sırada, fen okuryazarlığı alanında 521 puanla 19. sırada ve okuma becerisi alanında 512 puanla 13. sıradadır (MEB, 2015).

Avustralya, çeşitli etnik kökenden gelen bireylere sahip bir ülkedir. Son yıllarda ekonomik olarak gelişen bir ülke olan Avustralya, göç alan bir ülkedir. Bu bağlamda, toplam öğrenci sayısı içerisinde göçmen öğrenciler önemli bir orana sahiptir. Avustralya'nın PISA (2012) uygulamasına katılan göçmen oranı Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10
PISA (2012) Uygulamasına Katılan Göçmen Öğrenci Oranı- Avustralya

	İlk Nesil	İkinci Nesil	Toplam
AVUSTRALYA	%10,3	%12,4	%22,7

Kaynak: OECD. (2015b). Immigrant students at school: easing the journey toward integration.

Avustralya'da PISA (2012) uygulamasına katılan öğrencilerin %10,3'ü ilk nesil, %12,4'ü ikinci nesil olmak üzere toplamda %22,7' sinin göçmenlik geçmişi bulunmaktadır. Avustralya, kültürel çeşitliliğe sahip ve çok sayıda farklı dillerin konuşulduğu bir ülkedir (Wernert, vd., 2012).

Eğitim politikalarında eşitlik ilkesini benimseyen Avustralya'da, göçmen öğrencilerin uluslararası düzeyde düzenlenen sınavlarda başarılı sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Avustralya'nın PISA (2012) uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerisi öğrenci performansları Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11
PISA (2012) Okuma Becerisi Öğrenci Performansları- Avustralya

AVUSTRALYA	**Göçmen Olmayan**	**İlk Nesil**	**İkinci Nesil**
Ortalama Puanlar	511	520	538

Kaynak: OECD. (2015b). Immigrant students at school: easing the journey toward integration.

PISA (2012) okuma becerisi öğrenci performansları incelendiğinde; göçmen olmayan öğrenciler ortalama 511 puan, ilk nesil göçmen öğrenciler 520 puan, ikinci nesil göçmen öğrenciler ise 538 puan aldıkları görülmektedir. Göçmen öğrenciler, göçmen olmayan öğrencilerden daha iyi performans gösterdikleri, yanı sıra ikinci nesil göçmen öğrencilerin, ilk nesil göçmen öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmektedir.

Avustralya' da öğrenciler, kendilerini okullara ait ve kendilerini okullarda mutlu hissetmektedirler. Avustralya' nın PISA (2012) uygulamasına katılan öğrencilerin okula aidiyet hissetme oranı ve okulda mutlu hissetme oranı Tablo 12' de gösterilmektedir.

Tablo 12
PISA (2012) Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okula Aidiyet Hissetme Oranı ve Okulda Mutlu Hissetme Oranı- Avustralya

AVUSTRALYA	**Göçmen Olmayan**	**İlk Nesil**	**İkinci Nesil**
Okula Aidiyet Hissetme Oranı	%76,9	%81,2	%82,2
Okulda Mutlu Hissetme Oranı	%78,4	%83,9	%83,0

Kaynak: OECD. (2015b). Immigrant students at school: easing the journey toward integration.

Avustralya' da, PISA (2012) uygulamasına katılan göçmen olmayan öğrencilerin %76,9'u, ilk nesil göçmenlerin %81,2'si ve ikinci nesil göçmenlerin %82,2'si okullarda kendilerini ait hissetmektedirler. Göçmen öğrenciler, göçmen olmayan öğrencilerden okullara kendilerini daha ait hissetmektedirler. İkinci nesil göçmenler, ilk nesil göçmenlere göre okullara daha çok bağlıdırlar.

PISA (2012) uygulamasına katılan göçmen olmayan öğrencilerin %78,4'ü, ilk nesil göçmenlerin %83,9'u ve ikinci nesil göçmenlerin %83'ü okullarda kendilerini mutlu hissetmektedirler. Göçmen öğrenciler, göçmen olmayan öğrencilerden okullarda kendilerini daha mutlu hissetmektedirler. İkinci nesil göçmenler, ilk nesil göçmenlere göre okullara daha çok mutludurlar.

Avustralya da, PISA (2012) okuma becerilerinde göçmen öğrenciler, göçmen olmayan öğrencilerden daha iyi performans göstermektedirler. Bu ülkede göçmen öğrenciler, göçmen olmayan öğrencilerden okullara kendilerini daha ait hissetmekte ve okullarda daha mutlu olmaktadırlar. Bu açıdan eşitliğe dayanan bir eğitim sistemine sahip Avustralya'nın göçmen öğrenciler için uyguladıkları politikaları incelemek yararlı olacaktır.

Avustralya'da, okul öncesi eğitim devlet politikası olarak görülmekte ve bütün çocuklar için en iyi başlangıç olarak nitelendirilmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocuklar için, maddi fonlar ayrılarak okul öncesi eğitim almaları sağlanmaktadır. Göçmen çocuklar ve aileleri ile gelir seviyesi düşük çocuklar ve ailelerine destek sağlanması için "Erken Çocukluk Gelişim Stratejisi" uygulamaya konulmaktadır. Bu strateji kapsamında; 38 Aile ve Çocuk Merkezi açılarak, anne ve çocukların sağlıklarının gelişimleri hedeflenmektedir (OECD, 2015d).

Ülkede bulunan çeşitli etnik kökene sahip öğrencilerin, başarılarını artırmaları için öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik politikalar uygulanmaktadır (OECD, 2015d). Bu kapsamda, Aborjinler ve Torres Boğazı Adası Eğitim Eylem Planı (2010- 2014) ortaya konulduğu ve bu bölgede yaşayan öğrencilerin performanslarının iyileştirilmesi ve başarı farklarının azaltılması hedeflendiği görülmektedir (OECD, 2011). Bu eylem planı; okul hazırbulunuşluluğu, katılım, bağlılık, okuryazarlık ve matematiksel beceri, okul sonrası seçenekler, liderlik, öğretim kalitesi, işgücü gelişimi olmak üzere 6 alanda öğrencilerin gelişimini vurgulamaktadır (NCEE, 2009a) .

Yeni Zelanda' da Göçmen Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Uygulanan Politikalar

Yeni Zelanda, OECD ülkeleri içerisinde en eşit gelir dağılımına sahip ülkelerden biridir. Bu durum, endüstriyel ekonomiler içerisinde gelir eşitliği ve ulusal eğitim performansı arasında güçlü bir kolerasyon olduğunun göstergesidir. Aynı zamanda Yeni Zelanda, ulusal refah sistemini geliştiren ilk ülkelerdendir (NCEE, 2009b).

Yeni Zelanda eğitim sistemi; kapsamlı erken çocukluk eğitimine, 16 yaşına kadar kapsamlı okullaşmaya, düşük sınıf tekrarı oranına ve lise eğitiminde esnek seçeneklere sahiptir (OECD, 2015c). Yeni Zelanda, her okula günlük işleyişleri ve finansal yönetimi hakkında yetkiler vererek merkezi olmayan bir eğitim sistemine sahiptir. Okul yönetimlerinin yasal sorumluluğu; seçilmiş veliler, toplum gönüllüleri, okul müdürü, personel temsilcisi ve öğrenci temsilcisinden oluşan bir yönetim kuruluna verildiği belirtilmektedir (Caygill, 2012).

Yeni Zelanda uluslararası düzeyde düzenlenen sınavlarda da başarılara sahiptir. En son açıklanan PISA (2012) sonuçlarına göre Yeni Zelanda; matematik okuryazarlığı alanında 500 puanla 22. sırada, fen okuryazarlığı alanında 516 puanla 18. sırada ve okuma becerisi alanında 512 puanla 13. sıradadır (MEB, 2015).

Ekonomik göstergeleri gün geçtikçe iyileşen Yeni Zelanda, göç alan bir ülkedir ve çok çeşitli kültürleri içerisinde barındırmaktadır. Yeni Zelanda'nın göçmen öğrenci oranının yüksek olduğu görülmektedir. Yeni Zelanda'nın PISA (2012) uygulamasına katılan göçmen öğrenci oranı Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13

PISA (2012) Uygulamasına Katılan Göçmen Öğrenci Oranı- Yeni Zelanda

	İlk Nesil	**İkinci Nesil**	**Toplam**
YENİ ZELANDA	%16,8	%9,6	%26,3

Kaynak: OECD. (2015b). Immigrant students at school: easing the journey toward integration.

Yeni Zelanda'da, PISA (2012) uygulamasına katılan öğrencilerin %16,8'i ilk nesil, %9,6'sı ikinci nesil olmak üzere toplamda %26,3' ünün göçmenlik geçmişi bulunmaktadır. Kültürel çeşitliliğe sahip Yeni Zelanda, kültürel farklılıklara değer veren bir ülkedir (Bakioğlu ve Pekince, 2013b).

Çok sayıda göçmen öğrencilere sahip Yeni Zelanda, eğitim alanında fırsat eşitliğini sağlamaya çalışarak, başarılarını sürdürmek istemektedir. Yeni Zelanda'nın PISA (2012) uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerisi öğrenci performansları Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14

PISA (2012) Okuma Becerisi Öğrenci Performansları- Yeni Zelanda

YENİ ZELANDA	**Göçmen Olmayan**	**İlk Nesil**	**İkinci Nesil**
Ortalama Puanlar	518	509	496

Kaynak: OECD. (2015b). Immigrant students at school: easing the journey toward integration.

Yeni Zelanda' nın PISA (2012) okuma becerisi öğrenci performansları incelendiğinde; göçmen olmayan öğrenciler ortalama 518 puan, ilk nesil göçmen öğrenciler 509 puan, ikinci nesil göçmen öğrenciler ise 496 puan aldıkları görülmektedir. Göçmen olmayan öğrenciler, göçmen öğrencilere göre okuma becerisi alanında daha iyi performans göstermektedirler. Öğrencilerin okuma becerisi performanslarının yakın olduğu söylenebilir.

Yeni Zelanda' da öğrenciler, okullara kendilerini ait hissetmekte ve okulda bulunmaktan mutludurlar. Göçmen öğrencilere okullarda oluşturulan ortam ile öğrencilerin okullara kendilerini ait ve okullarda kendilerini mutlu hissetmeleri sağlanmaktadır. Yeni Zelanda'nın PISA (2012) uygulamasına katılan öğrencilerin okula aidiyet hissetme oranı ve okulda mutlu hissetme oranı Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15

PISA (2012) Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okula Aidiyet Hissetme Oranı ve Okulda Mutlu Hissetme Oranı- Yeni Zelanda

YENİ ZELANDA	**Göçmen Olmayan**	**İlk Nesil**	**İkinci Nesil**
Okula Aidiyet Hissetme Oranı	%76,6	%81,6	%87,1
Okulda Mutlu Hissetme Oranı	%79,1	%87,6	%86,7

Kaynak: OECD. (2015b). Immigrant students at school: easing the journey toward integration.

Yeni Zelanda' da, PISA (2012) uygulamasına katılan göçmen olmayan öğrencilerin %76,6'sı, ilk nesil göçmenlerin %81,6'sı ve ikinci nesil göçmenlerin %87,1'i okullarda kendilerini ait hissetmektedirler. Göçmen öğrenciler, göçmen olmayan öğrencilerden okullara kendilerini daha ait hissetmektedirler. İkinci nesil göçmenler, ilk nesil göçmenlere göre ise okullara daha çok bağlıdırlar.

PISA (2012) uygulamasına katılan göçmen olmayan öğrencilerin %79,1'i, ilk nesil göçmenlerin %87,6'sı ve ikinci nesil göçmenlerin %86,7'si okullarda kendilerini mutlu hissetmektedirler. Göçmen öğrenciler, göçmen olmayan öğrencilerden okullarda kendilerini daha mutlu hissetmektedirler. İlk nesil göçmenler, ikinci nesil göçmenlere göre okullara daha çok mutludurlar.

Yeni Zelanda da göçmen olmayan öğrenciler, göçmen öğrencilere göre okuma becerisi alanında daha başarılı iken, göçmen öğrenciler okullara kendilerini daha ait hissetmekte ve okullarda daha mutlu olmaktadırlar. Eşitlikçi bir eğitim sistemine sahip Yeni Zelanda, kültürel çeşitliliğe değer vermektedir (Nusche, Laveault, MacBeath ve Santiago, 2012).

Yeni Zelanda da, her çocuğun okul öncesi eğitime erişimlerinin sağlanması hedeflenmektedir. Bu bağlamda, göçmen çocuklar için gerekli fonlar sağlanmaktadır (OECD, 2013). "Okuma ve Matematik Becerisi Stratejisi" kapsamında, okuma gelişim ofisleri ile okullarda eğitimler başlatılarak okuma oranın yükseltilmesi hedeflenmektedir. Bu eğitimleri veren okullara ek fonlar sağlanmaktadır (NCEE, 2009c).

Yeni Zelanda da bulunan çeşitli etnik kökene sahip öğrencilerin başarılarını arttırmak için çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Pasifika Eğitim Planı (2013-2017) kapsamında, Pasifika bölgesinde yaşayan öğrencilerin, uygulamalı öğrenme faaliyetleriyle gelişimleri hedeflenmektedir. 5 yıl boyunca da öğrencilerin gelişimleri izlenmektedir. Maori Eğitim Stratejisi (2008-2012) ise; 14-18 yaş grubundaki öğrencilerin 5 yıl boyunca sürekli gelişimlerini izleyerek, gençlerin öğrenmeleri teşvik edilmektedir (OECD, 2015e).

Göçmen öğrenciler ve çeşitli etnik gruba sahip öğrencilerin eğitiminde yapılan düzenlemelerin yanı sıra Yeni Zelanda da, öğretmenlere de göçmen öğrencileri eğitim- öğretim sürecine katabilmek ve adil bir şekilde onları değerlendirebilmek için eğitimler düzenlenmektedir. 2010 – 2015 yılları arasında Bakanlık; eğitim personellerinin eğitimi için 20.7 milyar dolar harcadığı belirtilmektedir (NCEE, 2009c).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitimde sosyal adaletin gereği olarak her bireye fırsat eşitliği sağlanmalıdır. Bu bağlamda, göçmen çocukların eğitimi için uygulanan politikalarda adalet ve eşitlik gibi kavramların göz önünde bulundurulması gerekliliktir. Başarılı eğitim sistemlerinde sahip ülkeler, eğitim sistemlerini daha iyi konuma getirmek için öğrencilere eşit öğrenme olanakları sunarak bütünsel olarak gelişimlerini desteklemektedirler.

Araştırma kapsamında ele alınan ülkelerin PISA (2012) uygulamasında başarılı oldukları ve çok sayıda göçmen öğrenciye ev sahipliği yaptıkları görülmektedir. Bu ülkelerde, genel olarak eğitimde sosyal adaleti sağlamaya yönelik ve özelde göçmen öğrencilere yönelik olarak eğitim politikaları uygulanmaktadır. Bu politikalara örnek olarak; göçmen çocuklar için gerekli dil desteği, okul öncesi eğitime katılımın desteklenmesi, her düzeydeki eğitim kademesinde kültürel farklılıklara önem verilmesi ve maddi fonların sağlanması gösterilebilir. Ek olarak, göçmen öğrencilere yönelik farkındalık oluşturabilmek adına öğretmenler için, mesleki gelişim programları uygulanmakta, sosyal adalet ve insan hakları konusunda eğitimler verilmektedir.

Türkiye komşu ülkelerinde yaşanan iç savaşlar ve krizler sonucunda göçmen ve mülteci akınına uğramaktadır. Türkiye'ye gelen mültecilerin yarısından fazlasının çocuklar olduğu görülmektedir. Ülkelerini terk ederek gelen mülteci çocukların ihtiyaçlarının karşılanması bir gerekliliktir. Kayıp bir nesil ortaya çıkartmamak için bu çocukların eğitim ihtiyaçları karşılanmalıdır (UNICEF, 2015). Bu bağlamda Türkiye'de 2014 yılında "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" genelgesi yayınlandığı ve bu genelge kapsamında mülteci öğrenciler, devlet okullarına kayıt olma hakkı kazandıkları görülmektedir. Üstelik Türkiye' de mülteci çocuklar, geçici eğitim merkezleri ve Suriyelilerin açtıkları özel okullarda eğitimlerini sürdürebilmektedirler (MEB, 2014). Yapılan araştırmalarda Türkiye' de yer alan mülteci öğrencilerin, eğitim olanaklarına erişme konusunda sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir (Emin, 2016; Seydi, 2014 ve Tunç, 2015). Mülteci öğrenciler eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında; dil, öğretmen, öğretim programı ve öğretim materyali eksiklikleri sorunlarına sahip olmalarının (Emin, 2016) yanı sıra toplum ile uyum sorunu da yaşamaktadırlar (Sezgin ve Yolcu, 2016).

Bu çerçevede Türkiye için, araştırma kapsamında incelenen ülkelerde göçmen öğrenciler için uygulanan politikalar göz önüne alınarak şu öneriler sunulabilir. Türkiye'de, mülteci ve göçmen öğrencilere yönelik uyum eğitimleri düzenlenerek, sosyal dışlanma ve ötekileştirmeye önlemeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yürütülmelidir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak; dil eğitimi normal eğitimin içerisine dahil edilerek verilmeli ve destekleyici programlar uygulanmalıdır. Kültürel çeşitliliğin değeri vurgulanmalıdır. Kültürlerarası pedagoji konusunda, öğretmenlere ve okul yöneticilerine eğitimler verilmeli, bu okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilere teşvikler verilmelidir.

Kaynakça

Ahrens, N. (2014). *Paralells between social justice education and a nature of preschool: A qualitative case study.*(Unpublished master dissertation). University of Washington, Washington, USA.

Ammermueller, A. (2007). Poor background or low returns? Why immigrant students in Germany perform so poorly in the programme for international student assessment. *Education Economics, 15* (2), 215-230.

Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94* (4), 795-809.

Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'da Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim, 34* (152), 87-100.

Aydın, A., Erdağ, Ç. ve Taş, N. (2011). 2003–2006 PISA Okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: En başarılı beş ülke ve Türkiye. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*, 665- 673.

Aydın, A., Sarıer, Y. ve Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 37* (164), 20-30.

Bakioğlu, A. ve Pekince, D. (2013a). Kanada eğitim sistemi. İçinde, Ayşen Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: PISA' da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri* (s.157- 189). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bakioğlu, A. ve Pekince, D. (2013b). Yeni Zelanda eğitim sistemi. İçinde, Ayşen Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: PISA' da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri* (s.197- 238). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Balcıoğlu, İ. (2007). *Sosyal ve psikolojik açıdan göç.* İstanbul: Elit Kültür Yayınları.

Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. İçinde, M. Adams, L. A. Bell & P. Griffin (Ed.). *Teaching for diversityand social justice* (ss.1-14). New York: Routledge.

Beyer, W. (2008). *Belonging in a grade 6 inclusive classroom: three multiple perspcetive case studies of students with mild disabilities*. .(Unpublished master dissertation). Queen's University, Ontorio, Canada.

Borgna, C. (2016). Multiple paths to inequality. How institutional contexts shape the educational opportunities of second- generation immigrants in Europe. *Educational Societies, 18* (2), 180-199.

Bruccoleri, C. (2008). *Perceptions of principles' role in facilitating and dramating social justice in education*.(Unpublished master dissertation). Calgory, Alberta, Canada.

Bursa, S. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Caygill, R. (2012). *TIMSS 2011 Encyclopedia: Education policy and Curriculum in mathematics and science (Volume 2).* Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Chad A. Minnich, Gabrielle M. Stanco, Alka Arora, Victoria A.S. Centurino & Courtney E. Castle. (Eds.). USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

CMEC (2008). *The development of education reports for Canada.* http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachment/122/ICE2008-reports-canada.en.pdf adresinden 1 Şubat 2016 tarihinde erişilmiştir.

CMEC (2014). *Equity and inclusive education in Ontorio schools guidelines for policy development and implementation*. http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/inclusiveguide.pdf

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Demir, İ. ve Kılıç, S. (2010). Using PISA 2003, examining the factors affecting students' mathematics achievement. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 44-54.

Dronkers, J. ve De Heus, M. (2012). *The educational performance of children of immigrants in sixteen OECD countries: Data report 1210.* London: Centre for research and analysis of migration.

Emin, M. N. (2016). Türkiye' deki Suriyeli çocukların eğitimi: temel eğitim politikaları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, 153*, 1-25.

Ereş, F. (2015). Türkiye' de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6* (2), 17-30.

Jensen, P. & Rasmussen, A. W. (2011). The effect of immigration concentration in school on native and immigrant children's reading and math skills. *Economics of Education Review, 30*, 1503-1515.

Kolukırık, S. (2006). Bulgaristan' dan göç eden Türk göçmenlerin dayanışma ve örgütlenme biçimleri: İzmir ili örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30* (1), 1-13.

Lam, U. F., Chen, W. W., Zhang, J. & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: school belonging, academic emotions and academic achievement in adolescents. *School Psychology International, 36* (4), 393-409.

Leonard, C. S. (2012). *Teacher education for social justice in secondary English methods courses: Praxis or Paradox?* (Unpublished doctoral dissertation). Arkansas State University, Arkansas, USA.

Levels, M. & Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnics and Racial Studies, 31* (8), 1404- 1425.

Maya, İ. (2013). PISA Sonuçları açısından ülkelerin eğitimli olmayan nüfus yapısının analizi: Uluslararası bir perspektif. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8* (8), 911- 927.

Maya, İ. (2016). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı sonuçlarına göre ülkelerin başarılarını etkileyen eğitsel göstergeler. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11* (3), 1665-1684.

Meunier, M. (2011). Immigration and student achievement: evidence from Switzerland. *Economics of Education Review, 30*, 16-38.

MEB (2014). *Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri.* http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html adresinden 2 Şubat 2016 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. https://drive.google.com/file/d/0B2wxMX5xMcnhaGtnV2x6YWsyY2c/view?pref=2&pli=1 adresinden 03/01/2016 tarihinde erişilmiştir.

MOE (2015a). *Education statistics digest 2015*. https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/publications/education-statistics-digest/esd-2015.pdf adresinden 17.06.2016 tarihinde erişilmiştir.

MOE (2015b). Bringing out the best in every child Education in Singapore. https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/about/files/moe-corporate-brochure.pdf adresinden 18.06.2016 tarihinde erişilmiştir.

Noah, H. J. (1984). The use of abuse of comparative education. *Comparative Education Review, 28* (4), 550-562.

Nusche, D., Laveault, D. MacBeath, J. & Santiago, P. (2012). Reviews of evaluation and assessment in education: New Zealand 2011, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264116917-en.

NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2015a). *Singapore: overview*. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/ adresinden 16 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2015b). *Singapore: education for all*.

http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/4136-2/ adresinden 16 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2015c). *Hong Kong: overview.*

http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/ adresinden 16 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2015d). *Hong- Kong: education for all.* http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-education-for-all/ adresinden 16 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2015e). *Canada: overview*. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/ adresinden 16 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2009a). *Australia: education for all.* http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/australia-overview/australia-education-for-all/ adresinden 16 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2009b). *New Zealand: overview.* http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/new-zealand-overview/ adresinden 16 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2009c). *New Zealand: education for all.* http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/new-zealand-overview/new-zealand-education-for-all/ adresinden 16 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

OECD (2011). *OECD review of evaluation and assessment in education: Australia*, 2011. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264116672-en

OECD (2012). *Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en

OECD. (2013). *PISA 2012 results: Excellence through equality: Giving every student the chance to succeed* (Volume II). PISA, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en

OECD (2014). *Lessons from PISA for Korea, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264190672-en.

OECD, (2015a). *Helping immigrant students to succeed at school - and beyond*. OECD Publishing.

OECD. (2015b). *Immigrants students at school: Easing the journey towards integration.* OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en

OECD (2015c). Education at a glance: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en.

OECD (2015d). Australia, in education policy outlook 2015: making reforms happen. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-17-en.

OECD (2015e). New Zealand, in education policy outlook 2015: making reforms happen. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-28-en.

OECD (2016). *Low- performing students: Why they fall behind and how to help them succeed*. PISA, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264250206-en

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. (4.ed.). USA: SAGE Publication.

Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Quek, G., Goh, K.H., Yen, Y.P., Liu, Y. M., Tan, Q.L., Chin, T. Y. & Lau, C.Y. (2008). *TIMSS 2007 Encyclopedia: A Guide to Mathematics and Science Education Around the World (Volume 2)*. Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, John F. Olson, Debra R. Berger, Dana Milne, Gabrielle M. Stanco. (Eds). USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Seydi, A. R. (2014). Türkiye' nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31*, 267-305.

Sezgin, A. A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul

süreci. *Humanitas, 4* (7), 417-436.

Song, S. (2011). Second-generation Turkish younth in Europe: explaining the academic disadvantage in Austria, Germany and Switzerland. *Economics of Education Review, 30*, 938-949.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tersigni, S. (2014). *Perpetually "Need improvement": Pre-service teachers' knowledge of social justice and education.* (Unpublished master dissertation). Lakehead University, Ontorio, Canada.

Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 34*, 126-137.

Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye' deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi, 2* (2), 29-63.

Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı eğitim nedir? İçinde, Songül Aysal (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları* (ss.2-22). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

UNHCR (2015). *Mid- year trends 2015*. UNHCR Publishing. http://unhcr.org sitesinden 2 Şubat 2016 tarihinde erişilmiştir.

UNICEF (2015). *Türkiye' deki Suriyeli çocuklar*. http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Kasim%202015.pdf adresinden 16 Nisan 2016 tarihinde erişilmiştir.

Yalçın, Ç. (2004). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin YayıncIlık.

Yıldız, D. (2015). Türkiye, Kore, Finlandiya ana dilli dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 40* (179), 89-110.

Wernert, N., Thomson, S., Ainley, J. & Schmid, M. (2012). *TIMSS 2011 Encyclopedia: Education policy and Curriculum in mathematics and science (Volume 1).* Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Chad A. Minnich, Gabrielle M. Stanco, Alka Arora, Victoria A.S. Centurino & Courtney E. Castle. (Eds.). USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

29. BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN İŞE YABANCILAŞMASI İLE ALGILADIKLARI SOSYAL DESTEK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ebru Oğuz[a]

[a] Doç. Dr., MSGSÜ, ebru.oguz@msgsu.edu.tr

Giriş

Toplumsal değişimler, teknolojik gelişmeler ve şehirleşmeyle birlikte insanın yaşamı ve insan ilişkilerinin niteliği değişebilmektedir. Bu değişimlerin sonucunda bireylerin topluma ve çalıştıkları örgütlere karşı olumlu ve olumsuz tutumlar sergiledikleri görülmektedir. Bu tutumlar arasında farklı kuramcılar ve farklı görüşlere göre tanımlanan yabancılaşma kavramı da yer almaktadır. Bu görüşlerin bazılarına örnek vermek gerekirse; Marx yabancılaşmayı, bireyin kapitalist sistemdeki durumu, Weber geleneksel değerlerden uzaklaşma, Durkheim ise toplumsal kurallar ve dayanışmadan uzaklaşma olarak tanımlamışlardır. Fromm bireysel özgürlükten kaçış, Mills kitle kültürüne bağlı toplumsal yozlaşma, Simmel bireyin cemiyet kültürü dolayısıyla kendisinden ve toplumdan uzaklaşması (akt: Kılıç, 2009), olarak tanımlamaktadırlar. Marx'a göre sosyo - ekonomik üretim biçiminin nesnel koşullarını oluşturduğu sürece bütün bireyler otomatik olarak yabancılaşma yaşayacaklardır. Fromm'a göre ise insanların tutkuları kişiliklerinden başat duruma geldiğinde yani nevroza dönüştüğünde yabancılaşma ortaya çıkacaktır (akt: Akyıldız, 1998). Kongar'a göre (1979) yabancılaşma bireyin toplumsal ve doğal çevresine olan uyumunun azalması özellikle de çevresi üzerindeki denetimin etkisizleşmesi, bu denetim ve uyumun azalmasının giderek bireyin yalnızlığına ve çaresizliğine yol açmasıdır. Ergil (1980) ise yabancılaşmanın genel düzeyde, bireylerin var olan yapılara (toplumsal kurumlara) bağlı beklentiler, değerler, kurallar ve ilişkilerden uzaklaşması olarak tanımlamaktadır. Seeman (1975) bütün bu farklı görüşlere rağmen yabancılaşmayı sosyo - psikolojik temellere dayanarak tanımlanmıştır. Seeman'a (1983) göre, sosyal çevresine yabancılaşan birey, bir rol dönüşümünün içinde yer almış ve zorunlu olarak sahte rolünü oynamak zorunda kalan bir varlığa dönüşmüştür. Seeman yabancılaşmayı güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılma ve kendinden uzaklaşma olarak beş ayrı boyutta ele almıştır (Elma, 2003; Halaçoğlu, 2008; Pars, 1982; Seeman, 1959, Seeman, 1975, Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012):

Güçsüzlük: Bireylerin yaşamını etkileyen koşullar üzerinde etkin olamaması ya da denetim kuramaması ya da bireyin, kendi ürünleri ve üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerine

kontrol hakkının olmaması anlamında kullanılmıştır. Fakat bu anlam kişinin üretim araçlarından kopması türünden nesnel bir kavram olarak değil, ruh halini anlamaya yönelik sübjektif bir kavram olarak anlaşılması gerekir.

Anlamsızlık: Bireylerin eylemlerinin kendileri için anlaşılır olmaması, eylemlerle genel amaçlar arasında bağlantı kuramaması ya da bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını ve bağlanacağını bilememesi halidir. Özellikle bireysel karar verme sürecinde, bireyin kendi doğrularından hiçbirinin genel toplumsal doğrularla denk gelmemesi, bu duygunun en yüksek bir düzeyde oluştuğunu gösterir.

Kuralsızlık (Normsuzluk): Kuralların etkisini yitirmesi, amaçlara ulaşmak için kural dışı eylemlerin zorunluluğuna inanılmasıdır. Toplumsal normların belirlediği başarı hedeflerine ulaşmak için toplum tarafından onaylanmayan davranışların benimsenmesi anlamına gelmektedir.

Yalıtılma (İzolasyon): Toplumda veya örgütte yüksek değer verilen inanç ya da amaçların birey açısından herhangi bir değer taşımaması, bireyin genel anlamda bulunduğu fiziksel çevreden ya da diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınması ya da bu ilişkiyi en aza indirgemesi olarak tanımlanabilir. Bu geri çekilmenin ya da uzaklaşmanın kaynakları bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumdan ya da çevresinden kaynaklanabilir.

Kendinden uzaklaşma: Bireylerin eylemlerinin kendi başına bir doyum kaynağı olmaktan çok kendi dışındaki doyumlar için bir araç durumuna gelmesi, şeklinde açıklanmaktadır. İş ortamında kendine yabancılaşma işte kendini ortaya koyamama ve işin içsel anlamının olmaması/kalmaması olarak tanımlanmaktadır. İçsel doyumsuzluk nedeniyle kendine yabancılaşan birey artık içsel faktörlerle değil, para ve güvenlik gibi dışsal faktörlerle ilgilenmektedir. Kendine yabancılaşmış bireyler yaptıkları işlerden ya da oynadıkları rollerden hemen hemen hiç kişisel doyum alamayan bireylere dönüşmüştür.

İşe yabancılaşma ise, Hoy, Blazovsky ve Newland (1983; akt: Elma, 2003) tarafından kişinin örgütteki istihdam konumu ile ilgili yaşadığı hayal kırıklığının yarattığı duyguların bir yansıması olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak işe yabancılaşma, çalışanın işini anlamsız bulması; iş yerinde kurduğu ilişkilerden doyum sağlayamaması; kendisini yalnız, yetersiz, güçsüz görmesi; geleceğe ilişkin umutlarını yitirmesi ve kendisini sistemin basit bir çarkı olarak algılaması biçiminde tanımlanabilir (Elma, 2003).

Eğitim örgütlerinde çalışan işgörenlerin yabancılaşmayı yaşamaları halinde mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirebilmeleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin artması görülebilir. Eğitim kurumlarının işleyişinde de eğitim işgörenleri önemli rol ve görevler üstlenmektedirler. Birer eğitim kurumu olan okullarda amaçlara ulaştırmada ve etkili kurum yaratmada öğretmenlerin yüklendiği rol oldukça önemlidir (Balcı, 2001). Ayrıca eğitim örgütlerinde başarılı ve etkili bir öğretmen, sistemi başarıya ulaştırmada önemli göstergelerden biridir (Elma, 2003). Öğretmenlerin yaşayabileceği işe yabancılaşma bu nedenle eğitim kurumu olan okullarda da etkili olabilmektedir. Seeman'a (1975) göre beş farklı boyutta ele alınan yabancılaşma, öğretmenlerle yapılan bir çalışmada (Elma, 2003) şöyle tanımlanmıştır: Güçsüzlük yaşayan öğretmenler, okuldaki kuralların yaratıcılıklarını engellediğini, okulda gereksinim duydukları sosyal desteği alamadıklarını ve okulda doğruları savunmanın yarar getirmediğini belirtmişlerdir. Anlamsızlık yaşayan öğretmenler ise; aynı konuları öğretmekten bıkma, öğretmenliğin kendileri için monotonlaşmaya başladığını hissetme ve okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda işe yaramadığını düşünmektedirler. Yalıtılmışlık yaşayan öğretmenler; okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünme, aynı görüşte olmadığı insanlardan uzak durma ve sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmekten zevk almamaya yönelik görüş bildirmişlerdir. Okula yabancılaşma boyutuna ise öğretmenler; okulda sınıfta iken kendini rahat hissetme, okulda kurallara aykırı davrandığında suçluluk duygusu yaşama ve meslektaşları tarafından takdir edilmeyi önemsemeye yönelik görüş bildirmişlerdir.

Eğitim örgütlerinde yaşanan yabancılaşmanın nedenlerini Çevik (2009); kişisel olmayan çevre, yetersiz ve ilgisiz öğretim, bürokratik üşengeçlik, can sıkıcılık ve yorgunluk ve okullardaki büyük değişmeler, kurallar ve yönetmelikler olarak belirtmiştir. Çalışır (2006) ise, teknoloji, kitle iletişimi, yoğun iş yaşamı, birbirinden yalıtılmış kent yaşamının yabancılaşma için uygun ortam yarattığını belirtmiştir. İşe yabancılaşmanın nedenleri arasında ise, çalışılan kurumun büyüklüğü, yönetim biçimi ve bürokratik yapısı da yabancılaşmanın oluşmasına elverişli bir ortam olarak sayılabilir. Aynı zamanda iş yaşamındaki işbölümü, sabit bir işte çalışma, monotonluk, yöneticilerle yaşanan çatışmalar, diğer çalışanlarla yaşanan olumsuz ilişkiler, karara katılamama, gürültü, çalışma koşullarının ağırlığı vb. etmenler, bireyleri etkileyip onların hem kendilerine hem de mesleklerine karsı yabancılaşmalarına neden olmaktadır (Hoşgörür, 1997).

Yabancılaşmanın sonucunda, bireyler hem kişisel hayatlarında, hem de örgütsel yaşantılarında birçok sorun yaşamaktadır. Yabancılaşma bireysel açıdan strese dayalı hastalıklar, iletişime ve gelişime kapalılık, işin giderek monotonlaşması, iş doyumunun azalması, tükenmişlik duygusunun yaşanması gibi sorunlara neden olurken, örgüt açısından; verimsizlik, işlerin etkili bir şekilde yerine getirilememesi, işleyişin yavaşlaması gibi sorunlara neden olabilmektedir.

Yabancılaşmanın bütün bu olumsuz sonuçlarıyla başa çıkabilmenin bir yolu okullarda olumlu bir iklimin oluşturulması ve okuldaki işgörenler arasındaki sosyal desteğin sağlanması olabilir. Sosyal destek, aile, arkadaş, sosyal temasın sayısı ve sıklığı gibi stresin olumsuz etkilerinden bireyi koruyan mekanizmaları da içeren sosyal ilişkilerin farklı yönlerini tanımlayan genel bir kavram olarak tanımlanmaktadır (McElroy, 1997; akt: Akın ve Ceyhan, 2005). Bireyin ailesi, akrabaları, arkadaşları, komşuları, ideolojik, dinsel veya etnik gruplar ile bireyin içinde yaşadığı toplum bireyin sosyal destek kaynaklarını oluşturmaktadır. Örgütlerde doğrudan en üst düzeydeki yöneticiden alınan destek, çalışanların kendilerine yapılan bireysel olumlu geri bildirimler ve karar vermeye katkı tamamen algılanan sosyal destekle ilgilidir. İşgörenler, hiyerarşik örgütlerde en üst düzeydeki yöneticiden daha çok kendilerine en yakın yönetici ve meslektaşlarıyla iletişim halindedirler. İşgörenlerin yöneticileriyle ve meslektaşları ile kurduğu iletişim tamamen sosyal desteğin tanımlaması olmasa da, bir göstergesi olarak görülebilir.

Yönetici desteği, işgörenlerin ihtiyaçlarının karşılanması, haksızlıklarının telafisi ve ödüllendirilmesi olarak da görülmektedir (Taşdan, 2008). Örgütsel desteğin yüksek algılandığı örgütlerde işgörenlerin yaptıkları katkılar dikkate alındığında ve refah düzeyi artırıldığında işgörenlerin bu durumdan büyük gurur ve mutluluk duydukları gözlenmektedir (Watkins-Allen, 1995). Aynı şekilde meslektaş ve yöneticilerin işgörenlere dostça destekleyici, teşvik edici tutum ve davranış içinde bulunduklarında örgütte güven ortamının kurulduğu ve işgörenlerin sorunlarla başa çıkabilmek için yeni beceriler geliştirmekte daha cesur oldukları da görülmektedir (Cordes ve Doughterty, 1993). Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa'ya (1986) göre sosyal destek çalışanların örgüte ve değer sistemine uyumlarını artırmakta ve işe devamsızlığını ve terkini azaltmaktadır. Shore ve Shore'a (1995) göre işgörenlerin örgüte katkıları ile örgütten algıladıkları sosyal destek düzeyi pozitif yönde ilişkilidir. Örgütte ödüllerin dağıtımı ve iş koşulları da algılanan sosyal destek ile ilişkilidir. Bu aynı zamanda örgütsel adaletle de ilgilidir. İşgörenler algıladıkları sosyal destek sayesinde çalıştıkları örgüte daha güçlü bağlanmaktadırlar ve örgütsel amaçları gerçekleştirmek için daha çok çaba sarf etmektedirler. Okullar daha çok kollektif ilişkilerin olduğu yerlerdir. Öğretmenler örgüt kültürünü kollektif olarak algıladıklarında, "işbirliğini" bir değer olarak geliştirebilmekte; bunun tam tersi okul kültürünü "bireysel" olarak algıladıklarında ise "rekabet" bir örgütsel değer olabilmektedir. Bu yüzden meslektaşlar arasındaki işbirliği geliştirilmeli, sosyal sorumluluğun bir gereği olarak görülmeli ve örgüt ortamında işbirliğinin artırılması teşvik edilmelidir. Sosyal desteğin yüksek olduğu okullarda gelişim daha hızlı olabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde yabancılaşma ve sosyal desteğin birlikte ele alındığı araştırma sayısının azlığı bu çalışmanın alana yaptığı katkı olarak görülebilir.

Bu nedenle bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ile algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Alt problemleri ise;

1. Öğretmenlerin ise yabancılaşmaya ilişkin görüşleri nasıldır?

2. Öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin işe yabancılaşması ve algıladıkları sosyal desteğe ilişkin görüşleri cinsiyet, branş, eğitim durumu, kıdem ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek, işe yabancılaşma düzeylerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ve algıladıkları sosyal desteğe ilişkin görüşleri arasındaki ilişki farklı değişkenlere göre ortaya konulmuştur.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi, Samsun ili merkez ilçelerinde (Atakum, İlkadım ve Canik) bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan 170 öğretmenden oluşmaktadır. Tablo 1 ve Tablo 2'de araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin demografik bilgileri verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma grubuna ait betimsel istatistikler

	N	%
Kadın	73	42,9
Erkek	97	57,1
Sınıf	87	51,2
Branş	83	48,8
Lisans tamamlama	23	13,5
Eğitim enstitüsü	12	7,1
Eğitim fakültesi	114	67,1
Lisansüstü eğitim	4	2,4
Diğer	17	10

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; % 42,9'u kadın (n=73), % 57,1'i erkektir (n=97); % 51,2'si sınıf (n=87), % 48,8'i branş (n=83) öğretmenidir. Eğitim durumları ise; %13,5'i lisans tamamlama mezunu (n=23), %7,1'i eğitim enstitüsü mezunu (n=12), %67,1'i eğitim fakültesi ya da eğitim bilimleri fakültesi mezunu (n=114), % 2,4'ü lisansüstü eğitim mezunu, %10'u ise diğer fakültelerden mezunlardır (n=17).

Tablo 2
Çalışma grubuna ait betimsel istatistikler (devam)

Kıdem	N	%
1-5 yıl	30	17,6
6-10 yıl	41	24,1
11-15 yıl	48	28,2
16-20 yıl	24	14,1
21-25 yıl	13	7,6
26-30 yıl	10	5,9
30 yıl ve üzeri	4	2,4
Çalışma süresi		
1-10 yıl	157	92,4
11 yıl ve üzeri	13	7,6

Tablo'2 de görüldüğü gibi öğretmenlerin kıdemlerinin en fazla 11-15 yıl (n=48) ve en az 30 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir (% 2,4, n=4). Öğretmenlerin % 92,4'ü 1-10 yıl (n=157) arası, %7,6'sı ise 10 yıldan daha fazla bir süredir aynı okulda çalışmaktadır. Öğretmenlerin çalışma süreleri çok farklı yıllara dağıldığından 1- 10 yıl arası birleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada "Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği" ve "İşe Yabancılaşma Ölçeği" olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği: Kaner (2006) tarafından geliştirilen bu ölçek beş alt boyut ve toplam 44 maddeden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ölçeğin alt boyutları için ayrı ayrı yapıldığında şu sonuçlar elde edilmiştir. "Yönetim Desteği" boyutunda toplam 19 madde yer almakta ve boyuttaki maddeler toplam varyansın % 22.49'unu açıklamakta, "Meslektaş Desteği" boyutunda yer alan 13 madde toplam varyansın % 19.12'sini açıklamakta, "Aile ve Toplumsal Destek" boyutundaki dört madde toplam varyansın % 7.18'ini açıklamakta, "Öğrenci Desteği" boyutundaki üç madde toplam varyansın % 5.72'sini açıklamakta ve "Etkili Öğretim Desteği" boyutundaki beş madde ise toplam varyansın % 6.22'sini açıklamaktadır. Ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayısı incelendiğinde; "Yönetim Desteği" boyutunun .95; "Meslektaş Desteği" boyutunun .94; "Aile ve Toplumsal Destek" boyutunun .79; "Etkili Öğretim Desteği" boyutunun .69 ve "Öğrenci Desteği" boyutunun ise .88 Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu ve ölçeğin tüm alt boyutlarının güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen mesleki sosyal destek ölçeği 1- Çok doğru, 2- Biraz doğru, 3- Doğru, 4- Pek doğru değil, 5- Hiç doğru değil şeklinde beşli likert tipi seçeneklerinden oluşmuştur (Kaner, 2006; Taşdan, 2008, Taşdan,2010).

İşe Yabancılaşma Ölçeği: Seeman (1959) tarafından geliştirilmiş ve Elma (2003) tarafından uyarlanan ölçek yapılan faktör analizi sonucunda 38 maddeye indirilmiş ve anlamsızlık, güçsüzlük, kuralsızlık ve okula yabancılaşma şeklinde yeniden boyutlandırmıştır. Maddelerin faktör yük değerlerinin .37 ile .75 arasında olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, t-testi, Kruskal Wallis testi ve farkın nereden kaynaklandığını bulabilmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Algılanan sosyal desteğin işe yabancılaşmayı yordamasına ilişkin ise basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin işe yabancılaşma ve algıladıkları sosyal desteğe ilişkin görüşleri verilmiştir. Tablo 3'de öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin işe yabancılaşmayı nadiren yaşadıkları, algılanan sosyal destek düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Yabancılaşmanın alt boyutları dikkate alındığında ise, öğretmenlerin en çok güçsüzlük yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin en çok yönetim tarafından desteklendikleri görülmektedir.

Tablo 3
Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

	N	X	Ss
İşe yabancılaşma (Toplam)	168	89,87	27,01
Anlamsızlık	168	21,82	10,20
Güçsüzlük	168	24,38	8,27
Kuralsızlık	168	21,04	9,53
Okula yabancılaşma	168	22,61	5,52
Sosyal destek (Toplam)	165	123,98	24,32
Yönetim desteği	165	54,90	12,63
Meslektaş desteği	165	33,77	9,27
Aile ve toplumsal desteği	165	13,44	3,30
Etkili öğretim desteği	165	15,49	4,88
Öğrenci desteği	165	6,35	2,68

Öğretmenlerin işe yabancılaşması ve algıladıkları sosyal desteğe ilişkin görüşleri cinsiyete, branşa ve okulda çalışma süresine göre farklılaşmamaktadır. Bu nedenle bu değişkenlere ait tablolar verilmemiştir. Sadece fark çıkan değişkenlere ilişkin tablolar verilmiştir. Tablo 4'te öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile eğitim durumları arasındaki farklılaşma düzeyi verilmiştir.

Tablo 4
Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılması

	N	X	x^2	Sd	P	Anlamlı fark
Lisans tamamlama	22	64,27	104,97	4	,033	1-3 (U=824,000)
Eğitim enstitüsü mezunu	12	87,7				
Eğitim fakültesi	113	91,72				
Lisansüstü eğitim	4	46,00				
Diğer	17	69,41				

Tablo 4 incelendiğinde yapılan Kruskal Wallis testine göre öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır. Bu farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre lisans tamamlama mezunları ile eğitim fakültesi mezunları arasında işe yabancılaşma düzeyleri arasında fark vardır. Eğitim fakültesi mezunlarının işe yabancılaşması lisans tamamlama mezunlarına göre daha yüksektir. Yabancılaşmanın alt boyutları incelendiğinde; öğretmenlerin anlamsızlık (p=0,37) ve okula yabancılaşma (p=0,17) düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Anlamsızlık boyutunda eğitim enstitüsü mezunları ile eğitim fakültesi mezunları arasında fark tespit edilmiştir (U=388,500). Ayrıca eğitim fakültesi mezunları ile diğer okullardan mezun olanlar arasında da bir fark tespit edilmiştir (U=642,500).

Tablo 5'de öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin kıdeme göre karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 5
Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin kıdeme göre karşılaştırılması

	N	X	x^2	Sd	P	Anlamlı fark
1-5 yıl	30	64,32	12,710	6	,048	1-3 (U=494,000)
6-10 yıl	41	81,61				1-4 (U=181,000)
11-15 yıl	47	88,44				1-5 (U=117,000)
16-20 yıl	23	100,65				2-4 (U=315,000)
21-25 yıl	13	95,81				
26-30 yıl	10	85,10				
30 yıl ve üzeri	4	53,63				

Tablo 5 incelendiğinde yapılan Kruskal Wallis testine göre öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri kıdeme göre farklılaşmaktadır. Bu farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre 1-5 yıl kıdeme sahip olanların;11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21-25 yıl kıdeme sahip olanlar arasında ve 6-10 yıl ile 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar arasında fark vardır. 16-20 yıl kıdeme sahip olanların en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeylerinin kıdeme göre farklılaştığı görülmektedir. Farkın kaynağı incelendiğinde ise 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerle 16-20 yıl ve 21-25 yıl kıdeme sahip olanlar arasında fark olduğu görülmektedir (U=146,500; U=100,00).

Tablo 6'da öğretmenlerin algıladıkları sosyal desteğin işe yabancılaşmayı ne kadar yordadığı görülmektedir.

Tablo 6
Algılanan sosyal desteğin işe yabancılaşmayı yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi

Değişken	B	T	P	R	R^2
Algılanan sosyal destek	530	6,959	,000	,683	,467
Yönetim desteği	-,129	-1,345	,181		
Meslektaş desteği	,379	3,810	,000		
Aile ve toplumsal desteği	-,034	-,492	,623		
Etkili öğretim desteği	-,017	-,279	,781		
Öğrenci desteği	,479	6,607	,000		

Tablo 6'ya bakıldığında algılanan sosyal desteğin işe yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Sosyal desteğin yabancılaşmayı %47 yordadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin işe yabancılaşmayı nadiren yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuca benzer olarak Çalışır'a (2006) göre öğretmenler; güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerinde düşük düzeyde yabancılaşma yaşamaktadırlar. Elma (2003)'e göre öğretmenler en çok okula yabancılaşma ve güçsüzlük yaşarken, en az anlamsızlık ve yalıtılmışlık yaşamaktadırlar. Kılıç'a (2009) göre öğretmenler yabancılaşmayı tüm boyutlarda orta düzeyde yaşamaktadırlar. Akpolat ve Oğuz (2015)'a göre de öğretmenler en çok güçsüzlük yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin yabancılamanın farklı boyutlara göre değerlendirildikleri başka bir araştırmada ise öğretmenlerin en fazla kuralsızlık, en az sosyal uzaklık boyutunda yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür (Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012).

Eryılmaz ve Burgaz (2011) ise özel ve resmi eğitim kurumlarda öğretmen yabancılaşmasının kuralsızlaşma, yalıtılmışlık, anlamsızlık, güçsüzlük ve kendine yabancılaşma boyutlarında olduğunu belirtmiştir. Özbek (2011) örgütsel güvenin dolaylı olarak yabancılaşmayı azalttığını belirtmiştir. Yılmaz ve Sarpkaya (2009) kurumlarda yabancılaşma ile mücadelenin önemine dikkat çekmişler ve kurum

yöneticilerinin alan uzmanı olmalarının ve yabancılaşmaya yönelik olarak erken uyarı sistemlerini geliştirmelerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin de yönetim eğitimi alarak göreve başlamaları bu konudaki duyarlılıklarını artırabilir.

Araştırmaya göre, öğretmenlerin işe yabancılaşması ve algıladıkları sosyal desteğe ilişkin görüşleri cinsiyete, branşa ve okulda çalışma süresine göre farklılaşmamaktadır. Ancak bu sonucu desteklemeyen araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Çevik'e göre (2009) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yabancılaşma düzeyleri daha yüksektir. Çevik (2009) bu sonucun nedenlerini; yöneticinin okuldaki belli grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına izin vermesi, yöneticinin öğretmenlerin birbirine güvendiği bir iklim oluşturamaması, yöneticinin okulda ahlaki değer ve normlara uygun davranışlar gösterilebilecek ortamlar oluşturamaması, yöneticinin karar alırken üst kademeler ile öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında uzlaştırıcı ve bütünleştirici bir rol oynamaması, yöneticinin okulu bir bütün olarak ele almaması, yöneticinin kendinden daha yetenekli kişileri kıskanması ve yöneticinin öğretmenler hakkında bilgi toplamak için diğer öğretmenleri kullanması gibi nedenlere bağlamaktadır. Elma'ya (2003) göre branş öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre okulda geçirdikleri zamanın azlığı ve öğrencileriyle kurdukları iletişimin niteliği işe yabancılaşma düzeylerini artırabilir.

Araştırmaya göre, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe yabancılaşma düzeyleri artmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri kıdeme göre de farklılaşmaktadır. Kıdem artıkça yabancılaşma düzeyleri artmaktadır. Kıdem arttıkça meslekten uzmanlaşma, sosyal ilişkilerde daha rahat ve samimi ilişkilerin kurulması beklenirken böyle bir sorunun ortaya çıkması toplumsal iletişim açısında da önemli olabilir. Bu sonucu Kılıç (2009)'da desteklemektedir. Kılıç'a (2009) göre güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve toplamda 10 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin algıları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bu sonuçların aksine, Elma'ya (2003) göre ise kıdemi az olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri, 25 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yalnız kalması ve aldıkları eğitimi sınıfa uygulama sırasında yaşadıkları sorunlar kıdemi yüksek olan öğretmenlere göre daha çok yabancılaşma yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle göreve yeni başlayan öğretmenlere mentörlük yapılması önemlidir.

Araştırma verilerine göre; öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek orta düzeydedir. Taşdan'a göre (2008) kamu ilköğretim okullarında görevli öğretmenler; yöneticilerden, meslektaşlarından, ailelerinden, etkili öğretim ortamından "orta" düzeyde, öğrencilerden ise "az" düzeyde destek algılamaktadırlar. Öğretmenin toplumsal statüsünde yaşanan sorunlar algıladıkları desteğin azalmasına neden olabilmektedir.

Araştırma verilerine göre algılanan sosyal desteğin işe yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Sosyal destek arttıkça öğretmenlerin işe yabancılaşması azalabilmektedir.

Öğretmenlerin meslektaşlarından ve öğrencilerinden yeterince destek görmemesi onların mesleklerini ve okullarını benimseme ve farklı deneyimlerinden yararlanmalarını engelleyebilir. Okulda meslektaşlar arasında sosyal etkinlikler düzenlemek, fikir alışverişinde bulunabilecekleri ortamlar yaratmak, benzer sorunları yaşadıklarında çözüm için birlikte hareket etmek ve destek olmak algılanan sosyal desteği güçlendirecektir. Yönetici desteği, çalışanların ihtiyaçlarının karşılanması, haksızlıklarının telafisi ve ödüllendirilmesi olarak da görüldüğünde yöneticilerin öğretmenleri daha çok desteklemeleri gerekmektedir. Öğretmenlere hem mesleki hem de bireysel gelişimlerine imkan sağlayacak ortamlar yaratmak onların kendilerini güçsüz, yalıtılmış hissetmelerini engelleyebilir.

Kaynakça

Akın, D. ve Ceyhan, E.(2005). Resmi ve özel genel lise öğrencilerinin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri açısından kendini kabul düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* ,5(2). 69-88

Akyıldız, H. (1998). Bireysel ve toplumsal boyutlarıyla yabancılaşma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 3, 164-176.

Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma.* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Cordes, C. L.,& Dougherty, T. W. (1993). A review and integration of research on job burnout. *Academy of Managament Review.* 18(4). 621-626.

Çalışır, İ. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

Çevik, R. (2009). Ortaöğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.* Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71,500-507.

Elma, C. (2003). İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Ergil, D. (1980). Yabancılaşma ve siyasal katılma. Ankara: Olgaç Yayınevi.

Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 271-286.

Halaçoğlu, B. (2008). Üniversitelerdeki akademik personelin mesleki yabancılaşma düzeylerinin çok boyutlu incelenmesi (İstanbul ili örneği). *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hoşgörür, V. (1997). Eğitim işgörenlerinin örgütsel tutumları (samsun ili merkez ortaöğretim okulları örneği. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kılıç, H. (2009). Sosyo-ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Kongar, E. (1979). *Toplumsal değişim kuramları ve türkiye gerçegi*. Ankara: Bilgi Yayıncılık.

Özbek, M. F. (2011). Örgüt içerisindeki güven ve işe yabancılaşma ilişkisinde örgüte uyum sağlamanın aracı rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*.16(1).231-248

Pars, E. (1982). *İşbölümü, yabancılaşma ve sosyal politika.* Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları No. 502.

Seeman, M (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6).783-791.

Seeman, M. (1975). Alienation studies. *Annual Review of Sociology*, 1, 91-123.

Seeman, M. (1983). Alienation and alchool: The role of work mastery and communityin drinking behavior. *American Sociological Review*, 48(1).60-77.

Şimşek, H., Balay, R. ve Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53–72.

Taşdan, M. (2008). Türkiye'deki kamu ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi, iş doyumu ve algılanan sosyal destek ile ilişkisi. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşdan, M.ve Yalçın, Y. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 10(4), 2569-2620.

Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.*6(2).314-333.

Watkins-Allen, M (2005). Communication concepts related to perceived organizational support. *Western Journal of Communication*. 59(4).326-346.

30. BÖLÜM

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SİBER ZORBALIK YAŞAMA DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Gamze Özer[a], Necati Cemaloğlu[b]

[a]Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, gportek@hotmail.com
[b]Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, necem@gazi.edu.tr

Giriş

Eğitim kurumlarında görülme sıklığı artan öğrenci devamsızlığı (Altınkurt, 2008; Sheldon ve Epstein, 2004;Yahaya, Ramli, Ibrahim, ve Hashim, 2009) akran zorbalığı (Ayaş ve Pişkin, 2011; Kapçı, 2004;Kepenekçi ve Çınkır, 2006; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005) ve diğer disiplin problemleri (Aydın, 2004; Duran, 2011), eğitim öğretimin niteliğini ciddi ölçüde tehdit etmektedir. Yaşanılan problemlerden dolayı öğrencilere, hedeflenen niteliklerin kazandırılması güçleşmekte; okullar toplumun beklentilerine cevap veremeyebilmektedir. Öğrencilerin okula silah, bıçak gibi zarar verici aletlerle gelecek kadar ileri gitmesi (Gunhamm'dan aktaran Martino, Ellickson, Klein, McCaffrey ve Edelen, 2008), kaliteli eğitim öğretimi gerçekleştirmek için güvenli bir ortama sahip olması gereken okulun, öğretmen ve öğrencilerin kaygı duydukları ve gelmek istemedikleri bir kuruma dönüşmesine neden olmaktadır. Ayrıca yaşanan disiplin sorunları nedeniyle; öğretmenlerin çalışma ortamlarında rahat olmamaları, gerginlik duymaları ve okul ortamında stres yaşamaları ilerleyen aşamalarda öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmekte (Cemaloğlu ve Şahin, 2007) ve öğrencileri mesleki açıdan tükenen öğretmenlerle karşı karşıya getirebilmektedir. Psikologlar, eğitimciler ve diğer uzmanlar, eğitim öğretim sürecini ve bireylerin yaşamlarını olumsuz etkileyen bu disiplin problemlerini ortadan kaldırmak ya da etkilerini azaltmak için araştırmalar yapmakta; çeşitli yöntemler ve programlar geliştirmektedir. Ancak bu süreçte özellikle bilişim ve iletişim teknolojisinde yaşanan gelişmelere paralel olarak bilgisayar, telefon, televizyon gibi dijital araçların kullanımlarının artması ve internetin günlük yaşamın önemli bir parçası haline gelmesi yeni sorunları da beraberinde getirmiştir.

