BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

EYED-der

EĞİTİM YÖNETİMİ ARAŞTIRMALARI

RESEARCH IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION

e-kitap

e-isbn: 978-605-241-155-1

Editörler:
Sadegül Akbaba Altun • Deniz Örücü • Kadir Beycioğlu
Yaşar Kondakçı • Serkan Koşar

PEGEM AKADEMİ

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

EYED-der

EĞİTİM YÖNETİMİ ARAŞTIRMALARI

RESEARCH IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION

e-kitap

e-isbn: 978-605-241-155-1

Editörler:
Sadegül Akbaba Altun • Deniz Örücü • Kadir Beycioğlu
Yaşar Kondakçı • Serkan Koşar

T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

TÜBİTAK

UNESCO Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu | UNESCO Türkiye Millî Komisyonu

PEGEM AKADEMİ

nobel AKADEMİK YAYINCILIK

TÜRKİYE KAMU-SEN 1992

Editörler:
Sadegül Akbaba Altun
Deniz Örücü
Kadir Beycioğlu
Yaşar Kondakçı
Serkan Koşar

Eğitim Yönetimi Araştırmaları (e-kitap)

e-ISBN 978-605-241-155-1
DOI 10.14527/9786052411551

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2017, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. AŞ'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

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

1. Baskı: Aralık 2017, Ankara

Yayın-Proje: Serkan Koşar
Dizgi-Grafik Tasarım: Serkan Koşar
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

İÇİNDEKİLER

Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) Hakkında Ailelerin Görüşleri **1**
İ. Bakır Arabacı, İbrahim Gül

Öğretmenlerin Yetkilendirilmesi Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması **12**
Ayşegül Kadı, Abdurrahman İlğan

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası Yeterlilikleri **27**
Gizem Günçavdı, Soner Polat

Okulun "Yeni" Müdürü Olmak: Örgütsel Sosyalleşme Çerçevesinden İlk İki Yıl **39**
Engin Şimşek, Şöheyda Göktürk

Eğitim Sisteminde Değişimlerin ve Reformların Nitelikleri Bağlamında Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi **49**
Esen Altunay, Ahmet Burak

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Boyutunda Yöneticilerin Öğretimsel Liderliği **65**
Sevilay Şahin, Hüseyin Bağrıyanık

Eğitim Örgütlerinin Yapıları ve Örgütsel Bir Sorun: Yıldırma **76**
Gülnur Ak Küçükçayır, Nezahat Güçlü

Türkiye'de Geçmişten Günümüze Özel Okullar ve Eğitim Politikaları Üzerine Bir Araştırma **87**
Gülnur Ak Küçükçayır, Necati Cemaloğlu

Öğretmen ve İl Eğitim Denetmenlerine Göre Okullarda Stratejik Yönetim Uygulamaları **100**
Şenyurt Yenipınar, Kamil Yıldırım

Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimine İlişkin Görüşleri **112**
Osman Ferda Beytekin, Şule Kaya Atça, Ahmet Burak

Mesleki Eğitimde İstihdam Sorunları: İstanbul Örneği **120**
Nurhayat Çelebi, Turan Tolga Vuranok

Türk Eğitim Sisteminin Demokratikleşme Gereksinimi ve Çözüm Önerileri **142**
İdris Şahin

Okul Müdürlerine İlişkin Öğretmen ve Müdürlerin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması **156**
Serdal Özgözgü, İdris Şahin

Okul Müdürlerinin Yönetsel Davranışları **173**
Sadegül Akbaba Altun, Servet Özdemir

UNESCO 2030 Eğitim Hedeflerinin Türk Eğitimi Hedefleri Açısından Analizi **187**
Sadegül Akbaba Altun

PISA'da Başarılı Bazı Ülkelerin Öğretmenler İçin Performansa Dayalı Ödül ve Teşvik Uygulamalarının Analizi ve Türkiye İçin Öneriler **193**
İlknur Maya, Suna Taştekin

Anadolu Liseleri Tip Projelerinin Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Açısından Değerlendirilmesi **204**
Canan Demir Yıldız, Burhanettin Dönmez

Öğretmen Adaylarının Kariyer Planlaması: Bir İhtiyaç Analizi Çalışması **221**
Hasan Yücel Ertem, Cennet Engin-Demir, Gökçe Gökalp

Okul Yöneticilerinin Farklılıkları Yönetme Becerilerinin Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumuna Olan Etkisinin İncelenmesi **233**
Könül Abaslı, Yener Akman

Öğretmenlerin ve Okul Müdürlerinin Öğretmenlere İlişkin Metaforik Algıları **244**
Serdal Özgözgü, İdris Şahin

Taşıma Suyla Değirmen Döner mi? Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim **260**
M. Cevat Yıldırım, M. Ali İyibaş

Okul Yöneticilerinin Öğrencilerin Cinsel İstismarına Yönelik Görüşleri **273**
Başak Coşkun Demirpolat, Merve Turpçu, Sevda Katıtaş

Okul Yöneticilerine ve Öğretmenlere Yönelik Zorunlu Yer Değiştirme (Rotasyon) Politikalarının Değerlendirilmesi **292**
Tarık Soydan

Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rolleri **308**
Osman Çekiç, Yavuz Tombak

Öğretmenlerin Sosyal Medya Paylaşımları ve Eğitim Amaçlı Sosyal Medya Kullanımı **323**
Esra Karabağ Köse, Neslin İhtiyaroğlu

Okul Müdürü Görevlendirme Politikası: Bir Olgu Bilim Çalışması **335**
M. Cevat Yıldırım, Ahmet Alp

1. BÖLÜM

ŞARTLI EĞİTİM YARDIMI (ŞEY) HAKKINDA AİLELERİN GÖRÜŞLERİ

İ.Bakır Arabacı[a], İbrahim Gül[b]

[a]Doç.Dr., Fırat Üniversitesi, arabacibaki@gmail.com
[b]Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, igul@omu.edu.tr

Öz

"Eğitim hakkı, günümüzde en önemli insan hakları arasında sayılmaktadır. Her bireyin olduğu gibi, çeşitli yönlerden dezavantajı olan bireylerin de eğitim olanaklarından yararlanabilmeleri konusunda Devlet tarafından çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Son zamanlarda yoksulluk nedeniyle çocuklarını okula gönderemeyen ya da okuldan almak zorunda kalan ve yoksul durumdaki aileleri desteklemeyi hedefleyen Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) yürürlüğe konulmuştur. ŞNT'nin iki temel bileşeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki Şartlı Sağlık Yardımı, diğeri Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY)'dir. ŞEY, yardıma muhtaç öğrencilerin eğitim hakkından yararlanmalarını sağlayan bir maddi destek programıdır. Bu araştırma bu yardımdan faydalanan ailelerin ŞEY hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ İl merkezinde bulunan ve ŞEY yardımından yararlanan, gönüllü olarak çalışmaya katkı sağlamayı kabul eden 57 aile reisi oluşturmaktadır. Çalışma nitel araştırma ve durum araştırması olarak tasarımlanmış, veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda ŞEY ücretinin yeterli olmadığı, ödemelerin aylık olarak yapılması gerektiği, ailelerin çocuklarını en fazla maddi yetersizlik ve örf adetler nedeni ile okula göndermek istemedikleri, ŞEY'in en çok mutfak masrafının karşılanmasında kullanıldığı, ŞEY'in eğitim hakkından yararlanma konusunda önemli katkılarının sonucuna ulaşılmıştır.

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

Abstract

Nowadays, the right to education is considered as one of the most important human rights. Various regulations are made by the state for individuals with disadvantages from various aspects, as well as each individual, to be able to benefit from educational opportunities. Conditional Cash Transfer (CCT) aimed at supporting the poor families who are unable to send their children to the school or who have to take them from school due to poverty has been put into effect recently. CCT has two main components. The first of these is the Conditional Medical Aid and the other one is the Conditional Educational Aid (CEA). CEA is a financial support program that enables aidless students to take advantage of the right to education. This research aims to determine the opinions of the families taking advantage of this aid on CEA. 57 fathers of a family, who live in city center Elazığ province, take advantage of CEA and voluntarily accepted to contribute to the study, constituted the study group of the research. The study was designed as a qualitative research and case study, and the data were subjected to descriptive analysis. As a result of the research, it was concluded that CEA fee is not enough, payments should be made on a monthly basis, families do not want to send their children to the school due to financial incapability and manners and customs at the most, CEA is mostly used in covering the kitchen expenses, and that CEA has significant contributions to taking advantage of the right to education.

Keywords: Right to education, Opportunity and equality of opportunity, Disadvantaged families, Conditional Educational Aid

Giriş

Eğitimin birey ve toplum için önemi yadsınamaz. İnsan türünün doğası gereği, bireyin çevresel olanaklardan azami bir şekilde faydalanabilmesi, yaşamını sürdürebilecek yeterliklere sahip olabilmesi, var olan yeti ve yeteneklerini geliştirebilmesi, meslek sahibi olması ve ekonomik bir güç haline gelmesi, toplumsal bir varlık haline gelerek sosyal çevresine uyum sağlaması gibi daha birçok şekilde sayabileceğimiz özelliklere sahip olabilmesi için eğitim, yararlanılması gereken zorunlu süreçtir. Eğitim sadece birey açısından değil sosyal bir varlık olarak toplum açısından da oldukça önemlidir. Toplumda bir arada yaşayabilme istek ve becerisinin kazanılabilmesi, toplumun devamının sağlanması, kültürün aktarılması, sosyal yapıların oluşturulması, ekonomik olayların cereyan etmesi gibi daha birçok açık ve örtük açıdan eğitim, toplumun olmazsa olmazları arasındadır. Bu nedenle bireylerin eğitim hakkı toplum tarafından garanti altına alınmak zorundadır. Eğitim hakkı, günümüzde en önemli insan hakları arasında sayılmaktadır. Her bireyin olduğu gibi, çeşitli yönlerden dezavantajı olan bireylerin de eğitim olanaklarından yararlanabilmeleri için devlet tarafından çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Aslında 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "Fırsat ve İmkân Eşitliği" eğitime ait temel ilkeler arasında yer almaktadır. Devlet tüm bireylere özellikle dezavantajlı olanlara gerekli kolaylıkları sağlayarak eğitimden yararlanabilmeleri için gerekli düzenlemeleri yapmak zorundadır. Ülkemizde Doğu ve Güneydoğu Bölgeleri, kadınlar ve engelliler dezavantajlı gruplar olarak örülebilir. Bu grupların eğitimi konusunda çeşitli kampanya ve projeler oluşturulmaktadır. Bu anlamda ulusal ve uluslararası kuruluşlar tarafından çocukların okullaşmalarına yönelik çeşitli kampanyalar düzenlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, UNICEF, UNESCO ILO, sivil toplum kuruluşları, medya, özel kurum ve kuruluşlar; "Haydi Kızlar Okula", "Baba Beni Okula Gönder", "Kardelenler", "7 Çok Geç", "Önce Çocuklar", "Çağdaş Türkiye'nin Çağdaş Kızları Projesi", "Anadolu'da Bir Kızım Var Öğretmen Olacak Projesi", "Herkes İçin Eğitim" gibi özellikle kız çocuklarının okullaşma oranının artırılmasına yönelik kampanya ve projeler başlatmışlardır (Özaydınlık, 2014). Bunlardan bazıları için aşağıda örnekler verilmiştir:

Haydi Kızlar Okula Kampanyası: Unicef ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında kız çocuklarının okullaşmasını artırmak üzere 2003 yılında 53 ilde başlatılmış, 2005 yılında bitirilmesi amaçlanmış bir projedir. Özellikle ilköğretim düzeyinde cinsiyet açığının kapatılması amaçlanmıştır (Unicefa, 2017).

Herkes için eğitim: Hükumetler, sivil toplum örgütleri, UNESCO ve Dünya Bankası desteğinde toplumdaki her bireyin eğitimini garanti altına almak üzere başlatılmıştır. 1990 yılında Tayland'ta başlamış olup genel hedefine 2015 yılında ulaşmayı amaçlamıştır (Unicefb,2017).

Baba Beni Okula Gönder: 2005 yılında Doğan Medya Grubu öncülüğünde başlatılmış, kız çocuklarının okullaşması için maddi destek, yurt yapımı, eğitici seminer ve toplumsal farkındalığı amaçlayan projedir (BBOG, t.y.)

Kardelenler: Turkcell tarafından 2000 yılında başlatılan proje Türkiye genelindeki, özellikle maddi yetersizlikler nedeniyle öğrenimlerine devam edemeyen kız çocuklarına eğitimde fırsat eşitliği sağlanması ve meslek sahibi okumalarını amaçlaya projedir (Kulin, 2009).

7 Çok Geç, Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın okulöncesi eğitimin önemini konusunda toplumsal duyarlılığı geliştirmeyi, 0-6 yaş dönemi çocuklarının okulöncesi eğitimden faydalanmalarını amaçlaya bir projedir. Proje 2005 yılında uygulamaya konulmuştur (AÇEV t.y.)..

Önce Çocuklar: Dünyadaki hızlı değişim ve dönüşüm özellikle dezavantajlı çocuklara ait koruyucu ortam için tehdit oluşturmaktadır. Hükumet, STK'lar, Unicef ve Avrupa Birliği'nin desteği ile 2005 Ağustos Ayı'ndan beri iyi yönetişim, koruma ve adalet kapsamında çocuklar için vaat edilenlerin gerçekleştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmektedir (Unicefc, t.y.).

Çağdaş Türkiye'nin Çağdaş Kızları. Turkcell ve Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği'nin yürüttüğü projede kalkınmada öncelikli illerdeki kız öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği sağlanması, 33 ilde yaşayan 5000 kız öğrenciye eğitim bursu verilmesi hedeflenmiş 28 Ağustos 2000 tarihinde başlatılmıştır(Turkcel'den Çağdaş Türkiye'nin Çağdaş Kızları Projesi, 2003).

Anadolu'da Bir Kızım Var Öğretmen Olacak Projesi: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, 2008 yılı Mayıs ayında projeyi başlatmış, proje kız öğrencilere eğitim verilmesi, meslek sahibi olmaları ve kendi kararlarını kendilerinin verebileceği bireyler haline getirebilmeyi amaçlamaktadır (Anadolu'da Bir Kızım Var Öğretmen Olacak Kampanyası,. 2009).

Öğrencilerin eğitim haklarının sağlanmasının önündeki en büyük engelin sosyo-ekonomik engeller olduğu ileri sürülebilir. Akbaş (2006) Tomul (2007) belirttiği gibi özellikle ekonomik yetersizlikler, çocukların eğitime devamının sağlanmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle dezavantajlı bölgelerde ekonomik güçlükler içerisinde bulunan ailelere bu amaçla çeşitli destekler verilmektedir. Dünya Bankası gelişmekte olan ülkelerin yaşadığı ekonomik krizlerin hane halkı üzerindeki etkilerini azaltmak üzere Sosyal Riski Azaltma Projesini, onların sağlık ve eğitim gibi temel ihtiyaçlarını desteklemek amacı ile de 2003 yılında Türkiye'de 6 pilot ilde Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) Programını başlatmıştır. Şartlı Nakit Transferi gelişmekte olan birçok ülkede uygulanmaktadır. Meksika ve Brezilya, Nikaragua, Honduras, Jamaica, Şili,Pakistan, Bangladeş ve Filipinler'i ve çeşitli Afrika ülkelerini kapsayan 15 farklı Latin Amerika, Asya ve Afrika ülkesinde uygulanmaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012, 10). Son zamanlarda 3294 sayılı Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Kanunu kapsamında bulunan ve yoksulluk nedeniyle çocuklarını okula gönderemeyen ya da öğrencilerini okuldan almak zorunda kalan yoksul durumdaki aileleri desteklemeyi hedefleyen nakdi bir sosyal yardım programı olarak Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) yürürlüğe konulmuştur. ŞNT'nin iki temel bileşeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki Şartlı Sağlık Yardımı, diğeri Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY)'dir. Şartlı Sağlık yardımında anne adayının hamilelik süresince gerekli sağlık kontrollerini yaptırması, sağlık eğitimlerine düzenli katılması, doğumunu hastanede yaptırması koşulu ile verilmektedir. Şartlı Eğitim Yardımı nüfusun en yoksul kesimindeki ailelerin ilkokul 1. Sınıf ile lise 12., sınıf arasında eğitim yaşındaki çocuklarını okula kayıt ettirmeleri ve devamlarını sağlamaları şartı ile verilen mali yardımdır. SYDGM tarafından yapılan eğitim desteklerinin yanı sıra, nüfusun en muhtaç kesimine dahil olan ailelerin çocuklarının temel eğitim hizmetlerine tam olarak erişimini hedef alan bir sosyal güvenlik ağı oluşturmak amacıyla ülkemizin her köşesinde Şartlı Eğitim Yardımı kapsamında karşılıksız eğitim yardımları yapılmaktadır. Ailelerin bu yardımdan yararlanabilmeleri için; 3294 saylı yasa kapsamında muhtaç olmaları, hak sahibinin veya hanedeki diğer kişilerin SGK'ya tabi olmamaları ve öğrencinin okulun açık olduğu ay/aylarda dört gün üzeri devamsızlık yapmaması gibi koşullar bulunmaktadır. Dünya Bankası'nın desteği ile 1990'lı yılların başından itibaren birçok az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede uygulanmaya başlanan şartlı ve şartsız nakit gelir desteği programlarının ülkemizde de 2012yılında önemli değişiklikler yapılarak, kaynağı tamamen Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği (SYDV) tarafından sağlanmaktadır. ŞEY programı, e-okul sisteminde okula gittiğine dair bilginin olması şartı ile, en erken 48 aylık yaşa sahip çocuklara verilmekte, yardım ödemesi öğrenci örgün eğitime devam etse bile 20 yaşını doldurduğu zaman kesilmektedir. Kız çocuklarımızın okullaşma oranları ile ilköğretimden ortaöğretime geçiş oranlarını artırmak amacıyla, kız çocuklarımıza ve ortaöğretimde devam eden öğrencilerimize verilen yardım miktarları daha yüksek tutulmuştur ŞEY'den yararlananların belirlenmesi önceleri okul idaresi ve öğretmenler tarafından yapılırken, ortaya çıkan sorunlar nedeniyle günümüzde Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği (SYDV) tarafından yapılmaktadır. Kadının aile ve toplum içindeki konumunun güçlendirilmesi amacıyla ödemeler doğrudan annelere yapılmaktadır. ŞEY'in feshedilmesi için gerekli şartlar şunladır: Hak sahibinin vefat etmesi, Fayda sahibi çocuğun vefat etmesi, **.** Okula devam etse de, fayda sahibi çocuğun 20 yaşını geçmesi, Fayda sahibi çocuğun devlet yatılı okulunda yatılı olarak eğitim aldığının tespit edilmesi, Yardımı alan hak sahibi kişinin (ödeme yapılan kişinin) veya fayda sahibi kişinin ikametini ilgili SYDV dışına taşıması, Hak sahibinin kendisinin sosyal güvenceli olduğunun, Hak sahibinin içinde yaşadığı hanedeki herhangi birisinin sosyal güvenceli olduğunun, Fayda sahibinin kendisinin sosyal güvenceli olduğunun tespiti. Bunun dışında 2014 Yılından beri "Okula Devam Senden 60 Euro Bizden" projesi kapsamında dönem başı lise öğrencilerine yılda bir kez 60 Euro öğrencinin annesine ödenmektedir (Devamsız liseliye 60 euro destek, 2015). Bu uygulamaların tümü yardıma muhtaç öğrencilerin eğitim hakkının sağlanmasını amaçlamaktadır. Bu uygulamalar ve özellikle ŞEY hakkında yeterli araştırma bulunmamaktadır. Bu açıdan bu konunun araştırılması önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ŞEY hakkında ailelerin görüşlerini, ŞEY'in nasıl kullanıldığı ve etkisini aile görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Şartlı Eğitim Yardımı nasıl bir yardımdır?
2. Şartlı Eğitim Yardımı yeterli midir?
3. Şartlı Eğitim Yardımı kime ve ne şekilde verilmelidir?
4. Aileler Şartlı Eğitim Yardımından yararlanma konusunda sorun yaşamakta mıdırlar?
5. Ailelerin çocuklarını okula göndermeme nedenleri nedir?

6. ŞEY ödemeleri konusunda ailelerin görüşleri nelerdir?
7. ŞEY hangi ihtiyaçlar için kullanılıyor?
8. ŞEY amacına hizmet ediyor mu?

Yöntem

Çalışma nitel araştırma ve olgubilim ve doküman analizi olarak tasarımlanmış, veriler betimsel analize tabi tutulmuştur Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ İl merkezinde bulunan, ŞEY yardımından yararlanan ve gönüllü olarak çalışmaya katkı sağlamayı kabul eden 57 aile reisi ve 5 Sosyal Çalışma Uzmanı, 2 okul müdürü oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Yıldırım & Şimşek (2015) görüşme yolu ile veri toplamanın, nitel araştırmalarda insanların görüşlerini, deneyim ve duygularını belirtmede kullanılabilecek oldukça önemli bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır. Görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili kaynaklar taranmış, Aile ve Sosyal politikalar İl Müdürlüğü'nde konu ile ilgili çalışanlarla görüşülerek bilgiler alınmış, geliştirilen form uzman ve çalışan incelemesine sunulmuş, görüşler doğrultusunda geliştirilerek son şekli verilmiştir. Aile ve Sosyal politikalar İl Müdürlüğü'nde görev yapan ve yüksek lisans eğitimi yapan iki memur görüşmeci olarak görev yapmışlardır. Görüşmeler esnasında katılımcılar tarafından söylenenler görüşmecilerin kendi el yazıları ile yazılarak notlar alınmış, görüşme sonrası bilgiler bilgisayar ortamına aktarılarak yazılı metne dönüştürülmüştür. Her iki görüşmeci arasındaki uyum için Bu süreçte Miles & Huberman'ın (1994) önerdiği formülden yararlanılmış ve değerlendiriciler arası uyum katsayısı %98 bulunmuştur. Formların her birine sırayla sayı numarası verilerek kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar önce Word belgesine sonra da nitel veri analiz programına aktarılmıştır. Her bir görüşme formu, katılımcının özelliğine uygun olarak kodlanmıştır. Örneğin 26. Kadın veli için KV26, 8 Nolu Erkek veli için KV8 kodu kullanılmıştır. Sosyal çalışma uzmanı için, örneğin 4 nolu erkek Sosyal çalışma uzmanı için "*SÇUE4"* kodu kullanılmıştır. İfadelerin benzerliğine göre gruplandırılarak frekans ve yüzdeleri bulunmuş, bulgular tablolaştırılmış, yorumlanmıştır. Her bir tablonun altına doğrudan katılımcı görüşleri eklenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır:

Araştırma problemlerinden ilk ikisi ŞEY'in nasıl bir yardım olduğu idi. Şartlı Eğitim Yardımı, Şartlı Nakit Yardımı kapsamında okula devam şartı ile zorunlu eğitim kapsamındaki öğrencilerin annelerine iki ayda bir yapılan nakdi bir yardımdır. ŞEY'den yararlanmak için şartlar: Hak sahibi veya hanedeki diğer kişilerin SGK'ya tabi olmaması, okulun açık olduğu ay/aylarda dört gün üzeri devamsızlık yapılmaması, ilgilinin 3294 sayılı yasa kapsamında muhtaç olması gerekmektedir. Aylık ödeme miktarları aylık olarak temel eğitim düzeyi için kız öğrencilerde 40 TL, erkek öğrencilerde 35 TL'dir. Ortaöğretim düzeyinde kız öğrencilerde 60 TL, erkek öğrencilerde 50 TL'dir. Ödemeler, sadece okulun açık olduğu aylar için toplamda en fazla yıllık 10 ay üzerinden yapılır. ŞEY öğrencinin e-okul sisteminde okula gittiğine dair bilginin olması şartı ile, en erken 48 aylık yaşa sahip çocuklara verilmektedir. Bunun dışında "Okula Devam Senden 60 Euro Bizden" projesi kapsamında dönem başı Lise öğrencilerine yılda bir kez olmak üzere 60 Euro öğrencinin annesine verilmektedir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi Şartlı Eğitim Yardımının yeterli olup olmadığı idi. Bu konuda elde edilen bulgular Tablo 1 'de sunulmuştur.

Tablo 1

Şartlı Eğitim Yardımının yeterli olup olmadığı konusundaki görüşler

ŞEY Yeterliliği Konusunda Görüşler	f	%
Evet	0	0
Hayır	57	100
Toplam	57	100

Tablo 1'de katılımcıların tümü Şartlı Eğitim Yardımının yeterli olup olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Temel eğitim düzeyinde aylık kız öğrenciler için 40, erkek öğrenciler için 35, ortaöğretim düzeyinde kız öğrencilerde 60 TL, erkek öğrencilerde 50 TL. olduğu göz önüne alındığında bu yardımın pek yeterli olmayacağı açıktır. Bu konuda katılımcı görüşlerine yönelik doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

" Kesinlikle yeterli değil" KV26

" K*arşılamıyor ama verdikleri bu kadar" EV8*

"Hiç yoktan iyi" KV34.

Katılımcılar yeterli bulmasalar da, hiç olmamasından iyi olduğunu belirtmektedirler.

Araştırmanın bir diğer problemi de Şartlı Eğitim Yardımının anneye mi yoksa babaya mı verilmesi idi. Bu soruya ait bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Şartlı Eğitim Yardımının anneye mi yoksa babaya mı verilmelidir?

Şartlı Eğitim Yardımı kime verilmelidir?	**f**	**%**
Anneye verilmelidir.	45	78,9
Babaya verilmelidir.	12	21,1
Toplam	57	100

Katılımcıların büyük çoğunluğu Şartlı Eğitim Yardımının anneye verilmesinin gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Çocukların bakım ve korunmasından genelde anneler sorumludur. Anneler bu yardımın çocuk lehinde kullanılmasında da daha titiz davranabilir. Bu konuda katılımcı görüşlerine yönelik doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

"Anne çocuğa daha yakın, onu korur ve gözetir"KV14.

"Babalar onu farklı yerler için harcar" KV8.

"Fark etmez, sorun değil"EV3.

Kadın katılımcıların çoğu annelerin eğitim yardımını amacı doğrultusunda kullanacakları yönünde görüş belirtmişlerdir. .

Araştırmanın bir diğer problemi Şartlı Eğitim Yardımının nasıl verilmesi (aylık mı, iki aylık mı ödenmesi) daha uygun olacağı sorusu idi. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Şartlı Eğitim Yardımı süre açısından nasıl ödenmeli?

Şartlı Eğitim Yardımının ödenme süresi	**f**	**%**
Aylık olarak	50	87,7
İki aylık olarak	7	12,3
Toplam	57	100

Tablo 3'e göre katılımcıların büyük çoğunluğunun Şartlı Eğitim Yardımının aylık olarak ödenmeni uygun gördükleri görülmektedir. İki aylık olarak ödenmesinin uygun olacağını belirtenlerin ise toplu bir para olacağı düşüncesinden hareket ettikleri söylenebilir. Bu konuda katılımcı görüşlerine yönelik doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

«İşimize yaraması için aylık ödense daha iyi olur» EV3

« Zaten verilen yardım çok fazla değil, bir de iki ayda, bazen üç ay sonra veriliyor» KV8.

Katılımcılar doğudan alıntılarda da ödemenin zaten az olduğunu, zamanında verilmediğini belirtmektedirler. Şartlı Eğitim Yardımı iki ayda bir verilmektedir. Bu da velilerde hoşnutsuzluk oluşturmaktadır.

Araştırmanın bir diğer problemi de Şartlı Eğitim Yardımının nakdi mi, ayni mi verilmesinin daha uygun olacağı sorusu idi. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Şartlı Eğitim Yardımı nakdi mi, ayni mi verilmeli?

Yardım şekli nasıl olmalı?	**f**	**%**
Nakdi	54	94,7
Ayni	3	5,3
Toplam	57	100

Katılımcılar Şartlı Eğitim Yardımının nakdi (mali) olarak ödenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Sadece 3 veli eğitim yardımlarının araç-gereç şeklinde ödenmesini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki doğrudan alıntılar şu şekildedir:

"Nakit olarak verilmesi uygun, istediğimiz şekilde harcayabiliyoruz»KV7."

Şartlı Eğitim Yardımı önceleri okul idaresine ödenmekte idi. Daha sonra doğrudan ailelere ödenmeye başlandı. Bu konu hakkında ailelerin görüşleri alındı. Elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Şartlı Eğitim Yardımı okul idaresine mi yoksa aileye mi verilmeli?

Ödeme mercii	**f**	**%**
Okul idaresi	*13*	*22,8*
Aile	*44*	*77,2*
Toplam	*100*	*100*

Katılımcıların büyük kısmı ödemelerin ailelere yapılması gerektiği görüşündedirler. Ancak 13 veli ödemenin okul aracılığı eli ile yapılmasının uygun olacağını belirtmektedir. Bunun nedeni yardımın eğitim amacı yerine başka ihtiyaçlar için kullanılıyor olmasından kaynaklanabilir. Bu konudaki doğrudan alıntılar şu şekildedir:

«Aracı istemiyoruz» KV18.

« Okullar verdiğinde sorunlar oluyordu» KV 8.

ŞEY Yardımının okul aracılığı ile yapılmasında gerçek hak sahiplerinin belirlenmesinde bazı sorunların oluştuğu, okul idaresi ve öğrenci ve aileleri arsında çatışmaların yaşandığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın 2012 yılında yaptırmış olduğu araştırmada ortaya çıkmıştır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012). Yukarıda sıralanan doğrudan alıntılarda da yardımın aileye doğrudan yapılması görüşü öne çıkmaktadır. Konu ile ilgili iki okul müdürü ile görüşme yapılmıştır. Okul müdürleri kendilerinin sorumlu tutulması durumlarında velilerle büyük sorunlar yaşadıklarını, Şartlı Eğitim Yardımından yararlanılacak ailelerin tespiti konusunda, okul müdürlerinin tehdit bile edildiğini, ödemelerdeki olumsuzluklardan okul müdürünü sorumlu tuttuklarını belirtmişlerdir.

Bir diğer araştırma sorusu ise Aileler ŞEY'den yararlanma konusunda sorun yaşamakta mıdırlar? Bu soruya ait bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Aileler Şartlı Eğitim Yardımından yararlanma konusunda sorun yaşamakta mıdırlar?

Sorun yaşanmakta mıdır?	**f**	**%**
Evet	*6*	*89,47*
Hayır	*51*	*10,53*
Toplam	*57*	*100*

Ailelerin büyük çoğunluğu Şartlı Eğitim Yardımından yararlanma konusunda sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdi. Bu konuda doğrudan alıntılar şu şekildedir:

"Hayır bir zorlukla karşılaşmadım. Vakıf gerekli kolaylıkları sağlıyor"KV17

"Komşularımdan duydum, vakfa gittim, yardım ettiler" KV18

"Kitle iletişim araçları, komşuları yardımcı oluyor. Bir sorun yaşamıyorlar"SÇUB2.

"Günümüzde halk haklarını biliyor, bilinçli. Haklı olmadıkları konularda bile bizi sıkıştırıyorlar"SÇUE3

" Eğer ailede birinin sosyal güvencesi varsa, maddi, durumu kötü de olsa bu yardımdan yararlanamıyor." SÇUE4.

Sosyal çalışma uzmanları da ailelerin Şartlı Eğitim Yardımından yararlanma konusunda sorun yaşamadıklarını belirtmektedirler.

Şartlı Eğitim Yardımından yararlanan ailelerin çocuklarını okula göndermeme nedenleri nedir? Sorusuna yönelik ailelerin görüşleri Tablo 7''de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Şartlı Eğitim Yardımından yararlanan ailelerin çocuklarını okula göndermeme nedenleri

Devamsızlık nedenleri	**Atıf sayısı**	**%**
Maddi yetersizlik	40	50
Örf ve adetler	13	16,25
Okulun uzaklığı	8	10
Öğrencinin rahatsızlığı	2	2,50
Çocuk işçiliği	17	21,25
Toplam	80	100

Şartlı Eğitim Yardımından yararlanan ailelerin çocuklarını okula göndermeme nedenlerinin başında ekonomik sorunlar, çocukların bir işte gelir elde etmek için çalıştırılması ve gelenekler gelmektedir. Öğrenci devamsızlığının cinsiyete göre özelliği Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Cinsiyete göre *ailelerin çocuklarını okula göndermeme nedenleri*

Devamsızlık nedenleri	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**	
	f	**%**	f	**%**	f	**%**
Maddi yetersizlik	23	**57**	17	**43**	40	**100**
Örf ve adetler	3	**23**	10	**77**	17	**100**
Okulun uzaklığı	3	37	5	**63**	8	**100**
Öğrencinin rahatsızlığı	2	**100**	-	-	2	**100**
Çocuk işçiliği	7	**41**	10	**59**	17	**100**

Ailelerin çocuklarını okula göndermeme nedenleri cinsiyet açısından öne derecesine göre farklılaşmaktadır. Erkekler özellikle kız çocuklarının okula göndermeme nedenlerinin başında "Örf ve adetleri", ikinci sırada okulun uzaklığını, üçüncü sırada çocuk işçiliğini, dördüncü sırada ise maddi yetersizliği göstermişlerdir. Kadınlar

çocuklarını okula göndermeme nedenlerinin ilk sırasında öğrencinin rahatsızlığını, ikinci sırada maddi yetersizliği, üçüncü sırada çocuk işçiliğini, dördüncü okulun uzaklığını, son sırada ise örf ve adetleri göstermişlerdir.

Şartlı Eğitim Yardımı nerelerde ve ne amaçla kullanılmaktadır? Sorusuna yönelik veriler Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9.

Şartlı Eğitim Yardımı nerelerde ve ne amaçla kullanılmaktadır?

Şartlı Eğitim Yardımının kullanıldığı yerler	**f**	**%**
Eğitim-öğretim	6	10,52
Mutfak masrafları	25	43,86
Giysi	12	21,05
Sağlık harcamaları	8	14,05
Diğer	6	10,52
Toplam	57	100,00

Tablo 9'da görüldüğü gibi Şartlı Eğitim Yardımı en fazla mutfak masraflarında, giysi alımında ve sağlık harcamalarında kullanılırken, en az eğitim harcamalarında kullanılmaktadır.

Bu konuda doğrudan alıntılar şu şekildedir:

"Yiyecek, içecek, kahvaltılık malzeme alıyorum"KV23.

"Ne fark eder ki, sonuçta hepsi aile bütçesine giriyor"EV14.

Doğrudan alıntılar Tablo 9'daki verileri desteklemektedir.

Şartlı Eğitim Yardımının eğitime etkisi

Şartlı Eğitim Yardımının eğitime etkisine yönelik katılımcı görüşleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Şartlı Eğitim Yardımının eğitime etkisi

		Olumlu		Olumsuz
Katılımcı	f	%	f	%
Veli	57	100	-	-
Sosyal Çalışmacı	5	100	-	-
Okul Müdürü	2	100	-	-

Tüm katılımcılar Şartlı Eğitim Yardımının eğitime olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki doğrudan alıntılar aşağıda ifade edilmiştir:

Tabi ki, etkisi var. Bu sayede biz de, çocuk ta motive oluyoruz."EV22

"Bazen çocuklara bu paradan harçlık veriyorum. Daha istekli okula gitmeye başladılar."KV18

"Veli devamsızlık yaptırdığında, yardım kesiliyor. Bu açıdan kesinlikle devamsızlığın önlenmesinde etkilidir"SÇUE1

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ülkelerin en önemli kaynakları insan kaynaklarıdır. Her bireyin eğitim hakkından istisnasız yararlanması, bireylerin yeti ve yeteneklerine uygun eğitim görmeleri hem ulusal yasalar, hem de uluslar arası yasalarla güvence altına alınmıştır. Ancak hukuksal açıdan güvence eğitim hakkının sağlanmasında yeterli değildir. Bu amaçla sosyal desteğe ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim hakkının kullanılmasında cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, külterel farklılıklar gibi pek çok unsur etken rol oynamaktadır. Bu durum dezavantajlı bölgelerde çok daha fazla hissedilmektedir. Bu amaçla Türkiye' de dezavantajlı grupların eğitimden yararlanmaları için politikalar geliştirilmektedir. Bu politikaların bazıları Avrupa Birliği kaynaklıdır. Bu girişimlerden birisi 2003 yılında başlatılan "Haydi Kızlar Okula Kampanyası" dır (Tunç, 2009, Unicef,2017). Şartlı Nakit Yardımı Devlet, Avrupa Birliği ve Unicef'in işbirliği içerisinde gerçekleştirdikleri bir yardım programıdır. Programın amacı gelişmekte olan ülkelerde dezavantajlı bölgelerde yaşayan dezavantajlı nüfusun özellikle kadın ve çocukların sağlık ve eğitim sorunlarının çözümüne katkı sağlanmasıdır. Şartlı Nakit Yardımı kapsamında Şartlı Eğitim Yardımı zorunlu eğitim sürecinde çocuklarını okula göndermek istemeyen ailelere özendirici olması amacı ile maddi açıdan eğitim yardımı sağlamayı amaçlamaktadır. Aileler yardımın maddi olmasını, anneye verilmesini, ödemelerin aylık olarak yapılmasını istemektedirler. Aileler yardımın yetersiz olduğu belirtmelerine rağmen bu haliyle bile kendilerini katkı sağladığını belirtmektedirler. İlgili yasada yardımın devam etmesi için öğrencinin %80 oranında okula devamının sağlanmasını şart koşmaktadır. Ayrıca Şartlı Eğitim Yardımının sağlanması için gerekli koşullar incelendiğinde öğrencinin eğitim hakkının korunmasına önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Ayrıca yasa getirdiği düzenlemelerle suiistimali de ortadan kaldırmıştır. Şartlı Eğitim Yardımının sağlanması, ödenmesi faaliyetlerinin Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüklerince yapılması, okul yönetimlerinin velilerle bu konuda polemik yaşamalarını da önlemiştir. Aileler Şartlı Eğitim Yardımının ödenmesinde herhangi bir sorun yaşanmadığını beyan etmişlerdir.

Araştırmada Şartlı Eğitim Yardımından faydalanan ailelerin çocuklarını okula göndermemelerinin en önemli sebeplerinin başında ekonomik yetersizlikler, özellikle kız çocukları için örf adetler, çocukların gelir getiren bir işte çalıştırılıyor olmaları, okulun uzak olması ve çocukların rahatsızlıkları olduğu ortaya çıkmaktadır. Aile içerisinde çocukların eğitime devamsızlıkları konusunda anne ve baba arasında görüş farklılıkları bulunmaktadır. Anneler çocukların devamında hastalık ve rahatsızlıklarının en önemli etken olduğunu belirtirlerken, babalardan hastalık ve rahatsızlık konusuna değinen olmamıştır. Babalar özellikle kız çocukların devamsızlıklarında örf ve adetlerin önemli etkisinin olduğunu belirtmektedirler. Gürol ve Dilli"nin (2006) Zorunlu Eğitim Çağında Bulunan Kız çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri (Şırnak İli Örneği) çalışmasında kız çocuklarının okula gitmeme nedenlerinin; Okula gitmek için psikolojik ve sosyal destek göememeleri, maddi yetersizlikler, ev işlerine yardım, büyüdükleri ve evlenme yaşının geldiği düşüncesi, okuma yazma bilmenin yeterli görülmesi, kız çocuklarına evlenince kocalarının bakacağı düşüncesinin olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarında ortaya çıkan nedenler; maddi sorunlar, aliye maddi katkı sağlama, kız çocuğunun ilkokul sonrası eğitime gönderilmesinin ayıp sayılması gibi sosyo kültürel etkenler olduğu yukarıdaki araştırma ile koşutluk göstermektedir. Tunç, (2009) çalışmasında; okula gönderilmeyen kız çocukları için aileler ve devletin ne gibi önlemler alması gerektiği sorusu öğretmenlere, velilere ve ailelere sorulmuştur. Öğretmenler eğitime dair bilincin geliştirilmesine ve aile yaptırımların (para cezası v.s.) vurgu yapmışlardır. Velilerin tümü para, kıyafet ve kitap yardımının önemine değinmişlerdir. Yoksulluk bu ailelerde kronik bir sorun halinde ortaya çıkmaktadır(Tunç, 2009). Benzer bir vurgu da Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü'nün hazırladığı Türkiye'de Kadının Durumu Raporunda(Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012) ailelerin okul kaydı, çocukların beslenmesi, giyimi ve eğitim materyalleri için gerekli olan maliyetleri karşılamakta zorlanmalarının kız çocuklarının okullaşmalarındaki nedenleri olduğu belirtilmektedir. Özbaş (2012) Kız ya da erkek bütün öğrencilerin eğitim sürecini etkileyen en önemli değişkenler; çoğunlukla aile temelli olduğu, bu nedenle kız çocuklarını okul yaşantılarından alıkoyacak olumsuzlukların ortadan kaldırılması için, aileye sürekli destek sağlanması gerektiği (Balcı, 2008) söylenmektedir.

Şartlı Eğitim Yardımı başta mutfak masrafları, giysi ihtiyacının giderilmesi olmak üzere daha sonra, sağlık harcamaları ve eğitim harcamalarında kullanılmaktadır. Şartlı Eğitim Yardımından yararlanan ailelerin ekonomik yetersizlik içerisinde oldukları göz önüne alındığında, ailenin hangi ihtiyacı gündemde ise o alanda kullanılması doğal bir durum olarak kabul edilebilir. Önemli olan öğrencilerin eğitime devamlarının sağlanmasıdır. Bu durum da yasal güvence altına alınmıştır. Okul idaresi ile Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlükleri arasındaki işbirliği ile öğrencinin okula devamı takip edilmekte, ödeme bu koşullarda gerçekleştirilmektedir. Bu yardımın etki düzeyi tüm katılımcıların %100 katılımı ile teyit edilmiştir. Ayrıca Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın Mart-Nisan 20011 ve Mart-Nisan 2012 tarihleri arasında tabakalı örnekleme yöntemi ile 10.797 başvuru sahibi

ile anket uygulaması ve ilave olarak deneysel çalışma yapılarak ŞNT'nin etki analizi gerçekleştirilmiştir. ŞNT programının en etkili olduğu bölge Güneydoğu Anadolu Bölgesi olduğu ortaya çıkmıştır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012). ŞNT programlarının çoğunun programlardan eğitim ve sağlık konusunda olumlu etkilerinin olduğu değerlendirmeleri de mevcuttur. Örneğin, Meksika'da uygulanan ŞNT programı, hem erkeklerin hem de kızların okula kayıt oranlarında önemli bir artış sağlamıştır. Türkiye ve Kolombiya'da ise özellikle ortaöğretimde kayıt oranlarını artırmıştır. Bu durum Şartlı Eğitim Yardımı uygulamasının sadece Türkiye'de değil, uygulandığı diğer ülkelerde de çocukların okula devamlarının sağlanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

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

1. Dezavantajlı grupların okula devamını sağlamak amacıyla Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlükleri tarafından Şartlı Eğitim Yardımı artırılarak verilmelidir.

2. Özellikle maddi durumu yetersiz ailelere eğitimin getirdiği giyim, kitap, kırtasiye gibi maddi yüklerin azaltılması,

3. Ailelerin öğrencileri okula göndermeme nedenleri arasında çocuk işçiliği ve örf ve adetlerin önemli yer tutması nedeni ile çocuklarını okula gönderme konusunda sorun çıkaran velilere, kanun ve yönetmeliklerin öngördüğü cezalar tereddütsüz şekilde uygulanmalıdır.

4. Medyada eğitimin önemi konusunda bilgilendirmeler yapılmalıdır (Tıpkı sigaranın zararları reklamı gibi).

5. Yoksul ailelerin çocuklarının eğitimine destek konusunda Devlet yardımlarının yanında sivil inisiyatifin özendirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

AÇEV. (t.y.) 7 Ço Geç. 2005 yılı projelerimiz. http://www.acev.org/egitim-duraklarimiz/2005-yili-projelerimiz. Erişim Tarihi: 12.06.2017.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2012). *Türkiye'de kadının durumu raporu*, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü: Ankara.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2012). Türkiye'de uygulanan şartlı nakit transferi programının fayda sahipleri üzerindeki etkisinin nitel ve nicel olarak ölçülmesi projesi final raporu.Ankara. http://sosyalyardimlar.aile.gov.tr/data/5429198a369dc32358ee29b9/Turkiyede_Uygulanan_SNT_Programinin_Etkisinin_Olculmesi_Projesi_Final_Raporu_-_TR.pdf Erişim tarihi: 20 Nisan 2017.

Akbaş, Ö.A. (2006). Köy çocuklarının ortaöğretime geçiş sürecinde yaşadıkları sorunları toplumsal cinsiyet açısından karşılaştırılması. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balcı, A. (2008). *Etkili okul: okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

BBOG.(t.y.) Nasıl yola Çıktık. http://www.bbog.org/bbog.aspx. Erişim Tarihi: 12.06.2017.

Bir Kızım Var Öğretmen Olacak Kampanyası,. (2009, 23 Kasım). Milliyet. http://www.milliyet.com.tr/cydd-den--anadolu-da-bir-kizim-var-ogretmen-olacak--kampanyasi-gundem-1165493/ Erişim Tarihi: 12.07.2017.

Devamsız Liseliye 60 Euro destek. (2015, 16 Ocak). Hürriyet. http://www.hurriyet.com.tr/devamsiz-liseliye-60-euro-destek-27980348. Erişim tarihi:20 Nisan 2017.

Gürol, A., ve Dilli C. (2007). Zorunlu Eğitim Çağında Bulunan Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Sebepleri (Şırnak İli örneği), *XVI: Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi TOKAT.* www.pegem.net /akademi/kongrebildiri_detay.asp. Erişim tarihi: 20 Nisan 2017.

Kulin, A.(2009) *Çağdaş Türkiye'nun Çağdaş Kızları*. Remzi Kitabevi.

Miles, M. B.& Huberman, A. Micheal. (1994). An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis. Thousand Oaks, California: Sage Publications

Tunç,A.İ.(2009). Kız çocukların okula gitmeme nedenleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.* 4(1), 237-269

Özaydınlık, K.(2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi.* 14 (33), 93-112.

Özbaş, M. (2012). Kız çocuklarının ortaöğretimde okullaşma oranlarına etki eden nedenlere ilişkin algıları. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education* . 1(4), 60-71

Tomul, E. (2007). "Türkiye'de Eğitime Katılım Üzerinde Gelirin Etkisi". Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi

Turkcel'den Çağdaş Türkiye'nin Çağdaş Kızları Projesi. (19.06. 2003). (Habervitrini Gazetesi). http://www.habervitrini.com/ekonomi/turkcelden-cagdas-turkiyenin-cagdas-kizlari-projesi-88944/ Erişim Tarihi: 12.07.2017.

Unicefa. (2017). *Haydi Kızlar Okula*. https://www.unicef.org/turkey/gl/_gl3.html#hko Erişim Tarihi: 26.04.2017.

Unicefb. (2017). Herkes için eğitim. https://www.unicef.org/turkey/gl/_gl3.html**.** Erişim Tarihi: 12.07.2017.

Unicefc. (t.y.).. Önce çocuklar. https://www.unicef.org/turkey/pdf/_cp25.pdf**.** Erişim Tarihi: 12.07.2017.

Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

2. BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN YETKİLENDİRİLMESİ ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK ve GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Ayşegül Kadı[a], Abdurrahman İlğan[b]

[a]Arş. Gör, Ege Üniversitesi, aysegulkadi.33@gmail.com
[b]Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, abdurrahmanilgan@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin yöneticileri tarafından yetkilendirilmesini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Bu araştırma kapsamında öğretmen algıları kapsamında öğretmenlerin yetkilendirilmesine ilişkin okul müdürünün davranışlarını betimleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmiş ve buna ilişkin AFA, DFA, güvenirlik analizleri yapılmış ve raporlaştırılmıştır. Taslak ölçekte 51'i olumlu, 1'i olumsuz olmak üzere toplam 52 ifade yer almıştır. Yapılan AFA analizinde, ölçme aracından 7 madde çıkarılmış ve ölçeğin 5 boyuttan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Beş boyutun adları sırasıyla; öğretmen yeterliğini geliştirme ve ilham verme, ilgi gösterme, karara katma, bilgi paylaşma, yetki / otorite devridir. Beş boyutlu olarak yapılan DFA'nın kabul edilebilir düzeyde bir geçerliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha katsayısı ,99 olup; alt boyutların Cronbach's Alpha katsayıları ise sırasıyla şu şekilde ortaya çıkmıştır: Öğretmen yeterliğini geliştirme ve ilham verme: .98; ilgi gösterme: .96; karara katma: .95; bilgi paylaşma: .96 ve yetki / otorite devri: .93'dir. Ölçek ile alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin .81 ile .97 arasında olmak üzere yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Yetkilendirme, Güçlendirme, Ölçek Geliştirme

Abstract

The purpose of this research; to develop a scale for determining the empowerment of teachers by their principals. Within the context of this research, it was aimed to develop a valid and reliable tool that describes the behavior of the principals about the empowerment of teachers according to teachers' perceptions and so EFA, CFA and reliability analyzes were made and reported. There were 52 items on the draft scale, 51 of them are positive and one of them is negative. In the EFA analysis made, 7 items were removed from the scale and it was revealed that the scale consists of 5 dimensions. The names of the five dimensions are; developing and inspiring teacher competence, showing interest, adding decision, sharing information, delegation of authority. It is possible to say that confirmatory factor analysis values have acceptable level of validity. The Cronbach's Alpha coefficient of the scale is 99; Cronbach's Alpha coefficients of the dimensions are as follows: Developing and inspiring teacher competence: .98; Showing interest: .96; Adding decision: .95; Sharing information: .96 and Delegation of authority: .93. The correlation between the scale and the dimensions was found high and between .81 and .97.

Keywords: Teacher, Empowerment, Reinforcement, Scale Development

Giriş

Eğitim örgütlerinin; değişimlere cevap verebilmesi amacıyla daha esnek yapılara sahip olmaları, kaliteyi ve yeniliği artırmaları ve bunların yanı sıra maliyetleri denetleyebilmeleri örgüt çalışanlarını yetkilendirmeye başlamalarıyla sağlanabilir. Yetki, karar verme ve diğerlerini harekete geçirme ya da örgütsel amaçları başarmak için belirli görevleri yaptırma hakkı olarak tanımlanmaktadır. Bir başka şekilde yetki kavramı; kurumlaşmış güç, gücün dış gösterisi, başkalarının davranışını etkileyecek kararlar alabilme gücü, yöneticinin karar verme hakkı, itaat istemek hakkı, bir iletişim akımı olarak da ifade edilebilir (Bursalıoğlu, 2002). Örgütlerde iş görenlerinin motivasyonunu sağlamada, örgüt içi girişimcilik ve yaratıcılığın artırılmasında bu kavramın ön planda olması ve bu kavrama giderek daha fazla gereksinim duyulmasının temel nedenleridir (Spreitzer, 1995: 1443; Cacioppe, 1998).

Short, Greer ve Melvin (1994)'e göre okullarda yetki; öğretmenlerin okulda kendi problemlerini çözebilme ve mesleki gelişimlerinin sorumluluğunu üstlenebilmeleridir. Yetki, okul reformunun önemli bir parçası olarak görülmektedir (Gonzales ve Short, 1996). Okullarda yetki devri, öğretmenin performansını ortaya çıkarabilmesi ve kendi potansiyelini sonuna kadar kullanabilmesi açısından önemlidir. Goyne, Padgett, Rowicki ve Triplitt (1999) öğretmenlerin kurumlarına aidiyet hissetmeleri için gerekli bir kavram olan yetkilendirmeyi, iş doyumunun, motivasyonun ve bağlılığın artmasını sağlayan, iletişim, karar verme ve kalitenin daha iyi hale gelmesine yardımcı olan bir kavram olarak belirtmişlerdir. Yetkinin; hangi yöneticiye verilmişse, o yöneticiye sorumluluk yükleme, karar sürecinde uzmanlık gerektirme ve örgütte koordinasyonu kolaylaştırma gibi işlevleri mevcuttur (Bursalıoğlu, 2002).

Maeroff (1998) yetkilendirmeyi, bir kişinin kendi mesleğini uygulama ve kendi işini biçimlendirme yeteneği olarak tanımlamıştır. Yetkilendirmede iş gören merkezdedir ve rekabetin hızlı bir şekilde artması ile verimliliğin de artması için yöneticilerin, iş görenleri kararlara daha fazla katmaları gerekmektedir. Eğitim kurumlarında yetkilendirme, fark yaratması beklenen öğretmenlerin geliştirilmesi, yaptığı işe ilişkin öğretmenlerin, karar verme ve yetki seviyesi artırarak özgünleştirilmesi olarak görülmektedir(Mete,2004). Öğretmenlerin yetkilendirilmesi, otoritenin dengelenmesi, verimliliğin arttırılması ve daha çok kişiye söz hakkı verilip performansın yükseltilmesine yönelik etkili bir uygulama özelliğine sahiptir(Güçlü, 2000).

Short ve Rinehart (1992) öğretmen yetkilendirmesinin karar verme, profesyonel gelişim, statü, öz yeterlik, otonomi ve etki olmak üzere altı boyutu olduğunu belirtmektedirler. Literatürdeki yetkilendirme ölçekleri arasından en çok tercih edilenleri Arnold vd. (2000) ve Konczak vd. (2000)' ne aittir. Arnold vd. (2000) nin ölçeği lider takımın ortak algılamasını değerlendirmek için tasarlanmış ve koçluk,bilgilendirme, örnek liderlik etme, ekiple etkileşimde bulunma ve katılımcı karar verme olarak beş alt ölçekten oluşmaktadır. Buna karşılık Konczak vd.(2000)'nin bireysel düzeydeki ölçümü sonucu yetki devri, hesap verebilirlik, kendine yönlendirilmiş karar verme, bilgi paylaşımı, beceri geliştirme ve yenilikçi performans için koçluk şeklinde boyutlar ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Pearce ve Sims (2002) yetkilendirmenin temsili davranışlarını belirtmişler ve destekleme, bağımsız eylem, fırsat düşünme, takım çalışması, kendi kendini geliştirme, kendini ödüllendirme ve hedef belirlenirken katılımcılığı sağlama gibi özellikleri ifade etmişlerdir. Ayrıca liderlik ve yetkilendirme ile ilgili literatür gözden geçirildiğinde liderlerin yetkilendirme davranışlarının takipçilerinin psikolojik güçlendirilmesi ile ilişkili olduğu görülmektedir (Lee ve Nei, 2013).

Yetkilendirme; okul paydaşlarına, kendi gelişimlerinin sorumluluğunu alabilmelerini, kendi problemlerini çözebilmelerini ve bu sayede özerklik, sorumluluk, seçim ve otorite elde etme olanaklarını sağlamaktadır. Bir kurumda yetkilendirmenin var olduğundan bahsedebilmek için çalışanlar yaptığı işin amaçlarının bilincinde olmalı, ast ve üstlerine inanmalı, kendi yeteneklerinin farkında olmalı ve yetenekleri ile ilgili fırsatları değerlendirebilmelidirler. Öğretmeninin kararları desteklendiğinde, görüşleri alındığında ve fikirlerine özen ve saygı gösterildiğinde, öğretmen risk almada kendini güçlü hissedecek, yaratıcılığı gelişecek ve daha olumlu kazanımlar sağlayabilecektir (Araç, 2009). Yetkilendirmenin özünde otonomi, seçim, kontrol ve sorumluluğu güçlendiren örgütsel deneyimin etkin kılınması ve iş yapmayı güçlendiren ve destekleyen yeni becerileri öğrenme ve çalışanların sahip oldukları becerileri sergilemelerine izin verilmesi bulunmaktadır (Mete, 2003)

Öğretmenlerin uygun şekilde yetkilendirilmediğinde, öğrenmeye / gelişmeye ilişkin motivasyonları olumsuz etkilenmekte ve bu durumun da öğrencilerin başarıları ve okul etkililiğini azaltan bir duruma yol açtığını söylemek mümkündür. Bu durumdaki öğretmenler, kendilerini güçsüz hissetmekte, öğretme davranışları rutinleşmekte ve hatta müdür tarafından öngörülen sistemde yaşamak üzere önerilen direktifleri izlemekle yetin-

mektedirler. Bu yüzden öğretmenler bağımsız olarak düşünemiyorlar, öğrencilerle paylaşacak yeni bilgiler aramıyorlar; sınıfta daha az çaba gösteriyorlar ve donuk öğrenme gerçekleşiyor. Öğretmenler, basitçe vaktini doldurup, maaş toplayan işçiler haline geliyorlar (Freire, 2004).

Sonuç olarak öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından yetkilendirilmesine yönelik algılarının belirlenebilmesi için bu durumu betimleyen bir ölçme aracına gereksinim duyulmaktadır. Literatürde bu konuda geliştirilmiş yeterince ölçek olmamasının yanında, Türk eğitim sisteminin kendi özgün koşullarının da dikkate alındığı farklı ölçeklerin olmasının alana katkı sağlayacağı umulmaktadır. Alan yazında yer alan İlgili ölçekler dikkate alındığında, bazı göstergelerin / maddelerin Türk eğitim sisteminde makul karşılıklarının olmayacağı dikkate alınarak bu araştırmada yerel koşulların da dikkate alındığı daha kapsamlı bir ölçme aracının geliştirilmesi umulmuştur. Nihayetinde sosyal bilimlerin objektif ve evrensel olmasının yanında, sosyal bağlamların da etkisine açık olduğunu da ifade etmek mümkündür. Geliştirilen ölçek ile öğretmenleri tarafından yetkilendirilmelerine ilişkin algılarının belirlenebileceği umulmaktadır. Madde havuzu oluşturulması, kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve ölçek güvenilirliği hesaplaması aşamalarından oluşan çalışmanın, öğretmen yetkilendirilmesi ile ilgili çalışan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin yöneticileri tarafından yetkilendirilmesini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasının geçerlik ve güvenirliğini, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapmak suretiyle ortaya koymaktır.

Yöntem

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

Çalışma Grubu

Ampirik araştırmalarda istatistik tekniklerin uygulandığı neredeyse tüm araştırmalarda örneklem sayısı önemli bir rol oynamaktadır (Raykov, Marcoulides, 2006). Faktör analizinin maddeler arası korelasyona dayanması, korelasyonun ise gözlem sayısına duyarlı olması dolayısıyla (Erkuş, 2014) örneklem sayısı önem arz etmektedir. Gorsuch (1983) eğitim psikolojisi alanında sıklıkla kullanılan madde sayısının 5 veya mümkünse, ideal olarak, 10 kat gözlem (katılımcı) sayısının ölçüt alındığını ifade etmiştir. Bunun yanında Worthington and Whittaker (2006) önde gelen bir eğitim psikolojisi dergisinde yayınlanan ampirik araştırmalardan elde ettikleri sonuçlara dayalı olarak, birçok durumda 300 katılımcının yeterli olduğunu, bunun yanında maddelerin ortak varyans değerlerinin .50 ve üzeri olması durumunda 150-200 arası katılımcının veya her faktör için 10:1 oranının yeterli olacağına ilişkin bulgular elde etmişlerdir. Ölçek geliştirme araştırmalarında katılımcı sayısının miktarı konusunda araştırmacılar arasında açık bir uzlaşı olduğunu söylemek mümkün değildir (Tabachnic ve Fidel, 2006). Albayrak da (2006) benzer şekilde, faktör analizi için uygun örneklem sayısı için reçete sunmanın uygun olmadığını ve birbiriyle çelişen kurallar olduğunu belirtmiştir. Erkuş (2014) ise gözlem sayısının, faktör sayısı, ölçme aracının toplam puanının elde edilmesinin anlamlı olup olmaması ve ölçülmeye çalışılan yapının basitlik ve karmaşıklık durumuna göre değişeceğini ifade etmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, araştırmacıların görev yaptığı ve ulaşabildikleri iki büyükşehir (Ege ve Akdeniz bölgesi) ve bir orta ölçekli şehir (Batı Karadeniz) olmak üzere 3 farklı şehirde toplam 40 farklı okulda örgün eğitimin çeşitli kademelerinde çalışan 206 öğretmenden oluşmaktadır. İlgili alanyazın dikkate alındığında, 206 gözlem sayısının yeterli olacağını söylemek mümkündür. Veriler 2016-2017 öğretim yılı Bahar döneminde toplanmıştır. İlgili ölçme araçlarının bir kısmı müdür aracılığıyla, bir kısmı ise öğretmenler ile farklı bir amaç ile yapılan bir toplantı kapsamında onayları alınmak suretiyle toplanmıştır.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Taslak ölçme aracına ilişkin maddeler, ilgili alanyazın ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Taslak ölçme aracı ilgili literatür doğrultusunda bu konuda önde gelen araştırmalardan (Ahearne vd., 2015; Amundsen ve Martinsen, 2014; Arnold vd., 2000; Lee ve Nie, 2013; Konczak, Stelly, Trusty, 2000;) hareketle şu boyutlar oluşturulmuştur: 1) yetki / otorite devri, 2) örnek davranışlar sergileme, 3) öğretmenleri karara katma, 4) bilgi paylaşma, 5) ilgi gösterme, 6) yeterlik geliştirme, 7) rehberlik yapma ve 8) ilham verme. Uzman görüşü alındıktan sonra, 1'i olumsuz olmak üzere, önceden 57 maddeden oluşan taslak ölçek, 52 maddeye indirilerek uygulanmıştır.

Ölçme aracı, okul müdürünün öğretmen güçlendirmeye ilişkin davranışları sergileme sıklığını betimlemek üzere, 7'li Likert şeklinde; çok nadir, nadiren, ara sıra, orta düzeyde, sıklıkla, genellikle ve çok sık seçeneklerinden oluşmuştur. Likert türü ölçme araçlarında seçeneklerin sayısının artmasının duyarlığı artırması (Erkuş, 2014) dolayısıyla, daha güvenilir sonuçlar elde etmek amacıyla 7'li Likert tercih edilmiştir. Ölçme aracından alınan yüksek puanlar, okul müdürünün öğretmenleri güçlendirme davranışlarını daha sık şekilde yaptığının göstergesi iken; düşük puanlar ise, okul müdürünün öğretmenleri güçlendirme davranışlarını yetersiz şekilde yaptığının göstergesi olarak değerlendirilmiş / puanlanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) teknikleri kullanılmıştır. AFA ölçme aracının başlangıç noktasında geliştirilmesi, yapı geçerliğini inceleyen bir teknik olup (Mueller, 1996) madde analizinin olmazsa olmazıdır (Erkuş, 2014, s. 92). Araştırmacılar, verilerin toplanmasının ardından, verilerin altında yatan faktörlerin incelenmesi amacıyla AFA'yı kullanırlar. Böylece, maddeleri farklı faktörler altına toplayan anlamlı alt kategoriler şeklinde gruplandırma imkânı elde ederler (Worthington ve Whittaker, 2006). AFA analizinde Temel Bileşenler Analizi, döndürme yöntemi olarak da Varimax dik döndürme teknikleri kullanılmıştır. AFA'nın ardından farklı bir veri seti üzerinde, elde edilen yapının / modelin uygunluğu DFA ile test edilmiştir.

Ayrıca verilerin AFA için uygunluğunu ve verilerin yeterli olup olmadığını açıklayan KMO ve Barlett's testleri incelenmiştir (Worthington ve Whittaker, 2006). KMO değeri 0 ile 1 arasında değer almaktadır (Field, 2009). Hutcheson and Sofroniou (1999) KMO değerinin 0.5 ile 0.7 arasında olmasını vasat; 0.7 ile 0.8 arasında olmasını iyi; 0.8 ile 0.9 arasında olmasını çok iyi ve 0.9 üzerinde olmasını harika şeklinde betimlemiştir. KMO değerinin yanında, Bartlett testinin, faktör analizi için maddeler arasındaki korelasyon değerlerinin yeterliğini test eden, anlamlı olup olmadığı da incelenmiştir (Field, 2009). Ölçeğin alt boyutları ve toplam güvenirlikleri için Cronbach Alpha katsayısı, madde toplam korelasyon değerler hesaplanmıştır. Faktör analizi verinin normal dağılımı varsayımına dayanmaktadır. Verinin normalliğinin karşılanması için 100-200 sayısının altında olmaması (Kline, 2005) veya madde başına 5 ile 10 katı katılımcının olmasının (Grimm ve Yarnold, 1995) verilerin normal dağılımının bir göstergesi olabileceği ifade edilmiştir. Bu kapsamda 206 katılımcı sayısının faktör analizi ve diğer parametrik istatistikler için gerekli varsayımı karşıladığını ifade etmek mümkündür.

Bulgular

Bu bölüm altında, Öğretmenlerin Yetkilendirilmesi / Güçlendirilmesi (ÖYG) ölçeğinin yapı geçerliğini ortaya koyma amaçlı, AFA ve DFA'ya ilişkin analizlerin yanında, güvenirlik ve madde analizlerine ilişkin sonuçlar yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin

Son yapılan AFA analizinde, ölçme aracından 7 madde çıkarılmış halde, KMO değeri ,94 ve Barlett testinin de anlamlı olduğu (,000) ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, verinin faktör analizi yapmaya uygun olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür (Hutcheson ve Sofroniou, 1999). Bunun yanında ölçeğin toplam puanları üzerinden, parametrik analizlerin varsayımlarından birisi olan verinin normal dağılımı (Alpar, 2013) da incelenmiştir. Bu kapsamda verinin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 arasında olmasının verinin normalden aşırı bir çarpıklık göstermediğinin göstergesi olup (Büyüköztürk, 2017; Field, 2009); toplam puanlar üzerinden elde edilen verilerde çarpıklık katsayısının tüm ölçek ve boyutlar için sırasıyla; -,48; -,61; -,72; -1,18; -1,15; -,80 şeklinde çıkması verilerin normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde değerlendirilmiştir. Denemeler sonucunda 7 madde (5, 6, 7, 8, 31, 34, 45) atılmak suretiyle, kararlı / uygun ve araştırmacılar tarafından anlamlı bir yapının ortaya çıktığı varsayılmıştır. Uygun faktör yapısını ortaya koyan son faktör analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Analizlerde faktör yük değeri .30'un altında olan sonuçların verilmemesi seçeneği işaretlendiği için, Tablo 1'de maddelerin boyutlar altında .30'un altında olan faktör yük değerleri verilmemiştir.

Tablo 1'den görüleceği üzere, AFA analizi sonucunda ÖYG ölçeğinin 5 boyuttan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Birinci boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .46 ile .75 arasında; ikinci boyutta yer alan maddelerin .47 ile .69 arasında; üçüncü boyutta yer alan maddelerin .59 ile .69 arasında; dördüncü boyutta yer alan madde-

lerin .59 ile .80 arasında ve beşinci boyutta yer alan maddelerin ise .63 ile .72 arasındadır. Buna göre ÖYG ölçeğinde yer alan maddelerin makul düzeyde faktör yük değerlerine sahip oldukları söylenebilir. Tablo 2'de, ÖYG ölçeğinde ortaya çıkan yapıdaki boyut isimleri, bunlara ilişkin örnek maddeler, boyuttaki madde sayısı, boyutun açıkladığı varyans ve özdeğerler verilmiştir:

Tablo 1
ÖYG Ölçeği AFA Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Boyutlar				
	1	2	3	4	5
m50	,754			,416	
m47	,753			,306	
m49	,716			,495	
m46	,711		,359		
m48	,697	,383			,338
m39	,673	,420			
m52	,669			,361	,330
m42	,662	,339	,422		
m51	,654			,422	
m41	,623	,478	,331		
m40	,622	,499			,316
m37	,621	,474	,383		
m9	,585		,542		
m35	,580	,443			,340
m36	,565	,338	,372		
m43	,511	,473			,426
m32	,458	,301	,335	,388	,360
m15		-,762			
m24		,694		,467	
m27		,688	,314	,401	
m33	,351	,667		,439	
m28	,404	,638	,325		
m29	,440	,624	,301		
m44	,411	,601		,351	,370
m38	,472	,599	,309		
m30	,386	,580	,403		,343
m26	,354	,546	,509		
m25		,541	,484		,303
m10	,404	,474	,368		
m11	,347		,689		
m12			,665		,445
m16			,652		
m17	,307	,404	,646		
m14			,622	,303	,332
m13		,311	,615		,443
m18	,497	,316	,586	,321	
m22	,390			,803	
m19		,311		,792	
m20				,778	
m21	,344			,777	
m23	,485	,337		,591	
m3			,320		,720
m1	,366				,700
m2	,351			,304	,677
m4			,463		,633

Tablo 2
Boyut İsimleri, Örnek Maddeler, Açıklanan Varyans ve Özdeğerler

Boyut	Madde No	Örnek Madde	Madde Sayısı	Açıklanan Varyans	Öz değer
1) Öğretmen Yeterliğini Geliştirme ve İlham Verme	36	Öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyar.	17	22,55	10,14
	39	Çalışma yöntemlerini geliştirme konusunda öğretmenlere rehberlik eder.			
	48	Okulun aydınlık geleceği için öğretmenlere ilham verir.			
2) İlgi Gösterme	26	Öğretmenlerle sohbet etmek için zaman ayırmaya çalışır.	12	17,51	7,88
	32	Öğretmenlerin yaptıkları işler konusunda farkındalığa sahiptir.			
3) Karara Katma	11	Öğretmenleri fikirlerini / önerilerini bildirmeleri için teşvik eder.	7	14,43	6,5
	18	Öğretmenlere diğer paydaşlarını (müdür yardımcıları, idari memurlar, veliler, sivil toplum örgütü temsilcileri, vb.) etkilemek için fırsatlar sunar.			
4) Bilgi Paylaşma	19	Okulda alınan kararları öğretmene açıklar.	5	13,2	5,97
	23	Öğretmenlerin başarılı olması için gerekli her türlü bilgiyi paylaşır.			
5) Yetki / otorite devri	1	Gereken durumlarda, okulda herhangi bir şeyi geliştirmede, düzenleme yapma yetkisini öğretmene verir.	4	10,4	4,67
Toplam			45	78,1	

Tablo 2'den görüleceği üzere, 5 boyuttan oluşan ÖYG ölçeği, toplamda 45 maddeden oluşmakta; açıklanan varyans en büyük boyutu 22,5 en küçüğü 10,4 olmak üzere toplamda % 78,1 olup; boyutların özdeğerleri ise 4,67 ile 10,14 arasında değişmektedir. Buna göre Tablo 2'deki örnek maddelerden de görülebileceği üzere; 1. boyut öğretmenlerin problem çözme becerilerini geliştirme, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyma, öğretimsel denetim faaliyetleri yapma ve okul için vizyon sahibi olma ve heyecan verme gibi maddelerden oluştuğu için bu boyut, "*öğretmen yeterliğini geliştirme ve ilham verme*" şeklinde; 2. boyut, öğretmenlere ihtiyaç duydukları zamanı ayırma, dürüst davranma, olumlu geri bildirim verme gibi maddelerden oluştuğu için, "*ilgi gösterme*" şeklinde; 3. boyut, okulda alınan kararlara öğretmenlerin katılımını sağlama ve bunu teşvik etme, gibi maddelerden oluştuğu için, "*karara katma*" şeklinde; 4. Boyut, okulda olan bitenler ve alınan kararlar konusunda öğretmenlere bilgi verme gibi maddelerden oluştuğu için, "*bilgi paylaşma"* şeklinde ve son olarak 5. boyut, gereken durumlarda okulda karar alma yetkisini ilgili paydaşlara aktarma gibi maddelerden oluştuğu için, "*yetki / otorite devri*" şeklinde yapı/anlamlandırılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin

ÖYG ölçeğinin faktör yapısının (modelini) uygunluğunu ortaya koymak amaçlı yapılan DFA ve buna ilişkin uyum indekslerine ilişkin sonuçlar bu başlık altında tartışılmıştır. Yapılan DFA, AFA'ya uygun şekilde 5 boyuttan oluşmuştur. Tablo 3'de ÖYG ölçeğinin uyumunu ortaya koyan DFA'ya ilişkin yapılan analizlerin uyum indekslerine sonuçları verilmiştir:

Tablo 3'ten görüleceği üzere, DFA da en çok kullanılan uyum indekslerden birisi olan χ2 / sd (Marsh, Balla ve McDonald, 1998) olup, Kline (2005) geniş örneklemler için bu değerin 3'ün altında olmasını mükemmel, Jöreskog ve Sörbom (1993) ise 2 ile 3 arasında olmasının iyi uyum olarak ifade etmişlerdir. Buna göre bu araştırma kapsamında elde edilen 1,26 değerinin mükemmel olduğunu söylemek mümkündür. Diğer bir uyum indeksi olan RMSEA değerinin, bu araştırma kapsamında ,053 olmasının iyi bir uyum değeri olduğunu söylemek mümkündür (Hu ve Bentler, 1999; Marsh, Hau ve Wen, 2004). İncelenen diğer bir uyum indeksi olan GFI ve AGFI değerinin ,90'ın üzeri olması (West, Taylor ve Wu, 2012) iyi uyumun göstergesi iken, bu araştırma kapsa-

mında elde edilen ,64 ve ,60 değerlerinin zayıf uyum oldukları sonucuna ulaşmak mümkündür. Son olarak NFI, NNFI ve CFI indekslerinin ,90'ın üzerinde olmasının iyi uyuma tekabül ettiği (Byrne, 1994), bu araştırma kapsamında elde edilen ,97 ve 1 değerlerinin mükemmel uyum değerleri olduğu soncuna ulaşılabilir. ÖYG ölçeği için yapılan DFA'ya ilişkin yol şeması Şekil 1'de verilmiştir.

Tablo 3
ÖYG Ölçeğine İlişkin Yapılan DFA'nın Uyum İndekslerine İlişkin Sonuçlar

Model Uyum İndeksleri				
	Parametre	**Elde Edilen Değer**	**İyi Uyum Ölçütü**	**Sonuç**
Ki Kare / Serbestlik Derecesi	χ2 / sd	1185,93/940 = 1,26	< 3	Çok iyi
Root Mean Square Error of Approximation	RMSEA	0,053	< ,05	iyi
Standardized Root Mean Square Residuals	SRMR	0,04	< ,05	Çok iyi
Goodness of Fit Index	GFI	0,64	> ,90	Zayıf
Adjusted Goodness of Fit Index	AGFI	0,60	> ,90	Zayıf
Normed Fit Index	NFI	0,97	> ,90	Çok iyi
Non-Normed Fit Index	NNFI	1	> ,90	Mükemmel
Comparative Fit Index	CFI	1	> ,90	Mükemmel

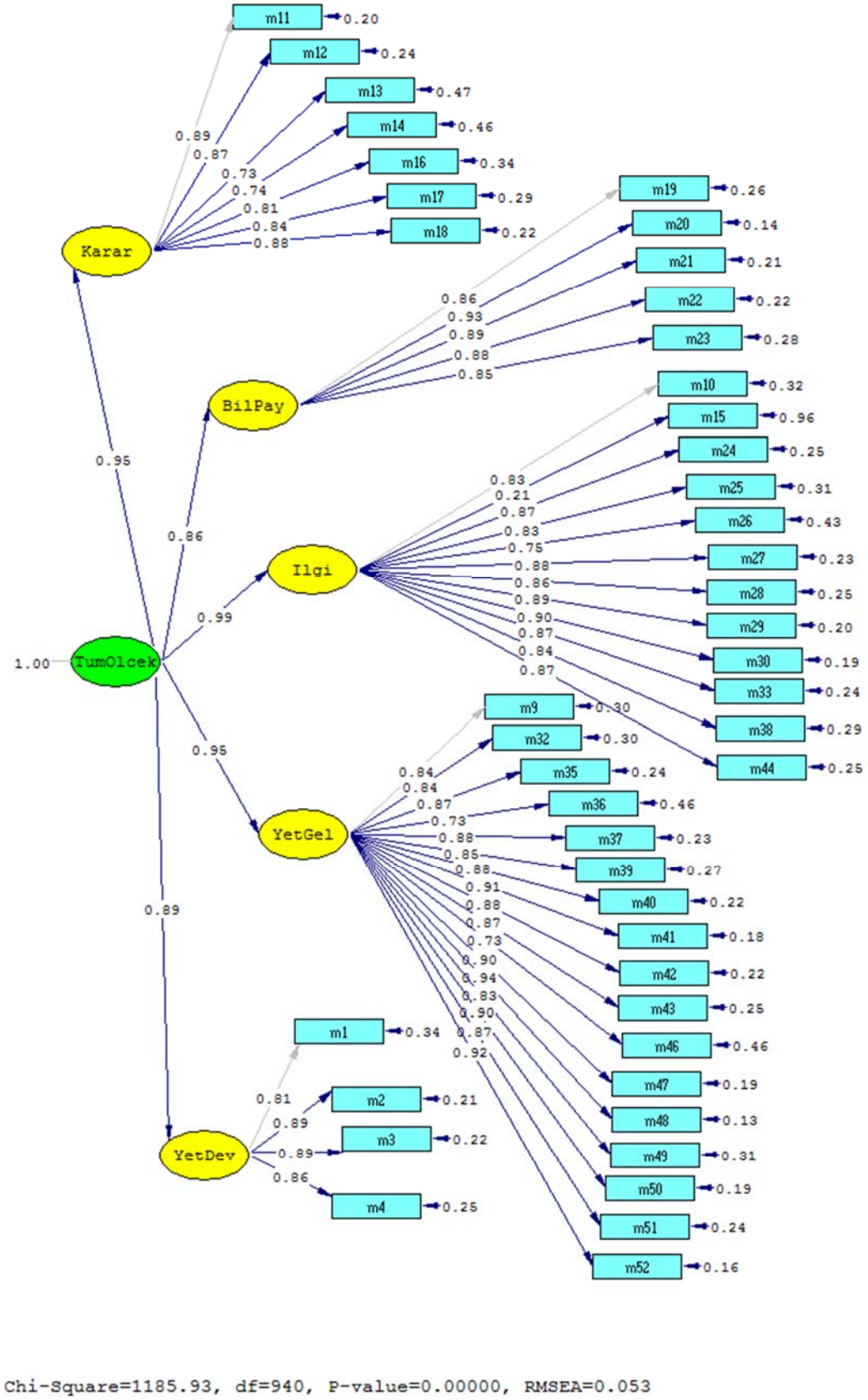
Şekil 1'de görüleceği üzere, faktörden (gizil değişken) maddeye (gözlenen değişken) doğru çizilen tek yönlü doğruların üzerindeki değerler, faktörlerin madde üzerindeki nedensel etki büyüklüklerini veya başka bir deyişle faktör yük değerlerini; maddelere sol dış taraftan gelen oklar üzerindeki değerler ise maddeye ilişkin hata varyansını göstermektedir. Şekil 1'den görüleceği üzere maddelerin hata varyanslarının en yüksek değer ,47 ve büyük bir çoğunluğu da ,20 civarında olmak üzere düşük bir değer aldıkları söylenebilir. Maddelerin faktör yük değerlerinin ise olumsuz bir madde (,21) dışında geriye kalan maddelerin ,70'in üzerinde olmak suretiyle oldukça yüksek oldukları ifade edilebilir. ÖYG ölçeği için yapılan DFA'da maddelere ilişkin elde edilen faktör yük değerleri, t ve R^2 değerleri Tablo 4'de verilmiştir.

Standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λ = Lambda), gözlenen değişken ile gizil değişken arasındaki korelasyonu ifade etmektedir. Lambda değerlerinin yüksek olması gizil ve gözlenen değişken arasında güçlü bir ilişkinin göstergesidir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010). Tablo 4 incelendiğinde, maddelere ilişkin faktör yük değerlerinin oldukça yüksek değerler aldığı görülmektedir. Buna göre maddelerin faktör ile yüksek düzeyde ilişki içerisinde olduğunu söylemek mümkündür. Yine Tablo 4'den görüleceği üzere, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerleri .001 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bunun yanında R^2 değerlerinin, gözlenen değişkende açıklanan varyansın ne kadarının gizil değişkenden kaynaklandığını göstermektedir. Bu araştırma kapsamında elde edilen R^2 değerlerinin .07-.66 arasında makul bir düzeyde oldukları görülmektedir. Bu veriler ışığında ÖYG ölçeğinin beş boyutlu olarak yapılan AFA ve DFA'nın kabul edilebilir düzeyde bir geçerliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür.

ÖYG Ölçeğinin Güvenirlik ve İç Tutarlık Analizi

ÖYG ölçeğinin güvenirliğinin alt boyutlarına ilişkin Alpha güvenirlik katsayıları ile alt ve üst % 27'lik grupların puanları arasındaki fark da ilişkisiz örneklemler için t-testi ile incelenmiştir. Tablo 5'de ÖYG ölçeği ve faktörlerinin Cronbach's Alpha ve alt üst % 27'lik grupların ortalama, standart sapma ve t-testi değerleri verilmiştir.

Tablo 5'ten görüleceği üzere, ÖYG ölçeğinin tamamının Cronbach's Alpha katsayısı ,99 olup; alt boyutların Cronbach's Alpha katsayıları ise sırasıyla şu şekilde ortaya çıkmıştır: Öğretmen yeterliğini geliştirme ve ilham verme: .98; ilgi gösterme: .96; karara katma: .95; bilgi paylaşma: .96 ve yetki / otorite devri: .93'dir. Bunun yanında ölçme aracı tek boyutlu veya çok boyutlu olarak düşünüldüğünde, alt ve üst % 27'lik grupların puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi değerlerinin ise ölçeğin tamamı ve 1. 2. 3. 4. ve 5. boyutlar için sırasıyla: 21.96; 24.71; 23.55; 19.35; 18.30 ve 22.93 şeklinde olup bu değerlerin tamamının da anlamlı ($p < .001$) olduğu ortaya çıkmıştır. Burada hareketle ölçme aracı üzerinden yapılan ölçümde katılımcıların yüksek ve düşük puanlarını birbirinden ayırdığı, dolayısıyla güvenilir sonuçlar verdiği sonucuna ulaşmak mümkündür.



Şekil 1. ÖYG ölçeği için yapılan DFA'ya ilişkin yol şeması

Tablo 4

ÖYG Ölçeğinde Beş Boyutlu Yol Şemasına İlişkin Faktör Yük, t ve R^2 Değerleri

Boyutlar	Madde No	Standartlaştırılmış Faktör Yük Değerleri *(λ)*	*t*	R^2
Öğretmen Yeterliğini Geliştirme ve İlham Verme	9	0.84	11.71	.70
	32	0.84	10.42	.70
	35	0.87	11.15	.76
	36	0.73	8.46	.54
	37	0.88	11.26	.77
	39	0.85	10.76	.73
	40	0.88	11.43	.78
	41	0.91	11.97	.82
	42	0.88	11.41	.78
	43	0.87	11.07	.75
	46	0.73	8.45	.54
	47	0.90	11.85	.81
	48	0.94	12.75	87
	49	0.83	10.26	.69
	50	0.90	11.80	.81
	51	0.87	11.23	76
	52	0.92	12.26	.84
İlgi Gösterme	10	0.83	10.85	.68
	15	0.21	2.00	.04
	24	0.87	10.75	.75
	25	0.83	10.03	.69
	26	0.75	8.66	.57
	27	0.88	10.99	.77
	28	0.86	10.69	.75
	29	0.89	11.32	.80
	30	0.90	11.53	.81
	33	0.87	10.84	.76
	38	0.84	10.30	.71
	44	0.87	10.75	.75
Karara Katma	11	0.89	11.47	.80
	12	0.87	12.45	.76
	13	0.73	8.94	.53
	14	0.74	9.08	.54
	16	0.81	10.78	.66
	17	0.84	11.56	.71
	18	0.88	12.89	.78
	19	0.86	12.35	.74
Bilgi Paylaşma	20	0.93	13.10	.86
	21	0.89	11.92	.79
	22	0.88	11.78	.78
	23	0.85	11.01	.72
Yetki / Otorite Devri	1	0.81	11.05	.66
	2	0.89	10.52	.79
	3	0.89	10.47	.78
	4	0.86	10.08	.75

**p=,000*

Tablo 5

ÖYG Ölçeği ve Faktörlerinin Cronbach's Alpha ve Alt Üst % 27'lik Grupların Ortalama, Standart Sapma ve T-Testi Değerleri

Faktör	Cronbah's Alpha	Alt % 27		Üst % 27		Alt ve Üst Grup Karşılaştırması t-testi
		$\overline{x}$	*S*	$\overline{x}$	*S*	
ÖYG Ölçeğinin tamamı	.99	155,41	46,01	293.52	11.66	21.96*
Öğretmen Yeterliğini Geliştirme ve İlham Verme	.98	53.27	17.40	112.14	4.50	24.71*
İlgi Gösterme	.96	40.32	11.61	77.82	3.10	23.55*
Karara Katma	.95	25.07	8.28	46.75	1.70	19.35*
Bilgi Paylaşma	.96	19.23	6.19	34.33	.72	18.30*
Yetki / Otorite Devri	.93	12.96	4.19	26.33	1.33	22.93*

*p= ,000; Alt ve üst grup 112 kişiden oluşmaktadır.

Korelasyon Matrisi

ÖYG ölçeğinin iç tutarlılığını incelemek amacıyla, faktörlerin toplam puanlarının hem kendi aralarında, hem de ölçeğin tek boyutlu olarak düşünülmesi durumundaki yapısı arasındaki korelasyon değerlerini, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Faktörler / Boyutlar Arası Korelasyon Değerleri, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma

Faktörler	$\overline{x}$	S_x	Faktörler arası korelasyonlar				
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
ÖYG Ölçeği Toplam Puan	5,05	1,11	.97**	.95**	.88**	.81**	.85**
1) Öğretmen Yeterliğini Geliştirme ve İlham Verme	4,90	1,24		.88**	.80**	.75**	.78**
2) İlgi Gösterme	4,97	1,19			.83**	.74**	.78**
3) Karara Katma	5,22	1,17				.64**	.79**
4) Bilgi Paylaşma	5,47	1,12					.62**
5) Yetki / Otorite Devri	5,07	1,24					

**p≤ .01;

Tablo 6'dan görüleceği üzere, ÖYG ölçeği ile alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin .81 ile .97 arasında olmak üzere yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında ÖYG ölçeğinin alt boyutları / ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde ise .62 ile 88 arasında, yüksek korelasyon değerlerinin, olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre ÖYG ölçeği ile en yüksek korelasyon değerini, "öğretmen yeterliğini geliştirme ve ilham verme" alt boyutu vermekte iken; en düşük korelasyon değerini ise "bilgi paylaşma" alt boyutunun verdiği ortaya çıkmıştır.

Ölçme aracı / araçlarından alınan ortalama puanlar incelendiğinde, ÖYG ölçeğinin (45 madde) aritmetik ortalaması $\overline{x}$ = 5,05 olup, bu sonuç ölçme aracında sıklıkla düzeyine tekabül etmektedir. Bunun yanında ÖYG ölçeğinin alt boyutlarına ait betimsel istatistikler incelendiğinde, birinci boyut, "öğretmen yeterliğini geliştirme ve ilham verme"nin aritmetik ortalaması $\overline{x}$ = 4,90; ikinci alt boyut, "ilgi gösterme" nin $\overline{x}$ = 4,97; üçüncü alt boyut, "karara katma"nın $\overline{x}$ = 5,22; dördüncü alt boyut, "bilgi paylaşmanın" $\overline{x}$ = 5,47 ve beşinci alt boyut, "yetki / otorite devri"nin ise, $\overline{x}$ = 5,07 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Madde Analizleri

ÖYG ölçeğinde yer alan maddelerin katılımcılar için ayırt edicilik düzeyini ve iç tutarlılığını incelemek amacıyla her bir madde için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının yanında toplam puan üzerinden üst ve alt % 27'lik gruplar arasındaki ortalama farklara ilişkin ilişkisiz t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
ÖYG Ölçeğinin Madde Analizlerine İlişkin İstatistikler

Boyutlar	Madde no	$\overline{x}$	SD	r	t
Öğretmen Yeterliği-ni Geliştirme ve İlham Verme	9	4,88	1,43	,787	15,60*
	32	5,31	1,28	,786	14,61*
	35	5,05	1,31	,863	15,85*
	36	4,71	1,32	,769	11,06*
	37	4,93	1,25	,885	16,74*
	39	4,73	1,41	,869	16,38*
	40	4,77	1,39	,850	19,10*
	41	4,91	1,36	,913	20,43*
	42	4,90	1,33	,867	16,12*
	43	4,66	1,49	,774	15,74*
	46	4,60	1,60	,713	12,98*
	47	4,80	1,57	,880	19,78*
	48	4,66	1,56	,910	23,12*
	49	5,19	1,52	,825	12,58*
	50	5,02	1,51	,883	14,92*
	51	5,21	1,52	,842	16,85*
	52	5,00	1,50	,891	19,13*
İlgi Gösterme	10	4,67	1,53	,778	15,92*
	15	3,6178 / 4,39	1,48 / 1,50	,194	3,93*
	24	5,06	1,56	,870	15,08*
	25	5,32	1,39	,825	12,63*
	26	5,16	1,44	,839	12,45*
	27	5,34	1,48	,889	13,56*
	28	5,18	1,33	,848	14,95*
	29	5,10	1,37	,862	16,50*
	30	5,12	1,36	,867	15,18*
	33	5,12	1,35	,848	15,63*
	38	4,96	1,39	,831	14,23*
	44	5,01	1,57	,856	15,84*
Karara Katma	11	5,14	1,42	,809	14,80*
	12	5,46	1,44	,827	13,51*
	13	5,53	1,62	,745	9,41*
	14	5,57	1,35	,747	9,54*
	16	4,79	1,24	,692	12,26*
	17	5,12	1,44	,723	12,01*
	18	4,91	1,28	,812	18,07*
	19	5,39	1,37	,793	10,77*
	20	5,47	1,25	,884	12,13*
Bilgi Paylaşma	21	5,71	1,17	,832	10,06*
	22	5,50	1,26	,843	10,99*
	23	5,28	1,22	,793	15,88*
Yeti / otorite devri	1	4,98	1,39	,763	11,45*
	2	4,87	1,35	,827	15,30*
	3	5,14	1,38	,832	12,82*
	4	5,29	1,40	,822	13,92*

* p= .000; [1] Olumsuz madde; [2] tersten kodlandı
r: düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri
t: Ölçekten elde edilen toplam puana göre üst ve alt % 27'lik grupların madde puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t değeri.
$n_1 = n_2 =$ 56'şar kişilik gruplardan oluşmaktadır.

Tablo 7'den görüleceği üzere, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerlerinin (15. Madde hariç olmak üzere) ,70'in üzerinde olmak suretiyle yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin % 27'lik alt ve üst grupları arasında her bir madde için puanlar arasındaki farklara ilişkin t-testi değerlerinin 3.93 ile 23.12 arasında değiştiği ve tüm maddelere ilişkin değerlerin anlamlı ($p \leq .000$) olduğu ortaya çıkmıştır. Maddelerin aritmetik ortalamalarının ise 4.39 ile 5.71 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenin okul yaşamında güçlendirilmesinin birçok olumlu tarafı olmasının yanında günümüz dünyasında da kaçınılmaz bir olgu olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Bunların başında, geçmişten günümüze doğru bir değerlendirme yapıldığında, hem devlet yönetiminde ortalama vatandaşların sivil toplum örgütleri yoluyla (yönetişim) yasal mevzuatlarla (ombusmanlık, bilgi edinme kanunu, vb.) kamu yönetimine katılımının, hem de çalışanların örgüt yönetimine katılımlarının artışına ilişkin gözlemler mevcuttur. Özelde ise eğitim örgütü çalışanları olan öğretmenlerin, en az lisans, yaklaşık % 8'nin ise yüksek lisans ve üzeri düzeyinde eğitime sahip olmak suretiyle alanında uzman ve okul müdürü kadar eğitim aldığı varsayıldığında, eğitim örgütlerinde öğretmeni güçlendirme ve yetkilendirmenin okulların hedeflerine ulaşmasında katkısının olacağını söylemek mümkündür. Öğretim liderliği hala güncel ve önemli bir liderlik yaklaşımı olmakla birlikte, ona yapılan en büyük eleştiri ise, okula ilişkin önemli tüm rollerin ve başarı beklentisinin öğretim lideri olması beklenen okul müdürüne atfedilmesidir (Aslan ve Bakır, 2015; Gronn, 2002; Reitzug, 1997; Spillane, 2005) ki bu durumun, alanında uzman ve okul müdürü ile benzer niteliklere sahip öğretmenleri pasif ve etkisiz bir rol algısına yol açması olasıdır. Bunların da etkisiyle de öğretmenin kendi kendine liderlik yapmasının öngörüldüğü süper liderlik (Danielson, 2006) gibi güncel liderlik yaklaşımları da ortaya çıkmıştır. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yetkilendirilmesi ve yasal mekanizmalarda güçlendirilmelerinin, onların motivasyon ve iş doyumlarını artırmasının yanında, okul yaşamında ortaya çıkan problemlere daha güvenilir çözümler üretilmesini, alınan kararlara sahip çıkılmasını, kararların uygulanma olasılığını artırması ve elbirliği ile okula sahip çıkılmasını sağlama potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Bu kapsamda öğretmenlere, çeşitli formal ve informal (müdür yardımcılığı, şef, okul ve il zümre başkanlığı, okul yönetim gelişim ekibi koordinatörlüğü, toplam kalite yönetimi ekibi koordinatörlüğü, kalite halkaları koordinatörlüğü, öğrenci kulüp çalışmaları liderliği, 19 Mayıs 23 gibi belirli gün ve haftaları kutlama koordinatörlüğü, sınıf liderliği, çeşitli proje yürütücülükleri vb.) fırsatlarının sunulması, hem okul yönetimine katılım hem de mesleki gelişim kapsamında önemli bir işlev sağlayacaktır.

Bu araştırma kapsamında öğretmen görüşleri / algıları kapsamında öğretmenlerin güçlendirilmesi ve yetkilendirilmesine ilişkin okul müdürünün davranışlarını betimleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmiş ve buna ilişkin AFA, DFA, güvenirlik ve madde analizleri yapılmış ve raporlaştırılmıştır. Araştırmada taslak maddeler, ilgili alanyazın ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ardından uzman görüşü alınmak suretiyle taslak ölçme aracı uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Taslak ÖYG ölçeğinde 51'i olumlu, 1'i olumsuz olmak üzere toplam 52 ifade yer almıştır. Yapılan AFA'da çeşitli sebeplerle çalışmayan yedi ifade çıkarıldıktan sonra yapılan dik döndürmede, ölçme aracının beş boyuttan oluştuğu (bkz. Tablo 2) ortaya çıkmış ve boyutlara şu isimlerin verilmesi uygun görülmüştür: 1) Öğretmen yeterliğini geliştirme ve ilham verme, 2) ilgi gösterme, 3) karara katma, 4) bilgi paylaşma ve 5) yetki / otorite devri. Buna göre beş boyutun açıkladığı toplam varyans % 78.10 şeklinde olup; boyutların faktör yük değerleri .46 ile .80 arasında değişmektedir. Açıklanan varyans oranının sosyal bilimler alanı için yüksek bir düzey olduğunu söylemek mümkündür.

Ölçme aracına yönelik yapılan AFA ile ortaya çıkmış olan modelin / faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmayacağı DFA ile test edilmiştir. DFA sonuçlarının uyum indeksleri (bkz. Tablo 4) dikkate alındığında, $\chi 2$ / sd'nin çok iyi; RMSE ve SRMR'nin sırasıyla iyi ve çok iyi düzeylerinde; GFI ve AGFI'nin zayıf; NFI, NNFI ve CFI'nin ise mükemmel düzeyde uyum indekslerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. DFA'de maddelerin faktör yük değerlerinin, 15. Madde hariç olmak üzere, oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. 15. Maddenin ölçme aracındaki tek olumsuz madde olması dolayısıyla, katılımcıların kafasını karıştırmış olması ihtimalinden dolayı, ölçme aracında AFA ve DFA'da en düşük faktör yük değerinin yanında madde-toplam korelasyon değeri de en düşük düzeyde ortaya çıkmıştır. Araştırmacıların kendi yaptıkları araştırmaları kapsamındaki önceki analizlerde, Likert türü ölçme araçlarında olumsuz maddelerin ağırlıklı olarak işlemediği / istatistiki anlamda makul sonuçlar vermediğini gözlemişlerdir. DFA analizinde, gizil değişkenler ile göstergeleri / maddeleri arasındaki ilişikleri gösteren tüm

maddelerin t-değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç maddelerin gizil değişkenler ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

ÖYG ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .99 olup, ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayılarının ise sırasıyla şu şekilde olduğu ortaya çıkmıştır (bkz. Tablo 6): .98; .96; .95; .96 ve .93. Bu sonuca göre ÖYG ölçeği ve alt boyutlarının oldukça yüksek bir iç tutarlılığa sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanında ölçeğin tamamı, alt boyutlar ve madde bazında (bkz. Tablo 8) yapılan alt ve üst % 27'lik gruplar için t-testi değerlerinin .001 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri (bkz. Tablo 8) .70'in üzerinde olup; buna göre maddelerin, ilgili boyut ile yüksek düzeyde bir ilişki içerisinde, ilgili boyuta aidiyetin bir göstergesi, olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

ÖYG ölçeği ile alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin (bkz. Tablo7) .62 ile .88 arasında; ÖYG'nin 5 alt boyutunun kendi aralarındaki korelasyon değerlerinin ise .62 ile 88 arasında olduğu ortaya çıkmıştır. ÖYG ölçeğinin alt boyutları ve alt boyutların birbirleriyle olan korelasyon değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. ÖYG ölçeğinin toplamının ve alt boyutlarının birbirleriyle olan korelasyonlarının yüksek çıkmasında, ÖYG ölçeğinin toplanabilirlik (toplam puanın bir anlamının haliyle ölçülen bir yapının göstergesi olmasının) özelliğine sahip olmasının etkisi olduğu söylenebilir. Bunun yanında ÖYG ölçeğinin toplamı ile en çok maddeye sahip (17 maddeden), varyansa en büyük katkıyı sağlayan ve özdeğeri en büyük olan 1. Boyut olmasının ise beklenen / olası bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Ölçme aracından alınan ortalama puanlar incelendiğinde, ÖYG ölçeğinin (45 madde) toplam puanlar üzerinden elde edilen aritmetik ortalaması (ölçme aracından alınabilecek en yüksek puan 315, en düşük puan ise 45 olmak üzere) $\overline{x}$ = 228,14; 7'li Likert olarak ortalamasının ise $\overline{x}$ = 5,05 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ölçme aracında sıklıkla düzeyine tekabül etmekte olup; bunun anlamını, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretmenleri yetkilendirme / güçlendirme davranışlarını sıklıkla diğer bir deyişle ortalamanın üzerinde makul bir düzeyde yerine getirdikleri şeklinde yorumlamak mümkündür. Alt boyutlar bağlamında okul müdürlerinin, öğretmenleri yetkilendirme / güçlendirme davranışlarından en fazla bilgi paylaşma davranışını yerine getirmekte iken, en az ise öğretmen yeterliğini geliştirme ve ilham verme davranışlarını yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır. Okulda alınan kararları veya okulda olup bitenleri öğretmenlere bildirmek için üst düzeyde bilgi ve beceriye ihtiyaç duyulmaz (bunun için farkındalığa sahip olmak büyük ölçüde yeterli) iken; öğretmen yeterliğini geliştirme / ilham verme / öngörü sahibi olmanın ise üst düzeyde bilgi ve liderlik becerisi gerektirdiği ise yadsınmaz bir gerçekliktir. Görece düşük olmamakla birlikte, ÖYG ölçeği içerisinde en düşük ortalamaya yeterlik geliştirme ve ilham verme boyutunun yer almasının beklenen ve olası bir sonuç olduğunu söylemek mümkündür.

Kaynakça

Ahearne, M., Mathieu, J. & Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology***,** *90*, 945–955.

Albayrak, A. S. (2006). *Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* Ankara: Asil.

Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler.* (4. Baskı), Ankara: Detay Yayıncılık.

Amundsen, S. & Martinsen, O. L. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *Leadership Quarterly, 25*(3), 487-511. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.009

Araç, N. B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve yetkilendirilmeye ilişkin görüşleri. *Yayınlanmış yüksek lisans tezi,* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A. & Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior. 21,* 249-269.

Aslan, M. & Bakır, A. A. (2016). Okullarda paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık etkileşimi: Nitel bir çalışma. *Electronic International Journal of Education Arts and Science, 1*(2), 1-30. http://www.eijeas.com/index.php/EIJEAS/article/view/45/45

Bursalıoğlu , Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem.

Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (23. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Cacioppe, R. (1998), "Structured Empowerment: An Award –Winning Program at the Burswood Resort Hotel", *Leadership & Organization Development Journal, 19*(5), 264-274.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistikler. Ankara: Pegem.

Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice.* Alexandria, VA: ASCD.

Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme. (2. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Freire, P. (2004). *Pedagogy of the oppressed.* New York: The Continuum International.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS.* (3rd Ed.). Los Angles: Sage.

Gonzales, E. & Short, P.M. (1996). The relationship of teacher empowerment and principal power bases. *Journal of Instructional Psychology, 23*(3), 210-216.

Goyne, J., Padgett, D., Rowicki, M.A. & Triplitt, T. (1999). The journey to teacher empowerment. ERIC Document Reproduction Service, No. ED 434 384.

Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Grimm, L. G., & Yarnold, P. R. (1995). Reading and understanding multivariate statistics. Washington, DC: American Psychological Association.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood ve P. Hallinger (Eds.). International Handbook of Educational Leadership and Administration. (653-696). Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.

Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim. *Milli Eğitim Dergisi,148.*

Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling, 6,* 1-55.

Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). The multivariate social scientist. London: Sage.

Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8 User's reference guide: PRELIS 2 user's reference guide.* Chicago: Scientific Software International.

Konczak, L. J., Stelly, D. J. & Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upword feedback instrument. *Educational and Psychological Measurment, 60*(2), 301-313.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation* modeling (2nd ed.). New York: Guilford.

Lee, A. N. ve Nei, Y. (2013). Development and validation of behaviours (SLEB) scale. *Asia-Pacific Education Research, 22*(4),485-495.

Maeroff, G. I. (1988). *A blue print for empowering teachers. New York: Longman.*

Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin, 103*, 391-410.

Marsh, H. W., Hau, K. T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesistesting approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling, 11*, 320-341.

Mete, Y. A. (2003). İlköğretim okullarında öğretmen yetkilendirilmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,* Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mete, Y. A. (2004). İlköğretim okullarında öğretmenlerin güçlendirilmesi. *XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, Malatya.*

Pearce, C. L. and Sims, Jr. H. P. (2002), Vertical versus shared leadership as predictors of the effctiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors, Group Dynamics. *Theory, Research and Practice, 6*(2), 172-197.

Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling* (2nd. ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Reitzug, U. C. (1997). Images of principak instructional leadership: From super-vision to collaborative inquiry. *Journal of Curriculum and Supervision, 12*(4), 356-366.

Short, P. M., Greer, J. T., & Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Research, 32*(4), 38–52.

Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement, 52, 951-960.*

Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum, 69*(2), 143-150.

Spreitzer, Gretchen M. (1995).Psychology empowerment in the workplace: dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal, 38*(5), 1442-1465.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). New York: Harper & Row.

West, S., G., Taylor, A. A., & Wu, W. (2012).*Model fit and model selection in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), Handbook of structural equation modeling*. New York: The Guilford.

Worthington, R.L., & Whittaker, T.A. (2006). Scale development research: a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist, 34*(6), 806-838.

3. BÖLÜM

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN KÜLTÜRLERARASI YETERLİLİKLERİ

Gizem Günçavdı[a], Soner Polat[b]

[a]Arş. Gör., Kocaeli Üniversitesi, gizem.guncavdi@kocaeli.edu.tr
[b]Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, spolat@kocaeli.edu.tr

Öz

Küreselleşmenin ve ilerleyen teknolojinin etkisiyle günümüzde farklı kültürden bireylerin aynı ortamda çalışmak ya da eğitim görmek için bir araya gelme olasılığı artmıştır. Bu nedenle çok kültürlülük, bununla bağlantılı olarak da kültürlerarası yeterlilik kavramları önem kazanmıştır. Çok kültürlülük belirli bir bölgedeki bireylerin farklı etnik, dini, ahlaki ve kültürel gruplardan gelmesi olarak tanımlanırken, kültürlerarası yeterlilik kültürlerarası etkileşimin bulunduğu ortamlarda kültürlerarası bilgi, tutum, becerilere bağlı olarak etkili ve uygun şekilde davranma olarak betimlenmektedir. Yapılan bu çalışma ile çok kültürlüğünün yaygın olarak görüldüğü kurumlardan biri olan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kültürlerarası yeterlilikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak yapılmıştır. Kocaeli ilinde görev yapan 12 öğretmenler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanan verilere içerik analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda "Farklı kültürlere yönelik davranışlar yöneticiden yöneticiye değişir" ve "okul yöneticileri için kültürlerarası yeterliliğe sahip olmak çaba gerektiren bir durumdur" olmak üzere iki tema bulunmuştur. Katılımcıların bu temalar çerçevesinde incelenen cevapları, okul yöneticilerinin büyük kısmının kültürlerarası yeterliliğe sahip olmadıklarını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Kültürlerarası yeterlilik, kültürlerarasılık, okul yöneticileri, öğretmenler

Abstract

The possibility of people from different cultural background's working together has increased as a result of globalization and technology. As a result of this, multiculturalism and intercultural competence has gained importance. Multiculturalism is defined as people's being from different ethnic, religious, moral, and cultural groups (Yazıcı, Başol and Toprak, 2009). Intercultural competence is defined as behaving effectively and appropriately depending on intercultural knowledge, attitude and skill in environment where intercultural interaction take place (Deardorff, 2010). With this study, it was aimed to define the intercultural competence of school administrators according to teachers' point of view, because educational organizations are one of the places where multiculturalism is faced. The research design of this study is case study which is a design of qualitative research methods. The participants consisted of 12 teachers who work at primary and secondary schools at Kocaeli. The data collection tool is a semi-structured interview form. The data gathered was conducted content analysis in order to determine codes, categories and themes. The researchers found out two themes which are "The behavior towards different cultures differ from administrator to administrator" and "It is demanding for school administrators to have intercultural competence. The answers of participants revealed that most of the school administrators do not have intercultural competence.

Keywords: Intercultural competence, interculturalism, school administrators, teachers

Giriş

Gelişen iletişim ve ulaşım imkânları sonunda ortaya çıkan küreselleşme birçok alanda etkisini göstermektedir. Eğitim de bu alanlardan birisidir. Diğer kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da farklı kültürlerden bireylerin bir araya gelerek birlikte çalışması ve eğitim görmesi imkânı günden güne artmaktadır. Bu durum eğitim kurumlarının çok kültürlü kurumlar olmasını sağlamaktadır. Çok kültürlü ortamlarda eğitim gören, özellikle başka ülkelerden gelen öğrencilerin ev sahibi kültüre alışma sürecinde zorluklar yaşadıkları bilinmektedir (Lantz-Deaton, 2017). Bunun nedeni olarak öğrencilerin dil becerileriyle ilgili yaşadıkları sıkıntılar, gerginlik, ırkçı görünme korkusu, akademik endişeler ile öncelikler ve değerlerdeki farklılaşmalar gösterilmektedir (Harrison ve Peacock, 2010). Bu nedenle oluşan çok kültürlü ortamı yönetmek günümüz yöneticilerinde aranması gereken bir özellik olarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin çok kültürlü yapıdaki okullarını yönetme konusundaki yeterlilikleri önem kazanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde okul yöneticilerinin genel yeterlilikleri ile ilgili çalışmaların olduğu görülmektedir (Özdemir, Sezgin ve Kılıç, 2015; Ağaoğlu vd., 2012). Jubert (2016) ise yapmış olduğu çalışmasında okul yöneticilerinin kendi kültürlerarası yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarını ölçmüştür. Daha önce yapılmış çalışmalarda yöneticilerin kültürlerarası yeterlilik düzeylerinin liderlik becerilerini etkilediği, bu doğrultuda da kültürlerarası liderlik kavramının oluşturulduğu görülmüştür (Chen ve An, 2009; Frawley ve Fasoli, 2012). Bu çalışma ile ise okul yöneticilerinin kültürlerarası yeterlilik düzeylerine ilişkin birlikte çalıştıkları öğretmenlerin görüşleri toplanmıştır.

Kültürlerarası Yeterlilik:

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

Çok kültürlü ortamlarda yaşayan bireylerin uyumlu ve mutlu yaşayabilmelerinde kültürlerarası yeterlilik önemlidir. Kültürlerarası yeterlilik kavramını daha iyi anlayabilmek için kültürlerarasılık kavramını tanımlamak gerekmektedir. Kültürlerarasılık farklı kültürel ve etnik gruplara mensup kişiler arasında etkileşim, anlayış ve saygı oluşması ile tüm farklı kültürlerin aidiyet duygusu hissetmelerini sağlama olarak ifade edilmektedir (Bouchard, 2011; Chiasson, 2012).

Deardorff (2010) kültürlerarası yeterlilik kavramını "kültürlerarası etkileşimin bulunduğu ortamlarda kültürlerarası bilgi, tutum, beceriler ve yansımalara bağlı olarak etkili ve uygun bir şekilde davranma" olarak tanımlanırken; Repečkienė, Kvedaraitė ve Jankauskienė (2011) "bireyin diğer grup, kültür ve toplumun üyesi olan bireyler ile etkileşime geçebilme yeteneği" olarak tanımlamışlardır. Berardo (2005) ise kültürlerarası yeterlilik kavramını "bireylerin kültürlerarası kaynakları başarılı bir şekilde kullanarak etkili ve uygun davranabilme kapasitesi" olarak tanımlamıştır. Barret (2013) yapmış olduğu tanımda kültürlerarası yeterliliği genel olarak birbirinden kültürel anlamda farklı olan kişilerin birbirleriyle olumlu ve yapıcı ilişkiler kurmalarını sağlayacak değer, tutum, bilgi, beceri ve davranışların tümü olarak ifade etmiştir. Tanımlarda da görüldüğü gibi kültürlerarası yeterlilik farklı kültürlere ilişkin bilgi, beceri ve tutumlara dayalı olarak gelişmekte, bireylerin farklı kültürlerdeki bireylerle doğru, etkili etkileşime geçebilmesini ve yeni bir kültüre uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır.