Hızla gelişen teknoloji nedeniyle internet, cep telefonu, bilgisayar gibi teknolojik araçlar 21. Yüzyılın dijital yerlileri (Prensky, 2001) olan ergenlerin yaşamlarının önemli bir parçası haline gelmiştir. Kullanımı gün geçtikçe artan bilişim ve iletişim teknolojileri(Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2014) toplumun önemli kurumlarından biri olan eğitim kurumunu da etkilemektedir. İnterneti de kapsayan yeni teknolojiler öğrencilere daha hızlı şekilde bilgiye ulaşma fırsatı vermekte ve öğrencile-

* Bu çalışma, "Ortaokul Öğrencilerinin Siber Zorbalık Yaşama Düzeyleri ile Siber Zorbalığın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri ve Öğrencilerin Siber Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri" başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

rin bilgiyi kullanma becerilerini geliştirmektedir (Peker, 2015). Sınıflarda kullanılmaya başlayan bilişim ve iletişim teknolojisi, öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerinin gelişmesini ve işbirlikçi öğrenme yaşantılarının artmasını sağlamaktadır (Li, 2006). Ayrıca ergenler; yeni arkadaşlıklar kurma ve bu arkadaşlıkları devam ettirmede, toplumsal ilişkileri geliştirme ve sosyal normları oluşturmada, bilişim ve iletişim teknolojisini etkin bir şekilde kullanmaktadır (Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011). Teknolojinin eğitim öğretim sürecinde kullanılmasıyla ortaya çıkan olumlu gelişmeler şüphesiz göz ardı edilmeyecek düzeydedir. Ancak son on yılda gençlerin internet kullanım yaşlarının düşmesi ve internetin, özellikle de çeşitli sosyal platformların, ergenler arasında popüler olması (Digital, Social & Mobile Worldwide [WDS], 2015) sonucunda; öğrenciler, okullarda gösterdikleri zorbalık davranışlarını, elektronik araçları ve interneti kullanarak sanal ortamda sergilemeye başlamıştır. Onların bu şekilde bilişim ve iletişim teknolojilerini kötü niyetli kullanması sonucunda okullarda yaşanan mevcut disiplin problemlerine siber zorbalık (cyberbullying) adı ile yeni bir disiplin problemi eklenmiştir.

Akran zorbalığının yeni yüzü (Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Li, 2007) olarak görülen siber zorbalıkta, zorba kimliğini gizleyebilmekte; cep telefonu, e- posta ve sosyal ağlar yoluyla günün herhangi bir saatinde mağduru rahatsız edebilmekte, okul saatleri dışında da (Ybarra ve Mitchell, 2004) zorbalık davranışlarını sürdürebilmektedir. Ayrıca sanal ortamda davranışları denetleyen bir mekanizmanın olmaması siber zorbalığı akran zorbalığından daha tehlikeli bir şekle sokmakta ve mağdurlar siber zorbalıktan çeşitli yönlerden olumsuz biçimde etkilenmektedir (Tokunaga, 2010).

Siber mağduriyet yaşayan öğrenciler akademik, psikolojik, ailevi, sosyal ve fiziksel açıdan birçok sorun yaşamaktadır(Erdur-Baker, 2013). Konuyla ilgili araştırmalarda siber mağdurların; öfke, üzüntü, korku, anksiyete, hayal kırıklığı ve aşağılanmışlık duygularını yoğun olarak yaşadıkları (Patchin ve Hinduja, 2006; Kowalski ve Limber, 2007; Price ve Dalgleish, 2010; Sezer, Şahin ve Aktürk, 2013), özgüvenlerinin ve özsaygılarının azaldığı, akademik başarılarının düştüğü, okul devamsızlıklarının arttığı, aile ve arkadaş ilişkilerinde sorunlar yaşadıkları, (Kowalski ve Limber, 2007; Price ve Dalgleish, 2010), siber mağduriyet yaşamayanlara göre daha fazla depresif belirti (Erdur- Baker ve Tanrıkulu, 2009) ve intihar eğilimi (Arıcak, 2011; Hinduja ve Patchin, 2010; Price ve Dalgleish, 2010) gösterdikleri ortaya konmuştur. Yapılan araştırmalar siber zorbalığın bölgesel değil evrensel bir sorun olduğunu göstermektedir. Nitekim hemen hemen her ülkede siber zorbalık olarak değerlendirilen davranışların sergilendiği bilinmektedir (Erdur-Baker, 2013). Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Projesi' nde elde edilen veriler dünya üzerinde siber mağduriyet yaşayan 11-16 yaşındaki çocukların oranının 2010 yılından bu yana % 5 oranında yükseldiğini ortaya koymuştur (Kaşıkçı, Çağıltay, Karakuş, Kurşun, ve Ogan, 2014). Bu durum, siber zorbalığın ilerleyen yıllarda akran zorbalığı kadar ciddi bir problem olabileceğini göstermektedir (Ayaş ve Horzum, 2012).

Eğitim kurumlarında ciddi bir sorun haline gelmeye başlayan siber zorbalıkla ilgili çalışmalar Türkiye'de 2007'den itibaren yapılmaya başlanmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalarla karşılaştırıldığında ülkemizde yapılan çalışmaların sayısının az olduğu görülmektedir. Kısa sürede yapılan çalışmalar ise okullarda karşılaşılan siber zorbalık sorunun göz ardı edilmeyecek boyutta olduğunu ortaya koymuştur (Ayaş ve Horzum, 2012; Dilmaç, 2009; Özdemir ve Akar; 2011; Topçu, Erdur-Baker ve Çapa Aydın, 2008). Bu durum eğitim-öğretim sürecinde yer alan herkesin konuyla ilgili bilinçlendirilmesini ve siber zorbalık olaylarını önlemeye yönelik çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Ancak bu çalışmalar yapılmadan önce konuyla ilgili daha fazla veriye ve bulguya ihtiyaç duyulmaktadır (Ayaş ve Horzum, 2012). Bu nedenle bu araştırmada; ilköğretim kurumlarında siber mağduriyet yaşayan öğrencilerin, mağduriyet yaşama düzeyleri bazı değişkenlere göre incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim kurumlarında öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, siber zorbalık yaşama düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyi nedir?
2. Öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyleri;
   - 2.1. Okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye,
   - 2.2. Cinsiyete,
   - 2.3. Yaşa,
   - 2.4. Sınıf düzeyine,
   - 2.5. Akademik başarıya,
   - 2.6. Annenin eğitim durumuna,
   - 2.7. Babanın eğitim durumuna,
   - 2.8. Kardeş sayısına,
   - 2.9. Ailenin bütünlüğüne,
   - 2.10. Bilgisayar sahibi olup olmamaya,
   - 2.11. Cep telefonu (akıllı telefon) sahibi olup olmamaya,
   - 2.12. İnternet kullanım sıklığına,
   - 2.13. Sosyal medya hesabına sahip olup olmamaya,
   - 2.14. En çok kullanılan sosyal medya hesabına,
   - 2.15. Kullanılan sosyal medya hesabının günlük kullanım süresine,
   - 2.16. Ailenin gelir düzeyine,

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Siber Zorbalık

Zorbalık kavramı, ilk olarak Hinemann tarafından "mobbing" kavramı kullanılarak açıklanmıştır. İlk araştırmalarında zorbalığı tanımlarken "mobbing" kavramını kullanan Olweus, bu kavramın zorbalık davranışlarını açıklamada yeterli olmaması nedeniyle sonraki araştırmalarında "mobbing" yerine "bullying" terimini kullanmaya başlamıştır (Olweus, 1999). Zorbalık, "Bir ya da daha fazla öğrencinin başka birine sürekli olumsuz davranışlarda bulunması" olarak tanımlanmaktadır (Olweus,1999). Başka bir tanımda ise zorbalık güçlü olan kişilerin, çıkar sağlamak ya da haz almak amacıyla zorbalığa karşı koyacak durumda olmayan bireylere fiziksel, sosyal, psikolojik ya da sözel yolla devamlı olarak üzücü ve acı veren saldırılarda bulunması olarak ifade edilmektedir (Besag, 1989).Okullarda görülen zorbalık davranışları; itme, tekme atma, yumruklama, bıçakla saldırma, saç ve kulak çekme, el şakaları yapma davranışlarını içeren fiziksel zorbalık; isim takma, iğneleme, alay etme, rencide etme, kaba sözcükler kullanma, tehdit etme ve dedikodu çıkarma davranışlarını kapsayan sözel zorbalık, gruptan çıkarma, aşağılama, ayrımcılık, eşyalarını kırma ya da yırtma davranışlarını içeren duygusal zorbalık ve sarkıntılık, elle taciz ve nahoş sözler kullanma davranışlarını içeren cinsel zorbalık olmak üzere dört başlık altında sınıflandırılmaktadır(Elliot'tan aktaran Kepenekçi ve Çınkır, 2006).

Bilişim ve iletişim teknolojisinde yaşanan gelişmeler öğrencilerin okullarda sergiledikleri zorbalık davranışlarını, elektronik araçları ve interneti kullanarak sanal ortamda göstermeye başlamasına neden olmuştur. Bu bağlamda okullarda zorbalığın yeni bir biçimi olan siber zorbalık (cyberbullying) görülmeye başlanmıştır (Yaman vd., 2011). Siber zorbalık; bilgisayar, cep telefonu ve diğer elektronik araçları kullanarak başkalarına kasıtlı ve tekrarlayan şekilde zarar vermek biçiminde tanımlanmaktadır (Hinduja ve Patchin, 2015).Başka bir tanımda ise siber zorbalık "Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak bir birey ya da gruba, özel ya da tüzel bir kişiliğe karşı yapılan teknik ya da ilişkisel tarzda zarar verme davranışlarının tümü" şeklinde ifade edilmektedir (Arıcak, 2011).Bu bağlamda siber zorbalık; birinin e-posta ya da cep telefonuna mesaj ya da e-posta gönderme, metin mesajlarıyla ya da internet üzerinden dedikodu yayma, sosyal paylaşım sitelerine veya internet sitelerine tehdit edici veya incitici mesajlar gönderme, birinin hesap bilgilerini çalma, başkalarını incitmek

için başka biriymiş gibi davranma, birinin uygunsuz görüntülerini cep telefonu veya internet üzerinden yayma gibi zararlı eylemlerin tümünü kapsamaktadır (Chapin, 2014).

Cep telefonu, internet siteleri, bloglar, çevrimiçi sohbet odaları gibi teknolojik araçlar kullanılarak gerçekleştirilen siber zorbalık (Shariff ve Gouin, 2005) çeşitli açılardan geleneksel zorbalıktan farklılaşmaktadır. Zorbalığın kim tarafından yapıldığının belli olduğu geleneksel zorbalığın tersine sanal ortamlarda gerçekleştirilen zorbalık davranışlarında zorbalığı yapan kişi kimliğini kolaylıkla gizleyebilmektedir (Li, 2008). Zorbanın kimliğinin bilinmemesi; mağduru sınıf arkadaşlarından şüphelenmeye itmekte, mağdurun korku ve tedirginlik duymasına neden olmakta ve sanal ortamda başlayan zorbalığın yıkıcı sonuçlarının okul ortamında devam etmesine yol açmaktadır (Shariff ve Gouin, 2005). Siber zorbalığı geleneksel zorbalıktan farklılaştığı başka bir nokta ise siber zorbanın yaptığı davranışın mağdurda oluşturduğu duygusal, psikolojik ve fiziksel sonuçlarını görememesidir (Hinduja ve Patchin, 2015). Bu durum siber zorbaların gerçek hayatta söylemeyecekleri ve yapmayacakları şeyleri rahatlıkla yapmalarına ve söyleyebilmelerine sebep olmaktadır (Kowalski'den aktaran Hines, 2011). Belirli bir zamanda belirli bir yerde gerçekleşen geleneksel zorbalığın aksine siber zorbalık, her an her yerde meydana gelebilmektedir (Li, 2008). Geleneksel zorbalıkta okuldan eve döndüğünde geçici olsa da bir rahatlama yaşayabilen mağdur, siber zorbalıkta eve geldiğinde de mesaj veya e-posta yoluyla zorbalığa uğramaya devam edebilmektedir (Slonje ve Smith, 2008). Siber zorbalığı geleneksel zorbalıktan ayıran başka bir husus da siber zorbalığın geleneksel zorbalığa göre daha hızlı biçimde ve daha geniş bir kitleye yayılabilmesidir (Solonje ve Smith, 2008). Siber zorbalıkta mağdurla ilgili olan incitici ve aşağılayıcı içerik kısa zamanda birçok kişiye ulaştırılabilmekte, bir mesaj saniyeler içerisinde sayısız kişiye gönderilebilmektedir (Hinduja ve Patchin, 2015; Strom ve Strom, 2006).

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

İlköğretim kurumlarında öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışma, tarama modeline göre tasarlanmış nicel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan Çankaya, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki, resmi ilköğretim kurumlarında 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 43.573 öğrenci oluşturmaktadır. Evrenden örnekleme alınacak öğrenci sayısını belirlemek amacıyla Baş (2001) tarafından verilen formül uygulanmış ve örneklem büyüklüğünün 381 kişi olabileceği görülmüştür. Evrene ilişkin örneklemi belirlemek için çok aşamalı örnekleme (multi-stage sampling) yönteminden yararlanılmıştır.İlk olarak Çankaya, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan ilköğretim kurumları; Türkiye İstatistik Kurumu'nun Ankara ili merkez ilçelerine ait gelişmişlik düzeyi verileri (2015a) temel alınarak alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeylerine göre gruplandırılmış ve her gruptan basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) yöntemiyle birer okul seçilmiş ve toplamda 9 okul örnekleme dahil edilmiştir. İkinci aşamada ise tabakalı örnekleme (stratified sampling) yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evrenini oluşturan merkez ilçelerdeki ilköğretim kurumlarında öğrenim gören toplam öğrenci sayısı ve bunun genel toplam içindeki oranı hesaplanarak her bir ilçeden örnekleme dahil edilecek öğrenci sayısı belirlenmiştir. Daha sonra alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeylerde yer alan ilköğretim kurumlarındaki öğrenci sayısı hesaplanmış ve bu sayı her bir ilçe içerisinde oranlanmıştır. Hangi düzeyden kaç öğrencinin örnekleme dahil edileceği bu oranlara göre belirlenmiştir.Tablo 1'de Çankaya, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde her bir grupta bulunan öğrencilerin

sayısı, bunların bulundukları ilçe içerisindeki oranları, ilçedeki öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısına oranı ve örnekleme girecek öğrenci sayısı yer almaktadır:

Tablo 1
Evren ve Örnekleme İlişkin Dağılım

İlçe	Dereceleme	Öğrenci Sayısı	İlçe Ağırlığı (%)	Öğrenci Ağırlıkları (%)	Seçilen Öğrenci Sayısı
Çankaya	Alt	995	33.0	7	9
	Orta	4187		29	37
	Üst	9198		64	80
	Toplam	*14380*		*100.00*	*126*
Sincan	Alt	1626	36.6	10	14
	Orta	11909		75	106
	Üst	2396		15	21
	Toplam	*15961*		*100.00*	*141*
Yenimahalle	Alt	1007	30.4	7.6	9
	Orta	6507		49.1	56
	Üst	5748		43.3	49
	Toplam	*13262*		*100.00*	*114*

Veri toplama sürecinde karşılaşılacak güçlükler göz önünde bulundurularak belirlenen örneklem büyüklüğünün altına düşmemek için araştırmacı tarafından toplam 415 anket uygulanmıştır. Ancak uygulamanın analizine başlamadan önce veriler incelenirken 34 anketin eksik doldurulduğu görülmüş ve bu anketler uygulamadan çıkarılmıştır. Araştırmadaki veri analizleri geriye kalan 381 ankete göre yapılmıştır. Örnekleme alınan öğrencilerin demografik değişkenlere göre dağılımı tablolarda verilmektedir:

Tablo 2
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	*n*	%
Cinsiyet	Kadın	185	48.6
	Erkek	196	51.4
	Toplam	381	100.0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılanların yarısının (%51.4) erkek, diğer yarısının ise (%48.6) kadın olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	*n*	%
Yaş	12 yaş	24	6.3
	13 yaş	172	45.1
	14 yaş	165	43.3
	15 yaş	20	5.3
	Toplam	381	100.0

Tablo 3 incelendiğinde; araştırmaya katılanların yaklaşık onda dokuzunun 13-14 yaşında (%45.1-% 43.3), geriye kalanların yarısının (%6.3) 12 yaşında, diğer yarısının ise (%5.3) 15 yaşında olduğu görülmektedir.

Tablo 4
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	*n*	%
Sınıf Düzeyi	7. sınıf	188	49.3
	8. sınıf	193	50.7
	Toplam	381	100

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılanların yarısının (% 49.3) 7. sınıfta, diğer yarısının (% 50.7) ise 8. sınıfta öğrenim gördüğü görülmektedir.

Tablo 5
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyine Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	*n*	%
Akademik Başarı Düzeyi	0-44 puan	2	.5
	45- 54 puan	6	1.6
	55- 69 puan	71	18.6
	70- 84 puan	155	40.7
	84- 100 puan	147	38.6
	Toplam	381	100.0

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık beşte birinin (%18.6) akademik başarı düzeyinin 55-69 puan aralığında olduğu, dörtte birinden fazlasının (%38.6) ise 84-100 puan aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 6
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	*n*	%
Annenin Eğitim Durumu	Okur- yazar değil	13	3.4
	Okur- yazar	27	7.1
	İlkokul mezunu	125	32.8
	Ortaokul mezunu	87	22.8
	Lise mezunu	83	21.8
	Üniversite mezunu	42	11.0
	Yüksek lisans/ Doktora	4	1.0
	Toplam	381	100.0

Tablo 6 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin onda birinin herhangi bir örgün eğitim kurumundan mezun olmadığı ancak hemen hemen yarısının ortaokul (%22.8) ve lise mezunu (%21.8) olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	*n*	%
Babanın Eğitim Durumu	Okur- yazar değil	4	1.0
	Okur- yazar	26	6.8
	İlkokul mezunu	75	19.7
	Ortaokul mezunu	91	23.9
	Lise mezunu	118	31.0
	Üniversite mezunu	61	16.0
	Yüksek lisans/ Doktora	6	1.6
	Toplam	381	100.0

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının beşte birinin (%19.7) ilkokul mezunu olduğu, yarısından fazlasının ortaokul (% 23.9) ve lise mezunu (%31.0) olduğu görülmektedir.

Tablo 8
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	*n*	%
Kardeş Sayısı	Kardeşim yok	34	8.9
	1-2 kardeş	262	68.8
	3-4 kardeş	72	18.9
	5-6 kardeş	10	3.4
	Toplam	381	100.0

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılanların yaklaşık onda birinin (%8.9) hiç kardeşi olmadığı, yarısından fazlasının ise (%68.8) 1-2 kardeşi olduğu görülmektedir.

Tablo 9
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Bütünlüğüne Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	*n*	%
Aile Bütünlüğü	Anne- Baba ayrı	41	10.8
	Anne- Baba birlikte	340	89.2
	Toplam	381	100.0

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılanların onda dokuzunun (%89.2) anne babasının birlikte olduğu, onda birinin (%10.8) anne babasının ise ayrı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 10
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	*n*	%
Bilgisayara Sahip Olma	Evet	311	81.6
	Hayır	70	18.4
	Toplam	381	100.0

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılanların yaklaşık beşte birinin (%18.4) bilgisayara sahip olmadığı, beşte dördünün (%81.6) ise bilgisayar sahibi olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 11
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akıllı Telefona Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	*n*	%
Akıllı Telefona Sahip Olma	Evet	278	73.0
	Hayır	103	27.0
	Toplam	381	100.0

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılanların yaklaşık dörtte üçünün (%73) akıllı telefon sahibi olduğu, dörtte birinden fazlasının (%27) ise akıllı telefona sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 12
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığına Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	*n*	%
İnternet Kullanım Sıklığı	1-3 saat	266	69.8
	4-6 saat	78	20.5
	7-9 saat	27	7.1
	10-12 saat	10	2.6
	Toplam	381	100.0

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılanların üçte ikisinden fazlasının internet kullanım süresinin günlük 1-3 saat aralığında olduğu, onda birinin (%7.1-%2.6) internet kullanım süresinin 7-9 saat ve 10- 12 saat aralığında olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 13
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	*n*	%
Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma	Evet	318	83.5
	Hayır	63	16.5
	Toplam	381	100.0

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılanların beşte dördünden fazlasının (%83. 5) bir sosyal hesabına sahip olduğu, beşte birine yakınının (%16.5) herhangi bir sosyal medya hesabının bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 14
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin En Çok Kullandığı Sosyal Medya Hesabına Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	*n*	%
En çok kullanılan sosyal medya hesabı	Facebook	245	77.0
	Instagram	53	13.9
	Snapchat	12	3.1
	Twitter	8	2.1
	Hesabım yok	63	16.5
	Toplam	381	100.0

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılanların yaklaşık beşte dördünün (%77) Facebook, beşte birinin ise Instagram (%13.9), Snapchat (%3.1) ve Twitter (%2.1) sahibi olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 15
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Medya Hesabını Kullanım Sıklığına Göre Dağılımı

Değişken	*Kategori*	*n*	*%*
Sosyal medya hesabının kullanım sıklığı	1-3 saat	221	58.0
	4-6 saat	55	14.4
	7-9 saat	13	3.4
	10-12 saat	5	1.3
	Hesabımı kullanmıyorum	24	6.3
	Hesabım yok	63	16.5
	Toplam	381	100.0

Tablo 15 incelendiğinde, araştırmaya katılanların yarısından fazlasının (% 58.0) sosyal medya hesabını günlük 1-3 saat aralığında kullandığı, yaklaşık dörtte birinin (%6.3- %16.5) ise hesabını kullanmadığı ya da herhangi bir sosyal medya hesabına sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 16
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Değişken	*Kategori*	*n*	*%*
Ailenin gelir düzeyi	0-999 TL	7	1.8
	1000-1999 TL	146	38.3
	2000- 2999 TL	108	28.3
	3000- 3999 TL	73	19.2
	4000- 4999 TL	27	7.1
	5000-5999 TL	9	2.4
	6000 TL ve üzeri	11	2.9
	Toplam	381	100.0

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılanların yaklaşık beşte ikisinin (% 38.3) ailesinin gelir düzeyinin 1000-1999 TL aralığında olduğu, beşte birinin ailesinin (%19.2) gelir düzeyinin ise 3000-3999 aralığında olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ayaş ve Horzum (2010) tarafından geliştirilen Sanal Zorba/Kurban Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte siber zorbalık davranışlarını ifade eden 19 madde yer almakta ve bu maddeler 'Bana yapıldı' ve 'Ben yaptım' sütunlarına göre cevaplandırılmaktadır. 'Bana yapıldı' kısmı siber zorbalık yaşama düzeyini, 'Ben yaptım' bölümü ise siber zorba olma düzeyini bulgulamayı amaçlamaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin siber mağduriyet yaşama düzeylerini saptamak amacıyla ölçeğin yalnızca 'Bana yapıldı' bölümü kullanılmıştır. 5'li Likert tipindeki ölçek siber zorbalık davranışlarını "Sanal ortamda engelleme ve zarar verme", "Sanal ortamda söylenti çıkarma" ile "Sanal ortamda cinsel zorbalık" olmak üzere üç farklı boyutta ele almaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları sanal ortamda engelleme ve zarar verme boyutunda .62, sanal ortamda söylenti çıkarma boyutunda .70, sanal ortamda cinsel zorbalık boyutunda ise .66 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı ise .81 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan puanların yüksek olması siber mağduriyet yaşama düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin normallik dağılımına uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan sürekli değişkenler için tek değişkenli normallik testi sonucunda verilerin tek değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle araştırmada verilerin analizinde non-parametrik ölçümlerde kullanılan Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmış, ayrıca betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyleri incelenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 17'de verilmektedir:

Tablo 17
Öğrencilerin Siber Zorbalık Yaşama Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Siber Zorbalık Yaşama Düzeyi	*n*	*Min.*	*Max.*	$\overline{X}$	*Ss*
Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme	381	1.00	4.37	1.44	.54
Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma	381	1.00	4.50	1.41	.54
Sanal Ortamda Cinsel Zorbalık	381	1.00	5.00	1.44	.69
Siber Mağduriyet	381	1.00	5.00	1.48	.64

Öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerine ilişkin dağılım incelendiğinde; dağılımın sanal ortamda cinsel zorbalık boyutunda minimum "1", maksimum "5" düzeyinde oluştuğu, sanal ortamda engelleme, zarar verme ve söylenti çıkarma boyutlarında ise minimum "1", maksimum "4.37" düzeyinde yaşandığı görülmektedir. Aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde dağılımın $\overline{X}$ = 1.41 ile $\overline{X}$ =1.44 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Bu değerler, öğrencilerin siber zorbalık yaşadığı ancak yoğunluğunun çok fazla olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Standart sapma değerleri incelendiğinde; en homojen değerlendirmenin sanal ortamda engelleme, zarar verme ve sanal ortamda söylenti çıkarma (S=.54); en heterojen değerlendirmenin ise sanal ortamda cinsel zorbalık (S=.69) boyutunda

olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla; öğrencilerin, düşük düzeyde de olsa siber zorbalığa maruz kaldığı, en fazla ise sanal ortamda engelleme, zarar verme ve cinsel zorbalık boyutlarında siber mağduriyetin yaşandığı ileri sürülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre siber zorbalığın sanal ortamda engelleme ve zarar verme boyutuna ilişkin bulgular Tablo 18'de verilmektedir:

Tablo 18
Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Siber Zorbalığın Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme Boyutuna İlişkin Bulgular

Maddeler	*Siber Mağdur*											
	Hiç		*Az*		*Orta*		*Çok*		*Tam*		*Toplam*	
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
1. Sohbet odası (chat) ya da oyun sitesini terk etmeye zorlama	271	71.1	63	16.5	28	7.3	11	2.9	8	2.1	381	100
2. Zarar görmesini istediği kişinin adını kullanarak insanlara mesaj, mail veya video yollama.	311	81.6	42	11.0	15	3.9	9	2.4	4	1.0	381	100
3. Zarar vermeye neden olacak web sayfası hazırlama.	336	88.2	26	6.8	10	2.6	7	1.8	2	2.0	381	100
4. Mail adresini ele geçirme ve zarar verme.	270	70.9	56	14.7	27	7.1	14	3.7	14	3.7	381	100
5. Kişisel bilgisayarını ele geçirme ve dosyalarına kasten zarar verme.	332	87.1	25	6.6	17	4.5	3	0.8	4	1.0	381	100
6. Kasıtlı olarak virüslü mail yollama.	279	73.2	62	16.3	25	6.6	8	2.1	7	1.8	381	100
7. İnternet ya da telefon yoluyla huzursuz edilme.	192	50.4	104	27.3	47	12.3	14	3.7	24	6.3	381	100
8. Mail kutularını doldurarak mail gelmesini engelleme.	316	82.9	36	9.4	16	4.2	7	1.8	6	1.6	381	100

Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin yarısının "internet ya da telefon yoluyla huzursuz edilme" (%49.6); onda birinin ise "zarar vermeye neden olacak web sayfası hazırlama" (%11.8) davranışlarına farklı düzeylerde maruz kaldığı görülmektedir. Başka bir anlatımla, araştırmaya katılan yaklaşık her iki öğrenciden biri internet ya da telefon yoluyla huzursuz edilmekte, her on öğrenciden birinin ise hakkında zarar verici web sayfası hazırlanmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre siber zorbalığın sanal ortamda söylenti çıkarma boyutuna ilişkin bulgular Tablo 19'da verilmektedir:

Tablo 19
Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Siber Zorbalığın Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma Boyutuna İlişkin Bulgular

Maddeler	*Siber Mağdur*											
	Hiç		*Az*		*Orta*		*Çok*		*Tam*		*Toplam*	
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
9. Birinin kullandığı telefon veya bilgisayar modeliyle alay etme.	253	66.4	62	16.3	36	9.4	15	3.9	15	3.9	381	100
10. Birisi hakkında elde edilen olumsuz bilgileri sanal ortamda yayma.	282	74.0	50	13.1	27	7.1	14	3.7	8	2.1	381	100
11. İnternet ya da telefonla küçük düşürücü söylenti çıkarıp yayma.	291	76.4	53	13.9	20	5.2	8	2.1	9	2.4	381	100
12. Mail, mesaj vb. yollarla kendisiyle paylaşılan kişisel bilgileri yayma.	308	80.8	50	13.1	12	3.1	9	2.4	2	.5	381	100

Tablo 19incelendiğinde, öğrencilerin üçte birinin "birinin kullandığı telefon ya da bilgisayar modeliyle alay etme" (%33.6); beşte birinin ise "mail, mesaj vb. yollarla kendisiyle paylaşılan kişisel bilgileri yayma" (%19.2) davranışlarına farklı düzeylerde maruz kaldığı görülmektedir. Başka bir anlatımla araştırmaya katılan her üç öğrenciden biriyle kullandığı telefon ya da bilgisayar modeli yüzünden alay edilmekte, her beş öğrenciden birinin ise başkalarıyla paylaştığı kişisel bilgiler mail, mesaj vb. yollarla farklı kişilerle paylaşılmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre siber zorbalığın sanal ortamda cinsel zorbalık boyutuna ilişkin bulgular Tablo 20'de verilmektedir:

Tablo 20
Siber Zorbalığın Sanal Ortamda Cinsel Zorbalık Boyutuna İlişkin Bulgular

Maddeler	*Siber Mağdur*											
	Hiç		*Az*		*Orta*		*Çok*		*Tam*		*Toplam*	
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
13. Telefon numarasını gizleyerek rahatsız edici sesler çıkarma.	208	54.6	62	16.3	55	14.4	25	6.6	31	8.1	381	100
14. İzinsiz görüntü çekme.	224	58.8	79	20.7	34	8.9	25	6.6	19	5.0	381	100
15. Gizlice çekilen görüntüleri mesajla, maille başkalarına yollama, internette yayınlama ya da CD ile çoğaltıp dağıtma.	326	85.6	22	5.8	20	5.2	8	2.1	5	1.3	381	100

16.	Gizlice çektiği görüntüler aracılığıyla şantaj yapma.	325	85.3	30	7.9	12	3.1	5	1.3	9	2.4	381	100
17.	Birine istemediği halde duygusal içerikli mesaj veya mail atıp rahatsız etme.	280	73.5	60	15.7	25	6.6	6	1.6	10	2.6	381	100
18.	Hoşlanılmayan görüntüleri veya filmi izlemeye zorlama.	310	81.4	34	8.9	18	4.7	8	2.1	11	2.9	381	100
19.	İnternet ya da telefonla duygusal içeriğe sahip söylenti çıkarıp yayma.	316	82.9	36	9.4	19	5.0	4	1.0	6	1.6	381	100

Tablo 20 incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık yarısının "telefon numarasını gizleyerek rahatsız edici sesler çıkartma" (% 45.4); yaklaşık yedide birinin ise "gizlice çekilen görüntüleri mesajla, maille başkalarına yollama, internette yayınlama ya da CD ile çoğaltıp dağıtma" (%14.4) davranışlarına farklı düzeylerde maruz kaldığı görülmektedir. Başka bir anlatımla, araştırmaya katılan yaklaşık her iki öğrenciden biri özel numaradan aranmakta ve rahatsız edici sesler dinletilmekte; yaklaşık yedi öğrenciden birinin ise gizlice çekilen görüntüleri mesajla, maille başkalarına yollanmakta, internette yayınlanmakta ya da CD ile çoğaltıp dağıtılmaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin; okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, anne ve babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı, aile bütünlüğü, bilgisayar, akıllı telefon, sosyal medya hesabı sahibi olma, internet kullanım sıklığı, en çok kullanılan sosyal medya hesabı ve bu hesabın günlük kullanım süresi, ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeylerinin okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular ilçe bazında Tablo 21'de verilmektedir:

Tablo 21
Öğrencilerin Siber Zorbalık Yaşama Düzeylerinin Okulların Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Düzeye İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

İlçe	*Okulun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Düzey*	*n*	*Sıra Ortalaması*	*sd*	x^2	*p*
Sincan	Alt	14	79.7	2	4.3	.11
	Orta	106	66.9			
	Üst	21	85.4			
Yenimahalle	Alt	9	42.5	2	2.3	.30
	Orta	56	56.9			
	Üst	49	60.8			
Çankaya	Alt	9	48.1	2	3.3	.18
	Orta	37	71.0			
	Üst	80	61.7			

p>.05

Tablo 21 incelendiğinde, Sincan ve Yenimalle'de üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda, Çankaya'da ise orta düzeye sahip okullarda daha fazla siber zorbalık yaşandığı görülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak üzere hesaplanan Kruskal Wallis'e göre öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyi okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir x^2(sd=2, n=381)=4.3,p>.05; x^2(sd=2, n=381)=2.3**,** p>.05; x^2(sd=2, n=381)=3.3**,** p>.05. Başka bir anlatımla; okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi değildir.

Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 22'de verilmektedir:

Tablo 22
Öğrencilerin Siber Zorbalık Yaşama Düzeylerinin Cinsiyete İlişkin U-Testi Sonuçları

Cinsiyet	*n*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*p*
Kadın	185	177.2	32782.0	15577. 0	.01
Erkek	196	204.0	39989.0		

p< .05

Tablo 22 incelendiğinde, erkek öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyinin (204.0) kız öğrencilerinkinden (177.2) yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak üzere hesaplanan U testi sonuçlarına göre öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, U = 15577.0, p < .05. Başka bir anlatımla; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre siber zorbalığa daha fazla maruz kaldığı ileri sürülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 23' te verilmektedir:

Tablo 23
Öğrencilerin Siber Zorbalık Yaşama Düzeylerinin Yaşa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yaş	*n*	*Sıra Ortalaması*	*sd*	x^2	*p*	*Anlamlı Fark*
(A)12 yaş	24	122.0	3	11.4	.01	A-B,A-C, A-D
(B)13 yaş	172	189.0				
(C)14 yaş	165	202.5				
(D)15 yaş	20	195.3				

p< .05

Tablo 23 incelendiğinde, 14 yaşında olan öğrencilerin (202.5) siber zorbalığa diğer yaş gruplarındaki öğrencilerden daha fazla uğradığı görülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak üzere hesaplanan Kruskal Wallis'e göre öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyi öğrencilerin bulunduğu yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, x^2(sd=3,n=381)=11.4, p<.05. Farklılaşmanın hangi ikili gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis testi sonrasında parametrik olmayan ölçümler için çoklu karşılaştırma yapılmıştır. Parametrik olmayan çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre 12 yaşında olan öğrencileri ile diğer üç yaş grubun yer alan öğrenciler arasındaki farklılaşmanın anlamlı olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, öğrencilerin yaşlarının arttıkça siber zorbalığa maruz kalma düzeylerinin de arttığı ileri sürülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 24' te verilmektedir:

Tablo 24
Öğrencilerin Siber Zorbalık Yaşama Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin U-Testi Sonuçları

Sınıf düzeyi	*n*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*p*
7. sınıf	188	178.6	33584.0	15818. 0	.03
8.sınıf	193	203.0	39187.0		

p< .05

Tablo 24incelendiğinde, 8. sınıf öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeyinin (203.0) 7. sınıf öğrencilerinkinden (178.6) yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık yaşama seviyelerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak üzere hesaplanan U testi sonuçlarına göre öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyi, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, U = 15818.0, p<.05. Başka bir anlatımla; öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin siber zorbalığa maruz kalma düzeylerinin de arttığı ileri sürülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeylerinin akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 25' te verilmektedir:

Tablo 25
Öğrencilerin Siber Zorbalık Yaşama Düzeylerinin Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Akademik Başarı Düzeyi	*n*	*Sıra Ortalaması*	*sd*	x^2	*p*
44 puan ve altı	2	62.2	4	4.1	.38
45-54 puan	6	220.7			
55- 69 puan	71	184.0			
70- 84 puan	155	188.1			
85 puan ve üzeri	147	197.9			

p>.05

Tablo 25 incelendiğinde, akademik başarı düzeyi 45-54 puan aralığında olan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin (220.7) diğer gruplarda yer olan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak üzere hesaplanan Kruskal Wallis'e göre öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyi, öğrencilerin akademik başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, x^2(sd=4, n=381)=4.1, p>.05. Başka bir anlatımla; öğrencilerin akademik başarı düzeyinin, öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi olmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeylerinin annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 26' da verilmektedir:

Tablo 26
Öğrencilerin Siber Zorbalık Yaşama Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Annenin Eğitim Düzeyi	*n*	*Sıra Ortalaması*	*sd*	x^2	*p*	*Anlamlı Fark*
(A) Okur-yazar değil	13	130.2	6	13.9	.03	
(B) Okur-yazar	27	200.8				
(C) İlkokul mezunu	125	171.6				A-D, A-E
(D) Ortaokul mezunu	87	217.2				C-D, C-E
(E) Lise mezunu	83	200.8				
(F) Üniversite mezunu	42	189.5				
(G)Yüksek lisans/Doktora	4	165.7				

p<.05

Tablo 26incelendiğinde, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin (217.2) siber zorbalığa en fazla maruz kalan grup olduğu; annesi yüksek lisans ve doktora yapmış olan öğrencilerinse (165.7); ilkokul (171.6), ortaokul (217.2), lise (200.8) ve üniversite (189.5) mezunu olan annelerin çocuklarından daha düşük seviyede siber zorbalık yaşadığı görülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak üzere hesaplanan Kruskal Wallis'e göre öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyi, öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, x^2(sd=6,n=381)=13.9, p<.05. Farklılaşmanın hangi ikili gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis testi sonrasında parametrik olmayan ölçümler için çoklu karşılaştırma yapılmıştır. Parametrik olmayan çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre anneleri okur-yazar olmayan öğrenciler (130.2) ile anneleri ortaokul (217.2) veya lise mezunu (200.8) olan öğrenciler arasındaki ve annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler (171.6) ile anneleri ortaokul (217.2) ya da lise mezunu olan öğrenciler (200.8) arasındaki farklılaşmanın anlamlı olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, annelerin eğitim düzeyi arttıkça ve azaldıkça çocukların siber zorbalığa maruz kalma düzeylerinde düşme yaşandığı, annelerinin eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinde artış olduğu ileri sürülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeylerinin babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 27' de verilmektedir:

Tablo 27
Öğrencilerin Siber Zorbalık Yaşama Düzeylerinin Babanın Eğitim Durumuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Babanın Eğitim Düzeyi	*n*	*Sıra Ortalaması*	*sd*	x^2	*p*
Okur-yazar değil	4	187.8	6	10.0	.12
Okur-yazar	26	173.3			
İlkokul mezunu	75	161.1			
Ortaokul mezunu	91	212.8			
Lise mezunu	118	194.4			
Üniversite mezunu	61	196.0			
Yükseklisans/Doktora	6	192.2			

p>.05

Tablo 27 incelendiğinde, babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyinin (161.1) en düşük seviyede olduğu; siber zorbalığa en fazla maruz kalan öğrencilerin (212.8) babalarının ise ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak üzere hesaplanan Kruskal Wallis'e göre öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyi, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, x^2(sd=6, n=381)=10, p>.05. Başka bir anlatımla; öğrencilerin babalarının eğitim durumunun, öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi olmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeylerinin kardeş sayısına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 28' de verilmektedir:

Tablo 28
Öğrencilerin Siber Zorbalık Yaşama Düzeylerinin Kardeş Sayısına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	*n*	*Sıra Ortalaması*	*sd*	x^2	*p*
Kardeşim yok	34	198.4	3	1.6	.64
1-2 kardeş	262	186.9			
3-4 kardeş	72	196.8			
5-6 kardeş	13	220.8			

p>.05

Tablo 28 incelendiğinde, bir ya da iki kardeşe sahip olanların siber zorbalık yaşama düzeylerinin (186.9); daha fazla kardeşe sahip olanlardan ve hiç kardeşi olmayanlardan daha az olduğu; beş ya da altı kardeşe sahip olanların ise en fazla siber zorbalığa maruz kalan (220.8) grup olduğu görülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin, öğrencilerin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak üzere hesaplanan Kruskal Wallis'e göre öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyi, öğrencilerin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, x^2(sd=3, n=381)=1.6, p>.05. Başka bir anlatımla; öğrencilerin kardeş sayısı, öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi olmamakla birlikte kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinde de artış olduğu ileri sürülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeylerinin aile bütünlüğü değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 29' daverilmektedir:

Tablo 29
Öğrencilerin Siber Zorbalık Yaşama Düzeylerinin Aile Bütünlüğü Değişkenine İlişkin U-Testi Sonuçları

Aile Bütünlüğü	*n*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*p*
Anne-baba ayrı	41	206.3	8459.5	6341.5	.34
Anne baba birlikte	340	189.1	64311.5		

p> .05

Tablo 29incelendiğinde, anne babaları ayrı olan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyinin (206.3) anne babası birlikte olan öğrencilerden (189.1) yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık yaşama seviyelerinin aile bütünlüğüne göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak üzere hesaplanan U testi sonuçlarına göre öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyi, aile bütünlüğüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, U = 6341.5, p > .05. Başka bir anlatımla; öğrencilerin aile bütünlüğünün, öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi olmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeylerinin bilgisayara sahip olma değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 30' da verilmektedir:

Tablo 30
Öğrencilerin Siber Zorbalık Yaşama Düzeylerinin Bilgisayara Sahip Olma Değişkenine İlişkin U-Testi Sonuçları

Bilgisayara Sahip Olma	*n*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*p*
Evet	311	195.4	60786.5	9499.5	.09
Hayır	70	171.2	11984.5		

p> .05

Tablo 30 incelendiğinde, bilgisayar sahibi olan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyinin (195.4); bilgisayar sahibi olmayan öğrencilerden (171.2) yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık yaşama seviyelerinin bilgisayar sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak üzere hesaplanan U testi sonuçlarına göre öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyi, bilgisayar sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, U = 9499.5, p>.05. Başka bir anlatımla; öğrencilerin bilgisayar sahibi olma durumuna, öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi olmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeylerinin cep telefonuna (akıllı telefon) sahip olma değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 31' de verilmektedir:

Tablo 31
Öğrencilerin Siber Zorbalık Yaşama Düzeylerinin Cep Telefonuna (Akıllı Telefon) Sahip Olma Değişkenine İlişkin U-Testi Sonuçları

Cep Telefonuna Sahip Olma	*n*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*p*
Evet	278	200.0	55604.0	11811.0	.00
Hayır	103	166.6	17167.0		

p< .05

Tablo 31incelendiğinde, cep telefonuna sahip olan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyinin (200.0), cep telefonuna sahip olmayan öğrencilerinkinden (166.6) yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin cep telefonuna sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak üzere hesaplanan U testi sonuçlarına göre öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyi sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, U = 11811.0, p<.05. Başka bir anlatımla; cep telefonuna sahip olan öğrencilerin, cep telefonu olmayan öğrencilerden daha fazla siber zorbalığa uğradığı ileri sürülebilir.
Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeylerinin internet kullanım sıklığına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 32' de verilmektedir:

Tablo 32
Öğrencilerin Siber Zorbalık Yaşama Düzeylerinin İnternet Kullanım Sıklığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

İnternet Kullanım Sıklığı	*n*	*Sıra Ortalaması*	*sd*	x^2	*p*	*Anlamlı Fark*
(A) 1-3 saat	266	175.6	3	18.4	.00	A-B, A-C, A-D
(B) 4-6 saat	78	219.2				
(C) 7-9 saat	27	238.3				
(D) 10-12 saat	10	251.3				

p< .05

Tablo 32incelendiğinde, interneti günlük 1-3 saat aralığında kullanan öğrencilerin (175.6) siber zorbalığa en az maruz kalan grup olduğu; siber zorbalığa en fazla uğrayan öğrencilerinse (251.3) interneti günlük 10-12 saat aralığında kullananlar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin öğrencilerin internet kullanım sıklığına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak üzere hesaplanan Kruskal Wallis'e göre öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyi, öğrencilerin internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, x^2(sd=3, n=381)=18.4, p<.05. Farklılaşmanın hangi ikili gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis testi sonrasında parametrik olmayan ölçümler için çoklu karşılaştırma yapılmıştır. Parametrik olmayan çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre interneti günlük 1-3 saat aralığında kullanan öğrenciler (175.6) ile 4-6 saat (219.2), 7-9 saat (238.3) ve 10-12 saat (251.3) aralığında kullananlar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla; öğrencilerin internet kullanım sürelerinin artmasının, öğrencilerin siber zorbalığa maruz kalma düzeylerini artırdığı ileri sürülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeylerinin sosyal medya hesabına sahip olma durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 33' te verilmektedir:

Tablo 33
Öğrencilerin Siber Zorbalık Yaşama Düzeylerinin Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma Değişkenine İlişkin U-Testi Sonuçları

Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma	*n*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*p*
Evet	318	201.9	64209.5	6545.5	.00
Hayır	63	135.9	8561.5		

p< .05

Tablo 33incelendiğinde, sosyal medya hesabına sahip olan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyinin (201.9), sosyal medya hesabına sahip olmayanlardan (135.9) yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık yaşama seviyelerinin sosyal medya hesabına sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak üzere hesaplanan U testi sonuçlarına göre öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyi, öğrencilerin sosyal medya hesabına sahip olup olmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, U = 6545.5, p<.05. Başka bir anlatımla; sosyal medya hesabına sahip olan öğrencilerin, sosyal medya hesabı olmayan öğrencilere göre daha fazla siber zorbalığa maruz kaldığı ileri sürülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeylerinin öğrencilerin en çok kullandıkları sosyal medya hesabına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 34' te verilmektedir:

Tablo 34
Öğrencilerin Siber Zorbalık Yaşama Düzeylerinin En Çok Kullandıkları Sosyal Medya Hesabına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sosyal Medya Hesabı	*n*	*Sıra Ortalaması*	*sd*	x^2	*p*
Facebook	245	157.4	3	.57	.90
Instagram	53	164.8			
Snapchat	12	171.9			
Twitter	8	167.0			

p>.05

Tablo 34incelendiğinde, Snapchat kullanıcılarının siber zorbalık yaşama düzeylerinin (171.9); Twitter (167.0), Instagram (164.8) ve Facebook (157.4) kullanıcılarından daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin, en çok kullandıkları sosyal medya hesabına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak üzere hesaplanan Kruskal Wallis'e göre öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyi, öğrencilerin en çok kullandıkları sosyal medya hesabına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, , x^2(sd=3, n=318)=.57, p>.05. Başka bir anlatımla; öğrencilerin en çok kullandıkları sosyal medya hesabının, öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi olmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeylerinin öğrencilerin en çok kullandıkları sosyal medya hesabının günlük kullanım süresine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 35' te verilmektedir:

Tablo 35
Öğrencilerin Siber Zorbalık Yaşama Düzeylerinin Öğrencilerin En Çok Kullandıkları Sosyal Medya Hesabının Günlük Kullanım Süresine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sosyal Medya Hesabının Günlük Kullanım Süresi	*n*	*Sıra Ortalaması*	*sd*	x^2	*p*	*Anlamlı Fark*
(A) 1-3 saat	221	154.6	4	17.2	.00	A-B, A-C, E-A, E-B, E-C
(B) 4-6 saat	55	184.6				
(C) 7-9 saat	13	213.0				
(D) 10-12 saat	5	198.6				
(E) Hesabımı kullanmıyorum	24	109.3				

p< .05

Tablo 35incelendiğinde, sosyal medya hesabını hiç kullanmayan öğrencilerin (109.3) siber zorbalığa en az maruz kalan grup olduğu; siber zorbalığa en fazla uğrayan öğrencilerinse (213.0) sahip olduğu sosyal medya hesabını 7-9 saat aralığında kullananlar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin, öğrencilerin sosyal medya hesabını kullanım sıklığına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak üzere hesaplanan Kruskal Wallis'e göre öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyi, öğrencilerin sosyal medya hesabını kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, x^2(sd=4,n=318)=17.2,p<.05. Farklılaşmanın hangi ikili gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis testi sonrasında parametrik olmayan ölçümler için çoklu karşılaştırma yapılmıştır. Parametrik olmayan çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre sosyal medya hesabını, günlük 1-3 saat aralığında kullanan öğrenciler (154.6) ile 4-6 saat (184.6) ve 7-9 saat aralığında kullananlar (213.0) arasında; hesabını kullanmayan öğrenciler (109.3) ile hesabını günlük 1-3 saat (154.6), 4-6 saat (184.6) ya da 7-9 saat aralığında kullananlar (213.0) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, öğrencilerin sosyal medya hesaplarını kullanım süreleri arttıkça siber zorbalığa maruz kalma düzeylerinin de arttığı ileri sürülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeylerinin ailenin aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 36'da verilmektedir:

Tablo 36
Öğrencilerin Siber Zorbalık Yaşama Düzeylerinin Ailenin Gelir Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	*n*	*Sıra Ortalaması*	*sd*	x^2	*p*	*Anlamlı Fark*
(A) 999TL ve altı	7	219.3	6	12.2	.04	D-B,D-G
(B) 1000-1999 TL	146	173.5				
(C) 2000-2999 TL	108	193.1				
(D) 3000-3999 TL	73	217.0				
(E) 4000-4999 TL	27	216.0				
(F) 5000-5999 TL	9	202.0				
(G) 6000 TL ve üzeri	11	139.7				

p< .05

Tablo 36incelendiğinde, ailesinin aylık geliri 6000 TL ve üzeri olanların (139.7) siber zorbalığa en az maruz kalan grup olduğu; siber zorbalığa en fazla uğrayan öğrencilerinse (219.3) ailelerinin gelir düzeylerinin 999 TL ve altında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin, öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak üzere hesaplanan Kruskal Wallis'e göre öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyi, öğrencilerin ailele-

rinin aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, x^2(sd=6, n=381)=12.2 ,p<.05. Farklılaşmanın hangi ikili gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis testi sonrasında parametrik olmayan ölçümler için çoklu karşılaştırma yapılmıştır. Parametrik olmayan çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre ailelerinin aylık geliri 3000-3999 TL arasında olan öğrenciler (217.0) ile ailelerinin aylık geliri 1000-1999 TL (173.5) ve 6000 TL ve üzerinde olan öğrenciler (139.7) arasındaki farklılaşmanın anlamlı olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, orta gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin, alt ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilere göre daha fazla siber zorbalığa maruz kaldığı ileri sürülebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi; "Öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyi nedir?" şeklinde düzenlenmişti. Araştırmada öğrencilerin, düşük düzeyde de olsa siber zorbalığa maruz kaldığı ve siber mağduriyetin en fazla sanal ortamda engelleme, zarar verme ve cinsel zorbalık boyutlarında yaşandığı ortaya konmuştur. Dünya genelinde yapılan araştırmalarda siber zorbalığa maruz kalma oranının %5.1 ile %72 arasında değiştiği (Beran ve Li, 2005; Chapin, 2014; DePaolis ve Williford, 2015; Hinduja ve Patchin, 2008; Hines, 2011; Kowalski ve Limber, 2013; Kraft, 2006; Li, 2008; Slonje ve Smith, 2008; Walvare ve Heirman, 2011; Wolak, Mitchell ve Finkelhor, 2007; Zhou vd., 2013); Türkiye'de ise bu oranın %5.9 ile %56.2 arasında olduğu görülmektedir (Ayaş ve Horzum, 2012; Burnukara, 2009; Çalışgan, 2013; Dilmaç ve Aydoğan, 2010; Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Erdur- Baker, 2010; Özdemir ve Akar, 2011; Serin, 2012; Yılmaz, 2011). İnternet, çocuklara ve gençlere eğitsel ve sosyal açıdan çeşitli imkanlar sunmakta ancak kullanım süresinin artmasına paralel olarak istenmeyen risklere maruz kalma olasılığı da ortaya çıkmaktadır (Livingstone ve Haddon, 2009; Livingstone ve Helsper, 2008). İnternet kullanım süresinin ve internet kullanım alanlarının artmasına karşın, çocukların interneti güvenli kullanım becerilerine yeterince sahip olmamaları, siber zorbalıkla karşılaşma oranlarını artırmaktadır (Kaşıkçı vd., 2014). Ayrıca çocukların interneti; internet kafe, arkadaş ya da akraba evi gibi kendi evi dışındaki ortamlarda kullanması, ailenin çocuğun internet kullanımını denetlemesini güçleştirmekte (Kaşıkçı vd. 2014; Livingstone ve Haddon, 2009), bu durumda çocuk internetten gelebilecek olumsuzluklara karşı daha açık hale gelmekte ve savunmasız kalabilmektedir.