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

Deardorff (2006) ise kültürlerarası yeterlilik ile ilgili "piramit modeli"ni geliştirmiştir. Bu modelde beş boyuta dayalı birbirini izleyen beş basamak bulunmaktadır. Bireyin kültürlerarası yeterlilik kazanması için bu beş boyuttaki niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu boyutlardan birincisi "gerekli tutumlar" olarak isimlendi-

rilmiştir. Gerekli tutumlar, diğer kültürlere duyulan "saygı", kültürlerarası öğrenme ve diğer kültüre karşı "açıklık", "merak" ve "keşfetmeyi" içermektedir. Deardorff (2006) bu boyutu kültürlerarası yeterliliği kazanmak için başlangıç olarak görmektedir. İkinci boyut "bilgi ve algılama" olarak isimlendirilmiştir. Bu boyutta bireyin kendi ve diğerleri ile ilgili kültürel farkındalığı, dilin kullanımında toplumsal faktörlerin etkisi ile ilgili farkındalığı, kültürü okuma, kültüre özgü bilgilere sahip olma, anlama gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu boyutla ilişkili olan diğer bir boyut ise "beceriler"dir. Beceri boyutu farklı kültürden olanları dinleme, farklı kültürleri gözleme, yorumlama, analiz etme, değerlendirme ve ilişkilendirme becerilerini içermektedir. Son iki boyut ise "istenen içsel sonuç" ve "istenen dışsal sonuç"tur. İstenen içsel sonuç boyutunda yeni kültürel çevrelere uyum sağlama, uygun iletişim stillerini seçme ve kullanma konusundaki esneklik ve empatiyi içermektedir. İstenen dışsal sonuç boyutunda ise bireyin kültürlerarası bilgi, beceri ve tutumlarına bağlı olarak bireyin amaçlarını bir ölçüye kadar başarması için etkili ve uygun bir şekilde davranması ve iletişim kurması becerilerine sahip olması beklenmektedir. Deardorff (2006) aynı zamanda kültürlerarası yeterliliği kazanma sürecinin yalnızca basamaklar halinde değil, döngüsel süreç olarak birbirini desteklediğini ifade etmiştir.

Kültürlerarası yeterlilik ile ilgili bir başka sınıflandırma Fantini (2007) tarafından yapılmıştır. Fantini (2007) kültürlerarası yeterliliği kültürlerarası bilgi, kültürlerarası tutum, kültürlerarası beceri ve kültürlerarası farkındalık olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Kültürlerarası yeterliliğin bilişsel boyutu (Fantini, 2000) olarak da ele alınan kültürlerarası bilgi, bireyin kendi kültüründeki ya da etkileşime geçtiği diğer kültürlerden bireylerin kültürel ürünleri hakkındaki bilgiler edinebilme; kendi kültürü ve diğer kültürlerdeki bireylerle bireysel etkileşime geçebilme ile ilgili bilgilere sahip olma yeterliliği olarak ele alınmaktadır (Byram, 2000). Kültürlerarası yeterliliğin tutum boyutunda farklı kültürlere açıklık, ilgi, merak ve saygı gösterme eğilimi yer almaktadır (Deardorff, 2006). Ayrıca risk odaklı olma, empati kurma, açık görüşlü olma ve farklılıklara saygı duyma bu boyutta yer alan kültürlerarası tutumlar arasında sayılabilir (Martin & Nakayama, 2004; Odgers, 2009). Kültürlerarası beceri farklı kültürden olanları dinleme, farklı kültürleri gözleme, yorumlama, analiz etme, değerlendirme ve ilişkilendirme yeteneği ele alınmaktadır (Deardorff, 2006). Kültürlerarası farkındalık ise bireyin kendi kültürü ile diğer kültür arasındaki farkları ve benzerlikleri eleştirel bir bakış açısıyla görebilmesi olarak tanımlamıştır (Byram, 2000).

Kültürlerarası yeterlilikle ilgili bir başka model Ruben (1976) tarafından geliştirilmiştir. Ruben kültürlerarası yeterliliği yedi boyutta ele almıştır (akt. Sinicrope, Norris ve Watanabe, 2007). Bu boyutlar "saygı gösterme" (bireyin diğer bireylere saygı göstermesi ve olumlu yaklaşması), "etkileşime yönelik tutum" (bireyin diğerlerine yargılamadan karşılık verebilme yeteneği), "bilgiye alışma" (bireyin, diğerlerinin etraflarındaki dünyada neyin doğru olduğu hakkında farklı görüşlere sahip olabileceklerini anlama becerisi), "empati", "görev rolü davranışları" (bireylerin rolleri başlatma ve bir araya getirme konusunda esnek olabilme becerisi), "etkileşim yönetimi" (bireyin tartışmalarda yer alması ve diğerlerinin ihtiyaçları, istekleri doğrultusunda gelişen etkileşimleri başlatma ve bitirme becerisi) ve "belirsizliğe karşı tolerans gösterme" (bireyin yeni ve belirsiz durumlara en az düzeyde huzursuzlukla tepki gösterme becerisi) boyutlarıdır.

DeJaeghere ve Zhang (2008) kültürlerarası yeterliliği eğitim örgütlerinde de incelenmesi gereken bir kavram olarak ele almış, okul bağlamında ele alınan kültürlerarası yeterliliğin birçok boyutu olduğunu ifade etmiştir. Bu boyutlar kültürel öz farkındalık; farklılıkların ve diğer kültürel bakış açılarının farkında olma ve onları kabul etme; ırk, önyargı ve ayrımcılık kavramlarını geçmiş ve günümüz toplumlarında oluşturan sosyal yapılandırmanın farkında olma; kültürlere özgü bilgilere sahip olma; farklı iletişim ve öğrenme türlerini bilme ve kullanabilme; farklı sınıf yönetimi stratejilerini kullanabilme; öğrencilerin kültürel farklılıklarını yansıtabilecek şekilde müfredatı uyarlayabilme; öğrencilere göre katılım ve değerlendirme süreçlerinde farklı pedagojik yaklaşımları uygulayabilme becerileridir.

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

Kültürlerarası Liderlik:

Kültürlerarası yeterliliğin çok boyutlu bir kavram olması nedeniyle örgüt ikliminin, iş görenlerin kendilerini baskı altında hissetmelerini engellemesi için de gerekli bir kavram olduğu öne sürülebilir. Yapılan bazı araştırmalar bu bağlamda kültürlerarası liderlik kavramını ortaya çıkarmışlardır (Seiler, 2007; d'Arbon vd., 2010; Frawley ve Fasoli, 2012). Lahdenpera (2006), kültürlerarası liderin örgüt içinde öğrenmeye teşvik etmesi, farklı gruplardan bireylerin fikir alış verişi yapabileceği ve iletişim kurabileceği yer ve zamanı oluşturması gerektiğini ifade etmiştir. Lahdenpera (2006) ayrıca kültürlerarası liderin kendi kültürel altyapısının farkında ve farklı kültürlere ait yaşantıların insanlar arasındaki iletişimi sınırlandıracağının bilincinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Frawley (2009) ise kültürlerarası bir lideri analiz etme ve farkında olma özelliklerine sahip, toplumla iletişim kurabilen ve onları etkileyerek liderlik eden, takım olarak çalışıp sinerji oluşturabilen, bireyleri ve grupları bir arada tutabilen, diğerlerinin değerlerine ve kültürüne değer veren kişiler olarak tanımlamıştır.

d'Arbon ve arkadaşları (2010) kültürlerarası liderlik yeterlilikleri ile ilgili kişisel, ilişkisel, mesleki, örgütsel ve kültürlerarası yeterlilikler olmak üzere beş boyuttan söz etmişlerdir. Kişisel yeterlilikler boyutu liderin kültürlerarası dünyada sahip olduğu ve onun davranışlarını yönlendiren kendi öz yeterliliklerini ifade ederken ilişkisel yeterlilikler kültürlerarası ilişkiler kurma konusundaki yeterliliklerini ifade etmektedir. Mesleki yeterlilikler ise liderlerin bilinmedik ve değişen durumlar karşısında doğru yargılayarak etik ilkelere uygun ve etkili adımlar atmalarını sağlayan kişisel beceriler olarak tanımlanırken örgütsel yeterlilikler ise liderlerin karmaşık durumlar karşısında özgüvenli bir şekilde doğru tepkileri vermesi olarak açıklanmıştır. Son boyut olan kültürlerarası yeterlilik ise yukarıda bahsedilen tüm boyutları kapsar ve bu becerileri çalışma ve öğrenme sürecinde kullanabilme yeterliliğidir.

Bulunduğumuz çağda çok kültürlülük ve kültürler arasılık kavramlarının önem kazandığı bir gerçektir. Yukarıda bahsedilen bilgiler, kültürlerarası yeterliliğinin ve bu kavrama bağlı olarak ortaya çıkan kültürlerarası liderlik kavramlarının birey, toplum ve örgütler için önemli olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bireylerin ve bunun sonucunda toplumun gelişebilmesi için etkisi tartışılamayacak eğitim kurumları da kültürlerarası yeterlilik ve liderliğin önem kazandığı kurumlardır. Bahsedilen kurumların yöneticileri olan okul müdürlerinin kültürlerarası yeterliliğe ve kültürlerarası liderlik becerilerine sahip olmaları çok önemlidir. Bu nedenle yukarıda bahsedilen bilgiler ışığında gerçekleştirilecek bu çalışmanın amacı öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kültürlerarası yeterlilik düzeyini betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan alt problem cümleleri aşağıda verilmiştir:

1. Okul yöneticilerinin farklı kültürlere ilişkin tutum ve davranışları nasıldır?
2. Öğretmenlere göre kültürlerarası yeterliliğe sahip bir okul müdürü nasıl olmalıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde yapılmış bir çalışmadır. Durum çalışmasının amacı bir ya da daha çok durumu kendi sınırları içerisinde bağlam ve zaman açısından analiz etmeyi amaçlar (Creswell, 2007). Çalışmayı yapan araştırmacılar durumun ne olduğuna karar verirler. Baxter ve Jack (2008) araştırmacının kendine "Bireyi mi analiz etmek istiyorum?", "Programımı mı analiz etmek istiyorum?", "Süreci mi analiz etmek istiyorum?", "Farklı örgütlerin arasındaki farkları mı analiz etmek istiyorum?" gibi soruları sorarak araştırmak istediği durumun ne olduğuna karar verebileceğini ifade etmişlerdir.

Çalışma Grubu

Yapılan olan araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli ili İzmit ilçesindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçiminde uygun örnekleme yöntemine başvurulmuş, verilerde doyuma ulaşılana kadar görüşme yapılmıştır. Bu durumun sonucunda çalışma kapsamında 12 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 8'i kadın, 4'ü erkektir. Kadın öğretmenlerin biri 27 yıllık, biri 21 yıllık, biri 18 yıllık, biri 15 yıllık, biri 12 yıllık, biri 11 yıllık, biri 8 yıllık ve sonuncusu 5 yıllık öğretmendir. Erkek öğretmenlerin ise biri 21 yıllık, biri 19 yıllık, biri 14 yıllık, biri 11 yıllık öğretmendir.

Araştırmacılar

Araştırmacılar bir devlet üniversitesinde akademisyen olarak görev yapmaktadır. Bu nedenle veri toplama sürecinde yalnızca gözlemci olarak yer almışlardır.

Veri Toplama Yöntemi

Veriler nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Görüşme sırasında kullanılan sorular Tablo 1'de verilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Tüm görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri, özel bir ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Veriler ses kayıt cihazıyla görüşme sırasında kaydedilmiş, daha sonra araştırmacılar tarafından yazıya aktarılmıştır. Katılımcıların kendi adları, okulları gibi belirleyici ifadeler kaldırılmış, tüm katılımcılara cinsiyet ve kıdemlerini içeren birer kod verilmiştir (Örn: K11).

Tablo 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

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

Veri Analizi

Çalışmadaki kod, kategori ve temaların belirlenmesi için içerik analizi yapılmıştır. "eşit mesafeli", "kişisel özellikler", "Okul yöneticileri farklı kültürlere ilişkin bazen olumlu bazen olumsuz tutum ve davranış sergilemektedir." gibi kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak veri analizini gerçekleştirmiş, sonra bir araya gelerek güvenilirliği sağlamak için kod, kategori ve temalarla ilgili görüşmeler yapmıştır. Son olarak bireysel analizlerini karşılaştırıp ortaya çıkan temalar ve içerikleri ile ilgili görüş birliğine varmışlardır.

Bulgular

Toplanan verilere yapılan içerik analizi sonucunda 2 tema oluşturulmuştur. Bu temalar; "Farklı kültürlere yönelik davranışlar yöneticiden yöneticiye değişir." ve "Okul yöneticileri için kültürlerarası yeterliliğe sahip olmak çaba gerektiren bir durumdur."dur. Temalar açıklanmadan önce çalışmaya katılan öğretmenler tarafından yapılan "kültürlerarasılık" ve "kültürlerarası yeterlilik" kavramına ilişkin tanımlamalara yer verilmiştir.

"Kültürlerarasılık" ve "Kültürlerarası Yeterlilik" kavramlarına ilişkin tanımlamalar

Çalışmaya katılan öğretmenlere ilk olarak "Kültürlerarasılık" kavramı size göre ne ifade etmektedir?" sorusu sorulmuş, bu kavrama ilişkin algıları saptanmaya çalışılmıştır. Verdikleri cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin kültürlerarasılık kavramını genel anlamda tanıdıkları anlaşılmıştır. Bu konuda verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

"*Toplum içerisinde var olan çok farklı yaşam biçimine sahip, çok farklı düşünce biçimine sahip, çok farklı geleneklere sahip yapıların bir aradalığı."* (E14)

"Birçok farklı kültürün bir araya gelerek bir kombinasyon oluşturması bence. Yenilikler yaratması." (E11)

"Kültürlerarasılık ortak noktalara yoğunlaşıp, farklılıkları ön plana çıkarmadan, birlikte yaşamaya odaklanmak, ortak noktalara daha çok değinmek." (E21)

"Tüm kültürlerin iç içe geçmiş olması ve her kültüre saygı duyularak barışçıl bir ortamda yaşanmasıdır." (K15)

"*Kültürlerarasılık birden fazla kültürün özelliklerini taşımaktır. Birden fazla kültürü olan bir toplumda, hepsinden bir parça özellik alarak yaşamaktır."* (K18)

"Kültürlerarasılık farklı kültürlerin açısından bakabilmektir." (K21)

"Kültürlereарasılık tüm kültürlerin birbirini eşit olarak görmesi ve farklılıklarını bilerek birlikte hareket edebilmesidir. Kültürlerarasılık yaklaşımının farklı kültürler açısından daha etik olduğunu düşünüyorum." (K27)

"Kültürlerarası bir bütünün parçası değil de birbirini etkilemesi durumu diyebiliriz sanırım." (K12)

"Pek çok kültürü tanımış ve bu kültürleri kendi yaşam biçiminde sergileme durumu denilebilir." (E19)

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında kültürlerarasılık kavramının genel anlamda ne ifade ettiği hakkında görüşleri olduğu, bu kavramın farklı kültürlerin kendi özelliklerini kaybetmeden bir arada yaşamasını sağlayacak bir yaklaşım olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Yapılan tanımların Bouchard'ın (2011) yapmış olduğu kültürlerarasılık tanımıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Çalışmada yer alan öğretmenlere ikinci olarak ve "Kültürlerarası yeterlilik sizce ne anlama gelmektedir?" sorusu yöneltilmiş, kültürlerarası yeterlilik kavramına ilişkin algıları saptanmak istenmiştir. Verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

"Bana göre bu bir uyum becerisidir." (K11)

"*Bana göre hem beceri hem de saygıyla ilgili. Farklı kültürdeki insanların bir araya gelerek tek bir hedefe odaklandığında birbirine saygı göstererek o amaç etrafında toplanabilmesi."* (E11)

"*Diğer kültürlerin nasıl çalıştığına dair bir empatiye sahip olmak, nasıl çalıştığına dair bir esnekliğe sahip olmak, onların gözüyle de nasıl olacağını düşünmek.(…) Kültürlerarasılık bir beceri bence. Bu becerinin geliştirilmesi gerekiyor. Eğer geliştirilemezse çatışma, önyargılarla hareket etme, bireyselleşme, ötekileştirme gibi yozlaşma, kapalılaşma, diğerlerine üstün gelme, düşük olarak görme gibi şeylerle sonuçlanır"* (E14)

"*Kültürlerarası farklılıkları anlayabilmek için kendini yetiştirmek, empati kurmak olabilir*." (K8)

"*Kültürlerarası yeterlilik fikri, düşüncesi, hayata bakış açısı ne olursa olsun karşısındakinin fikirlerine hoşgörüyle yaklaşabilmesi. Farklı kültürlere adapte olabilmesi, bu kültürleri aynı ortamda yaşatabilmesi. Bence çoğu müdür bunu yapamıyor."* (K5)

"Kültürlerarası yeterlilik bana göre içinde bulunduğu toplumda çeşitli kültürler vardır, bunlar hakkında bilgisi olup o kültüre ayak uydurmasıdır. Başka bir zamanda diğerine göre davranmasıdır." (K18)

"Bütün kültürler hakkında yaşanmışlıklara sahip olma ve farklı kültürler içerisinde yaşamını sürdürebilme yeteneğidir." (K15)

"Ait olduğun kültürün dışındaki kültürleri tanımak, onları olduğu gibi anlamaya ve kendinizi onlara olduğu gibi anlatmaya çalışmak; bunu yaparken de eşitlikçi yaklaşımdan vazgeçmemektir." (K27)

"Kültürler arası yeterlilik, farklı kültürleri yakından tanıma ve bunlar arasındaki ortak noktaları yakalayarak iletişim becerisini en iyi şekilde ortaya koymaktır. Kültürlere ait hassasiyetlerin de farkında olarak davranış geliştirme becerisidir." (E19)

Öğretmenlerin kültürlerarası yeterlilik kavramına ilişkin yapmış oldukları tanımlara bakıldığında Repečkienė, Kvedaraitė ve Jankauskienė (2011) tarafından yapılan tanıma benzer ifadelerle bu kavramı tanımladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin genellikle "beceri", "saygı" ve "empati" kavramları üzerindeki durdukları, alanyazında Fantini'nin (2006) oluşturduğu kültürlerarası yeterlilik boyutlarından bilgi, tutum ve farkındalık boyutlarına önem verdikleri görülmüştür.

"Farklı kültürlere yönelik davranışlar yöneticiden yöneticiye değişir."

Öğretmenler, bazı okul yöneticilerinin farklı kültürlere ilişkin olumlu, diğerlerinin ise olumsuz tutum ve davranışlar sergilediğini ifade etmişlerdir. Bu davranışlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Farklı Kültürlere ilişkin tutum ve davranışları

Farklı kültürlere yönelik davranışlar yöneticiden yöneticiye değişir.	• Olumlu davranışlar -Öğretmenine değer verme -Performansa dayalı değerlendirme yapma • Olumsuz davranışlar -Dini önyargılar -Cinsiyete ya da sosyal statüye dayalı ayrımcılık -Farklı yaşam tarzına tahammülsüzlük -Öğretmenlerle iletişimsizlik

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin olumlu tutum ve davranışlarına ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

"*Bizim müdürümüz ılımlı. Yaş ya da cinsiyete göre ayrım yapmıyor. Artı maaş ödüllendirmesini kendi düşüncesinin zıttı olan birine verdi. Çalışmasına bakarak. Yeterliliğine baktı, bir politika olarak yapmadı. Herhangi bir sorun da yaşamadı. Herkes çok seviyor gerçekten adamı."* (E11)

"İlk geldiğimde müdür yardımcısıydı, ben ne olursa olsun öğretmenimin yanındayım diyordu. (…) Öğretmenine değer verdiği konular var. Bir toplu fotoğraf çekilme olayı oldu okulda. Ben çekilememiştim, şakayla karışık takılmıştım. Benim için tekrar fotoğraf çekildi mesela. Yeni gelen ücretli öğretmenlere yardımcı olmaya çalışıyor. Yüzlerine karşı iyi ve anlayışlı davranıyor. 'Bu yeni geldi, ücretli, ben bunu ezeyim' gibi bir tavrı yok." (K8)

"Bizim okulumuzun müdürü farklı kültürel kimlikten olan kişilere olumlu, hoşgörülü ve eşit davranıyor." (K18)

Öğretmenlerin bahsetmiş olduğu bu olumlu tavırların yanında okul yöneticilerinin kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz tutum ve davranışlar da sergilediği görülmüştür. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili ifadelerine aşağıda yer verilmektedir.

"Okulumuzda mescit açıldı ama büyük bir mescit. Cami kadar büyük. 1000 kişinin aynı anda namaz kılabileceği bir mescit. Çok önemli bir çalışma yürüttü okul idaresi kendi ifadesiyle, değerli bir şey yaptık anlamda. Okul müdürümüze gidip bu konuda konuşmak istedim sonra. O okulda farklı dinlere inanan, farklı mezhepten insanlar var. İnanç özgürlüğü kapsamında gerçekleştirdiğini söyledi bu çalışmayı. Ben de dedim ki 'hocam ben Alevi inancına mensubum, ben de kendi inancıma özgü bir ibadethaneye sahip olmak istiyorum' dedim. O da dedi ki 'siz nasıl ibadet ediyorsunuz, hiç bilmiyorum?'. Ben de dedim ki 'hocam bakın, siz benim müdürümsünüz, bu okulun müdürüsünüz, ama benim inancımdan haberiniz yok. Oysa ben bu ülkedeki asil inanç gruplarından biriyim. Sizin bundan bir haber olup inanç özgürlüğüne bağlı bir şey yapmanız çok garip geldi açıkçası'. Bilmiyor, İlgisini çekmiyor. Kültürlerarası yeterliliğe sahip değil. 'Bunu yapabilmem için bilmem lazım, bilmiyorum' dedi. Kapalı diğer kültürlere." (E14)

"Bizde de küçük bir mescit açılmak istendi. Bizim öğrenci yapımız biraz farklı. Farklı mezheplerden öğrencilerimiz var. Protestolar yaşandı. Bu uygulamadan vazgeçildi sonra. Yöneticimiz gelen protestolara çok da tepki göstermedi. Gelen bir talep var, buna uygun şekilde yapmalıyız dedi." (K11)

"Bizde bir sekreteri vardı şimdiki müdürün bir önceki müdürden kalan. Kız böyle iyi giyinen, bazen muhafazakarlığın dışında, kısa etek ve dekolte giyinen rahat giyinen birisiydi. Sonra önlük giydirdi. Müdür yardımcılarına söylemiş. Çok kötüydü. Zorla giydirdiler ve okul müdürü sekreteri beyaz önlükle, hoş durmuyordu. Beyaz önlükle oturmak zorunda bırakıldı. İşten atıldı sonra. Yerine başörtülü biri getirildi." (K27)

"Kutlu doğum etkinliği yapılacak okulda. Kendince ben İstanbul'dan geldiğim ve açık olduğum için o günü boş olan hocaları bile çağırıp görev vermesine rağmen bana vermedi. Herkesin bir görevi vardı o gün. (…) Kesinlikle kendi görüşlerine ne uyuyorsa, kendi kafasındaki amacı, emeli neyse ona göre davranıyor. Kendi kültüründen başka kültüre adapte olmaya çalışmıyor, tam tersine onları ezmeye çalışıyor."(K5)

"Müdürümüz her kimliğe farklı davranıyor bence. Cinsiyete göre düşündüğümüzde erkeklere üstün gözüyle bakıp onların konulara ilişkin görüşlerini önemsiyor. Kadınlarınkini dinleme gereği duymuyor. (…) Sosyal sınıfa göre ayrımcılık yapıyor. Eşi yüksek mevkide olan kadın öğretmenleri (hakim/şube müdürü, vb.) dinlerken pozitif bir yaklaşım sergiliyor. En azından dinliyor." (K12)

"Cinsiyet anlamında okul müdürümüzün ayrımcılık yaptığı düşüncesindeyim. Bay öğretmenlere karşı gösterdiği anlayışlı tavırları bayan öğretmenlere karşı da gösterdiği söylenemez. Erkek öğretmenlerden çekinirken bayanlara karşı daha hoyrat davranışlar sergilediği düşüncesindeyim." (E19)

Yukarıda yer alan öğretmen görüşlerine bakıldığında okul yöneticilerinin farklı kültürlere ilişkin genellikle olumsuz tutum ve davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Yöneticiler öğretmenler tarafından genellikle dini önyargılara sahip, cinsiyet ayrımcılığı yapan, farklı yaşam tarzlarına tahammülsüzlük gösteren kişiler olarak tanımlanmıştır.

"*Okul yöneticileri için kültürlerarası yeterliliğe uygun davranmak çaba gerektiren bir durumdur.*"

Öğretmenler, kültürlerarası yeterliliğe sahip bir okul yöneticisinin bazı kişisel özellikleri taşıması ve okul çalışanlarının işle ilgili bir takım beklentilerini karşılaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda düşünüldüğünde bu durumun okul yöneticileri için çaba gerektiren bir durum olduğu görülmektedir. Bahsedilen bu özelliklere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Kültürlerarası Yeterliliğe Sahip Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Özellikler

Kişisel Özellikler	• Donanımlı • Empati sahibi • Gözlem yeteneğine sahip • Analiz yapabilen • Duygusal zekası yüksek • Esnek • Önyargısız • Zihinsel açıklığa sahip • Kendini değerlendirebilen • Açık • Saygılı
İşe İlişkin Beklentiler	• Tüm okul personeline eşit mesafeli olma • Etik davranma • Okul çevresini tanıma • Kişinin performansına odaklanma • Ayrımcılık yapmama • Sevgi ve saygıya dayalı bir okul kültürü oluşturma • Tüm personeli yönlendirebilme yeteneğine sahip olma • Karar alma sürecine tüm personeli katma • Anlık oluşan sorunları etkili biçimde yönetebilme

Öğretmenlerin yapılan görüşmelerde kültürlerarası yeterliliğe sahip bir okul yöneticisinin sahip olması gereken kişisel özelliklerine ilişkin ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

"Bana göre böyle bir okul müdürü hoşgörülü davranmalıdır." (K18)

"İlk başta her bireye saygılı bir yönetici olmalı bence." (K15)

"Kültürler arası yeterliliğe sahip bir müdür; bireylerin inancına, cinsiyetine, akademik kariyerine, etnik kökenine, karakterine, siyasi görüşüne, tecrübesine, aile yaşantısına saygılı olmalıdır." (E19)

"Donanımlı. Alanıyla ilgili hem de sosyal açıdan. Çok okumalı. İnsanların psikolojisini anlayabilmeli. (…) Empati yapabilmeli herkese karşı." (E11)

"Bence gözlem yeteneği çok önemli. Çok iyi bir gözlemci olmalı. Eksikliklerin, farklılıkların ne olduğunu çok iyi tespit etmeli, iyi bir analizci olmalı. Bunu gerçekle birleştirdikten sonra kendi davranış biçimini, yönetim biçimini oluşturmalı diye düşünüyorum. Empati yapmalı, duygusal zekâsı fazla olmalı, etik anlayışı çok önemli." (K11)

"Esas olan şeyin kişilik esnekliği olduğunu düşünüyorum. Önyargılardan bağımsız hareket edebilme becerisine sahip olması gerekir. Farklı kültürleri anlamaya yönelik zihinsel açıklığı olmalı. Önyargısız olacak. Herkesin

bizim gibi olabileceğine, herkesin kendi değerleri olduğuna dair, tek bir doğrunun olmadığına ilişkin bir görüşü olması gerekir. En önemlisi bana göre kendini değerlendirme becerisine sahip olmalı. Kendi kendine dönüp benim kişilik özelliklerim nelerdir, ben nerde güçlüyüm, nerede zayıfım, zaaflarım nelerdir, hangi konularda kendimi kontrol etmekte zorlanıyorum bunları bilmesi görebilmesi gerekir." (E14)

"Açık olmalı, en önemlisi de iletişim becerisi çok iyi olmalı. Çünkü maruz kalmalı. Kabul etmek, empati, saygı, açıklık çok önemli." (E21)

"Birincisi bence hoşgörü. Her türlü kültüre karşı hoşgörüsü olmazsa onu davranışa dökemiyor. Algıları açık olmalı, etrafa duyarlı olmalı." (K5)

"Böyle bir yönetici olmak zor olmalı. Birçok özelliğe sahip olması gerekli bence. İlk başta da empati kurması gerekiyor." (K8)

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında kültürlerarası yeterliliğe sahip bir okul müdürünün sahip olması gereken kişisel özelliklerin temelinde empati kurmak, hoşgörülü ve önyargısız olma yer almaktadır. Öğretmenler kültürlerarası yeterliliğe sahip bir okul yöneticisinden işle ilgili bazı beklentilere sahiptir. Bu beklentilere ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

"Farklı görüşleri özenle dinleyen ve irdeleyen, bireylerin işini gerçekten layıkıyla yerine getirip getirmemesiyle ilgilenen, kişilere siyasi-ırk-din vb. açıdan yaklaşmayan, ayrım yapmayan, kurum kültürünü sevgi ve saygı çerçevesinde oluşturabilen bir idareci olmalı." (K15)

"Farklı kültürlere ve sonuçlarına açık olmalı. Bu kültürlerin etkisiyle oluşabilecek ani sorunları yönetebilmeli başarıyla. Bireyleri etkileyebilmeli, yönlendirebilmeli, kültürü şekillendirebilmeli, uyum sağlamaya yardımcı olmalı." (K21)

"Böyle bir yönetici eşgüdümlü hareket edebilen, etkin dinleme yapabilen, yönettiği kitlenin düşüncelerini sorabilen, aldığı cevapları objektif değerlendirebilen, bir karar alırken en uzlaşamayacağı insanlarla konuşup onların bakış açısından bakmaya çalışabilen, sorduğu sorulara aldığı cevaplardan rahatsız olmadan onları anlamaya çalışabilen bir kişi olmalı diye düşünüyorum." (K27)

"Neticede karşısındaki herkesin insan olduğunu unutmamalı. Farklı insanları ayrı bir değer olarak görebilmeli, ayrıştırmamalı." (E21)

"(…) Çevreyi tanımalı. Veli ziyaretleri var mesela, gidip o çocuğun o ailenin nerede yaşadığını görüp ona göre bir tutum takılması gerekiyor." (K8)

"*Bana göre böyle bir yönetici tutarlı ve eşit davranmalıdır."* (K18)

"*Böyle bir okul yöneticisi için sadece yapabiliyorum demek yeterli olmayabilir. Etik de önemli o nedenle. Aldığı kararlarda, davranışlarında etik olmalı."* (K11)

Yukarıda yer alan ifadelere bakıldığında kültürlerarası yeterliliğe sahip bir okul yöneticisinin çalışma ortamında herkese eşit davranması, ayrımcılık yapmaması, kişileri performanslarına göre değerlendirmesi ve okul kültürünü sevgi ile saygı çerçevesinde oluşturması öğretmenlerin işle ilgili beklentileri arasındadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışma ile öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kültürlerarası yeterlilik düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun için öncelikle öğretmenlerden "kültürlerarasılık" ve "kültürlerarası yeterlilik" kavramını tanımlamaları istenmiştir. Öğretmenler "kültürlerarasılık" kavramını tanımlarken farklı kültürlerin bir arada yaşaması, her kültürden bazı özellikleri taşıyabiliyor olma ve farklı kültürlerin etkileşim içinde yaşayabilmesi ifadelerini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yapmış olduğu tanımlar Bouchard (2011) ve Chiasson'un (2012) yapmış oldukları tanımlarla benzerlik göstermektedir. Bouchard (2011) kültürlerarasılıktan bahsedilen bir ülkenin resmi dilinin, yasalarının ya da sınırsal birliğinin tam anlamıyla bütünleşmiş bir ulus oluşmasına yardımcı olamayacağını, bunun toplumda yaşayan tüm kültürlerin kimliğini, kolektif hafızasını ve aidiyet duygusunu kapsayan ortak bir kültür yaratılması koşuluyla gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Chiasson (2012) ise farklı kültürel ve etnik gruplara mensup kişiler arasında etkileşim, anlayış ve saygı oluşması ile tüm farklı kültürlerin aidiyet duygusu hissetmelerini sağlama olarak ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin "kültürlerarası yeterlilik" kavramına ilişkin yaptıkları tanımlamalara bakıldığında bu kavramın bir uyum becerisi olduğu, saygıyı da içerdiği, empati ve hoşgörünün de önemli bir yere sahip olduğu farklı kültürleri tanıma, anlama ve kendi kültürünü anlatma yeteneği olduğu şeklinde özetlediklerini söylemek mümkündür. Repečkienė, Kvedaraitė ve Jankauskienė (2011) kültürlerarası yeterliliği benzer şekilde bireyin farklı kültürlerden olan bireylerle iletişime geçme becerisi olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin kültürlerarası yeterliliği tanımlarken bahsettiği saygı ve empati Fantini (2007) tarafından bahsedilen kültürlerarası yeterliliğin tutum boyutuna, bireylerin farklı kültürleri tanıma ve kendi kültürlerini anlatma becerilerinin ise Fantini'nin (2007) modelindeki farkındalık boyutuna denk geldiğini söylemek mümkündür. Her iki kavrama ilişkin öğretmenlerin yapmış olduğu tanımlamaların alan yazındaki tanımlamalarla göstermiş olduğu bu benzerlikler öğretmenlerin bu kavramları genel anlamda bildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler ışığında oluşturulan ilk tema "Farklı kültürlere yönelik davranışlar yöneticiden yöneticiye değişir." temasıdır. Öğretmenler bazı okul müdürlerinin farklı kültürlere mensup öğretmenlere olumlu yaklaştıklarını, onlara değer verdiklerini ve performansa dayalı değerlendirme yaptıklarını söylemişlerdir. Ancak öğretmenlerin ifadelerine göre diğer okul yöneticileri ise olumsuz davranışlar göstermektedirler. Bu tutum ve davranışlar arasında okul yöneticilerinin dini önyargılara sahip olmaları, cinsiyete ya da sosyal statüye dayalı ayrımcılık yapmaları, farklı yaşam tarzlarına karşı tahammülsüz olmaları, öğretmenlerle aralarında iletişimsizlik olması bulunmaktadır. Bahsedilen bu tutum ve davranışları gösteren okul yöneticilerinin kültürlerarası yeterliliğe sahip olmadıkları söylenebilir. Çünkü kültürlerarası yeterlilik farklı kültürleri tanımayı, anlamayı, farklı kültürlere saygı duymayı gerektirmektedir (Deardorff, 2006; Repečkienė, Kvedaraitė ve Jankauskienė, 2011). Elde edilen bu bulgu Lahdenpera' nın (2006) yapmış olduğu çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Bahsedilen çalışmada okullardaki başöğretmenler yerel ve bölgesel eğitim yöneticilerinin çok kültürlülüğe ve kültürlerarasılığa karşı duyarsız olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışma verilerine uygulanan içerik analizi sonucu elde edilen diğer tema ise "Okul yöneticileri için kültürlerarası yeterliliğe uygun davranmak çaba gerektiren bir durumdur." temasıdır. Öğretmenler okul yöneticilerinin sahip olması gereken kişisel özellikler arasında empati sahibi ve gözlem yapabilme yeteneğine sahip olmak, analiz yapabilmek, yüksek bir duygusal zekaya sahip olmak, esnek ve önyargısız olmak, kendini değerlendirme becerisine sahip, açık, saygılı ve zeki olmayı saymışlardır. Bahsedilen bu özellikler d'Arbon ve arkadaşlarının (2010) kültürlerarası liderliğin alt boyutlarından kişisel ve ilişkisel yeterlilikler arasında saydıkları kültürlerarası dünyada sahip oldukları ve ilişkilerini yönlendiren öz yeterlilikler olduğunu söylemek mümkündür. Bu yeterlilikler sayesinde okul yöneticilerinin astlarıyla ilişkilerini kültürlerarasılık bağlamında sağlıklı biçimde yürütmeleri mümkündür. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinden işe ilişkin beklentileri arasında ise eşit ve etik davranma, kişinin performansına odaklanma, ayrımcılık yapmama, karar alma sürecine personeli katma, sevgi ve saygıya dayalı bir okul kültürü oluşturma anlık oluşan durumlarla başa çıkarak durumu yönetebilme özelliklerini saydıkları görülmüştür. d'Arbon ve arkadaşları da (2010) öğretmenlerin bahsettiği bu özellikleri kültürlerarası bir liderin sahip olması gereken mesleki yeterlilikler arasında saymışlardır. Kültürlerarası liderlerin beklenmedik durumlarda karar verirken etik davranması gerektiğini, bu sayede etkili adımlar atarak kişileri yönlendirebileceklerini ifade etmişlerdir.

Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin kültürlerarasılık ve kültürlerarası yeterlilik kavramları hakkında genel bir bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Ancak okul yöneticilerinin bu konuda kendilerini yeterince geliştirmediklerini söylemek mümkündür. Günümüzün küreselleşen dünyasında farklı kültürlere mensup kişilerle aynı ortamlarda çalışmak kaçınılmaz hale gelmiştir. Farklı kültür ile ifade edilmek istenen yalnızca ırk ya da etnik kökene ilişkin farklılıklar değildir. Hubbard'ın (2004) yapmış olduğu sınıflandırmaya bakıldığında yaşın, cinsiyetin, cinsel yönelimin, eğitim düzeyinin, dini inançların, doğum yeri gibi özelliklerin de kendine has bir kültür oluşturduğu bilinmektedir. Bu durum göz önüne alındığında okul yöneticilerinin kendilerini bu konuda geliştirmelerinin kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Bu sayede öğretmenlerin iş doyumunun artacağı, bu durumun öğrenciler üzerinde de olumlu bir etkisi olacağını söylemek mümkündür. Ahmad ve Yusof (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerde kültürlerarası yeterliliği geliştirmek için yapılması gerekenler arasında; kültürel farklılıkla ilgili farkındalık kazandırmak için öğretmenlere bu konuyla ilgili eğitimler verilmesini, öğretmenleri farklı kültürel ve etnik gruplardan gelen öğrencilere eğitim vermek için daha yüksek düzeyde kültürlerarası yeterliliğe sahip olmalarını sağlayacak eğitim politikasının geliştirilmesini, öğretmen adaylarını eğitim fakültelerinde özellikle öğretmenlik uygulaması sırasında kültürel farklılıklara maruz bırakmayı saymışlardır. Bu çalışmadan çıkan sonuçlara benzer olarak okul yöneticilerine de kültürlerarası yeterlilik düzeylerini geliştirmek için hizmet içi eğitim verilmesi yapılabilecek ilk adım olarak görülebilir. Ayrıca eğitim fakültesi lisans programlarına ve okul yöneticisi yetiştiren

eğitim yönetimi lisansüstü programlarına kültürlerarası yeterlilik ile ilgili dersler konulması da yapılabilecek uygulamalar arasındadır.

Yapılmış olan bu çalışma ile Kocaeli ilinde ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin kültürlerarası yeterlilik düzeyi anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın da diğer çalışmalarda olduğu gibi sınırlılıkları bulunmaktadır. Türkiye genelinde okul yöneticilerine ilişkin durumun daha iyi anlaşılabilmesi için diğer illerdeki okullarda da benzer bir çalışma yürütülmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaöse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, *37*(164).

Ahmad, Y. & Yusof, N.M. (2017). Multi-ethnic school environment from the school leader's perspective: challenges and approaches to improve multi-cultural competency among teachers in Malaysia, *Asian Ethnicity*, *18* (3), 296-309.

Barrett, M. (2013). "Intercultural Competence: A Distinctive Hallmark of Interculturalism?" In *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences*, Eds. Martyn Barrett, 147–168. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Bennett, J. (2011). *Developing Intercultural Competence For International Education Faculty and Staff.* AIEA Konferansı'nda Sunulan Bildiri, San Francisco/ABD.

Berardo, K. (2005). Intercultural competence: A synthesis and discussion of current research and theories. University of Luton Business School.

Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18 (6), 8-13.

Chen, G. M., & An, R. (2009). A Chinese model of intercultural leadership competence. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 196-208.

Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization, *Journal of Studies in International Education,* 10(3), 241-266.

Deardorff, D.K. (2010). *Intercultural Competence in the Classroom.* EAIE konferansında Sunulan Bildiri, Nantes/ Fransa.

DeJaeghere, J.G. & Zhang, Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: Professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education*, *19* (3), pp. 255-268.

D'Arbon, T., Fasoli, L., Frawley, J., & Ober, R. (2010). The linking worlds research project: Identifying intercultural educational leadership capabilities. *Leading and Managing*, *16*(1), 1-15.

Frawley, J. (2009). Intercultural and sustainable leadership: A professional program for emerging educational leaders. *Journal of Leadership Studies*, *3*(1), 39-46.

Frawley, J., & Fasoli, L. (2012). Working together: Intercultural leadership capabilities for both-ways education. *School Leadership & Management*, 32(4), 309-320.

Harrison, N. & Peacock, N. (2009). Cultural distance, mindfulness and passive xenophobia: Using integrated threat theory to explore home higher education students' perspectives on 'internationalisation at home'. *British Educational Research Journal*, *36* (6), pp. 877–902.

Hubbard, E. E. (2004). *The diversity scorecard: Evaluating the impact of diversity on organizational performance*. Routledge.

Jubert, D. J. (2016). *Factors Contributing to the Intercultural Competence of International School Administrators: A Mixed Methods Study* Doctoral dissertation, Universtiy of Minnesota.

Lahdenperä, P. (2006). Intercultural leadership in school environments.

Lantz-Deaton, C. (2017) Internationalisation and the development of students' intercultural competence, *Teaching in Higher Education*, *22* (5), pp. 532-550.

Özdemir, S., Sezgin, F., & Kılıç, D. Ö. (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, *40*(177).

Repečkienė, A., Kvedaraitė, N., & Jankauskienė, V. (2011). Intercultural competence as precondition for cultural diversity management. *Economics and management,* 16, 882-891.

Seiler, S. (2007). Determining factors of intercultural leadership: A theoretical framework. *Cultural challenges in military operations. Rome: NDC*, 213-228.

Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice (Technical report for the foreign language program evaluation project). *Second language studies,* 26(1), 1-58.

Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* ,37, 229-242.

4. BÖLÜM

OKULUN "YENİ" MÜDÜRÜ OLMAK: ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME ÇERÇEVESİNDEN İLK İKİ YIL

Engin Şimşek[a], Şöheyda Göktürk[b]

[a]Doktora Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, engin.simsek@kocaeli.edu.tr
[b]Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, doyuran@kocaeli.edu.tr

Öz

2009 yılından itibaren Türkiye'de devlet okullarında çalışan okul müdürleri belirli yıl çalıştıktan sonra görev yaptıkları okullarından ayrılmak zorundadırlar. Rotasyon olarak bilinen bu uygulama Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve İsrail gibi ülkelerde okul etkililik araştırmalarının etkisiyle uygulanmaktadır. Rotasyon uygulamasına örgütsel sosyalleşme çerçevesinden bakılması ile rotasyon sürecinde lideri ve örgütü etkileyen tüm etkileşim dinamikleri de göz önünde bulundurulmuş olunur. Rotasyon, müdürün bir okuldan diğerine transferi iken örgütsel sosyalleşme okulun yeni müdürünün okulun örgütsel normlarını, değerlerini, davranış şekillerini ve müdürlük rolüne ait bilgi ve becerileri öğrenme sürecidir. Bu araştırmanın amacı; rotasyon uygulaması kapsamında yerdeğiştiren okul müdürlerinin örgütsel sosyalleşme çerçevesinden "yeni" atandıkları okullarında ilk iki yılda karşılaştıkları güçlüklerin ve bunlarla başetme yollarının (stratejilerin) belirlenmesidir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı bu araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiş, okullarında "yeni" olan 11 okul müdürü ile görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşmelerin analizine göre yeni, tecrübeli ve çok tecrübeli okul müdürlerinin müdürlüklerinin ilk yıllarında yaşadıkları aşağıdaki temalarda gruplanmıştır: Eski tecrübeler önemli, ilk hisler, tanıma, uyum ve planlama, hemen işe başlama, sorunlar aynı ve devinim halinde, değişime direnç ve mücadelecilik. Bu araştırma ile "yeni" okullarında "yeni" müdürlerin, "tecrübeli ve çok tecrübeli" müdürlere göre ilk iki yıllarını daha sorunlu geçirdikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Rotasyon, Okul Müdürleri, Örgütsel Sosyalleşme

Abstract

Since 2009, school principals working in public schools in Turkey have to leave their schools after they have worked for a certain year. This practice, known as rotation, is also being implemented under the influence of school effectiveness researches in the countries such as Canada, the United States and Israel. By looking at the rotation from the perspective of organizational socialization, all interaction dynamics affecting leader and organization are considered in the rotation process. Rotation is the principal's transfer from one school to another. Organizational socialization is the process of learning the organizational norms, values, behaviors and the knowledge and skills related to the principalship role. The aim of this research is to determine the difficulties and ways of coping with these difficulties of the newly rotated or appointed principals. In this qualitative research, the case study design was used and the interviews were conducted with 11 school managers who were "new" in their schools. These interviews were subjected to content analysis. According to the interview analysis, the experiences of the new, experienced and highly experienced school principals are grouped in the following themes: Past experiences important, first feelings, recognition, the continuing same problems, resistance to change and bellicosity. According to this research, the "new" principals in their "new" schools were found to be more problematic in their first two years than the "experienced and very experienced" principals.

Keywords: Rotation, School Principals, Organizational Socialization

Giriş

Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve İsrail gibi ülkelerde okul etkililik araştırmalarının etkisiyle başlayan okul müdürlerinin rotasyonu uygulaması (Hargreaves, Moore, Fink, Brayman ve White, 2003, s. 5; Oplatka, 2010, s. 784) yöneticilerin belirli yıllardan sonra çalıştıkları okullarından ayrılarak kendileri için "yeni" olan okullarda çalışmalarını esas alır. Rotasyon, müdürün bir okuldan diğerine transferidir (MacMillan, 1993, s. 1). Rotasyon uygulamalarındaki amaç; okul yöneticilerinin bir okula veya topluma bağlanmalarını engellemek, belirli okullarda değişim sürecini başlatmak, müdürlerin eğitimsel deneyimleri ile mesleki gelişimlerini artırmak ve okullara "uygun" müdürleri atamaktır (Belt, 2009, s. 13; Hargreaves vd., 2003, s. 11; Johnson, 1999, s. 8). Türkiye'de devlet okullarında çalışan okul müdürlerinin rotasyonu uygulaması ilk defa 13/09/2009 tarihli "Yönetici Atama ve Yerdeğiştirme Yönetmeliği" ile yürürlüğe girmiş ve böylece bir okul müdürünün bir okulda en fazla beş yıl çalışabileceği kuralı getirilmiştir. 2014 yılında yayımlanan yeni atama yönetmeliğiyle okul müdürlerinin bir okulda dört yıl çalıştıktan sonra performans değerlendirilmelerine tabi tutulmaları sonucunda aynı okulda ikinci dört yıl için de müdürlük yapabilecekleri kuralı getirilmiştir. Böylece aynı okulda bir okul müdürünün İstanbul'da görüldüğü gibi 27 yıl veya 34 yıl çalışmasının önü kapatılmıştır (Şimşek, 2012, s. 6). Okul müdürlerinin rotasyonuna (yerdeğiştirmelerine) ilişkin bu mevzuat değişikliği Türkiye'de eğitim politikası karar vericilerinin, akademisyenlerin ve eğitim yöneticilerinin rotasyon uygulamasının etkililiği ve verimliliği üzerinde düşünmelerini zorunlu kılmaktadır.

Rotasyonun etkileri karmaşık, çok değişkenli ve geniş zamanlıdır (Cosgrove, 1986, s. 126). Okuldaki herkesi etkileyen rotasyon bir olay değildir, aksine okulun "yeni" müdürü ile okul paydaşları arasında gerçekleşen etkileşimli, karmaşık sosyal bir süreçtir. Okulda "yeni" etkileşimler oluşturan rotasyona, örgütsel sosyalleşme çerçevesinden bakılması geleneksel ve dar olan bakış açısının geliştirilmesini mümkün kılar. "Tecrübeli" veya "yeni" müdürler okulda "yeni" müdür olarak göreve başladıklarında örgütsel sosyalleşmenin dinamikleri güçlü bir etki oluşturur. Rotasyonla birlikte lideri ve örgütü etkileyen tüm bu etkileşim dinamikleri örgütsel sosyalleşme olarak adlandırılır (Hart, 1993).

Bir örgütte belirli düşünce ve eylemlerin örgütün yeni üyelerine aktarılması bir sosyalleşme sürecidir ve bu kültürel olarak nitelenebilecek olan süreç, bilgilerin ve değerlerin aktarılmasını içerir. Örgüt geleneklerinin yaşayabilmesi için örgüte yeni katılanların örgütün eski üyelerinin yaptığı gibi örgütün dünyasını görmesi öğretilmelidir. Bu öğretim ve öğrenim sürecine örgütsel sosyalleşme süreci denir. Bu öğrenme süreci oldukça çabuk, kendi kendine rehberlik edilen, deneme ve yanılma formundan uzun bir eğitim-öğretim periyodunu takip eden resmi bir stajerlik formuna kadar birçok forma sahip olabilir. Kişi kariyeri boyunca tüm geçişlerde (işe giriş, terfi, bir alt göreve atanma, transfer, görev değişikliği, iş değişikliği vs.) bir sosyalleşme süreci yaşar ve her geçişte sosyalleşme problemleri görülür. Bu yönüyle, örgütsel sosyalleşme her yerde olan ve hiç bitmeyen, sürekli devam eden problemli bir yapıya sahiptir (Van Maanen ve Schein, 1979).

Örgütsel sosyalleşme sürecinde işgörenin örgüte, yeni arkadaşlara ve meslektaşlarına olan bağlılığı oluşur. İşgören örgütün amaçlarını, normlarını, değerlerini ve örgütteki iş ve işlemleri öğrenir. Kısaca, örgüt kültürünü öğrenir. Ayrıca kendisinden beklenen roller setini öğrendiği gibi, beceri ve yetenekleri de gelişir (Kartal, 2007, s. 4). Örgütsel sosyalleşme, örgüt ve çalışanlar arasında bir etkileşimdir. Bu etkileşim yoluyla çalışan, örgütü ya da üyesi olduğu bir grubun değer sistemini, normlarını, gerekli davranış kalıplarını öğrenir. Bu öğrenme, tüm öğrenmeyi kapsamaz; sadece bireyin üyesi olduğu toplum, örgüt ya da grubun onayladığı değerlerin, norm ve davranış kalıplarının öğrenilmesini kapsar. Dolayısıyla bu öğrenme bir anlamda "üyeliğin fiyatıdır". Sosyalleşme özünde bir öğrenme olayıdır; bireyin örgütçe onaylanan sosyal kısımları ve rol davranışları öğrenmesidir. Birey örgüte girdiğinde sosyalleşme süreci yoluyla gup ya da örgütün bir üyesi olur. Sosyalleşme bir anlamda uyumdur. Çünkü bireyin ait olduğu ya da olacağı grubun tutum ve davranışlarını öğrenip kabullenmesidir. Sosyalleşme sürecinde birey ve örgütün karşılıklı olarak birbirlerini daha çok etkileme gayretleri görülür. İki tarafın, bir diğerini daha çok etkileme gayretleri, onları psikolojik bir sözleşmede birleştirir. Dolayısıyla, sosyalleşme sürecine bir örgütün yeni bir üyesi ya da üyeleriyle psikolojik sözleşme yapması olarak da bakılabilir. Sosyalleşme örgütün çalışan üzerindeki parmak izidir. Örgütsel sosyalleşme sürecinde birey de boş durmaz, birey kendi kişisel doyumunu sağlayabilmek için örgütü etkilemeye çalışır ve böylece iş yerinin kişiselleştirme (personalizasyon) süreci da başlamış olur. Kişi sosyalleşme sürecinde ya uyum gösterebilir, ya da isyan edebilir. Veya yaratıcı bireysellik göstererek bazı normları kabul ederken bazılarını değiştirir. Genel olarak sosyalleşme süreci, yeni durumun bir parçası olmayı, dışarıdan biri olmaktan çıkarak içeriden biri olmayı sağlayan bir değişim sürecidir.

Sosyalleşme, yeni gelenin "diğerlerinin gördüğü gibi görebilmek için" algılarını değiştirdiği bir süreçtir. Sosyalleşme esasen bireyle örgütün bütünleşmesidir (Balcı, 2003).

Rotasyon sürecinde örgütsel sosyalleşme çerçevesinden okul müdürleri ve okul paydaşları ilk iki yıllarında hangi etkileşimleri yaşarlar? Her okuldaki değişim kendisine hastır (Johnson, 1999, s. 44). Müdür değişimlerine karşı her okul ve her öğretmen farklı şekillerde tepki verir (Cosgrove, 1986, s. 126). Okul müdürleri yerdeğiştirirken değişimin öncesinde, sırasında ve sonrasında bu değişim süreci okulun öğretmenlerinin güven duygusunu, moralini, verimliliğini ve bağlılığını etkiler (Meyer, Macmillan ve Northfield, 2009a, 2009b). Okul müdürleri değişirken ilk yaşanan duygular endişe ve korkudur (Glasspool, 2006, s. 86). Rotasyon sürecinde okul paydaşları ile etkileşime girecek olan, atandıkları okullara "yeni" olan okul müdürleri veya ilk defa müdürlüğe atanan öğretmenler; bu okulların dünyasını görür, bilgi ve değerlerini öğrenir, kültürünü edinir ve bu okullarda rollerinin "ipleri" hakkında bilgi sahibi olurlar (Hart, 1993). Örgütsel sosyalleşme sürecinde "yeni" müdür, etkileşimde bulunduğu kişilere, etkileşim içinde olduğu okul kültürüne ve ayrıca rolüne uyum sağlamış olur (Saunders ve Stockton, 2005, s. 10). "Tecrübeli" veya "acemi" olup okullarına "yeni" olan bu müdürler "yeni" okullarında bir kısım "zorluklar" ile karşılaşırlar ve ayrıca okullarda müdürlerin değişmesi okullar için yıkıcı da olabilir (Henrikson, 2007, s. 5). Okul müdürleri rotasyon sürecinde hem kişisel hem de mesleki zorluklarla karşılaşırlar. Fakat "yeni" müdürler "tecrübeli" müdürlere göre daha karmaşık bir sosyalleşme süreci yaşarlar (Hart, 1993, s. 198). Müdürlüğe ilk defa atanan öğretmenler için ilk engeller belki de en büyük engellerdir (Daresh, 1986, s. 168). "Yeni" müdür olmak stresli ve hatta travmatiktir. Müdürler rolleri için hazır değildirler, "yeni" müdürlerin en az hazır olduğu problem türü tüm dünyada aynıdır ve bu da kişilerarası çatışmalardır (Garcia-Garduno, Slater ve Lopez-Gorosave, 2011, s. 100). Kişilerarası çatışma çözme yeterliliğine sahip olmayan "yeni" müdürler, üstelik genelde öğretmenlerle kişisel iletişim kurmadan okul yönetimine odaklanırlar ve mevzuatın emrettiği hususları gerçekleştirmeye çalışırlar (Meyer, Macmillan ve Northfield, 2009a, s. 184). Ayrıca "yeni" müdürler öğretimsel görevler ve süreçler yerine daha çok yönetimsel işlere zaman ayırırlar (Gettys, Martin ve Bigby, 2010, s. 106).