Araştırma sonuçları ortaokul öğrencilerinin sanal ortamda engelleme ve zarar verme boyutunda "internet ya da telefon yoluyla huzursuz edilme", sanal ortamda söylenti çıkarma boyutunda "birinin kullandığı telefon ya da bilgisayar modeliyle alay etme", sanal ortamda cinsel zorbalık boyutunda ise "telefon numarasını gizleyerek rahatsız edici sesler çıkarma" davranışlarıyla daha çok karşılaştıklarını göstermektedir. Bu bulgular; Kavuk ve Keser'in (2011) araştırma sonuçlarıyla, sanal ortamda söylenti çıkarma ve sanal ortamda cinsel zorbalık boyutunda paralellik gösterirken sanal ortamda engelleme ve zarar verme boyutunda bu araştırmadan farklılaşmaktadır. Araştırma bulgularında özellikle telefonun etkin bir siber zorbalık aracı olarak kullanıldığının ortaya çıkması, cep telefonlarının daha uygun fiyatlarla ve ödeme koşullarıyla tüketiciye sunulması sonucu (Özel, 2013) toplumda cep telefonu ya da akıllı telefon kullanımının gittikçe yaygınlaşması (TÜİK, 2015b), siber zorbanın özellikle telefon üzerinden kimliğini rahatlıkla gizleyebilmesi (Shariff ve Gouin, 2005) ve mağdura her an her yerde ulaşabilme olanağının olması (Hinduja ve Patchin, 2015) ile ilişkilendirilebilir. Cep telefonunun, ebeveynlere çocuklarına istedikleri an ulaşabilme imkanı vermesi ve bu sayede ebeveynlerin çocuklarının güvenlikleri ile ilgili duydukları kaygının azalması (Pain vd., 2005), çocuklar arasında cep telefonuna sahip olma oranını artıran unsurlardan biri olarak ele alınabilir. Ancak bu yararına karşın, cep telefonu kullanımları aileleri tarafından denetlenmeyen çocukların, pedofililerden gelecek zararlara açık hale geldiği ve cinsel zorbalığa maruz kalma ihtimallerinin arttığı da ifade edilmektedir (Valentine ve Holloway, 2001). Araştırmada ortaya çıkan siber mağdurun sanal ortamda söylenti çıkarma boyutunda en fazla karşılaştığı zorbalık davranışının "birinin kullandığı telefon ya da bilgisayar modeliyle alay etme" olduğu bulgusu ise cep telefonunun iletişimde kullanılan bir araçtan çok bireylerin kimlik-

lerini sembolize eden bir nesne haline gelmiş olması ve cep telefonlarının bir sosyal statü veya moda sembolü olarak düşünülmeye başlanması (Özaşçılar, 2012) ile açıklanabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyleri; okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye, cinsiyete, yaşa, sınıf düzeyine, akademik başarıya, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna, kardeş sayısına, ailenin bütünlüğüne, bilgisayar sahibi olup olmamaya, cep telefonu (akıllı telefon) sahibi olup olmamaya, internet kullanım sıklığına, sosyal medya hesabına sahip olup olmamaya, en çok kullanılan sosyal medya hesabına, kullanılan sosyal medya hesabının günlük kullanım süresine, ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde düzenlenmişti.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördüğü okulun yer aldığı çevrenin sosyoekonomik düzeyinin, öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi olmadığı bulunmuştur. Ancak Serin (2012) tarafından yapılan araştırma bulguları; düşük sosyoekonomik çevrede yer alan okullarda eğitim gören öğrencilerin, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alan okullardaki öğrencilerden daha fazla siber mağduriyet göstermektedir. Bu farklılık; okulların türünden, hedef grubun özelliklerinden, öğretmen davranışlarından, okul-çevre ilişkilerinden ve yapılan araştırmalarda ifade edilemeyen farklı değişkenlerden kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla siber zorbalık yaşadığı bulunmuştur. Erkeklerin kızlardan daha fazla siber zorbalığa maruz kaldığını ortaya koyan bu bulgu, bazı araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterirken (Akbulut, Şahin ve Erişti, 2010; Erdur-Baker, 2010; Kavuk ve Keser, 2011; Kocatürk, 2014; Şahin, Aydın ve Sarı 2012; Zhou vd., 2013) kızların erkeklerden daha fazla siber zorbalığa uğradığını bulgulayan araştırma sonuçlarıyla (Agatston, Kowalski ve Limber, 2007; Akbaba ve Eroğlu, 2013; Campfield, 2008; Dilmaç, 2009; Mesch, 2009; Walvare ve Heirman, 2011) ve siber mağduriyet yaşamada cinsiyet açısından bir fark olmadığını ortaya koyan araştırma bulgularıyla (Çivilidağ ve Cooper, 2013; DePaolis ve Williford, 2015; Patchin ve Hinduja, 2006; Vandebosch ve Van Cleemput, 2009) farklılaşmaktadır. Türkoğlu (2013) ve Kınay (2012) tarafından yapılan araştırmalarda, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre problemli internet kullanımına daha eğilimli olduğu ve kız öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılığının daha yüksek olduğu ortaya konmaktadır. Erdur- Baker (2010) ise kız ve erkeklerin riskli internet kullanımı algılarının birbirinden farklı olduğunu, kızların riskli internet kullanımından kaçındıklarını ve interneti erkeklere göre daha dikkatli kullandıklarını ifade etmektedir. Bu bulgulardan hareketle problemli ve riskli internet kullanımına yatkın olan erkek öğrencilerin, interneti daha dikkatli kullanan ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkları yüksek olan kız öğrencilere göre siber zorbalığa daha fazla maruz kalmalarının beklenen bir sonuç olduğu ileri sürülebilir. Türk kültüründe cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar incelendiğinde, kızların erkeklere oranla daha fazla gözetim altında tutulduğu, daha ağır başlı ve bilinçli olmaları gerektiğinin öğretildiği görülmekte, buna karşın erkeklerin saldırgan tavırları hoşgörüyle karşılanabilmektedir (Erdur- Baker, 2010). Bu tutumun da erkek öğrencilerin daha fazla siber zorbalık yapmalarına ve siber zorbalığa uğramalarına yol açacağı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları arttıkça siber zorbalığa maruz kalma düzeylerinin de arttığı ortaya konmuştur. Bu bulgu, bazı araştırma sonuçlarıyla örtüşürken (Jones, Mitchell ve Finkelhor, 2013; Mesch, 2009; Özel, 2013; Ybarra, Diener-West ve Leaf, 2007) yaşın öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyinin anlamlı bir belirleyicisi olmadığını bulgulayan araştırma sonuçlarıyla (Erdur-Baker ve Tanrıkulu, 2010; Juvonen ve Gross, 2008; Katzer, Fetchenhauer ve Belschak, 2009) farklılaşmaktadır. Siber zorbalık yapma ve yaşama düzeyinin yaşa göre farklılık göstermesi, çocuğun büyüdükçe internet kullanım tecrübesinin artması (Hinduja ve Patchin, 2015), facebook vb. sosyal medya hesaplarını daha etkin kullanmaya başlaması (Aksaray, 2011) ve iletişimde teknolojinin daha etkin hale gelmesi (Campbell, 2005) ile açıklanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf düzeyinin, öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi olduğu ve 8. sınıf öğrencilerinin siber zorbalığa daha fazla maruz kaldığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu bazı araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterirken (Kowalski ve Limber, 2007; Manap, 2012; Slonje ve Smith, 2008) öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyi azaldıkça zorbalığa maruz kalma oranının arttığını bulgulayan araştırmalarla (DeHue, Bolman ve Völlink, 2008; Serin, 2012; Ybarra, Mitchell, Wollak ve Finkelhor, 2006) ve öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyleri ile bulundukları sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşan (Beran ve Li, 2005; Katzer vd., 2009; Özdemir ve Akar, 2011) araştırmalarla farklılaşmaktadır. Bu bulgu; 8. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin internet kullanım düzeylerinin, 6. ve 7. sınıftaki öğrencilerine göre yüksek olması (Ayaş ve Horzum, 2013; Manap, 2012) ve siber zorbalık davranışlarını daha fazla sergilemeleri (Serin, 2012; Williams ve Guerra, 2007) ile ilişkilendirilebilir. İnternette daha fazla zaman geçiren ve siber zorbalık olaylarına daha fazla karışan 8. Sınıf öğrencilerinin, siber zorbalığa maruz kalma oranlarının da yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Nitekim yapılan araştırmalar (Erdur-Baker, 2010; Marees ve Petermann, 2012) siber zorbalık yapan öğrencilerin, siber zorbalık yapmayanlara oranla daha fazla mağdur olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğrencilerin akademik başarı düzeyinin, öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi olmadığı ortaya konmuştur. Bu bulgu, Li (2007) ve Zhou vd. (2013)' nin araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi düştükçe, öğrencilerin siber zorbalığa maruz kalma düzeylerinde de azalma meydana geldiği; annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin siber zorbalığa maruz kalma düzeyinde de kısmi bir artış olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, Kocatürk'ün (2014) araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterirken annenin eğitim düzeyinin, öğrencilerin siber mağduriyet yaşama düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi olmadığını bulgulayan araştırma sonuçlarıyla (Akbaba ve Eroğlu, 2013; Serin, 2012) farklılaşmaktadır. Annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin siber mağduriyet yaşama düzeylerinin artış göstermesi; eğitim düzeyleri yüksek olan annelerin çoğunlukla çalışma hayatında yer almasından dolayı çocuklarıyla daha az vakit geçirmeleri, onlarla yeterince ilgilenememeleri, çocukların boş zamanlarını genellikle bilgisayarda oyun oynayarak veya sosyal paylaşım sitelerini kullanarak geçirmeleri ve bu süreçte annenin denetiminden uzak olmaları ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyinin, öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi olmadığı ortaya konmuştur. Bu bulgu, bazı araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterirken (Akbaba ve Eroğlu, 2013; Serin, 2012); babanın eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin siber mağduriyet yaşama düzeylerinin arttığını bulan Kocatürk (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi olmaması, babanın çalışma koşulları nedeniyle çocuklarına anneye göre daha az vakit ayırabilmesi, çocukların denetiminde ve onlara çeşitli davranışların kazandırılmasında annenin daha etkin olması ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin öğrencilerin sahip olduğu kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrencilerin kardeş sayısının, öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi olmadığı ortaya konmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça siber zorbalıkta bulunma düzeylerinin de arttığını ancak kardeş sayısının öğrencilerin siber mağduriyet yaşamasının anlamlı bir belirleyici olmadığını bulan Serin'in (2012) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin aile bütünlüğüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne babalarının ayrı ya da birlikte olmalarının, öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi olmadığı ortaya konmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayar sahibi olup olmamasının, öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi olmadığı ortaya konmuştur. Bu bulgu Serin'in (2012)

araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Gelişen teknoloji ile birlikte bilgisayarın yerini bireylerin her an yanlarında taşıyabildiği, internete bağlanabilen ve bilgisayarın birçok fonksiyonuna sahip olan tablet, ipad ve akıllı telefon gibi cihazların alması, öğrencilerin bilgisayara sahip olma durumunun siber mağduriyet yaşamalarında önemli bir etken olmamasında etkili olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cep telefonuna sahip olan öğrencilerin, cep telefonu olmayanlara göre daha fazla siber zorbalık yaşadıkları ortaya konmuştur. Bu bulgu; cep telefonuna sahip olan öğrencilerin, internete bağlanmak için cep telefonunu kullanan öğrencilerin ve cep telefonundan günlük mesaj gönderen öğrencilerin daha fazla siber zorbalık yaşadığını ortaya koyan Kocatürk'ün (2014) araştırma sonucuyla paralellik gösterirken cep telefonuna sahip olmanın öğrencilerin siber zorbalık yaşam düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi olmadığını ortaya koyan Serin'in (2012) araştırma bulgularıyla farklılaşmaktadır. Cep telefonlarının yeni özellikler kazanarak akıllı telefonlara dönüşmesi; özellikle bireylere her an, her yerde internete girme fırsatı vermesi, akıllı telefonların kullanımını yaygınlaştırmakta ve bu iletişim aracını ergenler için çekici hale getirmektedir (Hinduja ve Patchin, 2011). Ergenlerin cep telefonu kullanım alışkanlıkları incelendiğinde, sırasıyla cep telefonunun başkalarıyla ilgilenmek, modaya uymak, arkadaşlarla ve aileyle iletişim kurmak, bilgi aramak, ulaşılabilir olmak ve zaman geçirmek amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Park ve Lee, 2012). Bu amaçların dışında, çocuk ve gençlerin yatak odası, banyo ya da özel mahremiyetin olması gereken yerlerde resimler çekip çektiği görüntüleri internet üzerinden başkalarına göndermeleri ya da başkalarının videolarını izinsiz çekerek herkesin görebileceği, yorum yapabileceği sayfalara yüklemesi (Hinduja ve Patchin, 2011), siber zorbalıkta bulunma ve siber zorbalık yaşama düzeylerini artırmaktadır. Buna ek olarak cep telefonlarının siber zorbalık olaylarında en fazla kullanılan araç olması (Özdemir ve Akar, 2011), cep telefonundan ya da internetten gönderilen mesaj ve e-postaların içeriğinin herhangi biri tarafından denetlenmemesi (Patchin ve Hinduja, 2006), gençlerin bilgisayar ve cep telefonlarına ilişkin bilgilerinin ebeveynlerinden fazla olması nedeniyle ailelerinin siber zorbalık yaptıklarını ya da siber zorbalığa maruz kaldıklarını öğreneceklerine dair herhangi bir endişeleri olmadan teknolojiyi kullanmaları (National Telecommunications and Information Administration [NTIA], 2002), cep telefonları üzerinden kimliklerini gizleyebilmeleri (Shariff ve Gouin, 2005) ve siber zorbaların mağdura istedikleri anda ulaşabilmeleri (Hinduja ve Patchin, 2015) de cep telefonuna sahip olan öğrencilerin daha fazla siber zorbalığa maruz kalmalarını açıklamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin internet kullanım sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, internet kullanım süresi arttıkça siber zorbalığa maruz kalma düzeyinin de arttığı ortaya konmuştur. Bu bulgu, bazı araştırmaya sonuçlarıyla paralellik gösterirken (Akbulut vd., 2010; Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Erdur-Baker, 2010; Hinduja ve Patchin, 2008; Kocatürk, 2014; Navorro, Serna, Martinez ve Ruiz- Oliva, 2012; Smith vd., 2008; Ybarra ve Mitchell, 2004; Zhou vd., 2013) internet kullanım sıklığının, siber zorbalığa maruz kalmanın anlamlı bir belirleyicisi olmadığını bulgulayan araştırma sonuçlarıyla (Çalışgan, 2013; Yaman, Karakülah ve Dilmaç, 2013) farklılaşmaktadır. Araştırmada elde edilen bu bulgu; bireylerin internet kullanım süreleri arttıkça riskli davranışta bulunma ve suça maruziyet oranlarının yükselmesi (Kınay, 2012), internet üzerindeki iletişim araçlarını kullanma sıklıklarına bağlı olarak siber zorbalarla karşılaşma olasılıklarının artması (Akbulut vd., 2010) ile açıklanabilir. İnterneti sıklıkla kullanan çocukların ve gençlerin beklenmeyen ve istenmeyen risklerle ve olumsuzluklarla karşılaştığı bilinmektedir (Canbek ve Sağıroğlu, 2007). Livingstone ve Bober (2005) tarafından yapılan araştırmada, araştırmaya katılan her iki kişiden birinin internette pornografik görüntülere, dört kişiden birinin şiddet ve korku içeren bir siteye ve on kişiden birinin ise düşmanca ve nefret dolu bir gruba rastladığı ortaya konmuştur. Ayrıca bireyin internet üzerinde tanımadığı kişilerle gerçek hayattakine oranla daha rahat iletişime geçmesi (Mesch, 2009), çocukların interneti kullanım sıklıklarının artmasına karşın interneti kullanım becerilerine yeterince sahip olmamaları ve internetten gelebilecek tehlikeleri nasıl engelleyeceklerini bilmemeleri (Kaşıkçı vd., 2014, Sezer vd., 2013) ve çocukların bir gruba ait olmak, yeni arkadaşlar edinmek, internet ortamında kendilerini daha rahat ifade edebilmek amacıyla internet üzerinden anlık mesajlaşma , e-posta gönderme, sohbet etme gibi çevrimiçi aktivitelerde daha fazla zaman

geçirmeleri (Navorro vd., 2012) de internet kullanım sıklığının arttıkça siber zorbalığa maruz kalma oranının artmasını açıklayabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin sosyal medya hesabına sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde; sosyal medya hesabına sahip olan öğrencilerin, sosyal medya hesabı olmayanlara göre daha fazla siber zorbalığa maruz kaldığını ortaya konmuştur. Bu bulgu, bazı araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterirken (Chapin, 2014; DePaolis ve Williford, 2015; Kwan ve Skoric, 2012; Stacey, 2008; Staksrud, Olafsson ve Livingstone, 2013); sosyal medya hesabına sahip olmanın siber zorbalık yaşama düzeyinin bir belirleyicisi olmadığını ortaya koyan Sengupta ve Chaudri (2011)'nin araştırma sonucuyla farklılaşmaktadır. Gençler arasında yaygın bir şekilde kullanılan sosyal paylaşım siteleri (Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk ve Solomon, 2010); kullanıcılara arkadaş edinme, resim ve video paylaşma, birbirlerinin gönderilerine yorum yapama, grup aktiviteleri organize etme, birbirlerine mesaj gönderme ve her an ulaşılabilir olma gibi faydalar sağlamaktadır (Chapin, 2014). Ancak Kwan ve Skoric (2012) tarafından yapılan araştırmada; sosyal medya hesabına sahip olanların; müstehcen içerikli mesajlar alma, sürekli aşağılanma ve dalga geçilme, tehdit edilme, gruptan çıkarılma ve sırlarını açıklamak için tuzağa düşürülme gibi siber zorbalık davranışlarına maruz kaldıkları ortaya konmuştur. Staksrud vd., (2013) sosyal medya hesapları herkese açık olan; adres ve telefon numarası gibi bilgilerini profilinde paylaşan ve sosyal medya hesaplarını kullanım becerileri fazla olanların riskli davranışlarla karşılaşma olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, kullanılan hesabın güvenlik ayarlarının nasıl yapıldığının bilinmemesi ve tanınmayan kişilerle iletişim kurulması da sosyal medya hesabına sahip olan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin daha yüksek olmasını açıklayabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin en çok kullandığı sosyal medya hesabına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, en çok kullanılan sosyal medya hesabının öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin en çok kullandıkları sosyal medya hesabını kullanım sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, sosyal medya hesabının kullanım süresi arttıkça öğrencilerin siber zorbalığa maruz kalma düzeylerinin de arttığı ortaya konmuştur. Bu bulgu, Kwan ve Sworic (2012) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğrencilerin sosyal paylaşım sitelerinde geçirdiği zamanın artmasına paralel olarak siber mağduriyet yaşama oranlarının artması beklenen bir durumdur. Çünkü paylaşım sitelerinde geçirilen zaman arttıkça, siber zorbanın mağdura ulaşma imkânı ve olasılığı da artacaktır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin ailenin gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, orta gelir düzeyine sahip öğrencilerin siber zorbalığa maruz kalma düzeylerinde artış olurken alt ve üst sosyoekonomik düzeyde orta gelir düzeyine göre öğrencilerin kısmen daha az siber zorbalığa maruz kaldığı ortaya konmuştur. Bu bulgu alt gelir grubunda siber mağduriyet yaşama oranının daha düşük olduğunu bulgulayan Kocatürk'ün (2014) araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterirken ailenin sosyoekonomik düzeyinin, öğrencilerin siber zorbalık yaşamasında anlamlı bir belirleyici olmadığını ortaya koyan Topçu vd. (2008) ve Akbaba ve Eroğlu (2013) araştırma sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Bu durum, alt gelir gurubunda yer alan öğrencilerin gurubunun siber zorbalığa maruz kalınan internet, bilgisayar, cep telefonu gibi araçlara ulaşmada sınırlı imkanlara sahip olması; üst sosyoekonomik düzeyde yer alan anne babaların genellikle eğitim seviyelerinin ve entelektüel birikimlerinin yüksek olması nedeniyle internet ve cep telefonundan gelebilecek tehlikeler konusunda daha bilinçli olmaları ve gerekli tedbirleri almaları ile açıklanabilir.

Sonuç

Bu araştırmaya göre; öğrenciler, düşük düzeyde de olsa siber zorbalığa maruz kalmakta, en fazla ise sanal ortamda engelleme, zarar verme ve cinsel zorbalık boyutlarında siber mağduriyet yaşamaktadır. Sanal ortamda engelleme ve zarar verme davranışlarından en çok "internet ya da telefon yoluyla huzursuz edilme", sanal ortamda söylenti çıkarma davranışlarından en fazla "birinin kullandığı telefon ya da bilgisayar modeliyle alay etme", sanal ortamda cinsel zorbalık davranışlarından ise en fazla "telefon numarasını gizleyerek rahatsız edici sesler çıkarma" ile karşılaşmaktadır.

Okulun bulunduğu sosyoekonomik düzey, akademik başarı düzeyi, babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı, ailenin bütünlüğü, bilgisayar sahibi olma ve en çok kullanılan sosyal medya hesabı, öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi değilken; öğrencilerin siber mağduriyet yaşama düzeyi cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, cep telefonu sahibi olma, internet kullanım sıklığı, sosyal medya hesabına sahip olma, sosyal medya hesabının kullanım sıklığı ve ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre; 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler, 7. sınıf olanlara göre; cep telefonuna sahip olan öğrenciler, olmayanlara göre; sosyal medya hesabına sahip olan öğrenciler, olmayanlara göre daha fazla siber zorbalığa maruz kalmaktadır. Öğrencilerin yaşları, internet kullanım sıklıkları ve sosyal medya hesabını kullanım süreleri arttıkça siber mağduriyet yaşama düzeyleri de artış göstermekte, annenin eğitim düzeyi düştükçe siber mağduriyet yaşama oranı da azalmaktadır. Ailelerinin gelir durumu, orta sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeyleri artış göstermekte; alt ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrenciler ise orta gelir düzeyinde yer alanlara göre kısmen daha az siber zorbalığa maruz kalmaktadır.

Öneriler

1. Literatürde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve ebeveynlerin siber zorbalık konusunda farkındalık düzeylerini belirlemek için yapılan araştırmaların sayıca oldukça az olduğu görülmektedir. Bu nedenle benzer çalışmalar, bu grupların siber zorbalık farkındalık düzeylerini incelemek için yapılabilir.
2. Öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin farklı sınıf düzeylerine, anne babanın eğitim düzeyine, kardeş sayısına, internet ve sosyal medya hesabının kullanım ve ailenin gelir düzeyine göre farklılık göstermesinin nedenleri araştırmalarda detaylı bir şekilde ele alınabilir.
3. Bu araştırmada, sosyal medya hesabı kullanan öğrencilerin siber zorbalık yaşama düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin sosyal medya üzerinde siber mağduriyet yaşama düzeyleri ve ne tür zorbalık davranışlarıyla karşılaştıkları araştırılarak sosyal medya ile siber zorbalık olayları arasındaki ilişki daha açık bir şekilde ortaya konabilir.
4. Siber zorbalıkla hiç karşılaşmayan öğrencilerin özelliklerini konu edinen araştırmalar yapılabilir. Ayrıca araştırmalarda farklı okul türlerinde ve sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin siber mağduriyet yaşama düzeyleri de incelenebilir.

Kaynakça

Agatston, P. W., Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *Journal of Adolescent Health*, *41*(6), 59-60.

Akbaba, S.,& Eroğlu, Y. (2013). İlköğretim öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetin yordayıcıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*(1), 105-121.

Akbulut, Y., Şahin, Y. L., & Erişti, B. (2010). Cyberbullying victimization among Turkish online social utility members. *Educational Technology & Society*, *13*(4), 192–201.

Aksaray, S. (2011). Siber zorbalık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *20*(2), 405-432.

Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*, 129-142.

Arıcak, O. T. (2011). Siber Zorbalık: Gençlerimizi bekleyen yeni tehlike. *Kariyer Penceresi*, 6, 10-11. 18 Haziran 2015 tarihinde http://www.kariyerpenceresi.com/?yazarlarimiz,51,104/si sayfasından erişilmiştir.

Ayaş, T.,& Horzum, M. B. (2010). Sanal zorba/kurban ölçek geliştirme çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, 19, 1-17.

Ayaş, T.,& Horzum, M. B. (2012). On being cyber bully and victim among primary school students. *Elementary Education Online*, *11*(2), 369-380.

Ayaş, T.,& Horzum, M. B. (2013). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(39), 46-57.

Ayaş, T.,& Pişkin, M. (2011). Investigation of bullying among high school students with regard to sex, grade level and school type. *Elementary Education Online*, *10*(2), 550-568.

Aydın, B. (2004). Disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda öğretmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *39*(39), 326-337.

Baş, T. (2001). *Anket*. Ankara: Seçkin.

Beran, T. & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, *32*(3), 265-277.

Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools.* USA, Open University.

Burnukara, P. (2009). *İlk ve orta ergenlikte geleneksel ve sanal akran zorbalığına ilişkin betimsel bir inceleme.*Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise?.*Australian Journal of Guidance and Counselling*, *15*(01), 68-76.

Campfield, D. C. (2008). *Cyber bullying and victimization: Psychosocial characteristics of bulliies, victims, and bully/victim.* Doktora Tezi, The University of Montana, Montana, USA.

Canbek, G.,& Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. *Politeknik Dergisi*, *10*(1), 33-39.

Cemaloğlu N.,& Şahin E. D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(2), 465-484.

Chapin, J. (2014). Adolescents and cyber bullying: The precaution adoption process model. *Education and Information Technologies*, 1-10.

Çalışgan, H. (2013). *İlköğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı ve siber zorbalık.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Çivilidağ, A.,& Cooper, H. T. (2013). Ergenlerde siber zorba ve öfkenin incelenmesi üzerine bir araştırma: Niğde ili örneği. *International Journal of Social Science*, *6*(1), 497-511.

DeHue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, *11*(2), 217-223.

DePaolis, K.,& Williford, A. (2015). The nature and prevalence of cyber victimization among elementary school children. In *Child & Youth Care Forum*,*44*(3), 377-393.

Dilmaç, B. (2009). Psychological needs as a predictor of cyber bullying: A preliminary report on college students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *9*(3), 1307-1325.

Dilmaç, B.,& Aydoğan, D. (2010). Values as a predictor of cyber-bullying among secondary school students. *International Journal of Human and Social Sciences*, *5*(3), 185-188.

Duran, O. C. (2011). *Ortaöğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları ve okul yöneticilerinin çözüm yaklaşımları.*Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.

Erdur- Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools, *New Media & Society,12*(1), 109–125.

Erdur- Baker, Ö. (2013). Görünümleri ve ilgili değişkenleriyle siber zorba ve siber kurbanlar. Haluk Yavuzer ve Mustafa Ruhi Şirin (Ed.), *Türkiye çocuk ve medya kongresi bildiriler kitabı* içinde (s. 277-296). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Erdur-Baker, Ö.,& Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. *Eğitim Araştırmaları*, 27, 31-42.

Erdur-Baker, Ö.,& Tanrıkulu, İ. (2009). Cyber bullying in Turkey: Its correlates and links to depressive symptoms. *Journal of eHealth Technology and Application*, 7, 16-23.

Erdur-Baker, Ö.,& Tanrıkulu, I. (2010). Psychological consequences of cyber bullying experiences among Turkish secondary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 2771-2776.

Hinduja, S.,& Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, *29*(2), 129-156.

Hinduja, S.,& Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, *14*(3), 206-221.

Hinduja, S.,& Patchin, J. W. (2011). Overview of Cyberbullying. In *White House Conference on Bullying Prevention*, 21-23.

Hinduja, S.,& Patchin, J. W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard preventing and responding to cyberbullying.* The United States of America: Corwin.

Hines, H. N. (2011). *Traditional bullying and cyber-bullying: Are the impacts on self-concept the same?*. Lisans Bitirme Tezi, Western Carolina University, North Carolina, USA.

Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2013). Online harassment in context: Trends from three Youth Internet Safety Surveys (2000, 2005, 2010). *Psychology of Violence*, *3*(1), 53.

Juvonen, J.,& Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds?—Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School health*, *78*(9), 496-505.

Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(1), 1-13.

Kaşıkçı, D. N., Çağıltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E., & Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı.*Eğitim ve Bilim*, *39*(171), 230-243.

Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, *21*(1), 25-36.

Kavuk, M.,& Keser, H. (2011).İlköğretim okullarında siber zorbalık. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1-16.

Kepenekçi, Y. K.,& Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, *30*(2), 193-204.

Kınay, H. (2012). *Lise öğrencilerinin siber zorbalık duyarlılığının riskli davranış, korumacı davranış, suça maruziyet ve tehlike algısı ile ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.*Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Kocatürk, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile siber zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Kowalski, R. M.,& Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, *41*(6), 22-30.

Kowalski, R. M.,& Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, *53*(1), 13-20.

Kraft, E. (2006). Cyberbullying: A worldwide trend of misusing technology to harass others. *WIT Transactions on Information and Communication Technologies*, *36*, 155-166.

Kwan, G. C. E.,& Skoric, M. M. (2012). Facebook bullying: An extension of battles in school. *Computers in Human Behavior*, *29*(1), 16-25.

Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools a research of gender differences. *School Psychology International*, *27*(2), 157-170.

Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, *23*(4), 1777-1791.

Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*, *50*(3), 223-234.

Livingstone, S.,& Bober, M. (2005). UK children go online: Final report of key project findings. 15 Mart 2016 tarihindehttp://eprints.lse.ac.uk/399/1/UKCGO_Final_report.pdf sayfasından erişilmiştir.

Livingstone, S.,& Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final report*. LSE, London: EU Kids Online. 15 Mart 2016 tarihinde http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006-9)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf sayfasından erişilmiştir.

Livingstone, S. & Helsper, E. (2008). Parental mediation and children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *52*(4), 581-599.

Manap, A. (2012*). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri ve siber zorbalık: Samsun ili örneği.*Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.

Marees, N.,& Petermann, F. (2012). Cyberbullying: An increasing challenge for schools, *School Psychology International*, *33*(5), 467-476.

Martino, S. C., Ellickson, P. L., Klein, D. J., McCaffrey, D., & Edelen, M. O. (2008). Multiple trajectories of physical aggression among adolescent boys and girls. *Aggressive Behavior*, *34*(1), 61-75.

Mesch, G.S. (2009). Parental Mediation, online activities, and cyberbullying. *Cyberpsychology& Behaviour*, 12(4), 387-393.

Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., & Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, *80*(3), 362-374.

Navarro, R., Serna, C., Martínez, V., & Ruiz-Oliva, R. (2012). The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European Journal of Psychology of Education*, *28*(3), 725-745.

NTIA, (2002). *A nation online: How Americans are expanding their use of the internet*. 10 Mart 2016 tarihinde https://www.ntia.doc.gov/legacy/ntiahome/dn/anationonline2.pdf sayfasından erişilmiştir.

Olweus, D. (1999). Sweden. P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger- Tas, D. OLweus, R. Catalano,& P. Slee (Ed.), *The nature of school bullying kitabı* içinde (s.7-27). London: Routledge.

Özaşçılar, M. (2012). Genç bireylerin cep telefonu kullanımı ve bireysel güvenlik: üniversite öğrencilerinin cep telefonunu bireysel güvenlik amaçlı kullanımları. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, *15*(1), 43-74.

Özdemir, M.,& Akar, F. (2011). Lise öğrencilerinin siber-zorbalığa ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *4*(4), 605-626.

Özel, S. (2013). Lise *öğrencileri arasında siber zorbalık, siber mağduriyet, depresyon ve benlik saygısı ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Pain, R., Grundy, S., Gill., S., Towner, E., Sparks, G., & Hughes, K. (2005).'So long as I take my mobile': Mobile phones, urban life and geographies of young people's safety. *International Journal of Urban and Regional Research*, 2004, 814- 830.

Park, N.,& Lee, H. (2012). Social implications of smartphone use: Korean college students' smartphone use and psychological well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *15*(9), 491-497.

Patchin, J. W.,& Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, *4*(2), 148-169.

Pekel-Uludağlı, N.,& Uçanok, Z., (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri.*Türk Psikoloji Dergisi*, 20*(56)*, 77-92.

Peker, A. (2015). Ergenlerin saldırganlık ve siber zorbalık davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 19*(61),* 323-336.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, *9*(5), 1-6.

Price, M.,& Dalgleish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, *29*(2), 51-59.

Sengupta, A.,& Chaudhuri, A. (2011). Are social networking sites a source of online harassment for teens? Evidence from survey data. *Children and Youth Services Review*, *33*(2), 284-290.

Serin, H. (2012). *Ergenlerde Siber Zorbalık / Siber Mağduriyet Yaşantıları ve Bu Davranışlara İlişkin Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri.*Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Sezer, M., Şahin, I., & Aktürk, A. O. (2013). Cyber bullying victimization of elementary school students and their reflections on the victimization. *International Journal of Social, Human Science and Engineering*, *7*(12), 1989-1992.

Shariff, S.,& Gouin, R. (2005, Eylül). Cyber-dilemmas: *Gendered hierarchies, free expression and cyber-safety in schools*. Oxford Internet Institute Conference, Oxford University, Oxford.

Sheldon, S. B.,& Epstein, J. L. (2004). Getting students to school: Using family and community involvement to reduce chronic absenteeism. *School Community Journal*, *14*(2), 39-56.

Slonje, R. & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, *49*, 147-154.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 376-385.

Stacey, E. (2008). Research into cyberbullying: Student perspectives on cybersafe learning environments. *Informatics in Education*, *8*(1), 115-130.

Staksrud, E., Olafsson, K., & Livingstone, S. (2013). Does the use of social networking sites increase children's risk of harm?.*Computers in Human Behavior*, *29*(1), 40-50.

Strom, P. S.,& Strom, R. D. (2006). Cyberbullying by adolescents: A preliminary assessment. *The Educational Forum*, *70*(1), 21-36.

Şahin, M., Aydın, B., & Sarı, S. V. (2012). Cyber bullying, cyber victimization and psychological symptoms: A study in adolescents. *Faculty of Education Journal*, *41*(1), 53-59.

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, *26*(3), 277-287.

Topçu, C., Erdur-Baker, Ö., & Capa-Aydin, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *Cyber Psychology & Behavior*, *11*(6), 643-648.

TÜİK (2014). *2014 yılı hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçları*. 19 Haziran 2015 tarihinde http:http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028 sayfasından erişilmiştir.

TÜİK (2015a). *Ankara ili merkez ilçelerine ait gelişmişlik düzeyi verileri.*Veriler Türkiye İstatistik Kurumu'ndan elektronik posta yoluyla elde edilmiştir.

TÜİK (2015b).*Sabit telefon, cep telefonu ve internet abone sayısı.*8 Mayıs 2016 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=1062 sayfasından erişilmiştir.

Türkoğlu, S. (2013). *Ergenlerin problemli internet kullanımları ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.*Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Valentine, G.,& Holloway S. (2001). On-line dangers?: Geographies of parents' fears for children's safety in cyberspace. *Professional Geographer*, *53*(1), 71-83.

Vandebosch, H.,& Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media & Society, 11*(8), 1349-1371.

Walvare, M.,& Heirman W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimisation and perpetration. *Children & Society*, 25, 59–72.

WDS (2015). *Digital, Social & Mobile Worldwide 2015.* 22 Haziran 2015 tarihinde http://wearesocial.net/blog/2015/01/digital-social-mobile-worldwide-2015/sayfasından erişilmiştir.

Williams K. R.,& Guerra N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*, 14-21.

Wolak, J., Mitchell, J. K., & Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of Adolescent Health*, *41*, 51-58.

Yahaya, A., Ramli, J., Ibrahim, M., & Hashim, S. (2009). Discipline problems among secondary school students in Johor Bahru, Malaysia. *European of Social Sciences*, 659-674.

Yaman, E., Eroğlu, Y., & Peker, A. (2011). *Okul zorbalığı ve siber zorbalık.* İstanbul: Kaknüs.

Yaman, E., Karakülah, D., & Dilmaç, B. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin değerlerini yordayan iki önemli değişken: Siber zorbalık eğilimleri ve okul kültürü arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *11*(26), 323-337.

Ybarra, M. L., Diener-West, M., & Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, *41*(6), 42-50.

Ybarra, M. L.,& Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(7), 1308-1316.

Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to internet harassment: findings from the second youth internet safety survey. *Pediatrics*, *118*(4), 1169-1177.

Yılmaz, H. (2011). Cyberbullying in Turkish middle schools: An exploratory study. *School Psychology International*, 1-10.

Zhou, Z., Tang, H., Tian, Y., Wei, H., Zhang, F., & Morrison, C. M. (2013). Cyberbullying and its risk factors among Chinese high school students. *School Psychology International*, 1-18.

31. BÖLÜM

OKUL YÖNETİCİSİ SEÇME, ATAMA VE YETİŞTİRME SÜRECİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)

Onur Öztabak[a], Mehmet Akif Helvacı[b]

[a]Müdür Yardımcısı, Milli Eğitim, onuroztabak@gmail.com
[b]Doç.Dr. Mehmet Akif HELVACI [c]Uşak Üniversitesi, mahelvaci@yahoo.com

Giriş

Bu araştırma; Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerine (okul müdürlüğü, müdür başyardımcılığı, müdür yardımcılığı) atanacakların seçilmesine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.Bu araştırma ile okullarımıza yönetici olarak atanacak olan kişilerin seçiminde karşılaşılan sorunlar, yöneticilerin görev öncesi eğitimi ve atama sürecine ilişkin problemler hakkında; MEB'e bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin görüş ve önerilerini gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin anket sonucunda elde edilen veriler değerlendirilerek, eğitim kurumları yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasında yapılmış uygulamalar ile mevcut durumu inceleyerek, gelecekte eğitim kurumları yöneticilerinin atanmasında yaşanan sorunlara çözüm üretmek ve var olan muhtemel aksaklıkları belirleyerek ileride ortaya konulacak/geliştirilecek yeni yönetmelikler açısından bilimsel temeller sağlayacağı beklenmektedir.

Alt Başlıklar

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı MEB'e bağlı eğitim kurumlarının (İlkokul, ortaokul orta dereceli okullar) yöneticiliklerine atanacakların, seçilme, yetiştirilme ve atama sürecine ilişkin; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Eğitim kurumlarına yönetici seçmeye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?

Eğitim kurumlarına yönetici seçmeye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri görev değişkenine (öğretmen-yönetici) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Eğitim kurumlarına yönetici atama sürecine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?

Eğitim kurumlarına yönetici atama sürecine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri görev değişkenine (öğretmen-yönetici) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Eğitim Kurumlarına yönetici atamada değerlendirme ölçütlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?

Eğitim Kurumlarına yönetici atamada değerlendirme ölçütlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri

a) Görev değişkenine (öğretmen-yönetici),

b) Kıdeme ve

c) Cinsiyete göre,

anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okullardaki eğitimin niteliğini artırabilmek için yapılan araştırmalar etkili okul kavramını ortaya çıkarmıştır. Etkili okul araştırmalarının çıkış noktası; bazı okulların, diğerlerine göre daha başarılı olmasıdır. Başarılı okullar ve daha az başarılı olan okullarla ilgili yapılan araştırma sonuçlarında ortak bulguların saptanmış olması, okullarda verimin, başarının artırılabilmesi için gerekli olan adımları göstermiştir (Akt: Helvacı ve Aydoğan, 2011).

Okul etkililiğini oluşturan çok sayıda faktör vardır. Okul müdürü ve yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, anne ve babalar (veliler) okul iklimi ve kültürü, eğitim-öğretim programları, çevre, okulun fiziksel yapısı ve eğitim teknolojisi gibi önemli faktörler yanında eğitim-öğretim süreci ve eğitim-öğretim ortamı da okul etkililiği bağlamında önemli değişkenlerdir (Şişman,1996).

Etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanabilir. Etkili okul düşüncesinde, okulların farklılıklar yaratabileceği ve bu farklılıkların düşüncelerde yer aldığı inancı egemendir. Okul etkililiği konusundaki temel vurgu, bağımsız olarak okullar öğrenci başarısında bir farklılık yaratabilir düşüncesidir. Etkili okullar, öğrencilerinin başarısı için uygun fiziksel ortamları, öğretim araç gereçlerini ve okulun tüm kaynaklarını, etkili biçimde kullanırlar.

Okulda etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturma okul yöneticisinin görevidir. Sınıfta ve diğer öğrenme alanlarında verimli ve etkili bir eğitim-öğretim ortamı oluşturma sorumluluğu ise öğretmenlerindir. Öğretmenler, öğrencilerde grup bilincini, grup uyumunu ve paylaşılan ortak normları geliştirmek suretiyle iyi bir sınıf ve öğrenme ortamı sağlarlar. Etkili ve verimli bir öğretme-öğrenmenin başarılmasının önemli etkenlerinden birisi de sessiz, düzenli ve katılımcı bir eğitim-öğretim ortamıdır. Böyle bir eğitim-öğretim ortamı öğretmenin yönlendirmesiyle ve öğrencilerin katılımıyla sağlanır (Baştepe, 2009).

Bu araştırma ile okullarımıza yönetici olarak atanacak olan kişilerin seçiminde karşılaşılan sorunlar, yöneticilerin görev öncesi eğitimi ve atama sürecine ilişkin problemler hakkında; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin görüş ve önerilerini gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin anket sonucunda elde edilen veriler değerlendirilerek, eğitim kurumları yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasında yapılmış uygulamalar ile mevcut durumu inceleyerek, gelecekte eğitim kurumları yöneticilerinin atanmasında yaşanan sorunlara çözüm üretmek ve var olan muhtemel aksaklıkları belirleyerek ileride ortaya konulacak/geliştirilecek yeni yönetmelikler açısından bilimsel temeller sağlayacağı beklenmektedir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı ile sınırlı olup araştırmanın evreni Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Uşak ili Merkez ve ilçelerindeki devlet okulları ile sınırlıdır. Araştırma örnekleme alınan okullardaki görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler ile sınırlı olup sonuçları elde edilen anket verileri ile sınırlıdır.

ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Bu araştırmada aşağıdaki temel sayıltılardan hareket edilmiştir. Araştırmanın Uşak örneklemi, evreni temsil eder niteliktedir. Katılımcı olarak katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul yöneticiliği hakkında bilgi sahibi olduğu ve ankette yer alan sorulara cevap verecek yeterli düzeyde mesleki yeterliliğe sahip olduğu kabul edilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenler, bilgi toplama aracı olarak kullanılan anket ve görüşme sorularına samimi ve doğru yanıt vermişlerdir.

TANIMLAR

Okul yöneticisi: Bir okulda, amaçların yerine getirilebilmesi için iş görenleri örgütleyen, emirler veren çalışmaları yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişilere okul yöneticisi denir.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerini ikinci görev olarak yürüteceklerin belirlenmesine ilişkin usul ve esasları kapsayan; yasa ve tüzüklerin uygulanmasını sağlamak amacı ile bakanlık tarafından hazırlanan düzenleyici kuralların tümüdür.

Eğitim kurumu: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumları (ilköğretim ve ortaöğretim okulları).

Yönetici: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumlarında müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerinde bulunan personeldir.

Seçme sınavı: Eğitim kurumları yöneticiliklerine atanacaklar için düzenlenen ön eleme sınavıdır.

Hizmet içi eğitim: Seçme sınavı ile seçilen yönetici adaylarının göreve atanmadan önce aldıkları eğitimdir.

Değerlendirme sınavı: Görevin gerektirdiği hizmet içi eğitim sonunda adayların ölçülmesi bakımından yapılan sınavdır.

Mülâkat değerlendirmesi: Eğitim kurumları yöneticiliği (müdür başyardımcılığı, müdür yardımcılığı) deneyimi olanlardan kurum müdürünü belirlemek için yapılan değerlendirmedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul ve ortaokulda görev yapacak yönetici seçimi ve atanmasına ilişkin Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini hem nitel hem de nicel görüşleri değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri geçmişte ve şu anda olan durumu var olduğu şekilde betimleyen araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olanlar var oldukları koşullar içerisinde tanımlanır ve herhangi bir şekilde değiştirilme çabası içinde olmaz. Önemli olan araştırma konusunu var olduğu şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir(Karasar,2002).

Evren ve Örneklem

Örneklem büyüklüğünü belirlemede farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri çizgisinden faydalanılmıştır. Bu çizelgeden, resmi ilkokul ve ortaokul öğretmenleri için örneklem büyüklüğü belirlenmiştir. Çizelgede 100 kişilik evrende %95'lik güven düzeyi için gerekli

örneklem büyüklüğü 85 kişi, 1000 kişilik evrende %95'lik güven düzeyi için ve %4'lük sapma miktarı esas alındığında gerekli örneklem büyüklüğü ise 375 olarak belirlenmiştir (Balcı,2002). Bu ölçütü dikkate alarak, örnekleme girecek yönetici sayısı 105, öğretmen sayısı 503 olarak belirlenmiştir.

Her ilçede örnekleme girecek okul, okul yöneticisi ve öğretmen sayısının belirlenmesi, il genelindeki okul yöneticisi, öğretmen ve okul sayısına ayrı ayrı oranlanarak belirlenmiş olup, böylece çok aşamalı tabakalı örnekleme yaklaşımı uygulanmıştır.Araştırmanın evrenini ve örneklemini oluşturan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve okulların ilçelere göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Evren ve Örneklemi Oluşturan Okul, Öğretmen ve Yönetici Dağılımı

İlçe Adı	Evreni Oluşturan Okul Sayıları	Örneklemi Oluşturan Okul Sayıları	Evreni Oluşturan Okulların Öğretmen Dağılımı	Örneklemi Oluşturan Okulların Öğretmen Dağılımı	Evreni Oluşturan Okulların Yönetici Dağılımı	Örneklemi Oluşturan Okulların Yönetici Dağılımı
Uşak(Merkez)	94	65	2320	305	178	45
Banaz	51	26	285	67	96	15
Eşme	38	25	298	43	72	14
Karahallı	18	10	74	30	33	12
Sivaslı	21	14	148	36	36	11
Ulubey	10	5	108	22	16	8
Toplam	232	145	3233	503	431	105

Veri Toplama Araçları

Eğitim kurumları yöneticiliklerine aday olacak öğretmenlerin, mevcut eğitim kurumu yöneticilerin görüş ve düşüncelerini kapsayan ve beş bölümden oluşan ve daha önceden uygulanmış bir anket yeniden düzenlenerek 4 bölüm şeklinde hazırlanmış ve uygulanmıştır. Anketin; birinci bölümünde ankete katılanların kişisel bilgilerine, ikinci bölümde eğitim kurumlarına yönetici seçimine ilişkin görüşler, üçüncü bölümde seçilen adayların atama sürecine ilişkin görüşler, dördüncü bölümde atamada değerlendirme sürecine ilişkin görüşlere yer verilmiştir (Ek-2).

"Okul Yöneticisi Seçme ve Atama Sürecine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Çeşitli üniversitelerden 7öğretim üyesinin "uzman görüşü" alınarak yeniden düzenlenmiştir. Uşak il örneği kapsamında merkez ilçedeki ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 3233 öğretmen ve 503 yönetici den personelin %15'i dikkate alınarak anket söz konusu okullara gidilerek dağıtılmış ve cevaplanması için verilen belli bir süreden sonra 503 öğretmen ve 105 yönetici anketi geri alınabilmiştir.

İkinci bölümde yer alan ve eğitim kurumlarına yönetici seçmeye ilişkin dokuz soruya verilen cevaplar SPSS 21.0 paket programında İki Değişken İçin Kay-Kare Testi ile değerlendirilmiş ve sonuçları çizelgeler hâlinde gösterilerek yorumlanmıştır.

Üçüncü bölümde yer alan ve eğitim kurumlarına yönetici olarak seçilenlerin atama sürecine ilişkin on soruya verilen cevaplar da SPSS 21.0 paket programında İki Değişken İçin Kay-Kare Testi ile değerlendirilmiş ve sonuçları çizelgeler hâlinde gösterilerek yorumlanmıştır.

Atamada Değerlendirme Ölçütleri ölçeğindeki 18 maddenin güvenirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan "Cronbach Alpha" hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için hesaplanan iç tutarlık katsayısı .88'dir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı(açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda (p=.00<.05) faktör analizine alınan değişken-

ler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda (KMO=.810>.60) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %67.415 olan 4 faktör altında toplanmıştır. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre Atamada Değerlendirme Ölçütleri ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir.

Tablo 2. Atamada Değerlendirme Ölçütleri Ölçeği Faktör Yapısı

Boyut	Madde	Faktör Yükü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
Lisansüstü Eğitim (Özdeğer=6.123)	4. Eytep Dışında Herhangi Bir Alanda Tezli Yüksek Lisans Derecesine Sahip Olma	,791	19,379	.858
	2.EYTEP Dışında Herhangi Bir Alanda Tezsiz Yüksek Lisans Derecesine Sahip Olma	,769		
	6. Eytep Alanı Dışında Doktora Derecesine Sahip Olma	,760		
	1. Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi Ve Planlaması (EYTEP) Alanında Tezsiz Yüksek Lisans Derecesine Sahip Olma	,708		
	3.EYTEP Alanında Tezli Yüksek Lisans Derecesine Sahip Olma	,702		
	5. Eytep Alanında Doktora Derecesine Sahip Olma	,667		
Deneyim (Özdeğer=2.649)	14. Müdür Yardımcılığı Görevinde Bulunmuş Olma	,831	18,877	.838
	15. Müdür Başyardımcılığı Görevinde Bulunmuş Olma	,793		
	13. Müdür Yetkili Öğretmen Olarak Görev Yapmış Olma	,791		
	11. Müdür Vekili Olarak Görev Yapmış Olma	,693		
	12. Kurucu Müdür (bina İnşaatından İtibaren) Olarak Görev Yapmış Olma	,651		
	16. Öğretmenlik Deneyimi	,509		
Ödüllendirme (Özdeğer=1.944)	10. Teşekkürle Ödüllendirilme	,934	15,530	.959
	9. Takdirle Ödüllendirilme	,933		
	8. Aylıkla Ödüllendirilme	,903		
Entelektüel Sermaye (Özdeğer=1.418)	18. Yayımlanmış Şiir, Öykü, Roman Ve Diğer Sanatsal ürünler (ısbn Numarası Almış)	,888	13,629	.835
	17. Hakemli Dergilerde Yayımlanmış Makale	,881		
	19. Branşı Dışında Yabancı Bir Dil (ingilizce, Almanca, Fransızca) Bilme	,642		
Toplam Varyans %67.415				

Atamada Değerlendirme Ölçütleri ölçeğinin faktör analizi değerlendirilmesinde özdeğeri birden büyük faktörlerin ele alınmasına, değişkenlerin faktör içerisindeki ağırlığını gösteren faktör yüklerinin yüksek olmasına, aynı değişken için faktör yüklerinin birbirine yakın olmamasına dikkat edilmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenirlik katsayıları ve açıklanan varyans oranlarının yüksek olması ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir. Birinci faktörde yer alan maddeler Li-

sansüstü Eğitim olarak ele alınmıştır. Lisansüstü Eğitim faktörünü oluşturan 6 maddenin güvenirliği alpha= 0.858 olarak, açıklanan varyans değeri %19.379 olarak saptanmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler Deneyim olarak ele alınmıştır. Deneyim faktörünü oluşturan 6 maddenin güvenirliği alpha= 0.838 olarak, açıklanan varyans değeri %18.877 olarak saptanmıştır. Üçüncü faktörde yer alan maddeler Ödüllendirme olarak ele alınmıştır. Ödüllendirme faktörünü oluşturan 3 maddenin güvenirliği alpha= 0.959 olarak, açıklanan varyans değeri %15.530 olarak saptanmıştır. Dördüncü faktörde yer alan maddeler Entelektüel Sermaye olarak ele alınmıştır. Entelektüel Sermaye faktörünü oluşturan 3 maddenin güvenirliği alpha= 0.835 olarak, açıklanan varyans değeri %13.629 olarak saptanmıştır. Ölçekteki faktörlerin puanları hesaplanırken faktördeki maddelerin değerleri toplandıktan sonra madde sayısına bölünerek (aritmetik ortalama) faktör puanları elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişki korelasyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında katılımcıların cinsiyet, görev, kıdem, branş, yöneticilik kıdemi ve eğitim düzeyi değişikliklerine ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır. Bu değişikliklerle ilgili bilgiler Tablo 3' te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özellikleri

Tablolar	*Gruplar*	*Frekans(n)*	*Yüzde (%)*
Cinsiyet	Bayan	288	47,4
	Erkek	320	52,6
	Toplam	608	100,0
Görev	Yönetici	105	17,3
	Öğretmen	503	82,7
	Toplam	608	100,0
Kıdem	1-5 Yıl	79	13,0
	6-10 Yıl	178	29,3
	11-15 Yıl	134	22,0
	16-20 Yıl	104	17,1
	21 Ve üzeri	113	18,6
	Toplam	608	100,0
Branş	Sınıf Öğretmeni	242	39,8
	Branş Öğretmeni	366	60,2
	Toplam	608	100,0
Yöneticilik Kıdemi	1-5 Yıl	474	78,0
	6-10 Yıl	53	8,7

	11-15 Yıl	26	4,3
	16-20 Yıl	22	3,6
	21 Ve üzeri	33	5,4
	Toplam	608	100,0
Eğitim Düzeyi	Önlisans	42	6,9
	Lisans	523	86,0
	Yüksek Lisans	43	7,1
	Toplam	608	100,0

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet değişkenine göre 288'inin (%47,4) bayan, 320'sinin (%52,6) erkek olduğu; görev değişkenine göre 105'inin (%17,3) yönetici, 503'ü (%82,7) öğretmen olduğu; kıdem değişkenine göre 79'unun (%13,0) 1-5 Yıl, 178'inin (%29,3) 6-10 Yıl, 134'ünün (%22,0) 11-15 Yıl, 104'ünün (%17,1) 16-20 Yıl, 113'ünün (%18,6) 21 ve üzeri olduğu; branş değişkenine göre 242'sinin (%39,8) sınıf öğretmeni, 366'sının (%60,2) branş öğretmeni olduğu; yöneticilik kıdemi değişkenine göre 474'ünün (%78,0) 1-5 Yıl, 53'ünün (%8,7) 6-10 Yıl, 26'sının (%4,3) 11-15 Yıl, 22'sinin (%3,6) 16-20 Yıl, 33'ünün (%5,4) 21 ve üzeri olduğu görülmektedir.

Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçmeye İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Eğitim kurumları yöneticiliğine ideal olarak başvurabilecek kişilerin mezuniyet alanına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 4' te gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların, Eğitim Kurumları Yöneticiliğine Başvuru İçin İstenilen Mezuniyet Alanına İlişkin Görüşlerine Ait İstatistikler

Eğitim Kurumları Yöneticiliğine İdeal Olarak Aşağıda Belirtilen Alanların Hangilerinden Mezun Olan Kişiler Başvurmalıdır?	Görev						X2/p
	Yönetici		Öğretmen		Toplam		
	N	%		%	n	%	
Eğitim fakültelerinde eğitim yönetimi ve planlaması yüksek lisans programlarından mezun olanlar	34	32,4	272	54,1	306	50,3	X2=22,338 p=0,000
Kamu yönetimi, işletme, iktisat vb. fakülte mezunları	6	5,7	11	2,2	17	2,8	
Yukarıda belirtilen her iki gruptan mezunlar	4	3,8	32	6,4	36	5,9	
Tüm branşlarda yetişmiş eğitim fakültesi mezunları	49	46,7	156	31,0	205	33,7	
Yukarıda belirtilen her üç grubun mezunları	12	11,4	32	6,4	44	7,2	
Toplam	105	100,0	503	100,0	608	100,0	

Tablo 4 incelendiğinde, eğitim kurumlarına yönetici olarak atanacakların eğitim durumuna ilişkin katılımcıların görevlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermektedir (X2=22,338, p=0,000<0.05). Tablo-3'de yer alan bulgular incelendiğinde, tüm katılımcıların (öğretmen ve yönetici) yaklaşık yarısının (%50,3) okul yöneticiliği başvuru için , eğitim fakültelerinin "Eğitim Yönetimi ve Planlaması" bölümünden yüksek lisans alanından mezun olanlarından başvurması yönünde görüş

belirtikleri görülmektedir. Bununla birlikte bu görüşe öğretmenlerin (%54), yöneticilere (%32,4) göre daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların "Eğitim Kurumlarına Atanacak Yöneticilerin Seçimi" Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Eğitim Kurumlarına Atanacak Yöneticiler,	Görev						X2/p
	Yönetici		Öğretmen		Toplam		
	N	%	N	%	n	%	
Sınavla seçilmelidir	77	73,3	432	85,9	509	83,7	X2=10,039 p=0,002
Sınavsız seçilmelidir	28	26,7	71	14,1	99	16,3	
Toplam	105	100,0	503	100,0	608	100,0	

Tablo 5 incelendiğinde yöneticilerin eğitim kurumuna atanma biçimine ilişkin katılımcıların görevlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermektedir (X^2=10,039, p= .00<.05). Bununla birlikte katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%83,7) adayların okul yöneticiliğine sınavla seçilmesi gerektiği görüşünde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim kurumlarına sınavla yönetici seçilmesi gerektiği düşüncesi(%85,9) yöneticilere göre (%73,3) daha yüksek olduğu da görülmektedir.

Eğitim kurumları yöneticiliğine atama biçiminde sınavla seçilmesinin temel gerekçesi hakkına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Eğitim Kurumlarına Atanacak Yöneticilerin Seçilme Biçimine İlişkin Görüşlerine Ait İstatistikler

Size Göre Yöneticilerin Sınavla Seçilmesinin Temel Gerekçesi Aşağıdakilerden Hangisidir?	Görev						X^2/p
	Yönetici		Öğretmen		Toplam		
	N	%	n	%	N	%	
Sınavsız seçilmelidir	28	26,7	70	13,9	98	16,1	X^2=10,988 p=0,027
Siyasi kayırmalar olmaz	27	25,7	144	28,6	171	28,1	
Adil ve nesnel bir uygulama olur	41	39,0	242	48,1	283	46,5	
En başarılı olanlar seçilir	6	5,7	36	7,2	42	6,9	
En yetenekli olanlar seçilir	3	2,9	11	2,2	14	2,3	
Toplam	105	100,0	503	100,0	608	100,0	

Tablo 6 incelendiğinde, yöneticilerin sınavla seçilmesine temel gerekçe olarak verilen yanıtların görev değişkenine istatistiksel açıdan benzerlik göstermektedir (X2=10,988, p=0,027<0.05).Bulgular incelendiğinde katılımcıların yarısına yakının (%46,5)yöneticiliğe sınavla seçimin temel gerekçesi olarak, adil ve nesnel bir uygulama olduğu; bununla birlikte katılımcıların önemli bir oranının (%28,1) temel gerekçe olarak "siyasi kayırmaların olmayacağı" yönünde görüş belirttiği görülmektedir.

Eğitim kurumları yöneticiliğine seçiminde yapılacak sınav türüne ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Yöneticilerin Seçiminde Uygulanacak Sınav Türlerine İlişkin Görüşlerine Ait İstatistikler

Size Göre Yönetici Seçiminde Aşağıda Belirtilen Sınav Türlerinden Hangisi Uygulanmalıdır?	Görev						X^2/p
	Yönetici		Öğretmen		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Sınavsız seçilmelidir	28	26,7	70	13,9	98	16,1	X^2=15,441 p=.001
Genel yetenek, eğitim yönetimi ve mevzuat ağırlıklı yazılı sınav uygulanmalıdır.	57	54,3	261	51,9	318	52,3	
Genel yetenek, eğitim yönetimi ve mevzuat ağırlıklı mülakat sınavı uygulanmalıdır.	4	3,8	25	5,0	29	4,8	
Yukarıda belirtilen hem yazılı, hem de mülakat sınavı uygulanmalıdır.	16	15,2	147	29,2	163	26,8	
Toplam	105	100,0	503	100,0	608	100,0	

Tablo 7 incelendiğinde, yöneticilerin seçiminde uygulanacak sınavın içeriği katılımcıların görevlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermektedir (X2=15,441, p=.001<.05). Katılımcıların yarısının (%52,3)sınav türüne ilişkin görüşlerinin genel yetenek, eğitim yönetimi ve mevzuat ağırlıklı yazılı sınavı olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların belli bir oranın (%26,8) yukarıda belirtilen konularda yazılı sınav yanı sıra mülakatında olması gerektiği yönünde görüş belirttiği görülmektedir.

Günay (2004) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da katılımcıların yarısından fazlası (%69,8) i hem yazılı hem de mülakat sınavının uygulanması yönünde görüş belirtmişlerdir. Yine anılan araştırmada (%22,8) nin genel yetenek, eğitim yönetimi ve mevzuat ağırlıklı yazılı sınav uygulanması yönünde görüş bildirmesi önemli bir sonuç olarak ortaya konmuştur. Katılımcıların anılan araştırmada sınavın yanında mülakatında yapılmasını önemli bir seçim kriteri olduğu yönünde görüş bildirdiği söylenebilir.

Eğitim kurumları yöneticiliğinin hangi yönetici kademesi için uygulanmasına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 8' de gösterilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Hangi Yönetim Kademesine Sınavın Uygulanması Gerektiğine İlişkin Görüşlerine Ait İstatistikler

Sınav, Hangi Yönetim Kademesi İçin Uygulanmalıdır?	Görev						X2/p
	Yönetici		Öğretmen		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Sınavsız seçilmelidir.	28	26,7	70	13,9	98	16,1	X2=30,530 p=0,000
Eğitim kurumu müdürlüğü için uygulanmalıdır.	16	15,2	23	4,6	39	6,4	
Eğitim kurumu müdür yardımcılığı için uygulanmalıdır.	2	1,9	9	1,8	11	1,8	
Hem müdürlük, hem de müdür yardımcılığı için uygulanmalıdır.	59	56,2	401	79,7	460	75,7	
Toplam	105	100,0	503	100,0	608	100,0	

Tablo 8 incelendiğinde, sınavın hangi yönetim kademesi için uygulanacağına ilişkin verilen yanıtlar katılımcıların görevlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermektedir (X2=30,530, p=.000<.05). Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%75,7)yapılacak sınavın hem müdürlük, hem de

müdür yardımcılığı için uygulanması gerektiği yönünde görüş belirtilmiştir. Ayrıca katılımcıların belirli bir oranda (%16,1) "sınavsız seçilmelidir" gerektiği yönünde görüş belirttiği görülmektedir.