Rotasyonun sadece bir müdür değişimi olmadığından hareketle rotasyona etkileşim dinamikleri yani örgütsel sosyalleşme çerçevesinden bakan bu araştırmada "yeni" ve "tecrübeli" okul müdürleri için herşeyin yeni olabileceği/olduğu bir okulda okulun "yeni" müdürü olarak görev yapmanın dinamikleri üzerinde durulmuştur. Bu araştırmanın amacı; rotasyon uygulaması kapsamında yerdeğiştiren okul müdürlerinin örgütsel sosyalleşme çerçevesinden "yeni" atandıkları okullarında ilk iki yılda karşılaştıkları güçlüklerin ve bunlarla başetme yollarının (stratejilerin) belirlenmesidir. Böylece bu önemli sürecin dinamikleri konusunda karar vericilerin ve eğitim yöneticilerin aydınlatılması ve ilgili politikaların daha etkili olarak düzenlenmesine katkı sağlanılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma, sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı esas alan bir yaklaşımdır. Nitel araştırma desenlerinden biri durum çalışmasıdır. Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Durum çalışması deseninde bir duruma ilişkin ortam, bireyler, olaylar, süreçler gibi etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada okul müdürlerinin yeni atandıkları okullarında ilk iki yılda karşılaştıkları güçlükler ve bunlarla başetme yollarının detaylı olarak ortaya konulabilmesi için nitel araştırma desenlerinden biri olan "durum çalışması deseni" kullanılmıştır.

Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmada görüşme yapılacak katılımcılar araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanmış ölçütlere göre belirleneceği için araştırmada "ölçüt örnekleme" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 112) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçüt; müdürlerin okullarına yeni atanmış olmalarıdır. Bu kapsamda İstanbul ilinde rotasyona uğrayan veya müdür olarak ilk defa müdürlüğe atanan yani okullarında "yeni" olan 11 okul müdürü katılımcı olarak belirlenmiştir. Müdürlerin 4'ü 2-3 yılllık "yeni" müdürken, 5'i 4-6 yıllık "tecrübeli" müdür ve 2'si ise 11-15 yıllık "çok tecrübeli" müdürdür. Katılımcıların 2'si kadın ve 9'u erkektir. Katılımcılar farklı deneyim sürelerine sahip olmakla birlikte bulundukları okullarda "yeni" dir.

Durum çalışmalarında geçerlik ve güvenriliği sağlamak amacıyla kullanılan stratejilerden biri de çeşitlemedir. Böylece gerçeğin farklı yönlerine ilişkin farklı bakış açıları ve farklı anlamlar ortaya çıkarılır (Yıldırım ve Şim-

şek, 2011, s. 267). Bu araştırmada farklı özelliklere sahip okul müdürlerinin katılımcı olarak belirlenmesi ile katılımcı çeşitliliği açısından araştırmanın geçerliğinin ve güvenirliğin sağlanması amaçlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada müdürlerin "yeni" okullarındaki deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları ve zihinsel algıları ve tepkileri gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışmak için "görüşme tekniği" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 120) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından alanyazın taramasına dayalı olarak yeni atanan okul müdürlerinin rollerine ve atandıkları okullarına uyum sürecinin nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesi; bu süreçte yaşadıkları zorlukların, bu zorluklarla başa çıkma mekanizmalarının ve sürecin getirdiği fırsatların belirlenmesi amacıyla görüşme formları oluşturulmuştur. Okul müdürleri ile yapılan görüşmeler 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem sonunda yapılmıştır. Görüşmeler yarım saat ile bir saat arasında sürmüş ve görüşmeler sesli kayıt cihazları ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmada okul müdürlerine şu sorular sorulmuştur: 1-Herşeyin yeni olduğu bir okulda göreve başlamak nasıl bir histir, açıklayabilir misiniz? 2-Okulda ilk hangi sorunlar ile karşılaştınız ve bu sorunları nasıl çözdünüz? 3-Okulda güven iklimi nasıl oluşmuştur?

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi yaklaşımlarında biri içerik analizidir. Betimsel analizde araştırma sürecinde elde edilen veriler özetlenip yorumlanırken içerik analizinde veriler daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel analizle farkedilemeyen kavramlar ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224-227). Bu araştırmada görüşme formları ile elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşme yapılan 11 okul müdürü görüşme yapılma sırası, cinsiyet (K:Kadın, E:Erkek) ve kıdem yıllarına göre kodlanmıştır; M7E15 gibi. Bu kodlamaya göre kendisi ile görüşülen bu müdür ile yapılan görüşmenin sırası 7, bu müdürün cinsiyeti erkek ve müdürlük kıdem yılı ise 15'tir.

Bulgular

Görüşmelerin analizlerine göre yeni, tecrübeli ve çok tecrübeli okul müdürleri müdürlüklerinin ilk yıllarında yaşadıkları aşağıdaki temalarda gruplanmıştır:

Eski tecrübeler önemli

Yeni müdürler müdür yardımcılıkları ve öğretmenliklerinde elde ettikleri tecrübelerle, tecrübeli ve çok tecrübeli müdürler ise özellikle eski müdürlükleri, ayrıca müdür yardımcılıkları ve öğretmenliklerinde elde ettikleri tecrübelerle yeni okullarında görev yapmaktadırlar.

Müdür M7E15 yeni okulunda geçmişte beraber çalıştığı müdürlerin yaptığı yanlışları yapmamaya çalıştığını ifade etmiştir: "Mesela az önce bahsettiğimiz gibi okuldaki, okulun ihtiyaçları müdür yardımcılığım döneminde de gördüğüm gibi, ben hep öğretmenlerimden de, öğrencilik dönemlerindeki öğretmenlerimden de şunu kendime ilke edinmişimdir ben öğretmenlerimden neler yapılmamasını istiyorsam burada da aynısını yapıyorum. Müdürümün bana yapmış olduğu, öğretmenken müdür yardımcısı iken müdürümün bana yapmış olduğu, ben beğenmediğim konuları bugün yapmamaya çalışıyorum."

Müdür M4E11'e göre "Bir okulda öğrendiğiniz tecrübeler sizle beraber diğer okula da gidiyor." Daha önce sorunlu bir okulda çalışmış olan Müdür M3E6 o okulda elde ettiği tecrübelerin faydasını şu şekilde ifade etmiştir: "Ben oradaki sorunlardan sonra buradaki sorunları çok küçük gördüm. Buradakiler de beni zorladı ama oradaki olaylar çok farklı idi. Evet ben buraya geldiğimde problemler vardı ama diğer taraftan sorunlar kıyas kabul etmez idi. Ben koltuğa oturduğum zamandan itibaren ben bu okulun müdürüyüm dedim kendime. Sıkıntı yaşadığım sorunlar oldu ama aşamayacağım sorunlar olmadı." Geçmişteki tecrübelerin faydasına ilişkin Müdür M3E6 şunları ifade etmiştir: " Geçmişteki tecrübelerimin müdürlüğüme çok büyük etkisi oldu. Bir defa teknik olarak ben herşeyi biliyordum. … Bir müdür yardımcısının bana gelip de müdür bey bu böyle olmuyor deme ihtimali yoktu. Ben onların hepsini çok iyi biliyordum. Ortaokulda yaptım, ilkokulda yaptım, lisede yaptım, meslek lisesinde yaptığım için. … İkincisi insani ilişkiler açısından, uzun yıllar veli ile, öğrenci ile, çevre ile çok ciddi tecrübelerimiz oldu, bizim şükürler olsun. Artı bir de oradaki okulda bir okulda görülebilecek birçok problemi bir sene içinde gördüm. … orada gerçekten çok değişik durumlarla karşılaştık ve bunların çözülmesi konusunda da

çok gayret sarf ettik. Dolayısıyla bunlar benim buraya geldiğimde benim için çok büyük artılardı. Orayı yaşamadan buraya gelseydim burada daha zorlanabilirdim."

Tecrübeleri ile yeni okuluna geldiğini Müdür M5B5 şu şekilde ifade etmiştir: "Biraz şanslıyım diyorum kendi adıma. Şanslıyım çünkü işi öğrenerek geldim." Müdür M1E4 "[Oradaki yöneticiliğimin faydası] insan ilişkilerinde oldu ve yöneticiliğimde oldu." diyerek geçmiş tecrübelerin faydasından bahsetmiştir. Müdür M6B2 daha önce eleştirdiği müdürleri gibi hareket etmediğini ifade etmiştir: "Ben birçok şeyi eleştirdim ve benim onları yapmamam gerekiyor. Heyecanım da o yüzden idi, güzel şeyler olması gerekiyordu. Ama bunu insanları kırmadan güzel yere kanalize ederek ve bu eleştirdiklerimi de benim yapmamam gerekiyordu." Müdür M9E2'e göre geçmişteki tecrübeler yeni okulda detayların daha çok görülmesini sağlar: "Ben çok faydasını gördün diyebilirim. Yani her türlü, olaylara yaklaşım, detay noktasında çözüm yani bir sistematik çözüm mesela sorunun olduğunda onun detay çözümleri ufak ayrıntılar falan görme noktasında çok faydası oluyor. Her türlü sistemi bilmek, veliyle, öğrenciyle öğretmenle muhatap olmak. Çok tecrübe kazandırdığını düşünüyorum."

Müdür M9E2'e göre okullar birbirinin benzeri olduğu için geçmişteki tecrübeler çok fayda sağlar: "Sistem yani müdürlükte sistem aynı. Veli toplantısı öğretmen toplantısı yapıyorsun. Çoğu konular aynı. Programlar, etkinlikler yapıyorsun. İnsan içine çıkıyorsun konuşmalar yapıyorsun. Topluluğa karşı konuşmalar yapıyorsun kendine güven noktasında kendini ifade etme noktasında psikolojik anlamda bir rahatlık veriyor, nerede görev yaparsan yap." M11E1 geçmiş tecrübelerinin etkisini şu şekilde ifade etmiştir: "Bunda eski müdür yardımcılığımın etkisi var, çalıştığım müdürlerimin etkisi var. Ben müdürlüğü sıfırdan bir başlangıç gibi görmüyorum."

İlk hisler (kaygı, yalnızlık ve umursamazlık)

Müdür M4E11'e göre öğretmenler müdür değişimini umursamamışlardır: "Öğretmenler oranın çok kozmopolit bir yapısı vardı. … Bu grup kim gelmiş, kim gitmiş, müdür değişmiş, değişmemiş, müdür yardımcısı değişmiş, hiç umurlarında olmayan bir yapı vardı. Çok farklılardı." Müdür M4E11 yeni okulunda müdürün yalnızlığından bahsetmiştir: "Şöyle bir his. Okul müdürü, bir yere gidiyorsun al anahtarı, bu okulun müdürü sensin. Altında yetmiş tane personel var. Yalnız adam okul müdürü, yani futboldaki teknik direktör gibi. Futbolcu kendi arasında birşeyler yapar, anlaşır, kaynatır, ilişkileri vardır, birşeyleri vardır, o insanların seni kabullenmeleri, senin o insanları kabullenmen. … Üç kişi hoş geldin derse üç kişi hoş geldin demiyor. İşte bazıları burada bu adam yalnız şey yapalım oluyor … Müdürlük öyle gerçekten öyle; yalnız adam. … Tamamen davul boynunuzda asılı, tokmaktan herkeste var. Müdür yardımcısının elinde var, davul sen de ama. Gelen bir tane vuruyor. Veli geliyor bir tane vuruyor. Hizmetli geliyor bir tane vuruyor."

Müdür M3E6'ya göre kendisi yeni okulunda göreve başladığında okuldaki herkes onun da çok kısa sürede okuldan ayrılacağını düşünmüştür: "Müdürsüzlükten kaynaklı … çok kısa sürede çok müdür olmuş, ben dördüncü müdür olarak geldim oraya... Hatta bana da o muhabbeti yaptılar, geldiler, öncekiler böyle oldu, şöyle oldu falan filan, siz ne kadar kalacaksınız diye ifadeler falan oldu. Bu tarz konuşmalar falan oldu, velilerde de."

M3E6'ya göre yeni okul zordu ama kendisine heyecan vermekte idi: "Zor oldu, heyecanlı idi. Bir taraftan zorluğu vardı, hani hiç tanımadığınız bilmediğiniz bir mekan, fiziksel anlamda da hiç bilmiyorsunuz, psikolojik anlamda da, sosyal anlamda da hiç bilmiyorsunuz. Yani her açıdan zorlukları var, ama bir o kadar da keyifli, yeni şeyler öğreniyorsunuz. Yeni tekliflerde bulunuyorsunuz. Bunlarda insana daha keyif veren, onun çalışma aşkını artıran meseleler olduğunu düşünüyorum ben. Yani iki şeyi bir arada hissediyorsunuz. Zaman zaman zorlanıyorsunuz, ya nereden de geldim keşke gelmeseydim, tüh, eski okulumda kalsaydım gibi, zaman zaman, zorlandığınız zamanlarda, kendinizi yalnız hissettiğiniz zamanlarda böyle hissediyorsunuz ama sonrasında ufak da olsa küçük problemlere, yeni daha rahat alanlara, daha farklı alanlara yöneldiğiniz zamanlarda ise, yönelebildiğiniz zamanlarda ise o sizi rahatlatabiliyor, mutlu ediyor, o motivasyonla tekrar devam ediyorsunuz. Tabi yeni bireyler, yeni insanlar, yeni öğrenciler, yeni veliler, yeni bir çevre bunlar da güzel şeyler diye düşünüyorum. Bunlar da bizi, idarecileri motive ediyor."

Müdür M2E5'e göre yeni müdürün gelişini öğretmenler umursamamışlardır: "Öğretmenlerin çok umurunda değildi. Bence bazı şeyler öğretmenlerin umurunda değil. Ya öğretmen işini yapıyorsa da umurunda değildir, işini yapmıyorsa da umurunda değildir. İşini düzgün yapıyorsa müdürün kim olduğunun hiçbir önemi yok. İşini savsaklıyorsa da … Müdür etkisiz eleman değil ama müdür işini doğru yapıyorsa sadece yönetim-organizasyon işini yapıyordur. Müdürün etkisi olmaz olur mu? Etkisi olsa da işini düzgün yapan öğretmenler – ben öğretmenken böyle düşünüyordum – kimin müdür olduğunun bir önemi yok."

Farklı türde bir kurumda da müdür olarak göreve başlayan M1E4 kurum türünün farklı olmasından dolayı başta zorlandığını ifade etmiştir: "Sudan çıkmış balığa döndüm. Ben oradayken az çok mevzuattan anlardık, arkadaşlar arardı bizi, mevzuatla alakalı sorular sorarlardı, biz onları yönlendirirdik. Buraya geldik burası apayrı bir dünya. … Meslekte veya müdürlükte kıdemli müdürleri arıyorsun. Diyorsun müdürüm şöyle bir sorun var. Bu işi siz nasıl yapıyorsunuz." Kurum türü farklılığından kaynaklanan durumu Müdür M9E2 şu şekilde açıklamıştır: "… [farklı bir türde okulda] görev yapmak biraz beni tedirgin etti aslında açıkçası. Çünkü işleyiş farklı, öğrenci profili farklı, veli farklı. Ama genel olarak baktığımız zaman işleyişleri yani sistem olarak, öğrenci işleri, seçmeli dersleri, okul aile birliği işleri, genel anlamda aynı ama tabii ki mental fark var. Yani velide, işte öğretmende, yine idarecilerde daha değişik işte. Yani oradaki amaçlar, hedefler daha farklı orada."

Müdür M10E1 yeni müdür olarak atanmasından dolayı heyecan duymadığını ve yeni okulunda hayal kırıklığına uğradığını ifade etmiştir: "Bu okul için beni hiç ekilemedi. Bir heyecan duyduğum bir şey değil açıkçası. Hani şunu biliyorum sonuçta devlet okulu neyin ne olduğunu, ne yapabileceğini, öğretmenleri, hani özel de paylaştığım arkadaşlar bilirler hani ben öğretmenlerin böyle ağladıkları kadar çok çalışmadıklarını, biliyorum bunları sonuçta. … hani çok fazla da bir heyecan yaşayacağım sorunları, karşılaşacağım sıkıntıları hep biliyordum işte. Nöbetiydi, ders programıydı, bilmem neydi. … İnsan ister istemez bayağı bir afalladım yani bayağı bir afalladım, ben niye geldim dediğim olmadı ama yani burada çok şeyler yapabileceğim zamanlar çok oldu yani."

Müdür M9E2'e yeni okulunda bazı öğretmenler müdürün okuldaki işlevsizliğinden bahsetmiştir: "… ilk başta şey oldu, hani öğretmenler sanki yeni müdür geldi bir şey çıkarıyor, ya da bak bunu diyor ama yapamaz hissini ben de hissettim, öyle birşeyler oldu ilk başta. Hatta biri bana şunu demişti "siz yokken de burada işler yürüyor" demişti. Yani siz yokken müdür yokken demişti yani. Müdür yokken işler yürüyordu deyince bak o senin bakış açına göre yürüyor ama biz içinde olduğumuz için, yürümüş ama nasıl yürüdüğünü biliyoruz. Kör topal yürümüş açıkçası. Onu da demişlerdi ama."

Tanıma, uyum ve planlama

Müdür M7E15'e göre okulu tanıma bir sene, iki sene sürer. Müdür M4E11'e göre "… ilk seneyi dediğimiz gibi tanıma süreci olarak değerlendir[mek gerekir] … hemen ben gittim de bıçak gibi kestim, yaptım diyen yalan söyler, böyle bir şey başaramaz yani … ama bir yıllık süreç içerisinde … tespit edersiniz sorunları. … zaten gittiğiniz okulda aşağı yukarı bir yılda bir şey oturuyor. Taşlar yerine oturuyor. Şimdi bu okulda herkes benim aldığım nefesten ne yapmaya çalıştığımı anlar. Bir yılda oturuyor, bir yıl sonra oturmuş senin tam olacak bu iş dediğin zaman."

Müdür M3E6 yeni okulunda ilk olarak okulu tanımaya çalışmıştır: "Ben gelince müdür yardımcısından evrakları aldım … öğrencilerin öğretmenlere olan iletişimine baktım. … [Sonra] yavaş yavaş öğretmenlerle tanışma faslı. … Ben göreve başladığım zaman tüm kurul tutanaklarını inceledim. … teftiş-denetim raporlarını inceledim. Genel problemler belli idi, hepsinden üç aşağı beş yukarı hepsinde aynı şeylerden bahsediliyordu." Müdür M2E5'e göre yeni okulu tanımak için bir sene gerekmektedir: "Bu da aşağı yukarı, bir sene kadar sürüyor. Bir eğitim öğretim yılı sürüyor. … Bir eğitim-öğretim yılından önce küçük bir okul olsa da, herşeyi tanıyamazsınız."

Müdür M8E5'e göre okulu tanımak en az bir yıl sürer: "Bir okul müdürü asgari bir yıl içinde sadece okulu tanır, diğer yılda ikinci yılda velileri tanımaya başlar, kendisine öğrenci getiren kişileri, asıl muhataplarını tanımaya başlar." Müdür M6B2 okuldaki sorunların acil çözülmesi gerektiğinden okulu çok çabuk tanımak zorunda kaldığını ifade etmiştir: "Ben daha sonra okulu hızlı bir şekilde tanımaya çalışmaya çalıştım. Neden tanımaya çalıştım, çünkü zaman yoktu. Yani burada müdür boşluğu vardı, ben çok balıklama dalma durumunda kaldım. … Çünkü acil bekleyen sorunlar vardı, o sorunlara girdim."

Müdür M9E2 okul türüne alışkın olmasından dolayı ve çok okul değiştirmesinden dolayı yeni okuluna çok çabuk adapte olmuştur: "Burası daha kolay oldu benim için. İntibak daha kolay oldu. Daha önce alıştığım bir yer, çalıştığım bir yer, bildiğim bir yer. … O noktada da ben mesela çalıştığım okulları çok sık değiştirmiş olmam, değiştirirken mutlaka bir burukluk oluyor, çünkü insanla yaşıyorsun sonuçta, orada iyi dostlukların oluyor, onlardan ayrılıyorsun sonuçta. Ama tabi aynı mantık sonuçta, devletin okulu. Çok bir şey değişmiyor, açıkçası, o anlamda." Müdür M10E1 bütün sene boyunca öğretmenleri analiz etmeye çalıştığını ifade etmiştir: "Ben geçen sene başladıktan sonra kiminle ne yapabilirim ne olabilir kim bizi nereye götürür. Açıkçası ben ona baktım bütün sene boyunca."

Hemen işe başlama

Müdür M7E15'e göre okulu tanıyan müdürü hemen işe başlar: "Sonra işe başlıyorsunuz, ben burayı tanıdığım için ilk ben buraya geldiğim zaman başladım. … Okulda ilk göreve başladığınızda ilk olarak fiziksel ortamı iyileştirmeniz lazım." Müdür M4E11'e göre müdürler okullarda fiziki anlamda dokunuşlar yapmalılar ve artık okulda çarklar sizin için dönmeye başlamıştır: "[Müdürlerin] fiziki olarak yapabilecekleri vardır. İşte genel olarak dokunuşları vardır, belli noktalara ama. … Ve hissediyorsunuz zaten bunları, yani artık çark sizin istediğiniz gibi dönmeye başlıyor. Çark sizin istediğiniz gibi dönmeye başladığı zaman hedefiniz de varsa o hedefin meyvelerini bir sonraki yıl alacağınızı biliyorsunuz zaten."

Müdür M3E6'ya göre yeni müdür yeni okulunda direkt problemlerin içine girmek durumundadır: "Kurul yaptım. Çok hızlı bir giriş yapma durumunda da kaldık. Okulda birikmiş çok fazla iş vardı. Müdürsüzlükten kaynaklanan. Müdürler de gelip gitmeler olmuş. Çok ciddi boşluklar olmuş, idari boşluklar çok olmuş. Öğretmenler arasında gruplaşmalar vardı, o vardı, bu vardı. O anlamda bizim bekleyip de görme şansımız da çok olmadı. Hani rahat bir ortam yoktu, herşeyin yürüdüğü bir sistem, çok rahat bir ortam yoktu. Problemleri çabucak çözme durumunda değil de içine girme durumunda kaldık." Müdür M2E5 yeni okulunda hemen faaliyete geçmek zorunda kalmıştır: "Aslında şöyle bir şey var ben göreve başladığım zaman … [hemen] okulu boyatmaya başladım, okul hiç boyanmamış. … Ondan sonra hemen bir bilgisayar laboratuvarı kurdum, … malzeme getirdik, … problemi vardı. Eskiden bu okulda teneffüsler derslerden daha uzunmuş. Bu kontrolle, her yeri sürekli kontrol ettim o dönem."

Müdür M5B5'e göre "Sonra güzel oldu herşey ben de, oturdu yerine, dediğim gibi tek tek başladım buradaki sorunları çözmeye." Müdür M8E5 yeni okulunu tanıdığı için hemen uygulama safhasına girdiğini ifade etmiştir: "Direkt uygulama sürecine girdim." Müdür M1E4'e müdürün yeni okulunda yapması gereken hedefe giden yolda engelleri ortadan kaldırmaktır: "Ondan sonra o hedefleri koyduktan sonra hedefe giden yolda artık engelleri ortadan kaldırmak lazım. Engelleri ortadan kaldırmak süreci. Devamlı olabilir o [bu süreç]. Hedefe giderken engellerin neler olabileceği… Hedefe varana kadar o süreç devam eder. Yani hedefe bir gün bile kalsa bir saat kalsa orada" Müdür M6B2'e göre okulda yapacaklarını yapmak için üç sene yetmez: "Birşeyler yapmak istiyorsun. Bu süreçleri yapman zaten burası devlet kurumu, okulu yonetmek evi yönetmekle eş değil. Yani veli değişiyor, öğretmen değişiyor. Yani bu kadar değişkenin içerisinde senin zaten bu yapmak istediklerini, tanımayı hani bir yılda yaptın da, yapmak istediklerini iki yılda yapamazsın ki hemen. Eğer yapmak istediğin çok şey varsa bir de benim gibi, kafanda. Tanıdıktan sonra okulu bir senede, yapmak istediklerin için üç sene yetmez, yetmiyor."

Sorunlar aynı ve devinim halinde

Okullarda sorunların okul içinde devamlı yenilendiğine dair, okullar değişse de sorun türlerinin değişmediğine dair yeni, tecrübeli ve çok tecrübeli müdürler fikir birliğindedirler. Yılların müdürü M7E15 bu durumu "… aynı sorunlar, aynı problemler aynı şekilde devam ediyor. Aynı şeyler. Mesela eski bir okul olduğu için. Burası 20-25 yıllık bir okul. Fiziksel olarak her gün yıpranıyor. Ben de ilk başladığım gündeki gibi devam ediyorum. Demin bahsettim ya radyotörler delinmiş, o zamanda aynı problemler vardı, bugün de aynı problemler vardı." Tecrübeli Müdür M8E5 "Hala da yapmaya devam ediyoruz, hala da eksiklerimizi gidermeye çalışıyoruz." şeklinde problemlerin aynen devam ettiğini ifade etmiştir. Yeni Müdür M9E2'e göre ise okullarda sorunlar devinim halindedir, okullarda sorunlar çözülmekte ama her çözülen sorun tekrar oluşmaktadır: "Bir bahçe sorunu vardı orada. Toprak bir alan vardı … mesela onu çözdük, ama tabi değer noktalarda oradaki şeyler devinim halinde diyelim, sorunlar. Çözüyorsun aynı sorun tekrar karşına çıkıyor. … tabi değindiğim gibi orada bir devinim vardı … tam çözdük derken çünkü ben öğretmen arkadaşlar onu bir şekilde çözdük hallettik, öğrencileri de çözdük derken … tekrar başa sardı."

Değişime direnç

Müdür M7E15'e yeni okulunda yaptığı değişikliklere bazı öğretmenler direnç göstermiştir: "… yaptırdık. … Ona karşı çıkan öğretmenlerim de oldu. … O tür kişilerle de karşılaştık, hepsi pozitif değildi, negatiflerle de karşılaştık, yani. Bu şekilde bana şey yapmak için, muhalefet etmek için, falan. … Onlar buraların çok eski öğretmenleri idi. Burayı sahiplenmişler. Bu yeni değişimlere ayak uyduramadılar." Müdür M4E11'e göre eski müdürün okulda olmayışı nedeniyle her grup okulda derebeyliği oluşturmuştur: "… orada herkes kendisine bir şey oluşturmuş, derebeyliği oluşturmuş, gerçek bu. Çünkü bu baş olmayınca, … müdür yardımcıları kendilerine göre bir şey oluşturmuşlar. Aynı derebeyliği herkes kendine göre bir şey oluşturmuş."

Müdür M3E6 öğretmenlerin özgürlüklerini kısıtlaması nedeniyle hoşnutsuzluk oluşmuştur: "Öğretmenlerde işin şu boyutu var, bana göre benim şahsi kanaatim, bir önceki dönemde onların rahatlıkları vardı. Bir gün dışarından birinin gelip de onlara sınıfa girin demesi, şunları bunları yapalım demesi, onların özgürlük alanlarını kısıtlaması elbetteki hoşlarına gitmemiştir. Bu şekilde oldu diye düşünüyorum. … [Çünkü] … birkaç haftadan sonra, bir ay iki aydan sonra belli noktalardaki ilkelerimizi, tutumlarımızı, tavırlarımızı ve eğitime bakışımızı ortaya koyunca bu bazılarının hoşuna gitmedi, orada yaklaşık bir iki senelik bir boşluktan bahsediyoruz. Ve bu boşluk içerisinde de … biraz kafalarına göre iş yapmaya başlamışlar. Herkes kendi içinde bir krallık kurmuş, öğretmenler ayrı bir krallık kurmuş, okul aile birliği ayrı bir krallık kurmuş, veliler ayrı bir krallık kurmuş, dolayısıyla bütün bu krallıkları lağvedip okulda tek bir otorite vardır, bu da okulun müdürüdür, müdürlüktür. Ve burada herkes milli eğitimin verdiği kurallara uymak zorundadır. Bunları herkesin aynı anda kabul etmesi çok kolay olmadı. Ve zaman zaman da bunlar birlikte grup halinde hareket ettiler, grup oldular, bizi yıpratmaya çalıştılar. … Her grubun kendi içinde bir krallığı var dedik ya hocam sen krallıkları lağv ediyorsun hocam. Hangi kral kendi krallığının lağv edilmesi ister, etmez hocam, işte . Onlar da akıllarınca istemiyorlar işte."

Mücadelecilik.

Müdür M7E15'e göre bir müdür başladığı işi bitirmeli, bitiremediği işe başlamamalı: "Ben bir de bir işe başlayınca sürünceme de bırakmak istemiyorum, başlayınca iyi kötü bitirilmesi lazım. Yani bir an evvel bitmesi lazım. Sürüncemeye bırakmamak lazım. … Bir sorun varsa hemen çözülmeli." M4E11'e göre yeni müdür tüm zorluklara rağmen pes etmemeli: "Bunları görüp ben pes ettim demedim yani. Sonuna kadar devam ettim işime. … Dirayetli durduğunuz zaman, dik durduğunuz zaman ve yamuğunuz olmadığı zaman, insanların eline ipi vermediğiniz zaman herşey sizin dediğiniz gibi oluyor." Müdür M3E6'ya göre müdür sorunlarla devamlı mücadele etmeli: "Ama ne kadar bunları anlattıysam da bu kişiler orada iken bunlar düzelmedi. … Dolayısıyla belli bir zamanım bunlarla mücadele içinde geçti."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

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

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

Araştırmanın bulgularına göre "çok tecrübeli" müdürler çok öğretmen değiştirdikleri için "yeni" okullarına hemen adapte olmuşlardır. Hangi tecrübe düzeyinde olursa olsun tüm müdürler yeni rollerine hemen adapte olmaya çalışırlar (Balcı, Baltacı, Fidan, Cereci ve Acar, 2012, s. 63). Bu adaptasyon uyum evresidir; böylece okul müdürleri "yeni" okullarında etkileşim içerisinde olduğu kişilerle ve okul kültürü ile uyumu yakalar (Shaver, 2007, s. 138).

Okul müdürleri ilk senelerinde okullarını tanımaya çalışmışlar, bazı okul müdürleri ise sorunların aciliyeti nedeniyle tanıma sürecini çok hızlı geçirerek hemen sorunları çözmeye odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Okulu

tanıyan veya tamamen tanımak için zaman bulamayan okul müdürleri hemen işe başlamak zorunda kalmışlardır. Müdürler bu süreci işe başlama, üretim safhası veya sorun çözme safhası olarak adlandırmışlardır. Örgütsel sosyalleşmenin evrelerini açıklayan Gabarro bu evreyi "yeniden şekil verme" olarak adlandırmış ve bu evredeki müdürlerin artık okullarını tanıdıkları için okullarında önemli değişiklikler yapmaya başladıklarını ifade etmiştir (Steyn, 2013). "Çok tecrübeli ve tecrübeli" okul müdürleri okullarında sorunların aynı ve devamlı devinim halinde olduğunu, çözülen sorunun yerine yine aynı tipte bir sorunun ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. NCSL'ye (2003, s. ii) göre müdürlerin karşılaştıkları sorunlar büyük oranda aynıdır.

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

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

Kaynakça

Bakioğlu, A., Hacıfazlıoglu, Ö. ve Özcan, K. (2010). The Influence of Trust in Principals' Mentoring Experiences Across Different Career Phases. *Teachers and Teaching: theory and practice, 16(2),* 245-258.

Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme: Kuram, Strateji ve Taktikler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C. ve Acar, U. (2012). Örgütsel Sosyalleşmenin, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Vatandaşlıkla İlişkisi: İlköğretim Okulu Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2(2),* 47-74.

Belt, C. M. (2009). *Factors Affecting Principal Turnover: A Study of Three Midwestern Cities.* (Yayımlanmamış Doktora) Tezi. University of Kansas, USA.

Cosgrove, D. (1986). *The Effects of Principal Succession on Elementary Schools.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of Utah, USA.

Daresh, J. C. (1986). Support for Beginning Principals: First Hurdles are Highest. *Developing Administrative Leadership, 25(3),* 168-173.

Draper, J. ve Mcmichael, P. (2000). Contextualising New Headship. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation, 20(4),* 459-473.

Earley, P., Nelson, R., Higham, R., Bubb, S., Porritt, V. ve Coates, M. (2011). *Experiences of New Headteachers in Cities.* Nottingham: National College for School Leadership.

Garcia-Garduno, M., Slater, C. L. ve Lopez-Gorosave, G. (2011). Beginning Elementary Principals Around The World. *Management in Education, 25(3),* 100-105.

Garza Jr., E., Murakami-Ramalho, E. ve Merchant, B. (2011). Leadership Succession and Successful Leadership: The Case of Laura Martinez. *Leadership and Policy, 10(4),* 423-443.

Gettys, S. G., Martin, B. N. ve Bigby, L. (2010). Does Mentoring Assist in Developing Beginning Principals' Instructional Leadership Skills? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 8(2),* 91-110.

Glasspool, T. S. (2006). *Socialization of Pennsylvannia High School Principal Succession.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Pittsburgh, USA.

Hargreaves, A., Moore, S., Fink, D., Brayman, C. ve White, R. E. (2003). *Succeeding leaders? A Study of Principal Succession and Sustainability.* Toronto: Ontario Principal's Council.

Hart, A. W. (1985). *Leadership Succession as Social Validation: The View from Inside the Principalship.* Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Hart, A. W. (1993). *Principal Succession: Establishing Leadership in Schools.* New York: State University of New York.

Henrikson, H. A. (2007). *The Relationship Between the Use of Multiple Leadership Frames and the Meeting of Principal Succession Challenges.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Roosevelt University, Schaumburg, Illinois.

Johnson, B. J. (1999). *The Dynamics of Succession - The First Months: A Qualitative Study of Principal Succession in Four Elementary Schools of the Amalgamated Catholic School District.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Boston College, USA.

Kartal, S. (2007). *Eğitimde Örgütsel Sosyalleşme*. Ankara: Maya Akademi.

Kremer-Hayon, L. ve Fessler, R. (1992). The Inner World Of School Principals: Reflections On Career Life Stages. *International Review of Education, 38(1),* 35-45.

MacMillan, R. B. (1993). *Approaches to Leadership Succession: What Comes with Experience?* Paper presented at theAnnual Meeting of the Canadian Society for the Studyof Education, Ottawa, Ontario, Canada.

Meyer, M. J., Macmillan, R. B. ve Northfield, S. K. (2009a). Principal Succession and Its Impact on Teacher Morale. *International Journal of Leadership in Education, 12(2*), 171–185.

Meyer, M. J., Macmillan, R. B. ve Northfield, S. K. (2009b). The Use of Conscience and Discretion as Constructs in Principals' Difficult or Conflicted Decision-Making Dealings during Principal Succession Events. *ISEA, 37(3),* 20-36.

NCSL (2003). *Issues for Early Headship: Problems and Support Strategies.* National Foundation for Educational Research.

Oplatka, I. (2003). School Change and Self-Renewal: Some Reflections From Life Stories of Women Princıials. *Journal of Educational Change, 4,* 25-43.

Oplatka, I. (2010). Principals in Late Career: Toward a Conceptualization of Principals' Tasks and Experiences in the Pre-Retirement Period. *Educational Administration Quarterly, 46(5),* 776-815.

Oplatka, I. (2012). Towards a Conceptualization of The Early Career Stage of Principalship: Current Research, Idiosyncrasies and Future Directions. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice, 15(2),* 129-151.

Reeves, J., Mahony, P. ve Moos, L. (1997). Headship: Issues of Career. Teacher Development: *An International Journal of Teachers' Professional Development, 1(1),* 43-56.

Saunders, N. ve Stockton, A. (2005). Transition Into Headship: Leading Improvement as a New Headteacher. *Management in Education, 19(4),* 7-14.

Shaver, R. R. (2007). *The Impact of the Principal Socialization Experience on the Professional Lives of Selected Wobegone County Schools Principals.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The Faculty of the Graduate School at The University of North Carolina at Greensboro.

Steyn, T. (2013). Professional and Organisational Socialization During Leadership Succession of a School Principal: A Narrative Inquiry Using Visual Ethnography. *South African Journal of Education, 33(2),* 1-17.

Şimşek, E. (2012). *İstanbul İlindeki Resmi Okul ve Kurum Müdürlerinin 2001-2011 Yılları Arasındaki Yerdeğiştirme Sıklıkları Üzerine Bir Araştırma.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Van Maanen, J. ve Schein, E. H. (1979). Toward a Theory of Organizational Socialization. *Research in Organizational Behavior, (1),* 209-264.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi

Weindling, D. (2000). *Stages of Headship: A Longitudinal Study of the Principalship.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

5. BÖLÜM

EĞİTİM SİSTEMİNDE DEĞİŞİMLERİN VE REFORMLARIN NİTELİKLERİ BAĞLAMINDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Esen Altunay[a], Ahmet Burak [b]

[a]Yrd. Doç. Dr. Ege Üniversitesi, esen.altunay@ege.edu.tr
[b)]ge Üniversitesi, ahmetburak3534@gmail.com

Öz

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin eğitim sistemindeki değişimler ve reformların niteliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Çalışma grubunu ilkokul, ortaokul ve lise yöneticilerinden oluşan 16 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden homojen örnekleme ve verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okul yöneticilerinin çoğunluğunun 4+4+4 kesintili eğitim reformunun en kalıcı ve faydalı reform olduğunu düşünmekte; eğitim reformlarının öğrenciye, öğretmene ve yönetime katkı sağladığı görüşünü belirtmektedirler. Okul yöneticileri eğitim reformlarını uygularken okul düzeyinde; öğrenciye yansıyan sorunlar, yönetimsel sorunlar ve öğretmen kaynaklı değişim sorunlarıyla karşılaşmakta ve genel düzeyde; insan kaynakları sorunu ve uygulama sorunları ile karşılaştıklarını belirtmiş ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Reform, eğitim reformu, okul yöneticisi

Abstract

The purpose of the research is to examine the views of school administrators about the changes in the education system and the qualifications of reforms. The design of this research is conducted as phenomenological design among qualitative research design. In this research data were collected with the quasi-structured interview technique. The sample of this research composed of 16 school administrators from primary, secondary and high school administrators. For the purpose of sampling, homogeneous sampling and semi-structured interview form were used to collect data. Descriptive analysis and content analysis were performed in the analysis of the research data. According to the findings of the research, most of the school administrators think that 4 + 4 + 4 intermittent education reform is the most lasting and beneficial reform; education reforms contribute to student, teacher and governance. When school administrators are implementing educational reforms they faced with student reflected problems, administrative problems and teacher-based change problems at school level and they stated to meet the human resources problem and application issues at general level. They suggested some solutions to these problems.

Keywords: Reforms, education reform, school administrator

Giriş

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

Tarihsel açıdan incelendiğinde, okulları iyileştirmeye yönelik birbirinden kopuk birçok çalışma ve uygulamanın olduğu görülmektedir. Yıllar boyunca sayısız proje düzenlenmiştir. Son yirmi yılda 1997-98 sekiz yıllık zorunlu eğitim reformu, 1999 TKY uygulaması (stratejik planlama, vb), 2010 Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH projesi) ile Türk eğitim–öğretim sisteminde teknoloji odaklı bir değişim süreci, 2004 yılı yapılandırmacı eğitim programı, 2006 yabancı dil öğretim programı, 2012 4+4+4 kesintili eğitim reformu, vb. değişim programları uygulamaları denenmiştir. Değişim uygulamalarının çoğu kısmen faydalı olsa da uluslararası başarı sıralamalarındaki yeri göz önüne alındığında çok azı eğitim sisteminin doğası üzerinde etki bırakmıştır. Uluslararası örneklere bakıldığında uzun süreli etki bırakan eğitim reformlarının temel olarak en az iki öğesi kesinlikle bulunmaktadır. Birincisi, çabalar sistemli olmaktadır. İkincisi tasarım, geliştirme ve çözümleme süreçlerinde öğrenmeyi etkileyen tüm değişken ya da koşullar dikkate alınmaktadır. Bu öğeler öğretmenin rolü, yönetim, fiziksel tesisler, öğretim kaynakları, öğrencilerin niteliği, akran desteği ve aile ve topluluk katılımıdır. Temel sorun, öğretimi geliştirme uygulamalarında genellikle bunlardan yalnızca öğretme-öğrenme gereçleriyle ilgilenilmesidir. Ancak başarılı bir geliştirme süreci isteniyorsa, kavramın olası tüm değişkenleri ile birlikte sistematik olarak ele alınmasını gerektirmektedir (Morgan, 1995).

Eğitim sistemi açısından "en iyi" kavramı, elde bulunan zaman ve kaynakları en fazla sayıda çocuğa en yüksek nitelikte eğitim sağlamak olarak tanımlanırsa, dünyada "en iyi" eğitim sistemine sahip olan bir ülke yoktur. Bazı ülkeler belirli alanlarda daha iyi bir eğitim sağlayabilmektedir. Fakat hiçbir ülkenin eğitim sistemi, başka bir ülke tarafından olduğu gibi alınıp uygulanacak mükemmellikte değildir. Dünyada son otuz yıllık süre içinde eğitimi değiştirme ve iyileştirmeyle ilgili pek çok çalışma başarısızlıkla sonuçlanmış ve ancak birkaçı başarılı olabilmiştir. Ancak hem başarıdan hem de başarısızlıktan öğrenilecek çok şey bulunmaktadır (Morgan, 1995). Meyer, Scott ve Deal'e (1992) göre her örgüt gibi eğitim kurumları yasal statülerini devam ettirebilmek için çalışmaktadırlar. Eğitim kurumları mesleki olarak özel olan ya da yasal olarak yönetilen bir dizi kurala uymak için akredite olmaya ve meşruluklarını sürdürmeye çalışmaktadırlar. Bu doğrultuda bir hizmet sunmaktadırlar. Ancak öğrenciler bir ülkenin her yerinde standart olan aynı şekilde derecelenen sınıf düzeylerinde eğitim almaktadırlar. Her bir eğitim kurumundan geniş toplum kültürü, toplumsal amaç ve değerleri yansıtması beklenmekte ve eğitim kurumları, kendilerine tanımlanan ve toplumsal rolleri tarafından standart duruma gelmiş olan kurallara uymak zorunda kalmaktadırlar (Hoy ve Miskel, 2001; Akt. Karataş Acer, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) açısından değerlendirildiğinde örgütsel yapısının sürdürülmesi ve toplum tarafından başarılı olarak algılanması için birçok yenilikçi adımlar atılması gerekmektedir. Türkiye, ekonomik ve sosyal yaşamda farklı kapsam ve boyutlarda hızlı değişmelerin yaşandığı bir dönem geçirmektedir. Hiç kuşkusuz eğitim, bu dönemin yarattığı sorunları en yoğun biçimde yaşayan ve bu sorunların aşılmasında beklentilerin en çok yoğunlaştığı sektörlerden biridir. Nitekim 1996-2000 yıllarını kapsayan, VII. Beş Yıllık Kalkınma Planının önemli bir bölümünün eğitime ve sorunlarına ayrılması bunun bir göstergesidir. Planda, eğitim alanında yapılan reformlar, Türkiye'nin ekonomik ve sosyal yaşamda ciddi yapısal değişmelerini sağlama aracı ve projeleri gerçekleştirmenin itici gücü olarak değerlendirilmiştir (DPT, 1995; Akt. Erçetin, 1997). Bu doğrultuda MEB de diğer örgütler gibi çevresine uyum sağlamak ve yaşamak için gereken değişimleri zaman içinde geliştirmektedir. Örgütler, çoğu durumda salt çevreleri tarafından genel kabul görmek için, yapı ve işleyişlerinde değişikliğe gitmektedirler; aksi takdirde kurumsal çevrenin sınırlarını çizdiği meşruiyet çerçevesinin dışında kalma riski ile karşı karşıya kalabilmektedir (Bolat ve Seymen, 2006). Kurumsal çevrelerin örgütler üzerindeki etkisinden hareketle, kurumların hayatta kalması, gerekli kaynakları temin edebilmesi, kabul görmesi, sosyal desteği kazanması ve toplumda meşrulaşabilmesi

örgütün bir başarısını göstermektedir (Karataş Acer, 2015). Bu doğrultuda yeni kurumsalcılık yönetim yaklaşımına göre eğitim sistemlerinin amacı gerçekleşemediğinde çevrenin beklentilerini karşılamak amacı ile örgütsel yapının değişmesi ve geliştirilmesi beklenmektedir. Bu anlamda örgütsel yapının yeniden yapılandırılması ve yenilikçi bakış açıları getirilmesi kurumsal etkililiği geliştirebilmektedir.

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

Alanyazın incelendiğinde eğitimdeki yeni sistem arayışının bir sonucu olarak Türk Eğitim Sistemi'nde Cumhuriyet dönemi boyunca, yeniden yapılanma, düzenleme ve reform gibi çeşitli adlar altında birçok düzenleme yapılmıştır. Ancak özü itibarıyla Türkiye'nin sosyo-ekonomik, kültürü ve tarihi yapısına uygun olmadığı için bunların çoğu başarısızlığa uğramıştır (Akpınar, Dönder, Yıldırım ve Karahan, 2012). Başarısızlıkların incelenmesi uygulamaların sorgulanmasını ve eksiklerin belirlenmesini ve böylece daha nitelikli adımların atılmasını sağlayabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında alanyazında eğitim yönetimi bilimi bakış açısıyla eğitim sisteminin değişimlerinin ve reformlarının niteliklerinin bütüncül olarak incelendiği araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Erçetin, 1997; Ergün, 2003; Han, 2013; Haznedar, 2010, vb.). Araştırmalar genelde bir uygulamaya ilişkin algıları (yabancı dil eğitim programı, eğitim programı, FATİH projesi, 4+4+4 kesintili eğitim sistemi) içermektedir. Eğitim reformlarının nitelikli ve uygulanabilir olması için reformların kuramsal altyapısının oluşturulması ve uygulamadaki sorunların irdelenmesi gerekmektedir. Okul yöneticileri, eğitim sistemindeki düzenlemelerin uygulanması ve gerçekleştirilmesinde baş aktörlerden birisidir. 'Okul yönetiminin, öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve diğer personelden oluşan iç öğeleri ve veliler, baskı grupları ve liderler, merkez örgütü ve iş piyasası gibi dış ögeleri bulunmaktadır. Eğitim sistemindeki değişimlerin okullarda uygulanması ve gerçekleştirilmesinde baş öge okul yöneticileridir. Okul yöneticilerinden yapmış oldukları zorunlu görevlerinin yanında değişimi başlatma, reformu yönetme, değerlendirme ve okul paydaşları arasındaki eşgüdümü sağlaması beklenmektedir (Gümüşeli, 2009; Wallace, 2004). Fullan'a (2002) göre etkili okul liderleri, sürdürülebilir ve uygulanabilir eğitim reformunun anahtarlarıdırlar. Benzer şekilde Goldring de okul yöneticileri, klasikleşmiş yöneticilikten uzaklaşarak; demokratik, yeniliklere açık, katılımcı bir değişim lideri olmalarını belirtmektedir (Murphy ve Hallinger, 1992). Dolayısıyla okul sisteminin, nasıl bir değişim sürecinde olunduğuna karar vermek için okulun paydaşlarının bu süreçteki tutumlarına bakılması gerekmektedir (Giddens, 2000; Rury, 2002: Akt. Han, 2013). Bu bağlamda bu araştırmada okul yöneticilerinin eğitim sistemindeki değişimler ve reformların niteliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul yöneticilerinin eğitim sistemindeki değişimleri ve reformların nitelikleri konusundaki görüşlerini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre olgubilim deseni olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da grupları veri kaynağı olarak alan araştırmacının farkında olduğu halde derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmasını istediği olguları incelemesini içeren araştırma desenidir. Araştırma konusu ile ilgili olay ve olguyu birebir deneyimleyen ve bunları betimleyebilecek bireyler olgu bilim araştırmalarında veri toplamada seçilmeye çalışılmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2011). Bundan dolayı araştırmacılar çalışmanın verilerini İzmir ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet okullarında yönetici olarak görev yapmakta olan okul yöneticilerinin eğitim reformlarının niteliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanarak saptamaya çalışmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden homojen örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Homojen örnekleme, tanımlanmış belirli niteliklere sahip bireylerin bulunması ve veri toplama sürecine dâhil edilmesi şeklinde tanımlanabilir (Ekiz, 2009). Bu bağlamda 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibari ile okul yöneticiliği görevini sürdüren 16 okul yöneticisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların ortak özelliği, 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibari ile en az beş yıl deneyimli olması ve halen aktif bir şekilde yöneticilik yapmasıdır. Çalışma grubunun çeşitli özelliklerine göre dağılımları Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1
Çalışma Grubunun Özellikleri

Değişkenler		**n**	**%**
Cinsiyet	Kadın	5	31,25
	Erkek	11	69,75
Yaş	30- 39 yaş	4	25
	40-49 yaş	4	25
	50 yaş ve üstü	8	50
Meslekteki Kıdem	11-15 yıl	3	18,75
	16-20 yıl	2	12,50
	21 yıl ve üstü	11	69,75
Branş	Sınıf Öğretmenliği	7	43,75
	Sözel Alanlar	6	37,50
	Sayısal Alanlar	1	6,25
	Uygulamalı Alanlar	1	6,25
	Meslek Dersleri	1	6,25
Okul Kademesi	İlkokul	6	37,50
	Ortaokul	6	37,50
	Lise	4	25
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	12	75
	Fen Edebiyat Fakültesi	1	6,25
	Diğer	3	18,75
Toplam		16	100

Tablo 1'e göre katılımcıların çoğunluğunun erkek (n= 11, %69,75), genellikle 50 yaş ve üstü (n=8, %50) ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip (n= 11, %69,75), branşlarının çoğunlukla sınıf öğretmenliği (n=7, %43,75) veya sözel alanlar öğretmenliği (n=6, %37,5) olduğu, büyük çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu (n=12, %75) olduğu ve okul kademelerinin dengeli bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılabilmesi için sorunun ana hatlarını ortaya koyacak araştırma soruları hazırlanması amacıyla öncelikle ilgili uluslararası ve ulusal alan yazın taraması yapılmıştır. Görüşme formunda yer alması gerekli olan araştırma soruları belirlenmiştir. Formda yer alacak sorular hazırlanırken amaca odaklı, anlaşılabilir ve kolay, ancak yönlendirmelerden ve çok boyutlu olmasından kaçınılarak yöneticilerin kolaylıkla cevaplayabileceği açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş ve öneriler doğrultusunda araştırmacılar tarafından gerekli düzeltmeler yapılarak kullanılmıştır.

Araştırmada nitel veri toplama sürecinin dış geçerliği (aktarılabilirlik) araştırma süreci ve bu süreçte yapılan işlemler ayrıntılı bir şekilde ayrıntılı betimlenmesi ile iç geçerliği (inandırıcılık) yapılan görüşmelerin sürelerinin uzun tutulması, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi ile sağlanmaya çalışılmıştır. Tutarlık incelemesi ile iç güvenirlik, üç uzman tarafından gerçekleştirilen teyit incelemesi ile dış güvenirlik (teyit edilebilirlik) sağlanmıştır. Araştırma sürecinin güvenirliğini desteklemek için elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve, araştırmacının konumu, veri kaynağı olan çalışma grubu ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Bunun yanısıra dış güvenirlik artırılması amacıyla başka bir araştırmada karşılaştırmalar yapılması veya diğer araştırmacıların talep etmesi söz konusu olursa araştırmanın ham verileri saklanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz, alt problemler doğrultusunda bulguların özetlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda betimsel analiz için analiz öncesi alt problemler ve alanyazın doğrultusunda tema listesi belirlenmiştir. Analize başlarken bu temalar dikkate alınarak veriler gruplara atanmıştır. İçerik analizi verilerin azaltılması, verilerin sunumu ve sonuç çıkarma-doğrulama temel alınarak verilerin önce kodlarının belirlenmesi (Türnüklü, 2001), daha sonra temaların oluşturulması, hiyerarşik olarak sıralanması temalaştırılması ve en son olarak alt problemlerle bu temaların ilişkilendirilmesini temel almaktadır.

İçerik analizi için anılardan toplanan veriler kod, alt tema ve tema sırası ile etiketlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Berg ve Lune'e (2015) göre içerik analizi için verilerin kodlanmasında iki yol kullanılabilir. İlki verilerde karşılaştırılabilir yüzeysel yapının açık içerik kodlaması, ikincisi ise verilerde fiziksel olarak sayılamayan ancak mesajlarla oratoya konulan derin yapısal anlamların örtük içerik olarak kodlanmasıdır. Bu araştırmada verilerin kodlanmasında hem açık hem de örtük içerik kodlanması kullanılmıştır. Aynı zamanda Berg (1983), Merton (1968), Berg ve Lune (2015: 391) ile Miles ve Huberman'nın (2016: 253) da belirttiği gibi içerik analizinde kelimeler (terimler), temalar, karakterler, paragraflar, öğeler, kavramlar ve semantik "sayılabilir" unsurlardır. Bir görseldeki kalıplar ve sembollere bakarken bir metinde "söz dizimi" incelenir. Bu nedenle "temalar" araştırma dokümanının farklı yerlerinde konumlanmış olabileceğinden araştırmacılar sadece, paragrafın belirli noktasındaki birincil temayı ya da belirlenmiş tüm temaları sayabilir. Bu araştırmada verilerin analizi doğrultusunda kodlar, alt temalar, temalar birbiriyle ilişkilendirilmiş ve birleştirilmiştir. Bulguların sunumunda alıntı seçiminde açıklayıcılık (temaya uygunluk), çarpıcılık (farklı görüş), çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleri dikkate alınarak desteklenmektedir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda ortaya çıkan temalar Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2
Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Temalar

Alt Problem	**Temalar**
Okul Yöneticilerine Göre Değişim ve Yenileşme Uygulamalarından Eğitim Reformu Niteliği Taşıyan Reformların Dağılımı	4+4+4 Eğitim Kesintili Uygulaması Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim FATİH Projesi Yapılandırmacı Eğitim Elektronik Altyapıya Geçiş
Ulusal Eğitim Reformu Uygulamalarının Okul Sistemine Katkıları	Yöneticiye Katkı Öğrenciye Katkı Öğretmene Katkı
Eğitim Reformlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar	Genel Düzeyde Değişim Sorunları Okul Düzeyli Değişim Sorunları
Eğitim Reformlarına Yönelik Öneriler	Genel Düzeyde Değişim Okul Düzeyinde Değişim

Tablo 2'de görüldüğü gibi, verilerin analizi sonucunda birinci alt problem doğrultusunda "*Okul Yöneticilerine Göre Değişim Ve Yenileşme Uygulamalarından Eğitim Reformu Niteliği Taşıyan Reformların Dağılımı"* başlığı altında "4+4+4 Kesintili Eğitim Uygulaması, Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim, FATİH Projesi ve Yapılandırmacı Eğitim, Elektronik Altyapıya Geçiş" olmak üzere beş ana tema bulunmaktadır. İkinci alt problem doğrultusunda "*Ulusal Eğitim Reformu Uygulamalarının Okul Sistemine Katkıları"* başlığı altında "Yöneticiye Katkı, Öğrenciye Katkı ve Öğretmene Katkı" şeklinde üç tema vardır. Üçüncü alt problem doğrultusunda *"Eğitim Reformlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar"* başlığı altında "Genel düzeyde değişim sorunları ve Okul düzeyli değişim sorunları" olmak üzere iki tema söz konusudur. Dördüncü alt problem olan "*Eğitim Reformlarına Yönelik Öneriler*" başlığı altında ise "Genel Düzeyde Değişim ve Okul Düzeyinde Değişim" olarak iki tema ortaya çıkmıştır. İçerik analizinde temalar temel birimlerdir. Temalar görüşlerde yer alan temel kavramların (kodlar) bir araya gelmesi ile oluşmaktadır. Tablo 2'de görüldüğü üzere bir temanın altında birçok alt tema vardır. Bu araştırmada belirlenen tema, alt tema ve kodlar bulgular bölümünde daha ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Bu araştırmada katılımcıların görüşleri gizlilik esasına dayalı olarak isimler verilmeden okul yöneticisi için "Y" ve bir rakam ile kodlanarak (Y1, Y2,Y3…) aktarılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada alt problemler dikkate alınarak bulgular dört aşamada aktarılmıştır. İlk iki alt problemde verilerin yoğunluğu ve analizin derinliği doğrultusunda temalar ve kodlar iki düzeyde verilmiş, üçüncü ve dördüncü alt problemde ise iki düzeyde temalar ve kodlar olarak sunulmuştur.