Eğitim kurumları yöneticiliğinde yazılı sınavın hangi kurum ya da kuruluşun yapacağına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 9' da gösterilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Yapılacak Sınavın Hangi Kurum ya da Kuruluşlar Tarafından Hazırlanması ve Uygulamasına İlişkin Görüşlerine Ait İstatistikler

Yazılı Sınav, Aşağıda Belirtilen Kurum Ya Da Kuruluşlardan Hangisi Tarafından Hazırlanmalı Ve Uygulanmalıdır?	Görev						X^2/p
	Yönetici		Öğretmen		Toplam		
	N	%	n	%	n	%	
Sınavsız seçilmelidir	28	26,7	70	13,9	98	16,1	X^2=24,055 p=.0
ÖSYM hazırlamalı ve uygulanmalıdır.	35	33,3	106	21,1	141	23,2	
MEB hazırlamalı ve merkezi sistemle uygulanmalıdır.	15	14,3	107	21,3	122	20,1	
Valilikler, kendi koşullarını belirleyerek hazırlamalı ve uygulamalıdır.	2	1,9	8	1,6	10	1,6	
Üniversite öğretim üyelerinden oluşturulacak komisyonca yapılmalıdır.	2	1,9	18	3,6	20	3,3	
MEB, ösym ve üniversite öğretim üyelerinden oluşturulacak karma komisyonca yapılmalıdır.	23	21,9	194	38,6	217	35,7	
Toplam	105	100,0	503	100,0	608	100,0	

Tablo 9 incelendiğinde, yöneticilerin seçiminde uygulanacak olan yazılı sınavın içeriğini hangi kurum yada kuruluşların hazırlayacağına ilişkin yanıtlar katılımcıların görevlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermektedir (X2=24.055, p=.0<0.05). Katılımcıların (%35,7) "MEB, ÖSYM ve üniversite öğretim üyelerinden oluşturulacak karma komisyonca yapılmalıdır" görüşünü belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler (%38,6) , yöneticilere (%21,9) daha fazla katıldıkları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların (%23,2) "ÖSYM tarafından hazırlanmalı ve uygulanmalıdır" yönünde görüş belirttiği görülmektedir.Bununla birlikte bu görüşe yöneticilerin (%33,3), öğretmenlere (%21,1)göre daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Eğitim kurumları yöneticiliğine seçimde sınavsız seçilmesinin temel gerekçesine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 10' da gösterilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların Yöneticilerin Sınavsız Seçilmesinin Temel Gerekçesine İlişkin Görüşlerine Ait İstatistikler

Size göre yöneticilerin sınavsız seçilmesinin temel gerekçesi aşağıdakilerden hangisidir?	Görev						X2/p
	Yönetici		Öğretmen		Toplam		
	N	%	N	%	n	%	
Sınavla seçilmelidir.	77	73,3	431	85,7	508	83,6	X2=10,765 p=0,005
Yönetim bilgi ve becerisi sınavla ölçülmez.	24	22,9	56	11,1	80	13,2	
Mesleki deneyim esas alınmalıdır.	4	3,8	16	3,2	20	3,3	
Toplam	105	100,0	503	100,0	608	100,0	

Tablo 10 incelendiğinde, yöneticilerin neden sınavsız seçilmesi gerektiğine ilişkin soruya verilen yanıtlar katılımcıların görevlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermektedir (X2=10.765, p=.005<.05). Katılımcıların (%13,2) "Yönetim bilgi ve becerisinin sınavla ölçülemez" yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Bununla birlikte bu görüşe yöneticilerin (%22,9) öğretmenlere (%11,1) göre daha fazla katıldıkları görülmektedir.Eğitim kurumları yöneticiliğine atanacaklarda öğretmenlik deneyimine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 11' de gösterilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların Müdür ve Müdür Yardımcısı Olmak İçin Öğretmenlik Deneyimine İlişkin Görüşlerine Ait İstatistikler

Yöneticiliğe (Md. Başyrd, Md. Yrd.) Başvuran Adayda Öğretmenlik Deneyimi Aranmalı Mıdır?	Görev						X2/p
	Yönetici		Öğretmen		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Evet,stajyerliğinin kalkması yeterlidir.	3	2,9	50	9,9	53	8,7	X2=7,173 p=.028
Evet, stajyerlikten sonra ..... yıl	101	96,2	438	87,1	539	88,7	
Hayır	1	1,0	15	3,0	16	2,6	
Toplam	105	100,0	503	100,0	608	100,0	

Tablo 11 incelendiğinde, yöneticiliğe başvuran adaylarda öğretmenlik deneyimi sorusuna verilen yanıtlar katılımcıların görevlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermektedir (X2=7.173, p=.028<.05). Görevi yönetici olanların (%2,9) evet,stajyerliğinin kalkması yeterlidir, (%96,2) evet, stajyerlikten sonra Yöneticiler en az ortalama 5,5 yıl, (%1,0) hayır, yanıtlarını vermişlerdir. Görevi öğretmen olanların 50'si (%9,9) evet,stajyerliğinin kalkması yeterlidir, (%87,1) evet, stajyerlikten sonra öğretmenler ise en az ortalama 5,2 yıl, (%3,0) hayır yanıtı verdikleri görülmektedir.Eğitim kurumları yöneticiliğine atanacaklarda öğretmenlik deneyiminin süresine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 12'de görülmektedir.

Tablo 12. Katılımcıların Okul Müdürlüğüne Başvuruda Bulunan Adayda Yöneticilik Ve Öğretmenlik Deneyimine İlişkin Görüşlerine Ait İstatistikler

Okul Müdürlüğüne Başvuran Adayda Öğretmenlik/yöneticilik Deneyimi Aranmalı Mıdır?	Görev						X^2/p
	Yönetici		Öğretmen		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Evet. öğretmenlikte en az ..... yıl,yöneticilikte ....yıl	102	97,1	470	93,4	572	94,1	X^2=2,139 p=.102
Hayır	3	2,9	33	6,6	36	5,9	
Toplam	105	100,0	503	100,0	608	100,0	

Tablo 12 incelendiğinde okul müdürlüğüne başvuran adayda öğretmenlik/yöneticilik deneyimi aranmasına yönelik verilen yanıtlar katılımcıların görevlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermemektedir(X2=2,139, p=.102>.05). Görevi yönetici olanların (%97,1) evet. öğretmenlikte en az ortalama 6,1 yıl yöneticilikte en az ortalama 4 yıl, (%2,9) hayır, yanıtlarını vermişlerdir. Görevi öğretmen olanların (%93,4) evet, öğretmenlikte en az ortalama 6,3 yıl yöneticilikte ise en az ortalama 3,5 yıl,(%6,6) hayır yanıtı verdikleri görülmektedir.

Eğitim Kurumlarına Yönetici Atama Sürecine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Eğitim kurumları yöneticiliğine atamaya yönetici ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 13 'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Katılımcıların Eğitim Kurumlarına Yönetici Atamalarını Verdikleri Yanıtların Dağılımına İlişkin Görüşlerine Ait İstatistikler

Eğitim Kurumlarına Yönetici Atamaları,	Görev						X2/p
	Yönetici		Öğretmen		Toplam		
	N	%	n	%	N	%	
Valiliklerce yapılmalıdır.	42	%40,0	58	%11,5	100	%16,4	X2=52,679 p=0,000
Bakanlıkça yapılmalıdır.	45	%42,9	352	%70,0	397	%65,3	
İlköğretim ve ortaöğretim kurumu yöneticiliğine göre farklılaşmalıdır.	18	%17,1	93	%18,5	111	%18,3	
Toplam	105	%100,0	503	%100,0	608	%100,0	

Tablo 13 incelendiğinde, eğitim kurumlarına yönetici atamanın hangi kurumlar tarafından yapılacağına ilişkin verilen yanıtlar katılımcıların görevlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermektedir (X2=52,679, p=.0<.05).Katılımcıların yarısından fazlası (%65,3) "Bakanlıkça yapılması" gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Görevi yönetici olanların(%40,0) valiliklerce yapılmalıdır, (%42,9) bakanlıkça yapılmalıdır, (%17,1) ilköğretim ve ortaöğretim kurumu yöneticiliğine göre farklılaşmalıdır, yanıtlarını vermişlerdir. Görevi öğretmen olanların(%11,5) valiliklerce yapılmalıdır, (%70,0) bakanlıkça yapılmalıdır, (%18,5) ilköğretim ve ortaöğretim kurumu yöneticiliğine göre farklılaşmalıdır, yanıtı verdikleri görülmektedir.

Eğitim kurumları yöneticiliği hakkında ilkokula ve ortaokul kısmına atama yapacak kurum ve kişilere ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 14' te gösterilmiştir.

Tablo 14. Katılımcıların İlkokul Ve Ortaokul Kurumlarına Yönetici Atanmasına İlişkin Görüşlerine Ait İstatistikler

İlkokul Ve Ortaokul Kurumlarına Yönetici Atamaları	Görev						X2/p
	Yönetici		Öğretmen		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Valiliklerce yapılmalıdır	9	8,6	22	4,4	31	5,1	X2=5,734 p=.057
Bakanlıkça yapılmalıdır	8	7,6	70	13,9	78	12,8	
Diğer	88	83,8	411	81,7	499	82,1	
Toplam	105	100,0	503	100,0	608	100,0	

Tablo 14 incelendiğinde ilkokul ve ortaokul kurumlarına yönetici atamalarının yapılmasına yönelik katılımcı yanıtları görev değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermemektedir(X2=5,734, p=.057>.05).Görevi yönetici olanların(%83,8) diğer, (%8,6) valilikçe yapılmalıdır, (%7,6) bakanlıkça yapılmalıdır, yanıtlarını vermişlerdir. Görevi öğretmen olanların(%81,7) diğer, (%4,4) valilikçe yapılmalıdır, (%13,9) bakanlıkça yanıtı verdikleri görülmektedir.

Eğitim kurumları yöneticiliği hakkında ortaöğretim kısmına atama yapacak kurum ve kişilere ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 15' te gösterilmiştir.

Tablo 15. Katılımcıların Ortaöğretim Kurumlarına Yönetici Atanmasına İlişkin Görüşlere Ait İstatistikler

Ortaöğretim Kurumlarına Yönetici Atamaları	Görev						X2/p
	Yönetici		Öğretmen		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Valiliklerce yapılmalıdır	9	8,6	23	4,6	32	5,3	X2=4,446 p=.108
Bakanlıkça yapılmalıdır	9	8,6	69	13,7	78	12,8	
Diğer	87	82,9	411	81,7	498	81,9	
Toplam	105	100,0	503	100,0	608	100,0	

Tablo 15 incelendiğinde, ilkokul ve ortaokul kurumlarına yönetici atamalarının yapılmasına yönelik katılımcı yanıtları görev değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermemektedir(X2=4,446, p=.108>.05). Görevi yönetici olanların(%82,9) diğer, (%8,6) valilikçe yapılmalıdır, (%8,6) bakanlıkça yapılmalıdır, yanıtlarını vermişlerdir. Görevi öğretmen olanların(%81,7) diğer, (%4,6) valilikçe yapılmalıdır, (%13,7) bakanlıkça yapılmalıdır yanıtı verdikleri görülmektedir.

Eğitim kurumları yöneticiliği atamada mülakat sınavına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 16' da görülmektedir.

Tablo 16. Katılımcıların Eğitim Kurumlarına Atanacak Yöneticiler İçin Mülakat Sınavına İlişkin Görüşlerine Ait İstatistikler

Eğitim Kurumlarına Atanacak Yöneticiler İçin Mülakat Sınavı	**Görev**						X2/p
	Yönetici		**Öğretmen**		**Toplam**		
	n	**%**	**N**	**%**	**n**	**%**	
Yapılmalıdır.	35	33,3	194	38,6	229	37,7	X2=1,014 p=.185
Yapılmamalıdır.	70	66,7	309	61,4	379	62,3	
Toplam	105	100,0	503	100,0	608	100,0	

Tablo 16 incelendiğinde eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için mülakat sınavına ilişkin verilen yanıtlar katılımcıların görevlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermemektedir(X2=1,014, p=.185>.05). Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%62,3) "Mülakat sınavı yapılmamalıdır" yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Eğitim kurumları yöneticiliği atamada mülakat sınavını yapacak kurum ve kuruluşlara ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 17 ' de görülmektedir.

Tablo 17. Katılımcıların Eğitim Kurumlarına Yönetici Atamalarında Uygulanacak Mülakat Sınavına İlişkin Görüşlerine Ait İstatistikler

Eğitim Kurumlarına Yönetici Atamalarında Uygulanacak Mülakat Sınavı	**Görev**						X2/p
	Yönetici		**Öğretmen**		**Toplam**		
	n	%	n	%	N	%	
Mülakat yapılmamalıdır.	70	66,6	309	61,2	379	62,3	X2=34,121 p=.000
Bakanlık ve üniversitelerce oluşturulacak ortak komisyonca yapılmalıdır.	16	15,2	128	25,6	144	23,7	
Bakanlıkça oluşturulacak komisyonca yapılmalıdır.	1	0,9	26	5,2	27	4,4	
Üniversitelerde oluşturulacak komisyonca yapılmalıdır	2	1,9	8	1,6	10	1,6	
Valiliklerde oluşturulacak komisyonca yapılmalıdır	13	12,4	10	2,0	23	3,8	
Valilik ve üniversitelerce oluşturulacak komisyonca yapılmalıdır	3	2,9	22	4,4	25	4,1	
Toplam	105	100,0	503	100,0	608	100,0	

Tablo 17 incelendiğinde, yöneticilerin belirlenmesinde uygulanacak olan mülakat sınavı hakkında verilen yanıtlar katılımcıların görevlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermektedir (X2=34,121, p=.000<.05). Katılımcıların (%62,3) lük kısmı mülakat yapılmaması hakkında görüş belirttiklerinden dolayı bu maddede (%23,7) kısmı "Bakanlık ve Üniversitelerce oluşturulacak ortak komisyonca yapılmalıdır " hakkında görüş bildirmişlerdir.

Eğitim kurumları yöneticiliği atamada mülakat sınavının uygulanmamasına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 18' de gösterilmiştir.

Tablo 18. Katılımcıların Eğitim Kurumlarına Atanacak Yöneticiler İçin Mülakat Sınavının Uygulanmamasının Nedenine İlişkin Görüşlerine Ait İstatistikler

Eğitim Kurumlarına Atanacak Yöneticiler İçin Mülakat Sınavı Neden Uygulanmamalıdır?	**Görev**						X2/p
	Yönetici		**Öğretmen**		**Toplam**		
	n	%	n	%	N	%	
Mülakat sınavı yapılmalıdır.	35	33,3	194	38,6	229	37,3	X2=3,527 p=.171
Mülakat sınavının objektifliği tartışmalıdır.	50	48,6	195	38,8	245	40,5	
Mülakat sınavı amacına uygun biçimde yapılmamaktadır.	20	19,1	114	22,7	134	22,2	
Toplam	105	100,0	503	100,0	608	100,0	

Tablo 18 incelendiğinde eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için mülakat sınavı neden uygulanmamasına yönelik verilen yanıtlar katılımcıların görevlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermemektedir(X2=3,527, p=.171>.05). Katılımcıların (%40,5) "Mülakat sınavının objektifliği tartışmalıdır " hakkında görüş bildirmişlerdir. Bu görüşe yöneticiler (%48,6) öğretmenlere (38,8) daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Ayrıca yukarıdaki bulgular kapsamında yönetici ve öğretmenlerin (%22,2) kısmı mülakat sınavı amacına uygun biçimde yapılmamaktadır düşüncesinde olduğu söylenebilir.

Eğitim kurumları yöneticiliği atamada görev sürelerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 19' da görülmektedir.

Tablo 19. Katılımcıların Eğitim Kurumlarına Atanacak Yöneticilerin Aynı Kurumda Çalışma Sürelerine İlişkin Görüşlerine Ait İstatistikler

Eğitim Kurumlarına Atanacak Yöneticilerin Aynı Kurumda Çalışma Süreleri ,	Görev						X2/p
	Yönetici		Öğretmen		Toplam		
	n	%	n	%	N	%	
Sınırlandırılmalıdır.	85	80,9	385	76,6	463	77,4	X2=0,264 p=.354
Sınırlandırılmasına gerek yoktur.	20	19,1	118	23,4	138	22,6	
Toplam	105	100,0	503	100,0	608	100,0	

Tablo 19 incelendiğinde, yöneticilerin aynı kurumda çalışma süresi hakkında yöneltilen soruya verilen yanıtlar katılımcıların görevlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermemektedir(X2=.264, p=.354>.05). Katılımcıların (%77,4) "Sınırlandırılmalıdır" hakkında görüş bildirmişlerdir. Görev süresinin sınırlandırılmasının sebebi olarak aynı kurumda sürekli çalışmanın yaratacağı alışkanlığın yaratacağı sorunlar gösterilebilir.

Eğitim kurumları yöneticiliği atamada görev sürelerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 20' de gösterilmiştir.

Tablo 20. Katılımcıların Eğitim Kurumlarına Atanacak Yöneticilerin Aynı Kurumda Çalışmaları Belli Bir Süre İle Sınırlı Olacaksa, Bu Süre Hakkındaki Görüşlerine Ait İstatistikler

Eğitim Kurumlarına Atanacak Yöneticilerin Aynı Kurumda Çalışmaları Belli Bir Süre İle Sınırlı Olacaksa, Bu Süre,	Görev						X2/p
	Yönetici		Öğretmen		Toplam		
	n	%	n	%	N	%	
Sınırlandırılmasına gerek yoktur.	20	%19,0	118	%23,5	138	%22,7	X2=12,861 p=.005
En az 3, en fazla 5 yıl olmalıdır.	20	%19,0	167	%33,2	187	%30,8	
En az 5, en fazla 8 yıl olmalıdır.	45	%42,9	153	%30,4	198	%32,6	
En az 5, en fazla 10 yıl olmalıdır.	20	%19,0	65	%12,9	85	%14,0	
Toplam	105	%100,0	503	%100,0	608	%100,0	

Tablo 20 incelendiğinde, yöneticilerin aynı kurumda çalışma süresinin ne kadar olacağı hakkındaki soruya verilen yanıtlar katılımcıların görevlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermektedir (X2=12,861, p=.005<.05). Görevi yönetici olanların (%19,0) sınırlandırılmasına gerek yoktur, (%19,0) en az 3, en fazla 5 yıl olmalıdır, (%42,9) en az 5, en fazla 8 yıl olmalıdır, (%19,0) en az 5, en fazla 10 yıl olmalıdır, yanıtlarını vermişlerdir. Görevi öğretmen olanların(%23,5) sınırlandırılmasına gerek yok-

tur,(%33,2) en az 3, en fazla 5 yıl olmalıdır, (%30,4) en az 5, en fazla 8 yıl olmalıdır, (%12,9) en az 5, en fazla 10 yıl olmalıdır yanıtı verdikleri görülmektedir.

Eğitim kurumları yöneticiliği atamada yüksek başarı gösteren yöneticilerin durumuna ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 21 'de gösterilmiştir.

Tablo 21. Katılımcıların Eğitim Kurumlarına Atanan Yöneticilerin Yüksek Başarı Göstermeleri Durumunda Yapılması Gerekenle İlişkin Görüşlerine Ait İstatistikler

Eğitim Kurumlarına Atanan Yöneticilerin Yüksek Başarı Göstermeleri Durumunda,	**Görev**						X2/p
	Yönetici		**Öğretmen**		**Toplam**		
	N	**%**	**n**	**%**	**N**	**%**	
3 Yıl sonra öğrenci-öğretmen sayısı daha çok olan bir kuruma yönetici olarak atanmalıdır.	24	%22,9	121	%24,1	145	%23,8	
Bir üst tip okul/kurum müdürlüğüne atanmalıdır.	56	%53,3	232	%46,1	288	%47,4	
5 Yıl sonra ilçe milli eğitim müdürlüğündeki yöneticilik görevine atanmalıdır.	16	%15,2	76	%15,1	92	%15,1	X2=3,406 p=.333
8 Yıl sonra il milli eğitim müdürlüğündeki yöneticilik görevlerine atanmalıdır.	9	%8,6	74	%14,7	83	%13,7	
Toplam	105	%100,0	503	%100,0	608	%100,0	

Tablo 21 incelendiğinde, yöneticilerin bulunduğu kurumda yüksek başarı göstermesi durumunda yapılacak olan uygulamaya verilen yanıtlar katılımcıların görevlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermemektedir(X2=3,406, p=.333>.05).Katılımcıların (%47,4) "Bir üst tip okul/kurum müdürlüğüne atanmalıdır" yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Böylece başarıların aynı zamanda ödüllendirilerek kişinin daha çok motive olmasının sağlanacağı düşünülmektedir.

Ayrıca yukarıdaki bulgular bağlamında, katılımcıların yaklaşık (%23,8) "3 yıl sonra öğrenci-öğretmen sayısı daha çok olan bir kuruma yönetici olarak atanmalıdır" düşüncesinde oldukları söylenebilir.

Eğitim kurumları yöneticiliği atamada müdür başyardımcısı, müdür yardımcısının atama biçimine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 22 'de gösterilmiştir.

Tablo 22. Katılımcıların Eğitim Kurumlarına Atanacak Yöneticiler (Müdür Başyardımcısı, Müdür Yardımcısının Atanmasına İlişkin Görüşlerine Ait İstatistikler

Eğitim Kurumlarına Atanacak Yöneticiler (müdür Başyardımcısı, Müdür Yardımcısı),	**Görev**						X2/p
	Yönetici		**Öğretmen**		**Toplam**		
	N	**%**	**n**	**%**	**N**	**%**	
Kurum müdürünce belirlenip teklif edilmelidir.	44	%41,9	117	%23,3	161	%26,5	
Aynı ilçe içinde puan üstünlüğüne göre belirlenip atanmalıdır.	22	%21,0	118	%23,5	140	%23,0	
Aynı il içinde puan üstünlüğüne göre belirlenip atanmalıdır.	37	%35,2	267	%53,1	304	%50,0	X2=22,295 p=.000
Diğer	2	%1,9	1	%0,2	3	%0,5	
Toplam	105	%100,0	503	%100,0	608	%100,0	

Tablo 22 incelendiğinde, müdür yardımcılarının atamasının nasıl olacağına ilişkin verilen yanıtlar katılımcıların görevlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermektedir (X2=22,295, p=.000<.05). Katılımcıların yarısı (%50)" Aynı il içinde puan üstünlüğüne göre belirlenip atanmalıdır" yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte bu görüşe , öğretmenlerin (%53,1) yöneticilere (%35,2) göre daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Ayrıca yukarıdaki bulgular kapsamında , katılımcıların yaklaşık (%26,5) " Kurum müdürünce belirlenip teklif edilmelidir" düşüncesinde oldukları söylenebilir. Bununla birlikte bu görüşe yöneticilerin (%41,9) öğretmenlere göre (23,3) daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Atamada Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin atamada değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşler ile ilgili ifadelere verdiği cevapların dağılımları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerin Atamada Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Görüşler İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Ort	Ss
1. Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi Ve Planlaması (EYTEP) Alanında Tezsiz Yüksek Lisans Derecesine Sahip Olma	67	11,0	160	26,3	98	16,1	237	39,0	46	7,6	3,058	1,181
2.EYTEP Dışında Herhangi Bir Alanda Tezsiz Yüksek Lisans Derecesine Sahip Olma	76	12,5	212	34,9	143	23,5	152	25,0	25	4,1	2,734	1,093
3.EYTEP Alanında Tezli Yüksek Lisans Derecesine Sahip Olma	45	7,4	132	21,7	122	20,1	233	38,3	76	12,5	3,268	1,152
4. Eytep Dışında Herhangi Bir Alanda Tezli Yüksek Lisans Derecesine Sahip Olma	66	10,9	197	32,4	144	23,7	167	27,5	34	5,6	2,845	1,111
5. Eytep Alanında Doktora Derecesine Sahip Olma	57	9,4	170	28,0	113	18,6	180	29,6	88	14,5	3,118	1,232
6. Eytep Alanı Dışında Doktora Derecesine Sahip Olma	80	13,2	231	38,0	138	22,7	115	18,9	44	7,2	2,691	1,136
7. Eytep Alanında Alınmış Hizmet İçi Kurs Ya Da Seminerler	45	7,4	99	16,3	102	16,8	277	45,6	85	14,0	3,424	1,138
8. Aylıkla Ödüllendirilme	75	12,3	180	29,6	100	16,4	203	33,4	50	8,2	2,956	1,205
9. Takdirle Ödüllendirilme	70	11,5	158	26,0	87	14,3	235	38,7	58	9,5	3,087	1,218
10. Teşekkürle Ödüllendirilme	69	11,3	159	26,2	93	15,3	225	37,0	62	10,2	3,086	1,220
11. Müdür Vekili Olarak Görev Yapmış Olma	52	8,6	122	20,1	102	16,8	277	45,6	55	9,0	3,265	1,137
12. Kurucu Müdür (bina İnşaatından İtibaren) Olarak Görev Yapmış Olma	60	9,9	137	22,5	108	17,8	250	41,1	53	8,7	3,163	1,164
13. Müdür Yetkili Öğretmen Olarak Görev Yapmış Olma	54	8,9	131	21,5	115	18,9	258	42,4	50	8,2	3,196	1,135

14. Müdür Yardımcılığı Görevinde Bulunmuş Olma	39	6,4	52	8,6	77	12,7	344	56,6	96	15,8	3,668	1,047
15. Müdür Başyardımcılığı Görevinde Bulunmuş Olma	32	5,3	72	11,8	94	15,5	324	53,3	86	14,1	3,592	1,039
16. Öğretmenlik Deneyimi	19	3,1	30	4,9	36	5,9	294	48,4	229	37,7	4,125	0,949
17. Hakemli Dergilerde Yayımlanmış Makale	64	10,5	181	29,8	153	25,2	168	27,6	42	6,9	2,906	1,125
18. Yayımlanmış Şiir, Öykü, Roman Ve Diğer Sanatsal ürünler (ısbn Numarası Almış)	76	12,5	188	30,9	167	27,5	149	24,5	28	4,6	2,778	1,091
19. Branşı Dışında Yabancı Bir Dil (ingilizce, Almanca, Fransızca) Bilme	50	8,2	122	20,1	114	18,8	232	38,2	90	14,8	3,313	1,187

Araştırmaya katılan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin atamada değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşler ile ilgili ifadelere verdiği cevaplar incelendiğinde;"Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi Ve Planlaması (EYTEP) Alanında Tezsiz Yüksek Lisans Derecesine Sahip Olma" ifadesine Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin , %11,0'ı (n=67) hiç katılmıyorum, %26,3'ü (n=160) katılmıyorum, %16,1'i (n=98) kararsızım, %39,0'ı (n=237) katılıyorum, %7,6'sı (n=46) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin "1. eğitim yönetimi, teftişi, ekonomisi ve planlaması (EYTEP) alanında tezsiz yüksek lisans derecesine sahip olma" ifadesine orta (3,058 ± 1,181) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

"EYTEP Dışında Herhangi Bir Alanda Tezsiz Yüksek Lisans Derecesine Sahip Olma" ifadesine Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin , %12,5'i (n=76) hiç katılmıyorum, %34,9'u (n=212) katılmıyorum, %23,5'i (n=143) kararsızım, %25,0'ı (n=152) katılıyorum, %4,1'i (n=25) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin "EYTEP dışında herhangi bir alanda tezsiz yüksek lisans derecesine sahip olma" ifadesine orta (2,734 ± 1,093) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

"EYTEP Alanında Tezli Yüksek Lisans Derecesine Sahip Olma" ifadesine Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin , %7,4'ü (n=45) hiç katılmıyorum, %21,7'si (n=132) katılmıyorum, %20,1'i (n=122) kararsızım, %38,3'ü (n=233) katılıyorum, %12,5'i (n=76) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin "EYTEP alanında tezli yüksek lisans derecesine sahip olma" ifadesine orta (3,268 ± 1,152) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

"EYTEP Dışında Herhangi Bir Alanda Tezli Yüksek Lisans Derecesine Sahip Olma" ifadesine Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin , %10,9'u (n=66) hiç katılmıyorum, %32,4'ü (n=197) katılmıyorum, %23,7'si (n=144) kararsızım, %27,5'i (n=167) katılıyorum, %5,6'sı (n=34) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin "EYTEP dışında herhangi bir alanda tezli yüksek lisans derecesine sahip olma" ifadesine orta (2,845 ± 1,111) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

"EYTEP Alanında Doktora Derecesine Sahip Olma" ifadesine Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin , %9,4'ü (n=57) hiç katılmıyorum, %28,0'ı (n=170) katılmıyorum, %18,6'sı (n=113) kararsızım, %29,6'sı (n=180) katılıyorum, %14,5'i (n=88) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin "EYTEP alanında doktora derecesine sahip olma" ifadesine orta (3,118 ± 1,232) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

"EYTEP Alanı Dışında Doktora Derecesine Sahip Olma" ifadesine Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin , %13,2'si (n=80) hiç katılmıyorum, %38,0'ı (n=231) katılmıyorum, %22,7'si (n=138) kararsızım, %18,9'u (n=115) katılıyorum, %7,2'si (n=44) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul Yöneticileri

ve Öğretmenlerin "EYTEP alanı dışında doktora derecesine sahip olma" ifadesine orta (2,691 ± 1,136) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

"EYTEP Alanında Alınmış Hizmet İçi Kurs Ya Da Seminerler" ifadesine Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin , %7,4'ü (n=45) hiç katılmıyorum, %16,3'ü (n=99) katılmıyorum, %16,8'i (n=102) kararsızım, %45,6'sı (n=277) katılıyorum, %14,0'ı (n=85) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin "EYTEP alanında alınmış hizmet içi kurs ya da seminerler" ifadesine yüksek (3,424 ± 1,138) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

"Aylıkla Ödüllendirilme" ifadesine Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin , %12,3'ü (n=75) hiç katılmıyorum, %29,6'sı (n=180) katılmıyorum, %16,4'ü (n=100) kararsızım, %33,4'ü (n=203) katılıyorum, %8,2'si (n=50) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin "Aylıkla Ödüllendirilme" ifadesine orta (2,956 ± 1,205) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

"Takdirle Ödüllendirilme" ifadesine Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin , %11,5'i (n=70) hiç katılmıyorum, %26,0'ı (n=158) katılmıyorum, %14,3'ü (n=87) kararsızım, %38,7'si (n=235) katılıyorum, %9,5'i (n=58) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin "Takdirle Ödüllendirilme" ifadesine orta (3,087 ± 1,218) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

"Teşekkürle Ödüllendirilme" ifadesine Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin , %11,3'ü (n=69) hiç katılmıyorum, %26,2'si (n=159) katılmıyorum, %15,3'ü (n=93) kararsızım, %37,0'ı (n=225) katılıyorum, %10,2'si (n=62) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin "Teşekkürle Ödüllendirilme" ifadesine orta (3,086 ± 1,220) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

"Müdür Vekili Olarak Görev Yapmış Olma" ifadesine Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin , %8,6'sı (n=52) hiç katılmıyorum, %20,1'i (n=122) katılmıyorum, %16,8'i (n=102) kararsızım, %45,6'sı (n=277) katılıyorum, %9,0'ı (n=55) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin "Müdür Vekili Olarak Görev Yapmış Olma" ifadesine orta (3,265 ± 1,137) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

"Kurucu Müdür (bina İnşaatından İtibaren) Olarak Görev Yapmış Olma" ifadesine Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin , %9,9'u (n=60) hiç katılmıyorum, %22,5'i (n=137) katılmıyorum, %17,8'i (n=108) kararsızım, %41,1'i (n=250) katılıyorum, %8,7'si (n=53) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin "Kurucu Müdür (Bina İnşaatından İtibaren) Olarak Görev Yapmış Olma" ifadesine orta (3,163 ± 1,164) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

"Müdür Yetkili Öğretmen Olarak Görev Yapmış Olma" ifadesine Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin , %8,9'u (n=54) hiç katılmıyorum, %21,5'i (n=131) katılmıyorum, %18,9'u (n=115) kararsızım, %42,4'ü (n=258) katılıyorum, %8,2'si (n=50) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin "Müdür Yetkili Öğretmen Olarak Görev Yapmış Olma" ifadesine orta (3,196 ± 1,135) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

"Müdür Yardımcılığı Görevinde Bulunmuş Olma" ifadesine Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin , %6,4'ü (n=39) hiç katılmıyorum, %8,6'sı (n=52) katılmıyorum, %12,7'si (n=77) kararsızım, %56,6'sı (n=344) katılıyorum, %15,8'i (n=96) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin "Müdür Yardımcılığı Görevinde Bulunmuş Olma" ifadesine yüksek (3,668 ± 1,047) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

"Müdür Başyardımcılığı Görevinde Bulunmuş Olma" ifadesine Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin , %5,3'ü (n=32) hiç katılmıyorum, %11,8'i (n=72) katılmıyorum, %15,5'i (n=94) kararsızım, %53,3'ü (n=324) katılıyorum, %14,1'i (n=86) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin "Müdür Başyardımcılığı Görevinde Bulunmuş Olma" ifadesine yüksek (3,592 ± 1,039) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

"Öğretmenlik Deneyimi" ifadesine Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin , %3,1'i (n=19) hiç katılmıyorum, %4,9'u (n=30) katılmıyorum, %5,9'u (n=36) kararsızım, %48,4'ü (n=294) katılıyorum,

%37,7'si (n=229) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin "Öğretmenlik Deneyimi" ifadesine yüksek (4,125 ± 0,949) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

"Hakemli Dergilerde Yayımlanmış Makale" ifadesine Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin , %10,5'i (n=64) hiç katılmıyorum, %29,8'i (n=181) katılmıyorum, %25,2'si (n=153) kararsızım, %27,6'sı (n=168) katılıyorum, %6,9'u (n=42) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin "Hakemli Dergilerde Yayımlanmış Makale" ifadesine orta (2,906 ± 1,125) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

"Yayımlanmış Şiir, Öykü, Roman Ve Diğer Sanatsal ürünler (ISBN Numarası Almış)" ifadesine Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin , %12,5'i (n=76) hiç katılmıyorum, %30,9'u (n=188) katılmıyorum, %27,5'i (n=167) kararsızım, %24,5'i (n=149) katılıyorum, %4,6'sı (n=28) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin"Yayımlanmış Şiir, Öykü, Roman Ve Diğer Sanatsal Ürünler (Isbn Numarası Almış)" ifadesine orta (2,778 ± 1,091) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

"Branşı Dışında Yabancı Bir Dil (İngilizce, Almanca, Fransızca) Bilme" ifadesine Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin , %8,2'si (n=50) hiç katılmıyorum, %20,1'i (n=122) katılmıyorum, %18,8'i (n=114) kararsızım, %38,2'si (n=232) katılıyorum, %14,8'i (n=90) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin "Branşı Dışında Yabancı Bir Dil (İngilizce, Almanca, Fransızca) Bilme" ifadesine orta (3,313 ± 1,187) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Tablo 24. Atamada Değerlendirme Ölçütlerinin Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Lisansüstü Eğitim	608	2,952	0,881	1,000	5,000
Deneyim	608	3,501	0,803	1,000	5,000
Ödüllendirme	608	3,043	1,168	1,000	5,000
Entelektüel Sermaye	608	2,999	0,984	1,000	5,000

Tablo 24 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin atamada değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde "lisansüstü eğitim" düzeyi orta (2,952 ± 0,881); "deneyim" düzeyi yüksek (3,501 ± 0,803); "ödüllendirme" düzeyi orta (3,043 ± 1,168); "entelektüel sermaye" düzeyi orta (2,999 ± 0,984); olarak saptanmıştır.

Tablo 25. Atamada Değerlendirme Ölçütlerinin Eğitim Düzeyine GöreOrtalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	P	Fark
Lisansüstü Eğitim	Önlisans	42	3,103	0,750	5,160	0,006	3 > 2
	Lisans	523	2,910	0,873			
	Yüksek Lisans	43	3,326	1,007			
Deneyim	Önlisans	42	3,603	0,795	0,610	0,544	
	Lisans	523	3,501	0,809			
	Yüksek Lisans	43	3,411	0,742			
Ödüllendirme	Önlisans	42	3,016	1,126	0,040	0,961	
	Lisans	523	3,041	1,171			
	Yüksek Lisans	43	3,085	1,198			
Entelektüel Sermaye	Önlisans	42	3,095	1,008	1,897	0,151	
	Lisans	523	2,970	0,979			
	Yüksek Lisans	43	3,256	1,002			

Tablo 25 incelendiğinde, araştırmaya katılan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin ödüllendirme puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(F=3,388; p=0,009<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. kıdem 1-5 Yıl olanların ödüllendirme puanları (3,363 ± 1,068), kıdem 11-15 Yıl olanların ödüllendirme puanlarından (3,017 ± 1,173) yüksek bulunmuştur. kıdem 1-5 Yıl olanların ödüllendirme puanları (3,363 ± 1,068), kıdem 16-20 Yıl olanların ödüllendirme puanlarından (2,869 ± 1,132) yüksek bulunmuştur. kıdem 6-10 Yıl olanların ödüllendirme puanları (3,152 ± 1,140), kıdem 16-20 Yıl olanların ödüllendirme puanlarından (2,869 ± 1,132) yüksek bulunmuştur. kıdem 1-5 Yıl olanların ödüllendirme puanları (3,363 ± 1,068), kıdem 21 ve üzeri olanların ödüllendirme puanlarından (2,838 ± 1,253) yüksek bulunmuştur. kıdem 6-10 Yıl olanların ödüllendirme puanları (3,152 ± 1,140),kıdem 21 ve üzeri olanların ödüllendirme puanlarından (2,838 ± 1,253) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin lisansüstü eğitim, deneyim, entelektüel sermaye puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır(p>0.05).

Tablo 26. Atamada Değerlendirme Ölçütlerinin Yöneticilik Kıdemine Göre Ortalamaları

	Grup	**N**	**Ort**	**Ss**	**F**	**P**
Lisansüstü Eğitim	1-5 Yıl	474	2,962	0,875	0,530	0,714
	6-10 Yıl	53	2,991	0,921		
	11-15 Yıl	26	2,814	0,866		
	16-20 Yıl	22	3,046	1,026		
	21 Ve üzeri	33	2,793	0,833		
Deneyim	1-5 Yıl	474	3,527	0,811	1,146	0,334
	6-10 Yıl	53	3,359	0,728		
	11-15 Yıl	26	3,628	0,802		
	16-20 Yıl	22	3,349	0,826		
	21 Ve üzeri	33	3,364	0,786		
Ödüllendirme	1-5 Yıl	474	3,094	1,178	2,113	0,078
	6-10 Yıl	53	2,610	1,029		
	11-15 Yıl	26	3,077	1,197		
	16-20 Yıl	22	3,061	1,246		
	21 Ve üzeri	33	2,960	1,063		
Entelektüel Sermaye	1-5 Yıl	474	3,016	0,961	1,285	0,275
	6-10 Yıl	53	2,717	0,990		
	11-15 Yıl	26	3,077	1,109		
	16-20 Yıl	22	3,091	1,065		
	21 Ve üzeri	33	3,091	1,119		

Tablo 26 incelendiğinde, Araştırmaya katılan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin lisansüstü eğitim, deneyim, ödüllendirme, entelektüel sermaye puanları ortalamalarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

Tablo 27. Atamada Değerlendirme Ölçütlerinin Branşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	T	P
Lisansüstü Eğitim	Sınıf Öğretmeni	242	3,022	0,864	1,589	0,113
	Branş Öğretmeni	366	2,906	0,890		
Deneyim	Sınıf Öğretmeni	242	3,559	0,789	1,446	0,149
	Branş Öğretmeni	366	3,463	0,812		
Ödüllendirme	Sınıf Öğretmeni	242	3,011	1,174	-0,545	0,586
	Branş Öğretmeni	366	3,064	1,165		
Entelektüel Sermaye	Sınıf Öğretmeni	242	3,018	1,009	0,387	0,699
	Branş Öğretmeni	366	2,986	0,968		

Tablo 27 incelendiğinde, araştırmaya katılan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin lisansüstü eğitim, deneyim, ödüllendirme, entelektüel sermaye puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 28. Atamada Değerlendirme Ölçütlerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	T	P
Lisansüstü Eğitim	Bayan	288	2,973	0,825	0,559	0,574
	Erkek	320	2,933	0,929		
Deneyim	Bayan	288	3,528	0,751	0,769	0,439
	Erkek	320	3,478	0,848		
Ödüllendirme	Bayan	288	3,193	1,112	3,036	0,002
	Erkek	320	2,907	1,201		
Entelektüel Sermaye	Bayan	288	2,999	0,933	-0,001	0,999
	Erkek	320	2,999	1,029		

Tablo 28 incelendiğinde, araştırmaya katılan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin ödüllendirme puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(t=3.036; p=.002<.05). Bayanların ödüllendirme puanları (x=3,193), erkeklerin ödüllendirme puanlarından (x=2,907) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin lisansüstü eğitim, deneyim, entelektüel sermaye puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 29. Atamada Değerlendirme Ölçütlerinin Göreve Göre Ortalamaları

	Grup	**N**	**Ort**	**Ss**	**T**	**P**
Lisansüstü Eğitim	Yönetici	105	2,873	0,899	-1,014	0,311
	Öğretmen	503	2,969	0,877		
Deneyim	Yönetici	105	3,395	0,749	-1,490	0,137
	Öğretmen	503	3,524	0,813		
Ödüllendirme	Yönetici	105	2,876	1,145	-1,609	0,108
	Öğretmen	503	3,078	1,171		
Entelektüel Sermaye	Yönetici	105	2,914	1,103	-0,969	0,379
	Öğretmen	503	3,017	0,958		

Tablo 29 incelendiğinde, araştırmaya katılan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin lisansüstü eğitim, deneyim, ödüllendirme, entelektüel sermaye puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 30. Atamada Değerlendirme Ölçütleri Arasındaki İlişki

		Lisansüstü Eğitim	**Deneyim**	**Ödüllendirme**	**Entelektüel Sermaye**
Lisansüstü Eğitim	r	1,000			
	p	0,000			
	N	608,000			
Deneyim	r	0,283**	1,000		
	p	0,000	0,000		
	N	608,000	608,000		
Ödüllendirme	r	0,285**	0,399**	1,000	
	p	0,000	0,000	0,000	

	N	608,000	608,000	608,000	
Entelektüel Sermaye	R	0,470**	0,375**	0,245**	1,000
	P	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	608,000	608,000	608,000	608,000

Tablo 30 incelendiğinde, Deneyim ve lisansüstü eğitim arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=.283; p=.000<.05). Ödüllendirme ve lisansüstü eğitim arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=.285; p=.000<.05). Ödüllendirme ve deneyim arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=.399; p=.000<.05). Entelektüel Sermaye ve lisansüstü eğitim arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=.47; p=.000<.05). Entelektüel Sermaye ve deneyim arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=.375; p=.000<.05). Entelektüel Sermaye ve ödüllendirme arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=.245; p=.000<.05).

Sonuç ve Öneriler

Araştırmamızda elde edilen bulgulara göre okul yöneticiliğinde yöneticiliğe başvuran adaylarda kesinlikle öğretmenlik deneyimi aranması gerektiği ayrıca bu adayların eğitim yönetimi alanında lisans veya lisans üstü eğitim almış adaylar, okul yöneticilikleri için yapılan seçimlerde öncelikli olarak tercih edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler kesinlikle sınavla seçilmesi araştırmamızda önemli bir bulgu olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca bu sınavın yapılacak olan yazılı sınav genel yetenek, eğitim yönetimi ve mevzuat ağırlıkta olması bu sınavın yapılacak olan sınav; hem müdürlük hem de müdür yardımcılığı için yapılması gerektiği, yapılacak olan sınavı; MEB, ÖSYM ve Üniversite Öğretim üyelerinden oluşturulacak karma komisyonca yapılması önemlidir.

Okul yöneticiliklerine atanacak olanların sınavla seçilmeleri ilk koşul olmasına rağmen, bunun yanında yönetim bilgi ve becerisi ile meslekî deneyim de dikkate alınmalıdır. Bu deneyim sürelerinde okul yöneticiliklerine (müdür başyardımcılığı / müdür yardımcılığı) atanmak için yapılacak olan sınava başvuru yapan adaylarda Yöneticiler en az ortalama 5,5 yıl; öğretmenler ise en az ortalama 5,2 yıl deneyim aranması gerektiği okul müdürlüğüne atanmak için yapılacak olan sınava başvuru yapan adaylarda en az ortalama yöneticiler öğretmenlikte en az ortalama 6,1 yıl yöneticilikte en az ortalama 4 yıl; öğretmenler ise öğretmenlikte en az ortalama6,3 yıl yöneticilikte ise en az ortalama 3,5 yıl yöneticilik (müdür başyardımcılığı / müdür yardımcılığı) deneyimi aranması araştırmamızdaki önemli bulgulardandır.

Eğitim kurumlarına yönetici atamalarının Bakanlıkça yapılması gerektiği görülmektedir. Eğitim Kurumlarına yönetici atamalarında mülakat sınavı yapılmaması araştırmamızda bulunan önemli bulgulardandır. Bunun sebebi mülakat sınavının objektifliği tartışmalı olması önemli bir etken olarak görülmektedir. Eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacak yöneticilerin aynı kurumda çalışma süreleri en az 5, en fazla 8 yıl olarak sınırlandırılmalıdır.

Eğitim kurumlarına atanan müdürler,yüksek düzeyde başarı göstermeleri durumunda bir üst tip okul/kurum müdürlüğüne atanmasının kişileri güdüleme ve motivasyonlarında önemli bir etkendir. Eğitim kurumlarına atanacak müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı,aynı il içi içinde puan üstünlüğüne göre atanmalıdır.

Okul yöneticiliğine atanacak adayların ayrıca öğretmenlik deneyimi ve ardından yöneticilik deneyimi(Müdür Başyardımcısı, Müdür Yardımcısı) değerlendirme ölçütü olarak dikkate alınmalıdır.

Araştırmanın problemi temel alınarak , evren genişletilebilir. Bölgesel ya da ulusal düzeyde araştırmalar yapılabilir. Araştırma yeterli sayıya ulaşması durumunda maarif müfettişleri dahil edilerek yapılabilir. Araştırma yeni yönetmelik yayınlandıktan sonra atanacak yeni okul yöneticileri atandıktan sonra yapılıp ne kadar benzerlik gösterdikleri karşılaştırılabilir.

Kaynakça

Açıkalın, A. (1998). Okul yöneticiliği. Ankara: Öncü Basımevi

Açıkalın,A.(1998). Toplumsal, kuramsal ve teknik yönleriyleokul yöneticiliği(4. ve Son Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Açıkalın, A. (2002). Dahabir: Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Yönetimi, 8 (30), 149,151

Akyüz, Y. (1985). Türk eğitim tarihi. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Atay, K. (2002). Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışmaları çözümleme stratejileri arasındaki ilişki. Eğitim Yönetimi, (31), 344-355.

Aydin, İ. (2003). Eğitim ve Öğretimde Etik (1.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A. (1988). Türkiye'deki ilk ve orta dereceli okul yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 21 (1-2), 435-448.

Balcı, A. ve Çınkır, Ş. (2002). Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. 21. yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu. Ankara:Ankara Üniversitesi Basımevi.

Balcı, A. (2003). Türkiye'de eğitim yöneticisi ve eğitim müfettişi yetiştirme uygulamaları: Sorunlar ve öneriler. Çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme. Ankara:Tekışık Yayıncılık.

Barker, I. (2008). The Issue: The Revised NPQH - A Qualification for Those Who Really Want to Get Ahead. TesNewspaper. http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=2602466adresinden erişilmişti

Başar, H. (2000). Eğitim Denetçisi. Ankara: Pegem A Yayınları.

Başar, H. (2002). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayınları.

Başar, H. (2003). Sınıf Yönetimi (10. Baskı). Ankara:Anı Yayıncılık.

Başaran, E.İ ve Çınkır, Ş.(2011). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara:Ekinoks Yayınları.

Başaran, İbrahim Ethem (1993). Eğitim Yönetimi, Ankara : Gül Yayınevi.

Bulut,Y. ve Bakan, İ. (2002), Yöneticilerin eğitimi; Kahramanmaraş'taki yöneticiler üzerinde bir uygulama. Amme İdaresi, 35 (2), 93-116.

Bursalıoğlu, Z. (1997). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama. Ankara:Pegem Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (1999). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (11. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Celep, C.(2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. Kuram ve Uygulamalada Eğitim Yönetimi,8(31),356-373.

Çelik, V. (2002). Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler. 21. yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu. Ankara:Ankara Üniversitesi Basımevi.

Çelik, V. (2002). Okul kültürü ve yönetimi. Ankara:Pegem A Yayıncılık.

Cemaloğlu, N.(2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.

Cerit, Y. (2004). Okul ve Öğretmenlik. M.D.Karslı (Ed.) Öğretmenlik Mesleğine Giriş. 2. Baskı. Ankara: Öğreti Yayınları

Can, N. veÇelikten, M. (2000). Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci. Milli Eğitim, (148).

Çınkır, Ş. ve Başaran, E. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara:Ekinoks Yayınları.

Chung, H. Y. (2006). Preparation of SchoolPrincipals - What is DonefortheAspirants? Unpublished Master Thesis. University of Hong Kong.

Demirel,Ö. (2003). Eğitim sözlüğü (2.Baskı). Ankara:Pegem A Yayıncılık.

Erdoğan, Ġ. (2000). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Eren, M. A. (1991). Türk eğitim sistemi yönetim teşkilatındaki yenileşmeler ve yönetici yetiştirme politikasının incelenmesi. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Konya.

EURYDICE (2010). Organization of EducationSystem in Germany htttp://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DE_E N.pdf adresinden erişildi.

Ezgün, C. (2011). Cumhuriyetten Günümüze İlk ve Orta Dereceli Okullarda Müdür Atamalarının Mevzuata Göre Değerlendirilmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Ünivesitesi Eğitim Yönetimi, İstanbul.

Gerald, G. (2000). Research and the challenges of contemporary school leadership: The contribution of critical scholarship. British Journal of Educational Studies, 480), 231-248.

Gürsoy, C. (1979). Eğitim yöneticiliğinin Türk millî eğitim sistemindeki konumu. Yayımlanmamış kamu yönetimi uzmanlık tezi. TODAİE, Ankara.

Günay, E. (2004). EğitimKurumlarınaYönetici Seçme,Yetiştirme Ve Atamaya İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Eğitim Yönetimi. Ankara:Ankara Üniversitesi.

Hail, V. (1997). Headship. School Leadership and Management, 17 (2), 151-

Helvacı, M.A ve Aydoğan, İ.(2010). Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimi. Ankara: Öncü Yayınları.

Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. Eğitim Yönetimi Dergisi.

Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (18), 193-207.

Kayıkçı, K. (2001).Yönetici yetiştirme sorunu. Millî Eğitim Dergisi, (150).

Koç, H. (2012). Okul Yöneticileri Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Zorunlu Yer Değiştirmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koçel, T. (1998). İşletme Yöneticiliği. 6. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.

Millî eğitim bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelik. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, (2494).

Meb Personel." Güncel atama nasıl olacak" . 09 Haziran 2014 <http://www.mebpersonel.com/yer-degistirme/ornekler-ile-okul- yoneticileri- icin-4-yil-hesabi-h129843.html>

MEB. (1981). Öneriler, konuşmalar, kararlar. X. millî eğitim şûrası. İstanbul:Millî Eğitim Basımevi.

MEB. (1982). Öneriler, konuşmalar, kararlar. XI. millî eğitim şûrası. İstanbul:Millî Eğitim Basımevi.

MEB. (1993). Raporlar, görüşmeler, kararlar. XIV. millî eğitim şûrası. İstanbul:Millî Eğitim Basımevi.

MEB.(1999). Raporlar, görüşmeler, kararlar. XVI. millî eğitim şûrası. Ankara: MEB Basımevi.

Resmi Gazete. (1999). MEB Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. 30 Nisan 1999 Tarih ve 23681 sayılı Resmi Gazete .

MEB. (Ocak, 2000). Okul müdürlerinin görev tanımları. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi.

MEB. (2003). Yöneticilik sınavlarına ilişkin bilgiler. Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

MEB. (2004). Devlet memurları kanunu. Mevzuat Bankası, Web:http://www.meb.gov.tr MEB. (30.11.1998).

MEB (2007). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği, 13.04.2007 Tarih ve 26492 Sayılı Resmi Gazete.

MEB (2008). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği, 24.04.2008 Tarih ve 26856 Sayılı Resmi Gazete.

MEB (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik, 13.08.2009 Tarih ve 27318 Sayılı Resmi Gazete.

MEB (2011). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 9 Ağustos 2011 tarihli Resmi Gazete.

MEB (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik, 28 Şubat 2013 Tarih Ve 28573 Sayılı Resmî Gazete.

MEB.(Haziran,2014) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik, Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi.

National College (2011). National Qualification for Headship (NPQH): Frequently Asked Questions.http://www.nationalcollege.org.uk/index/professionaldevelopment/np qh/npqh-frequently-asked-questions.htm adresinden erişildi

O'Neill, K.; Fry, B.; Hill, D., & Bottoms, G. (2003). Good Principals Are The Key To Sccessful Schools : Six Strategies To Prepare More Good Principals. Atlanta : Southern Regional Education Board.

Olson, L. (2000). "Policy focus converges on leadership", Education Week. www.edweek.com/ewstory.clm?stug=l

Özden, Y. (2000). Eğitimde yeni değerler. Ankara:Pegem A Yayıncılık

Özdemir, S. (2009). Türk Eğitim Sistemive Okul Yönetimi. Ankara:Nobel Yayınları.

Özdemir, S., Yalın, H.İ. ve Sezgin, F. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Yenilenmiş 5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Pehlivan, İ, A. (2004). Okul çevre ilişkileri. Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. Ankara:Pegem A Yayıncılık.

Recepoğlu, E. ve KILINÇ, A.İ. (2014). Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi Ve Yetiştirilmesi, Mevcut Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. Turkish Studies. Ankara.

Resmi Gazete. (2004). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer değiştirmelerine İlişkinYönetmeliğin Yürürlükten Kaldırılmasına DairYönetmelik. 10.01.2004 tarih ve 25342 sayılı Resmi Gazete.

Resmi Gazete. (2004). Milli Eğitim Bakanlığı eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. 11.01.2004 tarih ve 25343 Sayılı Resmi Gazete.

Resmi Gazete. (2004). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliğin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik . 02.12.2004 tarih ve 25658 sayılı Resmi Gazete.

Resmi Gazete. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 04.03.2006 tarih ve 26098 sayılı Resmi Gazete.

Resmi Gazete. (2007) Milli Eğitim BakanlığıEğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. 13.04.2007 tarih ve 26492 sayılı Resmi Gazete.

Şimşek, H. (2003). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için çıkarsamalar. Çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme. Ankara:Tekışık Yayıncılık.

Şişman, M veTaşdemir, İ. (2008). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi,Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, . (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rolleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi

Tanrıögen, A. (1988). Okul Müdürlerinin Etkililiği ile ÖğretmenMorali Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Taş,S. , Çelik,K. ve Tomul, E. (2007). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulandığı İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Tarzlar. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Denizli.

Tekışık, H.H. (1994). Eğitimde yöneticilik sorunu ve millî eğitim akademisi. Çağdaş Eğitim, (192), 2-3.

Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.

Turan, S. ve Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi

Tortop, N. (1994), Personel yönetimi. Ankara:Yargı Yayınları.

Usdan, M. et al. (0ct.2000). "Reinventing The Principalship" Leadership for Student Learning, IEL, vvww.iel.org

Yeloğlu, D.(2008). Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Atamaya İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Eğitim Yönetimi. İstanbul:Yeditepe Üniversitesi.

YOŞMZ,K.(2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri .

Woods, E.G. (2000). "Engendering School Leadership Through Strong Instructional Leadership". NWREL. www. nwrel.org/scpd/sırs/9/9033

32. BÖLÜM

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK TUTUM VE DEĞERLERE İLİŞKİN ALGISI

İdris Şahin[a]

[a]Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, sahinidris@gmail.com

Giriş

Günlük hayatın akışı içinde insanlar, her gün çeşitli bürokratik örgütler ile hastane ve okul gibi hizmet kurumlarında hizmet alırken ya da almak isteyip de alamazken farklı düzeylerde haksızlık, hukuksuzluk, ayrımcılık ve dışlanmalarla sıkça karşı karşıya kalmaktadır. Bu tür durum ya da sorunlardan biri bir yerde çözülmeye başlanırken, aynı anda başka bir yerde, başka bir olayda benzer durumlar tekrar tekrar yaşanmaya devam etmektedir. Ne yazık ki, toplumda yaşanılan bütün bu haksızlık, hukuksuzluk, ayrımcılık ve dışlanmaları ve de bunların yaşanması sonucu oluşan duygu ve düşünceleri bir çırpıda ortadan kaldırmak çok kolay görünmemektedir. Bütün bu yaşananların temel nedeni olarak insana bakış açısı, insan hakları ve demokrasinin yeterince özümsenmemiş olması, bu konudaki bilgi, görgü ve eğitim eksikliği gösterilmektedir (Şahin, 2009). O halde eşitlik, adalet, hak, hukuk, emeğe saygı gibi kavramlar yeterince işlenip topluma sunulsa; toplum demokratik yaşam biçimine ve anlayışına uygun düzeye getirilse; insan haklarına dayalı, demokratik bir eğitim anlayışı ve bu anlayışın hayata geçtiği bir eğitim sistemi oluşturulsa, bu tür sorunlar daha az yaşanmaz mı? Bu soruya verilecek yanıt kuşkusuz evet olacaktır. Ne var ki bunların yerine getirilmesi söylendiği ya da istenildiği kadar kolay olmamaktadır. Unutulmayalım ki özgürlük ve demokrasinin de bir bedeli vardır. Eğer demokratik bir ortam ve özgürlüğe sahip olmak isteniyorsa onun için mücadele etmek gerekir.

Demokrasi

Demokrasi, kavramını ilk kullananlar eski Yunanlılardır. Yunanca halk anlamına gelen "demos" ve iktidar anlamına gelen "kratos" sözcüklerinden oluşan demokrasi, "halk iktidarı" anlamına gelmektedir (Tanilli, 1982). Demokrasi, bir anda ortaya çıkmış ve isteyen her toplumun hemen gerçekleştirebileceği bir yönetim ve yaşama biçimi değildir, aksine uzun bir tarihsel-toplumsal geçmişi vardır (Kuzgun, 2002). Demokrasinin istenen nitelikleri taşıması, demokratik yönetimin kurallarının ve işleyişinin akla, bilime, hukuka ve evrensel insan haklarına uygun işlemesini gerekli kılmaktadır (Başaran, 1986). Toplumda yaşamında ortaya çıkan toplumsal ve bireysel çatışmaları yönetmenin en etkili yolu demokrasiyi bütün kurum ve kuralları ile yaşama geçirmektir. Çatışma ortamında demokrasi, hem bireylerin hem de grupların birbirlerini görmelerini sağlayarak, demokratik yaşam duygusunu geliştirir (Güneş, 2002). Demokrasi, halkın karar verme sürecine katıldığı bir süreç olarak ele alınabilir. Böyle ele alındığında demokrasi; bir kurumun/örgütün, işletmenin ya da devletin gelişimine herkesin katkıda bulunmasını sağlayan aktif bir süreçtir. Tanilli'nin (1997) de vurguladığı gibi, en genel tanımıyla demokrasi, halkın kendi kendini, kendisini için yönetmesi şeklinde ifade edilmektedir. Batı

demokrasisi parlamentonun, çok partililiğin ve seçimin araç olarak kullanıldığı çoğulcu bir anlayıştır. Bu anlayışa göre; düşünceler somut ve suç sayılan eylemler yoluyla devlete ya da topluma karşı açık ve mevcut bir tehlike halini almadıkça özgürdür. Düşünceler özgürce açıklanmalı ve örgütlenmelidir. Düşünce suçu diye bir şey söz konusu olamaz.

Demokrasi, azınlık haklarını koruyan, eşit katılım ve insana saygıyı temel alan çoğulcu bir yönetim biçimidir. Bu ilkelerin hayata geçirildiği toplumsal yaşama demokratik yaşam denir. Demokratik yaşamda herkes, insan olması nedeniyle sevgi, saygı ve hoşgörüyü hak eder. Aile, toplumsal yaşamın bir prototipi/modelidir. Bu yüzden de ailede hayata geçen demokratik tutum ve alışkanlığın, toplumsal yaşamı da demokratikleştireceği söylenebilir. Demokrasiyi bütün boyutlarıyla hayata geçirmenin ve bir yaşam biçimine dönüştürmenin, insan haklarına saygıdan, insan haklarının da insanların temel değerler olarak benimseyip içselleştirmesinden geçtiği söylenebilir. İnsanlık, kendi tarihsel gelişim süreci içinde, evrensel bir değerler sistemi oluşturmuştur. Bu değerler sisteminin özünde; özgürlük, eşitlik, kardeşlik, sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma gibi değerler yer alır. İnsan hakları, insanın salt insan olmasından kaynaklanan; insanın kişiliğini ve değerini korumayı ve geliştirmeyi amaçlayan, evrensel ilke ve kurallar bütünü olarak görülmektedir. İnsan hakları, hem evrensel hem de bireysel özellik taşır; yazılı hukukla sınırlı olmayan, zaman ve yer bakımından değişmeyen, üstün haklar olduğu için evrenseldir. İnsanın sosyal ve siyasal konumundan bağımsız olarak, devletten ve toplumdan önce insan, salt insan olması nedeniyle hakların öznesi olduğu için de bireyseldir (Gülmez, 2001). Kuşkusuz insan haklarının korunması ve yaşama geçirilebilmesi için kişilerin, kurumların ve devletlerin çaba göstermesi gerekir.