1. Okul Yöneticilerinin En Kalıcı (Faydalı) Olduğunu Düşündükleri Eğitim Reformlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın birinci alt problemi "Okul yöneticilerinin eğitim sistemindeki değişim ve yenileşme uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan içerik ve betimsel analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmektedir. Okul yöneticilerine göre değişim ve yenileşme uygulamalarından eğitim reformu niteliği taşıyan reformlar beş tema altında toplanmıştır.

Tablo 3

Okul Yöneticilerine Göre Değişim ve Yenileşme Uygulamalarından Eğitim Reformu Niteliği Taşıyan Reformların Dağılımı

Temalar	**Kodlar**	**N**	**%**
4+4+4 Kesintili Eğitim Uygulaması	12 yıllık eğitim	2	12,50
	5. sınıfların ayrılması	2	12,50
	4+4+4 eğitim sistemi	2	12,50
	İlkokul-ortaokul ayrımı	1	6,25
	Toplam	7	43,75
8 Yıllık Zorunlu Eğitim	Genel okullaşma oranı	1	6,25
	Kız öğrencilerin okullaşması	1	6,25
	Zorunlu eğitim süresinin uzaması	1	6,25
	Toplam	3	18,75
FATİH Projesi	Akıllı tahta kullanımı	2	13,30
	Teknolojiye erişim	1	6,25
	Toplam	3	18,75
Yapılandırmacı Eğitim	Öğretim programının değişimi	1	6,75
	Yapılandırmacı program	1	6,75
	Toplam	2	13,50
Elektronik Altyapıya Geçiş	Yönetimsel araçlar	1	6,25
	Toplam	1	6,25
Toplam		16	100

Tablo 3'de verilen bulgulara göre, değişim ve yenileşme uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin eğitim reformu niteliklerini en çok taşıyan uygulamaları değerlendirildiğinde "*4+4+4 Kesintili Eğitim Uygulaması, 8 Yıllık Zorunlu Eğitim, FATİH Projesi, Yapılandırmacı Eğitim, Elektronik Altyapıya Geçiş*" olmak üzere beş temada toplandığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin değişim ve yenileşme uygulamalarını değerlendirdiklerinde en çok eğitim reformu niteliklerini taşıyan uygulamanın "*4+4+4 Kesintili Eğitim Uygulaması*" (n=7) olduğu ve ikinci olarak "*Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim* ve *FATİH Projesi*" (n=3) uygulamalarını vurguladıkları görülmektedir.

Katılımcıların yedisinin (Y1, Y2, Y5, Y6, Y11, Y12, Y13) reform niteliği taşıdığını düşündükleri en kalıcı ve faydalı uygulama olarak öne çıkan *"4+4+4 Kesintili Eğitim Uygulaması "* teması olduğuna ilişkin katılımcı görüşlerindeki bazı alıntılar şöyledir;

> "On iki yıl zorunlu eğitimin bir reform olduğunu düşünüyorum. Belki bu konuda bazı eksikler vardır ama bunlar ilk mezunlarını geçen yıl verdiklerinden dolayı bir hazırlık olma durumu vardı beşinci sınıflarda o çok güzel bir verim olacaktır. "(Y11)

> "4+4+4 eğitim reformunun faydalı olduğunu düşünüyorum. Alt yapı çalışmaları yerli yerinde yapılamadığı için eksikleri oldu. Ancak öğrencilerimizin imam hatip engeline takılması ve katsayı engeline takılması sorunun aşılması memleketimiz için öğrencilerimiz için hayırlı olmuştur. "(Y6)

Okul yöneticilerinin görüşlerinde en kalıcı (faydalı) reform olarak bazıları "*Sekiz yıllık zorunlu eğitim*" temasını vurgulamaktadır. Bu temaya ilişkin üç okul müdürü (Y10, Y14, Y15) görüş belirtmektedir. Bu temaya ilişkin bir katılımcı tarafından vurgulanan bir alıntı şöyledir;

"En önemlisi zorunlu eğitim uygulamasına geçilmesiydi. Bizde okuryazar oranı beklentinin çok altındaydı. Liseden mezun olanların sayısı da ilkokula başlayanlara göre çok düşüktü. Bu uygulamada belli bir yere gelindi, başarılı da oldu. Ancak altyapıyı oluşturmak gerekiyor, sistem bir yerde tıkanıyor. " (Y14)

"*FATİH Projesi*"ni de üç okul müdürü (Y3, Y4, Y7) en kalıcı (faydalı) reform olarak değerlendirmektedir. Bu temaya ilişkin olarak bir alıntı şöyledir;

"Fatih projesini güzel bir proje olarak değerlendirebiliriz. Amacı, teknolojinin doğru kullanılması teknolojinin eğitime uygulanmasıdır. Devamlılığı olması gereken bir proje, umarım devam eder." (Y3)

Ayrıca "*Yapılandırmacı Eğitim*" uygulamasını iki okul yöneticisi (Y8 ve Y16) ve "*Elektronik Altyapıya Geçiş"* çalışmasını da bir okul yöneticisinin (Y2) en kalıcı (faydalı) eğitim reformu olduğuna ilişkin olarak görüşlerini açıklamışlardır.

2. Ulusal Eğitim Reformu Uygulamalarının Okul Sistemine Katkılarına İlişkin Görüşler

Araştırmanın ikinci alt problemi "Okul yöneticilerine göre ulusal eğitim reformu uygulamalarının okul sistemine katkıları nelerdir?" şeklindedir. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre "*Ulusal Eğitim Reformu Uygulamalarının Okul Sistemine Katkıları"* başlığı altında "*yöneticiye katkı, öğrenciye katkı ve öğretmene katkı*" şeklinde üç tema ortaya çıkmıştır. Yapılan içerik ve betimsel analiz sonucu elde edilen temalar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Ulusal Eğitim Reformu Uygulamalarının Okul Sistemine Katkılarının Dağılımları

Temalar	**Kodlar**	**N**	**%**
Yöneticiye Katkı	İlkokul Müdürlerinin İş Yükünün Azalması	4	10
	Okulun Eksiklerinin Belirlenmesi	3	7,5
Öğrenciye Katkı	Okullaşma Oranının Artması	6	15
	Dil Eğitimine Erken Yaşta Başlama	2	5
	Sınavların Yapılış Koşullarını Düzenlenme	7	17,5
	Öğrencinin Niteliğini Geliştirme	5	12,5
	Eğitimde Fırsat Eşitliği Sağlama	3	7,5
Öğretmene Katkı	Ders İşleme Sürecini Kolaylaştırma	5	12,5
	Etkili Görsel-Elektronik Materyaller Sunma	2	5
	Okul Üyeleri Arasında İşbirliğini Geliştirme	3	7,5
TOPLAM		**40**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticilerine göre ulusal eğitim reformu uygulamalarının okul sistemine katkıları "*öğretmene katkı, öğrenciye katkı ve yöneticiye katkı*" olmak üzere üç tema altında toplanmaktadır. "*Yöneticiye katkı*" temasında "*ilkokul müdürlerinin iş yükünün azalması ve okulun eksiklerinin belirlenmesi*" kodları belirlenmiştir. "*Öğrenciye katkı" teması başlığı altında "okullaşma oranının artması, dil eğitimine erken yaşta başlama, sınavların yapılış koşullarını düzenleme, öğrencinin niteliğini geliştirme ve eğitimde fırsat eşitliği sağlama*" kodları ortaya çıkmıştır. Son olarak "*öğretmene katkı*" teması altında "*ders işleme sürecini kolaylaştırma, etkili görsel-elektronik materyal sunma ve okul üyeleri arasında işbirliğini geliştirme*" kodları belirlenmiştir. Bunların içinde en çok "*öğrenciye katkı*" teması (n=23) öne çıkmıştır, "*öğrenciye katkı" temasında "sınavların yapılış koşullarını düzenleme"* (n=7) en çok vurgulanan koddur. Bu tema ortaokul öğrencilerinin liselere yerleştirilmesinde kullanılan TEOG sınavının yapılış koşullarına ilişkin görüşleri içermektedir. Bu koda ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir;

"TEOG sistemi faydalı gibi gözüküyor özellikle 6 sınavın iki ayrı günde 3 er farklı oturumda uygulanması arada zaman olması yararlı görünüyor." (Y2)

"Şuan sınavı birden ikiye çıkarmak stresin biraz daha bölünmesini sağladı. Çocuğun birinci sınavdaki eksiklerini görmesini, isteği çerçevesinde ikinci sınavda iyileştirmesini sağladı. Çocuğun kendini biraz daha iyi hissetmesini sağlayarak daha çok yararı olacağını düşünüyorum. Bir de bütün sınavların aynı gün değil de 2 günde, 3 ana derse bölünerek yapılmasının faydalı olduğunu düşünüyorum." (Y6)

"*Öğrenciye katkı*" temasında katılımcılar tarafından vurgulanan bazı görüşler "*öğrencinin niteliğini geliştirmeye katkı*" (n=5) kodunda toplanmıştır. Bu tema ile reformların, öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırarak daha nitelikli eğitim almalarına katkı sağladığı görüşü vurgulanmaktadır. Bu temaya ilişkin katılımcılardan birinin görüşlerinden bir alıntı şöyledir;

> "Özellikle Z kuşağı dediğimiz çocuklarımızın görsel zekâ hafızalarını çok daha iyi. Bu nedenle akıllı tahtalarda derslerin işlendiği, sonuçların şekillerle verildiği ve ona göre belirlendiği bir sistem bana göre öğrenciler açısından daha mantıklı ve faydalı…" (Y2)

Okul yöneticilerinin görüşlerinde ulusal eğitim reformu uygulamalarının okul sistemine katkılarına ilişkin "*öğretmene katkı*" (n=10) temasında toplanabilecek bazı görüşleri belirlenmiştir. "*Öğretmene katkı*" temasında en çok "ders işleme sürecini kolaylaştırma" (n=5) kodu vurgulanmıştır. Bu temada, yapılan eğitim reformları sayesinde teknolojik materyal ve ders için gerekli malzemelerin sağlandığına, bu sayede de ders işleme sürecinin daha keyifli ve kolay olduğuna ilişkin görüşler yer almaktadır. Bu temaya ilişkin bir katılımcının görüşlerinden bir alıntı şöyledir;

> "FATİH projesi umarım devam eder. Akıllı tahtalar okulumuzda var. Yeni binada yok, ana binada var. Öğretmenlerimizin büyük çoğunluğu tarafından kullanılıyor. Kullanan öğretmenlerimiz bundan çok memnun …"(Y3)

Okul yöneticilerinin görüşlerinde ulusal eğitim reformu uygulamalarının okul sistemine katkılarına ilişkin "*Yönetime katkı*" (n=7) temasında "*ilkokul müdürlerinin iş yükünün azalması"* kodu (n=4) öne çıkmıştır. *"İlkokul müdürlerinin iş yükünün azalması"* teması 4+4+4 kesintili eğitim reformu sayesinde ilkokul müdürlerinin öğrenci ve öğretmen sayısının azalarak işlerinin hafiflediğine ilişkin görüşleri içermektedir. Bu koda ilişkin katılımcıların görüşlerinden iki alıntı şöyledir;

> "İlkokul müdürleri bu durumdan memnun. Onların hayatları çok kolay oldu. Bizim gibi disiplin sorunları yok. Çocuklar küçük olduğu için sınıf öğretmenleri zaten sorunları çözüyor …" (Y4)

> "İlkokul yöneticilerinin yükünü hafiflettiğini düşünüyorum. İlkokullara daha çok yaradı." (Y2)

3. Eğitim Reformlarının Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Okul yöneticilerine göre eğitim reformlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?" şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda *"Eğitim Reformlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar"* başlığı altında *"genel düzeyde değişim sorunları ve okul düzeyli değişim sorunları"* olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre reformlar uygulanırken karşılaşılan sorunlara ilişkin temalar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5
Eğitim Reformlarının Uygulamasında Karşılaşılan Sorunların Dağılımı

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	n	%
Genel düzeyde değişim sorunları	İnsan kaynakları sorunları	Öğretmen dağılımının dengesizliği	8	8,69
		Öğrenciye rehberlik eksikliği	6	6,52
	Uygulama sorunları	Reformun verimsiz uygulanması	10	10,86
		Reform planlama eksikliği	8	8,69
Okul düzeyli değişim sorunları	Öğrenciye yansıyan sorunlar	5. Sınıf öğrencilerinin adaptasyonu	7	7,60
		Olumsuz öğrenci etkileşimi	2	2,17
		Öğrenci devamsızlığı ve okul terki	2	2,17
		Öğrencide başarı düşüklüğü	5	5,43
		Sınav değerlendirmeyle ilgili sorunlar	3	3,26
		Fırsat eşitliği	4	4,35
	Yönetimsel sorunlar	Alt yapı ve mali sorunlar	13	14,13
		Veli sorunları	4	4,35
		Yöneticinin bireysel özelliklerine ilişkin sorunlar	5	5,43
		Değişime direnç gösterme	5	5,43
	Öğretmen kaynaklı sorunlar	Öğretmen nitelik düşüklüğü	7	7,60
		Materyallerin etkili kullanılmaması,	3	3,26
Toplam			**92**	**100**

Genel olarak Tablo 5 incelendiğinde okul yöneticilerine göre eğitim reformlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri "*okul düzeyli değişim sorunları* ve *genel düzeyli değişim sorunları*" olarak iki temada toplanmıştır. Bunların içerisinde "*okul düzeyli değişim sorunları*" (n=60) daha çok vurgulanmıştır. Okul düzeyli değişim sorunlarına ilişkin olarak "*yönetimsel sorunlar*" alt temasının altında "*altyapı ve mali sorunlar*" (n=13) kodları öne çıkmıştır. *"Genel düzeyde değişim sorunları*" na yönelik olarak ise "*uygulama sorunları*" alt temasının altında "*reformun verimsiz uygulanması*" (n=10) kodu vurgulanmıştır.

Eğitim reformlarının uygulanmasında "*genel düzeyde değişim sorunları"* yaşanmaktadır. Okul müdürlerinin bazılarının (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y9, Y12, Y14) *"uygulama sorunları"* (n=18) alt temasında bulunan *"reformun verimsiz uygulanması"* koduna (n=10) yönelik görüşleri farklı değişim uygulamalarında ortak olarak görülen amaçların somut olarak uygulayıcılara anlatılamaması, uygulamaların gerektiği gibi gerçekleştirilmemesi ve izlenmemesine ilişkin görüşleri içermektedir. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir;

> "Hiç inandırıcı bulmuyorum TKY çalışmasını. Yarışmalar yapıldı. Kaliteli okul adı altında bizde başvurular yaptık. Fakat değerlendirmeler göreceli oldu. Sadece işler kâğıt üzerinde yapıldı kâğıt üzerinde gösterildi. Kağıt üstünde yapılan işler değerli bulundu. Uygulamada olmayan işleri kâğıt üstünde görüp evet iyi uygulamadır diye değerlendirildi. Sadece kalıp olarak değerlendirildi bunu yaparak okulları küstürdüler." (Y1)

> "Değişim uygulamalarında öğretmenler seminer, konferans, vb. bir şey almadılar. Süreç içerisinde düzelmesi beklendi. Sınıfı açtık. Şuraya dokun, buraya dokun çözmeye çalıştık. Çocuklar da bize yardım etti. Biz kimseyi akıllı tahta kursuna yollamadık. " (Y2)

> "Uygulamalar öğretmenlere çok iyi anlatılmadı galiba tepeden inme geldi öğretmenler bu konuda çok çalışmak istemediler. Amacı neydi bunu öğretmenlere anlatabilseydik çok daha faydalı olacaktı. Ama yöneticiler de bunu yanlış anladı. Zannettiler ki okulun fiziki olarak nelere ihtiyacı var, onlar tamamlanacak. Hep hedef olarak bunları koydular. Hedef bu değil, çünkü bir okulun varoluş sebebi bu değildi. Asıl amaç eğitim öğretimde kaliteyi arttırmaktı. Bu pek olmadı benim gördüğüm bu." (Y4)

Okul yöneticilerinin görüşlerinde ulusal eğitim reformu uygulamalarındaki sorunlara ilişkin "*Genel düzeyde değişim sorunları"* temasının *"insan kaynakları sorunları*" (n=14) alt teması içinde yer alan *"öğretmen dağılımı dengesizliği"* (n=8) temasına koduna yönelik bazı görüşler (Y1, Y2, Y5, Y7, Y9, Y10, Y14, Y13) vurgulanmıştır. "*Öğretmen dağılımı dengesizliği"* kodu değişim uygulamalarına başlanırken insan kaynakları ile ilgili gerekli planlamanın hazırlık sürecinde yapılmaması ile ilgili görüşleri içermektedir. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşlerinden iki alıntı şöyledir;

> "4+4+4 eğitim reformu uygulanırken öğretmenler açısından norm fazlası olma sıkıntısı oldu…" (Y1)

> "İlk başta sınıf öğretmeni sayıları yetersizdi. Çünkü 5 yıla göre yapılmıştı. Ortaokullar %60-70 kapasiteye göre düzenlenmişti. Daha sonra öğrenciler %100 okullara gidince hem öğretmen sayılarında açık oldu, hem de okullarda derslik sayılarında yetersizlikler görüldü. Fakat şimdi bu aşıldı. " (Y10).

Okul yöneticilerinin görüşlerinde ulusal eğitim reformu uygulamalarındaki sorunlara ilişkin "*Okul düzeyli değişim sorunları"* (n=60) temasında ise "*öğrenciye yansıyan sorunlar* (n=23), *yönetimsel sorunlar* (n=27) ve *öğretmen kaynaklı sorunla*r (n=10)" olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmıştır. Bunların içinde en çok karşılaşılan "*okul düzeyli sorunlar*" ise "*yönetimsel sorunlar*" olarak görülmektedir. Bu sorunlardan en çok vurgulanan tema ise *"altyapı ve mali sorunlar"* (n=13) temasıdır. *"Altyapı ve mali sorunlar"* kodu farklı değişim uygulamalarında (TKY, Fatih Projesi, Yapılandırmacı eğitim, 4+4+4 Kesintili eğitim, vb.) ortak olarak görülen ve değişim uygulamalarının hazırlık sürecinde çözülmesi gereken okulların fiziksel kaynaklarının yetersizliklerine ilişkin görüşleri içermektedir. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir;

> "Okulların fiziki şartları böyle olmamalı. 35 öğrenciyi 40 dk boyunca söz hakkı vermeden, oturtup gelişim sağlanamaz. Sistemden dışarı çıkmamız gerekiyor. Laboratuarlar, derslikler ve atölyelerde sabahtan öğleye kadar hayata dair dersler olup öğleden sonra da sosyalleşebilecekleri, yeteneklerini keşfedecekleri alanlar gerekli. Bunlar olursa yapılandırmacı eğitimi uygulayabiliriz." (Y7)

> "Okulların altyapıları hazırlanmadığı, sınıf mevcutları 30 un altına çekilmediği sürece değişim uygulamaları, TKY, vb. zaman kaybetmekten, evrak doldurmaktan başka yere gitmez…" (Y8)

> "Sıkıntılar var, karşılanması biraz zaman alacak. Fiziki olarak olsun, malzeme materyal olarak olsun sıkıntılar var. …" (Y5)

"Değişim uygulamalarının eksik yönleri aniden ortaya çıkmasıdır. Öğretmen eksiklikleri var, bina ve hizmetli eksiklikleri oldu." (Y9).

Okul düzeyli değişim sorunları temasında "öğrenciye yansıyan sorunlar" alt temasında bulunan "*5. sınıf öğrencilerinin adaptasyon sorunu*" (n=7) temasına ilişkin okul müdürlerinin (Y1, Y2, Y4, Y5, Y7, Y14, Y15) görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir;

"5. Sınıfa gelen öğrenciler özellikle küçük yaş grubundan gelenler adaptasyonu noktasında çok zorlandılar. Ortaokul formasyonuna bu çocukların uymadıklarını gözlemledik. Hem fiziksel gelişimleri hem de bilişsel ve duygusal gelişimlerinin ortaokula uymadıkları çok ortada." (Y2)

"5. Sınıflar çok küçükler, kaldıramadılar. Ciddi anlamda bocalama yaşandı. Büyük çoğunluğunu kaybediyoruz…" (Y14),

"*Okul düzeyli değişim sorunları*" temasında "*öğretmen kaynaklı sorunlar*"da bazı okul yöneticileri (Y2, Y4, Y5, Y7, Y9, Y11, Y13) *"öğretmenin nitelik düşüklüğü sorunu"* (n=7) koduna ilişkin bazı görüşler açıklamışlardır. "*Öğretmenin nitelik düşüklüğü sorunu*" kodu değişim uygulamalarında atılması gerekli olan adımların öğretmenlerin pedagojik yetersizlikleri nedeniyle gerçekleştirilemediğine ilişkin görüşleri içermektedir. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir;

"Yabancı dilin amacı belirlenecek. Veliler de işin içine katılacak, öğretmenler çocukların nasıl yabancı dili öğreneceği konusunda velileri yönlendirecek. Ancak öğretmenlerimiz yetersiz olduğu için bu şekilde yabancı dil öğretemiyorlar. İngilizce öğretimi konusunda öğretmenimiz başarılı olmadı." (Y9)

"Yapılandırmacı eğitimde öğretmenler çelişki yaşıyor. Kafa karışıklılığına neden oluyor. MEB'in dediğini yapmıyor. Kendi bildiğini yapıyor. Öğretmenin yaşadığı bocalama öğrenciye yansıyor. Öğretmen "Ben öğrenciye verdim. Sıkıntı yok." diyor. Ama "Hangi yöntem ve tekniklerle verdim? Ona girmiyorlar…" (Y11).

4. Okul Yöneticilerinin Eğitim Reformlarının Uygulamasına Yönelik Önerileri

Araştırmanın son alt problemi "Okul yöneticilerinin ulusal eğitim reformları uygulamalarına yönelik önerileri nelerdir?" şeklindedir. Okul yöneticilerine göre "*Ulusal Eğitim Reformu Uygulamalarına Yönelik Önerileri*" "*genel düzeyde gelişim ve okul düzeyinde gelişim*" olmak üzere iki temada toplanmıştır. Bu alt problem doğrultusunda yapılan içerik ve betimsel elde edilen temalar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Eğitim Reformlarının Uygulamasına Yönelik Önerilerin Dağılımı

Tema	Alt Tema	Kodlar	n	%
Genel düzeyde değişim	Değişimin uygulanması	Uygulamanın etkili yönetilmesi	5	8,47
		Pilot okul çalışmalarının gerçeği yansıtması	2	3,39
		Okul odaklı ve uygulayıcı katılımlı değişim	8	13,56
	Değişim alanları	Öğrenci seçme sisteminin değişimi	4	6,78
		Okul kademe süresinin düzenlenmesi	8	13,56
	Öğretmen yetiştirmenin değişimi	Reform öncesi hizmetçi eğitimin niteliğini yükseltme	6	10,17
		Öğretmen yetiştirme programlarının niteliğinin yükseltme	6	10,17
Okul düzeyinde değişim	Okulun yapısını yönetme	Okulların kaynaklarının geliştirilmesi	5	8,47
		Öğrenme ortam ve koşullarının geliştirilmesi	6	10,17
	İnsan kaynağını yönetme	Öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesi	5	8,47
		Öğrenci sosyal gereksiniminin karşılanması	4	6,78
Toplam			**59**	**100**

Tablo 6 incelendiğinde okul yöneticilerinin reformların uygulanabilir olmasına yönelik birden çok öneride bulunduğu görülmektedir. Bu önerilerden "*genel düzeyde değişim önerileri*" (n=39) en çok vurgulanan temadır. Bu temada "*değişim alanları*" alt temasında (n=12) en çok "*okul kademelerinin sürelerinin tanımlanması"* kodu (n=8) ve "*değişimin uygulanması*" alt temasında (n=15) "*okul odaklı ve uygulayıcı katılımlı değişim"* (n= 8) kodları en çok vurgulanan kodlardır.

Okul yöneticilerinin görüşlerinde ulusal eğitim reformu uygulanmasına yönelik önerilerine ilişkin "*genel düzeyde değişim önerileri*" teması"*değişimin uygulanması*" alt temasında "*Okul odaklı ve uygulayıcı katılımlı değişim*" kodunu vurgulayan bazı katılımcıların (Y1, Y2, M5, Y7, Y8, Y11, Y13, Y15) görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir;

> "Her öğretmen yaz tatilinde farklı uygulamaların planlamasını yapsın, Bakanlık'a yollasın. Bakanlık bize yollasın. Bizde yapılabilecekleri onaylayalım ve dönüş yapalım. Bir iş yapılacağı zaman uygulayıcıya danışmak gerekir… (Y13),

> "Uygulamaların formaliteler ve şablona bağlanması bizi rahatsız ediyor. Onlardan kurtulmak gerekiyor. Biz verileri araştırırken ya da toplarken vs. özünden kopuyoruz. Nitelikli çalışma için okul kendi şablonunu hazırlamalıdır. Şekilcilikten kurtulmalıyız. Hedef çok önemli, planlama da önemli ama şablonlarla bunu sınırlandırmamalıyız…" (Y15).

"*Genel düzeyde değişim" teması* "*değişim alanları*" alt temasında yer alan "*okul kademe süresinin düzenlenmesi*" kodu doğrultusunda bazı okul yöneticileri (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y13, Y14) görüşlerini belirtmişlerdir. "O*kul kademe süresinin düzenlenmesi*" kodu; anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademlerinin sürelerinin düzenlenmesini ve öğrencilerin bu kademelere uygun olduğunu düşündükleri yaşa yönelik önerilerini içermektedir. Bu koda ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir;

> "66 aylık öğrenciler anasınıfındaki eğitimlerini tamamlayıp tamamlamamasına, anasınıfı öğretmeninin isteğine göre 1. Sınıfa başlamalıdır. Okul öncesi eğitim çok önemli. Anaokulu zorunlu olmalıdır. Çocukların eğitim durumuna göre eğitimine devam edilmelidir…(Y13)

> "Olması gereken sistem, ilk 8 +4 olmalıydı. Zorunlu kısmın 8 yıl olması gerektiğini düşünüyorum hatta zorunlu kısım 12 yıl olmalı. İlla okulları ayıracaksak 5+3 şeklinde ilkokul ve ortaokul diye ayıralım. Sayıların kulağa ne kadar hoş geldiği değil de, ne işe yaradıkları önemli… " (Y3)

"*Okul düzeyinde değişim"* uygulamaları temasında (n=20) ise "*okulun yapısını yönetme* ve *insan kaynağını yönetme*" olmak üzere iki alt tema bulunmaktadır. "*Okulun yapısını yönetme"* (n=11) alt temasında en çok vurgulanan kod olan *"öğrenme ortam ve koşullarının geliştirilmesi"* kodu (n=6) doğrultusunda bazı okul yöneticilerinin (Y4, Y5, Y7, Y9, Y10, Y15) görüşleri belirlenmiştir. *"Öğrenme ortam ve koşullarının geliştirilmesi"* kodunda; okul içerisinde öğrencilerin gelişimini ve niteliğini arttırmak için gerekli fiziki ve sosyal altyapıların düzenlenmesine ilişkin görüşler bulunmaktadır. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir;

> "Yemekhane, spor salonu, sosyal tesislerden başlayıp fiziksel kısmı tamamlamak gerekli. Sabahtan öğlene kadar daha hafifletilmiş eğitim vermek yerine eğitimsel kısımları yüksek, öğleden sonra da çocukların becerilerinin öne çıkacağı derslerin olduğu bir sistem olursa çok güzel olur… (Y7)

> "Yabancı dilden sonuç alamıyoruz. Bunu yapmak için laboratuarlar açılmalı, uzun süreli yabancı dil programları hazırlanmalıdır. Yabancı dilin amacı hedefi belirlenmeli, velilerde işin içine katılmalıdır... " (Y9).

"Okul düzeyli değişim" uygulamalarında "*insan kaynağını yönetme*" alt temasında (n=9) en çok vurgulanan kod olan *"öğretmenlerinin niteliğinin geliştirilmesi"* koduna (n=5) ilişkin katılımcı görüşlerinden bir alıntı şöyledir;

> "Eksikleri gidermek için öğretmeleri bu konuda bilinçlendirmek ve geliştirmek gerekiyor. Akıllı tahtanın amacı flaşı takıp bir şeyler açıp, geri çekilip izletmek değil. Internet hayatımıza ciddi anlamda girdi. Internet bağımlısı olduk. Amaç orda bir şeyler açıp, izletmek değil çocuklar da aktif olmalı." (Y4)

"Okul düzeyli değişim" uygulamalarında "*insan kaynağını yönetme*" alt temasında *"öğrencilerin sosyal gereksinimlerinin karşılanması"* koduna (n=4) ilişkin bir başka katılımcının görüşüne ilişkin bir alıntı şöyledir;

> "Çocuklar bize geldiği zaman "Öğlen ne yiyeceğiz?" derdi olmamalı, o kadar sağlıklı beslenme, yaşam kulüpleri var. Okul gelişim yönetiminin yapması gereken çalışmalar nerde? İyi de bu çocuklar öğlen ne yiyecek? Tüm okullarda bunlar sağlanmalı. Yemekhane, spor salonu, sosyal tesisler, vb. Oradan bir başlayıp fiziksel kısmı tamamladıktan sonra, sabahtan öğlene kadar eğitimsel kısımları, öğleden sonra da çocukların becerilerinin öne çıkacağı derslerin olduğu bir sistem..." (Y7).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin yapılan eğitim reformlarının niteliklerine ilişkin görüşlerini inceleyerek, reformları nasıl algıladıkları, reformların ne gibi faydalar getirdiği, reformları uygularken ne tür zorluklarla karşılaştıkları ve reformların uygulanabilirliği için önerilerinin ne olduğu sunulmaya çalışılmıştır.

Okul yöneticilerinin görüşlerinde en kalıcı ve faydalı olduğunu düşündükleri reformlar; 4+4+4 eğitim reformu, 8 yıllık zorunlu eğitim, FATİH projesi, yapılandırmacı eğitim reformu, elektronik altyapıya geçiş olarak beş temada toplanmıştır. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler sırasında reformlara yönelik bir kısıtlama yapılmamasına rağmen; okul yöneticileri tarafından güncel olan reformların daha kalıcı ve faydalı olduğunu görüşünün öne çıktığı görülmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerine göre en kalıcı reformun ise 2012 yılında uygulamaya konulan 4+4+4 kesintili eğitim reformudur. Alanyazında araştırmanın bu bulgusunu doğrudan destekleyen bir araştırmaya erişilememiştir. Ancak farklı reformları ve onların etkisini inceleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Doğan, Uğurlu ve Demir (2014), Epçaçan (2014), Aybek ve Aslan (2015) yaptıkları çalışmada 4+4+4 kesinti eğitim reformunu ve etkilerini incelemişlerdir. Ensari ve Özcan (2013) sekiz yıllık zorunlu eğitim reformunun katkılarına yönelik çalışma yaparken, Erçelebi (2000) ise reformun eksik ve sorunlarına yönelik bir araştırma yapmıştır. FATİH projesi üzerine bir değerlendirme yapan Ekici ve Yılmaz (2013) bu reformun eğitim sistemi ile bütünleştirilemeyeceği sonucuna varmıştır. Ocak (2010) ise yapılandırmacı eğitim sistemine yönelik öğretmen tutumlarını belirleyen nicel bir çalışma yapmıştır. Candar ve Şahin (2013) yapılandırmacı eğitim reformunun sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren nitel bir çalışma yapmıştır. Nitekim bu araştırmada en çok vurgulanan 4+4+4 kesintili eğitim reformudur. 6287., 222., 3308., 4306. ve 2547. sayılı kanunlar ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda (METK) değişiklikler yapılarak ve eğitim süresi kesintili olacak şekilde 12 yıla çıkarılmıştır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012). 4+4+4 eğitim sistemi, birçok ciddi değişimi beraberinde getirmiştir. Bu sistem, okula başlama yaşı, eğitim kademeleri ve imam hatip ortaokulu ile ilgili değişiklikleri ve 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise olmak üzere kesintili ve zorunlu eğitim süresi düzenlemelerini içermiştir (Akpınar, Dönder, Yıldırım ve Karahan, 2012). Bir başka reform Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi isimli ve kısaca FATİH projesi kapsamında yapılmıştır. Türk eğitim–öğretim sisteminde teknoloji odaklı bir değişim süreci olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2011). Akıncı, Kurtoğlu ve Seferoğlu'na (2012) göre okul yöneticileri bu reformu kalıcı ve faydalı bulmalarına rağmen siyasi otoritenin bu projeyi hiçbir planlama yapmadan, konunun paydaşlarıyla görüşmeden adeta bir seçim yatırımı gibi sunmuşlardır. 1997 yılında gerçekleştirilen "sekiz yıllık temel eğitim reformu" ise eğitim sisteminde birçok yenilikleri içermektedir. İlköğretim kurumlarının işleyişini ve yapısını değiştirmiş, okullaşma oranında %100'e ulaşılması, okul ve derslik sayısının artırılması, sınıf mevcutlarının 30'a indirilmesi, birleştirilmiş sınıf uygulamasına aşamalı olarak son verilmesi ve benzeri hedefleri temel almış; sistemde yer alan yetersizliklerin giderilmesi yolunda adımlar atılmış ve 2006 yılından itibaren uygulanan yeni bir yabancı dil öğretim programı hazırlanmıştır (Haznedar, 2010). Bir başka reform girişimi Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve ilköğretim okullarının 1.-5. sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programları, yapılandırmacı öğretim anlayışı doğrultusunda geliştirilmiş ve 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanmasıdır (Yapıcı ve Hamiden Leblebicier, 2007). Alanyazında okul yöneticilerinin görüşlerine göre yapılandırmacı eğitim programını değerlendiren bazı (Teyfur ve Teyfur, 2012) çalışmalar bulunmaktadır. Ancak MEB' de teknolojiye ve çağa ayak uydurularak verilerin rahat ve kolay ulaşılabilir olmasını sağlamak için kademeli olarak "elektronik altyapıya geçiş" uygulamasını inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu reform ile öğrenci, öğretmen ve okul yöneticisi için gerekli olan bilgilerin elektronik altyapı sistemi ile kolay ulaşılabilmesi sağlanmıştır. Sonuç olarak alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda okul yöneticilerinin görüşlerinde 4+4+4 kesintili eğitim uygulamasının reform niteliği taşıdığı öne çıkarken reformun uygulanmasında karşılaşılan sorunlarda aynı yöneticiler okul düzeyinde birçok sorunla baş etmek zorunda kaldıklarını belirtmektedirler. Yeni kurumsal teoriye göre de okul yapı ve süreçleri, toplumdaki değerlere, normlara ve kurumsallaşmış ideolojilere ayna olur, örgütsel yaşamın devamını sağlar (Selznick, 1996). Okul yöneticilerinin ekonomik, teknik, politik ve kurumsal çevre faktörlerinin etkisi altında olduğu, reformların kalıcılığı ve faydası konusunda görüşlerini açıklarken bu faktörlere bağlı olarak görüş belirttikleri söylenebilir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin değişim uygulamalarında ve okullarının yönetiminde nesnel bir bakış açısı geliştiremediği ve dış çevrelerinden etkilenerek okullarının ve değişim çalışmalarının amaç ve hedeflerini analiz ettiği söylenebilir.

Eğitim yöneticileri ulusal eğitim reformlarının öğrencilere, öğretmenlere ve yöneticilere katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu reformların en çok öğrencilere katkı sağladığı görüşü vurgulanmıştır. Alanyazında araştırmanın bu bulgusunu doğrudan destekleyen bir araştırmaya erişilememiştir. Ancak, Gürol, Donmuş ve Arslan'ın (2012) öğretmenlerle ve Dinçer'in (2011) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında FATİH projesinin yarar sağlayacak yönlerini incelenmişlerdir. Erdem ve Kıran'a (2014) göre ilkokul yöneticileri ile yapılan çalışmada, 4+4+4 kesintili eğitim reformu, öğrencilerde aynı yaş gruplarının bir arada toplanması, kademeli eğitimin alan seçmedeki tereddütleri ortadan kaldırması, öğrencilerin oyun ve etkinlik sürelerinin arttırılması gibi katkıları olduğu bulunmuştur. Aslında öğretmenlerin eğitim reformunu nasıl algıladığı ve uyguladığı reformun hedeflerine ulaşıp ulaşmadığı sorusuna yanıt verebilir (Sikes, 1992; Han, 2013). Eğitim reformunun uygulayıcısı olacak öğretmenler, yöneticiler ve onların reforma yaklaşımı, stratejik rolleri nedeniyle değişimin sonuçlarını doğrudan etkilemektedir. Reform uygulamalarının öğrencide katkıya dönüşmesi için öğrenci gereksinimlerinin dikkate alınarak gerekli okul ortamlarının sağlanması aynı zamanda yöneticiler ve öğretmenlerin bu reformlardan olumlu etkilenmesi, mesleki gelişimin sağlanması ve okulun eksiklerinin okulun paydaşlarıyla birlikte tespit edilmesi gerekir. Eğitim reformlarının asıl uygulayıcısı olan öğretmenlerin reformu doğru uygulaması yönetimin işini kolaylaştırmakta, öğrencinin derste daha aktif ve verimli olmasını sağlamakta ve bu sayede öğretmenin derste daha keyifli ve verimli olması sağlanmaktadır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda okul yöneticilerinin ulusal eğitim reformlarının katkılarını tanımlarken reformun veya değişim uygulamasının katkı yâda yararlarına odaklanmaktan çok değişim sırasında atılan adımlardan bahsetmelerinin nedeni değişim uygulamalarının öğrencide veya öğretmende yarattığı sonucu daha az değerlendirmiş olmalarından kaynaklanabilir.

Eğitim yöneticileri reformları uygularken genel düzeyde ve okul düzeyinde sorunlarla karşılaşmaktadır. Genel düzeyde değişim sorunları; "insan kaynakları sorunları ve uygulama sorunları", Okul düzeyinde değişim sorunları ise; "öğrenciye yansıyan sorunlar, yönetimsel sorunlar ve öğretmen kaynaklı sorunlar" olarak belirlenmiştir. Alanyazında araştırmanın bu bulgusunu doğrudan destekleyen bir araştırmaya erişilememiştir. Ancak, Erçelebi (2000) yaptığı çalışma da sekiz yıllık zorunlu eğitimde; fiziksel altyapı ve donanım; derslik, okul ve öğretmen eksikliği; okullaşma düzeyinin düşüklüğü, finansman yetersizliği, eğitimde fırsat eşitsizliği ve bu eşitsizliğin giderek derinleşmesi ve başarı düzeyinin düşüklüğü gibi pek çok sorunla karşılaşıldığını belirtmektedir. Kaştan ve Kaştan (2016) yaptığı çalışmada 4+4+4 kesintili eğitim reformunun; okul kademelerinin yanlış belirlenmesi sorunu, 5. sınıfların adaptasyon sorunu, okulların fiziki altyapı sorunlarının bulunduğu gibi sorunlarının olduğunu vurgulamaktadır. Şahin (2007) ise fiziksel altyapı ve donanım; derslik, okul ve öğretmen eksikliği; okullaşma düzeyinin düşüklüğü, finansman yetersizliği, eğitimde fırsat eşitsizliği ve bu eşitsizliğin giderek derinleşmesi ve başarı düzeyinin düşüklüğü gibi pek çok sorun bulunduğunu belirtmektedir. Fullan'a (1991) göre eğitimde değişim uzun bir süreç gerektirmekte ve özellikle uygulamada sorunlarla karşılaşılmaktadır. Özellikle değişim karar alıcılar tarafından uygulayıcılara dayatılmakta geleneksel reform yaklaşımlarında reform hareketlerinin başarısız olmasının öncelikli nedeni olarak öğretmenler görülmektedir (Driel, Beijaard ve Verloop, 2001). Bu bağlamda öğretmenlerin değişim karşısındaki tutum ve yaklaşımlarının belirlenmesi reform hareketinin olumlu sonuçlanmasına katkı sağlayabilir. Rury'e (2002) göre eğitim reformu süreci ve yeni gelen yaklaşımlar ile mevcut uygulama ve durumların uyumu sağlanmaya çalışılarak yaşama geçirilmektedir. DiMaggio ve Powell (1983) ise yeni kurumsalcılık teorisinde bu uyumun, rekabetten veya verimlilik arayışından değil, daha ziyade örgütlerin daha geniş kapsamlı olarak çevrelerinde meşruiyet kazanabilme çabalarının bir sonucu olduğunu öne sürmüşlerdir. Ancak öğretmenlerin mevcut inanç sistemleri ile reformun kavramsal yapısı her zaman birbiri ile uyum göstermediğinde bu durum çalışanların değişime direnç göstermesi ile sonuçlanmaktadır (Bailey, 2000; Sikes, 1992). Reform sürecinde öğretmenler tarafından ortaya koyulan bir dirençle karşılaşıldığını okul yöneticileri görüşlerinde belirtmişlerdir. Reformlarla önerilen öğretim programları ile öğretmenler kendi rol modelleri algılarının farkı veya mevcut rol modellerinin uyumu değişimin amaçlarına ulaşmasında belirleyici görülmektedir (Briscoe, 1991). Bunun nedeni benimsenen rol model ile programı uygulamadaki beklentilerin farklı olduğu durumlarda, öğretmen sınıf içindeki yetkisini kaybetmesi demektir. Bu durum bireylerin inançları ile reformun sunduğu yaklaşımlar, tutarlı olduğu zaman reformu destekleme oranlarını yükseltmektedir (Fullan, 1991). Reform çabalarının etkili olabilmesi için öğretmenin inanç ve yaklaşımları ile yeni programın felsefesi ve hedefleri arasında uyuma ihtiyaç vardır (Anderson, 1996; Han, 2013). Sonuç olarak alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda okul yöneticilerinin görüşleri okul düzeyli sorunlarının öne çıkmasının nedeni, okul düzeyinde uygulayıcı olarak okul yöneticisi ve öğretmenlerin karar sürecine katılmaması ve görüşlerinin alınmamasından kaynaklanabilir.

Okul yöneticilerinin eğitim reformlarının uygulanırken karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin görüşleri de genel düzeyde ve okul düzeyinde gelişim konularında toplanmıştır. Alanyazında araştırmanın bu bulgusunu doğrudan destekleyen bir araştırmaya erişilememiştir. Ancak çeşitli reform uygulamalarına yönelik öneriler bulunan çalışmalar bulunmaktadır. Teyfur ve Teyfur (2012) 4+4+4 kesintili eğitim reformuna yönelik yaptığı çalışmada; okulların fiziki imkânları düzenlenerek tam gün eğitime geçilmesi, norm fazlası olan öğretmenlerin mağduriyetinin giderilmesi, okul kademelerinin 5+3+4 şeklinde düzenlenmesi, öğretmenlerin yaş gruplarına uygun ve daha detaylı eğitim almaları gerektiği, okula başlama yaşının 60 aydan 66 aya çıkarılması ve ders saatlerinin azaltılarak öğrencilerin sosyal gereksinimleri için daha fazla zaman ayrılması şeklinde öneride bulunmuşlardır. Şahin'e (2006) göre insanlar zorunlu kalmadıkça inanmadıkları şeyleri yapmazlar, yapmak istemezler. Bu nedenle değişim uygulamalarından önce tüm kişilerin ve grupların bilgilendirilmesi; uygulamaya yönelik tanıtım ve eğitim çalışmalarıyla ikna edilmesi gerekir. Yeni kurumsal teoride çevrenin kurumu değiştirmeye çalıştığı bu süreçte çevredeki kurumu geliştiren kaynakların (üniversiteler) da etkili kullanılmasını önermektedir. Sonuç olarak alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda okul yöneticilerinin görüşlerinde okulların değişim ve reform uygulamalarında MEB örgütlenmesinin genel düzeyine ilişkin önerileri öne çıkmıştır. Bu bulgu, değişimi başlatan öğe olarak sorunların, daha çok MEB' in yapısal eksiklikleri veya sorunları temelli görüldüğü için yeni bir reformdan önce örgütlenme yapısındaki verimsizliklerin kaynaklarının tespit edilmesi ve çözümler geliştirilmesine ilişkin olduğu söylenebilir.

Araştırma problemi doğrultusunda okul yöneticilerinin ulusal değişim uygulamaları ve eğitim reformlarının niteliklerine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Okul yöneticileri değişim uygulamalarında ve okullarının yönetiminde nesnel bir bakış açısı geliştirmesi ve dış çevrelerinden etkilenmeden okullarının ve değişim çalışmalarının amaçlarını doğru analiz etmelidir.
2. Okul yöneticilerinin görüşlerinde reformları tanımlarken katkı yâda yararlarından çok değişim sırasında atılan adımlardan bahsetmişlerdir ancak öğrencide veya öğretmende yarattığı sonucu daha az değerlendirmişlerdir. Bu yüzden değişim çalışmaları konusunda ve özellikle eğitim yönetimi bilimi konusunda mesleki eğitim almaları sağlanabilir veya yönetici atamalarında eğitim yönetimi konusunda yüksek lisans eğitimi alanların tercih edilmesi sağlanabilir.
3. Değişim ve reform uygulamalarının öğrencide katkıya dönüşmesi için öğrenci gereksinimleri dikkate alınarak gerekli okul ortamları sağlanabilir aynı zamanda öğretmenlere olumlu yansıması için mesleki gelişim teşvik edilmeli ve okulun eksiklerinin tüm paydaşlarla birlikte tespit edilebilmesi sağlanabilir.
4. Okulların değişim ve reform uygulamalarında MEB örgütlenmesinin genel düzeyine ilişkin önerilerin öne çıkmıştır. Bu nedenle değişimi başlatan öğe olarak MEB' in yapısal eksiklikleri veya sorunlarının uygulamalara yansımaması amacıyla reform uygulamalarından önce örgütlenme yapısındaki verimsizliklerin kaynakları tespit edilerek çözümler geliştirilebilir.
5. Okul düzeyinde değişim ve reform uygulamalarının okul üyeleri tarafından benimsenebilmesi için öğretmenlere de değişim uygulamalarına ilişkin nitelikli hizmet içi eğitimler planlanabilir.
6. Yurtdışındaki eğitim programları ve bilimsel çalışmalar incelenerek dil eğitiminin verilmeye başlanması gereken yaş belirlenmeli ve bu eğitimi verecek öğretmenlere yaş gruplarının seviyelerine göre eğitim verebilme davranışları kazandırılmalıdır.

Kaynakça

Akpınar, B., Dönder, A., Yıldırım, B. ve Karahan, O. (2012). Eğitimde 4+4+4 sisteminin (modelinin) karşıt program bağlamında değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,36*(36), 25-39.

Akıncı, A., Kurtoğlu, M. ve Seferoğlu, S. S. (2012). Bir teknoloji politikası olarak FATİH projesinin başarılı olması için yapılması gerekenler: bir durum analizi çalışması. *Akademik Bilişim Konferansı 2012, 1-3 Şubat 2012.* Uşak: Uşak Üniversitesi.

Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin 4+ 4+ 4 kesintili zorunlu eğitim sistemine yönelik yaşadıkları sorunlar (Elazığ ili örneği). *İlköğretim Online, 14* (2), 770-786.

Bailey, B. (2000). *The impact of mandated change on teachers*. In A. Hargreaves ve N. Bascia (Eds.), The Sharp Edge of Change. Teaching, Leading and The Realities of Reform (p. 112-128). London: Falmer Press.

Berg, B. L. (1983). *Jewish identity: Subjective declarations or objective life styles*. Doctoral dissertation, Syracuse University, Syracuse, NY.

Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Çeviri Editörü Hasan Aydın. Konya: Eğitim Yayınevi

Bolat, T. ve Seymen, O. A. (2006). Yönetim ve örgüt düsüncesinde kurumsalcılık, yeni kurumsalcılık ve kurumsal esbiçimlilik. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16* (1), 223-254.

Briscoe, C. (1991). *The dynamic interactions among beliefs, role metaphors, and teaching practices: a case study teacher change. science eductaion, 75*(2), 185-199.

Candar, H. ve Şahin, A.E. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44* (44), 109-119.

DiMaggio, P. J., and Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, *48*(2), 147-160.

Dinçer, S. (2011). Öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca bilgisayar öğrenme düzeylerinin ve bilgisayar okuryazarlıklarının incelenmesi*. Akademik Bilişim Konferansı 2011*, *2-4 Şubat.* Malatya: Malatya İnönü Üniversitesi.

Doğan, S., Uğurlu, C. T. Ve Demir, S. B. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminin okul paydaşlarına olumlu ve olumsuz etkilerinin yönetici görüşlerine göre incelenmesi. *Gaziantep Sosyal Bilimler Dergisi, 13* (1), 115- 138.

Driel, J. H Van, Beijaard, D. and Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of research in science*. *38* (2),137-158.

Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). FATİH projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği, 27* (2) 317-339.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ensarİ, H ve Özcan, K . (2013). Sekiz yıllık ilköğretim okul reformunun okula ve okul yöneticilerine sağladığı katkılar*. Eğitim Bilimleri Dergisi, 19* (19), 55-72.

Epçaçan, C. (2014). İlkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri (Siirt ili örneği). *Ekev Akademi Dergisi 58* (58), 505-522.

Erçelebi, H. (2000). Sekiz yıllık zorunlu eğitimin içinin doldurulması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(7), 91-97.

Erçetin, Ş. Ş. (1997). Türkiye'de eğitim reformu ve reformu gerçekleştirecek liderler olarak okul yöneticilerinde aranan kişilik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 10*(3),173-198.

Erdem, A. R. ve Kıran, H. (2014). 4+4+4 eğitim modeline yönelik ilkokul yöneticilerinin görüşleri. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, 4*(7), 27-49.

Fullan, M. (1991). Successful school improvement. Philadelphia, Open University Publishing.

Han, Ç. (2013). Öğretmenlerin işlevsel paradigmaları ve eğitim reformu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3* (1), 59-79.

Gümüşeli, A. I. (2009). Primary school principals in turkey: their working conditions and professional profiles. *International Journal of Human and Social Sciences*, *4* (4), 239-246.

Gürol, M., Donmuş, V. ve Arslan, M. (2012). İlköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Fatih Projesi ile ilgili görüşleri. *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi, 3* (3). 1-17

Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November, 2010,* Antalya-Turkey

İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012). Kanun No: 6287 Sayılı. *Resmi Gazete*. 11. 04. 2012.

Karataş Acer, E. (2015). *Türkiye'de yükseköğretimin genişlemesinin yeni kurumsalcılık perspektifi açısından incelenmesi (*Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kaştan, Y. ve Kaştan, Y. (2016). Türkiye'de sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim kurumundan ilkokul ve ortaokul şeklinde 4+4+4 uygulamasına geçiş sürecinde yaşanan sorunlar ve çözümlerine ilişkin yönetici görüşleri: bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 3* (5). 130- 155.

MEB (1999). Millî Eğitim Bakanlığı toplam kalite yönetimi uygulama yönergesi yayımlandığı tebliğler dergisi Tarihi: Kasım 1999 Sayısı: 2506

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design an dimplementation*. San Francisco, CA:Jossey-Bass.

Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York: Free Press.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. 2.Baskı. Çeviri Editörü: Sadegül Akbaba Altun- Ali Ersoy. Ankara: Pegem Akademi.

Murphy, J. ve Hallinger, P. (1992) The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, *30* (3), 77-88.

Morgan, R. M. (1994). Eğitim reformu tepeden mi yoksa tabandan mı yapılmalıdır? *Eğitim ve Bilim, 18*(92). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını. (Çev. Ali Şimşek).

Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30* (3), 835-857.

Selznick, P. (1996). Institutionalism old and new. *Administrative Science Quarterly, 41*(2), 270-277.

Şahin, İ, (2007). Türkiye eğitim sisteminde değişim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 5* (20), 30-54.

Şahin, İ. (2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi.* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

Teyfur, M. ve Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir il örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(2), 66-81.

Türnüklü, A. (2001). Eğitimbilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması, *Eğitim ve Bilim*, *26* (120), 8-13.

Wallace, M. (2004). Orchestaring complex educational change: local reorganisations of schools ın england. *Journal of Educational Change*. *5* (1), 57-78.

Yapıcı, M. ve Hamiden Leblebicier, N. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 6*(3), 480-490.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2011). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. 3. Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yönte*mleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Ziya Selçuk. (BT). *Türk Eğitim ve öğretim sistemi reformu – pilot bölgelerinden ilk izlenimler* http://www.konrad.org.tr/Egitimturk/05%20ziya%20selcuk.pdf. 'den 20.09.2016 tarihinde alınmıştır.

6. BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK BOYUTUNDA YÖNETİCİLERİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİĞİ[1]

Sevilay Şahin[a], Hüseyin Bağrıyanık[b]

[a]Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, ssahin@gmail.com
[b]Öğrt. Gör. Dr. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, bagriyanik80@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algılarının örgütsel bağlılığa etkisini belirlemektir. Çalışmada nitel ve nicel tekniklerin bir arada kullanıldığı karma yöntem modellerinden açımlayıcı sıralı desen modeli kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verilerinin elde edildiği örneklemi, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Osmaniye il ve ilçe merkezlerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 859 öğretmenden oluşmaktadır. Nitel veriler ise yine aynı örneklem içerisinde görev yapan 30 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel verileri, "Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Örgütsel Sinizm Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde, korelasyon ve regresyon analizi; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algısı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki vardır. Bunun yanı sıra öğretimsel liderlik örgütsel bağlılığın yordayıcısıdır. Nitel verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre, okul müdürlerinin alınacak kararlarda öğretmenlerin görüş ve önerilerine önem vermesi, öğretmenlerle birlikte daha çok vakit geçirmesi ve etkinliklere öncülük etmesi; öğretmenlerin okulda kendilerini daha mutlu hissetmelerine, okula daha çok bağlanmalarına ve kendilerini okulda daha değerli görmelerine katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel liderlik, Örgütsel bağlılık, Öğretmen

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of teachers' perceptions of their principals' instructional leadership on their commitment to school. In to the study exploratory sequential qualitative research design was used. The sample of quantitative analysis included 859 teachers working in Osmaniye. 2015-2016 education term. The study group for qualitative analysis included 30 teachers. Regression and correlational analysis was used for quantitative data, and descriptive and content analysis for qualitative data respectively. According to the results of the quantitative data positive correlation between instructional leadership of principals and teachers' organizational commitment. Moreover, instructional leadership was found to be predictor of organizational commitment. According to the result of the qualitative data, principals' taking teachers' idea and suggestions in decision making process; and principals' having more time with the teachers and leading them in activities make teachers feel themselves happier and more valuable and more committed to their organization.

Keywords: Instructional leadership, Organizational commitment, Teacher

[1] Bu çalışma, 14 Nisan 2017 tarihinde tamamlanan "Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları çerçevesinde örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Giriş

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

Öğretimsel liderlik

Öğrencilerin başarı düzeylerini artırmak için okul yöneticilerinin sergiledikleri beceriler (De Bevoise, 1984), öğrenme-öğretme döneminde başarılı olmayı hedefleyen yönetici davranışları (Çelik, 2013), topluma başarılı öğrenci kazandırma, öğrenme ve öğretme için istendik koşulları sağlama, okul çalışanlarının tatminini artırma ve okulu üretken bir ortama dönüştürme eylemi (Gorton ve Schneider, 1991), öğretimsel liderlik olarak tanımlanmaktadır. Öğretimsel liderler, öğretmen, öğrenci ve veliyle hareket eden, öğretmenlerin gelişimi için zemin hazırlayıp onları yönlendiren, düzenli bir şekilde sınıfları ziyaret eden ve sürekli okulda varlık göstererek ne olup bittiğini takip eden (Blase ve Blase, 1999) ve belirli amaçları olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk üstlenen, insanlık becerileri yeterli, sınırsız enerjiye sahip olan kişilerdir (Mcevan, 1994). Araştırmalarda öğretimsel liderlikle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde bu kavram öğrenci başarısını artırmak ve etkili bir okul ortamı oluşturmak için okul müdürlerinin yerine getirmesi gereken beceriler olarak tanımlanabilir. Araştırmalar okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik ile okul çıktıları, öğrenci başarısı ve okulların yeniden yapılandırılması arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir (Şişman, 2016).

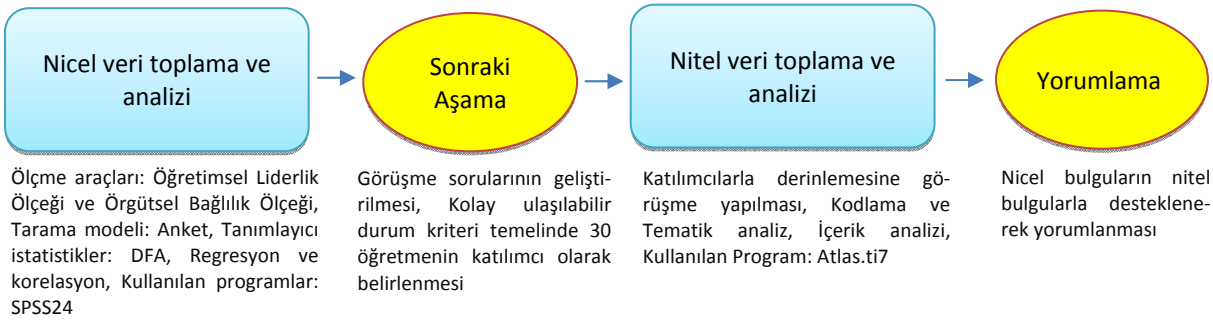
Öğretimsel liderler öğretmenlerin doğrudan karara katılımını sağlama, sınıfları ziyaret etme, öğretmenlere geri bildirim sağlama, sonuçları değerlendirme, öğretmenin de öğrenmesini sağlama gibi doğrudan sergilenen davranışların yanında müfredatın hazırlanması, sınıfların oluşturulması, zamanın iyi yönetilmesi, okulun rutin işlerinin yapılması, öğretmenin desteklenmesi gibi dolaylı davranışları da yerine getirirler (Robinson, 2011).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Doğru bilgiyi elde etmek için nicel yöntemle yapılan çalışmaların nitel yöntemle desteklenmesinin gerektiği birçok araştırmacılar tarafından kabul görmektedir (Tashakkori ve Creswell, 2007). Bunun bir sonucu olarak sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda karma yöntemin kullanımı artırmıştır. Creswell ve Clarck (2015), karma yöntemi yakınsayan paralel, açımlayıcı sıralı, keşfedici sıralı, iç içe, dönüştürücü ve çok aşamalı karma desen şeklinde gruplandırmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın sonucunda doğru bilgileri elde etmek amacıyla karma yöntem desenlerinden açımlayıcı sıralı desen yöntemi kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı desen yönteminde, nicel yöntem ile veriler toplanarak analiz edilir. Bu analizlerin sonuçlarına göre nitel verilerin toplanacağı görüşmeler yapılır. Son olarak nicel bulguların açıklanmasına nitel bulguların nasıl katkı sağladığı yorumlanır.

Bu çalışmada ilişkisel ve nedensel araştırma modeli kullanılmıştır. Şekil 1'de çalışmanın karma yöntem algoritması verilmiştir.



Şekil 1: Karma Yöntem Çalışma Algoritması (Creswell, 2012, s.541)

Bu çalışmanın nicel yöntem kısmında genel tarama modellerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, katılımcıların okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algısına ilişkin yaşanan davranışlar ve bu davranışların örgütsel bağlılığa nasıl katkı sağladığı hakkında görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nitel araştırma desenlerinden olgubilim çalışması deseniyle odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

2015-2016 eğitim-öğretim ilk döneminde Osmaniye il ve ilçe merkezlerinde yer alan ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu il ve ilçe merkezindeki okullarda toplam 4234 öğretmen görev yapmaktadır. Okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik öğretmenlerde kanaatin oluşması açısından öğretmenlerin aynı okulda ve aynı okul yöneticisi ile bir yıldan fazla çalışmaları gerektiği düşüncesi, araştırmada seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden olan amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemi kullanılmasına neden olmuştur. Amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilen 859 öğretmen örneklem grubunu oluşturmaktadır. Örneklem, evrenin yaklaşık %20'sini temsil etmektedir.

Çalışmanın yapıldığı evrenin büyüklüğü nedeniyle amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilen Osmaniye il merkezi ve ilçelerinde bulunan 859 öğretmen yansız seçim temsil edicilik oranları da göz önünde bulundurularak örneklem grubunu oluşturmuştur. Örneklem grubu evrenin yaklaşık %20' sini temsil etmektedir. Araştırmada nitel yöntemin de kullanılmasının amacı, nicel veri analizi ile elde edilen sonuçlarına yönelik ne tür davranışlar sergilendiği ve bu davranışların nasıl katkı sağladığının derinlemesine incelenmesidir. Bu doğrultuda, nicel boyutta belirtilen örneklemdeki okullarda görev yapan 30 katılımcı amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiştir. Araştırmanın veri kaynağını öğretimsel liderliğin ve örgütsel bağlılığın konu edildiği yerli ve yabancı bilimsel çalışmalar oluşturmaktadır. Alan yazı incelemesinde "öğretimsel liderlik, örgütsel bağlılık, instructional leadership, organizational commitment," anahtar kelimeler olarak kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Nicel veri toplama aracı Şişman tarafından geliştirilen 50 madde ve 5 boyuttan oluşan öğretimsel liderlik ölçeği ile Allen ve Meyer tarafından geliştirilen 22 madde ve 3 boyuttan oluşan örgütsel bağlılık ölçeğinden oluşmaktadır. Araştırmada beşli Likert tipi tutum ölçek kullanılmıştır. Katılımcıların maddelere katılma düzeyleri öğretimsel liderlik ölçme aracında "hiçbir zaman", "çok seyrek", "ara sıra", "çoğu zaman" ve "her zaman"; örgütsel bağlılık ölçme aracında ise "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir.

Terblanche ve Boshoff'a (2006) göre Doğrulayıcı Faktör Analizi, önceden yapılmış olan uygulamalı araştırmalar ile tespit edilen ve teoriye dayalı olarak geliştirilen kavramsal yapıları ölçmede kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik düzeylerini belirlemeye yarayan istatistiksel analiz yöntemidir (Akt: Avcılar, 2013, s.176). Bu analiz ile her bir maddenin boyutla olan ilişkisinin değeri istatistiksel olarak ölçülür. Ayrıca bu analiz geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin bir değer ile ifade edilmesini sağlar.

Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Ki-kare ($\chi 2$) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyi, 1116 serbestlik derecesinde 2556.169 ($p= .000$) olarak hesaplanmıştır. 1-5 aralığında olması önerilen düzeltilmiş Ki-kare ($\chi 2$) değeri öğretimsel liderlik davranışları ölçeği için, 2.290 çıkmıştır. Bu değer üç-

ten küçük bir değer olduğundan, bu ölçeğin iyi düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Uyum iyiliği indeksi (GFI=.894) değeri, önerilen "≥.90" a çok yakın çıkmıştır. Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI=.879) değeri kabul edilebilir (AGFI≥.85) düzeydedir. Tahminin hata kareleri ortalama karekökü RMSEA değeri (.039) kabul edilebilir "<.05" değerinden düşük, Tucker Levis İndeks (.957) değeri önerilen "≥.95" değerinden büyük, artan uyum indeksi (.961) değeri önerilen "≥.95" değerinden yüksek, karşılaştırmalı uyum indeksi değeri (.961) önerilen "≥.95" değerinden yüksek çıkmıştır.

Örgütsel bağlılık ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, Ki-kare (χ2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri, 188 serbestlik derecesinde 756.263 (p= .000) olarak hesaplanmıştır. 1-5 aralığında olması önerilen düzeltilmiş Ki-kare (χ2) değeri, 4.023 çıkmıştır. Uyum iyiliği indeksi (GFI=.925) değeri için önerilen "≥.90" dan da yüksektir. Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI=.899) değeri önerilen "≥.90" düzeyindedir. Tahminin hata kareleri ortalama karekökü değeri (RMSEA= .059) kabul edilebilir "<.08" değerinden düşük, Tucker Levis İndeks (TLI=.939), artan uyum indeksi (IFI= .950) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI= .950) önerilen "≥.95" değerindedir. Öğretimsel liderlik davranışı ölçeği ve örgütsel bağlılık ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen uyum indeks değerleri, ölçeklerin iyi bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada nitel verilerin toplanması yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak gerçekleşmiştir. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış şeklinde iki türlü görüşme vardır (Stewart ve Cash, 2014). Katılımcıların görüşleri alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmeler görüşme kurallarına uyularak yapılmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik gözlemledikleri öğretimsel liderlik davranışları ve bu davranışların örgütsel bağlılığa katkısını belirlemeye ilişkin 13 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme sürecinde katılımcıların kullandıkları ifadelerin saklı kalacağı, ad-soyadın kullanılmayacağı, verilen bilgilerin çalışma dışında kullanılmayacağı açıklanmıştır. Görüşme esnasında katılımcılardan derinlemesine bilgi almak amacıyla teşvik edici bildirimlerde açıklamalarda bulunulmuştur. Görüşme soruları herhangi bir sıra gözetmeksizin, akışa göre sorulmuştur. Araştırmacı tarafından katılımcılara bazı kavramlar hakkında detaylı literatür bilgisi verilmiştir. Katılımcılardan randevu alınarak 40-45 dakikalık görüşme saati belirlendiğinden süre problemi yaşanmamıştır. Araştırmada yaklaşık olarak toplam 19 saat görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada betimsel istatistikler, korelasyon ve regresyon analizleri için SPSS24 programı, doğrulayıcı faktör analizi için ise Amos 24.0 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algılarının, örgütsel bağlılığı yordamasına ilişkin çoklu ve basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öğretimsel liderlik genel ortalaması ve alt boyutlarının örgütsel bağlılık genel ortalamalarını ve alt boyutlarını ne ölçüde yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyonun stepwise metodu seçilmiştir. Nitel yöntem ile elde edilen veriler, içerik analizi kullanılarak işlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgularda benzer veriler kavramlaştırılıp, temalar oluşturulmuştur. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış ve bu kayıtlar kelime işlem programı aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler Atlas.Ti 7 nitel veri analizi programı ile analiz edilmiştir. Bu aşamada öğretimsel liderliğin ve örgütsel bağlılığın alt boyutlarına ait kavramsal kodlamalar hazırlanmıştır. Görüşme sorularına verilen cevaplar arasında ortak yönler bulunmaya çalışılmıştır. Son olarak katılımcılar tarafından verilen ifadeler kavramlar tema, alt tema ve kavramlar başlıklarıyla tablo halinde verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde değişkenlerin toplam puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri ile ikili korelasyonları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları "çoğu zaman" düzeyindedir (x=4,05). Öğretimsel liderliğin alt boyutlarından "okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" alt boyutu en yüksek ortalamaya sahiptir (x=4,16). Yani öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik algılarına göre, okul yöneticileri okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasına ilişkin davranışları çoğu zaman düzeyinde sergilemektedir. Ancak öğretmenlere göre okul yöneticileri öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine ilişkin davranışları diğer davranışlara göre daha düşük düzeyde sergilemektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları "katılıyorum" düzeyinde çıkmıştır (x=3,54). Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okula olan bağlılıkları daha çok duygusal bağlanma şeklinde olduğu görülmüştür (x=3,98).

Tablo 1: Gözlenen Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve İkili Korelasyonları

Gözlenen Değişkenler	X	SS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Öğretimsel Liderlik Davranışı	**4,05**	**0,61**	**1**									
2. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	4,16	0,62	,861**	1								
3. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	4,15	0,61	,873**	,751**	1							
4. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	4,08	0,64	,909**	,765**	,783**	1						
5. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	3,75	0,86	,873**	,611**	,653**	,730**	1					
6. Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma	4,09	0,69	,913**	,746**	,734**	,772**	,781**	1				
7. Örgütsel Bağlılık	**3,54**	**0,67**	**,477****	**,350****	**,367****	**,405****	**,499****	**,457****	**1**			
8.Duygusal Bağlılık	3,98	0,79	,617**	,525**	,483**	,531**	,568**	,609**	,711**	1		
9. Devam Bağlılık	3,38	0,93	,251**	,145**	,193**	,213**	,301**	,228**	,824**	,358**	1	
10. Normatif Bağlılık	3,25	0,84	,280**	,181**	,208**	,230**	,324**	,265**	,804**	,359**	,523**	1

Öğretmelerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algısı ile örgütsel bağlılıkları arasında aynı yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki vardır (r=.477, p<.001). Öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısının genel ortalaması ile örgütsel bağlılığın alt boyutu olan duygusal bağlılıkla yüksek düzeyde ve aynı yönde anlamlı ilişki görülmüşken (r=.617, p<.001), devam bağlılığında (r=.477, p<.001) ve normatif bağlılıkta (r=.477, p<.001) düşük düzeyde ve aynı yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğretimsel liderliğin alt boyutları ile örgütsel bağlılığın alt boyutları arasında ki ilişki anlamlı bulunmuştur (p<.001).

Bu bölümde öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısıyla örgütsel bağlılık düzeyleri arasında yapılan çoklu ve basit doğrusal regresyon analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 2: Öğretimsel Liderlik Algısının, Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Model	**Bağımlı Değişken-Örgütsel Bağlılık**									
Yordayıcı Değişkenler	**B**	**Std. Hata**	**β**	**t**	**p**	**R**	**R^2 model**	**R^2 değişim**	**Anova f**	**Anova p**
Sabit	1.364	.135		9.8	.000	**.477**	**.228**	**.228**	**248,549**	**.000**
Öğretimsel Liderlik	.536	.033	.477***	897	.000					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 2'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları, kendilerinin örgütsel bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır (β=.477). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarındaki varyansın %22,8'i okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları tarafından açıklanmaktadır (R^2_{model}=.228, p<.001).

Tablo 3: Öğretimsel Liderlik Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	**Bağımlı Değişken-Örgütsel Bağlılık**							
Yordayıcı Değişkenler	**B**	**Std. Hata**	**β**	**t**	**p**	**R**	**R^2 model**	**R^2 değişim**
Sabit	1.796	.118		15.190	.000			
Öğretmenleri Desteklemesi ve Geliştirmesi	.282	.036	.365***	7.764	.000	.499	.249	.249***
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	.166	.045	.058***	3.664	.000	.511	.261	.012***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 3'te, öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları alt boyutlarının, örgütsel bağlılığın genel ortalamasını yordamasına ilişkin sonuçlar verilmiştir. Öğretimsel liderliğin alt boyutlarından "Öğretmenleri Desteklemesi ve Geliştirmesi" ile "Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma" alt boyutları örgütsel bağlılığı yordamaktadır. Yani örgütsel bağlılık varyansının %26.1'i bu iki alt boyutlara ilişkin öğretmenlerin algısı tarafından açıklanmaktadır (R^2 model = .261, p<.001). Diğer üç alt boyut ise korelasyon değerleri anlamlı çıkmadığından tabloda verilmemiştir. Bu yordayıcıların göreli önem derecesi arttıkça, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları da artmaktadır.

Tablo 4: Öğretimsel Liderlik Algısının Duygusal Bağlılığı Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

	Yordanan Değişken-Duygusal Bağlılık								
Yordayıcı Değişkenler	**B**	**Std. Hata**	**β**	**t**	**p**	**R**	**R^2 model**	**Anova f**	**Anova p**
Sabit	.731	.143		5.103	.000	**.617**	**.381**	**419.706**	**.000**
Öğretimsel Liderlik	.804	.035	.617***	22.945	.000				

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algısı genel ortalamasının örgütsel bağlılık alt boyutlarından duygusal bağlılığı anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır (β=.617, p<.001). Örgütsel bağlılığın alt boyutu olan duygusal bağlılık değişkenindeki varyansın %38.1'i öğretmenlerin yöneticilere yönelik öğretimsel liderlik algısı genel ortalaması tarafından açıklanmaktadır (R^2_{model}=.381, p<.001).

Tablo 5: Öğretimsel Liderlik Algısının Devam Bağlılığını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

	Yordanan Değişken-Devam Bağlılığı								
Yordayıcı Değişkenler	**B**	**Std. Hata**	**β**	**t**	**p**	**R**	**R^2 model**	**Anova f**	**Anova p**
Sabit	1.827	.207		8.842	.000	**.251**	**.063**	**57.573**	**.000**
Öğretimsel Liderlik	.383	.051	.251***	7.588	.000				

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Basit regresyon analizi sonuçları incelendiğinde (Tablo 5), öğretmenlerin yöneticilerine yönelik sahip oldukları öğretimsel liderlik algılarının genel ortalaması, örgütsel bağlılığın alt boyutu olan devam bağlılığını anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır (β=.251, p<.001). Devam bağlılığı alt boyutunda ki varyansın %6.8'i öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının genel ortalaması tarafından açıklanmaktadır (R^2_{model}=.063, p<.001).

Tablo 6: Öğretimsel Liderlik Algısının Normatif Bağlılığı Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

	Yordanan Değişken-Normatif Bağlılık								
Yordayıcı Değişkenler	**B**	**Std. Hata**	**β**	**t**	**p**	**R**	**R^2 model**	**Anova f**	**Anova p**
Sabit	1.673	.186		8.977	.000	**.280**	**.078**	**72.919**	**.000**
Öğretimsel Liderlik	.389	.046	.280***	8.539	.000				

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 6'da, öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algısı, örgütsel bağlılığın alt boyutu olan "Normatif bağlılığı" anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır (β=.280, p<.001). Örgütsel bağlılığın alt boyutu normatif bağlılık değişkenindeki varyansın %7,8'i öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları tarafından açıklanmaktadır (R^2_{model}=.078, p<.001).

Tablo 7: Öğretimsel Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının Duygusal Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Yordanan Değişken-Duygusal Bağlılık							
Yordayıcı Değişkenler	**B**	**Std. Hata**	**β**	**t**	**P**	**R**	**R^2 Model**	**R^2 Değişim**
Sabit	.927	.145		6.408	.000			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	.371	.058	.324***	6.426	.000	.609	.371***	.371***
Öğretmenleri Desteklemesi ve Geliştirmesi	.208	.039	.227***	5.358	.000	.627	.393***	.022***
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	.182	.050	.144***	3.614	.000	.634	.400***	.009***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 7'de sonuçlar incelendiğinde; öğretimsel liderliğin "Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma" (β=.324, p<.001), "Öğretmenleri desteklemesi ve geliştirmesi" (β=.227, p<.001) ve "Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" (β=.144, p<.001) alt boyutlarının, öğretmenlerin "Duygusal bağlılık" düzeylerini anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır. Duygusal bağlılık alt boyutundaki varyansın %40'ı öğretimsel liderliğin bu üç alt boyutu tarafından açıklanmaktadır (R^2_{model}=.400, p<.001). Beta değerleri dikkate alındığında; Öğretimsel Liderliğin "Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma" alt boyutunun, "Öğretmenleri desteklemesi ve geliştirmesi" ile "Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" alt boyutlarına göre duygusal bağlılığın daha önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tablo 8: Öğretimsel Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının Devam Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Yordanan Değişken-Devam Bağlılığı							
Yordayıcı Değişkenler	**B**	**Std. Hata**	**β**	**t**	**P**	**R**	**R^2 Model**	**R^2 Değişim**
Sabit	2.167	.135		16.103	.000	.301	.091***	.091***
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	.323	.035	.301	9.238	.000			

***p<.001

Çoklu doğrusal regresyon analizlerine göre (Tablo 8); Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik "Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" algıları, onların "Devam Bağlılığını" anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır (β=.301, p<.001). Örgütsel bağlılığın alt boyutu olan devam bağlılığındaki varyansın %9,1'i "Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" algısı tarafından açıklanmaktadır (R^2_{model}=.091, p<.001).

Tablo 9: Öğretimsel Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının Normatif Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Yordanan Değişken-Normatif Bağlılık							
Yordayıcı Değişkenler	**B**	**Std. Hata**	**β**	**t**	**P**	**R**	**R^2 Model**	**R^2 Değişim**
Sabit	2.062	.121		16.987	.000	.324	.105***	.105***
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	.316	.032	.324***	10.014	.000			

***p<.001

Tablo 9'da öğretmenlerin "Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" algısının, normatif bağlılığı anlamlı ve pozitif şekilde yordadığı verilmiştir. (β=.324, p<.001). Buna göre örgütsel bağlılığın alt boyutu "Devam bağlılık" değişkenindeki varyansın %10,5'i "Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" algısı tarafından açıklanmaktadır (R^2_{model}=.105, p<.001).

Araştırmanın nicel sonuçlarından öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının, örgütsel bağlılığın yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (R^2=.228, β=.477, p<.001). Bu bulgularından yola çıkarak, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığa ne tür katkılarda bulunduğu ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin örgütsel bağlılığına öğretimsel liderlik davranışlarının nasıl katkı sağladığı araştırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sonrası öğretimsel liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığa katkısına yönelik tematik ve kavramsal kodlamalar oluşturulmuş.

Tablo 10: Öğretimsel Liderliğin Örgütsel Bağlılığa Katkılarına İlişkin Kavramsal Kodlamalar

Temalar	**Kavramlar**	**f**
Öğretimsel Liderlik Algısının Örgütsel Bağlılığa Katkısı	Okulda yapılacak faaliyetlerle ilgili kararlar öğretmenlerle birlikte alındığından herkes işini severek yapar	9
	Yöneticilerin öğrenci başarı puanlarının takip etmesi öğretmenlerin okulu daha çok düşünmesini sağlar	8
	Yöneticiler öğretmenlerin fikirlerine önem verdiğinde, öğretmenler için okul daha çok anlam kazanır	7
	Yöneticiler okulda rekabet ortamı yaratmaktan kaçınıp iş birliği sağladığından okulumdan ayrılmayı düşünmem.	6
	Yönetici, okulun başarı durumunu veliye aktararak okulda en iyi eğitimin verildiği hissini yaşatır	6
	Yöneticilerin ders saatlerini ayarlarken öğretmenlerin görüşlerini önemsemesi öğretmenler okulda daha mutlu olmalarını sağlar	5
	Yöneticiler okulda her problemle yakından ilgilendiğinden okul değiştirmek etik kabul edilemez	5
	Yöneticiler tartışma ve çatışma ortamını yönetebildiğinde okulda yaşanan sorunların çözümüne öğretmenler daha çok katkı sağlamaya çalışır	4
	Okulda her türlü başarı ve başarısızlığa ortak olunduğundan okulda bir aile gibiyiz	4
	Belirli aralıklarla okulda görsel ve işitsel araçlarla farkındalık yaratıldığından okuldan severek bahsedilir	4
	Veli ziyaretlerinin yönetici ile yapılması öğretmeni mutlu eder	3

Katılımcılar öğretimsel liderlik algısının örgütsel bağlığa katkısına yönelik Tablo 10'da verilen kavramlara benzer ifadeler kullanmışlardır. Bu doğrultuda katılımcılara ait ifadelerden alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

"Yöneticilerin öğrenci başarı puanlarındaki değişimle yakından ilgilenmesi öğrencilerimi ve okulumu daha çok düşünmemi sağlar" (K17). "Belirli aralıklarla toplantılarda öğretmen ve öğrenci başarı durumlarını veliye aktararak okulda en iyi eğitimin verildiği hissini yaşatır" (K15). "Sınıfları ziyaret ederek öğrencilerimizin tamamın aslında çok başarılı olabileceği vurgusunu yapması öğrencilerle birlikte öğretmenleri de mutlu eder" (K11).

Katılımcıların bir kısmı, okul yöneticilerinin öğrenci ve öğretmen başarısına odaklı davranışlar sergilemesinin, öğretmenlerin okula olan bağlılıklarına katkı sağlamaktadır.

"Okul yöneticilerimiz öğretmenlerin kişilikleri yerine fikirlerine önem verdiğinden okul benim için daha çok anlam kazanır" (K26). "Dersliklerin isteğimiz doğrultusunda ayarlanmaya çalışılması biz öğretmenleri mutlu eder" (K19).

Katılımcıların yedisi okulun işleyişi ile ilgili konularda yöneticilerinin öğretmenlerin fikirlerine önem verdiğini vurgulamıştır. Genel olarak bu katılımcılar, öğretmenlerin isteklerinin dikkate alınmasının ve fikirlerine önem verilmesinin öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine ve daha çok mutlu olmalarına katkı sağladığını belirtmişlerdir.

"Yönetici, öğretmenler arasında rekabet yerine iş birliği sağladığından okulumdan ayrılmayı hiç düşünmem" (K29). "Yönetici tartışma ve çatışma ortamından kaçmak yerine ortamı yönetebildiğinden okulda yaşanan sorunları sahipleniriz" (K13).

Katılımcıların bir kısmı yöneticilerinin öğretmenlerle birlikte hareket ederek okulda yaşanan problemlere çözüm üreteci davranışlar sergilemesinin ve öğretmenler arasında iş birliğine dayalı faaliyetleri desteklemesinin okula bağlılıkları açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

"Görsel ve işitsel araçlarla okulda farkındalık yaratması dışarıda okulumdan severek bahsetmemi sağlar" (K30). "Belirli gün ve haftalarda ailelerinde desteğini alarak içeriği zengin programlar düzenlemesi öğrenci-öğretmen ve veli kaynaşmasını sağlar" (K9).

Okulda imkanlar doğrultusunda yöneticilerin farkındalık oluşturabilmesi öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını etkilemektedir. Ayrıca velilerden oluşan okul çevresinin de dahil olabileceği sosyal faaliyetlerin düzenlemesi, veli-öğretmen iş birliğine katkı sağlamaktadır.

Genel olarak katılımcıların ifadelerinden okul yöneticilerinin okulda öğretmenler arasında iş birliği sağlamaya ve öğretmenleri desteklemeye, okulda ve sınıfta düzen ve disiplini sağlamaya, okulda madde ve insan kaynaklarını elverişli şekliyle kullandırmaya ve okulun başarısı için aile desteğini almaya yönelik yaptığı faaliyetlerle öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Bu davranışlar özellikle öğretmenlerin duygusal bağlılıkları üzerinde etkili olmaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin öğretmenleri desteklemeye ve geliştirmeye yönelik sergiledikleri davranışlar, öğretmenlerin devam ve normatif bağlılıklarının artmasına katkı sağlamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları ile örgütsel bağlılık arasında aynı yönde ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (Terzi ve Kurt, 2005; Balcı 2009; Yüce, 2010; Serin, 2011; Serin ve Buluç, 2012; Aziz ve diğerleri, 2015 ve Narayanaswamy, 2016). Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında, okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algılarının etkili olduğunu göstermektedir. Örgütsel bağlılığın genel ortalamasındaki bu etki aynı zamanda örgütsel bağlılığın alt boyutlarında da görülmüştür. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları onların örgütsel bağlılıklarının genel ortalaması ve alt boyutları düzeylerini pozitif yönde etkilemektedir. Bu durumda, öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algısı yükseldikçe, örgütsel bağlılıkları genel ortalaması ve alt boyutlarının ortalamalarının da yükseldiği söylenebilir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin okula olan bağlılığının da artacağı söylenebilir. Ancak Yaman ve Ezer (2015), öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları ile duygusal bağlılık ve devam bağlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Kaygısız (2012) ise öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında, öğretmenlerin okul müdürleri ile birlikte karar almalarının etkili olduğunu ifade etmektedir.

Bu çalışmadan çıkan sonuca göre, öğretmenlerin okula ilişkin duygusal bağlılıklarında, okul müdürlerinin öğretmenlerle birlikte hareket etme, okulda düzeni ve disiplini sağlama, sosyal faaliyetlere öncülük etme gibi düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmaya yönelik davranışları etkili olmaktadır. Bir başka ifadeyle okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmaya yönelik davranışlar sergilemesi, öğretmenlerin duygusal bağlılığını arttırmasına katkı sağladığı söylenebilir. Sarıkaya'da (2016) kendi çalışmasında bu çalışmalı ile benzer sonuç bulmuştur. Anderman (1991) ve Douglas (2010) bağlılık ile okul ikliminin doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Buluç (2009) ise, öğretmenlerin okulun işleyişinde okul müdürleri tarafın-

dan desteklenmesi ve davranışlarının takdir görmesinin örgütsel bağlılıklarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ile alanyazında yapılan bazı çalışmalarla benzer sonuçların bulunduğu söylenebilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi algısı, örgütsel bağlılık üzerinde açıklayıcıdır. Yani öğretmenlerin okul müdürleri tarafından başarılı davranışlarının ödüllendirilmesi ve gelişimlerine katkı sağlanması, öğretmenlerin algısında okula sadık kalmayı ahlaki bir sorumluluk olarak görmelerini sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması algısı, onların duygusal bağlılıklarını artırmaktadır. Alanyazında yapılan bazı çalışmaların sonucunda; okulda öğretmenleri teşvik edici, öğretmenlere karşı sorumlu ve çalışanını destekleyen okul müdürleri, öğretmenlerinin okul için daha fazla çalışmalarını ve risk üstlenmelerine istekli olmalarını sağladığı şeklinde ifade edilmiştir (Özden, 2013; Güçlü ve Özden, 2000).

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okul müdürlerinin "eğitim programlarının ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi" davranışlarına yönelik algıları örgütsel bağlılığı yordamamaktadır. Yani yıllık planının hazırlanması, ders zamanın etkili kullandırılması ve öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik okul müdürü davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Okulun işleyişinde okul müdürlerinden, kararları öğretmenlerle birlikte alma, okulda öğretmen ve öğrenci başarısını takip etme, öğretmenlerin düşüncelerine önem verme, öğretmenler arasında işbirliği sağlama, okul işleyişinden okul çevresini haberdar etme, öğretmenlerin taleplerini önemseme, madde ve insan kaynaklarını etkili kullanma, sınıflara ziyaret yapma, çatışma durumlarını yönetme ve sosyal etkinliklere öncülük etme davranışlarını sergileyebilmesi beklenir. Çünkü okul müdürlerinin bu türden davranışları, öğretmenlerin mesleğini severek icra etmelerine, okulda daha çok mutlu olmalarına, öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan sorunları sahiplenmelerine ve okula aidiyet hissetmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları, örgütsel bağlılıklarını yordamaktadır. Özellikle öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine ilişkin okul müdürü davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırmaktadır. Buna göre okul müdürlerinin, okul amaçlarının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerine önem vermesinin, belirli zaman aralıklarıyla okul amaçlarını öğretmenlerle paylaşması, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak imkânlar sunması, başarılarından ötürü öğrenci ve öğretmenleri ödüllendirmesi öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırmaktadır. Özellikle okul müdürlerinin, başarılı öğretmenleri sözlü ve yazılı ödüllendirmesine, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yönden gelişimine imkân sağlamasına yönelik davranışları öğretmenlerin devam ve normatif bağlılıklarını artırmaktadır.

Okul müdürlerinin, öğretmenler arasında takım ruhu oluşturması, okulun işleyişinde gerekli düzen ve disiplini sağlaması, okulun kaynaklarını en elverişli şekilde kullanması ve kullandırması, öğretmenler arasında sosyal faaliyetler düzenlenmesine öncülük etmesi, okul ve çevre dayanışmasını sağlayabilmesi öğretmenlerin okulu daha çok sevmelerini, okula aidiyet hissetmelerine ve okulla ilgili sorunları kendi sorunlarıymış gibi kabullenmelerini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin, eğitim öğretim sürecinde okul işleyişine yönelik yapılacak uygulamalara ilişkin görüş ve önerilerinin, okul müdürleri tarafından önemsenmesi, öğretmenlerin okulda kendilerini daha değerli ve mutlu hissetmelerini sağlamaktadır. Okul müdürlerinin okul başarısını artırmaya yönelik çabası, öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını artırmaktadır. Okul müdürlerinin ders dışı zamanlarda da öğretmenlerle vakit geçirmesi ve okul işleyişinde ortaya çıkan sorunların çözümünde etkin rol alması, öğretmenlerin okul müdürlerine daha çok değer vermelerini sağlamaktadır.

Okul müdürlerinin sosyal etkinliklere öncülük etmesi ve okulun fiziki ortamına ilişkin düzenlemelerde öğretmenlerin isteklerini dikkate alması öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını arttırmaktadır.

Araştırmacılar için öneriler

1- Osmaniye il ve ilçe merkezlerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda yapılan bu çalışmaya özel okullarda dahil edilerek diğer merkezlerde benzer bir çalışma yapılabilir

2- Öğretmenlerin yanı sıra okul müdürleri, öğrenci ve velilerden veri toplayarak daha kapsamlı analizler yapılarak kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.

3- Okul müdürleri tarafından gerçekleştirilebilecek öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik etkenlerin neler olduğu konusunda araştırmalar yapılabilir.

4- Okullarda örgütsel sinizmi etkileyen diğer örgütsel davranışlara yönelik çalışmalar yapılabilir.

5- Eğitim kurumlarında yapılacak örgütsel sinizmi ölçecek yeni ölçek geliştirilebilir.

Uygulayıcılar için öneriler

1- Okulun başarısını arttırmak için öğretmenlerin görüşleri daha çok dikkate alınabilir ve öğretmenlere daha çok geri bildirimlerde bulunulabilir.

2- Okul müdürleri tarafından yapılan, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağlayacak etkinliklerin sayısı artırılabilir.

3- Okul müdürlerinin öncülük edeceği sosyal ve eğitsel etkinlikler organize edilerek öğretmenlerin okul müdürlerine olan inanç ve güvenlerine katkı sağlanabilir.

Kaynakça

Anderman, E. M. (1991). Teacher Commitment and Job Satisfaction: The Role of School Culture and Principal Leadership. *Reports, Research/Technical* (143).

Avcılar, M. (2013). *Parakende marka değerinin ölçümü ve yapısal eşitlik modeli uygulaması*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Aziz, N. A. A., Fooi, F. S., Asimiran, S., ve Hassan, A. (2015). Literature review on the relationship between principal instructional leadership and teacher readiness to implement change. *Researchers World,* 6(1), 12.

Balcı, Y. (2009). *ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformasyonel) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Blase, J., and Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational administration quarterly,* 35(3), 349-378.

Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 57(57), 5-34.

Creswell, J. W. (2012). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage.

Creswell, J. W., ve Clark, V. L. P. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları (Çev.)* Dede ve Demir. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership,* 41(5), 14-20.

Douglas, S. M. (2010). *Organizational climate and teacher commitment.* Doctoral dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa.

Firestone, W. A., & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 10(4), 285-299.

Gorton, R. A., ve Schneider, G. T. (1991). *School-based leadership: Challenges and opportunities*. Wm. C. Brown Publishers.

Güçlü, N., ve Özden, S. (2000). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20(1), 67-78.

Kaygısız, A. G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma durumları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Louis, K. S. (I 998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement,* 9, 1-27.

Mcevan, E. K. (1994). *Steps To Effective Instructional Leadership*: Corwin Pres. USA.

Narayanaswamy, M. (2016). Relationship between leadership behaviour of school heads and organizational commitment of secondary school teachers. *Indian Journal of Applied Research*, 6(3).

Özden, Y. (2013). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership.* John Wiley ve Sons.

Rosenholtz, S. (1989). *Teacher 5 workplace: The social organization of schools.* New York, NY: Longman.

Serin, M. K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Serin, M. K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Serin, M. K., ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 3(3), 435-459.

Stewart, C. J., ve Cash, W. B. (2014). *Interviewing: Principles and Practies, Fourteenth Edition.* New York: 2 Penn Plaza.

Şişman, M. (2016). Şişman© Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği: Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 22(3), 375-400.

Tashakkori, A., ve Creswell, J. W. (2007). Editorial: The new era of mixed methods. *Journal of mixed methods research,* 1(1), 3-7.

Terblanche, N. S., ve Boshoff, C. (2006). The relationship between a satisfactory in-store shopping experience and retailer loyalty. *South African Journal of Business Management,* 37(2), 33-43.

Terzi, A. R., ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi,* 166, 98-113.

Yaman, E., ve Ezer, Ö. (2015). Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10(1), 39-54.

Yüce, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yüce, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

7. BÖLÜM

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNİN YAPILARI VE ÖRGÜTSEL BİR SORUN: YILDIRMA

Gülnur Ak Küçükçayır [a], Nezahat Güçlü[b]

[a]Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, gulnurka1@gmail.com
[b]Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, nguclu@gazi.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, eğitim örgütlerindeki yıldırma olgusu ile örgüt yapısı arasındaki ilişkiyi belirlemek ve örgüt yapısını karakterize eden unsurlardan yola çıkarak, mesleki pratikteki deneyimlenmiş yaşantıların yardımı ile mevcut duruma kavramsal bir çözümleme getirebilmektir. Örgüt yapısının, örgütte yıldırma probleminin meydana gelmesinde nasıl bir etken olabileceği bu araştırmanın problemidir. Bu çalışmada "Eğitimcilerin Yıldırma Yaşantıları Üzerine Nitel Bir Araştırma" isimli yüksek lisans tezinin fenomenolojik (olgu bilim) yaklaşımıyla toplanmış veri setinin örgütsel nedenler ve sonuçlar bölümlerinin zengin veri kaynağı kullanılmıştır. Tezde incelenen yıldırmanın örgüt yapısından kaynaklanan nedenleri üzerinden Türkiye'deki eğitim kurumlarının örgüt yapısı kavramsal olarak detaylı analiz edilmiş; eğitim kurumlarındaki örgütsel sebepler bağlamında yıldırma ile ilişkisi, ilgili literatürün derinlemesine taranması ile incelenmiştir. Bu çalışma, ayrıca, eğitim örgütlerinin yapısı ve eğitim örgütlerinde yıldırma ile ilgili öncü bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Bütün bu örgütsel özellikler ile bürokratik modelin hâkim olduğu okullarda, örgüt kültürü ve ikliminin, yöneticinin yönetim tarzı ve kişiliğine endeksli hale geldiği görülmektedir. Özellikle bürokratik modelin işlevsel olmayan yönlerinin uygulanmasının yıldırma olayları ile ilişkilendirilebileceği ve örgüt içinde insan ilişkilerinde yıldırma zemini oluşturabileceği söylenebilir. Bürokratik kuralların bir yıldırma aracına dönüşerek özellikle, zorba rolündeki yönetici veya yöneticileri etkileyebilen diğer grupların da, örgüt yapısı sebebiyle kolaylıkla yıldırma uygulayabilmekte olduğu söylenebilir.
Anahtar Kelimeler: mobbing, okul, örgüt, örgüt yapısı

Abstract

The purpose of this study is to define relationship between mobbing and the structure of organization in the educational institutions and to bring a cognitive resolution to the current situation with the help of practical experience in the profession. It is also derived from the elements that characterize the structure of a organization. The main focus of this article is how an organization's structure can be an additional factor in the development of a mobbing problem within that organization. Organizational reason and effect parts of the data gathered in phenomenology way for the master thesis, "A Qualitative Research on Educators' Mobbing Experiences", has been used in this article. The structures of educational institutions in Turkey have been analyzed cognitively in detail through the reasons of mobbing which originate from organizational structure. The structure of these institutions in the context of any relation with mobbing has been reviewed by document analysis thoroughly. In addition, this study has been planned as a pre-study about the relation between the structures of educational institutions and mobbing. The results indicate that paralleling institutional features, the dominant bureaucratic model affects the climate and the culture of the institution depend on the character and management style of the manager at school. It is possible to say that especially the non-functional aspects of bureaucratic model can be related to the mobbing cases and provide a basis for mobbing in relationships within the structure of institution. Also it can be seen that the reason manager or co-managers with the role of a bullies and the groups that manipulate these bullying have the ability to perform mobbing with the help of the non-functional bureaucratic structure of the institution itself.
Keywords: mobbing, school, organization, organizational structure

Giriş

Örgütsel yapı, eğitim kurumlarında halen farklı yaklaşımlar ve modellerin denendiği bir uygulama alanı olarak görülmektedir. Eğitim kurumlarının örgütsel amaçları doğrultusunda ne tür yapılanmalara gideceği, bulunduğu toplumun kurumsal geleneği, örgütün vizyonu, amaçları, toplumun eğitim kurumlarından beklentileri ile şekillendiği söylenebilir. Eğitim örgütlerinde, kendi doğası ve beklentileri gereği örgütsel yapılanma farklı kuramların etkisinde, diğer örgütsel yapılanma ve yönetim yaklaşımlarına paralel olarak değişim içerisindedir. Bu anlamda ele alınırsa, Türkiye'deki okulların, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak merkezi bir sistemle yönetilmesinden dolayı, okulların kendi içinde aynı sistemin uzantısı bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Yapısal boyut açısından, Milli Eğitim Bakanlığı, kararların merkezi ve hiyerarşinin en üst mekanizmasından verildiği bir sistem olarak tanımlanabilir. Zira kararların örgüt yapısındaki hiyerarşide hangi seviyeden alındığı merkezileşme derecesini göstermektedir (Daft, 2010). Karar sürecine katılmanın imkânsızlığı, merkezi yapılı örgütlerde durgunluğa (inertia) sebep olabilir. Durgunluk ise örgüt içerisinde bazı sorunlara sebep olabilmektedir (Bursalıoğlu, 2012). Okullarda temel olan eğitim-öğretimin, profesyonel örgüt yapısı ihtiyacı ile merkeziyetçi ve bürokratik ana sistemin doku uyuşmazlığı eğitim örgütlerinde önemli sorunlara yol açabilmektedir. Bu sorunların içinde yıldırmanın (mobbing) önemli bir yerde olduğu söylenebilir. Yıldırma, örgüt yapısı içinde var olan, örgütün yapısal boyutunda ele alındığında örgütsel ve yönetsel bir sorundur (Ak-Küçükçayır, 2016). Bu bağlamda, yıldırma kavramı ve örgüt yapıları hakkındaki literatür her iki kavramın kesişme noktalarını belirleyecektir.

Yıldırma Kavramı

Toplumsal rollerin farklılaşması, iş görenler arasındaki ilişkilerde anlaşmazlıkların yaşanması, örgütsel ortamda rekabetin olması, iş görenlerin kendilerini kanıtlama çabası, beklentilerin üst seviyelerde oluşu gibi durumlar, çalışanların ruh sağlığını olumsuz olarak etkilenmesine ve stres yaşamalarına neden olmaktadır (Cemaloğlu, 2007a). Kişilerarası ilişkilerde, farklı bir stres kaynağı olan psiko-şiddet ise, sinsi bir şiddet türü olarak iş yaşamının sağlığını tehdit eden örgütsel bir sorundur. Psiko-şiddet terimi, alanyazındaki diğer çalışmalarda, İngilizce adı ile "mobbing", Türkçe "zorbalık", "yıldırma" olarak ifade edilmektedir (Cemaloğlu, 2007a; Gökçe, 2008; Günel, 2010; Özler ve Mercan, 2009; Yaman, 2009 ve diğerleri). Baldry ve Farrington (2000) ve Çobanoğlu'na (2005) göre çok sayıda farklı tanımı olmakla birlikte, yıldırma genellikle iş yaşamında gücü elinde bulunduran kişiler tarafından uygulanan baskı, cephe alma, korkutma, bunaltma, rahatını kaçırma olarak açıklanmıştır (Akt: Günel, 2010).

Yıldırmanın çıkış noktası, 1960'lı yıllarda hayvan davranışlarını inceleyen bilim adamı Konrad Lorenz'e dayanmaktadır. Lorenz, bir grup küçük hayvanın yalnız olan büyük hayvana yönelttikleri tehdit edici saldırılar için mobbing (yıldırma) ifadesini kullanmıştır (Leymann, 1996). Yıldırma, 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). Yıldırma nedenleri üç kategoride ele alınabilir; kişisel nedenler, örgütsel nedenler ve sosyo-kültürel sistem etkileşiminden kaynaklanan nedenler (Beswick, Gore ve Palferman, 2004, Akt: Özler ve Mercan, 2009, s. 36). Son yıllarda, çok kültürlü toplumlarda iş yaşamında, yaşanan etnik- kültürel nedenli yıldırma (Küçükçayır G. A. ve Akbaba S.A., 2016a) literatüre geçmiştir. Görüldüğü üzere, nedenler kaynaklara göre farklılık göstermekle beraber, kişisel ve örgütsel nedenler, yıldırıcı ve mağdur kişilikleri, örgütsel sebeplerde yönetim-liderlik, örgüt kültür ve iklimi alt boyutları en çok üzerinde durulan başlıklar olarak görülmektedir. Tınaz'a (2006a) göre, yıldırma sürecinde üç rol vardır:

- Yıldırma davranışı uygulayanlar (saldırgan, zorba, yıldırıcı),
- Yıldırma davranışı uygulananlar (kurban, mağdur, hedef) ve
- İzleyiciler olarak adlandırılmaktadır.

Bu üç grubun her birinin kendi özelliklerinin ve davranışlarının, hem yıldırma sürecini hem de birbirlerini etkilemektedir. Mobbinge maruz kalan kişiler, "kurban", "hedef", "mağdur" kelimeleri ile adlandırılmışlardır (Gökçe, 2008; Özler ve Mercan, 2009; Yaman, 2009). Davenport, Schwartz ve Elliot (2003), çalışma hayatlarında zekâ, yeterlilik, yaratıcılık, dürüstlük, başarı ve kendilerini adama gibi birçok olumlu özellikler taşıyan işgörenlerin psiko-şiddete maruz kalmaya çok daha elverişli olduğunu ifade eder.

Branch, Sheenan, Barker ve Ramsay (2004) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre, örgüt hiyerarşisinde yıldırma uygulanma pozisyonuna göre, üç farklı düzeyde görülür: Bunlar, yöneticiler tarafından çalışanlara yapılan düşey yıldırma, çalışanlar tarafından yönetenlere uygulanan dikey mobbing ve eşit konumdaki meslektaşların birbirlerine uyguladıkları yatay yıldırma olarak adlandırılır. Eğitim örgütlerinde yıldırma türleri, öğretmenin yöneticiye uygulaması dikey, öğretmenin öğretmene uygulaması yatay ve yöneticinin öğretmene uygulaması düşey yıldırma olarak uyarlanabilir. Hatta, etnik-kültürel yıldırma da, mağdurun, dikey, düşey ve yatay yıldırma-

ya aynı anda maruz kalması, bu tür yıldırmanın en önemli ayırt edici özelliklerinden biridir (Küçükçayır G. A. ve Akbaba S.A., 2016a).

Yıldırma mağdurlarında çoklu bireysel sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Bireysel etkileri genel olarak travma sonrası stres bozuklukları ve genel kaygı bozuklukları olarak adlandırılmıştır. Leymann (1996) ve Leymann ve Gustafsson (1996)'a göre bu etkiler aşağıdaki başlıklarda detaylandırılmaktadır;

- Bilişsel bozukluklar (Hatırlama zorlukları, yoğunlaşma bozuklukları, moral bozukluğu, vb.)
- Fiziksel ve ruhsal stres belirtileri (Kâbus görme, yalnızlık duygusu, iştah kaybı, vb.)
- Otonom ve sinir sistemi ve stres hormonları üretimi ile ilgili belirtiler (Terleme, ağız kuruluğu, çarpıntı, vb.)
- Kas gerginliği (Kas ağrısı, boyun ağrısı, vb.)
- Uyku problemleri (Uykuya dalmada zorluk, aralıklı uyku, vb.)
- Hareket zorluğu (Zayıflık, baygınlık, titreme, vb.) şikâyetleri.

Yıldırmanın, örgüt yapısı ile sarmal ilişkisinden bahsedilebilir. Bu etkileşimde, yıldırmanın nedenlerinden ortaya çıkan sonuçlarına kadar, örgüt yapısının ve yönetimin temel bir faktör olduğu düşünülebilir. Özellikle kişisel ve örgütsel nedenler ana başlıkları ele alınırsa; kişilerin, örgütsel rolleri dahilinde psiko-şiddeti uygulama eğilimlerini, örgüt yapısı ve yönetim parametrelerinin inisiyatifinde olduğu görülmektedir. Gerek kurban gerekse zorba rolündeki kişilerin özelliklerinin aynı zamanda örgütsel etkileşim esnasında ortaya çıkması; örgüt yapısı, iklimi, kökleşmiş kültürünün yıldırmanın nedensel örüntüsünü ortaya çıkarmaktadır. A. Küçükçayır (2016), eğitimcilerin yıldırma yaşantılarındaki nedenleri kişisel ve örgütsel nedenler olarak iki ana temaya ayırarak incelemişlerdir. Örgütsel nedenler, örgüt kültürü ve iklimi ile yönetim ve liderlik alt boyutlarında analiz edilmiştir. Hem öğretmenlerin, hem yöneticilerin yıldırma sebeplerinde, örgütsel nedenlerin kişisel nedenlerle işteş bir örtüşme göstermesi, yönetici kişilik yapılarının örgütsel boyutta önem kazanacak bir etkiye sahip olduğu bulgusunu güçlendirmiştir (A. Küçükçayır ve A. Altun, 2016c). Yönetici ve öğretmenlerin yıldırma yaşantıları karşılaştırıldığında ise, örgütsel sebeplerin sendikal sebeplere zemin hazırladığı, bu sebeplerin sadece devlet okulu öğretmen ve yöneticilerinin yaşantılarında tespit edildiği, özel ve devlet okulu öğretmen ve yöneticilerinin tamamında "baskıcı/otokratik yönetim, hırslı yönetici, kayırmacı/ayrımcı, bırakınız yapsınlar tarzı" tanımlamaları yer almıştır (A. Küçükçayır ve A. Altun, 2016d). Bu bulgular, yıldırma ve okulların örgütsel yapıları arasında bağ kurulması açısından önemli olduğu söylenebilir. Yine bütün bu bulguların sonucunda, yönetim yaklaşımları ile birlikte, örgüt izin verdiği sürece yıldırma örgütte yer bulabilmektedir (Brodsky, 1976; Einarsen, Hoel, Zapf ve Cooper, 2011).

Örgüt Yapıları ve Okul Örgütlerinin Yapıları

Örgüt yapılarına ilişkin, farklı paradigmalar ile farklı yapısal ve işlevsel teoriler üretilmiştir. Bu teoriler arasında sıklıkla ele alınan Mintzberg'in (2015) beşli örgüt teorisidir. Mintzberg (2015, s. 20), beşli şablonunda, örgütü mal hizmet birimi, orta kademe, teknik yapı, destek personeli ve stratejik üst yönetim olarak bölümlere ayırmıştır. Mintzberg (2015), beşli şablonunda, mal-hizmet birimini temel görev yapan insanlar olarak tanımlar ve çekirdek birim olarak ifade eder. Denetleyen koordine eden, çekirdek birime kaynak sağlayan ara yöneticiler, yönetsel bileşeni oluştururlar. Bu birim, aynı zamanda stratejik üst yönetim ve çekirdek birime uzanan iletim ve köprü görevini uygular. Modelin en üst görevinde ise, misyonu belirleyen, son gelişmeleri takip eden beyin (kurmay) takımıdır. Modelin sağ ve sol tarafında sistemi destekleyen teknik ve destek personel bulunmaktadır. Mintzberg'in (2015) beşli logosunu örgütlerin temel plan prensibine dayanan örgüt sistemleri hakkında beş yapısal biçim öne sürmüştür. Bunlar, basit yapı, makine bürokrasisi, bölümlenmiş biçim, profesyonel bürokrasi ve esnek yapıdır (adhokrasi).

Basit örgüt yapısında, sadece temel birimler, stratejik üst yönetim ve üretim biriminden oluşmaktadır. Koordinasyon, denetim ve gözetim yolu ile yapılır. Basit yapı, gücünü esneklik ve uyum sağlama becerisinden almıştır. Tek adam veya tek alternatifli bir üst yönetimin dezavantajlarını barındıran bir sitemdir. Basit yapılı örgütlerin büyüme ve değişim sırasında yönü, diğer örgütsel yapı seçeneklerine doğru odaklanabilir. Makine bürokrasisi, mal-hizmet üretim biriminde tercih eden sistemdir. Stratejik üst yönetim, belirlediği misyonu koordine ederken, bu koordinasyon ile çekirdek birim, günlük rutin işler ve standartlaştırılmış prosedürleri takip eder (Mintzberg, 2015).

Profesyonel yapıda, mal-hizmet birimi, örgütün diğer yapılarına oranla biraz daha büyüktür. Daha özerk, yatay, adem-i merkeziyetçi bir görüntü oluşturur. Profesyonelleşmiş, biçimsel müdahalelere dirençli ve uzak, uzmanlık alanları konusunda özgür bir çekirdek sistem vardır. Standartlaştırma girişimi bu yapılarda ters teper. Profesyonel bürokraside, stratejik üst yönetim ve mal-hizmet birimi arasındaki mücadele çekirdek yapının gali-

biyeti ile sonlanacaktır. Çünkü bu yapılarda, hizmet birimindekilerin uzmanlık alanlarına bağlılıkları kuruma bağlılıklarından önde gelebilmektedir (Mintzberg, 2015).

Bölümlenmiş biçimli örgüt yapısında, temel örgüt birimi, örgütün orta kademesidir. Temel koordinasyon mekanizması ise, çıktıların, her bölümden standart hale gelmesidir. Bölümler, profesyonel bürokrasideki gibi, yarı özerk bütünleşmiş gruplar değildir. Bölümler orta kademeyi oluşturur. Her bölüm, kendine has bir yapıya sahiptir. Her bölümdeki çıktıların standartlaşması temel koordinasyon mekanizması olmasından dolayı, ayrıca, bölümler arasında ve stratejik üst yönetim ve orta kademenin üst yönetimle yapısal ilişkilerine odaklanması, bu yapıyı makine bürokrasisi yapılanmasına yöneltmektedir. Bu tür örgüt yapısındaki genel merkezin, stratejik üst yönetimde merkezi bir yetkiye sahip olması ile bölümleri kurma, satın alma, bütçeyi paylaştırma gibi stratejik protföyü yönetme görevi vardır. Bu rağmen aynı örgütsel amaçlar doğrultusunda, her bölüm, kendi işlerini yürütmek üzere yetkilendirilmiştir. Operasyonları kontrol ederlerve kendi stratejilerini belirleyebilirler. Bu aşamada, bölümler, ademi merkeziyetçi ve profesyonel bürokratik yapılanmaya yönelebilir. Fakat bu özerklik, yönetsel veya birim özerkliğidir koruyabilir (Mintzberg, 2015).

Esnek yapılar (adhocrasy), küçük bir örgüt yapısı modelinde aslen büyük örgüt yapıları olarak tanımlanabilir. Gevşek, esnek, çoğunlukla yatay yollarla bir birine bağlanmış, kendi kendini yenileyen organik bir yapı gösteren, "bürokratikleşme" tuzaklarından uzak bir sistemi vardır. Bu anlamda, serbest ve esnek birimlerin üzerinde "örgütsel bir çadır" olarak görülebilir. Bu esneklik içinde, tutarsızlıklar, uyumsuzluklar diğer örgüt yapılarında potansiyel sorun olarak görülürken bu yapıda, denge unsuru olarak örgütü tuzaklardan koruyabilir (Mintzberg, 2015).

Morgan (1998) ise, makine gibi işleyen örgütleri bürokratik olarak adlandırmaktadır. Morgan'ın (1998) metaforik yaklaşımında, mekanik düşünce biçiminin örgüt ile ilgili en temel anlayışa dip bir çerçeve çizdiği söylenebilir. Buna göre, farklı hiyerarşik kademeler, işlevler, roller ve insanlar arasındaki mekanik bölünmelerin yarattığı bölümlendirme olgusu köstekleyici olmaya başlayabilir. Esneklik ve yaratıcı eylem kapasitesinin ihtiyaç olduğu durumlarda çözüm ve manevra kabiliyeti sınırlı olması önemli bir dezavantajdır. İleri derecede uzmanlaşma bölünmeyi daha derinleştirdiği için bölümler arası iletişim ve koordinasyon yetersizdir. Bu yetersizlik, örgütün bir bütün olarak karşı karşıya kaldığı önemli riskleri öngörme yetisinden yoksundur; kişiler kendi görevlerini yerine getirir ve örgütün diğer bölümlerinin sorunlarına duyarsız hale gelir. Sonuçta, iş görenler, pasif ve bağımlı hale gelebilir. Emirlere uyma sorgulama alışkanlığının olması durumunu kasıtlı olarak kötüye kullanabilir. Örgüt çalışanlarının reaktif davranma için gerekçeleri vardır. Kariyercilik, bir birimin üstünlüğünü sağlamak, hiyerarşinin üst konumları için rekabet etme sonucu kurumun genel çıkarları, bir kenara bırakılarak resmi olmayan daha bireysel farklı hedeflere yönelme gerçekleşebilir. Mekanik örgüt yapısı, insani potansiyeli harekete geçirmekten çok sınırlama eğilimi taşır. Budanan kişisel gelişim olanağı, mutsuz ve bıkkın çalışanları doğurur. Bu örgütler, pek çok insanın yaratıcı ve sıra dışı katkılarından mahrum kalırlar. Makine metaforunda, örgütsel hatlar teknik, net, anlaşılır, kesin olarak belirlenmesine rağmen; insan faktörü, metaforik yaklaşımın gölge yüzündeki zayıf yönünü oluşturmaktadır. Bu yaklaşımın güçlü yönleri, modern-küresel örgütlerde hala mekanik örgüt yapısının rağbet görmesine sebep olmuştur. Güçlü yönleri parlatan, katı sistemi, tanımlanmış görevi, keskin hiyerarşisi, sorgulanmayan bürokrasisidir. Yaklaşımın zayıf taraflarının, aslında, güçlü yönlerin etkisiz kalarak işlemediği durumlarda ortaya çıktığı söylenebilir. Örneğin; katı sistem, değişen koşullara uyum sağlamada zorluk çeker; tanımlanmış görev, düşünmeyen sorgulamayan bir bürokrasiye neden olabilir; keskin hiyerarşi, kademenin alt kısımlarındakiler için insanlık dışı etkilere sebep olabilir ve en önemlisi, insanların bireysel çıkarları, örgütün belirlenen çıkarlarının önüne geçebilir.

Morgan'ın (1998) makine metaforu ile Mintzberg'in (2015) makine bürokrasisi modelinde ortak değinilen en önemli unsurun Weber'in bürokratik modelidir. Weber'in bürokrasi kavramı; gerçek örgütün temel eğilimlerinde işbölümü (uzmanlaşma), nesnellik, yetkinin kademeleşmesi (merkezileşme), kurallar ve düzenlemeler (biçimlendirilme) ve kariyer yönelimini vurgular. Weber'ci örgüt modeline en büyük eleştiri informal yapıları göz ardı etmesidir. Hâlbuki örgütler rasyonel yapıları ile birlikte informal yapıyı da içinde barındırır. Bir örgütlenmede informal yapı yapısal normatif ve davranışsal boyut içerir (Bolman ve Deal, 2008; Hoy ve Sweetland, 2000).

Örgüt yapılarının, okul örgütlerine adaptasyonunda, Mintzberg'e (2015) göre, basit yapı yüksek derecede doğrudan denetimle koordine edilen orta kademesi hemen hemen hiç olmayan küçük stratejik bir üst yönetimi olan, oldukça merkezi yapıya sahip örgütlerdir. İletişim informal bir şekilde gerçekleşir, personel sayısı azdır, yapı basittir. Bu yapı daha çok küçük ilkokul bölgeleri olan okullarda görülür. Bu okullar otokrat müdürler tarafından yönetilir. Bazı öğretmenler bunu severlerken bazıları da sevmez. Bu yapılarda belirleyici üst yöneticidir.

Mekanik bürokrasi de ise, iş süreçleri rutin ve standarttır. İşin standartlaştırılması temel koordinasyon mekanizmasıdır. Bu yapının temel kısmı teknik yapıdır. Standartlaştırmayı teknik yapı gerçekleştirir. Karar vermede

emir komuta zinciri ve resmi iletişim baskındır. Bu model aynı zamanda, Weber bürokrasi yapısıdır. Dikey koordinasyonludur (Mintzberg, 2015). Stratejik üst yönetimle yetkileri paylaşan teknik bir yapı vardır. Bu tür okullar büyük bölgelerde ayrıntılı teknik yapıya sahip okullardır. Merkezi güç kademesi, hiyerarşi vardır, otorite aşağı doğru akar.

Aslında pek çok okul basit yapı ile mekanik bürokrasi arasında yer alır. Basit bürokrasi, basit yapı ile mekanik bürokrasinin melezleme modelidir. Basit bürokrasilerde oldukça fazla merkezileşme ve biçimselleşme olmasına rağmen sınırlı uzmanlaşma vardır. Böyle okullar rasyonel bürokrasiler olarak tanımlanır. Müdürün gücü ve otoritesi baskındır. Programlar standarttır. Doğrudan denetim vardır.

Profesyonel bürokrasi ise, temel birim mal hizmet bölümünü uzman eğitim kadrosunun oluşturduğu biçimdir. Âdemi merkeziyetçi yapıda, becerilerin standartlaştırılması temel koordinasyondur. Profesyonelleşme en önemli süreçtir. Örgütün işleyişi profesyonellerin bilgi ve becerilerine bağlıdır. Standartlaşma dolaylı yoldan profesyonellerin geliştirdikleri uzmanlıkları yoluyla meydana gelir. Bu yüzden bu yapılar fazla dağınık ve gevşek yapıyı barındırabilir. Okulun yapısal gevşekliği örgütün temelini desteklerken, okulun diğer birimlerinde sistemin işleyebilmesi için bürokratik temel olmalıdır. Buna rağmen kontrol ve koordinasyon için ayrıntılı bir hiyerarşiye ihtiyaç yoktur. Bazı okullar profesyonel bürokrasi özelliği gösterir. Bu okullarda takım çalışmaları, işbirliği, öğretim liderliği, demokratik ilişkiler oluşturulmuştur. Çoğu okul bu üç tipin karmasıdır (Hoy ve Miskel, 2015). Bu tür örgüt yapılarında, dikey yapıdan bahsedilebilir. Dikey yapının anahtar kavramı hiyerarşidir. Çünkü yine yukarıdan aşağıya doğru bir yapılanma söz konusudur. Bu yüzden bu yapıya hiyerarşik örgütlenme ya da hat tipi örgütlenme de denir (Şişman, 2012, Akt: Bozkuş, 2016).

Hoy ve Sweetland (2015), okul yapılarını incelemek için bürokrasinin yetkilendirici biçimlendirme ve engelleyici biçimlendirme kavramsallaştırmasını kullanmışlardır. Yetkilendirici biçimlendirme çalışanların kaçınılmaz problemle baş etmelerine yardımcı olan bir dizi prosedürdür. Kurallar ve prosedürler detaylı değildir. Bireyi sınırlamak yerine yetkilendirir.

Zorlayıcı biçimlendirme, isteksiz olan astların uyum göstermesi için güç kullanımı ve cezalandırmaya dayanan bir dizi düzenlemedir. Bu aşamada biçimlendirmeye dayanan iki tip otorite yapısı vardır. Birincisi merkezileşmeye imkân veren model, çalışmalarını aksatmak yerine çalışanlara problemi çözmek için yardım eder. Esnektir, müşterektir, işbirlikçidir. Bu hiyerarşi öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan otorite yapısıdır. Engelleyici merkeziyetçi model, tersine engelleyen hiyerarşi ve yönetimi vurgular. Öğretmenleri kontrol altına almak için güçlerini ve otoritelerini kullanırlar. Yetkilendirici okul yapısı, engelleme yerine yardım eden bir hiyerarşi olup başarısızlıkları cezalandırma yerine yol gösterici bir sistemdir. Müdürler ve öğretmenler kendi otorite sınırlarına bağlı kalarak işbirliği içinde çalışırlar. Tersine engelleyici okul yapısı zorlayıcı kurallar ve düzenlemelerle engel olan hiyerarşidir. Temel hedef, öğretmenlerde disiplinli bir biçimde uyumu sağlamaktır. Bu nedenle öğretmen davranışı yakından takip edilir ve sıkı bir şekilde kontrol edilir. Bu iki okul yapısı görüldüğü üzere birbiri ile çelişen yapıları barındırır. Yetkilendirici okulda işbirliği güven var iken, engelleyici yapılarda ceza ve kontrol süreçleri vardır. Yetkilendirici yapılar genellikle yönetim ve işleyişi güçlendirir. Bağlılığı artırır. Engelleyici yapılarda güçsüzlük hissi rol çatışması mevcuttur. Öğretme, öğrenme bağlamında da iki farkı okul türü, farklı sonuçlara sahiptir. Destekleyici okul yapısı olumlu, engelleyici yapı ise olumsuz sonuçlar doğurmuştur (Hoy ve Sweetland, 2015).

Yıldırma, örgüt yapısı izin verdiği ve uygun ortam sağladığı sürece zemin bularak ortaya çıkar (Brodsky, 1976; Einarsen ve diğerleri, 2011). Yıldırma, genellikle hiyerarşik düzene, bu tür örgütlerdeki yönetim tarzlarının otokratik ve hiyerarşik olması nedeniyle işgörenlerin eğilimlerinin çok sıkı, cezalandırıcı ve baskıya yönelik olmasının etkili olduğu görüşü söz konusudur (Archer, 1999, s. 95). Bu sorunlar, yapısal özelliklerine ve örgütsel süreçlere ilişkin faktörlerdir (Tutar, 2004). Örgüt işleyiş ve yapısından oluşan örgüt dokusu, yıldırmanın örgüt içinde zemin bulması ve şiddetini ortaya çıkarabilmesi ya da tersi olarak oluşmasını önleyen bir faktördür. Çalış ve Tokat'a (2013) göre, örgüt yapıları yıldırma üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve bu etki, örgütün yapısında makineleşme, hiyerarşinin artması, amaçların belirgin hale gelmesi, işbölümü ve uzmanlık derecesinin artması, yönetim birliğinin olmaması, formalleşmenin ve kapalı iletişim modelinin fazlalaşması ve denetim alanının daralarak kişilere daha az yetki devrinin yapılması, karar vermenin üst basamaklarda toplanması gibi unsurlara bağlı olarak artabilmektedir. Bu bağlamda, örgütte yıldırmanın ortaya çıkması ve gelişmesinde, örgüt yapısının ne derece etkili sorusu bu araştırmanın problemidir. Bu araştırmanın amacı ise, eğitim örgütlerindeki yıldırma olgusu ile örgüt yapısı arasındaki ilişkiyi belirlemek ve örgüt yapısını karakterize eden unsurlardan yola çıkarak mesleki pratikteki deneyimlenmiş yaşantıların yardımı ile mevcut duruma kavramsal bir çözümleme getirebilmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, "Eğitimcilerin Yıldırma Yaşantıları Üzerine Nitel Bir Araştırma" isimli yüksek lisans tezinin fenomenolojik (olgu bilim) yaklaşımıyla toplanmış veri setinin örgütsel nedenler ve sonuçlar bölümlerinin zengin veri kaynağının kullanılarak, Türkiye'deki eğitim kurumlarının örgüt yapısı ve yıldırmanın örgüt yapısından kaynaklanan nedenleri hakkında nitel fenomenolojik (olgu bilim) bir çalışmadır. Nitel araştırmanın genel doğası gereği, beklenmedik zenginlikte elde edilen örgütsel yapıya ait veri seti ayrı bir araştırmada kullanılmak üzere planlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca, örgüt yapısı kendi literatüründe; Türkiye'deki eğitim kurumlarının örgüt yapısı ile birlikte detaylı analiz edilerek eğitim kurumlarındaki örgütsel sebep bağlamında kavramsal olarak derinlemesine irdelenmiştir. Bu çalışma, eğitim örgütlerinin yapısı ve eğitim örgütlerinde yıldırma ile ilgili öncü bir çalışma olarak tasarlanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

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, kendilerini rahat hissettiği 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. 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. Bu durum özellikle verilerin örgüt yapısı açısından incelenmesinde başlıca sebep olarak kabul edilebilir. 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.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın veri elde edilmiş olan çalışma kümesi, amaçlı örneklem yönteminden kartopu tekniği ile belirlenmiştir. Katılımcılar, 2015–2016 eğitim öğretim yılı yaz ve güz döneminde Ankara'da Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel ve devlet okullarında çalışan, kendini yıldırma mağduru olarak tanımlayan 7 öğretmen ve 6 eğitim yöneticisinden oluşan 13 gönüllü katılımcıdan oluşmuştur.

Tablo 1.

Katılımcılar	Cinsiyet	Medeni durum	Okul türü	Kodlar
1. Katılımcı	Kadın	Bekar	Devlet	KDÖ1
2. Katılımcı	Kadın	Bekar	Devlet	KDÖ2
3. Katılımcı	Kadın	Evli	Devlet	KDÖ3
4. Katılımcı	Kadın	Evli	Devlet	KDÖ4
5. Katılımcı	Kadın	Evli	Özel	KÖÖ1
6. Katılımcı	Kadın	Evli	Özel	KÖÖ2
7. Katılımcı	Kadın	Evli	Özel	KÖÖ3

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmış; ses kaydı ve yazılı not alınarak veriler toplanmıştır. Görüşmelerin tamamlanmasından sonra, ses kayıtları deşifre edilmiş; yazı yoluyla alınan notlarla birlikte Word dosyasına aktarılmıştır. 161 MB büyüklüğünde, 6 saat 29 dakika 23 saniye-

lik veri toplanmış; 64 sayfa yazılı veri elde edilmiştir. Diğer taraftan örgüt yapıları ve yıldırma literatürü yeniden gözden geçirilerek, yıldırma ve örgüt yapısı örüntüleri tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, içerik ve betimsel yolla analiz edilmiştir. Bu analizler sonucu elde edilen verilen "örgütsel sebepler" alt kategorisi başlığında elde edilen zengin veri seti, örgüt yapıları ve yıldırma literatürü bileşkesinde analiz edilerek örgüt yapıları ve yıldırma arasındaki kavramsal bağlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Örgüt olarak okullar, özellikleri, görevleri ve öğeleri belirlenmiş yapılardır. Gerçek anlamda örgütün bir "yapı" olması, bu yapının iyi kurulabilmesi, modeli, örgütün amaçlarını ne derecede gerçekleştirebileceğini belirler. Yönetimin bu "yapıyı" işleten süreç olması, örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örüntüsü olarak tanımlanması ile örgüt ve yönetimin birbiri ile bağdaşıklığı ve ayrılmazlığını göstermektedir. Bir başka deyişle, "örgüt yapısı ve yönetim bir birine paralel, yüksek düzeyde etkileşimli olgulardır" denilebilir. Gerçekte farklı kavramlar olarak tanımlanmasına rağmen, yönetsel sorunlara referans olarak örgüt yapısı olarak belirlenmiştir. Yönetimin, örgütü amaçlarına göre yaşatma görevi (Bursalıoğlu, 2012) göz önüne alındığında, yönetim işleminin örgütsel sorunlarla birebir ilişkili olduğu ortaya çıkar ki, bu da yönetimle ilgili sebepler ve sonuçların örgütsel sebepler alt boyutunda incelenmesinin nedenini açıklayabilir.

Araştırmaya katılan gönüllü katılımcılardan, beş müdür yardımcısına, okul müdürleri tarafından düşey yıldırma (Branch ve diğerleri, 2004) uygulanmıştır. Diğer yönetici ise, öğretmenlerden dikey yıldırmaya maruz kalan, öğretmenlik mesleğinin ikinci yılındaki okul müdürü vekilidir. Mağdur müdür yardımcılarının tamamı, yakın dönemdeki yönetici rotasyonu ve yeni okul müdürü atamaları sonucu meydana gelen kurum değişikliği ile yıldırma alt yapısı oluştuğunu; müdür 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 idareci ise, stajı biter bitmez okul müdürü yetkisi almasından ve meslekte yeni/deneyimsiz olmasından dolayı kendisinden daha deneyimli öğretmen grubu tarafından yıldırmaya uğradığını belirtmiştir. Bütün katılımcıların örgütsel boyut içindeki yönetim/liderlik, örgüt kültürü ve iklimi alt boyutlarında kodlanan, "otokratik/baskıcı, bırakınız yapsınlar tarzları, yetki odaklı/erk dayatmacı, kişiler arası ilişkilerde zayıf, aşırı bürokratik/şekilci, ikiciliği destekleyen" tutumlar, örgüt yapısı ve bu yapıda var olan yönetim yaklaşımlarının yıldırmaya doğal olarak bir ortam oluşturduğu görülmektedir:

> *"İdarecilerle öğretmenler arasında bir kopukluk var, sıkıntı var. Öğretmenler birçok soruşturma geçirildi zaten. Yanımıza gelip "günaydın" deme teşebbüsünde bile bulunmazlar…" KDÖ1*

> *"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*

Yukarıdaki ifadeler, örgüt yapısında dikey yapılanma sonucu ortaya çıkan makine bürokrasisinde (Mintzberg, 2015), stratejik üst yönetimde tek kişinin bulunmasının avantajı ile yıldırma yapıldığını gösterebilir. Yönetimdeki kişinin kişilik özellikleri bakımından dezavantajlı olması sonucu, yıldırıcı kişinin yönetici olması, bu tür örgüt yapısında yıldırmanın şiddetini, süresini arttırmakta etkili olduğunu gösterebilir. Bürokrasinin engelleyici bir merkeziyetçilik (Hoy ve Miskel, 2015) ile birlikte engelleyici bir hiyerarşi (Buluç, 2009) varlığı görülmektedir. Bir başka deyişle, profesyonel veya adhokrasi (Mintzberg, 2015), türü örgüt yapılarında stratejik üst yönetimin yatay örgütlenme sebebi ile merkeziyetçi yapıdan uzaklaşması ile yıldırmayı abluka içinde tutarak yayılım ve şiddetini engelleyeceği söylenebilir. Hatta bu tür örgüt yapılarında, yıldırmanın örgüte izin vermeyeceği de düşünülebilir. Örgüt yapısındaki her birimin, öncelikle onu eğiten, sosyalleşmesini, uyumunu sağlayan meslektaşlarının kolektif kontrolünde olması, bunların herhangi bir profesyonelin görevini kötüye kullanma hakkını saklı tutması (Minzberg, 2015, s. 357), yıldırmanın ortaya çıkması ve çıkması halinde üstesinden gelinmesini, örgüt yapısı açısından mümkün kılabileceğini gösterir.

"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

"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 da 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

Okulun kültürü ve ikliminin, okul yöneticisinin tutum ve davranışları, kişilik özelliklerine göre değiştiği *piramit okul yaklaşımı*na göre tasarlanmış hiyerarşik yaklaşımın bu sorunun etki alanı daha yüksek patolojik boyutlara gelmesinde son derece etkili olduğu söylenebilir. Yönetici pozisyonundaki kişiler arasında yıldırıcı kimliği ile sıkça karşılaşılması, yıldırma ve liderlik stillerinin yakın ilişkili olduğu gerçeğini yansıtmaktadır (Einarsen ve diğerleri, 2011). Kişisel nedenlerin, dikey yapılanmadaki okul örgüt sistemi içinde, yöneticinin yıldırmacı kimliğinden son derece etkilendiği düşünülebilir. Örgütteki hiyerarşik basit bürokratik yapının, bu sorunun etki alanı daha yüksek patolojik boyutlara gelmesinde son derece etkili olduğu görülmektedir. Yukarıdaki ifadelerde makine bürokrasisinin esnek olmayan yapısı, sadece amaç için tasarlandığı varsayımı, informal ilişkilere ve çevredeki dinamik yapıyı yok saydığı; okul yöneticisinin bu yapıyı, daha esnek olan basit bürokrasiye değiştirerek kısmen esnettiğini gösterir (Mintzberg, 2015). En üst yönetim bakımından merkezileştirme gayreti, teknik yapının formalleşmesi, öğretmenler tarafından profesyonelleşme gayretinin (Hoy ve Miskel, 2015) kesişim noktasında yıldırmanın ortaya çıktığı söylenebilir. Yukarıdaki ifadeler, aynı zamanda, "*çok sert kurallar koyan otokrat bir müdürün demir yumrukla okulu yönetmesi*" (Hoy ve Miskel, 2015, s. 109) olarak tanımlanabilir. İşte bu noktada, yöneticinin kişilik özelliklerinin devreye girdiği, yıldırmaya uygulayan zorba bir müdür için örgütsel yapının tüm ortamı hazırladığı düşünülebilir:

"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. Bizlere mesela idareciyiz öğretmeniz saygıdan uzak emir." KDY1

"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

Yukarıdaki ifadeler de aynı zamanda, okulların örgütsel yapısında değişim, hiyerarşik yapı içinde engelleyici hiyerarşi, yüksek düzeyde merkezilik; makine bürokrasisi yapısı (Morgan, 1998) ve bu yapı ile paralel olan yapısal ve bağlamsal öğelerin okul örgütlerinde varlığı ve sonuçları olarak değerlendirilebilir. Keza, yüksek derecede merkezilikte, kararların birkaç kişinin elinde toplanması (Hoy ve Sweetland, 2000), merkeziliğin engelleyici ve etkin olarak ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Hoy ve Miskel'e (2015) göre engelleyici merkezilikte; yönetsel hiyerarşi problemleri çözme yerine engelleyicilik özelliği taşımakta, yöneticiler otoriteyi disiplin ve kontrol amaçlı kullanmaktadırlar. Yine, bilinçli okul yöneticilerinin, kuralların işlevsel olmayan yönlerini önleyebileceğinden bahseder. Bürokratik kurallardan beklenen denge ve koruyucu işlevi, yıldırma amaçlayan zorba yöneticinin, bu amaçla bilinçli olarak, işlevsel olmayan kuralları bilinçli öne çıkarması, temsili kurallar yerine ceza odaklı kuralları tercih etmesi ile yıldırma örgüt içinde meydana gelebilmektedir. Bu süreç ile yıldırıcı, örgüt yapısındaki bürokratik özellikleri engelleyici hale getirmekte ve örgüt yapısı vasıtasıyla, örgütü bir yıldırma aracı olarak kullanabilmektedir.

Eğitimcilerin yıldırma yaşantılarını şiddetli bir seviyede, kendi örgütleri içinde hissetmeleri, örgütsel yapının özellikleri ile ilişkilendirilebilir. Bu tür durumlarda okullarda karşılaşılan sonuçlar, direnç ve düşmanlık şek-

linde ortaya çıkmaktadır. Engelleyici hiyerarşide, örgüt sık sık dış baskılara maruz kalmakta, işlevsellik azalmakta, yakın denetim artmakta ve iş yükü çoğalmaktadır (Buluç, 2009). Yukarıda bahsedilen örgütsel bulgulardaki, "otokratik/baskıcı, yetki odaklı/erk dayatmacı, aşırı bürokratik/şekilci" kodları, okul örgütlerinde merkeziyetçiliğin engelleyici yönde, hiyerarşiyi, engelleme ve bezdirme amaçlı kullanılması ile baskıcı, kontrolcü, denetim vurgusu yüksek bir yönetim yapısı, yıldırmanın örgüt yapısından kaynaklandığını gösterir niteliktedir. "İdareci kimliğinden soğuma, meslek ve etiği sorgulama, mesleki eğitim ve kalitesine güvensizlik, meslek ve insan algısında olumsuz değişim, motivasyonun düşmesi, kurumdan ayrılma/terk düşüncesi, okul kültürü ve ikliminde parçalanma, örgütsel adalet inancının, bağlılığın ve güvenin azalması, işten uzaklaşma isteği, istifa, örgütün verim ve marka değerinin düşmesi, insan ilişkilerinin yönetimdeki önemini kavrama" bulguları örgütsel boyutta sonuçlar olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamaların her birinde, okul bazında, görünürde her ne kadar düşük düzeyde merkezilik (Hoy ve Sweetland, 2000) olduğu düşünülse de yıldırmanın, örgütsel adanmışlığı (Apak ve Deniz, 2009) ve duygusal boyuttaki bağlılığı (Atalay, 2010; Breen, Mannix ve Mc Namara, 2004, s. 35, Akt: Karcıoğlu ve Çelik, 2012) azalttığı buna bağlı olarak örgütsel sessizliği (Gül ve Özcan, 2011) körüklediği söylenebilir. Okullarda deneyimlenen yıldırmanın örgütsel nedenleri, bürokratik merkezi yapılanmanın ve bu yapı ile uyumlu amaç, işbölümü, görev dağılımı, merkezileşme, denetim alanı, biçim, yönetim katları, iletişim, denetim, etkinlik ve yetki sistemleri gibi her bir unsurun önemli bir yıldırma alt yapısı oluşturduğu görülmektedir.

> *"Diyordu ki çocuk gelişimcilerin hepsini görmek istiyorum sendikada. Bende sendikaya her zaman karşıyım yani. Hani sendikayı çok böyle siyasal buluyorum ve işini gerçekten temsil etmediğini düşündüğüm için hiçbir sendikaya üye olmuyorduk. O dönemde çok diretti bu şekilde, bu sendikaya üye olun üye olun, hepinizi orda görmek istiyorum, her gördüğünde söyledi yani. Evet, olmayan birçok arkadaşım o dönemde oldu, hatta çocuk gelişimcilerden bir tek ben olmadım. En o sendikaya üye olmamıştım, o dönemde de zaten. Ama diğer hiç sendika üyeliği olmayan arkadaşlarım, düşünmeyen arkadaşlarım o dönemde oldu yani…"KDÖ4*

> *"Bende sendikaya her zaman karşıyım yani. Hani sendikayı çok böyle siyasal buluyorum ve işini gerçekten temsil etmediğini düşündüğüm için hiçbir sendikaya üye olmuyorduk. O dönemde çok diretti bu şekilde, bu sendikaya üye olun üye olun, hepinizi orda görmek istiyorum, her gördüğünde söyledi yani. Evet, olmayan birçok arkadaşım o dönemde oldu, hatta bir tek ben olmadım. Ama diğer hiç sendika üyeliği olmayan arkadaşlarım, düşünmeyen arkadaşlarım o dönemde oldu yani…" KDÖ4*

Ayrıca yukarıdaki katılımcı ifadelerinde ise, Türkiye'de eğitimcilerin yıldırma yaşantılarına özgü sendikal sebeplerin (Ak-Küçükçayır ve Akbaba- Altun, 2016b; Ak-Küçükçayır ve Akbaba- Altun, 2016c; Ak-Küçükçayır ve Akbaba- Altun, 2016d) okullarda yıldırma sebebi olarak ortaya çıkmasında yine okulların örgüt yapılarının öne çıktığı görülmektedir. Yapısal anlamda, dikey örgütlenme, makine bürokrasisi ve basit yapı olarak karşımıza çıkan okul örgütlerinin, bürokratik ve otoriter yapısı (Hoy ve Miskel, 2015), okul müdürünün, örgütünün otorite pozisyonundaki hiyerarşinin başında bulunan kişi olması ile birlikte, yöneticinin üye olduğu sendikal faaliyetler için bu otorite ve yetkiyi sendika lehine kullandığını göstermektedir. Sendika lehine uygulamalara muhalefet eden yönetici ve öğretmenlerin, yine örgüt yapısının izin vermesi ile sendikal sebepli yıldırmaya uğradığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de okulların, profesyonel örgüt yapısı, açık sistem anlayışı ve insan ilişkileri gibi, modern ve postmodern yaklaşımların önerdiği, liderlik, yatay hiyerarşi, kalite anlayışı gibi uygulamaları sözde ve görünürde olmasına rağmen; klasik yönetim anlayışının izlerini taşıyan, merkezi ve bürokratik, denetim odaklı, yetki gücünün öne çıktığı bir örgüt yapısı olduğu söylenebilir. Profesyonellik yerine bürokratik otoriteyi vurgulaması, gücün bir noktada toplanmış olması, kurallar ve prosedürlerin nesnel bir biçimde uygulanmaması, başka bir deyişle ceza merkezli engelleyici bürokrasi olan bir okul örgüt yapısının varlığından bahsedilebilir. Devlet okullarında yıldırma, otokratik, ilgisiz ve çatışmacı, aşırı bürokratik baskı ile korkutma aracılığıyla yapılırken özel okullarda benzer tutumların pasif saldırganlık şeklinde yapıldığı sonucuna varılmıştır. Bütün bu örgütsel özellikler ile bazı okullarda, örgütün kültürü ve ikliminin yöneticinin yönetim tarzı ve kişiliğine endeksli hale gelmesine sebep olabilmektedir. Bu nedenle, bürokratik yapının engelleyici veya destekleyici olarak işlemesinin, yine merkezileşmenin ve hiyerarşinin engelleyici ve destekleyici olarak ortaya çıkmasının, okul örgütlerinde yıldırmayı engellemek veya arttırmak adına etkili yapısal bir parametre olduğu görülmektedir. Bu örgüt yapısı, okullarda, okulun örgütsel

ortamını, okul yöneticisinin tercihlerine bağımlı hale getirmektedir. Yıldırma ise engelleyici tarza hizmet eden, yetki gücüne dayalı bir zorbalık olarak kurum içinde kullanılabildiği göz önüne alınırsa, örgüt yapısı, yıldırmaya uygun habitatı oluşturmakta önemli bir etken olabilmektedir. Ayrıca, yıldırma konusunda, kurum içinde ve hukuksal boyutta önleyici veya caydırıcı uygulamaların olmayışı, eğitimcilerin bu sorun hakkında bilgi ve algı sahibi olmaması gibi yan sebeplerle birleştiğinde, okullarda örgüt yapısının, yıldırmaya, etkili ortamla oluşturduğu söylenebilir. Bu çalışma, mesleki pratikte, örgüt yapısı ve yol açtığı sorunlar, örgüt yaşantısına etkileri hakkında daha kapsamlı çalışmaları önermektedir. Mevcut durumun analiz edilmesini sağlayacak olan örgüt yapısına ait öncü araştırmalar, alandaki örgütsel ve yönetsel problemlerin örgütsel sebepleri ve çözümleri konusunda faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Ak-Küçükçayır G. ve Akbaba-Altun S. (2016c). Eğitim Yöneticilerinin Yıldırma Yaşantıları Üzerine Nitel Bir Analiz. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin editors. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları (e-kitap).* online: e-kitap: (e-ISBN 978-605-318-393-8). p.373-399.

Ak-Küçükçayır, G. & Akbaba-Altun, S. (2016b). Yönetsel sorunların ipucu yıldırma ve öğretmenlerin yıldırma yaşantıları. *Pegem Atıf İndeksi, 751-774.*

Ak-Küçükçayır, G. & Akbaba-Altun, S. (2016d). Öğretmen ve yöneticilerin yıldırma yaşantılarının karşılaştırılması. A. Çilek editör. *EYFOR-VII Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu Bildiriler Kitabı (e-kitap)* (ISBN-978-605-64247-2-4).

Ak-Küçükçayır, G. (2016). *Eğitimcilerin yıldırma yaşantıları üzerine nitel bir araştırma.* Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Ak-Küçükçayır, G. ve Akbaba-Altun, S. (2016a). *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.

Atalay, İ. (2010). *Mobbingin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi kamu sektöründen bir örnek.* Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Bolman, L.G. ve Deal, T.E. (2008). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak*. (Apay A. ve Tanrıöven, A., Çev.) Ankara: Seçkin.

Bozkuş, K. (2016). Örgüt yapısı ve okullar. *The Journal of Kesit Academy 2*(4), 236-260.

Branch, S., Sheenan, M.J., Ramsay, S.G. ve Barker, M.S. (2004). *Upwards bullying: Implications for how managers and organizations approach workplace bullying in the future.* Paper presented at British Academy of Management, St. Andrews.

Brodsky, C. (1976). *The Harassed Worker.* Lexington, MA: D. C. Heath and Company.

Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 34*(152), 71-86.

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: PEGEM akademi

Cemaloğlu N. (2007b). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 77-87. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200733NECAT%C4%B0%20CEMALO%C4%9ELU.pdf 08.04.2013.

Cemaloğlu, N. (2007c). The exposure of primary school teachers to bullying: An analysis of various variables. *Social Behavior and Personality: An İnternational Journal, 35*(6), 789-802.

Cemaloğlu, N. (Yaz-2007a). Örgütlerin kaçınılmaz sorunu: Yıldırma. *Bilig, 42*, 111-126. http://yayinlar.yesevi.edu.tr/files/article/110.pdf. 24.04.2013.

Cemaloğlu, N., ve Ertürk, A. (2008). Öğretmen ve okul müdürlerinin maruz kaldıkları yıldırmanın yönü. *Ahmet Yesevi Üniversitesi BİLİG, 46*, 67-86.

Çalış, M. ve Tokat, B. (2013). Örgüt yapısı ve mobbing ilişkisinin özel hastanelerde incelenmesi: Giresun ili örneği. *Ankara Üniversitesi SBF dergisi 68*(3), 103-120.

Daft, R. L. (2010). *Organization Theory and Design* (10 b.). Mason, OH: South-Western Cengage Learning.

Davenport, N, Schwartz, R. D. ve Elliott, G.P. (2003) *Mobbing İşyerinde Duygusal Taciz*, (Çev.) Osman Cem Önertoy, İstanbul: Sistem Yayıncılık

Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. ve Cooper, C.L. (2011). The concept of bullying and harassment at work: The European tradition. *Bullying and harassment in the workplace: Developments in Theory, Research, and Practice, 2*, 3-40.

Gökçe, A.T. (2008). *Mobbing: İşyerinde yıldırma nedenleri ve başa çıkma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Gül, H. ve Özcan, N. (2011). Mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler: Karaman İl Özel İdaresinde görgül bir çalışma. *KSÜ İİBF Dergisi, 1*(2) 107-134. http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/Imagesimages/files/7_uni_0.pdf. 16.04.2013.

Günel, Ö. D. (2010). İşletmelerde yıldırma olgusu ve yıldırma mağdurlarının kişilik özelliklerine ilişkin bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 12*(3) 37-65. http://www.sbe.deu.edu.tr/dergi/cilt12.sayi3/g%C3%BCnel%20%C3%B6zg%C3%BCr%20devrim.pdf. 22.04.2013.

Hoy, W. K., ve Sweetland, S. R. (2000). School bureaucracies that work: Enabling, not coercive. *Journal of School Leadership, 10,* 524-541.

Hoy, W.K. ve Miskel C.G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama.* Ankara: Nobel.

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.

Leymann, H. (1996). The Content and Development of Mobbing at Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*(2), 165-184. http://www.organizedmobbing.com/Leymann1996.pdf 11 Nisan 2013.

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

Mintzberg, H. (2015). *Örgütler ve yapıları*. (Apay, A. Çev.) Ankara: Nobel yayıncılık.

Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor.* Ankara: BZD Yayıncılık.

Özler, D.E. ve Mercan, N. (2009). *Yönetsel açıdan psikolojik terör*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Tınaz, P. (2006). *İşyerinde Duygusal Taciz (Mobbing)*. İstanbul: Beta Yayınları.

Tutar, H. (2004). İşyerinde Psikolojik Şiddet Sarmalı. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 2*(2). 101-128.

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.

8. BÖLÜM

TÜRKİYE'DE GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE ÖZEL OKULLAR VE EĞİTİM POLİTİKALARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Gülnur Ak Küçükçayır[a], Necati Cemaloğlu[b]

[a]Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, gulnurka1@gmail.com
[b]Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, necaticemaloglu@hotmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de geçmişten günümüze özel öğretim politikalarını gözden geçirerek, özellikle son zamanlardaki uygulamaları bu çerçevede analiz etmek, özel ve devlet okulları bağlamında karşılaştırmalı niteliksel çıkarımlarda bulunmak, ulusal ve uluslararası raporlardaki veriler yardımı ile Türk eğitim sistemindeki eğitim politikalarına öneri sunabilmektir. Bu araştırma, nitel araştırma tekniklerinden, doküman incelemesi tekniği kullanılarak yapılmıştır. Eğitimle ilgili, kurum raporları, stratejik planlar, resmi belgeler, resmi istatistikler, uluslararası raporlar ve bu raporlara dair sivil toplum kuruluşlarının görüş raporları, ilgili kitaplar ve makaleler kaynak dokümanlar olarak kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, son yıllarda en çok özel anaokullarında artış görülmüştür. Dershanelerin temel liselere dönüşümü, özel okulların veli –işletme teşviklerinin yeniden ayarlanması ile anaokullarından sonra en çok orta öğretim kurumlarının sayısında artmıştır. OECD ve PISA raporlarında bahsedilen dezavantajlı-avantajlı okul tanımları ele alındığında, Türkiye'deki özel ve devlet okulları bağlamında değerlendirilirse, sosyal, sanat ve spor imkânları bakımından, sıkışık şehir yaşamında, apartman dairelerinde, sokak aralarında bulunan eğitim kurumlarının dezavantajlı okulların tanımı ile örtüştüğü görülmektedir. Özel ve devlet okulları oranlarını dengelemeye veya çoğaltmaya çalışmaktan ziyade okulların niteliklerini arttırmaya yönelik uygulamalar gerekmektedir. Hem özel hem devlet okullarında, müfredat yapısı, özellikle öğretmen yeterlilikleri, sosyal etkinlikler, sanat ve spor eğitiminin arttırılması gibi uygulamaların, okul niteliği bakımından önemli parametreler olduğu bilinmektedir. Bazı özel okullarda, rekabet ortamından dolayı, niteliğe fazlaca önem verilmesi nedeniyle bu durumun nitelikli eğitime erişimde eşitsizliğe yol açtığı söylenebilir. Gelir eşitsizliğinin, eğitime erişim eşitsizliğine sebep olmasını engellemek için, özel ve devlet okullarına yapılan yatırım miktarı ve bu miktarın eğitimin niteliğini arttırılmasında kullanımı önemli hale gelmiştir. Bu nedenle özel ve devlet okulları oranlarını dengelemeye veya çoğaltmaya çalışmaktan ziyade okulların niteliklerini arttırmaya yönelik uygulamaların arttırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: özel okul, eğitim politikası, eğitim

Abstract

The purpose of this research is to revise and analyze Turkey's private education policy from the past until this day; especially the recent implementations within this outline, to come up with a comparative qualitative interpretation consisting private and public schools, to be able to make a proposition concerning the educational policies in the Turkish educational system with the help of national and international reports. This research has been made by using the document analysis technique of qualitative research techniques. Institutions reports, strategic plans, official documentations, official statistics, international reports and think tank reports concerning the international reports, related books and articles about education have been used as resources. According to the recent findings of the research, the biggest increase can be seen in the number of private kindergartens. The other increase after the kindergartens has been in the secondary education with the conversion of private institutions providing academic support (dersane) to private high schools (temel lise) and the rearrangement of parent-business encouragement. An advantageous school and disadvantageous school definitions were discussed in OECD and PISA- when evaluated in the means of private and public schools in Turkey doesn't coincide with the educational facilities which are poor in social, cultural and physical activities or which are tried to be squeezed in the urban life inside apartments and alleys. Instead of trying to alter the ratio of private and public schools in numbers, enforcements in order to increase the quality of these schools are more essential. Both in private and public schools variables like the curriculum, continuity and teachers' qualifications must be improved. Because of the private school's prioritization of quality -except for some private high schools and kindergartens, it can be said that these circumstances cause inequality in terms of access to education. In order to prevent the inequality in education, standards, investments in both private and public schools and the usage of these amounts to increase the quality of the schools has become necessary. That is why instead of trying to balance or alter the numbers of private and public schools; implements that focus on improving the quality of these schools must be increased.

Keywords: private school, educational policy, education

Giriş

Okul kavramının içinde, müfredat, öğretmen, öğrenme ortamı, öğrenme materyalleri, öğrenci hazır bulunuşluğu, akademik kazanım gibi temel unsurlar bulunmaktadır. Eğitimin genel amacı, felsefesi, toplumlara, ülkelerin yönetim ve eğitim beklentilerine göre farklılaşabilir. Örneğin Eski Yunan'da ve Roma'da eğitimin temel amacı, siyasi otoriteye bağlı vatandaşlar yetiştirmek olarak görülürken, Ortaçağ eğitiminde bütünüyle dini bir amaç güdülmüş, Rönesans'tan sonra ise bu durum tamamen toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir (Şişman, 2011). Değişen ve dönüşen zamanlarda okulların insanlık tarihi kadar eski olduğu göz önüne alınırsa, aslında özel okulların tarihinin devlet okullarının tarihinden çok daha önce olduğu söylenebilir. Bu ayrımı daha iyi yapabilmenin tek yolu özel okul ve devlet okulu tanımları ile mümkündür. İlk devlet okullarının ortaya çıktığı, bugünün eğitim bilimleri ve eğitim yönetiminin bilimsel temellerinin atıldığı ülke olan Amerika Birleşik Devletlerinde, 1997 yılında, National Center for Education Statistics adı altında devlet ve özel okullar arasındaki farkları detaylı olarak tanımlayan bir rapor hazırlanmıştır (National Center For Education Statistics, 1997). Bu rapora göre, devlet okulları ve özel okullar arasındaki ilk ve en önemli fark eğitim giderlerindedir. Eğitim giderleri, devlet tarafından toplanan vergilerden elde edilen gelirle karşılanan okullar, devlet okulları; diğer bir değişle kamu okulları (public schools) olarak tanımlanmıştır. Eğitim giderleri, özel ve tüzel kişiler tarafından düzenli karşılanan ya da vakıf dernek, dini yapılanmalar tarafından bağış yolu ile karşılanan okullar ise özel okul (private school) olarak tanımlanmıştır.

Devlet okullarının ilk kurulduğu ülke olan Amerika Birleşik Devletlerinde, eğitim sistemindeki özerk yapılanması sonucu, özel okulların devlet okullarından farkı, sadece eğitim giderlerinin karşılandığı kaynakların farklı olması değildir. Öğretmen ve diğer çalışanlara ödenen maaşlar, bina, çevre vb. eğitim öğretim ortamlarına yapılan yatırımlar, müfredat uygulamaları gibi farklı değişkenlerle de özel ve devlet okulu arasında okulu oluşturan unsurların kaynakları açısından farklılıklar göstermektedir. 1821 yılında Boston English High School'un, ilk devlet okulu olarak açılması, 1837'da Horace Mann'in Massachusetts eyaleti eğitim bakanı olmasıyla devlet okullarının parasız olması, 1839 da "normal schools" olarak bilinen devlet okullarının öğretmen ihtiyacı için ilk öğretmen okulunun Massachusetts'de açılması ile bugün bilinen devlet okulu yapısının ortaya çıktığı söylenebilir. 1991 yılında Minnesota'da ilk "charter school" (devlet destekli-özerk okul) yasal hale getirilmesi ile devlet okullarına yeni bir çeşit eklenmiştir. Amerikan eğitim sisteminin özerk yapısı gereği farklı alanlarda çeşitlenen özel okullar, merkezi eğitim sistemi yapısında olan ülkemizde sadece eğitim giderlerinin özel kaynaklar tarafından karşılanması ile devlet okullarından farklılaşmaktadır. Özel okulların tamamının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olması, bütün okullarda aynı müfredatın kullanılması, bütün yasa ve yönetmeliklerin, özel ve devlet okullardaki tüm işleyişi düzenlemesi sonucu, Türkiye'de özel ve devlet okulu ayrımının sadece mali kaynakların farklı olması, özel teşebbüs olarak ortaya çıkması ile sınırlandığı söylenebilir.

Özel Okulların Tarihi Gelişimi ve Eğitim Politikaları Sürecindeki Yeri

Özel okul politikalarının bugün bulunduğu durumu analiz edebilmek için geçmişte yapılmış uygulamaların sebeplerini ve sonuçlarını analiz ederek yol almak, bugüne daha kuvvetli gerekçelerle önerilerde bulunmak açısından önemlidir. Bu sebeple, ülkemizdeki özel okulların tarihi süreci daha detaylı irdelenebilir.

Türkiye'de özel okulların varlığı 1856 Islahat Fermanı ile azınlıklar ve cemaatlerin okul açmaya ve geliştirmeye izinli sayılması ile başlar. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile Türkler de dâhil olmak üzere herkesin özel okul açabilmesi konusunda 129. ve 130. maddeler düzenlenmiştir. Bu maddelerde, bu okullardaki öğretmen istihdamı, müfredat uygulamaları, disiplin cezaları ile ilgili uygulamalar ve sınırlar verilmiştir. Tanzimat döneminde ise özel okul açılmamıştır. Bunun sebebi ise, Türklerin ticari amaçlı, para kazanmak maksadı ile okulun bir ticarethane olarak görülmesini yadırgadıkları yönünde yorumlar vardır. Özel okul kapsamında ise, azınlıklar olarak Rumlar Heybeliada Ortodoks okulu, Yahudiler Musevi Asri Mektebi, Katolikler Saint Joseph ve Notre Dame de Sion, Protestanlar Robert Koleji ve Arnavut Kız Kolejini açmışlardır (Akyüz, 2012). Farklı dil ve inançlardaki bu çeşitlilik sonucu açılan bu okullara maddi imkânları yerinde olan Müslüman halkın rağbet etmesi sonucu, benzer müfredat ve yapılanma ile Türkler de özel okullar kurma girişiminde bulunmuşlardır. Tanzimat'ın "eğitim yoluyla Osmanlılık" politikasına uygun olarak 1868'de açılan Galatasaray Sultanisi, Türklerin açtığı ilk özel okuldur. Farklı kültürlerin ve dinlerin mensuplarını ortak bir müfredatta birleştirmek üzere laik bir yaklaşım benimsenmiştir. Galatasaray mektebinin devlet tarafından açılan özel bir okul olması onu farklı kılmıştır. Özel girişimciler tarafından açılan ilk Türk özel okulu, 15 Ocak 1884'te İstanbul'da Rüşdiye düzeyinde açılan "Şems-ül Maarif" adındaki okuldur (Akyüz, 2001, akt: Uygun, 2003). 1909'da Osmanlı İttihat Mektepleri Cemi-

yeti kurulmuş, Türk özel okul kurucuları da bir araya gelerek Osmanlı Mektepleri "Tevhid-i Mesaî Cemiyeti" adında İstanbul'da bir cemiyet kurmuşlardır. Bu cemiyetin kurucuları, 1911'de, Türk özel okullarından mezun olanlara idadî (lise) öğretimini de özel olarak yaptırmak için Mekâtib-i Hususiye İdadîsi adıyla bir okul açmışlardır. II. Meşrutiyetin ilanından sonra, Müslüman halkı azınlık mektepleri yerine Türk mekteplerine çekebilmek için özel okul girişimcileri devlet tarafından desteklenmiştir. 1915 tarihli "Mekâtib-i Hususiye Talimatnamesi"nde (Özel Okullar Genelgesi) Türklerin özel okul açma girişimleri teşvik edilirken, yabancı ve azınlık özel okullarının devletin gözetim ve denetimine girmesi yönünde önlemler alınmıştır (Özkaya, 1993, 7; akt: Uygun, 2003). Cumhuriyet döneminden önce, özel okulların açılması, azınlık ve cemaat okulların açılmasına yasal olarak izin verilmesi ile başlanmıştır. Türk özel okullarının açılmasının da Müslüman halkın devam ettiği devlet okullarının, müfredat yapısı ve uygulamalarının günün gerektirdiği ihtiyaçları ve beklentileri karşılamaması sonucu, halkın ekonomik durumu iyi olan kesiminin, azınlık mekteplerini tercih etmesinin önüne geçebilmek, devletin milli bekasını eğitim yolu ile devam ettirebilmesi amacıyla kurulduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, devlet okulları eski alışkanlıklarını devam ettirirken, ekonomik durumu iyi olanlar için çağın gereklerine uygun yapılanmış özel okulların belli bir kesime hizmet vermek maksatlı kurulduğu söylenebilir.

Milli mücadeleden zaferle çıkıldıktan sonra, 24 Temmuz 1923'te Lozan Barışı esnasında azınlık okullarının uygulamaları yasalarla devletin denetim ve kontrolü altına alınmıştır (Özbek, 2000). 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat kanunu ile öğretim birliğinin gerçekleşmesi esas alınmış; Türkiye Cumhuriyeti'nin birliği, beraberliği, toprak bütünlüğü ve vizyonuna göre insan yetiştirilmesi ile eğitim tamamen devlet eliyle verilen bir hizmet olarak sunulmaya başlanmıştır. Bu tarihten itibaren azınlıkların ve cemaatlerin eğitim-öğretim yapılanması ve faaliyetleri tamamen devletin kontrolü altına alınmış; Türkiye Cumhuriyeti'nin varlığını, birliğini ve vizyonunu tehdit edecek her türlü eğitim faaliyeti yasaklanmıştır. Fakat savaş sonrası, ekonomik durumun zayıf olması sonucu, Mustafa Kemal Atatürk'ün de önerisi ile eğitimde özel girişimciliği destekleyecek tedbirlerin alınmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler, 1946, 27). Atatürk'ün 1 Kasım 1925 TBMM İkinci Dönem Üçüncü Toplantı Yılını açarken yaptığı konuşmasına istinaden özel girişim ve devlet işbirliği ile 31 Ocak 1928'de Türk Eğitim Derneği (TED) kurulmuştur. Derneğin kuruluşundaki ilk yönetmeliğine göre, TED, yoksul öğrencilerin akademik eğitimleri ve yükseköğrenim gören dar gelirli ailelerin çocuklarının barınma ihtiyaçları da dâhil hizmetler sunmak üzere kurulmuştur (TEDMEM, 2016). 1961 Anayasasında, eğitim ve öğretimin devletin gözetim ve denetimi altında serbest olduğu belirtilerek özel okullar kabul edilmiş; diğer bir deyişle, eğitim öğretim, devlet tekelinden çıkartılarak, devletin gözetiminde, özel okullara daha serbest bir uygulama alanı sunmuştur. Anayasa ile öngörülen bu kanun, 1965 de "625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu" adı altında müfredat, işleyiş, öğretmen istihdamı gibi konularda oldukça detaylı olarak hazırlanmış ve 8 Haziran 1965'te çıkarılmıştır. 1982 Anayasasında 27. ve 42. madde hükümleri çerçevesinde 1739 ve 222 sayılı kanunlar ile 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile özel öğretim kurumu açmak tamamen serbest hale gelmiştir. Aynı tarihli anayasa ile özel üniversitelerin kuruluşu da olanaklı hale gelmiştir. 1985 yılı ile birlikte, yabancı sermayeyi teşvik maksatlı Türk vatandaşları ile ortak yabancı gerçek ve tüzel kişilerin özel okul açması serbest bırakılmıştır. 23.6.1985 tarihinde ilk defa Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği çıkartılmış; 7.9.1991 tarihli yönetmelikle daha da iyileştirilmiştir. 2.6.1988 tarih ve 326 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile özel okul ücretleri serbest hale getirilmiştir. Yakın zamanlarda ise yapılan değişikliklerle özel öğretim kurumu açma yetkisi ve kapsamının daha da genişletildiği söylenebilir. Avrupa Birliği Uyum Yasaları çerçevesinde, 3.8.2002 tarih ve 4771 Sayılı Kanunda, vakıflara ait özel öğretim kurumları kapsamında, cemaat vakıfları, vakfiyeleri olup olmadığına bakılmaksızın, Bakanlar Kurulu'nun izniyle dinî, sosyal, eğitsel, sıhhî ve kültürel alanlardaki ihtiyaçlarını karşılamak üzere taşınmaz mal edinebilme ve taşınmaz malları üzerinde tasarrufta bulunabilme imkânı tanınmıştır (T.C. Resmî Gazete, 2 Ağustos 2002, Sayı: 24841,1-10).