Demokrasi Eğitim İlişkisi

Genel olarak eğitim, özel olarak da demokratik eğitim; çoğulcu, katılımcı demokratik bir toplumu yurttaşların özümseyerek içlerine sindirdiği bir "yaşam biçimi" olarak yerleştirip yaşatmanın temel aracı olarak görülmektedir (Gülmez, 1996). Demokratik eğitim; bireyleri insan haklarının ve özgürlüklerinin farkında, demokratik değerleri ve tutumu benimseyen, savunan ve davranışa dönüştüren etkin yurttaş haline getirmeyi hedefler (Büyükkaragöz, 1990; Gözütok, 1995). Demokratik bir toplumda iyi yurttaş; bilimsel gerçekleri kabul eden, bilimsel problem çözme yöntemini kullanabilen, bağımsız düşünebilen, açık fikirli, eleştiriye açık, eleştirebilen, karşı fikre ve karşısındaki insana saygı duyan, alçak gönüllü ve hoşgörülü bir kişiliğe sahip kişi demektedir (Büyükkaragöz, 1990).

Eğitim, demokrasinin ön koşullarından biri olarak görülmektedir. Genel olarak eğitim özellikle de yükseköğretim, giderek daha çok değişen ve karmaşıklaşan dünyaya daha iyi uyum sağlamak için insanlara güç veren "kültürel sermaye"den destek alarak daha fazla birbirine bağlı, daha demokratik, eşit ve adil bir toplumun oluşturulmasına katkıda bulunur. Demokrasi bir yaşam biçimini ifade eder. İnsanlar, yalnızca haklarını öğrenmekle değil, onları somut olarak kullandıkça bilinçlenir, tutum geliştirirler. Bir hakkın kullanılmaması ya da çiğnenmesi, o hakkı aşındırır, değerini düşürür. İnsanların haklarını bilen, bilinçli bir kimlik kazanması, insan haklarının yaşama geçmesiyle sağlanır. Demokratik yönetimin dayanağı, toplumsal kurumların demokratik oluşudur. Eğitim kurumlarının demokratikleşmesi insanın demokratlaştırılmasından geçer. Türkiye'de genel olarak öğrencilerden uslu olmaları, istenenleri yerine getirmeleri, radikal ya da marjinal fikir ve yaklaşımlardan uzak durmaları, sadece derslerine çalışmaları, derslerin dışında farklı konularla ilgilenmemeleri, başkalarının düşüncelerine ilgi göstermemeleri istenmektedir. Bu yetiştirme tarzının demokrasiyle bağdaşmayan bir hoşgörüsüzlüğe sebep olduğu söylenebilir. Oysa günümüzde sadece ulusal kültür özellikleriyle yetiştirilen insan, küreselleşmiş dünyanın gerçeklikleriyle baş edemez. O halde evrensel kültürle tanışmak, yeni kültür öğeleri de yaratmak gerekir.

Eğitimin işlevlerinden biri, çocuk ya da gencin kişiliğini geliştirerek, ona özellikle demokrasinin gereksinim duyduğu ergin ve özgür bir yurttaş kimliği kazandırmaktır. Bu eğitimin demokrasi için taşıdığı önemi ortaya koymaktadır. Çünkü demokrasiyi ve haklarını öğrenen, yaşam biçimine dönüştüren ve kişiliğini geliştirip güçlendiren birey, katılımcı yurttaş kimliği kazanır. Bu yüzden demokrasinin her düzey ve bağlamda, somut olarak yaşanmadığı ve sindirilmediği bir ortamda yapılan eğitim inandırıcı olamaz. Çocuk ve gençlerin, demokrasinin bir yönetim biçimi olmaktan daha çok bir yaşam

biçimi olduğunu görmeleri, sunulan ortamın demokratik ve özgür bir ortam olmasıyla sağlanır. Yaşanarak öğrenilen, yaşatarak öğretilen demokrasinin, bir yaşam biçimine dönüştürülme şansı, yaşanılan ortamın demokratikliği ölçüsünde amaca ulaşır (Gülmez, 1996).

Değerler

Değerler, insanların yaşamak için benimsemiş olduğu inanç ve tutumlardır. Kişinin en önemli olduğuna inandığı şeyler olan değerler, bir anlamda insanların yaşam felsefelerini oluşturur. Böyle ele alındığında bir kişinin geliştirmiş olduğu değer sistemi, onun yaşam deneyiminin yansıması ya da sonucudur. Değerler, bir kişinin yaşamında neyin değerli ya da önemli olduğu yargısına ilişkin ilke ve standartlar olarak tanımlanabilir. İnsanın var olma ve daha iyi yaşama arzusunu sürekli kılmanın yolu, edinmiş olduğu kültürel kazanım ve değerleri sonraki nesillere aktarabilmesiyle ilişkilidir. Bir toplumun sosyal ve kültürel yapısının nasıl olduğunu belirleyen temel etkenlerin başında o toplumun benimsemiş olduğu insan yetiştirme şekli gelir. Çocuk ya da gençlerin yetiştirilmesine yönelik belirlenmiş politika ve uygulamalar, toplumun nasıl olacağına ilişkin ipuçlarını verirler. Genel anlamda eğitim, kişinin davranışlarını istendik yönde oluşturmayı amaçlayan süreçler bütünü olarak ifade edilmektedir. O halde eğitim, daha yaşanılır bir dünya oluşturma arayışında, herkes için olumlu değerleri içinde barındıran ve bunları kazanımlara dönüştüren bir yapıya sahip olmalıdır. Çünkü eğitim, insanlığın tarih boyunca biriktirmiş olduğu birtakım evrensel değerlerin hem öğretilerek sonraki nesillere taşınması hem de geliştirilmesinde önemli rol oynar.

Bir insanın, toplumun ya da kültürün temel değerlerini bilmek, onlara ilişkin tutum ve davranışları büyük ölçüde önceden kestirmeyi olanaklı kılar. Değerler, insanların tutum ve davranışlarını etkileyerek, onları belirleme, biçimlendirme ve yönlendirmede önemli rol oynar. Değerlerin, toplumdan topluma ve zaman içinde değişmesi kaçınılmazdır. Her toplum, kendi değerleri doğrultusunda çocukların bazı davranışları sergilemesini önemser. Örneğin; Sevgi, saygı, dürüstlük, dostluk, paylaşma, dayanışma, temizlik gibi değerler, hemen her toplumda önemsenen toplumsal değerlerdir. Değerler toplum için değerli olduğu için, bu değerlere uygun davranan insanlarda toplum gözünde değerli kabul edilirler (Eğitim Sen, 2016).

Değer yaratmak ve yaratılan değerleri benimseyerek davranış haline getirmiş kişiler yetiştirmek, eğitimin hedefleri arasında yer almaktadır. Davranışlarımız doğrudan ya da dolaylı olarak değerler tarafından yönlendirilir. Çocuklar ve gençler, doğruları olduğu kadar, hangi davranışların toplum tarafından kabul edilebilir olduğunu öğrenmek için de yardıma gereksinim duyarlar. O halde değerlerden bağımsız bir eğitim sistemi düşünülemeyeceğine göre "okullar hangi değerleri, nasıl öğretmeli?" sorusu öne çıkmaktadır. Bilindiği üzere okulların temel işlevlerinde biri, toplumsal kültürü yeni nesillere aktarmaktır. Bu bağlamda, öğretim programlarında açık ya da örtük olarak belirtilen değerleri öğretmek, öğrencileri bu değerler doğrultusunda hayata hazırlamak, çocuk ve gençlerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Böyle bir yaklaşım, çocuk ve gençlerin karakterini ve benlik algısını olumlu yönde etkiler. Bundan dolayı kişinin belirli değerlerin farkına varması, yeni değer üretmesi, benimsemesi ve içselleştirerek davranış olarak sergilemesi eğitim sisteminin öncelikli sorumluluk alanı olmak zorundadır (Eğitim Sen, 2016). Demokratik bir toplumda eğitim kurumlarının, sadece bilişsel amaçlara ulaşmak için değil, aynı zamanda insanı insan yapan birtakım evrensel değerlerin öğrencilere kazandırıldığı bir yapı işlevi de görmeleri gerekir. Eğitimin, temel değerlerden arınarak, tümüyle teknolojik gereksinimleri karşılamaya çalışması ya da yalnızca alışılagelmiş, geleneksel değerlere tutunmaya çalışması, kişilerde değer karmaşasına yol açar.

Temel Demokratik Değerler

Farklı anlamlar taşıyan "değer" kavramı, bu çalışmada bir kişinin, bir grubun ya da bir örgütün davranışlarını yöneten ilkeler bütünü olarak ele alınmaktadır. Bu ilkeler bütünü içinde doğruluk, dürüstlük, adalet herhangi bir insanın eylemlerinde arzu edilen değerlerdir. Timuçin'e (2010) göre, temel olarak iki çeşit değerden söz edilebilir: yarar değerleri ve yüce değerler**.** Bu iki değer birbiriyle çelişerek hatta birbirini yok etmek istercesine yan yana yaşar. Keşke yarar değerleriyle yüce ya da kültür değerleri arasında bir uyum olsaydı. Yarar değerleri bizim insan olmamızın koşullarını tek

başına sağlayamaz. Yarar değerlerini elde etmek bir ölçüde kolaydır. Güç olan yüce değerlere ulaşmaktır. Yüce değerlerin dışında salt yarar değerlerine göre yaşayan kişi mal mülk edinmeye bakar, ün, unvan peşinde koşar. Scheler ise değerler hiyerarşisini en düşükten en yükseğe doğru dört kategoride sıralamıştır. (1) Duyusal değerler: zevk ve acı ile ilgili olan. (2) Hayati değerler: sağlık ve yaşam kalitesi ile ilgili olan. (3) Manevi değerleri: İnsanın biyolojik çevresinin ötesine geçen, sevgi ve nefret tercihlerini derinden etkileyen. (4) Kutsal/dinsel değerler: bir kişinin kutsallık ve insanlığının ne kadar çok olduğuna gösteren, mutluluk ya da şüphe olarak deneyimlenen değerlerdir. Böylece, en yüksek ya da en üstte bulunan kişi, daha ahlaklı ve yüksek değerler tarafından yönlendirilen kişidir (Díaz-Méndez and Saren, 2012).

İnsanlığın oluşturmuş olduğu temel değerler, toplumda başkalarıyla birlikte yaşamak için gerekli olan, bireysel davranışlara yön veren, insanın kişiliğini ve karakterini oluşturan evrensel değerlerdir. Bu değerlerin demokratik bir toplumda yaşamak, sağlıklı ilişkiler kurmak için gereksinim duyulan, hem bireye hem de topluma olumlu katkı sunan değerler olması gerekir. Demokratik değerleri; genel olarak, insan haklarına saygı, eşitlik, özgürlük, adalet, çoğulculuk, hukukun üstünlüğü, şiddetten kaçınma, eleştirel düşünme ve düşünceyi ifade etme özgürlüğü ve sosyal devlet anlayışı şeklinde açıklamak olasıdır. Demokratik politik bir sistemde eğitimin en önemli işlevi, çocuk yaşlardan başlayarak, insan zihninde demokrasi düşüncesini geliştirerek, demokrasinin insanlar için bir düşünce, davranış ve yaşam biçimine dönüştürülmesidir. Demokratik eğitim; öğretim programları ve yöntemleri demokrasinin dayandığı temel ilkelere uygun olarak belirlenen, eğitim öğretim etkinliklerinde ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde öğrencinin bir birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı sevgi ve saygıya dayanan, kişiliğe değer ve önem veren eğitimdir. Ancak böyle bir eğitimsel yaklaşımla "demokratik yaşam biçimi" oluşturulabilir ve devamlılığı sağlanabilir. Böyle bir eğitimle bağımsız, sorgulayıcı, işbirliği yapmaya ve çözüm üretmeye yatkın, demokrasinin kurallarını ve uygulamalarını bilen yurttaşın yetişmesini sağlanabilir (Eğitim sen, 2016). İnsan haklarına ve farklılıklara saygılı; doğal çevreyi ve kültürel mirası koruma bilincine sahip; dayanışmayı, barışı ve kardeşliği savunan bireylerin yetiştirilmesinde, değerler eğitimi önemli rol oynar.

Demokratik düzende, okullar öğrencilerine siyasi katılımın iyi olduğunu öğretirken aynı zamanda farkı şekillerde katılım deneyimleri yaşatırlar. Dünya çapında okul sistemlerinin amaçlarını sentezleyen Holmes (1979), ülkelerin öne çıkan politik amaçlarının sıklıkla okulun amaçları olarak ifade edildiğini vurgular. Örneğin İsveç'te okulun işi; okulda, sonuç itibariyle bütün toplumda demokrasiyi geliştirmek; Costa Rica anayasasında eğitimin genel amaçlarından biri; demokratik bir yaşam, insani dayanışma ve iyi vatandaş yetiştirmek; Endonezya da ise yönetiminin amacı "bilgili, demokratik ve yurtsever yurttaşlar yaratan bir eğitim sistemindir. Türkiye'de de *e*ğitimin temel ilkelerinden biri "demokrasi ilkesi"dir. Bu ilkede göre "…hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır" denilmektedir. Ne var ki bu ifadelerin devamında "ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez" (METK, 1973) denilerek, demokratik yaklaşımdan tümüyle uzaklaşılmaktadır.

Demokratik değerlerin benimsenme(me)sinde önemli olan etkenlerden biri, gençlerin geleneksel ya da yenilikçi bir tutuma sahip olmalarıdır. Yenilikçi tutum, sosyal ve kültürel değişmede önemli rol oynar. Değişme, esas itibariyle ilişkilerin değişmesidir. Bu bağlamda toplumsal değişme de bireylerin yani aktörlerin davranışlarının değişmesi söz konusudur. Toplumsal değişme ise insanlar arası ilişkilerin değişmesidir. Toplumsal değişme, hem üretim ve mülkiyet ilişkilerinin değişmesine hem de anlamların, kuralların, değerlerin değişmesine bağlıdır (Kongar, 1981). Bireyler farklı düşüncelere sahip olmaları yönünde eğitilip, yaşadıkları toplumun sorunlarının çözümüne ilişkin eleştirel bir bakış açısına ve bilincine ulaşırlarsa, toplumsal yapıda oluşacak değişimin demokratik olma olasılığı artar.

Demokratik tutum

İnsanın genellikle duyuşsal gelişiminin ürünü olan tutum; bebeklikten başlayarak yaşantı yoluyla gelişir ve giderek bir tutum örüntüsüne dönüşür. İnsanın davranışını yönlendiren, geliştirmiş olduğu bu tutum örüntüsüdür. Kişinin algılaması, yargılaması, duygulanması, coşkulanması, öğrenmesi, anımsaması, kısacası tüm bilişsel, devinimsel ve duyuşsal eylemleri tutumunun etkisiyle biçimlenir. Yalın anlamıyla tutum, bir kişinin karşılaştığı bir durumu kabul ya da ret etmesine yönelik takındığı niyet, gösterdiği eğilim şeklinde ifade edilebilir. Tutum, eylem ya da davranış değil; eyleme, davranışa geçme eğilimi, hazır oluştur (Başaran, 1991).

Demokratik tutum, demokratik yaşamın olduğu ortamlarda kendiliğinden benimsenir, davranışa dönüşür ve gelişir. Tarih, insan haklarına saygı, hoşgörü, sosyal adalet, çoğulculuk, örgütlenme ve gösteri yapma özgürlüğünün olmadığı yerde, demokratik tutumun kolay oluşmadığını gösteren örneklerle doludur. Bir toplumda demokratik tutumun gelişmesi için, kişilerin demokratik bir ortamda eğitim alma, iletişim ve baskıya uğramama haklarının olması ve bu hakları gerektiği gibi kullanılabilmeleri gerekir. Çünkü demokratik tutum, başkalarıyla işbirliği yapma becerisine sahip olmayı gerektirir. İşbirliği yapma becerisi ise, başkalarıyla birlikte çalışma içinde gelişir. İşbirliği yapma, işin daha kolay ve etkili bir biçimde yapılmasını sağladığı gibi, başkalarıyla birlikte çalışma, paylaşma, yardımlaşma, dayanışma, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlama, duygudaşlık geliştirme ve hoşgörü gösterme gibi duyguların geliştirilmesine de katkıda bulunur. Bu yüzden okullar daha fazla işbirliği yapılan ortamlara dönüştürülmelidir.

Hoşgörü ortamının varlığı, demokratik değerlerin oluşması ve geliştirilmesi açısından son derece önemlidir. Aynı ortamı paylaşmak durumunda olan ya da birlikte çalışmaları gereken kişiler arasında karşılıklı hoşgörü, sevgi ve saygıya dayalı bir iletişim varsa, sorumluluklar paylaşılıyorsa, demokratik değerlerin benimsenip içselleştirilmesi daha kolay olabilir. İşleyişi demokratik olmayan bir eğitim sürecinde demokrasinin özünün öğrenilmesi de söz konusu olamaz. Bu yüzden öğrencilere demokrasinin anlatılması yeterli değildir. Asıl olan bireyin tüm yaşam alanlarında kendi eylemiyle demokratik değerleri ve tutumu oluşturmasıdır. Bunun temel koşullarından biri, eğitimin demokrat insan yetiştirme işlevini yerine getirmesi. Demokrasinin olmazsa olmaz koşullarından biri ise laiklik ya da inanç özgürlüğüdür. İnsanlar ilk çocukluk evresinden başlayarak yakın çevresindeki değerleri yaşayarak benimser ve bir tutum geliştirir. Bu yüzden okulun hem uygulamalarıyla örnek olması hem de bazı derslerle demokratik tutumun kuramsal boyutunu öğrencilere kazandırması gerekir (Gözütok, 1995). Unutmayalım ki "özgür, demokratik bir toplum düzeni" ancak insan hakları üzerine kurulabilir ve insan haklarının güvence altına alınmasıyla sürdürülebilir (Gülmez, 1994). O halde eğitim süreçleri katılıma dayalı, bireye yaşam düzeyini iyileştirme olanağı sunan, demokratik süreçler olmalıdır.

İnsanın kendisi, çevresi ve doğa ile barışık yaşamasında temel etkenlerden biri sevgidir. Bununla birlikte insanların yaşadıkları ortamlar, kişinin kendine saygı ve sevgi duymasını zorlaştıran etkenlerle doludur. Eğer yaşanılan çevrede otoriter ilişkiler egemense, demokratik değer ve tutumun benimsenmesi, içselleştirilmesi pek de kolay olmayacaktır. Otoriter bir iklimde iletişim ve etkileşim en düşük seviyede gerçekleşmekte, ortama endişe, tedirginlik ve korku egemen olmaktadır. Oysa demokratik bir öğrenme ortamı, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği gibi, öğrencilerde demokratik tutum ve davranışların geliştirilmesini de olumlu olarak etkilemektedir (Büyükkaragöz, 1990).

Öğretmen ya da öğreticinin, öğrenci ya da öğrenene yönelik tutumu, öğrenenin demokratik tutum ve davranışlar edinmesini etkiler. Öğretmenin, öğrenme-öğretme etkinliği sırasında öğrencileri bir şeyler yapmaya zorlamasıyla, onlara bir şeyler önermesi farklı durum ya da sonuçlar doğurur. Bu yüzden bir şeyler yapılırken/sunulurken "en iyisi bu" ya da "en kötüsü bu" demek yerine, "bu size kalmış" demek daha doğrudur. Başka bir deyişle öğrencilere –özellikle de yükseköğretimde- "bunu yap" ya da "onu yapma" demek yerine, onları soru sormaya, sorgulamaya, araştırma yapmaya yöneltmek hatta bazen onlara birbirine tamamen karşıt, şok edici şeyler söyleyip kafalarını karıştırmak gerekir (Rowland, 2003). O halde öğrencilerin demokratik tutum geliştirebilmeleri için, öğreticinin tercihi, öğrencileri bir şeyler yapmaya zorlamak değil, onlara bir şeyler önermek şeklinde olmalıdır.

Yeşil (2004) tarafından eğitim fakültesinde yapılan bir araştırmada öğrencilerle öğretim elemanlarının tartışma tutum ve davranışları arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmış, öğretim elemanlarının öğrencilere iyi örnekler oluşturması gerektiğini önerilmiştir. Karahan, Sardogan, Özkamal ve Dicle (2006) ise yaptıkları araştırmada; öğrencilerin %31'inin demokratik tutum düzeyinin düşük olduğu, bu öğrencilerde nevrotik eğilimlerin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu öğrencilerde; eleştiri karşısında çabuk kırılma, çevredeki insanlara sıkça öfkelenme, darılma, yaptıklarından dolayı pişmanlık duyma, uykusuzluk, genel gerginlik ve sıkıntı durumu, dikkatini toplayamama, yorgunluk hissi ve psikosomatik şikayetler gibi nevrotik eğilimlerin, diğer öğrencilere göre daha yoğun olduğu saptanmıştır. Ayrıca demokratik tutum düzeyi düşük olan öğrencilerin, sosyal ilişkilerde ve sosyal becerilerde diğer öğrencilere göre daha yetersiz oldukları da saptanmıştır.

Çalışmanın amacı; öğretmen adaylarının yaşamlarında en önemli gördükleri değerler ile demokratik bir toplumsal düzenin özelliklerinin neler olduğunu ve bireyin demokratik tutuma sahip olması için neler yapılması gerektiğini ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yaşamınızda en önemli değerler nelerdir?
2. Demokratik bir toplumsal düzenin özellikleri nelerdir ya da neler olmalıdır?
3. Bireyin demokratik tutuma sahip olması için (ailede, okulda, toplumda) neler yapılmalıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının demokratik tutum ve değerlere ilişkin görüşlerini incelemeyi hedefleyen bu çalışma, nitel bir araştırma özelliği göstermektedir. Katılımcıların görüşlerini kapsamlı bir biçimde ortaya koyabilmek amacıyla veriler, açık uçlu sorulardan oluşan bir soru formu ile toplamıştır. Böylece, incelenmek istenen olgunun esnek ve sınırlanmadan incelenmesi; katılımcıların doğrudan bakış açılarının yakalanması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel çalışmaların en belirgin özelliklerinden biri, araştırmacının incelediği olguya bir hipotezi kanıtlamak için değil, olguyu tüm yönleriyle anlamak ve kavramak için yaklaşmasıdır (Merriam, 1998). Nitel araştırmaların sonlarının olmadığını vurgulayan Creswell (2007), sürekli sorular soran ve bu sorulardan hareketle yeni sorgulamalara ulaşan çalışmaların işlevsel sayılabileceğine dikkat çeker.

Veri Toplama

Veri toplamak için açık uçlu üç sorudan oluşan bir "Demokratik Tutum ve Değerler Soru Formu" hazırlanmış. Sorular düzenlenirken kolay anlaşılır ve odaklı soru hazırlama, açık uçlu soru sorma ve yönlendirmeden kaçınma gibi ilkeler göz önünde bulundurulmuş (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Soruların anlaşılırlık, kullanışlılık ve geçerliliğine ilişkin olarak iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır.

Veri toplamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından katılımcılara soruları içten ve özenle yanıtlamaları için araştırmanın önemi açıklanmış, ardından veri toplama işlemine geçilmiş. Araştırma, Buca Eğitim Fakültesi ilköğretim fen bilgisi ve özel eğitim öğretmenliği son sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Bu anabilim dallarının son sınıflarındaki tüm öğrencilerden veri toplanmış, ancak nitel çalışma için katılımcı sayısının fazlalığı ve veri yoğunluğunun analizlerde sorun yaratacağı düşüncesiyle öğrenci sayıları dikkate alınarak, yanıtlanan soru formlarından ilköğretim fen bilgisi öğretmenliğinde 26, özel eğitim öğretmenliğinde 19 tane rastgele çekilerek araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırma, 28'i kadın, 17'si erkek toplam 45 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların anne ve babalarının eğitim düzeyine baktığımızda 6'sının annesi, 1'inin babası okumaz yazmaz; 1'inin annesi, 2'sinin babası okur-yazar; 24'ünün annesi, 17'sinin babası ilkokul; 11'inin annesi, 3'ünün babası ortaokul; 2'sinin annesi, 14'ünün babası lise; 1'inin annesi, 8'inin babası yüksekokul ya da üniversite mezunudur. Aile geliri, katılımcılardan 19'unun iki bin liradan az; 16'sının iki ile üç bin lira arasında; 8'inin üç-dört bin lira arasında; 2'sininki de beş bin liranın üzerindedir.

Veri Analizi

Veri çözümlemede içerik analizi kullanılmış. Böylece tanımlanmamış, fark edilmeyen kavram ya da temalara ulaşılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veri analizi, Miles ve Huberman (1994) tarafından veri özleştirme, veri sunumuyla sonuç çıkarma ve doğrulama şeklinde üç aşamalı olarak belirtilen nitel veri çözümleme genel çerçevesine uygun yapılmış. Kodlama, temaların bulunması, verilerin tema ve kodlara göre yeniden düzenlenmesi, bulguların yorumlanması şeklinde yürütülmüştür. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntı yanında parantez içinde katılımcıyı tanıtan kısaltmalar kullanılmıştır. Örneğin kırkıncı katılımcı, kadın (40K); yirmi yedinci katılımcı erkek (27E) gibi.

Bulgular

Bulgular, problemlerin çözümüne yönelik tema ve kategoriler şeklinde ele alınıp sunulmuştur.

1. Katılımcıların Yaşamlarındaki En Önemli Değerler

Katılımcıların yaşamlarındaki en önemli değerler: *"Sevgi, saygı, hoşgörü"* (n=22); *"ahlaki, manevi değerler"* (n=21) ve *"özgürlük, eşitlik, adalet"* (n=19) şeklinde üç tema altında toplanmıştır.

Tema 1. Sevgi-Saygı-Hoşgörü

Katılımcılara göre insanlar doğal olarak farklı fikir ve düşüncelere sahiptir. Görüşleri ne olursa olsun kişilere ve görüşlerine saygı duyulmalıdır. Karmaşık toplumsal ilişkiler ağı içinde yaşamını sürdüren insanlar, birbirlerini sevmek zorunda değil, ama birbirlerine saygı göstermek zorundadır. İnsanlar birbirlerine saygı gösterdikçe insan ilişkilerindeki güven ortamı oluşur ya da varolan güven ortamı bozulmaz. Kendisi için en önemli değerin saygı olduğunu belirten bir katılımcı (40K) bu durumu şöyle açıklamıştır: *"Saygı olan her ortamda herhangi bir sorun olduğunda bu sorunlar hoşgörü ve anlayışla çözülebilir. İnsanlara ve tüm canlılara saygılı olmak, zaten birçok sorunun çözümüne neden olabilir*". Bununla birlikte farklı toplumsal yaşam biçimleri ve fikir çeşitliliği içinde bir arada yaşamak zorunda olan insanların, aynı şekilde düşünmeleri ve yaşamaları beklenemez. Ancak yaşam ve fikir çeşitliliğine herkesin hoşgörülü yaklaşması gerekir. Sevgi, saygı ve hoşgörünün egemen olduğu bir yerde sorunlar daha kolay çözülebilir. Farklılıklara sevgi, saygı ve hoşgörü çerçevesinde yaklaşmak gerektiğini vurgulayan bir katılımcı (27E) bu durumu şöyle ifade etmiştir:

> *"Sevgi, saygı hoşgörü en önemli değerlerimdir. İnsan istediği her şeyi sevebilir ya da sevmeyebilir, ama saygı göstermek zorundadır. Bu insanlara karşı, fikirlere, düşüncelere, giyim tarzından, yaşam tarzına her şeye karşı böyle olmaktır. Millet sevgisine, vatan sevgisine herkes saygı göstermelidir. İnsanları birbirlerine bağlayan sevgidir."*

Esasen başkalarının fikirlerine, yaşam tercihlerine anlayış göstermek, kişinin kendine ve başkalarına saygı duymasını, önyargılı davranmamasını, özgüvenli olmasını sağlar. Kişinin kendine özgüveni, saygısı olmazsa karşısındaki bireye de saygılı davranamaz. Bu durumu bir katılımcı (10K): *"Bana göre öncelikle adalet, özgüven, saygı, huzur, barış gibi değerler önemlidir. İnsanın kendine olan özgüveni, saygısı olmazsa karşısındaki bireye de saygılı davranamaz. Bu yüzden toplumda huzursuzluk ve kavgalar ortaya çıkabilir. Bunun sonucunda adalet kavramı da yok olur"* şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte hayattaki en önemli değerlerin başında sevgi gelir. Sevgi, insanları birbirlerine bağlar. İnsanları salt insan oldukları için seven, sayan kişiler, onların hatalarını, olumsuz yönlerini ön plana çıkarmaktan daha çok, olumsuzluklarını görmezden gelebilir. Kuşkusuz insanlar birbirlerini sevmek zorunda değildir ama birbirlerine saygı duymak zorundadır. Hayatta en önemli değerin sevgi, saygı ve hoşgörü olduğunu belirten katılımcılardan biri (29K) bu durumu şöyle ifade etmiştir:

> *"Bana göre en önemli değerler sevgi, saygı, hoşgörü. İnsanların sevgisiz bir ortamda yaşayabileceklerini düşünmüyorum. İnsanı var eden, insanı insan eden sevgidir. Sevgi insanları birbirlerine bağlar, koşulsuz onları oldukları gibi kabul etmeyi sağlar. Sevgi beraberinde saygı ve hoşgörüyü de getirir. Hayatta sevgi, saygı hoşgörü olduktan sonra ne insanlar birbirlerine insan dışı hareketler, davranışlar yapar ne de birbirleri üzerine otorite kurmaya çalışırlar. Demokratik bir toplum olur."*

Katılımcılara göre insan, fikri ya da bağlı olduğu ideoloji ne kadar uç noktada olursa olsun saygıyı hak eder. Saygının olduğu ortamlarda yaşanan sorunlar hoşgörü ve anlayışla çözülebilir. Saygı ve samimiyetin önemini belirten bir katılımcı (38E) bu durumu şöyle ifade etmiştir:

> *"Yaşamındaki en önemli değerler, saygı ve samimiyettir. Çünkü insanlar farklı kişiliklere sahiptir. Biz bu insanlarla ortak payda da buluşamayabiliriz. Ortak fikirlerimizin olması çok zor olabilir. Böyle bir şeyin olması aslında hepimizin bireysel fikirlerinin ve farklılıklarının olmasından kaynaklanır. Bunun için insanlar birbirleriyle olan ilişkilerinde saygılı olmak zorundadır. İnsanlar farklıdır ve uç kişiliklerle karşılaşabiliriz. Bu durumda ikili ilişkilerde en önemli değer samimiyettir. Çünkü insan ne olursa olsun samimiyetle cevap verebiliyorsa her şey hallolur."*

Tema 2. Ahlaki, Manevi Değerler

Genel olarak ahlaki ve manevi değerler, kişinin içine doğup büyüdüğü toplumun normlarını kabul etmeyi ve onlara uygun davranmayı ifade eder. Kişinin, toplum tarafından benimsenmiş olan bu değerlere uygun davranması beklenir. Kişi, çoğunlukla farkında bile olmadan içine doğup büyüdüğü toplumun değer sistemlerine uyum sağlar, onları benimser, hatta zamanla onları savunur hale gelir. Ait olduğu toplumun değerlerini benimseme ve ona uygun davranmanın verdiği kabul görme duygusuyla mutlu olur. Bu bağlamda ahlaki manevi değerler teması altında, yer alan ilk kategori olarak *"aile"* (n=9) ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar tarafından aileye, kimseye muhtaç olmama, sadakat, sevgi, saygı, sosyal sorumluluk, yardımlaşma, huzur, barış, kardeşlik, umut ve acıları paylaşma işlevi yüklenmektedir. Aile, ait olma, sevme, sevilme gibi gereksinimleri karşılamada önemli rol oynar. En önemli değer ailedir diyen bir katılımcı (7E) aileyi, "*Sadakatin, saygının ve sevginin asla son bulmayacağı en önemli değer*" şeklinde betimlemiştir. Bir başka katılımcı da (12K): *"Kişi ailede yetişir ve bütün ahlaki kuralları ilk olarak ailede öğrenir. Toplumda nasıl davranılacağının ve kendini topluma nasıl hazırlayacağının temelini ailede alır. Ailenin kişiyi sevmesi ve kişinin de ailesini sevmesi, saygı duyması bence her şeyin temelini oluşturur*" diyerek, kişinin ahlaki davranışları edinmesinin, sevgi ve saygıyı davranışlarına yansıtmasının aile ortamında yeşerip büyüdüğünü vurgulamaktadır. Aileyi yaşamlarının merkezine oturtan ve yaşamı aile döngüsü içinde kurgulayan katılımcılar, herkesin ailesine değer vermesiyle toplumun değerlerinin de yaşanacağını vurgulamaktadır. Bu durum bir katılımcının (37K) ifadesine şöyle yansımıştır: *"… İnsan ailesine zarar gelmemesi için yaşar. Ebeveynler çocuklarının iyi bir yaşamı olması için onların ihtiyaçlarını karşılar. Çocuklarda bunun karşılığını vermek için çalışırlar, zamanı geldiğinde ebeveyn olarak bu döngü devam eder. Her birey ailesine karşı değer vererek toplumun değerlerini sağlamış olur."* Ayrıca aile, demokratik toplumun temeli olarak görülmektedir. Ailede kazanılan davranış, tutum ve değerlerin kişiler tarafından topluma ve yetişkin yaşamına doğrudan yansıdığı düşünülmektedir. Katılımcılardan biri (42E) bu durumu şöyle ifade etmiştir: *"Ailem, benim için önceliklidir. Demokratik toplumun kökeni ailedir. Kişi ailede gördüğünü yansıtır. Buna çocuk ailesinin yansımasıdır da diyebiliriz.*"

Ahlaki, manevi değerler teması altında, ikinci kategori olarak *"dürüstlük, dostluk, barış ve kardeşlik"* (n=6) yer almaktadır. Bu kategori; doğruluk, yalan söylememe, ikiyüzlü olmama, ilkeli olma, hileye başvurmama, samimiyet, yaptığı işin hakkını verme, paylaşma, yardımlaşma, güven ve empati kurabilmeyi içermektedir. En önemli değerin dürüst olmak ve yalan söylememek olduğunu vurgulayan bir katılımcı (30K) bu durumu: *"Benim için en değerli şey dürüstlüktür. İnsan önce kendine sonra başkalarına karşı her zaman dürüst olmalıdır. İnsanlar dürüst olursa, yalana hileye başvurmazsa, insanlar arasında sevgi, saygı da artar diye düşünüyorum"* şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte barış ve kardeşliği ön plana çıkaran bir katılımcının (25E) ise ifadesi şöyledir:

> "*Barış, kardeşlik, hoşgörü, insanlık, acıları paylaşmak, eşitlik, acıları yarıştırmamak, ölümlere sevinmemek, vicdanlı olmak, yürekleri duyguları taşlaşmamış, yanlışa yanlış olduğunu bile bile doğru dememek, düşünebilmek, başkalarının gösterdiği yazıp çizdiği yoldan değil, kişinin kendisinin yorumda bulunabilmesi, itiraz edebilmesi."*

Ahlaki, manevi değerler teması altında işlenen üçüncü kategori olarak *"toplumsal gelenek, görenek, örf, adet ve inanç"* (n=6) yer almaktadır. Kişinin toplum tarafından benimsenmiş gelenek, görenek, örf, adet ve inanç sistemine, dolayısıyla da aile yapısına uygun hareket etmesi beklenir. Kişi informal yollarla çoğunlukla farkında bile olmadan yaşadığı toplumun gelenek, görenek, örf, adet ve inanç sistemlerine uyum sağlayarak onları benimser. Bu benimseme duygusu toplum tarafından görülerek desteklenir, bu da onu mutlu kılar. Bir katılımcı (2K) bu durumu şöyle ifade etmiştir:

> "*Ahlaki değerler, toplumsal örf, inanç ve adetler benim için en değerlidir. Aile bağları büyüklere saygı, iyi niyet, hoşgörü, güzel ahlaklı olma, insanlara faydalı olma yaşamının en önemli unsurudur. Başkalarına faydam olmadığı, başkalarına yardım etmek için, bir yüz gülümsetmek için uğraşmıyorsam, zamanımın boşa geçtiğini düşünürüm."*

İnanç, ahlaki değerlerin oluşmasında önemli bir yer tutar. Katılımcılara göre, inanç sistemleri genel olarak yardımlaşmayı, toplumda güçsüzlere, mazlumlara merhamet etmeyi içine alır. Aynı zamanda inanç, insanların tutum ve davranışlarına yön verir. Bir katılımcı (9K) bu durumu şöyle ifade emiştir:

> *"Yaşamımda en önemli şey inançtır. İnanç çok dolu bir değerdir. İnsan inancı doğrultusunda şekillenir. Barış, sevgi, hoşgörü, insanlık, yardımseverlik, aileye bağlılık, paylaşma vb. inancın getirdiği şeylerdir. İnsanın inandığı şey çok önemlidir. Ben Allah'a inanırım ve bilirim ki bu saydığım alt basamaklar onun da istediği şeydir. Toplumda huzur, birlik, beraberlik, bütünlük, saygı, inanç doğrultusunda gerçekleşir. İnancı tekdüze bir kelime olarak görmemek, sığ düşünmemek lazımdır."*

Katılımcılara tarafından ahlaki, manevi değerlere yapılan vurguda atıf yapılan bir başka kavram da *"merhamet"* etmedir. Merhamet göstermenin önemini bir katılımcı (41K) şöyle dile getirmiştir: *"İnsan merhamet duygusunu kaybederse, etrafındaki her şeye karşı farklı bakış açısıyla bakar ve zamanla kendini de sevmemeye başlar.*" İki katılımcı ise, toplumsal ahlaki değerlere dikkat çekmekle birlikte vatan, millet, bayrak sevgisinin kendileri için önemli değerler olduğunu vurgulamıştır. Bu katılımcılardan biri (23K): "*Toplumsal değerler, gelenek, görenek, bayrak, vatan…"*; diğeri ise (6K): *"Ahlak, vatan, millet sevgisi benim için önemli değerler"* ifadesini kullanmıştır.

Tema 3. Özgürlük, Eşitlik, Adalet

Katılımcıların yaşamlarındaki en önemli değerlerden biri olarak *"özgürlük, eşitlik, adalet"* öne çıkmaktadır. Bu kavramlar, gerek toplumsal gerekse bireysel yaşamda gördükleri işlev bakımından pratikte birbirlerini tamamlamaktadır. Biri olmadan diğerinin eksik kalacağı söylenebilir. Bu durum bir katılımcının (3K) ifadesine şöyle yansımıştır: *"Benim için temel değer; adalet, eşitlik ve özgürlük. Evrensel ahlak düzeyine ulaşabilmemiz için, insanlar hangi kimliğe sahip olursa olsunlar, herkese adaletli ve eşit davranmalıyız. İdeolojisi ne olursa olsun insanları ötekileştirmemeliyiz. Onlara içten içe kızabiliriz, ama gene de adil ve eşit olmalıyız."*

Özgürlük; hiçbir kısıtlama, zorlama olmadan kişinin düşünmesi, davranması, dış etkiden bağımsız olarak kendi iradesine ve düşüncesine göre karar vermesidir, denebilir. En önemli değerlerden biri olarak görülen *"özgürlük, eşitlik, adalet"* teması altında *"düşünce ve inanç özgürlüğü"* (n=9) ilk kategori olarak öne çıkmaktadır. Düşünce ve inanç özgürlüğü, katılımcılar tarafından insanların birbirleriyle ilişkilerinde din, dil, renk, cinsiyet vb. ayrımlar yapmadan, evrensel insan haklarına uygun olarak, baskı altında kalmadan, sınıfsız toplum ve ulusların kendi kaderini tayin hakkı gibi fikirleri de içeren inanç ve düşüncelerin açıklanması şeklinde açıklanmaktadır. Bu durum bir katılımcının (19K) ifadesine şöyle yansımıştır: "*Benim için en önemli değerler; özgürlük, eşitlik, barış, adalet, sınıfsız toplum, sevgi, saygı, güven ve insanlıktır.*" Düşünce ve inanç özgürlüğü, evrensel insan hakları ve demokrasiye bağlılığı yansıtır. Bir kişinin özgür olması, baskı altında kalmadan düşüncelerini ifade edebilmesidir. Özgürlük, diğer değerler için de bir temel oluşturur. Yaşamında en önemli değerin özgürlük olduğunu vurgulayan bir katılımcıya (11K) göre: "*Özgürlük diğer değerlerinde temelinde var olan şeydir. Özgür bir birey, karşısındaki kişinin de özgür olması gerektiği bilincine sahiptir. Düşüncelere saygılıdır. Her bireyin kendi haklarının olduğu bilincindedir. Özgürlüğe sahip olan bir birey saygılı,*

hoşgörülü, sevecen kişilik özelliklerine de sahiptir." Bununla birlikte bir katılımcı (36E) da *"Herkes belli bir noktaya kadar özgür olmalıdır. Bir insan nasıl oturup kalkacağını, nerede nasıl konuşacağını bilmelidir*" diyerek, özgürlüğü kendince belli toplumsal beklentilere göre sınırlamaktadır. Başka bir katılımcı (44E) ise: *"Benim için en önemli değer, karşımdaki insana saygı göstermek, kendi kimliğimi korumak, yaşatmak ve her milletin kendi kaderini tayin etmesi*" şeklindeki ifadesiyle özgürlük kavramı üzerinden toplumun çok kimlikli olmasına ve farklı kimliklerin korunmasına odaklanmıştır.

Özgürlük, eşitlik, adalet teması altında kategorik olarak vurgulanan bir başka değer olarak *"eşitlik"* öne çıkmaktadır. Katılımcılar eşitliğe hak, evrensel insan hakları, fırsat eşitliği, ayrımcılık yapmamak, dil, din, ırk farkı gözetmemek, insana insan olduğu için değer vermek, insan onurunu gözetmek ve sınıfsız toplum anlamlarını yüklemektedir. En önemli değerin eşitlik olduğunu belirten katılımcılardan biri (16K), eşitliği; *"din, dil, renk ayrımı olmaksızın her insanın aynı haklara ve özgürlüğe sahip olması. Evrensel insan hakları ve demokrasiye bağlılık*" olarak ifade etmiş. Başka biri de (42E): *"Eşitlik, benim için önceliklidir. Beyaz, siyah, yabancı, yerli, Müslüman, Hıristiyan yoktur, tek renk vardır dünyada o da insandır*" diyerek tüm insanların eşitliğini vurgulamıştır. İlkeli olma ve her yerde her zaman doğru olanı savunmanın önemine dikkat çeken bir katılımcı (17E) ise: "*En önemli değer insanlıktır. İnsana insan olduğu için değer verilmeli; renk, ırk, din, dil vs. ayrımı yapmadan, insana sadece insan olduğu için değer verilmelidir*" ifadesiyle yapılması gerekenlere dikkat çekmiştir.

Her ne kadar eşit görünen her durum adaletli olmayabileceği gibi, adaletli görülen her durumun da eşitlik sağlamayacağı açıktır. Bununla birlikte adaletin gerçekleşebilmesi için eşitliğin, zemini oluşturduğu söylenebilir. Eşitsizlik yaratan durumların genellikle adaletsizliklere de yol açtığı söylenebilir. Adalet; bir değer olarak, çağlar boyunca düşünürler ve din adamları tarafından en yüksek ahlaki değer olarak vurgulanmıştır. Yaşamındaki en önemli değerin adalet ve eşitlik olduğu belirten bir katılımcı (1K) bu durumu: "*Din, dil, renk ayrımı olmaksızın her insanın eşit haklara ve özgürlüğe sahip olduğu bir toplum, değerleri olan toplumdur*" sözüyle açıklamaktadır. Bir başka katılımcı (45K) da: *"Yaşamımdaki en önemli değer; insan hakları, adalet. Bunlar içinde çocuk hakkı ve özgürlükleri konusunda son derece hassasım. İnsan onurunu, haysiyetini zedeleyecek her türlü söz ya da fiziksel saldırıya karşı bilinçli olmak için elimden geleni yaparım*" ifadesiyle insan haklarına ve adalete olan bağlılığını vurgulamıştır. Eşitliğin toplumda tabakalaşmayı önleyeceğini, bireysel farklılıkların hoş görülmesini sağlayacağını belirten başka bir katılımcı (21K) ise, bunun için *"fırsat eşitliğinin her alanda sağlanması"* gerektiğini belirtmiştir.

2. Demokratik Bir Toplumsal Düzenin Özellikleri

Katılımcılar tarafından demokratik toplumsal bir düzenin özellikleri: Eşitlik, özgürlük, adalet, sevgi, saygı, hoşgörü, eleştiriye açıklık, insanı öncelikli kılma, toplumsal faydayı öne çıkarma, refah, bilinç, dayanışma, çoğulculuk, katılım, hukukun üstünlüğü, baskının olmaması, ayrımcılık ve kayırmanın olmaması, önyargıdan uzaklık, laiklik, empati, özgüven, özgür birey yetiştirme, eğitim-bilim ve sanatın gelişmesi şeklinde sıralanmaktadır. Bu özellikler *"özgürlük, eşitlik, adalet"* (n=28); *"sevgi, saygı, hoşgörü"* (n=12) ve *"dayanışma, paylaşma"* (n=5) temaları altında toplanmıştır.

Tema 1. Özgürlük, Eşitlik, Adalet

Bu tema altında yeralan ilk kategori; "*toplumsal eşitlik ve adalet*" (n=12). Bu kategori; ekonomik, kültürel, dini, siyasi ve etnik kökene dayanmaksızın herkese eşit haklar tanınmasını, fırsat eşitliğinin sağlanmasını ve adaletli olmayı içermektedir. Demokratik bir toplumun en önemli özelliğinin eşitlik olduğunu vurgulayan katılımcılar, farklılıklarına bakılmaksızın, toplumun tüm üyelerine eşit hak ve özgürlüğe dayalı bir yaklaşım sergilenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu durum bir katılımcının (2K) ifadesine: *"Her kesimden bireylere dini, dili, ırkı, rengi ne olursa olsun yaşama hakkı eşit şekilde verilmeli. Herkese görüşleri, inançları ne olursa olsun dışlanmadan saygı gösterilmeli"* şeklinde yansımış. Bir katılımcı (25E) ise demokratik bir toplumsal düzeni şöyle tanımlamıştır: *"Hiçbir ırkın, ideolojinin birbirinden üstün tutulmadığı, adalet, yargı hukuk kuralları bakımından herkese eşit davranıldığı, ifade özgürlüğünden dolayı kimsenin katledilmediği, dışlanmadığı bir toplum düzeni, demokratik bir düzen olarak ifade edilebilir."* Demokratik bir düzende toplumsal eşitlik ve adalet için, öncelikle bire-

yin kendisini özgür hissetmesi, insanlara/gruplara etnik, kültürel, dini, ekonomik vb. farklılıkları nedeniyle ayrıcalıklı davranılmaması, farklı düşüncelere saygı duyulması öne çıkarılmaktadır. Bu durumu bir katılımcı (21K) şöyle dile getirmiştir:

> *"Demokratik toplumsal düzende etnik, kültürel, dini, ekonomik vb. farklılıklar bir kenara bırakılmalı, insanı insan olduğu için eşit görmeli. İnsanların yaptıkları seçimler hoş görülmeli, eleştirel düşünceye herkes (devleti yönetenler de) açık olmalı, eleştiri, gelişme ve yenileşme için önemli görülmeli. Tek tip insan oluşturulmaya çalışılmamalı. Fırsat eşitliği sağlanmalı. Bireysel farklılıklar toplum için zenginlik olarak görülmelidir."*

Bazı katılımcılar, demokratik bir toplum için azınlık haklarına, bireylerin cinsel tercihlerine ve toplumsal cinsiyet eşitliğine vurgu yapmıştır. Örneğin bir katılımcıya (27E) göre: *"Demokratik bir toplum için ilk şey eşitliktir; dini, dili, ırkı, mezhebi ne olursa olsun herkes eşittir. Aynı haklardan yararlanabilmeli. Azınlıklar istedikleri haklara eşitlik çerçevesinde sahip olabilmeli. Eşcinsel biri evlilik yapabilmeli. Ahlaki kurallar çerçevesinde insanlar istedikleri her şeyi yapabilmelidir."* Ayrıca cumhurbaşkanı da dilenci de olsa herkesin aynı haklara sahip olması gerektiğini belirten katılımcılar, demokratik bir düzen için özgürlük, eşitlik, adalet, saygı, hoşgörü ve refaha gereksinim duyulduğunu vurgulamaktadır. Bunun için bir katılımcı (19K) şu ifadeyi kullanmıştır:

> *"Haksızlıkların adaletsizliklerin olmadığı, insanların birbirlerini ya da devletlerin halkları ve insanları sömürmediği, insanların haklarının taciz edilmediği, yaşam haklarının ellerinden alınmadığı, zenginlerin ve fakirlerin olmadığı bir toplumsal düzen olmalıdır. Zenginin fakiri ezmediği, daha doğrusu zengin ve fakirin olmadığı, güçlü ve güçsüzün olmadığı, kişilerin ifade özgürlüklerinin olduğu, baskıların olmadığı, insanların sahip oldukları hiçbir özelliğe göre ayrıştırılmadığı bir toplum olmalıdır."*

Özgürlük, eşitlik, adalet teması altında yeralan ikinci kategori: "*Düşünce ve ifade özgürlüğü"* (n=9). Bu kategori: bireylerin farklı görüşlere sahip olması; her türlü düşüncenin korkmadan, çekinmeden savunulabilmesi, savunanların dışlanmaması; azınlıkların ve bütün ideolojilerin söz hakkına sahip olması; insanlara düşünce, inanç ve kültürleri nedeniyle ayrımcılık yapmadan hoşgörülü davranma, inanca saygı, barış ve hukukun üstünlüğü anlamını taşımaktadır. Örneğin bir katılımcıya (3K) göre: *"Demokratik toplumda fikir özgürlüğü olur; empati olur; hoşgörü ve eşitlik olur. İnsan, insan olduğu için değerlidir."* Demokratik toplum, insanların düşüncelerini özgür bir şekilde ifade ettiği, baskıdan önyargıdan uzak bir toplumdur. Böyle bir toplumda düşüncelere saygı duyan bireyler vardır. Herkes istediğini düşünmekte, ifade etmekte özgürdür. Bu durum bir katılımcının (24E) ifadesine şöyle yansımıştır: "*Demokratik bir toplumda farklı düşünceler, azınlıklar, var olan bütün ideolojiler (insanın özgürlüğünü ve yaşamını kısıtlamayan) söz hakkına sahip olabilmelidir."* Başka bir katılımcıya (17E) göre de:

> *"Bir ülke barındırdığı insanları ayırmadan, ayrımcılık yapmadan her kesime aynı mesafede yaklaşırsa, o ülkede demokratik toplumun temelleri atılır. Demokratik toplumsal bir düzen için herkesin düşüncesini açık bir şekilde ifade ettiği bir ortam olmalı. Düşüncesinden dolayı kimse etiketlenmemeli, insanlar düşüncelerini açıklamaktan korkmamalı. Ülkede kararlar sadece bir kişinin ağzından çıkmamalı."*

Özgürlük, eşitlik, adalet teması altında yer alan üçüncü kategori: *Ayrımcılık ve kayırmanın olmaması* (n=7). Bu kategori: bireylerin herhangi bir nedenden dolayı ötekileştirilmemesini; cinsiyet eşitsizliği, zengin-yoksul ayrımının olmaması ve her türlü ırkçılığa karşı çıkılmasını ifade etmektedir. Katılımcılara göre, demokratik bir toplum düzeni oluşturabilmek için, etnik ve kültürel farklılıkların ön plana çıkarılmamasını, insanların düşüncelerine, inançlarına, kültürlerine karşı ayrım yapmadan hoşgörülü davranılması, cinsiyet ayrımı yapılmaması ve kişinin tercihlerine dışlayıcı yaklaşılmaması gerekir. Bu durum bir katılımcının (28K) ifadesine şöyle yansımıştır:

"Eşit ve özgür bir toplum demokratik olabilir. Bireyler herhangi bir nedenden dolayı ötekileştirilmediği zaman, yani kadın-erkek, zengin-fakir, Türk-Kürt vb. şekillerde ayrımcılık olmaması ve bunun çocuklara aşılanması durumunda eşitlik gelebilir. Ve insanlar ne kadar eşit olurlarsa o kadar özgür olurlar. Özgürce kendilerini ve düşüncelerini ifade edebilirler."

Başka bir katılımcıya (44E) göre: *"Demokratik bir toplumsal düzenin özelliği inanca saygı ve düşünceye özgürlüktür. Her türlü ırkçılığa karşı çıkmaktır. Herkesin anadilinde eğitim görmesidir.*" Bununla birlikte kimi katılımcıların, toplumun bütünlüğüne zarar veren bazı düşüncelerin sınırlandırılmasını savundukları gözlenmektedir. Bu durumu bir katılımcı (14E) şöyle dillendirmiştir:

"Demokratik toplumda belli yasaya bağlı olmak kaydıyla her türlü düşünceye saygı duyulmalıdır. Ancak bu düşünceler toplumun bütünlüğüne ters düşüyorsa, o topluma zarar veriyorsa benim için saygıyı hak etmiyordur. Bu herkes için geçerli olmalıdır. Demokratik toplumdaki insanlar farklı görüşlere saygılı olduğu gibi gerektiğinde karşısındakini de savunabilmelidir. Bu tamamıyla toplumun kimliğiyle kültürüyle ilgilidir."

Tema 2. Sevgi, Saygı, Hoşgörü

Bu tema altında "insanları olduğu gibi kabul etme" (n=9) ile "katılım ve çoğulculuk" (3 kişi) kategorileri yer almaktadır. İnsanları olduğu gibi kabul etme: Fikirlerinden, kültürlerinden, giyim tarzlarından ötürü onları yargılamama; önyargıdan uzak, eleştiriye açık olma ve empati kurma. Herkesin birbirine saygı göstermesi, farklı düşüncelerin hoşgörüyle karşılanmasıdır. Bu durumu bir katılımcı (10K) şöyle ifade etmiştir: *"Bireylerin yaşama biçimlerine, ahlak anlayışlarına, giyim tarzlarına, dini inanışlarına saygı gösterilmeli. Düşüncelerini rahatça ifade edebileceği bir ortam yaratılmalı. Bireyin kendine olan saygı, özgüven gibi özelliklerinin farkında olup zedeleyici şekilde davranılmamalıdır.*" Başka bir katılımcıya (29K) göre de: *"Sevgi, saygı beraberinde demokratik bir toplumu getirir. Demokratik toplumda insanlar fikirlerinden, kültürlerinden, giydiklerinden dolayı eleştirilmez, olduğu gibi kabul edilir. Herkesin fikrine saygı gösterilir. Doğrular birlikte işbirliği içerisinde bulunur, sorunlar birlikte çözülür."* Bir başka katılımcıya (45K) göre de demokratik bir toplumsal düzenin özellikleri: *"Kişilerin farklı görüşlere sahip olması ve bunları dile getirirken korkmaması, çekinmemesi, dışlanmamasıdır. Ancak bu görüşler ulusun çıkarına ters düşmemelidir."* Görüldüğü gibi kişilerin sahip olacakları ve rahatlıkla dile getirecekleri görüşler evrensel boyutta değil "ulusun çıkarlar" ile sınırlandırılmaktadır.

Sevgi, saygı, hoşgörü teması altında yer alan ikinci kategori (n=3): Katılım ve çoğulculuk. Bu kategori: İnsanı öncelikli kılma; seçme ve seçilme hakkı; baskının olmaması; doğruları birlikte işbirliği içinde bulmaya çalışmayı içermektedir. Katılımcılardan birine (32E) göre *"Demokratik toplumsal düzen, eşit, birbirlerine saygılı, her türlü yeni fikre açık, birbirlerinin değer ve kültürlerine önem veren, yenilikçi bir topluluğu ifade eder."* Bir başka katılımcıya (11K) göre de demokratik bir toplumda: *"Herkes eşit olmalı, kimse kendisini bir başkasından daha üstün görmemeli. Tek elden yönetim olmamalı. Seçim yapılarak çoğunluğa uyulmalı. Yönetici tek başına yönetmemeli. Yönetimi halkla birlikte yapabilirse ancak o zaman demokratik toplumsal bir yapıya sahip olabiliriz."* Bir diğerine göre de (23K): *"Kimsenin kimseyi yargılamadığı, hor görmediği, herkesin eşit olduğu toplum demokratik toplumdur. Üstün altı ezmemesi, alt üst ilişkisinin minimum seviyeye düşmesi demokratik toplumun oluşmasının en büyük etkenidir."*

Tema 3. Dayanışma, paylaşma

Dayanışma, paylaşma teması (n=5) *"işbirliği yapma becerisine sahip bireyler yetiştirme"* şeklinde kategorileştirilmiştir. Bu kategori: insanı yeniden yaratma; rekabet yerine toplumsal yaşama önem veren, özgüvenli, fikri ve vicdanı hür bireyler yetiştirme ve buna uygun ortam hazırlama; eğitim, bilim ve sanatın geliştirilmesini ifade etmektedir. Bu durumu bir katılımcı (39K) şöyle ortaya koymuştur: *"Demokratik toplumlarda herkesin fikri dinlenir, hak vermek veya doğru bulmamak kişiseldir. Fikir ve vicdan özgürlüğünün, bilimin, sanatın gelişebildiği toplumlar demokratiktir. Kimsenin doğuştan gelen, seçemediği özellikleriyle sınıflandırılmadığı, herkesin birbirlerine saygı duyarak yaşadığı toplumdur."*

Demokratik toplumsal yaşam için, toplumun eğitilmesi gerektiğini ve paylaşımcılığı vurgulayan bir başka katılımcı (26E) ise bu durumu şöyle açıklamıştır:

> *"Demokratik toplumsal bir düzen için eğitim yapısı baştan sona kadar insan öncelikli olmalı. Fikri ve vicdanı hür kişiler yetiştirilmeli. Rekabetçi bireyler değil, toplumsal yaşama paylaşmaya önem veren, kişilik özelliklerine göre çalışacak bireyler yetiştirilmeli ve buna ortam hazırlanmalı. Bu ortamın var olabilmesi için, ekonomik ve siyasal yaşam kökten yıkılıp yeni bir düzen, sınıfsız, cinsiyetsiz toplum inşa edilmeli. İnsan yeniden yaratılmalı."*

Böyle bir toplumun oluşturulması durumunda bir katılımcıya (37K) göre: *"Eğer kendini gerçekleştirmiş bireylerin yetişmesine önem verilirse, bireyler estetik ihtiyaçlarla hayatlarını sürdürürler."* Dolayısıyla da toplumun demokratikleşmesi yolunda önemli yol alınır.

3. Bireyin Demokratik Tutuma Sahip Olması İçin Yapılması gerekenler

Bireyin demokratik bir tutuma sahip olması için yapılması gerekenler; *"ailede"*, *"okulda"* ve *"toplumda"* yapılması gerekenler şeklinde üç temada toplanmıştır.

Ailede yapılması gerekenler: Katılımcılara göre demokratik tutumun temeli ailede atılır. Bu yüzden öncelikle anne ve babanın demokratik tutuma sahip olması gerekir. Ana babalar çocuklarını yetiştirirken bencil değil, paylaşımcı ve sevgiyle yetiştirmeli, çocuğa önce kendini sonra tüm insanları sevmeyi öğretmeli. Farklı görüşlere saygı duyulması gerektiğini aşılamalı. Çevresiyle barış içinde yaşamayı öğretmelidir. Çocukların yaptıkları hatalar hoşgörüyle karşılamalı, çocuklar fikirlerini söylemekte özgür bırakılmalıdır. Çocuklara adaletli davranarak adalet öğretilmelidir. Bu durumu bir katılımcı (23K) şöyle ifade etmiştir: *"Aile, kendi içinde adaletli olarak rol model olmalı."* Bir diğeri (40K) de *"Anne ve baba çocukların düşüncelerine değer vermeli, ayrım yapmamalıdır."* Katılımcılara göre demokrat insanlar, demokrat çocuklar yetiştirir. Çocukların demokratik tutum geliştirmesi için onlara karşı otoriter ve cinsiyetçi davranılmamalıdır. Bunun için bir katılımcı (19K) *"Ailede kız-erkek bütün çocuklara eşit yaklaşılmalı. Ebeveynler demokratik, eşit haklar çerçevesinde aileyi yönetmeli. Çocuklarına başkalarını küçük görmemesini, herkesle arkadaşlık kurabileceğini, önemli olanın karşısındakinin kişiliğinin ön planda olması gerektiğini fark ettirmektir."* Ayrıca katılımcılar, çocukların demokratik bir tutuma sahip olabilmesi için, ailenin çocuklara yapmak istemedikleri şeyleri zorla yaptırmamaları, çocuğun fikrine saygı duymaları, çocuklara söz söyleme, seçim yapma ve karar vermeye ilişkin yaşantılar sağlamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum için bir katılımcı (18K): *"Küçük yaşlardan başlayıp çocuğa seçenek sunmalı, onun da söz hakkı olduğu ona yaparak, yaşayarak gösterilmeli."* Bir diğeri de (8E) *"Evde izlenecek televizyon kanalından gidilecek yere kadar, herkesin birlikte yapmaktan zevk alacağı konular birlikte kararlaştırılmalı"* ifadesini kullanmıştır.

Katılımcılara göre çocukların farklılıklara karşı hoşgörü göstermeyi, başkalarına ve başkalarının haklarına karşı saygılı olmayı, adaletli davranmayı ailede yaşayarak kazanması gerekir. Bu durumu bir katılımcı (27E): *"Küçük yaşlarda insana eşitlik ilkesi öğretilmeli. Ailede ırkçı söylemler olmamalı."* Bir diğeri ise (38E): *"Ailede kişilere adaletli davranılması gerekir. Çocuklar arasında ayrım yapılmamalı. Çocuklara birey olarak kendi hakları öğretilmeli ve başkalarının haklarına da saygılı olması gerektiği bilinci verilmeli"* şeklinde dile getirmiştir. Ayrıca demokratik toplum için öncelikle ailenin demokratik tutuma sahip olması gerekir. Çünkü çocuklar aile ortamında gördüklerini, yaşadıklarını taklit ederler. Eğitim ailede başlar, çocuk ailesinde ilk kuralları öğrenir. Çocuk, demokratik bir ortamda büyümezse sevgi göstermeyi, empati kurmayı, özgürlüğü öğrenmesi güçleşir. Bu durumu bir katılımcı (24E): *"Bireyin demokratik tutuma sahip olmasında ilk etken ailedir. Ebeveynler demokratik bir tutum sergiliyorlarsa, evde sadece bir kişinin sözü geçmiyorsa, ailede herkes konuşma hakkına sahipse, despot bir baba yok ise, çocuklar da büyük olasılıkla demokratik bir tutumla gelişim gösterirler"* şeklinde ifade etmiş. Bir başkası (36E) da *"Birbirine karşı saygılı ve birbirlerini gerçekten seven ailelerde yetişen bireyler daha demokrat olabilirler"* ifadesini kullanmıştır.

Okulda yapılması gerekenler: Okullar, kişinin ailesi dışında insanlarla, farklı görüşlerle tanıştığı yerlerin başında gelir. Okul toplumsal yaşama ilişkin bir prototip olduğu gibi, aynı zamanda hayata hazırlanılan özel olarak düzenlenmiş toplumsal bir çevredir. Okulda kuralların ve ortamın, demokratik

yollarla oluşturulması önemlidir. Öğrenciler, okulda düşüncelerini özgürce ifade edebilmelidir. Bunun için bir katılımcıya (8E) göre: *"Okulda dersin işleniş tarzı, tüm öğrenciler ve öğretmenlerle birlikte planlanmalıdır."* Bir başka katılımcıya (2K) göre de: *"Okul, fikirlerin çekinmeden söylenebileceği bir ortam olmalı; farklı görüşler ortaya çıkmalı, bizler o görüşleri savunmasak da farklı görüşlere saygı duyulması gerektiğini aşılamalıdır."* Başka bir katılımcıya (18K) göre ise: *"Okulda öğrencilere araştırma alışkanlığının kazandırılması, çocuğun demokratik yaşamla ilgili kitap okuması, filmler izlemesi, görüşünün demokratik hale gelmesine katkıda bulunacaktır."* Ayrıca, (20E): "*Okulda başkalarının haklarına saygı gösterilmeli, sınıfta kararlar birlikte alınmalı, alınan karara saygı gösterilmeli. Herkesin birbiriyle eşit olduğu öğretilmeli. Özellikle çocuklar arasında en çalışkan, en tembel gibi ayrımlar yapılmamalı. Seçimler yapılırken de seçimin önceden yapıldığı izlenimi verilmemeli."* Mevcut durumun demokratik olmadığı, demokratik tutum ve değerlerin oluşturulması için okullarda öğretmen, öğrenci ve sisteme katılan herkesin değişmesi, farklılaşması, okulda herkesin düşünce ve değerlerine saygı gösterilmesi, öğretmenin sınıfı demokratik bir ortama çevirmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durumu bir katılımcı (26E): *"Okuldaki tüm gerici, çağdışı kalmış yöntemler, adetler değişmelidir. İnsana insan olduğu için değer verip cinsel yönelim din, ırk gözetmeden yaklaşması gerektiği öğretilmelidir."* Bir başkası (39K) da: *"Okula öğretmen ya da yönetici olarak atanmış kişi, kesinlikle belli bir görüşü okul binasına taşımamalı. Okul sadece çocuğun hayatı ve bilimi öğrendiği yer olmalı"* şeklinde ifade etmiştir.

Toplumda yapılması gerekenler: Toplum, farklı fikir ve görüşlere saygılı olmalı, farklı olanı dışlamamalı. Birey, üzerinde baskı hissetmemeli, bireyler topluma ve toplumdaki diğer bireylere saygılı olmalı, hoşgörülü ve anlayışlı davranmalı. Toplumda herkesin kendine özgü düşüncesi olmalı, bu görüşler dinlenilmeli, saygı duyulmalı, herkesin fikrini çekinmeden söyleyebileceği bir ortam sağlanmalıdır. Bir katılımcı (21K) bu durumu şöyle ifade etmiştir: *"Ailede okulda toplumda herkesin fikirlerini açıklamasına ve özgür düşünceye izin verilmeli, kişilerin seçim yapma becerisi geliştirilmeli ve toplumsal sorumlulukları herkes yerine getirmelidir."* Bununla birlikte bireye toplum bilinci aşılanmalı. Toplumda baskıcı bir yönetim tarzı olmamalı, toplum farklı etnik ve kültürdeki bireylere hoşgörülü davranmalı, hiçbir şeyi araştırıp, sorgulamadan kabul etmemelidir. Bireylerin toplumsal yaşamın her alanında kendi kararlarını kendilerinin vermesi sağlanmalı. İnsana salt insan olduğu için değer verilmeli, gerek bireysel gerekse toplumsal ilişkilerde cinsel yönelim, din, ırk farkı gözetilmemelidir. Bu durumu bir katılımcı (25E): *"Egemen olan, iktidar olan, en büyük söz hakkına sahip olan kişilerin, diğerleri olarak gördükleri bireylere karşı baskıcı, yıldırıcı, ezici politikalardan vazgeçerek, o bireylerin de kendileri gibi eşit haklara sahip olduklarını fark etmeleri gerekiyor"* şeklinde ifade etmiştir. Bir başka katılımcıya (14E) göre de:

> *"Ülkedeki kültür, gelişmiş geleneksel adetler, toplumun geçmiş yaşantıları, başka toplumların kendi toplumumuza bakış açıları, tüm gerçekliğiyle en küçük yaştan öğretilmelidir. Bunlar çarpıtılmadan, tüm tarihsel ve ulusal gerçeklerle ele alınıp anlatılmalıdır… İnsanlara kalıplara saplanıp kalmamaları, kalıplarının dışına çıkabilmeleri öğretilmelidir."*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların yaşamlarındaki en önemli değerler: *"sevgi, saygı, hoşgörü", "toplumsal örf, inanç, adet ve gelenekler"* ile *"özgürlük, eşitlik, adalet"* temaları şeklinde sıralanmıştır. Bu temaların alt tema ya da kategorileri olarak da düşünce ve inanç özgürlüğü; adalet, eşitlik; farklılıklara sevgi, saygı ve hoşgörü çerçevesinde yaklaşma; dürüstlük, dostluk, barış ve kardeşlik; aile ile ahlaki ve manevi değerlerin ön plana çıktığı gözlenmiştir. En önemli değerler olarak sırasıyla *"sevgi, saygı, hoşgörü"* ile *"özgürlük, eşitlik, adalet"* değerlerinin öne çıkması evrensel değerlerle örtüşmekte; buna karşın *"toplumsal örf, inanç, adet ve gelenekler"*in ön plana çıkması da egemen kültürel değerlerin güçlü bir biçimde baskın olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların yaşamındaki en önemli değerlerin başında *"sevgi, saygı ve hoşgörü"* gelmektedir. Bunlar, bireyin diğer kişilerle ve toplumla ilişkilerinde son derece önemli duyuşsal özelliklerdir. Bu değerlerden özellikle saygı ve hoşgörü, insanların kendileri gibi olan/düşünen kişilere ya da yaptıklarına olduğu kadar, belki de onlardan daha çok, kendileri gibi olmayan/düşünmeyen insanlara

ya da eylemlerine karşı gösterdiklerinde gerçek anlamını kazanır. John Stuart Mill'in (2009) Hürriyet üstüne (On Liberty, 1859) adlı çalışmasında belirttiği gibi, duygularında hoşgörüsüzlük mayası olan toplumlarda, başı ezilecek yaratıklar olduğuna inanılan kimselere etkin bir şekilde işkence yapmaya kışkırtmak için küçücük bir kıvılcım yeter. Türkiye'de yakın tarihte yaşadığımız pek çok toplumsal olayda (örneğin, Sivas, Madımak olayı) bunu görebiliriz. Ne yazık ki dindar insanların zihinlerinde, hatta en hoşgörülü ülkelerde bile, hoşgörü, birtakım çekincelerle kabul edilmektedir. Bazıları kilise hükümeti konusunda farklı düşünmeye tahammül eder, fakat dogma konusunda etmez; bazıları Katoliklerle Üniter olanlar dışında herkese karşı hoşgörülü davranabilir; bazıları vahye dayanan bir dine inanan herkese hoşgörülü davranabilir; bazıları lütuflarını biraz daha ileriye götürebilir, fakat bunu Tanrı ve ahret inancında durdurabilir. Kısaca, çoğunluğun duygusunun katıksız ve yoğun biçimde yaşandığı her yerde, onun itaat edilmek iddiasından pek az vazgeçtiği söylenebilir. O halde daha çok sevgi, saygı ve hoşgörü üretmek zorundayız.

Katılımcıların yaşamlarındaki en önemli değerler olarak sevgi, saygı ve hoşgörüden sonra *"toplumsal örf, inanç, adet ve gelenekler"*i görmeleri, toplumda geleneksel toplumsal değerlerin çok yaygın ve güçlü bir biçimde işlendiğini göstermektedir. Toplumsal örf, inanç, adet ve gelenekler bir yandan toplumun birliğini koruyup varlığını sürdürmesinde hayati derecede rol oynarken, öte yandan değişime, farklılığa ve farklılaşmaya karşı direnç göstererek, karşı tepki vererek özgürlüklerin kısıtlanmasına da yol açabilir. Bu durum, geçmişten günümüze hep var olagelmiştir. Bu değerlerin öne çıkmasının, aynı zamanda evrensel değerlerin geri plana itilmesine yol açtığı söylenebilir. Türkiye'de bu değerlerin temel taşıyıcısı olarak aile öne çıkmaktadır. Geleneksel bir kurum olan aile, Türkiye'de gerek bireysel gerek toplumsal gerekse kültürel yaşamda kişilerin özerkleşmesine karşı, genellikle muhafazakar bir tutum sergilemekte; beşikten mezara kadar, çocukları serbest bırakmayan bir kurum işlevi görmektedir. Bu bağlamda aile ile ahlaki ve manevi değerlerin ön plana çıkması, katılımcıların geleneksel değerlerin etkisinde olduklarını ortaya koymaktadır. Bu değerler, kaçınılmaz olarak bireyin kontrol edilmesi, yönlendirilmesi gerektiği anlamını taşır. Timuçin'in (2010) de vurguladığı gibi elbette toplum kişiye nasıl davranması gerektiği konusunda bir takım önerilerde bulunabilir, ama toplumun kişiye bu yolda baskı yapması ya da yaptırım uygulaması son derece yanlıştır. Gelenek ve görenekler çerçevesinde toplum her şeyi iyi düşünür diye bir şey yoktur. Aslında böyle düşünülerek başkasının yaşamına karışmak ve insanların birbirlerine baskı yapmaları ahlaksızlık olarak görülmektedir.

Domboyacı ve Ülger'in (2015) de belirttiği gibi insanın sahip olduğu değerler, onun varlık koşullarına bağlıdır. Bununla birlikte unutulmamalıdır ki toplum, sınıflardan oluşmakta, öğretmenler de genellikle alt, alt-orta sınıfa mensup ailelerden gelmektedir. Bu çalışmanın katılımcılarının aile gelirleri ve anne babalarının eğitim düzeyleri de bu durumu desteklemektedir. Mill (2009), sınıflı toplumlarda toplumun ahlaki değerlerinin büyük bir kısmının sınıf çıkarlarından ve sınıf üstünlüğü duygularından çıktığını vurgular. O'na göre Spartalılar ile Helot'lar (köleler), sömürge ziraatçılar ile zenciler, prensler ile tebaalar, asiller ile avam ve erkekler ile kadınlar arasındaki ahlak, büyük ölçüde sınıfsal çıkar ve duygularının ürünüdür. Bunların kendi aralarında doğan duygular da üstün sınıfın ahlaki değerleri üzerine inşa edilmektedir. Örneğin Sokrates, ahlaksızlık ve kafirlik suçlarından yargılanıp ölümle cezalandırılmıştır. Sokrates'in kafir olarak suçlanmasının nedeni, devlet tarafından tanınmış olan ilahları inkar etmesidir. Zira O'nu suçlayan kişi Sokrates'in ilahlara hiç inanmadığını söylemiştir. Ahlaksızlıkla suçlanmasının nedeni ise, öğretileri ve öğrettiği şeylerle "*gençliği baştan çıkaran kişi*" olarak görülmesidir. Kendisince her bakımdan doğru olan mahkeme, O'nu bu suçlamalarla mahkum etmiş (Platon, 2006). Böylece belki de o dönemde insanlığa en yaraşır olan kişi, bir cani gibi ölüme gönderilmiştir. Yüzlerce yıl önce yaşanmış bu olayın benzeri durumların özü itibariyle halen yaşandığını rahatlıkla söylenebilir. Bu olay temelde bir değer sorunu, başka bir ifadeyle insan olmakla ilişkili bir durumdur denebilir. Oysa eskiden beri bilgeler tarafından insan olmanın temel koşulu olarak, zenginliklere sırt çevirebilmek ya da bir başka deyişle pırıltılı yaşamdan vazgeçebilmek gerektiği ortaya konmuştur. Yüce değerlere ulaşabilmek için para, ün, unvan, mal ve mülk gibi şeylerden uzak durmak gerekir. Ne var ki bu bir istek işi değil, bir bilinç işidir. Bilgece bir yetkinlik gerektirir (Timuçin, 2010).

Katılımcıların yaşamlarında yer tutan en önemli değerlerden biri de *"özgürlük, eşitlik ve adalet"* olarak öne çıkmaktadır. Özgürlük, eşitlik ve adalet, insanlığın binlerce yıllık mücadelesi – ki bu mücadele halen sürmektedir- sonunda ulaştığı evrensel değerlerdir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin birinci maddesine göre, bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdana sahiptirler, birbirlerine karşı kardeşlik anlayışıyla davranmalıdırlar. Mill (2009), çoğunluk adı altında, azınlıkta kalan düşüncelerin bastırılmaya çalışılmasından duyduğu kaygıyı dille getirir ve mutlak müdahalesizlik anlayışını ortaya koyar. Böylece toplumsal özgürlüğün temeli, kişisel özgürlükte aranır. J.J. Rousseau toplumsal özgürlüğü, insanın kendi yasalarını kendisinin koymasında görür. Kant da Rousseau'nun bu ilkesinden yola çıkarak özgürlüğü aklın özerk oluşuna bağlar. Marksist görüşte ise özgürlük, toplumsal zorunlulukla özdeşleştirilir. Hangi açıdan ele alınırsa alınsın özgürlük, insanın topluluk halinde yaşaması ve yöneten yönetilen ilişkisine koşut olarak ortaya çıkıp, boyutlanmış bir değerdir. Özgürlük, bir yönüyle, insanın istemelerinde özerk olması, istemini kendisi dışında bir şeyin engellememesi ya da istemediği bir şeye zorlanmamasıdır. Bir insan, isteme, düşünme ve eylemlerinde başkaları tarafından engellenmiyor ya da bir şeye zorlanmıyorsa, kendi istemiyle hareket ediyorsa, özgür demektir. Düşünme özgürlüğü, insanın dış etkilerden bağımsız olarak düşünme özerkliğine sahip olmasıdır. Her türlü baskıdan, özellikle dinsel inançlardan bağımsız olarak düşünebilmektir. Ancak, düşünme özgürlüğü, yalnızca bağımsız düşünebilme yeteneği değil (düşünmenin kendisi baskı altına alınamaz); aynı zamanda düşündüğünü dile getirebilmektir. İnanç özgürlüğü ise, insanın kendi törel bilincine göre davranması, herhangi bir dine bağlı olma ya da olmamada özgür olmasıdır. Eylem özgürlüğü de, başkalarının baskısından bağımsız olarak kendi isteğine göre davranabilme hak ve gücüdür. Kişinin, eylemlerini başkasının zoruyla değil, her türlü dış baskıdan bağımsız olarak, kendi istemiyle gerçekleştirmesini ve başkalarının özgürlüğünü kısıtlamadan hareket edebilmesini gerektirir (TDK, 2016). Mill'in (2009) de vurguladığı gibi, bir düşüncenin susturulması, insanlığa karşı, yaşayan nesle olduğu kadar gelecek nesillere karşı da bir haydutluktur.

Demokratik toplumsal bir düzenin sahip olması gereken özellikler: Demokratik toplumsal bir düzende egemenlik halka dayalıdır. Kişi hak ve özgürlükleri güvence altındadır. Yurttaşlar yasalara göre eşit haklara sahiptir. Yönetenler, halk tarafından belli aralıklarla seçimle göreve gelir ve giderler. Azınlık haklarına saygılı bir çoğunluk yönetimi esastır. Yasama, yürütme ve yargı kurumları birbirlerinden bağımsızdır. Demokratik bir toplumsal düzenin özellikleri, katılımcılar tarafından; *"özgürlük, eşitlik, adalet", "sevgi, saygı, hoşgörü", "dayanışma, paylaşma"* ve *"toplumsal faydayı öne çıkarma"* şeklinde ifade edilmiştir. Böylece düşünce ve inanç özgürlüğü; adalet ve eşitlik; İnsanları olduğu gibi kabul etme; katılım ve çoğulculuk; işbirliği yapma; birey yetiştirme, ayrımcılık ve kayırmanın olmamasının ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Ne var ki demokrasi bir yaşama biçimi olduğu kadar, bir düşünce biçimidir. Demokratik davranışlar, insanların belleklerinde yer edinmediği sürece, hayata geçmesi de söz konusu olmaz. Demokratik tutum ise, genellikle, eğitimle kazanılır. Demokrasiyi benimsemiş insanlar yetiştirmek için, öncelikle demokratik değerlerin eğitim-öğretim ortamlarında yer edinmesi gerekir.

Bireyin demokratik bir tutuma sahip olması için yapılması gerekenler: *"ailede", "okulda"* ve *"toplumda"* olmak üzere üç temada toplanmıştır. Demokratik tutum için genel olarak aile, okul ve toplum bir bütün olarak bilinçlendirilmelidir. Bunun için ailede, okulda ve toplumda herkesin görüşüne saygı duyularak dinlenilmeli, kararlar birlikte alınmalıdır. Birey düşüncesinden ötürü baskıya uğramamalı. İnsanlara kalıplara saplanıp kalmamaları, kalıpların dışına çıkabilmeleri öğretilmeli; birey karşısındaki kişilerin düşüncesine saygı göstermeli, empati yapabilmelidir. Bireye toplum bilinci aşılanmalı. Ailede, okulda toplumda herkesin fikirlerini açıklama ve düşüncesini özgürce ifade etmesine izin verilmeli, seçim yapma becerisi geliştirilmelidir.

Aile, demokratik davranışların öğrenilip yaşama geçirilmesi gereken yerlerin başında gelir. Sevgi, saygı, hoşgörü, özgürlük, eşitlik, adalet, tartışma, katılma, açıklık, tarafsızlık gibi değerler, asıl anlamlarına uygun olarak, gerçek ortamlarda yaşanılarak öğrenilir. Aile, bu ortamların ilk ve en önemli basamağıdır. Ebeveynlerin aile içi tutumları çocuklar için birer modeldir. Bu modellerin davranışlarının demokratik ya da baskıcı olması, çocukların davranışları üzerinde belirleyici etkiye sahip olmakta. Ebeveynler, demokratik davranışlar sergiledikleri sürece, çocukların da buna uygun davranış

geliştirmeleri beklenir. Aile üyeleri konumlarına göre farklı rollere sahiptir. Yaşanılan topluma ve kültüre göre anne, baba ve çocuklar birbirlerine göre farklı konum, rol ve sorumluluklar taşırlar. Aile içinde kültürel kalıplara göre, genellikle, kendiliğinden oluşan bir iş bölümü oluşur. İş bölümü aile bireylerinin görev ve sorumluluklarını paylaşmalarını sağlar. Çocuklara sorumluluk vermek, onlarda kendilerine güven duyulduğu duygusunu geliştirir. Aile içinde dengeli ve uyumlu bir iş bölümü, hayatı kolaylaştırır. Eğer aile üyeleri çocuklarına belirli sorumluluklar vermezse ailede, demokratik bir ortam da kolayca oluşturulamaz. Ailede demokratik tutum ve davranışların yerleşmesi için, evdeki tüm işler, ana-baba ve çocuklar tarafından kız-erkek ayrımı yapılmadan elbirliğiyle yapılmalıdır.

Bireyin demokratik bir tutum geliştirebilmesi için, herkesin toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi gerekir. Aile üyeleri demokratik bir tutum sergiliyorlarsa, ailede herkes konuşma hakkına sahipse, despot bir baba yoksa çocuklar da büyük olasılıkla demokratik bir tutumla yetişirler. Bu örnekler okuldaki yönetici ve öğretmenler, toplumu yönetenler, siyasiler için de söylenebilir. Bunlar da despotluğa başvurmadan yaşamı sürdürürlerse, bireylerde demokratik tutum kendiliğinden gelişebilir. Bunun için, egemen/iktidar olanların, diğerleri olarak gördüklerine karşı baskı, yıldırma, ezme politikalarından vazgeçmeleri gerekir. Aksi durumda, Mill'in (2009) de belirttiği gibi, toplumsal zorbalık, hayatın ayrıntılarına çok daha derin biçimde nüfuz ederek, bizzat bireysel ruhun kendisini esaret altına alır ve kişiye daha az kurtuluş yolu bırakır. Bu bakımdan devlet yöneticilerinin zorbalığına karşı korunma yeterli değildir; aynı zamanda toplumda baskın olan *"duygu ve düşüncenin"* diktasına karşı da korunma gereklidir. Çünkü toplumsal yaşam herkesi bir yerde toplamaya ya da bir potada eritmeye çalışır (Timuçin, 2010). Oysa bir kişinin üzerinde gücün haklı olarak kullanılabileceği tek yer başkalarına vereceği zararı önleme noktası olabilir. Kişiye, maddi ya da manevi olsun, kendi yararı için müdahale yeterli bir gerekçe olamaz. Hiç kimse, bir şeyi yapmaya ya da ona katlanmaya, sırf kendi yararına, akıllıca ya da doğru olacak diye mecbur edilemez. Kişiye müdahalenin meşru olması için, onun yapmaması istenilen davranışın başkasına mutlak surette zarar verecek nitelikte olması gerekir. Bir kişinin davranışından ötürü topluma karşı sorumlu olabileceği kısmı, o davranışın başkasını ilgilendiren kısmıdır. Kendisini ilgilendiren kısmında özgür olması onun için mutlak bir haktır. Birey kendi vücudu ve beyni üzerinde, bizzat kendi başına buyruktur (Mill, 2009). O halde okul, aile ve toplumdaki tüm gerici, çağdışı kalmış yöntemler, adetler değişmelidir. İnsana insan olduğu için değer verme, cinsel yönelim, din, ırk farkı gözetilmeden öğretilmelidir.

Demokratik bir toplum için, okullarda atılması gereken en önemli adım, farklı uygulamalara açık olmak, ciddi tartışmalar yapmak ve öğrencileri bunun için cesaretlendirmektir (Lewin, 1998). Unutmayalım ki, özgürce tartışılan bir ortamın ve birbirleriyle özgürce rekabet edebilen farklı bakış açılarının varlığı, bilimin gelişmesinde (Özlem, 1998: 147) olduğu kadar bilimsel düşünce ve demokratik tutumun gelişmesinde de hayati önem taşır. Esasen okulun tek işlevi, öğretim yapmak değildir, bunun yanısıra öğrencilerin, bireysel farklılıklarını desteklemek, kişiliklerinin gelişmesine katkıda bulunacak etkinlikleri çoğaltmaktır (Touraine, 2000). Ne var ki öğretmenlerin okullarda öğrencilere eşit davranmadıkları gözlenmektedir. Öğretmenlerin, okullarda vatandaşlık eğitimine yönelik öğretim programının uygulanmasında, öğrencilere her zaman adil ve tutarlı davranmadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin ödül ve cezaları her zaman adil uygulamadıkları, belirli bir gruptaki öğrencilere diğerlerine göre daha az adil davrandıkları da öğrenciler arasında yaygın bir görüş olarak öne çıkmaktadır (Smith ve Gorard, 2006).

Son söz olarak okulda, sokakta, otobüste ve birçok toplumsal alanda demokratik bir tutuma sahip olunması, çocuklara davranışlarla örnek olunması, temelden demokrasiyi bilen, anlayan ve uygulayan bireylerin yetişmesini sağlar. Bununla birlikte kişinin öncelikle kendisine saygısı olmalı, kendini sevmeli. Kendini seven, kendisine saygısı olan kişi başkalarını da sever, sayar. Bunun için ailede, okulda, toplumda bireylere kendi kararlarını kendilerinin vermesi sağlanmalıdır. Özetle, demokratik tutumun temeli ailede atılır, okulda iskeleti ya da omurgası inşa edilir, toplumda dış çerçevesi çizilir, çatısı tamamlanır. Bu sonuçlara dayanarak tek tek bireylerde olduğu kadar ailede, okulda ve bütün toplumda doğruluk, dürüstlük, sevgi, saygı, hoşgörü, özgürlük, eşitlik ve adalet fikri canlı tutulmalı, bu değerleri zedeleyecek her türlü eyleme karşı eleştirel bir yaklaşım geliştirilmeli. Ayrıca, değişime ve

yeniliğe açık olmak, farklılıkları önemli değerler olarak görmek, farklılıklara karşı hoşgörülü ve tutarlı davranışları çoğaltmak gerekir.

Kaynakça

Başaran, İ.E., (1986). Demokrat öğrenci nasıl yetiştirilir. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Cilt 19, sayı: 1-2.

Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış: insanın üretim gücü.* Ankara: Kendi yayını.

Büyükkaragöz, S., (1990). *Demokrasi eğitimi.* Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry research design: choosing among five approaches* (2nd ed.). London. Sage.

Díaz-Méndez, M. and Saren, M. (2012). On business ethics: values hierarchy and the role of research. *Responsibility and Sustainability,* 1(1), 1-6.

Domboyacı M. A. ve Ülger, M. (2015). Eğitimin "değer" sorunu. *Eleştirel Pedagoji*, yıl 7, sayı 40, 79-82.

Eğitim Sen (2016). Değerler eğitimi nedir? Nasıl olmalıdır? *http://egitimsen.org.tr/degerler-egitimi* erişim: 28.02.2016.

Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.

Gülmez, M., (1994). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi (Uluslararası belgeler ve Türkiye).* Ankara: TODAİE.

Gülmez, M., (1996). *İnsan haklarının eğitimi hakkı.* Ankara: TODAİE

Gülmez, M., (2001). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi, egemenlik insanındır*. Ankara: TODAİE.

Güneş, M., (2002). Sürdürülebilir bir demokrasi ve insan hakları eğitimi için önkoşullar. *Eğitim Araştırmaları,* sayı: 9.

Holmes, B. (1979). *International guide to education systems*. Paris: UNESCO.

Karahan, T. F., Sardogan, M. E., Özkamall, E. ve Dicle, A. N. (2006). Öğretmen adaylarında demokratik tutum, nevrotik eğilimler ve kendini gerçekleştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 30, ss, 149-158.

Kongar, E. (1981). *Toplumsal değişme kuramları ve Türkiye gerçeği.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kuzgun, Y., (2002). Eğitimde kendini gerçekleştirme. İçinde, A. Şimşek (Ed.). *Sınıfta demokrasi* (ss. 1-26). Ankara: Eğitim Sen.

Lewin, B. (1998). The educational requirement for democracy. *Curriculum Inquiry,* 28(1), 57-59.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

[METK] = Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Demokrasi eğitimi (Değişik: 16/6/1983-2842/3 md.) *http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html* erişim, 28.03.2016

Miles, B. M. ve Huberman, A. M .(1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.), London: Sage.

Mill, J. S. (2009). *Hürriyet üstüne* (çeviren, M. Osman Dostel; sadeleştiren, Ö. Çaha). Ankara: Liberte.

Özlem, D. (1998), *Bilim, tarih ve yorum.* İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Platon, (2006). *Sokrates'in savunması*. (Çev. A. Görgülü). İstanbul: İskele Yayıncılık.

Rowland, S. (2003). Teaching for democracy in higher education. *Teaching in Higher Education, (8)1, 89-101.*

Smith, E. Gorard, S. (2006). Pupils' views on equity in schools. *Compare,* 36(1), pp. 41–56.

Şahin, i. (2009). Demokrasi ve insan hakları eğitimi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0100, 4, (4), 1341-1354.*

Tanilli, S., (1997). *Nasıl bir demokrasi istiyoruz.* İstanbul: Amaç.

Tanilli, S. (1982). *Devlet ve demokrasi: anayasa hukukuna giriş* (3. baskı). İstanbul: SAY.

[TDK]= Türk Dil Kurumu (2016). Büyük Türkçe Sözlük. *http://www.tdk.gov.tr* erişim: 01.04.2016.

Timuçin, A. (2010). *Ahlaksızlık üzerine kendimle konuşmalar* (2. Baskı). İstanbul: Bulut Yayınları.

Touraine, A. (2000). *Eşitliklerimiz ve farklılıklarımızla birlikte yaşayabilecek miyiz?* (Çev. O. Kunal). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Yeşil, R. (2004). Öğrenci ve öğretim elemanlarının tartışma tutum ve davranışları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi,* 5(2), 195-208.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

33. BÖLÜM

ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖRGÜTSEL BAĞLILIK İLE ÖRGÜTSEL SESSİZLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ufuk Sarıdede [a]

[a] Araştırma Görevlisi, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, usdede@kocaeli.edu.tr

Giriş

Günümüzde örgütlerin temel unsurlarından birisi olan insan kaynaklarının süreçte daha aktif, katılımcı bir rol üstlenmesi beklenmektedir. Örgütün niteliğini arttırmak için, işgörenlerin kararlara katılımı sağlanmaya çalışılmakta, örgüt ile aralarında bir bağın oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu sayede örgüt amaçları için daha verimli bir ortam elde edilerek işgörenlerin performansı arttırılmaya çalışılmaktadır. Bu anlamda örgütsel bağlılık kavramı önem kazanmakta, işgörenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve bağlılığı arttıran unsurlar belirlenmeye çalışılmaktadır. Ayrıca örgütsel sürece ilişkin işgörenlerden geri bildirim sağlamak, kararların daha etkili olmasını sağlaması açısından önemli görülmektedir. Söz konusu geribildirimi engelleyen süreçlerden biriside örgütsel sessizlik olarak kabul edilmektedir.

Örgütlerde bağlılığın örgütün etkililiğini arttırma potansiyeline sahip olduğu ve farklı şekillerde görülebildiği kabul edilir (Meyer, ve Herscovitch, 2001). Kavram üzerine yapılan çalışmalardaki artışa rağmen, kavramın tanımlanmasına yansıyacak şekilde büyük uyuşmazlıklar mevcuttur (Sarıdede ve Doyuran, 2004). Alanyazında bağlılık kavramının birçok farklı şekilde tanımlandığı ve ölçülmeye çalışıldığı görülmektedir (Mowday, Porter ve Steers, 1982; Meyer ve Allen, 1991; Morrow, 1993). Mowday (1979) örgütün gelişmesine paralel olarak işgörenin kendini gerçekleştirmesi arasında oluşan kuvvetli bağ, Wiener (1982), örgütsel amaç gerçekleştirmeye dönük normatif baskıların bütünü olarak tanımlamışlardır. O'Reilly ve Chatman (1986), işgörenlerin örgüt özelliklerine uyumunu gösteren örgütüne karşı gösterdiği psikolojik bağlantı olarak tanımlarken, Allen ve Meyer (1990) bireyi örgüte bağlayan psikolojik durum şeklinde tanımlamışlardır. Morrow (1983), örgüt amaç ve değerlerini benimseyen işgörenin örgütte kalma arzusu, Reichers (1985), örgütü oluşturan sistemin öğelerine adanma olarak ele alınmasını önermiştir.

Örgütsel bağlılık işgörenlerin örgütüne karşı pasif bir sadakatinden öte, örgütün amaçlarına ulaşması için rol üstlenmeyi istemesiyle ilgilidir (Steers, 1981; Çetin, Basım ve Aydoğan, 2011; Gök, 2016). Bağlılık işgörenler arasında farklılık gösterebileceği gibi farklı örgütlerde farklı düzeylerde de yaşanabilmektedir. İşgörenin örgütüne bağlılık gösterebilmesi için örgüt inanç ve değer sisteminin kendi inanç ve değer sistemiyle uyuşmuş olması gerekmektedir (Usta ve Küçükaltan, 2012). Örgütlerine bağlılık gösteren işgörenlerin daha verimli ve sorumluluk duygularının daha yüksek olduğu ileri sürülmekte, devamsızlık, işten ayrılma, performans, iş doyumu, vatandaşlık gibi işgörenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yapılarıyla ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Balay,2000).

Örgütsel bağlılık, işgörenlerin iş verimliliğini açıklayan önemli bir faktör olmasından ötürü sıklıkla araştırma konusu yapılan bir kavram olarak karşımıza çıkmakta ve bilimsel çalışmalarda bağımlı ve bağımsız değişken olarak kullanılmaktadır (Sarıdede ve Doyuran, 2004). Kavramı ilk olarak Whyte (1956) kullanmış, Porter (1974) geliştirdiği "Örgüte Bağlılık Ölçeği" ile ilk örgütsel bağlılık ölçeğini kazandırmıştır. Salanick (1977) bağlılığının davranışsal ve tutumsal olmak üzere iki boyutundan bahsetmiştir. Örgütsel bağlılık, kurumların çıktıları ile yakından ilişkili olduğunun belirlenmesiyle daha çok ilgi görmüştür. (Swailes, 2002; Wasti, 2000; Cohen, 1992, Mowday, 1982).

Örgütsel bağlılık kavramının önemi ve kapsamını saptamak üzere çeşitli araştırmalar yapılmış, tek boyutta ele alan çalışmaların yetersizliği nedeniyle çok boyutlu yaklaşımlar ağırlık kazanmıştır. Meyer ve Allen, duygusal bağlılık (affective component-AC), devam bağlılık (continuance commitment-CC) ve normatif bağlılık (normative componet-NC) olmak üzere üç tip bağlılığın bulunduğu ileri sürmüş ve üzerine çalışmalara ağırlık vermişlerdir (Meyer ve Allen, 1984; Meyer ve Allen, 1991; Meyer, Allen ve Smith, 1993). Duygusal bağlılık; işgörenin örgüte duygusal bağını, onunla bütünleşmesini, devam bağlılık; örgütteki yatırımlarının maliyetini hesaplamayı anlatırken, normatif bağlılık ise; işgörenlerin örgütte kalma ile ilgili yükümlülük duygularını yansıtmaktadır (Meyer ve Allen, 1991).

Duygusal bağlılık kişisel, işe ilişkin, iş yaşantıları ve yapısal faktörlerden etkilendiği kabul edilmektedir (Balay, 2000). Duygusal bağlılığa sahip işgörenler için örgüt büyük bir anlam ifade eder. Bundan ötürü söz konusu grubun üyesi olmak işgören için bir gurur kaynağıdır (Allen ve Meyer, 1990). Örgüt içinde duygusal bağlılığı gelişmiş işgören, sadakati ve adanmışlığı yüksek olduğu için en ideal işgören formunu oluşturur (Uyguç ve Çımrın, 2004; Eroğlu, Adıgüzel ve Öztürk, 2011).

Devam bağlılığı iki alt boyuttan oluşmakta, bunlardan ilki örgütü için yatırımlarının miktarı, diğeri ise alternatif seçenek algısı (Allen ve Meyer, 1990). Devam bağlılığı işgörenin ayrılma maliyetini ifade etmektedir. Başka bir değişle seçeneklerin çekiciliğinin az veya yeterli olmamasından ötürü işgörenin sahip olduğu bağlılığı oluşturur. Örgüt açısından pek istenmeyen bağlılık türü olan devam bağlılığına sahip işgörenler “duygusuz işgörenler” olarak değerlendirilmektedir (Koç, 2009).

Normatif bağlılık örgüte katılmadan önceki ve örgütteki çalışma yaşantısından etkilenen, ahlaki çıkarımları içeren bağlılık boyutudur (Allen ve Meyer, 1990). Örgütte kalmanın görev olarak algılandığı, örgütün kendisine ihtiyaç duyduğuna inandığında ortaya çıkan bağlılık boyutunu oluşturur (Eroğlu vd. 2011).

Örgütsel sessizlik kavramı ulusal ve uluslararası alan yazında oldukça yeni bir çalışma konusudur. Örgütsel sessizlik kavramı ilk olarak Morrison ve Milliken (2000) tarafından örgütsel gelişimin tehlikeli bir engeli olarak değerlendirilmiş, Pinder ve Harlos (2001) tarafından haksızlığa bir tepki olarak, örgütsel değişimi sağlayacak değerlerin esirgenmesi şeklinde ele alınmıştır. Henriksen ve Dayton (2006) örgütsel sessizliği, örgütte karşılaşılan sorunlara işgörenler tarafından çok az konuşarak ya da davranışta bulunarak gösterilen küçük tepkiler olarak tanımlanmıştır. Bowen ve Blackmon (2003) örgüt yararına yapılan tartışmalara katılmama durumu olarak ele almış ve örgüt yararına görüşleri açıklamak şeklinde tanımladığı “örgütsel ses”in karşıtı olduğunu ileri sürmüştür. Bagheri (2012) örgüt yararına bilgiyi kendisine saklaması şeklinde tanımlamıştır.

Alan yazında kavram değişik boyutlarda incelenmiş Dyne, Ang ve Botero (2003) ise üç boylutlu olarak değerlendirmiştir. Bunlar Kabul Edilmiş Sessizlik-Kabullenici (Acquiescence Silence), Koruma Amaçlı Sessizlik-Savunmacı (Defensive Silence) ve Örgüt Yararına Sessizlik - İlişkisel (Prosocial Silence).

Kabul Edilmiş Sessizlik-Kabullenici (Acquiescence Silence), işgörenlerin herhangi bir sorun ya da durum karşısında kasıtlı olarak görüş, düşünce ve bilgilerini söylememesi, ilgili gelişmelere rıza göstermesi, kendini dışarıda bırakmasını ifade etmektedir (Dyne, Ang ve Boteo, 2003). Gelişim açısından örgütten herhangi bir beklentisi olamayan bu anlamda örgütsel gelişim için herhangi bir öneride bulunmayan, motivasyonu düşük işgörenlerin benimsediği boyutu oluşturmaktadır (Pinder ve Harlos, 2001; Zehir, 2013).

Koruma Amaçlı Sessizlik-Savunmacı (Defensive Silence), işgörenlerin korkuya dayalı olarak kendilerini korumak amacıyla düşünce, bilgi veya fikirlerini kendilerine saklamaları olarak açıklanmaktadır (Dyne, Ang ve Boteo, 2003). Özellikle yöneticilerin duymak istemediklerini söylemekten kaçınan işgörenlerin benimsediği bu boyut (Erdoğan, 2011; Alparslan ve Kayalar, 2012), yanlışları saklama, sorunları görmezden gelme, yeni fikirleri gizleme davranışlarını içermektedir (Pinder ve Harlos, 2001; Tayfun ve Çatır, 2013).

Örgüt Yararına Sessizlik - İlişkisel (Prosocial Silence), işgörenlerin işle ilgili fikirlerini, bilgilerini veya görüşlerini, işbirliğine dayanarak diğer insanların ya da örgütün yararını sağlamak amacıyla kendilerine saklamaları olarak açıklanmıştır (Dyne vd. 2003).

Örgütsel bağlılık bazı durumlarda sorunlarla başa çıkmada aktif rol oynayabilirken bağlılık gösteren işgörenlerin örgüt sorunlarına karşı savunmacı olmasına da yol açabilmektedir. (Lazarus ve Folkman, 1984). Başka bir değişle örgütsel bağlılık işgörenlerin örgütsel sessizliğini hem olumlu hem de olumsuz etkileyebilmektedir. Yapılan araştırmalarda örgütsel sessizlik ve işgörenlerin bağlılığı arasında bir korelasyon bulmuştur ve aynı zamanda bu ilişki farklı örgütlerde farklı şekillerde tespit edilmiştir (Dimitras ve Vakola, 2003; Amah ve Chiwuba, 2008; Nikmaram, Yamçı, Samereh, Zahrani ve Alvani, 2012).

Dimitras ve Vakola (2003), örgütsel bağlılığın normatif boyutunun örgütsel sessizlik ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu, Vakola ve Bouradas (2005) örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik arasında negatif bir ilişi olduğunu, üst yönetimin sessizliğe karşı tutumlarının işgörenlerin örgütsel bağlılığını arttırdığını belirlemişlerdir. Ülker ve Kanten (2009) örgütsel bağlılığın duygusal boyutu ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu ve duygusal bağlılığın %51"inin, işgören sessizliği tarafından açıklandığını ileri sürmüşlerdir. Amah ve Chiwuba (2008), örgütsel bağlılığın duygusal ve normatif boyutu ile örgütsel sessizliğin ilişkisel boyutu arasında bir ilişki belirlemiştir. Eroğlu, Adıgüzel ve Öztürk (2011), duygusal ve devam bağlılık ile örgütsel sessizliğin kabullenici ve savunmacı boyutları arasında, normatif bağlılık ile örgütsel sessizliğin üç boyutu arasında (kabullenici, savunmacı, ilişkisel) bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Nikmaram vd. (2012) üniversite çalışanları üzerinde yaptıkları bir çalışmada örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik arasında negatif ilişki bulmuşlardır. Üniversite çalışanları üzerine yapılan başka bir çalışmada Panahi, Veiseh, Divkhar ve Kamari (2012), örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik arasında anlamlı, negatif bir ilişki olduğunu bulmuşlarıdır. Köse (2014) öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Gök (2016) örgütsel bağlılığın her üç boyutunun, örgütsel sessizliğin kabullenici ve ilişkisel boyutları ile anlamlı pozitif ilişkiye sahipken, savunmacı boyutu ile anlamlı negatif ilişkiye sahip olduğunu, ayrıca duygusal ve devam bağlılığın savunmacı sessizliği negatif, duygusal bağlılığın ilişkisel ve kabullenici sessizlik boyutlarını pozitif, devam bağlılığının da savunmacı sessizliği negatif etkilediğini belirlemiştir.

Bu araştırmanın amacı ise, örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi üniversitelerin işgöreni olan öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Araştırmada değişkenler alt boyutlarına göre ele alınmıştır. Buna göre, örgütsel bağlılık; duygusal, normatif ve devam bağlılığı boyutlarıyla, örgütsel sessizlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Alan yazında daha çok örgütsel sessizliğin bağlılık üzerindeki etkisi incelenmiş örgütsel bağlılığın sessizlik üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar oldukça azdır. Bu açıdan çalışmanın ulusal alan yazına katkı getirmesi açısından önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel nitelikte olup, tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Eğitim araştırmalarında sık kullanılan bu araştırma türünde, gözlenen bireylerin tutum ve düşünceleri (örgütsel bağlılık, örgütsel sessizlik gibi bağımsız değişkenlerin) var olduğu şekliyle manipüle edilmeden incelenmeye çalışılır (Wiersma, 1995).

Evren ve Örneklem

Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı Kocaeli Üniversitesi bünyesindeki farklı fakültelerde görev yapan öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma evren içerisinden ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi ile seçilen 350 kişi üzerinde uygulanmış, 325 tanesi veri analizine uygun bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Meyer ve Allen (1993) tarafından geliştirilen ve Türkçe için geçerli güvenirlik çalışması Sarıdede (2004) tarafından yapılan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ile Van Dyne, Ang ve Botero (2003) tarafından geliştirilen ve Erdoğan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan örgütsel sessizlik ölçekleri kullanılmıştır. Veri toplama aracında, araştırmaya katılanların kişisel özellikleri bulmayı amaçlayan bölümün yanı sıra örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik düzeylerini tespite yönelik bölümler yer almaktadır.

Örgütsel bağlılık, Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen 18 maddelik örgütsel bağlılık ölçeği ile ölçülmüştür. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif boyutları her biri 6 soru ile ölçülmüştür.

Örgütsel sessizlik, Van Dyne, Ang ve Botero (2003) tarafından geliştirilen 27 maddelik örgütsel sessizlik ölçeği ile ölçülmüştür. Örgütsel sessizliğin kabullenici boyutu 7, savunmacı boyutu 11 ve ilişkisel boyutu 9 soru ile ölçülmüştür.

Araştırma, öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin örgütsel sessizlik üzerindeki etkisini tespit etmeye yönelik olgusal verileri toplamaya yöneliktir. Görüşler likert tipi yedili dereceleme ölçeği ile elde edilmeye çalışılmıştır. Toplam kırk beş maddeden oluşan anket uygulayıp, öğretim elemanlarının uygun seçeneği işaretlemeleri istenmektedir.

Verilerin Analizi

Örgütsel bağlılık boyutları (duygusal, devam ve normatif) ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki Spearman korelasyon yöntemi ile test edilmiştir. Örgütsel bağlılığın örgütsel sessizlik üzerindeki etkisini test etmek için hiyerarşik çoklu regresyon (hierarchical multiple regression) analizi kullanılmıştır. Hiyerarşik çoklu regresyon analizi iki veya daha çok değişken arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını ve bu ilişkinin derecesini değerlendirmek üzere kullanılır. Hiyerarşik çoklu regresyonda bir grup bağımsız değişkenin bağımlı değişken hakkında ne kadar bilgi verdiği değerlendirildikten sonra, regresyon fonksiyonuna başka bir grup bağımsız değişken eklemek suretiyle bağımlı değişken hakkında daha fazla bilgi edinilip edinilmediği istatistiksel olarak değerlendirilir.

Bulgular

Ölçeklerin güvenirlik değerlerini belirlemek için en çok tercih edilen güvenirlik testi olarak Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeklere ait ortalama, standart sapma ve güvenirlik değerleri Tablo.1' de verilmiştir.

Tablo 1
Ölçeklerin Ortalama, Standart Sapma ve Güvenirlik Değerleri

Ölçek		Madde Sayısı	Ortalama	Standard Sapma	Alfa
Örgütsel Bağlılık	Duygusal	6	10,65	5,19	,87
	Devam	6	9,80	4,76	,85
	Normatif	6	6,00	6,84	,76
Örgütsel Sessizlik	Kabullenici	7	11,06	5,28	,85
	Savunmacı	11	9,85	4,49	,82
	İlişkisel	9	12,40	4,00	,76

Yapılan analiz sonucunda örgütsel bağlılığın boyutlarına ilişkin güvenirlik değerleri, duygusal bağlılık 0,87, devam bağlılığı 0.85 ve normatif bağlılığın 0.76 olarak belirlenmiştir. Örgütsel sessizliğin boyutlarına ait güvenirlik değerleri ise kabullenici sessizlik 0.85, savunmacı sessizlik 0.82 ve ilişkisel sessizlik 0.76 olarak belirlenmiştir.

Örgütsel bağlılık boyutlarından en düşük ortalamaya sahip boyut normatif bağlılık boyutu ($\overline{X}$ =6.00) iken, devam bağlılığının ortalaması ($\overline{X}$ =9.80) ve duygusal bağlılık ortalaması ($\overline{X}$ =10.65) olarak belirlenmiştir. Örgütsel sessizlik boyutlarının ortalaması ise ilişkisel sessizlik ($\overline{X}$ =12.40), kabullenici sessizlik ($\overline{X}$ =11.06) ve savunmacı sessizlik ($\overline{X}$ =9.85) şeklindedir.

Örgütsel bağlılık boyutları (duygusal, devam ve normatif) ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki Spearman korelasyon analizi ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.' te gösterilmiştir.

Tablo 4
Örgütsel Bağlılık Boyutları ile Örgütsel Sessizlik İlişkisi

Boyutlar	Duygusal	Devam	Normatif	Örgütsel Sessizlik
Duygusal	1.00			
Devam	.011	1.00		
Normatif	.021	.047	1.00	
Örgütsel Sessizlik	.581**	.382**	.159*	1.00

* p<0.05

** p<0.01

Yapılan analiz sonucunda elde edilen sonuçlara göre, örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutu ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı, pozitif güçlü bir ilişki (r=0.581, p< .01) bulunmuştur. Örgütsel bağlılığın devam bağlılık boyutu ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı, pozitif orta düzeyde bir ilişki (r=0.382, p< .01) ve normatif bağlılık ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı, pozitif zayıf bir ilişki (r=0.159, p< .05) olduğu belirlenmiştir.

Örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutunun örgütsel sessizlik davranışını yordamasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 5' de gösterilmiştir. Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizinin ilk aşamasında, regresyon analizine sadece duygusal bağlılık dâhil edilmiştir. İkinci aşama-

da, bu duygusal bağlılık boyutuna devam bağlılık boyutu bağımsız değişken olarak dâhil edilmiştir. Üçüncü aşamada ise duygusal ve devam bağlılığı boyutlarına normatif bağlılık bağımsız değişken olarak regresyona dâhil edilmiştir. Üç aşamanın sonunda elde edilen determinasyon katsayıları (R2) karşılaştırılarak bağlılık boyutlarının örgütsel sessizlik davranışı hakkında bilgi verip vermediği değerlendirilmiştir.

Tablo 5
Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi

Aşama	Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	□	P	İkili r	Kısmi r
1	**Duygusal Bağlılık**						
	Duygusal	.880	.327	.272	.173	.117	.222
2	**Duygusal ve Devam Bağlılığı**						
	Duygusal	.724	.524	.386	.157	.531	.309
	Devam	.255	.263	.247	.129	.268	.281
3	**Duygusal, Devam ve Normatif Bağlılık**						
	Duygusal	.837	.243	.755	.020	.581	.535
	Devam	.257	.134	.378	.031	.382	.174
	Normatif	.274	.287	.168	.799	.159	.021

1. Aşama için= R = 0.313 R2 = 0.207 F(1,317) = 4.217 p = 0.021
2. Aşama için= R = 0.412 R2 = 0.383 F(2,315) = 5.414 p = 0.030
3. Aşama için= R = 0.445 R2 = 0.451 F(3,312) = 6.721 p = 0.000

Duygusal bağlılık değişkeni, örgütsel sessizlik davranışındaki toplam varyansın yaklaşık % 20'sini açıklamaktadır (R=0.313, R2 =0.207, p< .05). Modelin geçerliğini test etmek için yapılan ANOVA testinde F=4.217, p=0.021 değerleri elde edilmiştir. Bu değerlerle modelin p<.05 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Model 1'de yer alan bağımsız değişkenin, örgütsel sessizlik davranışını yordama gücünü test etmek üzere, standardize edilmiş regresyon katsayısı (□) ve anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu Tablo 6'da gösterilmiştir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucuna göre, duygusal bağlılık değişkeninin örgütsel sessizlik davranışı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir (p<.05).

Tablo 6
Model 1 bağımsız değişkenin □ ve p değerleri

Model	Bağımsız değişkenler	□	P
1	Duygusal Bağlılık		
	Duygusal	.251	.050*

* p<0.05 tek yönlü

Duygusal bağlılık ile devam bağlılığı değişkenleri birlikte, örgütsel sessizlik davranışındaki toplam varyansın yaklaşık % 40' ını açıklamaktadır (R=0.412, R2 =0.383, □R2=0.176, p<.01). Modelin geçerli-

ğini test etmek için yapılan ANOVA testinde F=5.414, □F=1.197, p=0.030 değerleri elde edilmiştir. Bu değerlerle modelin p<.01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Model 2'de yer alan bağımsız değişkenlerin, örgütsel sessizlik davranışını yordama gücünü test etmek üzere, standardize edilmiş regresyon katsayıları (□) ve anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (□) göre, model 2'de yer alan yordayıcı bağımsız değişkenlerin örgütsel sessizlik davranışı üzerindeki göreli önem sırası; devam ve duygusal bağlılık şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre, devam ve duygusal bağlılık değişkenlerinin örgütsel sessizlik davranışı üzerinde anlamlı bir yordayıcı oldukları görülmektedir (p<.05).

Tablo 7
Model 2 bağımsız değişkenlerinin □ ve p değerleri

Model	Bağımsız değişkenler	□	P
2	Duygusal ve Devam Bağlılık		
	Duygusal	.126	.048*
	Devam	.361	.027*

* p<0.05 tek yönlü

Duygusal, devam ve normatif bağlılığın birlikte, örgütsel sessizlik davranışındaki toplam varyansın yaklaşık % 45' ini açıklamaktadır (R=0.445, R2 =0.451, □R2=0.068, p<.01). Modelin geçerliğini test etmek için yapılan ANOVA testinde F=6.721, □F=1.307, p=0.000 değerleri elde edilmiştir. Bu değerlerle modelin p<.01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Model 3'de yer alan bağımsız değişkenlerin, örgütsel sessizlik davranışını yordama gücünü test etmek üzere, standardize edilmiş regresyon katsayıları (□) ve anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (□) göre, model 3'de yer alan yordayıcı bağımsız değişkenlerin örgütsel sessizlik davranışı üzerindeki göreli önem sırası; devam bağlılık, duygusal bağlılık ve normatif bağlılık şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre, devam, duygusal (p<.01), ve normatif bağlılık (p<.05) değişkenlerinin örgütsel sessizlik davranışı üzerinde anlamlı bir yordayıcı oldukları görülmektedir.

Tablo 8
Model 3 bağımsız değişkenlerinin □ ve p değerleri

Model	Bağımsız değişkenler	□	P
3	Duygusal, Devam ve Normatif Bağlılık		
	Devam Bağlılık	.419	.007**
	Duygusal Bağlılık	.397	.000**
	Normatif Bağlılık	.238	.034*

* p<0.05 tek yönlü

** p<0.01 tek yönlü

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Örgütsel bağlılık boyutları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi ve işgörenlerin örgütsel bağlılığının, örgütsel sessizlik üzerindeki etkisini bulmayı amaçlayan çalışmada ilk önce bağlılık boyutları ile sessizlik arasındaki ilişki korelasyon analizi ile ölçülmüştür.

Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre, bağlılık boyutları ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir değişle işgörenlerin örgütsel bağlılıkları arttıkça örgütte daha çok sessiz kalmayı tercih ettikleri söylenebilir. Alan yazında örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlik düzeyi arasında doğru yönde ilişki olduğuna dair bulgular mevcut olup araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Dimitras ve Vakola (2003), normatif bağlılık boyutunun örgütsel sessizlik ile pozitif bir ilişkiye, Ülker ve Kanten (2009) duygusal bağlılık ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı pozitif bir ilişki, Amah ve Chiwuba (2008), örgütsel bağlılığın duygusal ve normatif boyutu ile örgütsel sessizliğin ilişkisel boyutu arasında pozitif bir ilişki ve Gök (2016) örgütsel bağlılığın her üç boyutunun, örgütsel sessizliğin kabullenici ve ilişkisel boyutları ile anlamlı pozitif ilişkiye sahipken olduğunu araştırmalarında belirlemişlerdir.

Örgütsel bağlılık ile sessizlik arasındaki ilişki incelendikten sonra, örgütsel bağlılığın boyutlarının sessizlik üzerindeki etkisini belirlemek için hiyerarşik çoklu regresyon analizinin uygulanmıştır. İlk aşamasında, regresyon analizine sadece duygusal bağlılık dâhil edilmiş, ikinci aşamada, devam bağlılık boyutu bağımsız değişken olarak analize dâhil edilmiştir. Son aşamada ise normatif bağlılık bağımsız değişken olarak regresyon analizine dâhil edilmiştir. Üç aşamanın sonunda elde edilen determinasyon katsayıları (R2) karşılaştırılarak bağlılık boyutlarının örgütsel sessizlik davranışı hakkında bilgi verip vermediği değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, devam, duygusal ve normatif bağlılık değişkenlerinin örgütsel sessizlik davranışı üzerinde anlamlı bir yordayıcı oldukları görülmektedir.

Ülker ve Kanten (2009) örgütsel bağlılığın duygusal boyutu ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu ve duygusal bağlılığın %51"inin, işgören sessizliği tarafından açıklandığını ileri sürmüşlerdir. Gök (2016) duygusal bağlılığın ilişkisel ve kabullenici sessizlik boyutlarını pozitif, duygusal ve devam bağlılığın savunmacı sessizliği negatif etkilediğini belirlemiştir.

İşgörenin örgütüyle özdeşleşmesi ve örgüt amaçlarıyla bütünleşmesi olarak kabul edilen duygusal bağlılık ile çalışanların iş ile ilgili bilgi ve düşüncelerini örgüt yararına ifade etmemeleri yani örgütsel sessizliği seçmeleri anlamlı görülebilir. Ayrıca ayrılma maliyetini ifade eden devam bağlılığı kişinin kabullenici bir tavırla sessizliği tercih ettiğini açıklayabilir.

Sonuç olarak işgörenlerin örgütlerine karşı bağlılık durumları farklı birçok sonuca yol açabileceği gibi çalışanların örgütsel sessizliğini de etkilediği görülmektedir. Örgütsel bağlılık boyutları, bir iletişim biçimi ve işgörenin örgüte yönelik bir davranışı olarak kabul edebileceğimiz örgütsel sessizlik ile hem ilişkili hem de etkileyen bir unsurdur. Örgütlerde sessizliğin sürmesini destekleyen unsurların belirlenmesi ve giderilmesi şüphesiz örgütün amaçları doğrultusunda daha verimli işlemesini sağlayacaktır. Örgüt yönetimi bu sorumluluğu üstlenerek güven ortamı yaratıp, işgörenlerin kaygılarını dile getirmelerine imkân tanımalıdır. Örgütte dikey örgütlenme kadar yatay örgütlenmeye de önem verilmeli, işgörenlerin karara katılmaları sağlanmalı, işbirliği ortamı desteklenmeli, iletişim kanallarının kullanımı cesaretlendirilmelidir. Bu sayede işgörenlerin hem örgütsel bağlılığı hem de "örgütsel sesliliği" desteklenmiş olacaktır.

Farklı örgütlerde ve başka değişkenler ilave edilerek karşılaştırmalı bir çalışma araştırmanın geçerliliğini arttıracaktır. Bağlılık ve sessizlik düzeylerini etkileyen diğer değişkenler araştırılarak, bulgularından yararlanılması alana katkı sağlayacaktır. Ayrıca farklı kademelerde eğitim veren kurumlarda görev yapan eğitimcilerin görüşlerine dayalı olarak örgütsel sessizliğin araştırılması önerilir.

Kaynakça

Alparslan M. A ve Kayalar M. (2012). Örgütsel Sessizlik: Sessizlik Davranışları ve Örgütsel ve Bireysel Etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 4,6,s.136-147.

Amah, O. and Chiwuba, O. (2008). Relationships Among Silence Climate, Employee Silence Behaviour and Work Attitudes: The Role of Self-Esteem and Locus of Control. *Asian Journal Scientific Research*, 1:1-11.

Bagheri, G. Zarei, R. ve Aeen, M. N. (2012). Organizational silence. *Ideal Type of Management*. 1(1), 4758.

Balay, R. (200). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Bowen, F. ve Blackmon, K. (2003). Spirals of Silence: The Dynamic Effects of Diversity on Organizational Voice. *Journal of Management Studies*, 40(6), (s:1393-1417).

Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde Sessizlik: Sessizliğin Teorik Temelleri ve Dinamikleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 145162.

Çetin, F. Basım, H. N. ve Aydoğan, O. (2011). Örgütsel Bağlılığın Tükenmişlik İle İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 61-70.

Dimitrias, B. and Vakola M. (2003). Organizational Silence: A New Challenge for Human Resourees Management. *Paper of HR Conference*. Economics and Business Faculty of Athens University.

Dyne, L.V., Ang, S. and Botero, I.C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40 (6), 1359-1392.

Eroğlu, A.H., Adıgüzel, O. ve Öztürk, U.C. (2011). Sessizlik Girdabı ve Bağlılık İkilemi: İşgören Sessizliği ile Örgütsel Bağlılık ilişkisi ve Bir Araştırma. *Süleyman Demirel, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C.16, s. 97-124.

Erdoğan, E. (2011). *Örgütsel Sessizlik ve Performan İlişkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli, Türkiye.

Gök, A. (2016). Bir bağlılık pratiği olarak örgütsel sessizlik. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, Cilt:14* Sayı:1, 104-124.

Henriksen, K. ve Dayton, E. (2006). Organizational Silence and Hidden Threats to Patient Safety. *Health Services Research*, Vol. 41, No: 4, pp. 1539-1555.

Koç, H. (2009). Örgütsel Bağlılık ve Sadakat İlişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 200-211.

Köse, E. K. (2014). Dezavantajlı Okullarda Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2): 28-36.

Lazarus, R.S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal And Coping.* New York: Springer Publication Company.

Meyer, J. P. and Allen, N. J. (1984). Testing the side-bet theory of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology, 69*, 372-378.

Meyer, J. P. and Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review, 1,* 61-89.

Meyer, J. P., Allen, N. J. and Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology, 78,* 538-551.

Meyer, J.P. ve Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11 (3), 299-326.

Morrison, E.W. and Milliken, F.J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic word. *The Academy of Management Review, 25 (4)*: 706-725.

Morrow, P.C. (1993). *The theory and measurement of workcommitment.* Greenwich, CT: JAI.

Mowday, R.T., Porter, L.W. and Steers, R. (1982). *Organizational linkages; the psychology of commitment, absenteeism, and turnover.* San Diego, CA: Academic Pres.

Mowday, R.T., Steers, R., ve Porter, L.W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.

Nikaram, S. Yamchi, H, Samereh, S. Zahrani M. and Alvani S. (2012). Study on Relationship Between Organizational Silence and Commitment in Iran. World Applied Science Journal 17 (10), pp. 1271-1272.

O'Reilly, C. A. ve Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effect of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71 , 492-499.

Panahi, B. Veiseh, S. Divkhar, S. ve Kamari, F. (2012). An Empirical Analysis on Influencing Factors on Organizational Silence and its Relationship with Employee's Organizational Commitment. *Management Science Letters*, 2(3): 735-744.

Pinder, C.C. and Harlos, K.P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management, Vol. 20,* 331-369.

Reichers A.E. (1985). A. Raview And Reconceptualization Of Organizational Commitment. *Academy Of Management Review*, Vol. 10, 465-476.

Sarıdede, U. ve Doyuran, Ş. (2004). Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Bağlılığın İşten Ayrılma Niyetine Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Steers, R.M. (1981). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quartely*, Vol. 22, Pp. 46-56.

Swailes, S. (2002). Organizational Commitment: a Critique of the Construct and Measures. *International Journal of Management Reviews*, Vol. 4 Issue 2, pp. 155-178.

Tayfun, A. ve Çatır, O. (2013). Örgütsel Sessizlik ve Çalışanların Performansları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, Cilt 5, Sayı: 3, ss. 114-134.

Usta, I. ve Küçükaltan, D. (2012). Ödüllendirmenin Örgütsel Bağlılığa Etkisi: İstanbul'daki Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, S. 1(2): 71-89.

Uyguç, N. ve Çımrın, D. (2004). Deü Araştırma Ve Uygulama Hastanesi Merkez Laboratuarı Çalışanlarının Örgüte Bağlılıklarını Ve İşten Ayrılma Niyetlerini Etkileyen Faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F.Dergisi*, 19(1), 91-99.

Ülker, F. ve Kanter, P. (2009). Örgütlerde Sessizlik İklimi, İşgören Sessizliği ve Örgütsel Bağlılık İlişkisine Yönelik Bir Araştırma. *Aksaray Üniversitesi İ.i.B.F. Dergisi*, Cilt:1, Sayı 2.

Vakola, M. and Bouradas, D. (2005). Antecedents and Consequences of Organizational Silence: An Empirical Investigation. *Employee Relations*, 27 (4-5), 441-459.

Wasti, S. A. (2000). Meyer ve Allen'in üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlilik analizi. *Sekizinci Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi.* Nevşehir.

Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of management review* 7,3: 418-428.

34. BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİNDE SERGİLEDİĞİ TUTUMLARIN ÖĞRENCİLERİN GELİŞİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: FENOMENOLOJİK BİR ÇÖZÜMLEME

Şenol Sezer[a]

[a]Yrd. Doç. Dr. Ordu Üniversitesi, senolsezer@odu.edu.tr

Giriş

Sınıf yönetimi, öğretmenin sınıfın öğrenme ortamını öğrencilerin gelişim özelliklerine göre düzenlemesi ve akademik, duyusal ve sosyal öğrenmeye ilişkin etkinlikler gerçekleştirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Evertson ve Weinstein, 2006). Başka bir ifadeyle sınıf yönetimi, öğrenme ortamını oluşturma ve öğrencilerin üst düzeyde öğrenmesini sağlamada öğretmenin sahip olduğu uzmanlıktır (Stronge, Tucker ve Hindman, 2004). Etkili bir sınıf yönetimi, öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımayı ve sınıfın öğrenme ortamını öğrencilerin ilgi ve beklentilerine uygun olarak düzenlemeyi gerektirmektedir (Aydın, 2014, s.22). Öğretmenlerin aldıkları eğitim, benzer olmasına rağmen öğretmenlerin sınıf içi tutumlarında önemli farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıklar öğretmenlerin kişilik özelliklerinden, düşünce yapısından, eğitime ve öğrenciye ilişkin görüş ve tutumlarından kaynaklanmaktadır (Erdem, 2012, s.105).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde otoriter, kayıtsız, lider ve serbestlik tanıyan yönetsel tutumlar sergilediği görülmektedir (Dunbar, 2004). Otoriter tutum sergileyen öğretmenlerin yönettiği sınıflarda sınıf içi kurallar oldukça katı ve tek yönlüdür. Eğitim öğretim etkinliklerinde amaçların ve sınıf içi kuralların belirlenmesinde, öğrenci katılımına yer verilmez (Aydın, 2014, s.21). Otoriter öğretmenler, öğrencileri korkutur (Öztürk, 2005, s.171; Wolfgang, 1996). Sınıf ortamında otoriter ya da kontrolcü bir tutum sergileyen öğretmenlerin en belirgin özelliği, yakın takip ve sıkı kontroldür (Zuna ve McDougall, 2004). Otoriter öğretmenler, kurallarının gerekçelerini açıklamazlar, kurallara itirazsız bir şekilde uyulmasını isterler. Öğrencileri tehdit ve cezalarla kontrol altında tutmaya çalışırlar (Evertson ve Emmer, 2013, s. 73). Öğretmenlerin tehdit ve cezaları, olumsuz davranışları azaltma yerine olumsuz davranışların sıklığını ve şiddetini artırmakta, öğrencilerde özgüven eksikliğine neden olmaktadır (Lewis ve Garrison-Harrell, 1999; Turnbull vd., 2002). Otoriter öğretmenler, öğrencilerin özerk davranmasına izin vermezler ve bu öğretmenlerin sınıflarında özgürlüğün derecesi minimum düzeydedir (Aksoy, 2005, s.18-19).

Kayıtsız tutum sergileyen öğretmenler, sınıftaki işleyişle çok fazla ilgili değildir. Kayıtsız öğretmenler, öğrencileri etkileme konusunda hevesli olmamanın yanı sıra sınıfın öğrenme ortamını düzenlemenin çaba harcamaya değmez olduğu hissini taşımaktadır (Dunbar, 2004). Kayıtsız öğretmenler, etkili öğrenmeyi sağlama ve öğrencilere olumlu davranışlar kazandırmada yeterli performans sergi-

lemez. Etkili öğrenme, öğrenme için uygun ortamlarının oluşturulduğu sınıflarda ve motivasyonu yüksek öğrencilerle gerçekleşir (Çelik, 2012, s.16).

Lider öğretmenler, davranış ve kararlarının nedenlerini açıklar, öğrenciler sorumluluk ve olgunluk sergilediğinde, onlara daha fazla özerklik tanırlar ve kuralları uygularken adil ve tutarlı davranırlar (Evertson ve Emmer, 2013, s.74). Lider öğretmenlik, öğrencinin duygu ve düşüncelerini etkilemeye yönelik bir yönetsel tutum sergilemeyi gerektirmektedir (Çelik, 2012, s.192). Lider öğretmenler, kararların ve kuralların arkasında yatan nedenleri sıklıkla öğrencilerine açıklar. Ayrıca sözlü etkileşime açık ve eleştirel tartışmalara önemli ölçüde yer verirler (Dunbar, 2004).

Serbestlik tanıma, alan yazında liberal yaklaşım olarak adlandırılmaktadır. Bu yaklaşıma göre hareket eden öğretmenler, öğrencilere hiçbir koşulda müdahale edilmemesi gerektiğine inanırlar. Çünkü öğrenciler kendi özgür iradeleriyle her zaman en iyi ve doğru olanı yapar ve potansiyellerini geliştirebilir (Dembo, 1994). Serbestlik tanıyan öğretmenler, öğrenciler üzerinde daha az kontrolcü ve öğrencilerden daha az talepte bulunan öğretmenler grubunda yer alırlar (Dunbar, 2004). Sınırsız serbestlik verme anlayışı, pratikte daha çok belirsizlik ve çatışma yaşanmasına neden olur. Çünkü öğrenciler öğretmenin yol gösterici eğitsel tutumuna gereksinim duyarlar (Aydın, 2014, s.227).

Gordon'un (2003) araştırmaları, olumlu sınıf atmosferinin öğrencilerin akademik başarısını artırdığını ortaya koymaktadır. Öğrencilere karşı önyargılı davranan öğretmenler, güven verme yerine daha fazla içe kapanmaya ve motivasyon eksikliğine neden olmaktadır (Bomer, Dworin, May ve Semingson, 2008). Sarı'ya (2005) göre, öğrencilerin kendilerini güven içinde hissettiği ve tehdit edilmediği sınıf ortamında, yeni ve olumlu davranışlar kazanmaları daha kolaydır. Aydın'a (2014) göre öğretmen, sınıf içinde öğrencilere hükmetmeyi, buyurgan bir tutum sergilemeyi bir kenara bırakıp, eşit ve demokratik bir yaklaşımla insancıl ilişkilere dayalı bir sınıf iklimi oluşturmalıdır.

Sınıfta demokratik bir öğrenme ortamının sağlanması açısından öğretmenin duyarlı, empatik ve hoşgörülü bir tutum sergilemesi gerekir. Öğrenciler, soru sormaya, kendilerini özgürce ifade etmeye, farklı görüşler ortaya koymaya ve konular üzerinde tartışmaya özendirilmelidir (Kuzgun, 2000, s.17). Demokratik öğrenme ortamının oluşturulmadığı bir sınıfta öğrencilerin kendilerini açıkça ifade etmesi ve olaylara farklı boyutlardan bakabilmesi mümkün değildir (Erden, 2007, s.149). Oysa demokratik bir sınıf ortamında öğrenciler, anlayamadıkları konularda öğretmenlerinden destek isteyebilir veya konunun tekrarlanmasını isteyebilir, farklı düşünceler dile getirebilir, katılmadıkları konuları açıkça ifade edebilirler (Yolcu, 2011, s.37). Ayrıca kendi kararlarını verme özgürlüğü tanınan öğrenciler, kendi davranışlarının sorumluluğunu almada daha istekli ve başarılıdır (Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010). Öğretmen, her söz ve eyleminin öğrenciler üzerindeki etkisinin ne olabileceğini önceden kestirerek, sınıfında demokratik ve insan odaklı bir tutum sergilemelidir (Başar, 2013, s.82). Öte yandan öğrenciler, kendi istek ve beklentilerinin dışında oluşturulan kurallara uyum sağlamada zorluk yaşamaktadır (Legault, Green-Demers ve Pelletier, 2006). Öğretmenler sınıf içi kuralları öğrencileri ile birlikte belirlemelidir (Tauber, 2007, s.27). Bu tutum öğrencilerin öz disiplin becerileri geliştirmelerine olanak sağlar. Öz disiplin becerisine sahip olan bir öğrenci, sınıf içi kurallardan çok kendi kişiliği ve onuruna karşı sorumlu olur. Demokratik bir sınıf ortamda yetişen öğrenciler, hem kendileri hem de içinde yaşadıkları toplumun geleceğine ilişkin sorumluluk almada daha istekli davranırlar (Çelik, 2012, s.20). Öğretmenin sınıf ortamında sergilediği demokratik tutum ve davranışlar, öğrencilerine rol-model olmanın yanı sıra etkili öğretmen özellikleri arasında görülmektedir.

İyi öğretmen özelliklerine ilişkin araştırmalar beş temel öğretmen özelliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu özellikler coşkulu olma, berraklık, planlılık, motive edicilik ve öğrencileri sevmektir (Filene, 2005, s. 7). Öte yandan Miller (2012), iyi bir öğretmenin duyusal özelliklerini coşku, özendirme, mizah, öğrencilere ilgi, erişilebilirlik ve akıl sağlığı olarak sıralamaktadır. Olumlu sınıf ikliminin temelinde, öğrencilerin öğretmenleri ve birbirleriyle karşılıklı sevgi ve saygıya dayalı bir iletişim ve etkileşim içinde olmaları yer almaktadır (Evertson ve Emmer, 2013, s.70). Öğrencilerin özgüvenli ve özgür düşünceli olarak yetişmeleri, öğretmenlerin öğrencilere koşulsuz saygı ve ilgi göstermesi, empatik tutum sergilemesi, içtenlikli davranması, öğrencilerin umutlarını ve kaygılarını paylaşması ve onlara karşı adil ve eşit davranması ile olanaklıdır (Bakioğlu, 2014, s.96). Öğrencilerin sınıfta eşit ol-

ması, sınıfın kaynaklarını eşit olarak kullanmaları ve başarılarının takdir edilmesi şeklinde değerlendirilmektedir (Cummings, 2000, s.29). Öğrenciler, diğer insanlarla ilişkilerinde neyin adil ve makul olduğuna ilişkin belli anlayışlara sahiptir. Bu anlayış onlarda gelişmemiş olsa bile öğrencilerin sınıfta herkesin eşit olduğunu görmeleri, bakış açılarını değiştirir (Finger ve Bamford, 2010, s.18). Bu yüzden öğrencilere gösterilen yakın ilgi, güven içinde hissetmelerine yol açarak içsel motivasyonlarını artırmakta, özgürce öğrenmelerine ve sosyalleşmelerine olanak sağlamaktadır (Bergin ve Bergin, 2009).

Öğretmenlerin öğrenme ortamını düzenleme, sınıfın iklimini oluşturma ve sınıf içi öğrenci davranışlarını yönetmede sergilediği tutum, eğitimin çıktıları açısından kritik bir öneme sahiptir (Oliver ve Reschly, 2007). Çünkü araştırmalar, öğretmenlerin sınıf içi tutumlarının, öğrencilerin derse ilgisini, derse katılımını ve motivasyonunu etkilediğini ortaya koymaktadır (Dilekmen, 2008; Kyle, 2011; Petty, Good ve Handler, 2016; Resnick, 1987; Shivakumar ve Manichander, 2013). Öğrencilerin duygu, düşünce, ilgi ve isteklerine duyarlı, öğrencilerinin ve kendisinin sürekli gelişimini ilke edinen, güdüleyici ve harekete geçirici, heyecan verici öğretmenler, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Yücel, Şengil-Akar, Binici, Karataş ve Demirhan, 2012, s.45). Öğretmenin sınıfta oluşturduğu öğrenme iklimi, karşılıklı güvene, öğrencilerin öğrenme potansiyelinin koşulsuz kabulüne, araştırma ve keşfetmeye dayalı olmalıdır (Borich, 2014, s.97).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği tutumların öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır;

1-Öğrencilerin gelişimlerini etkileyen olay nedir ve hangi eğitim basamağında yaşanmıştır?
2-Olay öğrencilerin gelişimini nasıl etkilemiştir?
3-Öğrenciler yaşadıkları olaydan sonra ne hissetmiştir?
4-Öğrenciler şu anda ne hissetmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomonoloji (olgubilim) deseninde yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemi, bir konu/olgu hakkında kapsamlı bilgi elde etmek amacıyla kullanılır (Denzin ve Lincoln, 2005; Marshall ve Rossman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomonolojik desende yürütülen araştırmalar, bireylerin bizzat deneyimlediği olgulara ilişkin yorumlarına yakından bakarak, zihinlerindeki bilişsel yapıları açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (Creswell, 2014, s.124; Creswell, 2015, s.193; Lodico, Spaulding ve Voegtle, 2006, s.270).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 akademik yılı güz döneminde Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örneklemi yöntemiyle belirlenmiştir. Tipik durum örneklemi yöntemi tipik, normal ve ortalama olanın altını çizmeyi, normal olanı göstermeyi ya da açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (Miles ve Huberman, 2015, s.28; Patton, 2014, s.243). Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 7'si halen lisans eğitimini sürdürmekte, 5'i mezun ve işsiz, 8'i ise bir işte çalışmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılanların 16'sı kadın, 4'ü erkek ve yaş ortalaması 27,5'tir.

İşlem

Araştırma sırasıyla dört aşamada yürütülmüştür (a) olgunun tanımlanması (b) veri toplama aracının hazırlanması (c) veri toplama (d) veri analizi ve yorumlama (Mayring, 2011, s.112; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.93-97).

Olgunun tanımlanması

İlk aşamada olgu tanımlanmıştır. Çalışmada araştırılan öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergiledikleri tutumları sınıflandırmak ve karşılaştırabilmek için kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı

İkinci aşamada, veri toplama aracı geliştirilmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise eğitimlerini farklı kentlerde tamamlayan öğrencilerin, sınıf ortamında farklı deneyimlere sahip olmalarının, sınıf yönetimi konusunda oldukça farklı ve zengin veri elde edebilme olanağı sağlayacağı öngörülmüştür. Bu nedenle araştırma verilerinin mülakat formu ile toplanmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Araştırmacı tarafından yerli ve yabancı literatür taranarak geliştirilen mülakat formunda, katılımcıların demografik özelliklerini belirleyen dört olgusal soru ve dört açık uçlu soru yer almaktadır. Mülakat formunda yer alan soruların kapsam ve yapı geçerliği, alan uzmanı dört akademisyenin (ikisi eğitim bilimleri alan uzmanı, ikisi ölçme değerlendirme uzmanı) görüşleri alınarak sağlanmıştır. Mülakat formunda yer alan açık uçlu sorular (1) olay tam olarak neydi ve hangi eğitim basamağında yaşadınız (2) olay gelişiminizi nasıl etkiledi (3) sonuçta ne oldu/ne hissettiniz (4) şimdi/şu an ne hissediyorsunuz, şeklindedir.

Verilerin Toplanması

Üçüncü aşamada, araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırma, pedagojik formasyon alan öğrencilerin sınıf yönetimi dersinde 'sınıf içi öğretmen tutumları' konusu işlenirken, sınıf içi öğretmen tutumlarına ilişkin deneyimlerini, paylaşıp paylaşamayacaklarına ilişkin görüşleri ve onayları alınarak planlanmıştır. Öğrenciler, yaşadıkları deneyimleri paylaşmada herhangi bir sakınca görmediklerini, isim vermemek koşuluyla paylaşabileceklerini ifade etmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından yürütülen sınıf yönetimi dersine katılan 143 pedagojik formasyon öğrencisinin ilkokul, ortaokul veya lise eğitimleri döneminde yaşadığı ve gelişimlerini en fazla etkileyen olumlu veya olumsuz deneyimleri mülakat formuna yazılı olarak ifade etmeleri sonucu elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Dördüncü aşamada, mülakat formları aracılığı ile toplanan veriler analiz edilmiştir. Öğrencilerin kendi deneyimlerini paylaştıkları mülakat formları incelendikten sonra, öğrenci tarafından yaşanan 20 farklı olayın, araştırmanın amaçlarına uygun olduğu ve sınıf yönetimi alanına daha fazla katkı sağlayacağı öngörülmüş, araştırma kapsamına alınmasına ve analiz edilmesine karar verilmiştir. Verilerin analizinde yorumlayıcı fenomonolojik analiz yönteminden yararlanılmıştır. Yorumlayıcı fenomonolojik analiz, bir kişi ya da bir grup insanın bir fenomene dair yaşamış oldukları deneyimin anlamı, yapısı ve özünü anlamayı ve daha açık hale getirmeyi amaçlar (Patton, 2014, s.482). Öğrencilerin deneyimlerini paylaştıkları mülakat formları tek tek incelenmiş, mülakat formları içeriklerine göre olumlu ve olumsuz deneyimler şeklinde iki ana kategoriye ayrılmıştır. Olumsuz deneyimlerine ilişkin görüş belirten katılımcılar, K1, K2, K3…K10 şeklinde olumlu deneyimlerine ilişkin görüş belirten katılımcılar ise K11, K12, K13…K20 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların yazılı olarak ifade ettikleri deneyimleri, Microsoft Excel programı ile bilgisayar ortamına aktarılmış daha sonra analiz için belli başlı olgular belirlenmiştir. Katılımcıların deneyimlerine ilişkin anlamlı birimler belirlenmiş, doku ve yapılar betimlenmiştir. Olgular, kavramsal bir çerçeve içinde değerlendirilmiştir. Bu çerçeve (1) ön ifadeler (2) önemli anlam birimleri (3) dokusal betimleme (4) yapısal betimleme şeklindedir (Creswell, 2015, s.206-207).

Bulgular

Bu bölümde, '*olay tam olarak neydi ve hangi eğitim basamağında yaşadınız'* sorusuna ilişkin yanıtlara yer verilmektedir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin (a) ilkokul (b) ortaokul (c) lise eğitimi sırasında öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği tutumlardan etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Aşağıda sınıf ortamında öğretmenlerin sergilediği olumsuz tutumlar nedeniyle öğrencilerin karşılaştığı olaylar ve olayın hangi eğitim basamağında yaşandığına ilişkin görüşler yer almaktadır.

[K1] '*Olay, Kimya dersimize giren öğretmenimizin sergilediği olumsuz tutum ve davranışı nedeniyle beni dersten soğutmasıydı. Olayı Lise 2. sınıfta iken yaşadım*.' [K2] '*Olay, okulda bir eşyamı unutmam sonucu öğretmenimin sergilediği aşağılayıcı ve korkutucu yaklaşımdı. İlkokul 2. sınıfta yaşadım.*' [K3] '*Olay, öğretmenimin sınıf yönetiminde sergilediği kayıtsız/ilgisiz tutum nedeniyle öğrenmemin olumsuz etkilenmesiydi. İlkokul 4. sınıfta iken yaşadım.*' [K4] '*Olay, öğretmenimin sınıftaki*

oturma düzenini değiştirmesiydi. Ortaokul 1. sınıfta yaşadım.' [K5] '*Olay, öğretmenin adil davranmamasıydı. İlkokulda yaşadım.' [K6] 'Olay, öğretmenin öğrencilere karşı otoriter ve katı tutumuydu. İlkokul 2. sınıfta yaşadım.*' [K7] '*Olay, Matematik öğretmenimin bana karşı sergilediği aşağılayıcı tutumdu. Ortaokul 1. sınıfta yaşadım*.' [K8] '*Olay matematik dersinde öğretmenimden gördüğüm şiddetti. İlkokul 3. sınıfta yaşadım.*' [K9] '*Olay, ilkokul öğretmenimin bana karşı sergilediği alaycı tutumdu. İlkokul 2. sınıfta yaşadım*.' [K10] '*Olay, matematik dersinde ilkokul öğretmenimden gördüğüm şiddetti. İlkokul 2. veya 3. sınıftaydım.*'

Aşağıda öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları olumlu öğretmen tutumlarına ilişkin olaylar ve olayın yaşandığı eğitim basamağına ilişkin görüşler yer almaktadır.

[K11] '*Olay, 'R' harfini okuyamamam ve yazıya da 'Y' olarak dökmemdi. İlkokul 1. Sınıfta yaşadım.*' [K12] '*Olay, ilkokul öğretmenimizin algılamasında sorun olan arkadaşımıza karşı sergilediği ilgili ve anlayışlı tutumdu. İlkokul 4. sınıfta yaşadım.*' [K13] '*Olay, öğretmenimizin çarpım tablosunu ezberleyenleri ödül olarak bahçeye çıkarmasıydı. İlkokul 3. sınıfta yaşadım.*' [K14] '*Olay, İngilizce öğretmenimin başarımı arkadaşlarımın önünde takdir etmesiydi. 9. sınıfta yaşadım.*' [K15] '*Olay, Fizik öğretmenimin benimle yakından ilgilenmesi ve motivasyonumu yükseltmesiydi. Lise 1. sınıfta yaşadım*.' [K16] '*Olay, Beden Eğitimi öğretmenimin sosyal yönüm çok zayıf olduğu için beni okul voleybol takımına alması ve sosyalleşmeme katkı sağlamasıydı. Lise 2'de yaşadım*.' [K17] '*Olay, öğretmenimizin ailemden şiddet gördüğümde bana destek olup eğitimime devam etmemi sağlamasıydı. Lise 2'de yaşadım.*' [K18] '*Olay, ilkokul öğretmenimizin beni ilde yapılacak seçme sınavı öncesi evinde misafir etmesiydi. İlkokul 5. sınıftayken yaşadım*.' [K19] '*Olay, Matematik öğretmenimin bana karşı sabırlı ve anlayışlı tutumuydu. Ortaokul 1. sınıfta yaşadım*.' [K20] '*Olay, Biyoloji öğretmenimin kekeleme problemimi çözmemde bana sağladığı destek ve sergilediği anlayışlı tutumdu. Lise 1. sınıfta yaşadım*.'

Bu bölümde, *'olay gelişiminizi nasıl etkiledi'* sorusuna ilişkin yanıtlara yer verilmektedir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumsuz tutumların, öğrencilerin gelişimini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Öğretmenler, sınıf yönetiminde, (a) otoriter ve cezalandırıcı tutum (b) kayıtsız tutum (c) eşitlik ve adalet ilkesine aykırı tutum (d) alaycı ve aşağılayıcı tutum sergilemektedir. Aşağıda öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumsuz tutum ve davranışların öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşler yer almaktadır.

(1) Öğretmeninin sınıf yönetiminde otoriter ve cezalandırıcı tutum sergilemesi, (a) öğrencilerin okuldan ve dersten soğumasına (b) öğrencilerin derse ve öğretmene karşı önyargılı olmasına (c) öğrencilerin öğrenememesine (d) öğrencilerde korku ve kaygıya (e) öğrencilerde özgüven eksikliğine neden olmaktadır.

(a) [K4] '*Derslere dikkatimi veremiyordum. Okula gitmek istemiyordum.' [K6] 'Matematik dersinden soğudum. Bunu hala aşabilmiş değilim*.' [K8] '*Matematik dersinden soğudum*.'

(b) [K6] '*Bilemediğim her soruda öğretmenlerin aynı şekilde davranacağını düşünürüm*.' [K7] '*Matematiğe ve Matematik öğretmenlerine karşı hep önyargılı oldum*.' [K8] '*Olay beni derinden etkiledi. Öğretmenimden ve Matematik dersinden nefret ettim*.'

(c) [K4] 'Öğrenmemi olumsuz etkiledi.' [K10] '*Öğrenmeyi çok seven bir öğrenci olmama rağmen çarpım tablosunu ancak Lise son sınıfta tam olarak öğrenebildim*.'

(d) [K6] '*Hepimize öldürecekmiş gibi bakıyordu. Tek ayaküstündeydik. Korkudan altımı ıslattım*.' [K10] '*Öğretmen, 'Sen kalk!' ya da 'Sen tahtaya gel!' deyince her şey siliniyordu*.'

(e) [K5] '*Ortaokul ve lisede kendimi ifade edemedim. Kendime güvenim azaldı*.' [K3] '*Hayatım boyunca hep ikilemde kaldım. Bilsem de sorulara cevap veremedim*.'

(2) Öğretmenin kayıtsız/ilgisiz tutumu, (a) öğrencilerin öğrenememesine (b) öğrencilerin dersten soğumasına (c) öğrencilerde dikkat eksikliğine neden olmaktadır.

(a) [K3] '*Hiçbir şey öğrenemedim*.' [K7] '*Matematik dersini öğrenmek için çaba göstermedim*.'

(b) [K1] '*Kimya dersine giren öğretmenimiz, beni dersten soğuttu. Lise yıllarımda Kimya dersini sevemedim.*' [K7] '*Matematik dersini hiç sevemedim ve hep nefret ettim*.'

(c) [K1] '*Kimya dersine giren öğretmenimizin sürekli olarak derste arkadaşlarımızla tartışması dikkatimin dağılmasına neden oldu*.'

(3) Öğretmenin eşitlik ve adalet ilkesine aykırı tutum sergilemesi, (a) öğrencilerde adalet algısını zedelemekte (b) nefret ve intikam alma duygusuna neden olmaktadır.

(a) [K5] '*Öğretmenin tutumu adil değildi. Sınıf mevcudumuz 47 kişiydi ama sadece 5 kişiye söz hakkı verirdi. Öğretmen derste onlarla ilgilenir, tahtaya onlar kalkardı. Sınıfta sıra dayağı olduğunda onlar dayak yemezdi.*'

(b) [K5] '*Ben de teneffüste onları döverdim. 42 kişinin intikamını alırdım*.'

(**4)** Öğretmenin sınıf yönetiminde alaycı ve aşağılayıcı bir tutum sergilemesi, (a) öğrencilerin motivasyonunu azaltmakta (b) öğrencilerin utanmasına ve eksik hissetmesine neden olmakta (c) öğrencilerin yalan söylemesine neden olmaktadır.

(a) [K7] '*Öğretmenim beni sınıf ortamında aşağıladı. Çok üzüldüm. Bu olay öğrencilik hayatım boyunca motive olmamı engelledi*.'

(b) [K9] '*Ablam ve abimin sürdüğü jöleyi saçlarıma sürdüm. O gün öğretmenim saçımı okşadı ve 'sen hiç saçlarını yıkamıyor musun' dedi. Tüm sınıfın ortasında yaşadığım bu olaydan dolayı çok utandım. Bu olaydan sonra saçlarımın temiz ve bakımlı olduğunu bildiğim halde elim sürekli saçıma gitti.*'

(c) [K2] '*Hırkamı sınıfta unutmuştum. Öğretmenimiz arkadaşlarımın yanında hırkayı pis, kirli bir şey tutar gibi parmak ucuyla tutarak bu kimin hırkası diye sordu. Arkadaşlarım bana ait olduğunu söyledi. Ben onu tiksinerek tuttuğu için 'hayır, benim değil' dedim*.'

Bu bölümde öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği 'olumlu' tutum ve davranışların, öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışlar, (a) öğrencileri sevme (b) sabırlı ve anlayışlı davranma (c) öğrencileri ödüllendirme (d) öğrencileri takdir etme (e) öğrencilerle yakından ilgilenme (f) öğrencilere güvenme (g) öğrencileri destekleme şeklindedir. Aşağıda öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışların öğrencilerin gelişimine etkilerine ilişkin görüşlere yer verilmektedir.

(a) Öğretmenlerin öğrencileri sevmesi, öğrencilere güven aşılamakta ve önyargıları azaltmaktadır.

[K12] '*İlkokul 3. sınıfa kadar bizi okutan öğretmenimiz bizi hiç sevmezdi. Ben de hepsi kötüdür diye öğretmenlerin hiçbirini sevmezdim. Fakat yeni öğretmenimiz bizi çok seviyordu. Bana güven veren öğretmenim bu önyargımı kırdı.*'

(b) Öğretmenlerin öğrencilere karşı sabırlı ve anlayışlı davranması (1) öğrencilerin başarısını artırmakta (2) öğrencilere özgüven aşılamaktadır.

(1) [K19] '*Ortaokulda Matematik dersinde öğretmenimin bana sorduğu soruyu çözemedim. Öğretmenim beni aşağılamadı. Çalışkan bir arkadaşımıza da soruyu çöz, demedi. Soruyu beraber çözelim dedi ve soruyu beraber çözdük. Matematik dersini sayesinde sevdim daha çok çalıştım*.'

(2) [K20] '*Konuşurken kekeliyordum. Biyoloji hocamız herkese konu verir, tahtada anlattırırdı. Derste bana da konu anlattırdı. Birkaç kez kekeledim ama konuyu anlattım. Bana daha fazla görev vermeye başladı ve kendime güvenimi kazandırdı*.'

(c) Öğretmenin uygun zamanda uygun ödüller vermesi, öğrenmeyi artırmaktadır.

[K13] '*İlkokul öğretmenimiz derste sözlü yapacağını ve çarpma işlemini doğru yapanları bahçeye oyun oynamaya çıkaracağını söyledi. Öğretmenimizin bize ödül verecek olması beni öğrenmeye güdüledi ve öğretmenimin bu davranışı sayesinde çarpım tablosunu öğrendim ve hiç unutmadım*.'

(d) Öğretmenin öğrencileri takdir etmesi, öğrencilerin derse ilgisini artırmaktadır.

[K14] '*İngilizce öğretmenimin dersindeki başarımı takdir etmesi ve ajanda hediye etmesi beni gururlandırdı. Bu sözleri duymak beni mutlu etti. Derse ilgimi artırdı*.'

(e) Öğretmenin öğrenciyle yakından ilgilenmesi, (1) öğrencilerin dersi sevmesine neden olmakta (2) motivasyonu artırmaktadır.

(1) [K12] '*Öğretmenimiz, sınıfta algılaması güç olan arkadaşımızla daha çok ilgilenip onu derslerine ve okula bağladı*.'

(2) [K15] '*Liseye başladığımda yeni okul, yeni ortam ve yeni arkadaşlar derken ben içine kapanık bir öğrenciydim. Fizik öğretmenim benimle yakından ilgilendi. Sonuç olarak ben bu hocamın dersine daha çok katılmaya başladım. Özellikle Fizik dersine daha fazla çalışıyordum*.'

(f) Öğretmenin öğrenciye inanması ve güvenmesi, öğrencinin gelişimini desteklemektedir.

[K11] '*İlkokul 1. sınıfta 'R' harfini 'Y' diye söylüyor ve öyle yazıyor, düzeltemiyordum. Öğretmenim hiç olumsuz yaklaşmıyor tam tersine bu olayı zamanla aşacağımı ve şu anlık çok tatlı gözüktüğünü söylüyordu. Bu durumu aşacağıma inandırmıştı ve sayesinde başardım*.'

(g) Öğretmenin öğrenciyi desteklemesi, (1) öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine katkı sağlamakta, (2) yanlışlarını düzeltme olanağı sunmakta ve motivasyonunu artırmaktadır.

(1) [K16] 'Lisede iken asosyal bir yapıdaydım. Başarılıydım ama içine kapanıktım. Beden Eğitimi öğretmenimiz beni voleybol takımına aldı. Özgüvenim arttı, sosyalleştim, arkadaşlarım ile iletişimim arttı.' [K18] '*İlden çok uzakta bir köy ilkokulunda öğrenim görüyordum. İlkokul öğretmenimiz beni ve bir arkadaşımı, ilde yapılacak sınav öncesi kendi evinde misafir etti. Sınava girmemizi sağladı. Sayesinde sağlık meslek lisesinde eğitim alarak meslek edindim*.'

(2) [K17] '*Lisedeyken yanlış ortamlarda bulunduğum için bunalıma girdim ve 3. kattan atlayarak intihara kalkıştım. Ailem, beni döverek okuldan götürmeye kalkıştı. Bir öğretmenimiz engel oldu ve eğitimime devam etmemi sağladı. Öğretmenlerim ve arkadaşlarımın desteğiyle başarım arttı ve derslerim eskisinden çok daha iyi oldu*.'

Bu bölümde, '*sonuçta ne oldu/ne hissettiniz*' sorusuna ilişkin görüşlere yer verilmektedir. Sınıf yönetiminde olumsuz tutum ve davranışlar sergileyen öğretmenler, öğrencilerin (a) üzüntü (b) kırgınlık (c) ezilmişlik (f) pişmanlık (g) özgüven eksikliği (h) eksiklik hissi (i) nefret hissi (j) öğrenme güçlüğü (k) iletişim sorunları yaşamalarına neden olmaktadır. Aşağıda öğretmenlerin sınıf ortamında sergilediği olumsuz tutum ve davranışların öğrencilere hissettirdiği duygulara ilişkin görüşler yer almaktadır.

[K1] '*O hoca okulda ders vermeye devam etti ve onun dersine giren öğrenciler için hep üzüldüm*.' [K2] '*Öğretmenime çok kırıldım. Eğer hırkamı askıda bıraksaydı, ben onu askıdan alabilirdim*.' [K3] '*Ezildim. Kaliteli bir eğitim alsaydım, benim için her şey daha farklı olabilirdi. Daha iyi bir öğrenci olabilirdim*.' [K4] '*Veliler de bu durumdan memnun olmadı. Öğretmen tutumunu değiştirmek zorunda kaldı. Öğrencilerin de fikri alınmalı, zorlama olmamalı. Çünkü öğrenmeyi olumsuz etkiliyor*.' [K5] '*Üniversiteye ilk geldiğimde zorluklar yaşadım. Kendimi iyi ifade edemedim*.' [K6] '*Sayısal derslerden soğudum. Net ve kesin cevaplardan hep nefret ettim. Hala eksik hissediyorum*.' [K7] '*Hayatım boyunca Matematik eğitimimin eksikliğinin zorluğunu yaşadım hala yaşıyorum*.' [K8] '*Matematik dersinden ve matematik öğretmenimden hep nefret ettim*.' [K9] '*Çok üzgünüm. Öğretmenimin iletişim becerisinin iyi olmadığını düşünüyorum*.' [K10] '*Matematik dersinden aldığım notlar hep kötüydü. Öğretmenin tutumu yanlıştı. Dayak ve baskıya dayalı eğitim, öğrenmemi olumsuz etkiledi*.'

Bu bölümde, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışların öğrencilerde neden olduğu hislere ilişkin görüşlere yer verilmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışlar, öğrencilerin (a) sorunlarını çözmelerine katkı sağlamakta (b) minnettarlık duygusuna yol açmakta (c) başarılı olabileceklerine inanmalarını sağlamakta (d) öğretmenlik mesleğini sevmelerine neden olmakta (e) akademik ve sosyal gelişimine katkı sağlamakta (f) öğrenme azmini artırmakta (g) kendine güven duygusunun artmasına yol açmaktadır. Aşağıda öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışların öğrencilere hissettirdiklerine ilişkin görüşler yer almaktadır.

[K11] '*Öğretmenim ilkokul eğitimim boyunca benimle ilgilendi. Ortaokulda sesleri çıkarmada hiç sorun yaşamadım. Öğretmenime hep minnettarlık hissettim*.' [K13] '*İstediğim zaman yapabileceğimi anlamıştım. Öğretmenime minnettarım*.' [K15] '*Öğretmenimin dersine daha fazla çalıştım. Öğretmen olmaya karar verdim*.' [K17] '*Öğretmenimizin tutumu eğitimime devam etmemi ve mühendis olmamı sağladı. İyi bir evlilik yaptım*.' [K19] '*Matematik dersini hep sevdim ve severek çalıştım*.' [K20] '*Kendime güvenim geldi*.'

Bu bölümde '*şimdi/şu an ne hissediyorsunuz*' sorusuna ilişkin yanıtlar yer almaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumsuz tutum ve davranışlar, günümüzde bile öğrencilerde (a) öğretmenlik mesleğine karşı önyargı (b) şanssızlık (c) pişmanlık (d) nefret (e) üzüntü (f) eksiklik (g) kızgınlık (h) kin duygularını beslemektedir. Aşağıda öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumsuz tutumların öğrencilerde şu an hissettirdiği duygulara ilişkin görüşler yer almaktadır.

[K1] '*Her önüne gelenin öğretmen olmaması gerektiğini düşünüyorum.*' [K2] '*Kendimi şanssız hissediyorum*.' [K3] '*O öğretmenle devam ettiğim için pişmanım. Keşke babam sınıfımı değiştirseydi*.' [K4] '*Öğretmenimden o kadar nefret etmişim ki adını bile hatırlamıyorum*.' [K5] '*Neden sınıfımı değiştirmemişim diye düşünüyorum. Şimdi iyi bir eğitimci ve öğrencilere destek olmak istiyorum*.' [K6] '*Çok üzgünüm. Matematik temelimin iyi olmaması, boşluk ve eksiklik hissettiriyor*.' [K7] '*O olayı anımsayınca üzüntü duyuyorum. Matematiği sevemiyorum*.' [K8] '*Matematik dersine ve öğretmenime olan nefretim hep aynı kaldı. Öğretmen adayı olarak hiçbir öğrencimi dersimden soğutmamam gerektiğine inanıyorum*.' [K10] '*Öğretmenime hala kızgınım ve hakkımı helal etmiyorum*.'

Bu bölümde öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışların öğrencilere şimdi hissettirdiklerine ilişkin görüşlere yer verilmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışlar, öğrenciler üzerinde (a) rol model/örnek olma (b) adil olma (c) minnettarlık (d) mutluluk/heyecan (e) güdülenme (f) insanlık anlayışı (g) sevgi ve saygı (h) olumlu kişilik gelişimi (i) özgüveni canlı tutmaktadır. Aşağıda araştırmaya katılan öğrencilerin şimdiki hislerine ilişkin olumlu görüşler yer almaktadır.

[K11] '*Öğretmen olma yolunda ilerliyorum.*' [K12] '*Öğrencileri arasında hiçbir ayrım yapmayan bir öğretmen olacağım*.' [K13] '*Öğretmenime minnettarım.*' [K14] '*Öğretmenimin o gün sergilediği tutum aklıma gelince hala çok mutlu oluyor ve heyecanlanıyorum.*' [K15] '*Öğretmenim Fizik dersini sevmemi sağladı ve beni Fizik öğretmeni olmaya özendirdi.*' [K16] '*Öğretmenimin o dönemde sergilediği tutumun ne kadar pedagojik ve insani olduğunu şimdi daha iyi anlıyorum.*' [K18] '*Öğretmenimi çok seviyor ve saygı duyuyorum.*' [K19] '*Öğretmenim her aklıma geldiğinde üzerimde bıraktığı olumlu etkiyi hissediyorum*.' [K20] '*Eskisi kadar heyecan yapmıyorum. Kendimi daha rahat ifade edebiliyorum*.

Öğretmenler, sınıf yönetiminde sergilediği olumsuz tutum ve davranışlar otoriter ve cezalandırıcı tutum, kayıtsız tutum, eşitlik ve adalet ilkesine aykırı tutum, alaycı ve aşağılayıcı tutum şeklindedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışlar ise öğrencileri sevme, sabırlı ve anlayışlı davranma, ödüllendirme, takdir etme, yakından ilgilenme, öğrencilere güvenme ve destekleme şeklindedir. Sınıf yönetiminde olumsuz tutum ve davranışlar sergileyen öğretmenler, öğrencilerin üzüntü, kırgınlık, ezilmişlik, pişmanlık, özgüven eksikliği, eksiklik, nefret, öğrenme güçlüğü ve iletişim sorunları yaşamalarına neden olmaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışlar, öğrencilerin sorunlarını çözmelerine katkı sağlamakta,

minnettarlık duygusuna yol açmakta, başarılı olabileceklerine inanmalarını sağlamakta, öğretmenlik mesleğini sevmelerine neden olmakta, akademik ve sosyal gelişimine katkı sağlamakta, öğrenme azmini artırmakta, kendine güven duygusunun artmasına yol açmaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumsuz tutum ve davranışlar, günümüzde bile öğrencilerde, öğretmenlik mesleğine karşı önyargı, şanssızlık, pişmanlık, nefret, üzüntü, eksiklik, kızgınlık ve kin duygularını beslemektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışlar, öğrenciler üzerinde rol model /örnek olma, adil olma, minnettarlık, mutluluk/heyecan, güdülenme, insanlık anlayışı, sevgi ve saygı, olumlu kişilik gelişimi ve özgüveni canlı tutmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği tutumların öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin ilkokul, ortaokul ve lise eğitimleri sırasında öğretmenlerin sergilediği sınıf içi tutumlardan etkilendiklerini göstermektedir. Öğrencilerin gelişimi üzerinde en fazla etkili olan sınıf içi öğretmen tutumlarının genel olarak ilkokul döneminde sergilendiğine ilişkin görüşler ağırlıklıdır. Elde edilen bulgular önceki araştırma bulguları ile desteklenmektedir. Nitekim Baker, Grant ve Morlock (2008), O'Connor, Dearing ve Collins (2011), Silver, Measelle, Armstron ve Essex (2005) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenin sınıf içi tutumlarının ilkokul çağındaki öğrencilerin psiko-sosyal ve akademik gelişimleri üzerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumsuz ve olumlu tutumların öğrencilerin gelişimini etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumsuz tutumların, öğrencilerin gelişimini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Öğretmenler, sınıf yönetiminde otoriter ve cezalandırıcı tutum, kayıtsız/ilgisiz tutum, eşitlik ve adalet ilkesine aykırı tutum, alaycı ve aşağılayıcı tutum sergilemektedir. Öğretmeninin sınıf yönetiminde otoriter ve cezalandırıcı tutum sergilemesi, öğrencilerin okuldan ve dersten soğumasına, derse ve öğretmene karşı önyargılı olmasına, öğrenememesine, öğrencilerde korku ve kaygıya, özgüven eksikliğine neden olmaktadır. Bu sonuçlar Evertson ve Emmer (2013), Orth, Robins ve Widaman (2012), Wentzel (2003), tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile desteklenmektedir.

Öğretmenin kayıtsız/ilgisiz tutumu, öğrencilerin öğrenememesine, dersten soğumasına ve öğrencilerde dikkat eksikliğine neden olmaktadır. Benzer bulgular, Dika ve Singh (2002), Hamre ve Pianta (2001), Murray ve Malmgren (2005) tarafından yapılan araştırmalarda da yer almaktadır. Ayrıca öğretmenin eşitlik ve adalet ilkesine aykırı tutum sergilemesi, öğrencilerde adalet algısını zedelemekte, nefret ve intikam alma duygusuna neden olmaktadır. Bu sonuçlar, Sheets ve Gay (1996), Villegas ve Lucas (2002), Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran (2004) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile desteklenmektedir. Öte yandan öğretmenin sınıf yönetiminde alaycı ve aşağılayıcı bir tutum sergilemesi, öğrencilerin motivasyonunu azaltmakta, utanmasına ve eksik hissetmesine ve yalan söylemesine neden olmaktadır. Nitekim Aydın (2014), Hanna (2002), Ingwalson ve Thompson (2007) sınıf içi iletişimde alaycı ve aşağılayıcı tutumun, öğrencilerin psikolojik gelişimini olumsuz etkilediğini ve davranış bozukluklarına neden olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışlar, öğrencileri sevme, sabırlı ve anlayışlı davranma, ödüllendirme, takdir etme, yakından ilgilenme, öğrencilere güvenme ve öğrencileri destekleme şeklindedir. Öğretmenlerin öğrencileri sevmesi, öğrencilere güven aşılamakta ve önyargıları azaltmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere karşı sabırlı ve anlayışlı davranması, öğrencilerin başarısını artırmakta ve öğrencilere özgüven aşılamaktadır. Antayá-Moore (2008), Jackson, Simoncini ve Davidson (2013), Sieberer-Nagler (2016) tarafından yapılan araştırmalarda, bu sonuçları destekleyen bulgulara yer verilmektedir. Yine öğretmenin uygun zamanda uygun ödüller vermesi, öğrenmeyi artırmakta, öğrencileri takdir etmesi öğrencilerin derse ilgisini artırmaktadır. Öğretmenin öğrenciye inanması ve güvenmesi, öğrencinin gelişimini desteklemektedir. Ayrıca öğretmenin öğrenciyi desteklemesi, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine katkı sağlamakta, yanlışlarını düzeltme olanağı sunmakta ve motivasyonu artırmaktadır. Marzano ve Marzano (2003), Marzano, Marzano ve

Pickering (2003), Rovai, Ponton, Wighting ve Baker (2007) tarafından yapılan araştırmaların bulguları, bu sonuçları desteklemektedir.

Sınıf yönetiminde olumsuz tutum ve davranışlar sergileyen öğretmenler, öğrencilerde üzüntü, kırgınlık, ezilmişlik, pişmanlık, özgüven eksikliği, eksiklik, nefret hissettirmenin yanı sıra öğrenme güçlüğü ve iletişim sorunlarına da neden olmaktadır. Allen (2010), Aydın (2014), Lewis ve Garrison-Harrell (1999), Turnbull vd. (2002) öğretmenlerin sınıf ortamında sergilediği olumsuz tutum ve davranışların öğrencilerin akademik ve psiko-sosyal gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Öte yandan öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışlar, öğrencilerin sorunlarını çözmelerine katkı sağlamakta, minnettarlık duygusuna yol açmakta, başarılı olabileceklerine inanmalarını sağlamakta, öğretmenlik mesleğini sevmelerine neden olmakta, akademik ve sosyal gelişimine katkı sağlamakta, öğrenme azmini artırmakta, kendine güven duygusunun artmasına yol açmaktadır. Bakioğlu (2014), Canter (2006), Cummings (2000), Leithwood, Patten ve Jantzi (2010), öğretmenlerin sınıf ortamında sergilediği olumlu tutum ve davranışların, öğrencilere rol-model olma güven verme, öğrenmeyi destekleme ve öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan gelişimini sağlamada, etkili olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumsuz tutum ve davranışlar, günümüzde bile öğrencilerde, öğretmenlik mesleğine karşı önyargı, şanssızlık, pişmanlık, nefret, üzüntü, eksiklik, kızgınlık ve kin duygularını beslemektedir. Nitekim Milich ve Fitzgerald (1985), Schwarzt, Nakamoto, Hopmeyer-Gorman ve Mckay (2006), öğretmenlerin sınıf içindeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkisinin yaşam boyu sürdüğünü dile getirmektedir. Öte yandan öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışlar, öğrenciler üzerindeki etkisi sürmekte ve rol model/örnek alma, adil olma, minnettarlık, mutluluk/heyecan, güdülenme, insanlık anlayışı, sevgi ve saygı, olumlu kişilik gelişimi ve özgüven duygularını geliştirmekte ve canlı tutmaktadır. Brouwers ve Tomic (2000), Dilekmen (2008), Şahin (2011) öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği etkili öğretmen davranışlarının öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde etkili olduğunu ve bu etkinin öğrencilerde kalıcı izler bıraktığını belirtmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu ve olumsuz tutum ve davranışlar, öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde önemli düzeyde etkili olmakta ve etkisini sürdürmektedir. Demokratik bir sınıf ortamı ve olumlu kişilik özelliklerine sahip öğretmenler, öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkilerken, katı kurallarla yönetilen sınıflarda, otoriter ve katı tutum sergileyen öğretmenler öğrencilerin gelişimi üzerinde olumsuz etki yapmaktadır. Burada belirtilmesi gereken çok önemli bir durum ise öğretmenlerin göz ardı ettiği çok ince ayrıntılara bile öğrenciler tarafından oldukça fazla anlam yüklenmektedir. Öte yandan öğrenciler, sınıf ortamında öğretmen kaynaklı yaşadıkları olumlu veya olumsuz olayları unutmamaktadır. İlkokul yıllarında sınıf ortamında karşılaştıkları durumların gelişimleri üzerindeki etkilerini ilerleyen dönemlerde daha iyi analiz ederek, bu olayın yaşanmasında rol oynayan öğretmenleri minnettarlık ya da esefle yâd etmektedir. Sınıf yönetimi başlı başına incelenmesi, araştırılması ve geliştirilmesi gereken önemli bir alan olmakla birlikte öğretmenlerin sınıf içinde sergilediği tutum ve davranışların öğrenci gözüyle değerlendirilmesi, bu alanın gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır.

Sınıf yönetimi, öğrencilerin gelişimini etkileyen önemli değişkenlerden biridir. Öğretmenler, öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkilerini her zaman göz önünde bulundurmalı, insan odaklı bir sınıf yönetimi anlayışına sahip olmalıdır. Öğretmenler, iyi öğretmen olmayı önemsemeli ve bu mesleği insanların yüreğine dokunan bir meslek olarak algılamalıdır. Sınıf içi öğretmen tutum ve davranışlarının öğrencilerin gelişimi ve öğrenme üzerindeki etkileri göz ardı edilmemeli, çok önemsenmeli, öğrencilerin derslere ilgi ve motivasyonunu canlı tutulmalıdır. Öğretmenler, sınıf içi öğretmen tutumlarının öğrencilerin yaşamında iz bırakan etkileri olduğunu hiçbir zaman unutmamalıdır. Disiplin sağlamada katı ve otoriter bir tutum sergilemenin öğrencilerin öğrenmesini ve kişilik gelişimini olumsuz etkilediği, demokratik, anlayışlı ve insancıl bir yaklaşım sergilemenin çok olumlu etkilere sahip olduğu gerçeği gözden ırak tutulmamalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarının teknik yeterlikleri yanında insani yeterliklerini geliştirmeye de odaklanmalıdır. Öğretmen yetiş-

tiren kurumlarda öğretmenlik meslek etiği dersinin içeriğine 'öğretmen yeterlikleri' konusu eklenmelidir. Okullarda performans değerlendirmeye ek olarak, 'öğrenci gözüyle öğretmen değerlendirme' ye de yer verilmelidir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği tutumların öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri, yetişkin bireylerin bakış açısı ile ortaya konulmuştur. Bu konuda ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerini kapsayan farklı araştırmalar yürütebilir. Öğretmenlerin sahip olması gereken insani yeterlikler, başka bir araştırma konusu olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

Aksoy, N. (2005). Sınıf içi kurallar. İçinde, Emin Karip, (Ed.). *Sınıf yönetimi.* (ss.15-37). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying and teacher practices. *The Professional Educator, 34*(1) http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988197.pdf 23.06. 2016 tarihinde erişildi.

Antayá-Moore, D. (2008). Supporting positive behaviour in Alberta schools: A classroom approach. www.assembly.ab.ca/lao/library/egovdocs/.../165333.pdf 23.06.2016 tarihinde erişildi.

Aydın, A. (2014). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baker, J. Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 3-15.

Bakioğlu, A. (2014). *Çağdaş sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Başar, H. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review, 21*(1). 141-170.

Bomer, R., Dworin, J. E., May, L., & Semingson, P. (2008). Miseducating teachers about the poor: A critical analysis of Ruby Payne's claims about poverty. *Teacher College Record, 110*(12), 2497-2531.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A Longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education 16*, 239-253.

Canter, L. (2006). *Lee Canter's classroom management for academic success*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni.* (S. B. Demir, çev. ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, çev. ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Cummings, C. (2000). *Winning strategies for classroom management*. USA: ASCD Publication.

Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology in the classroom.* New York: Longman Publishers.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research.* California: Sage Publications.

Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research, 72*(1), 31-60.

Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(2), 213-221.

Dunbar, C. (2004). Best practices in classroom management. https://msu.edu/~dunbarc/dunbar3.pdf 17 Haziran 2016 tarihinde erişildi.

Erden, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdem, A. R. (2012). Sınıf disiplini ve kuralları. İçinde, Ruhi Sarpkaya, (ed.). *Sınıf yönetimi.* (ss.81-116). Ankara: Anı Yayıncılık.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues.* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi.* (A. Aypay, çev. ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık

Filene, P. (2005). *The joy of teaching: A practical guide for new college instructors.* USA: The University of North Caroline Press.

Finger, J., & Bamford, B. (2010). *Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu.* (T. Karaköse, çev. ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training.* First Revised Edition. New York: Three Rivers Press.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638.

Hanna, F. J. (2002). *Therapy with difficult clients: Using the precursors model to awaken change*. Washington, DC: American Psychological Association.

Ingwalson, G., & Thompson, J. J. (2007). A tale of two first-year teachers: One likely to continue, one likely to drop out. *Middle School Journal, 39*(2), 43-49.

Jackson, C., Simoncini, K., & Davidson, M. (2013). Classroom profiling training: Increasing preservice teachers' confidence and knowledge of classroom management skills. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(8). 29-46. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.2

Kuzgun, Y. (2000). Eğitimde kendini gerçekleştirme. İçinde, Ali Şimşek, (ed.). *Sınıfta demokrasi*. (ss. 1-25). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Kyle, D. W. (2011). Families' goals, school involvement, and children's academic achievement: A follow-up study thirteen years later. *The School Community Journal, 21*(2), 9-24.

Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding to academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Pyschology, 98*(3), 567-582.

Leithwood, K. Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly, 46*(5), 671-706. doi: 10.1177/0013161X10377347.

Lewis, T. J., & Garrison-Harrell, L. (1999). Effective behavior support: Designing setting-specific interventions*. Effective School Practices, 17*(4), 38-46.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice.* USA: Jossey-Bass.

Marshall, C., & Rosman, B. G. (2006). *Designing qualitative research.* California: Sage Publications

Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership 61*(1) 6-13.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curricu-lum Development.

Mayring, P. (2011). Nitel sosyal araştırmaya giriş. (Adnan Gümüş, & M. Sezai Durgun, çev.). Ankara: Bilgesu.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi.* (S. Akbaba-Altun, & A. Ersoy, çev. ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Miller, P. (2012). Ten characteristics of a good teacher. *English Teaching Forum, 50*(1), 36-38.

Milich, R., & Fitzgerald, G. (1985). Validation of inattention/overactivity and aggression ratings with classroom observations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*(1), 139-140. http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.53.1.139

Murray, C., & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology, 43*(2), 137-152.

O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal, 48*(1), 120-162.

Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2007). Effective classroom management: Teacher preparation and professional development. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543769.pdf 7 Haziran 2016 tarihinde erişildi.

Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*(6), 1271.

Öztürk, B. (2005). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. İçinde, Emin Karip, (Ed.). *Sınıf yönetimi*. (ss.155-200). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (M. Bütün, & S. B. Demir, çev. ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Petty, T. M., Good, A. J., & Handler, L. K. (2016). Impact on student learning: National Board Certified Teachers' perspectives. *Education Policy Analysis Archives, 24*(49), 1-19.

Resnick, L. B. (1987). The 1987 presidential address: Learning in school and out. *Educational Researcher, 16*(9), 13-20.

Rovai, A. P., Ponton, M. K., Wighting, M. J., & Baker, J. D. (2007). A comparative analysis of student motivation in traditional classroom and e-learning. *International Journal on E-Learning, 6*(3), 413-432.

Sarı, E. (2005). *Sınıf yönetimi.* Ankara: ÜBL Yayınları.

Schwarzt, D., Nakamoto, J., Hopmeyer-Gorman A., & Mckay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: links with academic peformance and school attendance. *Developmental Psychology,42*(6), 1116-1127.

Sheets, R. H., & Gay, G. (1996). Student perceptions of disciplinary conflict in ethnically diverse classrooms. *NASSP Bulletin, 80*(580), 84-94.

Shivakumar, G.S., Manichander, T. (2013). Restructuring the future classroom - A global perspective. *I-Manager's Journal on School Educational Technology, 9*(2), 19-24.

Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching, 9*(1), 163-172.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*(1), 39-60.

Stronge, J. H., Tucker, P. D., & Hindman, J. D. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. USA: ASCD Publications.

Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 239-259.

Tauber, R. T. (2007). *Classroom management: Sound theory and effective practice.* USA: Greenwood Publishing Group.

Turnbull, A., Edmondson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., Guess, G., Lassen, S., Mccart, A., Park, J., Riffel, L., Turnbull, R., & Warren, J. (2002). A blueprint for schoolwide positive behavior support. *Exceptional Children, 68,* 377-402.

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education, 53*(1), 20-32.

Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education, 55*(1), 25-38. DOI: 10.1177/0022487103259812

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*(1), 287-301.

Wolfgang, C. H. (1996). *The three faces of discipline for the elementary school teacher: Empowering the teacher and students.* USA: Allyn and Bacon.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yolcu, H. (2011). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. İçinde, Celal Gülşen, (Ed.). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi.* (ss.21-60). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yücel, C., Şengil-Akar, Ş., Binici, U., Karataş, E. ve Demirhan, G. (2012). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. İçinde, Ruhi Sarpkaya, (Ed.). *Sınıf yönetimi.* (ss. 27-56). Ankara: Anı Yayıncılık.

Zuna, N., & McDougall, D. (2004). Using positive behavioral support to manage avoidance of academic tasks. *Teaching Exceptional Children, 37*(1), 18-24.

35. BÖLÜM

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ TUTUMLARININ ÖĞRENCİLERİN ÖZNEL İYİ OLUŞLARI İLE İLİŞKİSİ

Ahmet Yirmibeş [a], Nihan Demirkasımoğlu [b]

[a] Yüksek Lisans Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ayirmibes@yahoo.com
[b] Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nihansal@yahoo.com

Giriş

Eğitimde sosyal adalet ve eğitim liderliği, 2000'li yılların başından itibaren eğitim bu alandaki araştırmacıların çalışma konularından birisi olmuştur (Oplatka, 2010). Son yıllarda eğitimde liderlik alanında yapılan çalışmaların sosyal adalet kavramını da içeren dağıtıcı, dönüşümcü ve demokratik liderlik kavramlarına (Kelly ve Dickers, 2016; Day, Gu ve Sammons, 2016; Louise, Murphy ve Smylie, 2016; Capper, 2015; Davis, Gooden ve Micheaux, 2015; Galloway ve Ishimaru, 2015; O'Malley ve Capper, 2014; Kangas, Venninen ve Ojala, 2015; Piot ve Keltchtermans, 2015) yönelmesi son otuz yılda yoğunlaşarak devam eden ve küresel olarak benzerlik gösteren eğitim reformlarının yarattığı eşitsiz ve adaletsiz koşullarından kaynaklanıyor olabilir. Bu araştırma, yüksek performans, nicel çıktılar, hesapverebilirlik, rekabet gibi kavramları odak noktası haline getirmiş olan küresel eğitim reformlarının insan öğesini göz ardı etme eğiliminde olduğu bir dönemde, eleştirel söylemlerin eğitimin demokratik yaşam kaygısı gütmesi gerektiği görüşüne paralel bir yaklaşımdan hareket etmektedir. Eleştirel söylemler temelde güç ve sosyal, kültürel ve ekonomik eşitsizlikler arasındaki ilişkinin boyutları ve eğitime yansımalarını irdelemekte ve geleneksel yönetim yaklaşımının neo libreral politikalarla birlikte toplumsal katmanlaşmaya ve sosyal adaletsizliklere neden olduğunu savunmaktadır (Apple ve diğerleri, 2009). Eleştirel pedagoji, eğitimin bireyin özgürleşmesini (Freire, 2006) sağlaması ,iktidarların var olan kaynakları eşit dağıtması ve etnik, cinsiyete dayalı ya da kültürel farklılıklara sahip toplulukların eşit koşullarda demokratik bir yaklaşımla var olabilmesini sağlayabilmesini ön görmektedir (Apple ve diğerleri, 2009). Bu noktada bu çalışma, kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışlarının düzeyini öğrencilerin algılarına göre ortaya koymak ve bu sosyal adalet liderliği davranışı ile öğrencilerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin ne olduğunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Eğitim yönetiminin bilimselleşme sürecine bakıldığında 19. yy'ın hemen sonlarında ayrı bir çalışma alanı olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Klasik yönetim yaklaşımlarından etkilenen eğitim yönetimi alanı 1940'larda pozitivist yaklaşımın etkisine girmiş, 1950 sonrası ise teori dönemi olarak adlandırılmaktadır. 1970'lerin ortalarından itibaren başta Greenfield olmak üzere pozitivist yaklaşımlar eleştirilmiş ve eleştirel söylemler ortaya çıkmıştır (Özdemir, 2011). Genel yönetim anlayışından etkilenen eğitim alanı özellikle 1980 sonrası ortaya çıkan hesapverebilirlik, standartlaşma, küreselleşme gibi söylemlerin etkisi altında kalmıştır (Balcı, 2011). Bu noktada eğitime ilişkin eleştirel söylemlerin en yoğun eleştirileri eğitime ilişkin yapılan reformların neo libreal politikalar doğrultusunda dikte edilmesi olmuştur (Hill, 2014). Kamusal bir hizmet olan eğitimin metalaştırılması, muhafazakarlaştırılması, performans odaklı yaklaşım, standart testler yoluyla öğrencilerin sınıflandırılması, özel okullar ve üniversiteler yoluyla eğitimde oluşan fırsat eşitsizlikleri toplumsal yaşamı yeniden şekillendirmiştir (Apple, 2006) Bu nedenle eleştirel söylemlerin temel eleştirisi güç odaklarının eğitimi serbest piyasa ekonomisinin bir aracına dönüştürme gayretlerine yöneliktir. Eğitim demokratik bir zeminde öğrencilerin kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bireysel ve toplumsal gelişimlerine katkı sunmalıdır. Bu nedenle eğitim örgütlerinde eğitimci ve eğitim yöneticilerinin rolü büyük önem taşımaktadır. Yönetsel bir yaklaşım yerine demokratik bir yönetim anlayışı okul ortamında özgür ve demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilir. Sosyal adalet kavramı bu noktada demokratik yaklaşımın temel öğelerinden bir tanesidir (Smyth, 2011).

Okul yöneticilerinin sosyal adaleti sağlamasına ilişkin eğitim yönetimindeki ilk çalışmalar 2000'li yılların başlarında hız kazanmıştır (Özdemir ve Kütküt, 2015). Neo liberal politikalar sonucu ortaya çıkan eşitsizlikler ve sorunlar eleştirel bakış açısıyla sosyal adalet kavramının eğitim yönetimi alanında yeniden ele alınmasını sağlamıştır.

Bogotch (2002) sosyal adalet kavramının 'tam ve kestirilebilir' bir tanımı olmadığını ancak belli dönemlerde hemfikir olunan anlamlar içerdiğini ifade etmektedir. Eğitimde sosyal adalet, varolan eşitsizlikleri ortadan kaldırmayı amaçlayan ön yargıları ve ayrıcalıkları benimsenmiş normları en aza indirmeye yönelik bir davranıştır (Gaudelli, 2001). Eğitimde sosyal adalet 'dağıtıcı' , 'tanıyıcı' ve 'demokrasi' boyutları ile incelenmiştir (Polat, 2007; Gewirtz, 2006; Enslin, 2006) . Dağıtıcı adalet devlet ve toplum ilişkisi bağlamında devletin topluma karşı sorumluluklarını ifade etmektedir. Polat 'a (2007) göre dağıtıcı adalet bilinci eğitime erişim araçlarının eşit hale getirilmesi, devletin eğitimi kamusal bir hizmet olarak ücretsiz sunması ve bireylerin becerilerinin gelişmesine katkı sunmasıdır. Tanıyıcı adalet, toplumsal olarak dışlanmış grupların eğitime ve topluma dahil edilmesi anlamına gelmektedir (Bates, 2005). Demokratik adalet ise eğitimle ilgili kararlara katılım ve bireyin kendini gerçekleştirmesini ifade etmektedir (Polat, 2007).

Eğitim yönetimi, öğretim programının uygulanması, eğitim araç gereçlerinin sağlanması, öğrenci ve personel hizmetlerinin yürütülmesi, eğitimin finansmanının ve eğitim kaynaklarının adil dağıtılması gibi eğitimin bir çok boyutunu içeren önemli fonksiyonlara sahiptir (Polat, 2007). Bu nedenle eğitim örgütlerinin yönetimini üstlenen eğitim yöneticilerinin sergiledikleri liderlik tutumlarının sosyal adalet kavramının bileşenleriyle ne oranda örtüştüğü eğitimde sosyal adalet çalışmalarına esin kaynağı olmuştur. Sosyal adalet kavramının eğitim liderliğinden ayrı düşünülmesi mümkün değildir (Theoharis, 2007 ; Bogotch, 2002). Theoharis'e göre (2007) eğitim liderliğinin iyi olarak tanımlanabilmesi için sosyal adaletin gereği olan dışlanmış ve dezavantajlı öğrencilerin eğitime eşit erişimi ve dağıtılan kaynaklardan eşit şekilde faydalanmalarını sağlayan eğitim ortamlarının yaratılması gerekmektedir. Okul dışında var olan eşitsizlikler eğitimle ilgili fırsat eşitliğini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri din, dil, ırk, cinsiyet gibi farklı nedenlerden doğabilecek eğitim eşitsizliklerini ortadan kaldırmak için çaba göstermelidirler (Tomul, 2009). Marshall (2004) okul yöneticilerinin okullarda sosyal adaleti sağladıklarında eşitsizliğe yol açan uygulamaları ortadan kaldırabileceklerini, eşitsizlikleri tanımlayabileceklerini, demokratik değerleri yaşatabileceklerini, farklılıkların bir güç olduğu düşüncesini kazandırabileceklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda eğitim ortamlarında sosyal

adaletin sağlanması, dezavantajlı ve dışlanan öğrencilerin eğitime ve topluma uyum sağlamasını, birey olarak gelişimlerini mümkün kılarak demokratik, özgür ve mutlu bireylerin toplumda var olmasına katkı sunacaktır.

Bireyin mutluluğu kavramı pozitif psikolojide öznel iyi oluş ile tanımlanmaktadır. Öznel iyi oluş bireyin yaşamına ilişkin bilişsel ve duygusal değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır. Bu değerlendirmeler doyum ve tatmine ilişkin zihinsel yargılar kadar kişinin olaylara karşı gösterdiği tepkileri de içermektedir. Bu nedenle öznel iyi oluşun memnuniyet verici duygular, düşük düzeyde olumsuz ruh hali ve yüksek yaşam doyumunu içinde barındıran geniş kapsamlı bir kavram olduğunu söylemek mümkündür (Diener ve Lucas, 2002).

Öznel iyi oluşun sosyolojinin bir parçası olduğunu belirten Veenhoven, öznel iyi oluşu kişinin yaşamından genel anlamda memnun olması olarak tanımlamaktadır (Veenhoven, 2008). Yüksek öznel iyi oluşa sahip insanlar yaşam tecrübelerinden ve karşılaştıkları olaylardan ağırlıklı olarak olumlu takdir hissi yaşayan, düşük öznel iyi oluşa sahip olanlar ise yaşamlarındaki olayların çoğunluğunu olumsuz ya da amaçlarını gerçekleştirmelerine olanak vermediği düşüncesindeki kişilerdir (Diener, 2009).

Diener'a (2009) göre öznel iyi oluş olumlu duygular, olumsuz duygular ve yaşam doyumu bileşenlerinden oluşmaktadır. Yaşam doyumu evlilik, iş, eğlence, sağlık gibi alt bileşenleri içermektedir (Diener, 2009). Bu bağlamda okul da bir yaşam alanı olarak bu bileşenlerden birisi olarak düşünülebilir.

Yaşamlarının önemli bölümünü okul ortamında geçiren ergen öğrenci grubunun öznel iyi oluşunun okula ilişkin yaşantı ve davranışlardan etkilenmesi araştırmaların bu ortamlarda yapılma gerekçelerinden birisi olabilir. Okul ortamında öğrencilerin eğitim olanaklarına akranları düzeyinde eşit şekilde ulaşmaları, öğretmen ve yöneticiler tarafından kendilerine gösterilen ilgi veya ilgisizlik, ekonomik veya duygusal ihtiyaçlarının karşılanması gibi nedenler öğrencilerin iyi oluşlarını etkileyebilmektedir. Bu bağlamda okul, öğrencilerin öznel iyi oluşlarını belirlemede önemli bir etken olabilir. Munn (2010) okulun, öğrencilerin iyi oluşlarını resmi müfredat, resmi olmayan müfredat, gizli müfredat ve kasıtlı müdahale gibi etkenlerle destekleyebileceğini belirtmektedir. Bu etkenlerden resmi olmayan ve gizli müfredat öğrencilerin öznel iyi oluşlarını en çok etkileyebilecek faktörlerden olabilir. Resmi olmayan müfredat ders dışı etkinlikleri, gizli müfredat ise yazılı olmayan ancak yönetici, öğretmen ve öğrenciler tarafından hissedilen okul ortamında hakim olan iletişimi ve davranış yaklaşımını içermektedir. Gizli müfredat neyin daha önemli olduğuna ilişkin güçlü mesajlar vermekte ve öğrencilerin iyi oluşlarını etkilemektedir. Bu anlamda resmi, resmi olmayan ve gizli müfredat öğelerinin tutarlı bir şekilde işletilmesi gerekmekte ve bu eşgüdümü okul yöneticisinin düzenlemesi beklenmektedir. Bu nedenle, okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının öğrencilerin öznel iyi oluşları arasında bir ilişki olması muhtemeldir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, öğrencilerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranış düzeyini ortaya koyarak durum analizi yapılmasına katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ortaya koyan araştırmalar gözlem ya da görüşme gibi nitel çalışmalarla (DeMattews ve Mawhinney, 2014 ; Theoharis , 2007, 2008) sınırlı olduğu için bu araştırma nicel yöntemle yapılmış ilk çalışma olma özelliği taşımaktadır. Eğitimin hizmetinin esas hedef kitlesi olan öğrencilerin perspektifinden okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını sergilenme düzeyinin belirlenmesi, okul yöneticilerinin kendilerine ilişkin bakış açılarını görmelerine ve böylelikle olumlu veya olumsuz davranışlarıyla ilgili yeni bir yaklaşım geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca bu çalışma gelecekte okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin yapılacak nicel araştırmalar için bir kaynak olma özelliği taşıyabilir.

Alan yazın taramasında öznel iyi oluşun benlik kurguları (Özdemir,2012), yaşam amaçları (Eryılmaz,2012), öz saygı ve iyimserlik eğilimi (Eryılmaz ve Atak, 2011), öz yeterlilik (Telef ve Ergün,

2013; Certel ve diğ., 2015), öfke ve stres düzeyleri (Küçükköse ve Bedel, 2015) , toplumsal konum ve risk alma (Uçan ve Esen, 2015), barışa yönelik tutumlar (Sarı ve Kermen, 2015) ile ilişkisini inceleyen araştırmalar bulunmakta ancak sosyal adalet liderliği sergileyen okul müdürlerinin davranışları ile ergen öğrencilerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma bulunmamaktadır. Bu anlamda okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrencilerin öznel iyi oluşları arasındaki anlamlı bir ilişkinin bulunması okul yöneticilerinden beklenen liderlik tarzıyla ve sosyal adalet liderliğinin önemi ile ilgili alan yazına katkı sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin bakış açısından okul yöneticilerinin okullarda sergiledikleri sosyal adalet davranışlarının öğrencilerin öznel iyi oluşları ile ilişkisini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları;
   a. Destek,
   b. Eleştirel bilinç,
   c. Katılım boyutlarında nasıldır?
2. Okul yöneticilerinin okulda öğrencilere karşı sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışları araştırmaya katılan öğrencilerin;
   a. Okul türü,
   b. Cinsiyet,
   c. Aile gelir düzeyi,
   d. Yaş,
   e. Sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği tutumları ile öğrencilerin öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Model

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği tutumların ile bu tutumların öğrencilerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yürütülen bu araştırma tekli ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tekli tarama modeli ilgilenilen olaya veya duruma ilişkin değişkenlerin ayrı ayrı tanımlanmaya çalışılması amacıyla kullanılmaktadır. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişkenin bielikte değişim oranını ortaya koymayı hedeflemektedir (Karasar, 2014) Bu çalışma kapsamında tekli tarama modeli, öğrencilerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği tutumlarına yönelik görüşlerinin ne olduğu, ilişkisel tarama modeli ile yöneticilerin sosyal adalet liderliği tutumları ile öğrencilerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Zonguldak ili Çaycuma ilçe merkezinde bulunan tüm ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 3118 öğrenci oluşturmaktadır. Okullara göre öğrenci sayıları Çizelge 1'de gösterilmiştir. Öğrencilerin görüşlerini belirlemede, ulaşılan örneklemin evreni en yüksek düzeyde temsil edebilmesi için için tabakalı örneklem seçimi yoluna gidilmiştir. Örneklem

büyüklüğünün belirlenmesinde Sekeran ve Bougie'nin (2009, 295) "Belirli Evrenler İçin Örneklem Büyüklükleri" tablosu esas alınmıştır. Buna göre, 2015-2016 öğretim yılında Çaycuma ilçesinde toplamda 3118 lise öğrencisi öğrenim görmektedir. 3118 öğrenciden oluşan bu evreni, %95 güven düzeyinde temsil edebilecek örneklem büyüklüğü 356'dır. Toplam 356 ölçek formu dağıtılmış ancak 350 adet toplanmıştır. Toplanan ölçek formlarının 157'si kız ,193'ü erkek öğrenci tarafından doldurulmuştur. Okul türlerine göre katılımcı dağılımına bakıldığında Mehmet Akif Ersoy Çok Programlı Lisesinden 39, Endüstri Meslek Lisesinden 81, Ticaret ve Sanayi Odası Fen Lisesinden 45, Nihat Kantarcı ve Oktay Olcay Anadolu Liselerinden 89, Anadolu İmam Hatip Lisesinden 70, Şehit Aydın Berber Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden 26 öğrenci olduğu görülmektedir. Katılımcılarından 134'ü 9. Sınıf, 85'i 10. Sınıf , 82'si 11. Sınıf ve 49'u 12. Sınıf düzeyindedir. Aile gelir durumuna bakıldığında 1300TL altında 95, 1300-4600 TL arasında 236, 4600 TL üzerinde ise 18 öğrenci bulunmaktadır. Ayrıca katılımcıların 187'si köy, 52'si belde, 111'i ilçe merkezinde ikamet etmekte oldukları görülmektedir. Katılımcılardan yalnızca bir tanesi engelli olduğunu ifade etmiştir.

Çizelge 1. Zonguldak İli Çaycuma İlçesi Orta Öğretim Kurumları, Öğrenci Sayıları ve Alınan Örneklem Sayısı

LİSELER	Evren	Örnekleme Alınan Öğrenci Sayısı
Oktay Olcay Yurtbay Anadolu Lisesi	405	46
Nihat Kantarci Anadolu lisesi	380	43
Ticaret ve Sanayi Odası Fen Lisesi	400	46
Mehmet Akif Ersoy Cok Programli Anadolu lLisesi	375	43
Çaycuma Endüstri Meslek Lisesi	719	82
Şehit Aydın Berber Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	227	26
Çaycuma Anadolu İmam Hatip Lisesi	608	70
Toplam	3118	356

Çizelge 1'den görüleceği gibi, Çaycuma ilçesinde yer alan liselerden en fazla sayıda öğrenci Endüstri Meslek Lisesi'nde ve en az sayıda öğrenci Anadolu Ticaret Meslek Lisesi'nde öğrenim görmektedir. Buna göre bu okullar tabakalarda daha yüksek ve daha düşük sayılarda temsil edilmişlerdir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenci sayısına ulaşabilmek için 356 ölçek formu dağıtılmış ancak 350 anket değerlendirmeye alınabilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veriler 'Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği' ve 'Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. 'Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği',2015 yılında Özdemir ve Kütküt (Özdemir ve Kütküt, 2015) tarafından geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde 24 maddeden oluşmaktadır. Tüm maddeler 5 olarak işaretlendiğinde anketten toplam 120 puan alınmaktadır. Üç alt boyuttan (destek, eleştirel bilinç, katılım) oluşan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .91dir. Destek alt boyutu için alfa katsayısı .91, eleştirel bilinç için .92, katılım için .72 olarak görülmektedir. Madde toplam korelasyonları .52 ile .75 arasındadır. Ölçek faktörleri toplam varyansın % 57'sini açıklamaktadır.

Ergen Öznel İyi oluş ölçeği Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4'lü likert tipinde 16 maddeden ve dört alt boyuttan (aile ile ilişkilerde doyum /Cronbach Alpha .83,önemli diğerleri ile ilişkide doyum/ CA 73, yaşam doyumu /CA .81, olumlu duygular /CA.66) oluşmaktadır. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa katsayısı .86'dır. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 64'tür. Faktör analizi sonucunda 4 faktörün toplam varyansın % 61.64'ünü açıkladığı görülmüştür. Madde toplam korelasyonları .40 ile .69 arasındadır.

Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Analizleri

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin Güvenirlik Analizleri.

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin güvenirliği bu araştırmaya katılan katılımcılar için hesaplanmıştır. Buna göre Cronbach Alpha katsayısı .94 bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin 1. Alt boyutu olan "destek alt boyutu" için .90, "eleştirel bilinç" alt boyutu için .92 ve "katılım" alt boyutu için .70 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin, madde toplam korelasyonları .46 ile .76 arasında değişmektedir. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği.

Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .87'dir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı için hesaplanan Cronbanch Alpha katsayıları şöyledir: Birinci alt boyut (aile ilişkilerinden doyum) .86, ikinci alt boyut (olumlu duygular) .73, üçüncü alt boyut (yaşam doyum) .81 ve dördüncü alt boyut (önemli diğerleri ile ilişkilerden doyum) .77'dir. Ölçekte yer alan maddelerin, madde toplam korelasyonları .30 ile .64 arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymak amcıyla betimsel istatistik teknikleri (standart sapma ve aritmetik ortalama) kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği tutumlarının cinsiyet değişkeni ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla t-testi, okul türü değişkeni ile ilişkisini ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi, sınıf değişkeni ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi, aile gelir düzeyi ile ilişkisini ortaya koymak amcıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği tutumlarıyla öğrencilerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla ise korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Tutumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tutumlarına ilişkin görüşleri "destek", "eleştirel bilinç" ve "katılım" alt boyutlarında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Destek Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tutumlarından destek alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve göreli sıra değerleri Çizelge 2'de yer almaktadır.

Çizelge 2. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin "destek" alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve göreli sıra değerleri

	Ölçek Maddeleri	*M*	ss
Destek	1. Başarısızlığımızı önleyecek tedbirler alır	2.93	1.19
	2. Düşük gelirli arkadaşlarımıza yardım eder	2.90	1.28
	3. Düşük gelirli arkadaşlarımızı korur	2.86	1.24
	4. Gelişimimize katkı sağlayacak kurslara katılmamız için bizi teşvik eder	3.76	1.24
	5. Engelli arkadaşlarımız için konforlu bir okul ortamı oluşturur	2.51	1.32
	6. Hepimizin isteklerini yerine getirmek için okulda eşit fırsatlar sağlar	2.66	1.33
	7. İhtiyacı olan insanlara yardım etmemiz için bizi teşvik eder	3.12	1.33
	8. Okulumuzun güvenliği için gerekli tedbirleri alır	3.37	1.33
	9. Okul sporlarında çeşitliliğe önem verir	2.68	1.41
	10. İhtiyacı olan insanları ziyaret etmemiz için bizi teşvik eder	2.51	1.33
	11. Teknolojiyi eğitimimizde aktif olarak kullanabileceğimiz ortamlar oluşturur	2.78	1.35
	12. Başarısı düşük arkadaşlarımızın başarılarını artırmak için çaba gösterir	2.82	1.27
	Destek Toplam	2.91	.90

Ölçek Madde Değerleri: 1-Hiç katılmıyorum 2-Az katılıyorum 3-Kısmen Katılıyorum 4- Katılıyorum 5- Tamamen Katılıyorum

Çizelge 2'de görüleceği gibi öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tutumlarından destek alt boyutuna ilişkin en yüksek ortalama 3.76, en düşük ortalama 2.51 , genel ortalamanın ise 2.91 olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrenciler okul müdürlerinin sosyal adalet

liderliği tutumlarından sırasıyla en çok 'gelişimimize katkı saylayacak kurslara katılmamız için bizi teşvik eder' (M:3.76), 'okulumuzun güvenliği için gerekli tedbirleri alır' (M:3.37)ve 'ihtiyacı olan insanlara yardım etmemiz için bizi teşvik eder' (M:3.12) maddelerine katılmışlardır. En az katıldıkları maddeler ise ''hepimizin isteklerini yerine getirmek için okulda eşit fırsatlar sağlar' (M: 2.66), 'Engelli arkadaşlarımız için konforlu bir okul ortamı oluşturur' (M:2.51) ve 'ihtiyacı olan insanları ziyaret etmemiz için bizi teşvik eder' maddeleridir.

Eleştirel Bilinç Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tutumlarının eleştirel bilinç alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve göreli sıra değerleri Çizelge 3'de yer almaktadır.

Çizelge 3. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin "eleştirel bilinç" alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve göreli sıra değerleri

	Ölçek Maddeleri	*M*	ss
Eleştirel Bilinç	13. Farklı görüşlere açıktır.	2.85	1.37
	14. Eleştiriye açıktır.	2.65	1.35
	15. Açık fikirli olmamızı teşvik eder.	2.95	1.37
	16. Farklı kültürlere saygılı olmamızı teşvik eder.	3.20	1.30
	17. Toplumun genelinden farklı olan insanlara hoşgörü göstermemizi teşvik eder.	3.31	1.31
	18. İnanç ve görüşlerimizden dolayı baskı yapmaz.	3.49	1.43
	19. Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır.	2.71	1.33
	20. Düşüncelerimizi açıkça ifade etmemize imkan sağlar.	2.84	1.35
	21. Farklılıklara eşit mesafede durur.	2.76	1.27
	Eleştirel Bilinç Toplam	2.97	1.065

Ölçek Madde Değerleri: 1-Hiç katılmıyorum 2-Az katılıyorum 3-Kısmen Katılıyorum 4- Katılıyorum 5- Tamamen Katılıyorum

Çizelge 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tutumlarının eleştirel bilinç alt boyutunda en yüksek ortalama 3.49, en düşük 2.65 , toplamda ise 2.97'dir. Sırasıyla öğrencilerin en çok katıldıkları ilk üç madde 'inanç ve görüşlerimizden dolayı bize baskı yapmaz' (M:3.49), 'toplumun genelinden farklı olan insanlara hoşgörü göstermemizi teşvik eder' (3.31) ve 'farklı kültürlere saygılı olmamızı teşvik eder' (M:3.20) maddeleridir. En düşük düzeyde katıldıkları üç madde 'farklılıklara eşit mesafede durur' (1.27), 'yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır' (1.33) ve 'eleştiriye açıktır' şeklindedir.

Katılım Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin katılım alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve göreli sıra değerleri Çizelge 4'de yer almaktadır.

Çizelge 4. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin "katılım" alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve göreli sıra değerleri

	Ölçek Maddeleri	*M*	ss
Katılım	22. Okul kıyafetini belirlerken görüşümüzü alır	2.06	1.40
	23. Seçmeli derslerin belirlenmesinde görüşümüzü alır	2.45	1.48
	24. Okul kurallarının belirlenmesinde görüşümüzü alır	1.82	1.16
	Katılım Toplam	2.11	1.07

Ölçek Madde Değerleri: 1-Hiç katılmıyorum 2-Az katılıyorum 3-Kısmen Katılıyorum 4- Katılıyorum 5- Tamamen Katılıyorum

Çizelge 4'te görülebileceği gibi okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları katılım alt boyutunda en yüksek ortalama 2.45, en düşük ortalama 1.82, genel ortalama ise 2.11 dir. Öğrenciler sırasıyla en çok 'seçmeli derlerin belirlenmesinde görüşümüzü alır' (2.45), 'okul kıyafetini belirlerken görüşümüzü alır' (2.06), 'okul kurallarının belirlenmesinde görüşümüzü alır' maddelerine katılmışlardır.

Lise öğrencilerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tutumlarına ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerlerinin özeti Çizelge 5'de verilmiştir.

Çizelge 5. Öğrencilerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tutumlarına ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerlerinin özeti

Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları	Destek	Eleştirel Bilinç	Katılım	Toplam
M	2.91	2.97	2.11	2.83
ss	.90	1.06	1.07	.88

Çizelge 5 incelendiğinde, lise öğrencilerinin okul müdürlerinin sosyal adalet tutumlarına yönelik algılarının düşük düzeyde (M=2.83) olduğu görülmektedir. Buna göre lise öğrencileri, göreli olarak okul müdürlerinden en yüksek düzeyde "eleştirel bilinç" (M=2.97), ikinci sırada "destek" (M=2.91) ve son sırada "katılım" boyutlarındaki (M=2.11) maddelere katılmışlardır.

Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Tutumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Lise öğrencilerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tutumlarının cinsiyet, okul türü, sınıf, ailenin gelir düzeyi ve engel durumu değişkenlerine göre fark analizi bulguları, değişkenlere ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet. Öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tutumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Çizelge 6'de yer almaktadır.

Çizelge 6. Öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tutumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek Boyutları	Grup	N	M	Ss	sd	t	p
Destek	Kadın	157	3.04	.86	348	2.59	.01
	Erkek	193	2.79	.92			
Eleştirel Bilinç	Kadın	157	3.15	1.02	348	2.77	.00
	Erkek	193	2.83	1.08			
Katılım	Kadın	157	2.23	1.12	348	1.87	.06
	Erkek	193	2.01	1.03			

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri "destek" [$t_{(348)}$=.01; p<.05] ve "eleştirel bilinç" [$t_{(348)}$=.00; p<.05] alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, hem destek hem de eleştirel bilinç boyutunda kız (M=3.04; 3.15) öğrencilerin okul müdürünün sosyal adalet tutumlarına ilişkin algısı erkek (M=2.79; M=2.83) öğrencilerinden daha olumludur. Diğer yandan, sosyal adaletin "katılım" boyutundaki ifadelere ilişkin kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(348)}$=.06; p>.05].

Okul türü. Araştırmaya katılan öğrencilerden Endüstri Meslek Lisesi ve Anadolu Mesleki ve Teknik Lise'sinde öğrenim gören öğrenciler, mesleki ve teknik lise kategorisinde birleştirilmiştir. Buna göre beş okul türünde görev yapan okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tutumlarına ilişkin öğrenci görüşleri analiz edilmiştir. Öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tutumlarına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 7'de yer almaktadır.

Çizelge 7. Öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tutumlarına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Okul Türü	n	M	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Destek	Çok Programlı Anadolu Lisesi (ÇPAL)	36	3.08	.87	4,345	14.32	.00	ÇPL-EML
	Endüstri Meslek Lisesi (EML)	97	2.50	.91				EML-AL
	Fen Lisesi (FL)	42	2.63	.74				FL-AL
	Anadolu Lisesi (AL)	104	3.35	.83				AİHL-EML
	Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL)	71	2.88	.77				AİHL-AL
Eleştirel Bilinç	Çok Programlı Anadolu Lisesi (ÇPAL)	36	3.26	.94	4,345	15.27	.00	ÇPL-EML
	Endüstri Meslek Lisesi (EML)	97	2.62	1.09				EML-AL
	Fen Lisesi (FL)	42	2.28	.95				FL-ÇPL
	Anadolu Lisesi (AL)	104	3.46	.92				FL-AL
	Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL)	71	3.00	.95				FL-AİHL
Katılım	Çok Programlı Anadolu Lisesi (ÇPAL)	36	2.18	1.22	4,345	5.58	.00	EML-AL
	Endüstri Meslek Lisesi (EML)	97	2.02	1.04				AL-AIHL
	Fen Lisesi (FL)	42	1.93	.96				
	Anadolu Lisesi (AL)	104	2.48	1.09				
	Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL)	71	1.77	.93				

Çizelge 7'de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin okul müdürünün sosyal adalet liderliği tutumlarına ilişkin algısı okul türü değişkenine göre tüm alt boyutlarda farklılaşmaktadır. Farkın kaynağını belirlemek üzere uygulanan Scheffe Testi uygulanmıştır. Buna göre destek alt boyutunda, ÇPL (M=3.08) öğrencilerinin görüşleri EML (M=2.50) öğrencilerinden daha olumludur [F(4,345)=14.32; p<0.05]. Yine, AL (M=3.35) öğrencilerinin okul müdürlerinin destek alt boyutunda yer alan tutumlarına ilişkin görüşleri, EML (M=2.50), FL (M=2.63) ve AİHL (2.88) öğrencilerinin görüşlerinden daha olumludur. Son olarak, AİHL öğrencileri (M=2.88), EML (M=2.50) öğrencilerinden destek alt boyutunda okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği sergiledikleri görüşündedirler.

Sosyal adaletin ikinci alt boyutu olan "eleştirel bilinç algılarında" lise öğrencilerinden ÇPL (M=3.26) ve AL (M=3.46) de öğrenim gören olan öğrenciler, EML'de (M=2.62) öğrenim gören öğrencilerinden daha yüksek düzeyde okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği gösterdiği görüşündedirler [F(4,345)=15.27; p<0.05]. Bunun yanında ÇPL (M=3.26), AL (M=3.46) ve AİHL (M=3.00) öğrencilerinin okul müdürlerinin sosyal adaleti liderliğinin eleştirel bilinç boyutuna ilişkin görüşleri, FL (M= 2.28) öğrencilerinin görüşlerinden daha olumludur [F(4,345)=15.27; p<0.05].

Üçüncü boyut olan, katılım alt boyutunda da öğrencilerin AL'de (M=2.48) öğrenim gören öğrencilerin görüşleri, EML'de (M=2.02) ve AİHL'de (M=1.77) öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek düzeyde okul müdürünün sosyal adalet tutumuna sahip olduğu görüşündedirler.

Sınıf. Öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tutumlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 8'de yer almaktadır.

Çizelge 8. Öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tutumlarına ilişkin görüşlerinin sınıf değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Sınıf	n	M	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Destek	9.sınıf	134	3.08	.87	3, 346	6.14	.07	-
	10.sınıf	85	2.94	.93				
	11.sınıf	82	2.55	.94				
	12.sınıf	49	2.98	.69				
Eleştirel Bilinç	9.sınıf	134	3.07	1.03	3, 346	2.57	.06	-
	10.sınıf	85	3.06	1.12				
	11.sınıf	82	2.69	1.17				
	12.sınıf	49	3.05	.74				
Katılım	9.sınıf	134	2.31	1.14	3, 346	3.33	.12	-
	10.sınıf	85	2.12	1.22				
	11.sınıf	82	1.91	.86				
	12.sınıf	49	1.87	.83				

Lise öğrencilerinin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tutumlarına ilişkin görüşleri ölçeğin [F(3,346)=6.14; p>0.05], eleştirel bilinç [F(3,346)=2.57; p>0.05] ve katılım [F(3,346)=3.33; p>0.05] alt boyutlarında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Ailenin gelir düzeyi. Öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tutumlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri ailenin gelir düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Çizelge 9'da yer almaktadır.

Çizelge 9. Öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tutumlarına ilişkin görüşlerinin ailenin gelir düzeyi göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Kıdem (yıl)	N	Sıra Ort	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Destek	1300 TL ve altı	95	166.53	2	3.87	.14	-
	1300-4600 TL	236	181.17				
	4600 TL ve üzeri	18	138.78				
Eleştirel Bilinç	1300 TL ve altı	95	167.58	2	3.89	.14	-
	1300-4600 TL	236	180.90				
	4600 TL ve üzeri	18	136.83				
Katılım	1300 TL ve altı	95	174.14	2	.02	.99	-
	1300-4600 TL	236	175.14				
	4600 TL ve üzeri	18	177.64				

Tablo 9'dan anlaşılacağı gibi, öğrencilerin destek [x^2 (2)]= 3.87, p>.05], eleştirel bilinç [x^2 (2)]= 3.89, p>.05] ve katılım [x^2 (2)]= .02, p>.05] alt boyutundaki görüşleri ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Tutumları İle Öğrencilerin Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tutumları ile kendi öznel iyi oluş algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmış olan korelasyon analizine ilişkin sonuçlar Çizelge 7'de yer almaktadır.

Çizelge 8. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Tutumları İle Öğrencilerin Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişki

Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları	**M**	**ss**	**Öğrenci Öznel İyi Oluşları Toplam**
Destek	2.91	.90	.145**
Eleştirel Bilinç	2.97	1.06	.091
Katılım	2.11	1.07	.001
Sosyal Adalet Toplam	2.83	.88	.114*

(* p< 0.05)

Çizelge 8'de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği tutumları ile öğrencilerin öznel iyi oluşlarının yalnızca "destek" (r=.14) alt boyutunda düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bunun yanında, okul müdürlerinin sosyal adalet tutumları ile öğrencilerin öznel iyi oluşları arasında da düşük düzeyde (r=.11) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerindeki artışa bağlı olarak, öğrencilerin öznel iyi oluş algısının düşük düzeyde iyi olma eğilimi gösterdiği düşünülebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin boyutları açısından bakıldığında öğrencilerin görece en yüksek düzeyde 'eleştirel bilinç', ikinci sırada 'destek' son sırada ise 'katılım' boyutlarına katıldıkları görülmektedir. Eleştirel bilinç boyutunun en yüksek düzeyde katılıma sahip olması olumlu görünmektedir ancak bu boyuta katılım Türkiye'de sosyo-ekonomik ve kültürel yaşam koşullarına göre farklılık gösterebilir. Öğrencilerin, okul müdürlerinin destek ve katılım boyutlarındaki liderlik davranışlarını daha düşük düzeyde algılamaları eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı ile yorumlanabilir. Örneğin Theoharis'in (2007) araştırmasında sosyal adalet liderliği davranışını sergileyen okul müdürleri en çok okul kültürü oluşturma, öğrenci başarısını arttırmak için kurumsal tedbirler alma, okul yönetimi ve yapısıyla ilgili değişiklikler yapma konularına yoğunlaşmaktadırlar. Dezavantajlı öğrencilerin başarılarının arttırılması ve diğer öğrencilerle eşit olanaklara sahip olmaları yönünde tedbirler almaktadırlar. Ancak Türkiye'de oldukça merkezi olan eğitim yönetim sistemi okul müdürlerinin bölgesel veya yerel ihtiyaçlar doğrultusunda inisiyatif almalarını engellemektedir. Katılım boyutunda öğrencilerin en düşük düzeyde algıya sahip olmalarının bu merkeziyetçi yapıdan kaynaklanabileceğini düşünmek mümkündür. Merkeziyetçi yapı elbette okul müdürlerinin öğrencileri eğitime ilişkin kararlara dahil edilmesini yasaklamamaktadır ancak okul müdürlerinin parçası oldukları hiyerarşik yapı onların okul içerisinde kendilerini mutlak güç olarak görmelerine neden olabilir. Bu bağlamda Türkiye eğitim sisteminin merkeziyetçi yapıdan kurtulması yerel ve bölgesel, hatta bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak karar alma becerisinin yetki sahibi okul yöneticilerine ve hatta öğretmenlere kazandırılması yerinde olacaktır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının boyutlarına ilişkin algılarına cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında 'destek' ve 'eleştirel bilinç ' boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre 'destek ' ve 'eleştirel bilinç' boyutlarında kız öğrencilerin algılarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu, 'katılım' boyutunda ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. 'Destek' ve 'eleştirel bilinç' boyutlarında kız öğrencilerin algılarının daha yüksek olmasının nedeni sosyal ve kültürel nedenler olabilir. 'Katılım' boyutunda anlamlı bir farkın bulunmaması ise okul müdürlerinin cinsiyet farkı gözetmeksizin öğrencileri yönetsel kararlara dahil etmedikleri şeklinde açıklanabilir.

Okul türü değişkeni açısından bakıldığında okul türleri arasında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğrenci görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sosyal adalet liderliği alt boyutlarından 'destek' alt boyutunda ÇPL öğrencilerinin görüşleri EML öğrencilerinin görüşlerinden, AL öğrencilerinin görüşlerinin ise EML , FL ve AİHL öğrencilerinin görüşlerinden daha olumlu olduğu görülmektedir. 'Eleştirel Bilinç ' boyutunda ise ÇPL ve AL öğrencilerinin algılarının EML öğrencilerinin algılarından daha yüksek olduğu, ÇPL , AL ve AİHL öğrencilerinin görüşlerinin ise FL öğrencilerinin görüşlerinden daha olumlu olduğu görülmektedir. Katılım alt boyutunda AL öğrencilerinin görüşleri EML ve AİHL öğrencilerinden daha olumlu görülmektedir. Sosyal adalet liderliğinin tüm alt boyutlarında AL öğrencilerinin görüşlerinin diğer okul türlerinden daha olumlu olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin öğrenci görüşleri sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum okul yöneticilerinin yaklaşımlarının öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları aile gelir durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bunun nedeni araştırmanın yapıldığı Çaycuma ilçesinin TR81 bölgesinde yer alması olabilir. TR81 bölgesi Zonguldak, Karabük ve Bartın illerini kapsamaktadır ve bu bölge 2014 TÜİK verilerine göre Türkiye'de gelir eşitsizliğinin en düşük olduğu (Türkiye Gini Katsayısı: 0,391, TR81 GK: 0,304) bölgedir.

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrencilerin öznel iyi oluşları arasında yalnızca 'destek' alt boyutunda düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarıyla öğrencilerin iyi oluşları arasında da yine düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre okul müdürlerinin sosyal

adalet liderliği düzeylerindeki artışa bağlı olarak öğrencilerin öznel iyi oluşlarının düşük düzeyde iyi olma eğilimi gösterdiği düşünülebilir. Bu bulgular Munn'un (2010) belirttiği resmi ve gizli müfredat yoluyla okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrenci iyi oluşu arasında anlamlı bir ilişki olabileceği savını desteklemektedir.

Bu doğrultuda okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını geliştirmeleri için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Araştırma bulgularına göre sosyal adalet liderliği boyutlarından en düşük algı 'katılım' alt boyutundadır. Okul müdürleri öğrencileri karar alma süreçlerine daha çok dahil edebilir , öğrenci dönütlerini somut şekilde değerlendirmeye alabilirler. Merkeziyetçi yönetim yapısından kaynaklanan sorunları Milli Eğitim temel değerlerini sarsmayacak şekilde bireysel inisiyatif alarak çözebilirler.

- Sosyal adalet liderliği 'destek' alt boyutu 'katılım' boyutundan sonra en düşük algının olduğu boyuttur. Okul müdürleri sosyal adalet liderliği davranışları sergileyerek eğitime ilişkin fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldırabilir ve öğrencilerin özgür ve mutlu bireyler olarak topluma kazandırılmalarına katkı sağlayabilirler. Milli eğitim Bakanlığının genel çerçevesini çizdiği ancak okullarda uygulamaların değiştiği noktalarda öğrencilerin dezavantajlarını göz önüne alarak eşit şekilde olanaklara erişimlerini sağlayabilirler.

- Sosyal adalet liderliği 'eleştirel bilinç' alt boyutu diğer boyutlara bakıldığında en yüksek algıya sahip olmakla birlikte yeterli düzeyde değildir. Bu nedenle öğrencilerin bireysel farklılıkları, yaşam tarzları, giyimleri, geldikleri etnik, kültürel veya dini altyapılara bakılmaksızın tamamının adil ve eşit bir şekilde eğitim hizmetinden faydalanmalarını sağlayabilirler. Toplumda hakim ve baskın olan davranış biçimlerinin baskısını okul ortamında en aza indirebilirler.

- Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrencilerin öznel iyi oluşu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda okul müdürleri sosyal adalet liderliği davranışlarını daha yoğun şekilde sergileyerek öğrencilerin mutluluk düzeylerini arttırabilirler. Öğrencilerin mutluluk düzeylerinin artması ise akademik başarının artmasına, nitelikli eğitim ortamlarının oluşmasına ve bu sarmallıkla birlikte dezavantajlı koşulların avantaja dönmesini sağlayacaktır.

Eğitim Politikaları Yapıcılarına ve Yöneticilerine yönelik su önerilerde bulunulabilir:

- Okul yöneticilerini sosyal adalet davranışları sergilemeleri konusunda teşvik edebilir ve okul müdürlerine sosyal adalet liderliği sergilemeleri konusunda daha fazla özerklik sağlayabilirler.

- Anayasa ve yasalarda belirtilen sosyal adalet, eğitimde fırsat eşitliği gibi maddelerin uygulamada daha etkin değerler olmalarını sağlamak için ulusal ve uluslar arası işbirliklerini teşvik edebilirler.

- Okul yöneticilerinin seçiminde veya denetiminde bu değerlere öncelik vererek ilgili politikaların takipçisi olabilirler.

- Okul müdürlerininin sosyal adalet liderliği konusunda hizmet-içi veya uzaktan eğitimler yoluyla farkındalıklarını arttırabilirler.

Bu araştırma Zonguldak ili Çaycuma ilçesinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 350 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çaycuma ilçesi toplam nüfusu 91.190, şehir merkezi nüfusu ise 25.000 'dir. Araştırmanın yapıldığı bölge göç almayan ve yerleşimcilerinin etnik, kültürel ve dini inanç bakımından büyük oranda benzerlik içerdiği bir bölgedir. Ayrıca 2014 TÜİK verilerine göre Türkiye'de

gelir eşitsizliği en düşük olan TR81 bölgesinde yer almaktadır. Bu nedenle ulaşılan sonuçlar, Türkiye'deki diğer il ve ilçelere genellemeye uygun değildir. Bu konuda yapılacak gelecek araştırmalarda sosyal yapı çeşitliliği içeren, daha büyük yerleşim yerlerinden ve gelir eşitsizliği daha yüksek olan illerden örneklem alınarak gerçekleştirilebilir.

Öneriler

Araştırmacılara Öneriler:

- Bu araştırma öğrenci perspektifinden okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ortaya koymayı amaçlayan bir ölçek kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ankete verilen yanıtların sınırlı sürelerde verildiği göz önüne alındığında sosyal adalet ve öğrenci iyi oluşuna ilişkin görüşmeler yoluyla yapılabilecek çalışmalar daha derinlemesine sonuçlar verebilir. Bu nedenle nicel ve nitel desenlerin birlikte kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada öğrenci gözüyle okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ortaya konulmuş ve öğrencilerin öznel iyi oluşlarıyla ilişkisi incelenmiştir. Öğrencilerin gözünden okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile farklı değişkenlerin (akademik başarı, vizyon belirleme, okul kültürü, örgütsel vatandaşlık vb) ilişkisi incelenebilir.

Araştırma Çaycuma ilçesinde bulunan tüm ortaöğretim kurumlarında uygulanmıştır. Ortaokul kademesinde ve lise kademesinde uzamsal çalışmalar yapılarak öğrencilerin algılarının ne oranda değiştiği ortaya konulabilir. Ayrıca yalnızca ortaokul kademesinde yapılması yaş grubu değişkeninin etkilerini ortaya koyma açısından faydalı olabilir.

Kaynakça

Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (2011). *The Routledge international handbook of critical education*. Taylor & Francis.

Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(162).

Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, citizenship and social justice*, *1*(2), 141-156.

Bogotch, I. E. (2002). " Enmeshed in the Work": The Educative Power of Developing Standards. *Journal of School leadership*, *12*(5), 503-525.

Capper, C. A. (2015). The 20th-Year Anniversary of Critical Race Theory in Education Implications for Leading to Eliminate Racism. *Educational Administration Quarterly*, *51*(5), 791-833.

Certel, Y. D. D. Z., Bahadır, Z., Saracaloğlu, A. S., & Varol, S. R. (2015). Lise Öğrencilerinin Öz-Yeterlikleri İle Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching* Cilt:4 Sayı:2.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 0013161X15616863.

Davis, B. W., Gooden, M. A., & Micheaux, D. J. (2015). Color-Blind Leadership A Critical Race Theory Analysis of the ISLLC and ELCC Standards. *Educational Administration Quarterly*, *51*(3), 335-371.

Diener, E.,Lucas, R. E., &Oishi, S. (2002). Subjective well-being. *Handbook of positivepsychology*, 63-73.

Diener, E. (Ed.). (2009). The science of well-being: The collected works of Ed Diener (Vol. 37). *Springer Science& Business Media*

Enslin, P. (2006). Democracy, social justice and education: Feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy andTheory,* 38(1), 57-67.

Eryılmaz, A.,&Aypay, A. (2011). Lise öğrencilerinde derse katılmaya motive olma ile yaşam amaçları belirleme arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,(*12) 3, 149, 158.

Eryılmaz, A.,& Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun özsaygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 10(37), 170-181.

Eryılmaz, A. (2011). İhtiyaç doyumu ve yaşam amaçları belirleme: Lise öğrenimi gören ergenler için bir öznel iyi oluş modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11(4), 1747-1764.

Eryılmaz, A. (2012). Ergenler Öznel İyi Oluş Düzeylerini, Çevreyle İlişkiler Aracılığıyla Nasıl Artırırlar?. *TAF Preventive Medicine Bulletin,* 11(4).

Eryilmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(4).7

Freire, P. (2006) Ezilenlerin Pedagojisi. (Çev. D. Hattatoğlu , E. Özbek) İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Furman, G. C., & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly,* 40(1), 47-76.

Galloway, M. K., & Ishimaru, A. M. (2015). Radical Recentering Equity in Educational Leadership Standards. *Educational Administration Quarterly*, *51*(3), 372-408.

Gaudelli, W. (2001). Reflections on multicultural education: A teacher'sexperience. *Multicultural Education,* 8(4), 35.

Gewirtz, S. (2006). Towards a Contextualized Analysis of SocialJustice in Education1. *Educational Philosophy and Theory,* 38(1), 69-81.

Hill, D. (2014) Sınıf Mücadelesi ve eğitim (Editörler: Uysal, M ve Yıldız, A). Eleştirel Eğitim Yazıları. Ankara: Siyasal Yayınevi

Kangas, J., Venninen, T., & Ojala, M. (2015). Distributed leadership as administrative practice in Finnish early childhood education and care. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143214559226.

Kelley, C., & Dikkers, S. (2016). Framing Feedback for School Improvement Around Distributed Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 0013161X16638416.

Küçükköse, İ., & Bedel, A. (2015). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Sürekli Öfke, Öfke İfade Tarzları Ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, *19*(3).

Louis, K. S., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring Leadership in Schools Findings From Exploratory Analyses. *Educational Administration Quarterly*, 0013161X15627678.

Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introductionto a specialissue. *Educational Administration Quarterly,* 40(1), 3-13.

Munn, P. (2010). How Schools Can Contribute to Pupils 'Well-being. (editors: Colette Mc Auley and Wendy Rose). *Understanding Children's Lives Child Well-Being*. Jessica Kingsley Publishers, London, 91-110.

O'Malley, M. P., & Capper, C. A. (2014). A Measure of the Quality of Educational Leadership Programs for Social Justice Integrating LGBTIQ Identities Into Principal Preparation. *Educational Administration Quarterly*, 0013161X14532468.

Oplatka, I. (2010). The place of "social justice" in the field of educational administration: A journal based historical overview of emergent area of study. (Editors: Ira Bogotch and Carolyn, M. Shields). International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice, Vol 1. London: Springer, pp. 15-36.

Özdemir, M. (2012). Kamu yönetiminde etik. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, *4*(7), 177-193.

Özdemir, Y. (2012). Ergenlerin Öznel İyi Oluşunun Demografik Değişkenler, Ana-Baba Kontrolü ve Ana-Baba Kabul/İlgisi Açısından İncelenmesi. *Eğitim Ve Bilim,* 37(165).

Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin (SALÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *16*(3).

Polat, S. (2007) Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici Görüşleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Piot, L., & Kelchtermans, G. (2015). The Micropolitics of Distributed Leadership Four Case Studies of School Federations. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143214559224.

Sarı, T.,& Kermen, U. (2015). Subjective well-being as a predictor of peace attitudes in adolescents Ergenlerde barışa yönelik tutumların yordayıcısı olarak öznel iyi oluş. *International Journal of Human Sciences,* 12(2), 532-546.

Sekaran, U. & Bougie, R. (2009). Research Methods for Business: A Skill Building Approach. Chichester: J. Wiley.

Smyth, J. (2011). *Critical pedagogy for social justice* (Vol. 2). A&C Black.

Telef, B. B.,& Ergün, E. (2013). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının yordayıcısı olarak öz-yeterlik. *Journal of Theoretical EducationalScience,* 425.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational administration quarterly, 43*(2), 221-258.

Tomul, E. (2009). Opinions of administrators on social justice practices in elementary schools. *Egitim ve Bilim,* 34(152), 126.

Uçan, A. Esen, B. K. (2015). Ergenlerin Öznel İyi Oluşlarının Toplumsal Konum İle İlgili Risk Alma Değişkenine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(2).

Veenhoven, R. (2008). Sociological theories of subjective well-being. *The science of subjective well-being*, 44-61.