Görüldüğü üzere, Cumhuriyetin ilanından sonra Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim tamamıyla devletin verdiği bir hizmet haline gelmiş ve azınlıklar ve cemaatlerin eğitim uygulamaları devletin kontrolüne alınmıştı, ancak 2000'li yıllardan sonra T.C. Eğitim Vizyonu çerçevesinde özel okul politikasında yapılan değişikliklerle, hem azınlıklar ve cemaat okulları ile ilgili politikalarda hem de diğer özel okul politikalarında önemli değişiklikler yapıldığı söylenebilir. Yapılan anayasal değişikliklerin özel okulların Türk Eğitim Sistemi içinde çok daha önemli bir hale getirilmesi amacıyla teşvik etmekle beraber, azınlık ve cemaat okullarının kısıtlamalarının da önemli ölçüde ortadan kaldırılması için bir araç olduğu görülmektedir. Böylece, devletin gözetim ve denetimi esas olmak üzere özel öğretim kurumlarının önündeki engellerin yabancı ve azınlık okullarında tamamen, dini cemaatlere ait okullarda ise kısmen kalktığı söylenebilir. Bu sürece paralel olarak, yüksek eğitime giriş ve yüksek eğitimle ilgili politikalar da süregelmiştir. Üniversitelerin vakıf destekli kurulmasına izin verilmesi ile birlikte, son yıllar-

da devletin ve vakıfların kurduğu üniversite sayısında hayli artış gözlenmektedir. Bu artışın, öğrencilerin üniversite eğitimine ulaşmaları için iyi bir fırsat olduğu düşünülse de, eğitim ve akademik müfredatın standartlaşmadan uzak olduğu görüşü, lisans ve lisansüstü eğitimde kalite kaygısı yaratmaktadır. Tarihsel süreçte sürekli değişen yönetmelikler ve uygulamalar, ilk, orta ve lise eğitimlerinin isim, içerik ve işleyişlerinde bazı değişikliklere yol açmış; müfredat değişimleri ile birlikte eğitimin içeriği ve kazanımları da değişmiştir. Tüm bu değişimlere uyum aşamasında özel eğitim kurumları da değişim ve dönüşüm aşamalarından geçmek zorunda kalmıştır.

Özel eğitim kurumlarının işleyiş ve gelişmesinde kademeler arası geçiş standartlarının da önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Lisans yerleştirmede, 1750 sayılı Üniversiteler Kanununun 52 nci Maddesine dayanarak 19 Kasım 1974 tarihinde Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin kurulması ve 1974 ve 1975 yıllarında ilk üniversite seçme ve yerleştirme sınavlarının yapılması, devlet öğretimi ve özel öğretim sektörü için bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir. 1981 yılında YÖK'e bağlanarak ÖSYM olarak hizmet veren kurumun uygulamaları ile 1976-1980 yıllarında tek basamaklı, 1980 yılından itibaren çift basamaklı bir sınav olarak uygulanmıştır. Bu uygulamalar, ortaöğretim yapısında farklı ihtiyaçların doğmasına sebep olmuştur. Ayrıca, 1982 yılında, ortaöğretim başarı puanı ve diploma puanlarının da sınav başarı puanlarına eklenmesi, özel ve devlet orta öğretimini ilgilendiren önemli bir gelişme olarak kabul edilebilir. Eleme sınavlarının, zamanla yarıştıran, bilgi temelli ve ustalaşma gerektiren doğası gereği öğrencilerin sınav başarılarını arttıracak farklı uygulamalara gereksinim duyulmuştur. Bu sebeple, özel dershaneler, farklı yapıda özel eğitim kurumları olarak Türk eğitim sisteminde güçlenmeye başlamıştır. 1960'lara kadar uzanan tarihinde, özel dershaneler, etüt ve özel ders ihtiyacını karşılamak maksadıyla varlığını korumuş; yasal olarak 1965'te resmen kabul edilmiş; 1980'de kapatılmasına karar verilmesine rağmen yürürlüğe girmeden tekrar açılarak son yıllara kadar altın çağını yaşamıştır (Tansel ve Bircan, 2007).

2014 yılında 6528 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile dershanelerin eğitim sisteminden kaldırılmasına dair süreç başlatılmış; dershaneler "Ortaöğretime veya yükseköğretime giriş sınavlarına hazırlık niteliğinde olmamak kaydıyla, kişilerin sosyal, sanatsal, sportif, kültürel ve mesleki alanlarda bilgi, beceri, dil, yetenek ve deneyimlerini geliştirmek, isteklerine göre serbest zamanlarını değerlendirmek amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumları" olarak tanımlanmıştır. 8 Ağustos 2015 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikte düzenleme yapılmış ve "özel öğretim kursu" tanımlaması getirilmiş, böylece kurumların faaliyet gösterebilmeleri için gerekli yasal zemin sağlanmıştır. Bu ve ardından gelen itirazlar ve yeni uygulamalarla, okul dışı öğretim faaliyetleri "bilim grubu" ismi kullanılmak kaydıyla, dershaneler, özel eğitim kurumlarına dönüştürülerek kaldırılmıştır. Bu dönüşüm için dershanelere süre verilmiş ve gerekli hazırlıkları yapmaları sağlanmıştır. Bu süreç sonunda ortaöğretimde, sınav odaklı eğitim veren, müfredatı ve işleyişi lisans sınavına odaklı "temel lise" isimli farklı bir özel öğretim kurumu ortaya çıkmıştır. 12 Nisan ve 3 Temmuz 2016 tarihli Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan değişiklikler ile dershanelerin kapatılmasının akabinde uygulamaya konulan eğitim ve öğretim teşvikleri ve destek ödemelerinin de etkisiyle, özel öğretim kurumları sayısında önemli bir artış yaşanmış; dershaneler ise özel öğretim kurumları kapsamında, özel öğretim kurslarına veya temel liselere dönüşmüştür.

Türkiye'de Özel Öğretimde Son Uygulamalar

Yukarıda bahsedildiği üzere, tarihi akış içinde, Türkiye'de özel okulların gelişmesi ve yaygın hale gelebilmesi için 1985 ve sonrasında değişimlerin hızla başladığı; 2002 yılından günümüze baş döndürücü bir ivme ile devam ettiği görülmektedir. Özel okulların gelişiminde gelinen son nokta nedir?

Milli Eğitim Bakanlığı 2016 yılı Özel Öğretim Performans Hedefi ve 2015-2019 Stratejik Planlamasında özel öğretimin desteklenmesi için tedbirlerin alınması, veli ve girişimci teşvikleri öngörülmüştür. MEB 2015-2019 Strateji Planı, 2014'te % 9,16 olan okulöncesi eğitimde özel öğretimin payını % 23'e yükseltmeyi hedeflemiştir. 2015-2016 yılı verilerinde MEB istatistiklerinde yayınlandığı üzere anaokulu ve anasınıfı verilerine MEB'e bağlı olmayan özel ve resmi kurumlar da dâhil edilmiştir. Önceki yıllardaki MEB istatistiklerinde anaokulu ve anasınıfı verilerini içermemektedir. 2010-2011 ve 2015-2016 eğitim ve öğretim yılları arasında öğrenci sayılarının yüzdesel dağılımına bakıldığında, 2011'de öğrencilerin % 74'ü resmi anasınıfına devam ederken, 2016'da % 57'sinin resmi anasınıfına devam ettiği görülmektedir. Resmi anaokuluna devam eden öğrencilerin toplam içindeki oranı 2010'da % 16 iken, 2016'da % 25'e çıkmış, özel anaokuluna devam eden öğrencilerin toplam içindeki oranı % 3'ten % 9'a çıkmıştır. Bu sene, istatistiklerde, belediyeler, çeşitli dernekler ve Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından

açılan toplum temelli kurumlara ilk defa yer verilmiştir. Küçük bir yüzde de olsa, % 2'lik oranla 2016 yılında bu kapsamda 692 kurum olduğu görülmektedir. 2016 yılında anasınıfı sayısının ve anasınıfı öğrencilerinin azaldığı gözlenmektedir. Anaokulu sayısı ve anaokulu öğrencileri ise önceki yıllara kıyasla çok daha hızlı bir şekilde artmış durumdadır. Son beş yılda, resmi anasınıfları azalırken, özel anasınıflarının sayısı artmıştır. Özel anaokulları geçtiğimiz 5 yılda iki katından fazla artmış, resmi anaokulları da neredeyse bir kat artmıştır. Görüldüğü üzere, okulöncesi eğitimde okullaşma oranları halen Avrupa 2020 hedefi olan 4-5 yaş arası çocukların % 95'inin okul öncesi eğitime katılımının sağlanması hedefinin yine de çok altındadır (MEB SGB, 2015).

Okulöncesi eğitimde resmi ve özel ayrımında 2010-2016 yılları arasındaki anaokulu ve anasınıfı sayıları incelendiğinde; devlete ait anasınıflarının sayısı 22813'ten 20061'e düşerken, özel anasınıfı sayıları 584'ten 944'e yükselmiştir. Anaokulu değerlendirmesi ise, aynı dönemde devlete ait anaokulu sayısı 1452'den 2326'ya (%53), özel anaokulu sayısı ise 1054'ten 2328'e (%116) yükselmiştir. Ancak özel anaokulu sayısındaki artış %116 ile devlete ait anaokulu sayısındaki artıştan iki kat daha yüksektir (MEB SGB, 2016b).

Okul öncesi eğitim kurumlarının sayıları incelendiğinde, MEB'e bağlı kurumların (resmi) sayısı 22387 ile %80,5'lik en büyük dilimi oluşturduğu, bundan sonraki en büyük pay 4658 kurum sayısı ve %33,4'lük yüzde ile özel kurumlara ait olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, MEB'e bağlı olmayan, 657-191, MEB'e bağlı olmayan toplum temelli kurumlar (MEB Örgün İstatistikleri 2015-2016'daki ifadeye göre: Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı 4-6 yaş kurslar, belediyelerce açılan kreşler, derneklerce açılan kreşler) ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı bakım ve kreş evleri (özelin altında) sırasıyla 56 (%0,2), 692 (%2,5) ve 1385 (%5) kurumdan oluşmaktadır.

Yukarıdaki ifadede, MEB'e bağlı olmayan "Toplum Temelli Kurumlar" dikkat çekicidir. Milli Eğitim Bakanlığının 2012 yılında yayınladığı raporunda, "mevcut kurum temelli modelleri destekleyici, farklı bölgesel ihtiyaçlar çerçevesinde şekillendirilebilme esnekliğine sahip, yerel finans kaynaklarının harekete geçirilmesiyle maliyet etkin stratejilerin benimsendiği, çok sektörlü işbirliklerine açık modeller" olarak tanımlamıştır. Onuncu Kalkınma Planı 2016 Yılı Programı'nda "Toplum Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Merkezleri kademeli olarak yaygınlaştırılacaktır" ifadesinden yola çıkarak, bu merkezlerin önümüzdeki dönemlerde artacağını düşünmek mümkündür. MEB 2015 İdari Faaliyet Raporu'nda bahsedilen "Can Suyu Projesi" de okul öncesi eğitimin "toplum temelli" olarak geliştirileceğini belirtmektedir. Bu proje kapsamında MEB, "Dezavantajlı ortamlarda bulunan çocukların okul öncesi eğitimden faydalanmalarını sağlamak amacıyla kurum temelli modellerin yanı sıra toplum temelli erken çocukluk eğitimi modellerinin yapımı sürdürülmüştür" ifadesine yer vermektedir. MEB Örgün İstatistiklerindeki ifadeye göre bu kurumlar MEB'e bağlı değildir ve Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı 4-6 yaş kurslar, belediyelerce açılan kreşler ve derneklerce açılan kreşleri kapsamaktadır. Bu istatistiklerde belirtilmemiş olsa da toplum temelli kurumlar ayrıca Halk Eğitime bağlı oyun odalarını içermektedir. Bu kurumlar esnek zamanlı ve ücretsizdir ve 692 kurumda 21020 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu okullar içerisinde Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı olanlarda din temelli okul öncesi eğitim yapılmaktadır (http://kurs.diyanet.gov.tr/). Daha önceki yıllardaki Örgün istatistiklerde toplum temelli merkezlere yer verilmemiş ancak 2015 yılında 29 yerde erken çocukluk eğitimi merkezi yapıldığı rapor edilmektedir (MEB SGB, 2015, s. 87; Alp, 2016). Bu uygulamalar, okul öncesi eğitimde, kayda geçmeyen ve istatistiksel dağılımı araştırılmamış bir alanın bulunduğunu göstermektedir. Okul öncesinde, IGEDER (İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneği), Mart 2016'da düzenlediği ve MEB'in de desteklediği Erken Çocukluk Kongresi'nde Diyanet İşleri Başkanlığı'nın sağladığı okul öncesi eğitim ve diğer dini temel alan okul öncesi eğitim modellerinin tartışılması (IGEDER, 2016); MEB Örgün İstatistiklerde Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı okulların zaten uygulama dâhilinde olduğuna ve okul öncesi eğitim olarak sayılması dikkat çekicidir. MEB'in 2015-2019 Strateji Planı'ndaki şu ifadesiyle hangi politika önerilerini kastettiğini anlamak önemlidir: "Okul öncesi eğitime katılımı artıracak hizmet sunum modelleri çeşitlendirilecek ve okul öncesi eğitim imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılacaktır" (MEB SGB, 2015, s. 75; Alp, 2016). Bütün uygulamaların, okul öncesi eğitimde farklı "toplum temelli" yapılarda, hizmet sunum modellerinin çeşitlenmesi ile farklı kazanımları olan okul öncesi özel öğretim merkezlerinin varlığının yasal temellerle desteklendiği görülmektedir. Bu kurumların, MEB dışında farklı bir kurumun kaynağı ile desteklenmesiyle, bu kurumların özel veya devlet eğitim kurumları kapsamında nerede yer alacağı tartışma konusu olabilir. Ayrıca bu yapılarda, denetim ve standartlaştırma sorunu yaşanabilir.

Genel anlamda, eğitim sistemimizde özel okulların payı son yıllarda hem okul sayısı hem de öğrenci sayısı bakımından artmaktadır. MEB 2015-16 verilerine göre, okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimi kapsamak üzere tüm kademelerde özel okulların payının % 12,8 olduğu görülmektedir. Tüm kademelerde öğrencilerin %7,5'i özel okullarda okumaktadır. Özel okulların payı, mesleki ve teknik ortaöğretim dışındaki tüm kademeler-

de artmıştır. Özel okulların payının bir önceki yıla göre en fazla artış gösterdiği kademe ve okul türü genel ortaöğretimdir. Genel ortaöğretimde özel okulların payı 2015-16 eğitim-öğretim yılında yeni kurulan temel liselerin de etkisiyle 17,5 yüzde puan artmıştır. Tüm genel liselerin % 47,2'si özel okuldur ve örgün eğitimde okuyan tüm genel lise öğrencilerinin % 20,4'ü özel okullarda okumaktadır. Öğrenci sayısı üzerinden incelendiğinde, özel okulların payı okulöncesi eğitimde 1,0 yüzde puan artarak % 15,9; ilkokulda 0,6 yüzde puan artarak % 4,3; ortaokulda 1,5 yüzde puan artarak % 5,7 olmuştur.

2015-16'da bir önceki yıla göre tüm kademelerde özel okul sayısının % 27, özel okulda okuyan öğrenci sayısının % 43 arttığı görülmektedir. En fazla özel okul artışı, genel ortaöğretimde yaşanmıştır. Bu artışın en önemli nedeni, dershanelerin dönüşümüyle kurulan temel liselerdir. MEB Özel Öğretim Genel Müdürlüğü (ÖÖGM) tarafından yayımlanan güncel özel okul listesine göre Türkiye genelinde 1.197 temel lise bulunmaktadır. Buna göre temel liseler genel ortaöğretim grubundaki özel okulların % 48'ini oluşturmaktadır. MEB 2015-2019 Strateji Planında yer alan özel öğretim, hedefleri ve 2016 performans raporlarına göre, özel öğretime bütçeden ayrılan teşvik ve fonlar ile de desteklendiği söylenebilir. Plana göre özel öğretim teşviki kontenjanlarının kullanımı 2014 yılında %67,32 iken 2019 yılı için %100 öngörülmektedir (MEB SGB, 2016a).

Planın eğitim ve öğretime erişim bölümünde görüldüğü üzere, bütün bireylerin eğitim ve öğretime adil şartlar altında erişmesini sağlamak hedeflenmiş ve özel öğretim kurumlarının 2014 yılında okul öncesinde %9,16, ilkokulda %3,31, ortaokulda %3,51 ve ortaöğretimde %4,78 olan paylarının, 2019 yılında okul öncesinde %23'e, ilkokulda %6'ya, ortaokulda %7'ye ve ortaöğretimde %12'ye çıkarılması hedeflenmektedir (MEB SGB, 2016a).

Bazı ülkelerde özel okullar, devlet desteği de almaktadır. Mesela Yeni Zelanda da okul öncesindeki çocukların tamamına yakını ya tamamen özel ya da devlet destekli özel okula devam etmektedir. Diğer taraftan Litvanya, Finlandiya, Slovenya, İsviçre ve Rusya Federasyonu gibi ülkelerdeki çocukların %80'i bu tür okullarda eğitim görmektedir. OECD ülkeleri arasında okul öncesinde bağımsız ve devlete bağımlı özel okulların tamamı düşünülürse %32 özel okul görülmekte, bu rakam Avustralya, Belçika, Şili, Almanya, Japonya, Kore ve Yeni Zelanda da %50'dir. OECD ülkeleri arasında eğitimin kalitesini belirleyen önemli faktörlerden biride öğretmen başına düşen öğrenci sayısı olarak kabul edilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı da, 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrencilere verilecek destek tutarları okul öncesi için 2.860 TL, ilkokul için 3.440 TL, ortaokul için 4.000 TL, lise için 4.000 TL ve temel lise için 3.440 TL olarak belirlemiştir (MEB SGB, 2016a). Geçtiğimiz senelerde eğitim öğretim desteğinden faydalanmaya hak kazanan öğrencilerle birlikte, bu yıl 315 bin 586 öğrenciye ödeme yapılmıştır. Ayrıca, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü tarafından açıklanan rakamlara göre 2016-2017 eğitim öğretim yılı için mesleki ve teknik eğitim okulları öğrencilerine ayrılan destek tutarı, toplam 118 milyon 483 bin lira olarak hesaplanmıştır. Destekten faydalanacak öğrenci sayısı ise 22 bin 266 olarak kaydedilmiştir. (TEDMEM, 2016). Eğitim desteği, öğrencilerin okul seçiminde istek ve ihtiyaçlarına göre daha çok seçenek sunabilmesi açısından olumlu bir adım olarak kabul edilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığına ait son iki yılın verilerinde, 2014-15 öğretim yılında 59.500 özel ve resmi okulların toplamının % 12,6'sı özel okul; öğrenci sayısının % 5,2'si özel okullara ait iken bu oran 2015-2016 öğretim yılında, tüm okulların toplamında %15,7'ye, öğrenci sayısında ise %7,5'e ulaşmıştır. 2014-15 öğretim yılında özel okulların genelinde % 59,9 ile okul öncesi kurumlar ilk sırada yer alırken ortaöğretim düzeyinde özel öğretim okulları %17,7 oranındadır. Ortaöğretim kurumlarındaki bu rakam, 2015-16 öğretim yılında orta öğretim kurumları arasındaki oranı % 27,7 ye yükselmiştir. Bu hızlı yükseliş, bahsedilen son değişikliklerden de anlaşılacağı gibi, dershanelerin dönüşümü ile girişimcilere ve velilere verilen ekonomik destekler, özel okulların son yıllarda fazlasıyla arttığı ve eğitim politikaları ile desteklendiğini göstermektedir. Bu dönüşümün kısa bir süre içinde olması konusundaki baskı, arsa yardımı, vergi indirimi gibi yardımlara rağmen, özel okullardaki, avantajlı okulların (OECD, 2016a) durumunu sekteye uğrattığı söylenebilir. Sosyal, sanat ve spor imkânlar bakımından fakir, sıkışık şehir yaşamında, apartman dairelerinde, sokak aralarında açılan öğretim kurumları ile aslında dezavantajlı okulların (OECD, 2016a) çoğalmasına destek verildiği söylenebilir. Temel lise uygulaması ile gölge eğitim (OECD, 2016a), ortadan kaldırılmamış, yasal bir zemine oturtulmuş olduğu görülmektedir.

Yukarıda analiz edilen tarihi akış ve gelinen son durum ile özel okulların eğitim sistemimizde gittikçe önemli bir paya sahip olmaya başladığını söyleyebiliriz. Eğitim politikaları, çerçevesinde son yıllarda farklı uygulamalarla yön değiştiren özel öğretimin bir çerçeve içinde analizini yapmak, önümüzdeki dönemde Türk Milli

Eğitiminin vizyonu ve halkın beklentileri ölçüsünde eğitim politikalarının belirlenmesinde bir kılavuz niteliği taşıyacaktır. Geçmişten günümüze, Türk Eğitim Sistemini yönlendiren eğitim politikaları ve uygulamalarını analiz ederek mevcut durumu, eğitim politikaları açısından irdeleyen bir çalışmanın eksikliği hissedilerek bu çalışma yapılmıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, Türkiye'de geçmişten günümüze özel öğretim politikalarını gözden geçirerek özellikle son zamanlardaki uygulamaları bu çerçevede analiz etmek, özel ve devlet okulları bağlamında karşılaştırmalı niteliksel çıkarımlarda bulunmak, ulusal ve uluslararası raporlardaki veriler yardımı ile Türk Eğitim Sistemindeki eğitim politikalarına öneri sunabilmektir. Bu amaç doğrultusunda, "Dünyada uygulanan özel okul politikaları ve uluslararası sınavlar açısından karşılaşmalı bir değerlendirme sonucu çıkarımlar neler olabilir? Türk eğitim sisteminde eğitim kalitesi adına özel okul politikaları olarak neler önerebiliriz?" sorusu bu çalışmanın problemidir. Araştırma, aşağıdaki alt problemlere cevaplamaya çalışmıştır:

1-Özel ve devlet okullarının avantajlı ve dezavantajlı özellikleri bakımından dünyada ve Türkiye'deki durumu nedir?

2- Özel ve devlet okullarında fırsat eşitliği ve eğitime erişim açısından değerlendirildiğinde dünyada ve Türkiye'deki durumu nedir?

3- Akademik başarı ve okul mevcutları açısından özel ve devlet okulları dünyada ve Türkiye'de ne durumdadır?

4- Eğitimin niteliği ve kalitesini arttırmak bakımından neler önerilebilir?

Başka bir deyişle, yukarıda belirlenen alt problemlere dair bulgular, geçmişten günümüze Türkiye'de uygulanan eğitim politikaları çerçevesinde özel ve devlet okullarının niteliksel ve niceliksel durumunu, dünyadaki diğer örnekler, ulusal ve uluslararası veriler süzgecinden geçirerek ortaya bir harita çıkartılmasını sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma tekniklerinden, doküman incelemesi tekniği kullanılarak yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013 s:217). Doküman incelemesi, belli başlı 5 aşamada yapılır:1- Dokümanlara ulaşma, 2- Orijinalliği kontrol etme, 3-Dokümanları anlama, 4-Veriyi analiz etme ve 5- Veriyi kullanma (Forster, 1995; akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013; s:223). Araştırma konusu ile ilgili kurum raporları, stratejik planlar, resmi belgeler, resmi istatistikler, uluslararası raporlar ve bu raporlara dair sivil toplum kuruluşlarının raporları, ilgili kitaplar ve makaleler kaynak dokümanlar olarak kullanılmıştır. Bu dokümanlarda, 'özel okul politikaları' odaklı konular kategorisinde tarama yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma konusu ile ilgili kurum raporları, stratejik planlar, resmi belgeler, resmi istatistikler, uluslararası raporlar ve bu raporlara dair sivil toplum kuruluşlarının ulusal yorumlu raporları, ilgili kitaplar ve makaleler kaynak dokümanlar olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Dokümanlara doğrudan veya dolaylı ulaşıldıktan sonra, orijinalliği kontrol edilmiş, dokümanlar taranarak ihtiyaç duyulan veriler analiz edilerek ayıklanmış ve raporda kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre aynı başlıklar altında belirlenip analiz edilerek tartışılmıştır.

Özel ve Devlet Okullar: Avantajlı ve Dezavantajlı Okullar

Dünyada belli başlı ülkelerde özel ve devlet okulu tanımlamaları başlıca eğitimin mali kaynaklarıyla belirlenmektedir. UNESCO (2006) tanımına göre, dünya geneli için % 50'den fazla oranda devlet desteği alan ve öğretmen maaşları devlet tarafından ödenen "Devlete bağlı özel eğitim kurumları" ve devletten % 50'den daha az teşvik alan öğretmen maaşları özel kaynaklardan ödenen okullar "bağımsız özel okullar" olarak ayrılmış; fakat her iki çeşit kurum "özel okul" başlığı altında toplanmıştır. Bunun dışında, masrafların tamamı, tamamen devlet eliyle karşılanan okullar ise "devlet okulu" olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlama yardımı ile devlet okulu ve özel okul ayırımının, dünyada ve Türkiye'de kaynak temini bakımından farklı özellikler gösterdiği söylenebilir. Eğitimin genel akademik amaçları göz önünde bulundurulursa özel ve devlet okullarının ülkelere göre farklılaşan özellikleri, yaygınlığı, girişimci kaynakları gibi konularda farklılık ve çeşitlilik gösterdiği görülür. Türkiye'deki özel okulların tarihten günümüze milli eğitim içindeki amaçları ve hedefleri paralelinde geldiği nokta ile diğer ülkelerdeki özel öğretimin durumu arasında kıyaslama yaparak Türkiye'deki eğitim politikaları ve getirileri çözümlenebilir. PISA Focus (2015) raporlarına göre ilk beş sırayı paylaşan ülkeler, OECD 2016 raporlarına göre özellikle ilk on ülke ve özel farklılıklar gösteren bazı ülkeler, Avrupa Birliğine özel hazırlanmış eğitime yönelik raporlar içerisindeki ülkelerin devlet okulu ve özel okul yapılarındaki bilgiler ile bu raporlardaki Türkiye'nin yeri hakkında bir değerlendirme yapılabilir.

PISA Focus (2015) raporlarına göre, OECD ülkeleri ve bu ülkelerin 22 farklı eğitim sistemi içerisinde kıyaslama yapıldığında özel okul öğrencilerinin fen bilimlerindeki skorları devlet okulu öğrencilerininkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat öğrencilerin ve okulun sosyo-ekonomik profiline bakıldığında devlet okulu öğrencilerinin skorları özel okuldaki öğrencilerin skorlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Velilerin ise, okul seçerken okulun çevresindeki güvenliğin, sosyal aktivite ve kulüp çalışmaları ve hoş ortamı olmasını akademik başarıya tercih ettiği görülmüştür. Okul sonrası ödev yapma, öğrenme ve fazladan özel akademik eğitim alan öğrencilerin bilim derslerindeki performanslarının düşük olduğu görülmüştür. OECD ülkelerinin genelinde dezavantajlı okullara daha çok yatırım yapan ülkelerde bilim puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde dezavantajlı okullarda öğretmen kalitesinin düşük olması bu okullarında öğrencilerin çok daha az saatte ve kalitesiz öğrenme stratejilerine maruz kaldığını göstermektedir. Dezavantajlı okullarda müfredat dışı faaliyetler, sosyal kulüpler, spor ve sanat faaliyetleri daha az yapılmakta ve disiplin sorunlarıyla daha çok karşılaşılmaktadır. Bilgisayarların her öğrenciye ulaştırılmasının yeterli olmadığı, internet bağlantısı ve öğrenmeyi destekleyici içeriğin de gerekli olduğu ifade edilmiştir. Okullarda okul sonrası takviyeler yerine okul zamanında ders içi öğrenme, bilimsel başarıyı artıran faktörlerden birisi olarak ifade edilmiştir. Dezavantajlı okulların olduğu ülkelerde okullarda müfredat dışı takviyenin yapılması gerekliliği önerilmiş, bu uygulamanın "gölge eğitimi" engelleyeceği ileri sürülmüştür.

Özel ve Devlet Okullarında Fırsat Eşitliği ve Eğitime Erişim

Yukarıdaki OECD ülkelerinin arasında PISA başarıları verilerine göre yukarıda bahsedilen dezavantajlı okul-avantajlı okul yapılarını Türkiye'deki okul çeşitleri özel ve devlet okulları bağlamında değerlendirmek gerekir. Devlet okullarının, sosyal kulüpler, gönüllü çalışmalar, spor faaliyetleri ve bilim çalışmaları konusundaki mevcut durumu ile özel okulların bu kriterleri karşılaştırıldığı zaman devlet ve özel okullarının eğitimdeki fırsat eşitliğindeki rolü dikkat çekicidir. Eğitime erişim ve okul terkleri sorunu yaşayan bir ülke olarak, okullarda eşit standartlara erişimi konuşabilmek ayrı bir sorun olarak değerlendirilebilir. OECD ülkeleri arasında en yüksek devamsızlık oranı Türkiye'dedir ve bu alandaki 18-24 yaş grubunda eğitimden erken ayrılma verileriyle de benzerlik göstermektedir. EURYDICE 2015 verilerine göre eğitimden erken ayrılanlar veri tabanındaki ülkeler arasında Türkiye % 36 oranıyla, 18-24 yaş arasında eğitimi terk edenlerin en yüksek olduğu ülkedir. Bu anlamda, özel okulların devlet okullarına nazaran okul girdileri, okul iklimi, sağlanan koşullar, öğrenme-öğretme süreci ve bu sürecin sonuçları bakımından daha etkili olduğuna dair araştırma sonuçları mevcuttur (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2010). Bu anlamda özel okulların raporda belirtilen avantajlı-etkili okul olasılığı daha yüksek görünmekle beraber, sosyal aktiviteleri ve spor, sanat etkinlikleri asgari olan temel liselerin bu tabloda nerede yer alacağı merak konusudur. Son yıllarda, özel okul politikaları ile bu durumun dezavantaja dönüştüğü söylenebilir. Arslan ve diğerlerinin (2010) yaptıkları araştırmayı mevcut duruma göre yeniden uygulayıp elde edilecek bulguları tekrar değerlendirmek gerekir.

PISA Focus (2015) verilerine göre incelenen Singapur (1), Japonya (2), Estonya (3), Finlandiya (5), Kanada (7) ve Türkiye (52)'nin bilim, okuma ve matematik alanındaki başarıları, bunun dışında ülkelerin özel ve devlet

okulu yapıları ve GSMH'dan eğitim için ayrılan paylarının gözden geçirilmesi ile akademik başarıları ve diğer değişkenler açısından bazı çıkarımlarda bulunulabilir.

Yukarıdaki ülkelerin GSMH'den eğitime ayrılan payları incelendiğinde, Singapur toplam %2,8, Japonya devlet okulları için %3,2 ve özel okullar için %1,2, Estonya devlet okulları için %5 ve özel okullar için %0,2, Finlandiya devlet okulları için %5,6 ve özel okullar için %0,1, Kanada devlet okulları için %4,6 ve özel okullar için %1,5, ABD devlet okulları için %4,2 ve özel okullar için %2 ve Türkiye devlet okulları için %4,3 ve özel okullar için %0,7 pay ayırdıkları görülmektedir. Benzer şekilde ülkelerin devlet okulu ve özel okul oranlarının, Singapur devlet okulları %74 ve özel okullar %26, Japonya devlet okulları %73 ve özel okullar %27, Estonya devlet okulları %70 ve özel okullar %30, Finlandiya devlet okulları %93 ve özel okullar %7, Kanada devlet okulları için %4,6 ve özel okullar için %1,5, ABD devlet okulları için %31 ve özel okullar için %69 ve Türkiye devlet okulları %97,6 ve özel okullar %2,4 olduğu görülmektedir. (OECD, 2016a; OECD, 2016b; EURYDICE, 2012). Bütün bu veriler birlikte değerlendirildiğinde GSMH'dan eğitim için ayrılan payın başarıyı bir ölçüye kadar etkilediği, devlet okulu oranlarının, özel okul oranlarına göre yüksek olduğu ülkelerde başarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu anlamda devlet okulu oranının oldukça yüksek olduğu ve GSMH oranları bakımından bu ülkeler yakın oranları olan Türkiye'nin düşük başarısının bu değişkenler dışında olduğu söylenebilir. Okulların işleyişindeki içerik ve uygulamaların başarı oranlarında önemli bir değişken olabileceği düşünülebilir. Müfredat yapısı, süreklilik ve öğretmenlerin yeterlilikleri gibi değişkenler, OECD raporunda tanımlanan avantajlı ve etkili okul yapılarının varlığı ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, ABD'nin diğer ülkelere göre açık farkla yüksek olan özel okul oranlarına rağmen diğer ülkelerle birlikte GSMH en yüksek payın devlet okullarına ayrıldığı görülmektedir.

Özel ve devlet okulu bağlamında değerlendirildiğinde, sınava katılım oranlarına göre devlet okullarının durumunun özel okullara nazaran daha ağırlıklı olduğu görülmektedir. Yukarıda bahsedilen OECD raporlarının bilim başarıları yorumlarından da anlaşılacağı gibi, öğrencinin ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik yapının sınav başarılarını olumlu etkilediği söylenebilir. Heyneman ve Loxley araştırmasını, 29 yüksek ve düşük gelirli ülkeyi kapsayarak yürütmüş ve düşük gelirli ülkelerde okul kaynaklarının, bireysel özelliklerden çok daha fazla etkisi olduğu ve eğitimin gelir düzeyine istikrarlı bir biçimde bağlı olduğunu öne sürmüştür. Buna göre, ülkenin gelir düzeyi düştükçe okul kaynaklarının akademik başarı üzerindeki etkisi artmaktadır. Bunun nedeni, gelişmekte olan ülkelerde eğitim olanaklarının kısıtlı olması ve okullar arasında büyük farklar görülmesidir. "Heyneman-Loxley Etkisi" olarak isimlendirilen bu durum, konu üzerine yapılan araştırmaların önemli bir parçası haline gelmiş ve gelişmekte olan ülkelerde okul girdilerine yapılan yatırımın gerekçelendirilmesine yardımcı olmuştur. Heyneman-Loxley etkisi aynı zamanda, endüstrileşmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki ayrımın fark edilmesini de sağlamıştır (Heyneman ve Loxley, 1983, akt: Oral ve McGivney, 2014). Başka bir deyişle, okulun özel veya devlet okulu olmasından çok, okulun bulunduğu çevrenin ve öğrencinin ekonomik durumunun bu başarılarda daha etkili olduğu söylenebilir. Yukarıdaki veriler ele alındığında, Türkiye'nin eğitim yatırımları göz önünde bulundurulursa, GSMH'dan ayrılan eğitime ayrılan payın da verilere göre diğer ülkelere yakın olması, bu yatırımların eğitimin kalitesini arttıracak yatırımlara yerine hibrit bir yapı içinde kaybolduğunu gösterir niteliktedir. Bu hibrit yapının, gölge eğitim (OECD, 2016a) olarak adlandırılan okul dışı akademik yatırımlar olduğu söylenebilir. Bu nedenle, eğitim yatırımının çıktılarının beklenen sonuçları vermediği ifade edilebilir, bu aşamada bu kaynakların mevcut okulların ve uzman kadronun niteliklerinin arttırılması; okul işleyişi için gerekli akademik istihdam için yapılması gerekmektedir. Bu anlamda, okullarda, spor, sanat, gönüllü çalışmalar ve bilim uğraşlarının arttırılması, bu uğraşlar için, gerekli fiziki şartların sağlanması, öğretmen yetiştirme, tekli öğretim, veli eğitimi, laboratuvar ve proje çalışmaları için daha fazla kaynak ayırmak sureti ile avantajlı okul sayısı arttırılabilir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) daha düşük performans gösteren ülkelerde, öğrencilerin akademik başarısı, ailelerin sosyo-ekonomik durumu ile yakından ilişkilidir. Bu endişe verici durum, Türkiye'de de göze çarpmaktadır. PISA sonuçları üzerine yazılan raporlarda, eğitimde akademik başarı ve değişik sosyo-ekonomik konumlardaki öğrencilerin sahip oldukları fırsatlar arasındaki uçuruma dikkat çekilmiştir. Eğitime yatırım istatistiksel olarak çok görünse de, okul, aile çevresi, genel ekonomik durumun, işsizlik gibi sorunların eğitim kalitesini olumsuz etkilediği söylenebilir. Buna ilaveten, Türkiye genelinde hem sosyo-ekonomik açıdan hem de akademik başarı düzeyinde, okullar önemli farklılıklar göstermeye devam etmektedir. Bir başka güncel Dünya Bankası raporunda ise, PISA performansında görülen varyasyonun üçte bire yakınının, aile altyapısına bağlı fırsat eşitsizliğinden kaynaklandığı vurgulanmıştır (Oral ve McGivney, 2014).

Bu noktada, "GİNİ Katsayısı", yaygın olarak gelir ve varlık eşitsizliğinin bir ölçüsü olarak kullanılır ve bir frekans dağılımının değerleri (gelir düzeyi) arasındaki eşitsizliği ölçer. GİNİ katsayısının "0" değerini taşıması, mü-

kemmel eşitliği ifade eder (bir ülkede herkesin tam olarak eşit gelire sahip olması durumu); GİNİ katsayısı "1"e yaklaştıkça ölçülen değerler arasındaki eşitsizlik artar. En yüksek performansı sergileyen eğitim sistemleri tüm sosyo-ekonomik gelir düzeyleri için yüksek başarıyı koruyan sistemlerdir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen öğrencilere yatırım yapmak topluma sürdürülebilir büyüme olarak geri döner. Bu nedenle, eşitlikçi ve içermeci bir sistem, toplumu daha verimli hale getirmek için izlenecek en etkili yolların başında gelir (Oral ve McGivney, 2014).

OECD ülkelerinin (toplam 36 ülke) 2000'lerin sonu itibariyle GİNİ katsayısı incelendiğinde OECD ortalamasının %0,31 olduğu, Slovenya (1) %0,24 ile en düşük seviyede olmak üzere, Finlandiya (9) %0,26, Kore (21) %0,32, Estonya (22) %0,32, Japonya (24) %0,32, Kanada (25) %0,32, ABD (33) %0,38, Türkiye (35) %0,41 ile sondan ikinci ve Meksika (36) %0,48 ile sonuncu sırada yer almaktadır (Oral ve McGivney, 2014). Bu rakamlar göz önüne alındığında, ülkelerin benimsediği ekonomi ve pazar politikalarının sonucu olarak ailelerin sahip oldukları refah düzeyi ve sosyo-ekonomik durumun GİNİ katsayısını etkilediği söylenebilir. Bu anlamda, gelir eşitsizliğinin fazla olması, özel okul ve devlet okulu oranları ve bu okullardaki standartların eşitsizliği, devletin özel ve devlet okullarına yatırımların miktarının, eğitim kalitesini ve eğitimde standart erişimi etkilediği söylenebilir. Diğer bir deyişle, gelir eşitsizliği, eğitimde erişim eşitsizliğine sebep olabilmektedir. Bu sorundaki en önemli nokta, okul kalitesi, özel ve devlet okullarına yapılan yatırım miktarı, bu miktarın eğitimin niteliğini arttırılması için kullanılmasıdır. Türkiye'nin ulusları arası sınavlardaki başarı düşüşündeki zayıf halkanın bu bileşkede olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, dikkat edilirse, OECD (2016a) raporunda özel veya devlet okulu değil; avantajlı veya dezavantajlı okul olarak okullar nitelendirilerek, başarı çıkarımları yorumlanmıştır. Güvenli çevreye sahip, öğrencinin kendisini keyifli hissettiği, sosyal kulüp, spor, sanat aktivitelerinin olduğu, ders dışı zamanlarda akademik takviye ve fazladan ders almak yerine daha çok bilim, sanat ve spor uğraşılarına yer veren, dersi derste öğrenme fırsatı bulan, okul süresi içinde, kaliteli öğrenme stratejileri üretebilen, yüksek kaliteli öğrenme ortamları yaratabilen öğretmenlerin olduğu okulların avantajlı okullar olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu bağlamda, başarı kriteri olarak, özel ve devlet okulları başlıkları değil, avantajlı ve dezavantajlı okul kriterleri belirleyerek, özel ve devlet okullarının öğrenim ortamları bakımından kalitelendirmek, öğretmen eğitimine önem vermek gerektiği söylenebilir. Yine rapora göre, dezavantajlı okul olarak nitelenen okullarda, okul saatleri dışında, sadece akademik takviyelerin yapılması, disiplin suçlarının fazlalığı, okul terkleri ve devamsızlık sorunlarının olduğundan bahsedilmektedir. Özel ve devlet okullarında, söz konusu durumların varlığına dair araştırmaların yapılması ve kalite okul kriterlerinin bu kıstaslara göre belirlenmesi, eğitiminde başarı ve kaliteyi arttıracak bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Bu yönde tasarlanan eğitim politikalarının, özel ve devlet okulları oranlarını dengelemeye veya çoğaltmaya çalışmaktan ziyade okul ve öğrenme kalitesini arttırmaya yönelik eylem planları içermesi gereklidir.

Referans olarak aldığımız rapora göre, OECD ülkelerinin genelinde eğitimde kaynakların %30'u özel kaynaklardan gelmektedir. Anasınıfı eğitiminde orta öğretime nazaran daha az öğrenci özel okula gitmektedir. Fakat okul öncesinde bu oran daha fazladır.

Akademik Başarı ve Mevcutlar Açısından Özel ve Devlet Okullarındaki Durum

OECD raporuna göre, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı akademik başarı açısından önemli bir kıstas olarak kabul edildiğinden, bu oranlar baz alınarak sınıf mevcutları açısından skorları değerlendirmek önemli olabilir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayıları bazı ülkelerde ve OECD ve AB ortalamaları göz önüne alındığında, Japonya'da devlet okullarında 13, özel okullarda 14, İngiltere'de devlet okullarında 15 özel okullarda 16, ABD'de devlet okullarında 16 özel okullarda 11, Türkiye'de ise devlet okullarında 18 özel okullarda 7'dir. OECD ortalaması devlet okullarında 13 özel okullarda 12 ve AB ortalaması ise devlet okullarında 12 özel okullarda 11'dir (OECD, 2016a).

Yukarıdaki değerlerden de görüldüğü üzere, üst sıralarda yer alan ülkelerin, özel ve devlet okullarındaki öğrenci mevcudu arasında farzla bir fark gözlemlenmezken, Türkiye'nin verilerinde yarıya yakın farklılık olduğu görülmektedir. Bu oranlar, Türkiye'deki devlet ve özel okullardaki öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve sınıf mevcutları bakımından önemli bir eşitsizlik olduğunu göstermektedir. Bu noktadan hareketle, verilerden önce raporda da bahsedildiği gibi, kalabalık sınıflar akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir. Bu anlamda, Türkiye'de devlet okuluna giden öğrencilerin, özel okul giden öğrencilere göre dezavantajlı olduğu söylenebilir.

Dershanelerin dönüşümü ile sayısı hızla artan temel liseler ve okul öncesi özel okullaşma ile ilgili politikalar sonucu, özel okullarında dezavantajlı duruma düşme ihtimalinden bahsedilebilir.

Son olarak, özel okul oranları belirgin şekilde fazla olan ABD'de ise 2013 verilerine göre özel okulların oranı %69 olarak verilmiştir. Özel okulların desteklenmesi ve arttırılması ile ilgili yoğun bir eylem içinde olan Türkiye açısından, özel okul oranının hayli fazla olduğu ABD'nin özel okul durumunu ayrıca incelemek faydalı olacaktır. ABD'de bu okullara kayıt yaptıran öğrencilerin %79'u ve çalışan öğretmenlerin %70'i dini oryantasyon ve dini eğitim amaçlı bu okulları tercih etmiştir. 2013-2014 eğitim öğretim döneminde şehirlerdeki özel okulların oranı (%10,632) şehir dışındakilerden (%12,108) daha az olduğu görülmüştür. En çok özel okul kaydı anaokullarına yapılmış, diğer öğretim seviyelerinde bu oranlar daha düşüktür. Bu okullara kaydolan öğrenciler %70 beyaz, %10 Hispanik, %9 siyahi, %1 Asyalı, %4'ü ise diğer ve daha farklı etnik gruplardandır. Özel okulların %79'unda tam zamanlı öğretmen çalışmaktadır. Öğretmenlerin öğrenciye oranı ise %10,4'dür. Öğrencilerin %97'si ekim ayı itibariyle 12nci sınıfa kayıt yaptırıyorlar ve yılsonunda da mezun oluyorlar. Özel okullarının toplamının %68,7'si dini okul, %31,3 ise dini olmayan okuldur. Öğrencilerin de %78,7'si dini okullara, %21,3'ü ise dini olmayan okullara gitmektedir. Özel okullar üç büyük kategoride toplanmış olup, Katolik okullar, diğer dinlerin okulları ve dini amaçlı olmayan (non-secterian) okullardır (U.S. Department of Education, 2013). MEB Stratejik Planı ve ERG 2016 raporundaki yorumlar ve bilgiler ışığında, "Can suyu" projesi ve "toplum temelli" okul öncesi eğitimin başlatılması, bu okulların MEB dışındaki kurumların sorumluluğunda açılabilir olması, dezavantajlı bölgelerde bu okullara farklı kaynakların ayrılabileceğine dair kararlar, genel anlamda, özel okullara verilen teşvik politikaları gibi uygulamalar ile Türkiye'de ABD modeline benzer bir özel öğretim sisteminin yol aldığını gösterebilir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de özel okullar tarihten bu güne gelinen noktada büyük gelişmeler göstermiştir. Özel okulların, veli veya devlet destekli olmaları, kuruluş amaçları diğer ülkelerde farklı kategorilere bölünmesine yol açmıştır. Türkiye'de ise, özel okullar, milli, merkezi eğitim sistemi doğrultusunda ortak müfredat ve yönetmeliklerle düzenlemelere tabi tutulmuştur. Temel liselerin açılması, teşvikler, vergi ve arsa yardımları, bursluluk gibi avantajlı bazı politikaların yürürlüğe girmesi ile özel okullarda büyük oranda artış gerçekleşmiştir.

Hukuki altyapı anlamında, Avrupa Birliği Uyum Yasaları çerçevesinde, cemaat ve vakıflara taşınmaz mal edinebilme ve taşınmaz malları üzerinde tasarrufta bulunabilme imkânı tanınmıştır. Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan değişiklikler ile eğitim ve öğretim teşvikleri ve destek ödemeleri yapılarak özel öğretim kurumlarının açılması teşvik edilmiş ve dershanelerin özel öğretim kurumlarına veya temel liselere dönüşmesi desteklenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planında özel öğretimin desteklenmesi için tedbirlerin alınması, veli ve girişimci teşvikleri öngörülmüş, özel sektörün eğitim ve öğretimdeki payını artırmak amacıyla özel okullara arsa tahsisi, teşvik ve vergi muafiyeti planlanmıştır.

MEB'in 2015-2019 Strateji Planında okul öncesi eğitime katılımı artıracak hizmet sunum modelleri çeşitlendirilecek ve okul öncesi eğitim imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. Planın eğitim ve öğretime erişim bölümünde görüldüğü üzere, bütün bireylerin eğitim ve öğretime adil şartlar altında erişmesini sağlamak hedeflenmiş ve özel öğretim kurumlarının 2019 yılında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimdeki paylarının artırılması hedeflenmektedir.

Veli ve öğrencilerin desteklenmesi kapsamında, bütün öğretim kademelerinde eğitim öğretim desteğinden faydalanmaya hak kazanan 315 bin 586 öğrenciye ödeme yapılmıştır.

Bu doğrultuda, öğretim kademelerindeki özel öğretim kurumlarının sayılarının artışı göstermektedir ki, dershanelerin dönüşümü ile girişimcilere ve velilere verilen ekonomik destekler, özel okulların eğitim politikaları ile desteklenmektedir. Özel okulların desteklenmesi ile okulların nitelik sorunları ortaya çıkmıştır. Özel ve devlet okullarının avantajlı ve dezavantajlı okullar olarak niteliklerinin hem kendi aralarında, hem birbirleri ile karşılaştırıldığında farklılaşmanın arttığı söylenebilir. Bu farklılaşma eğitimde fırsat eşitliği ve adiliyette sorun yaratabilir.

Bulgular ve sonuçların getirdiği noktada;

-OECD (2016a) raporuna göre, okullar niteliklerine göre avantajlı ve dezavantajlı olarak kategorize edilmiştir. Dezavantajlı okullarda müfredat dışı faaliyetler, sosyal kulüpler spor ve sanat faaliyetleri daha az yapıldığı ve disiplin sorunlarıyla daha çok karşılaşıldığı göz önüne alındığında, devlet okullarının ve özel okul kapsamındaki temel liselerin dezavantajlı duruma geldiği söylenebilir. Bu okullarda, sosyal kulüpler, gönüllü çalışmalar, spor faaliyetleri ve bilim çalışmaları konusundaki mevcut durumunun niceliksel olarak avantajlı görünmesine rağmen, özellikle orta öğretimde, özelde temel liseler ve devlet okullarının sınava endeksli olması ile dezavantajlı duruma geldiği, ortaokullarda ise TEOG sınavına endeksli bir yaklaşım ile benzer sonuçlar doğurduğu,

-Özel okullarda okul girdileri, okul iklimi, sağlanan koşullar, öğrenme-öğretme süreci ve bu sürecin sonuçları eğitimin kalitesi bakımından daha etkili olduğundan sistemin desteklenmesine devam edilmesi gerektiği, ancak devlet okullarının da eşitlik hakkı kapsamında aynı özelliklere sahip olması için gerekli tedbirlerin alınması,

-Okulların işleyişindeki içerik ve uygulamaların başarı oranlarında önemli bir değişken olduğu düşünüldüğünde, müfredat yapısı, süreklilik ve öğretmenlerin yeterlilikleri gibi değişkenlerin geliştirilmesi,

-GSMH'dan eğitime ayrılan payın eğitimin kalitesini arttıracak şekilde kullanılabilmesi için kaynakların, okulların ve uzman kadronun niteliklerinin arttırılması; okullarda, spor, sanat, gönüllü çalışmalar ve bilim uğraşlarının arttırılması, bu uğraşlar için, gerekli fiziki şartların sağlanması, öğretmen yetiştirme, tekli öğretim, veli eğitimi, laboratuvar ve proje çalışmaları için daha fazla kaynak ve zaman ayırılması,

-Gelir eşitsizliğinin eğitimde erişim eşitsizliğine sebep olmasını engellemek için okul kalitesi, özel ve devlet okullarına yapılan yatırım miktarı ve bu miktarın eğitimin niteliğini arttırılması için kullanılması,

-Güvenli çevreye sahip, öğrencinin keyifli hissettiği, sosyal kulüp, spor, sanat aktivitelerinin olduğu, ders dışı zamanlarda akademik takviye ve fazladan ders almak yerine daha çok bilim, sanat ve spor uğraşılarına yer veren, dersi derste öğrenme fırsatı bulan, okul süresi içinde, kaliteli öğrenme stratejileri üretebilen, yüksek kaliteli öğrenme ortamları yaratabilen öğretmenlerin olduğu okulların sayısının artırılması,

-Tasarlanan eğitim politikalarının, özel ve devlet okulları oranlarını dengelemeye veya çoğaltmaya çalışmaktan ziyade okul ve öğrenme kalitesini arttırmaya yönelik eylem planları içermesi önerilir.

Ayrıca, 15 Temmuz kalkışması sonucu yaşanan travmanın arkasından, görünürde devlet kontrolünde, merkezi sisteme dâhil, ortak müfredat ve denetim mekanizmasının içinde farklı bir yapılanmanın oluşması ve sisteme çok kişi yetiştirerek potansiyel tehlike olabilecek yapılanmaların titizlikle denetimi ve takibi için bakanlık denetim ve teftiş mekanizması daha da güçlendirilebilir.

Bu nedenle özel okul açma yetkisi, şartları ile ilgili uygulamaların daha titiz bir şekilde belirlenmesi, özellikle denetim ve takibin hassasiyetle yapılması ile birlikte, okul öncesinden orta öğretime kadar tüm eğitim kademeleri Milli Eğitim Bakanlığı'nın sıkı denetim ve kontrolünde olmaya devam etmelidir.

Ayrıca, ulusal ve uluslararası sınavların sonuçlarından hareketle, araştırmacılar tarafından özel ve devlet okullarının niteliksel karşılaştırmalı durumları ve eylemleri hakkında düzenli olarak tekrarlanan araştırmalar yapılarak uygulamayı iyileştirmek amacıyla verilere dayalı önerilerle katkıda bulunulabilir. Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı, üniversitelerle işbirliği yaparak çeşitli projeler yardımı ile bu desteği akademik anlamda sistemli ve düzenli bir şekilde elde edebilir.

Kaynakça

Alp, Y.T. (2016). *Öğrenciler ve eğitime erişim arka plan raporu (Eğitim İzleme Raporu 2015-16)*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi http://www.egitimreformugirisimi.org/tr/node/1714 adresinden indirilmiştir.

Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Arslan, H., Kuru, M., ve Satıcı, A. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim, 32*(142).

European Commission, EURYDICE (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. http://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_9_politikalar/1_9_4_egitim_politikasi/Key_Data_on_Education_in_Europe_2012.pdf

European Commission, EURYDICE (2015). *Funding in Education.* https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Funding_in_Education

http://education.stateuniversity.com/pages/2334/Private-Schooling.html

http://www.osym.gov.tr/TR,8530/tarihsel-gelisme.html

IGEDER *Erken Çocukluk Kongresi*, Mart 2016. http://www.erkencocuklukkongresi.org/.

Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler. (1946). Cilt 1. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

OECD (2016a). *Education at a Glance 2016.* www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm adresinden indirilmiştir.

OECD (2016b). *PISA 2015 Results in Focus.* https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf adresinden indirilmiştir.

Oral, I. ve McGivney, E.J., (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı:* Araştırma raporu ve analiz. İstanbul: ERG. http://kasaum.ankara.edu.tr/files/2013/02/ERGe%C5%9FitlikWEB.22.05.14.pdf

Özbek, N. (2000). *Türkiye'deki yabancıların öğrenim ve öğretim özgürlüğü.* Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları.

Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem yayıncılık.

Tansel, A. & Bircan, F. (2007) Supplementary education in Turkey: recent evidence on its various aspects, (Türkiye'de özel dershanelerin çeşitli yönleri üstüne yeni kanıtlar), *UNESCO, IIEP Policy Forum'da sunulan bildiri (on Confronting the Shadow Education System,)* Paris, 5-6 Temmuz 2007 ve IZA Çalışma Raporu No:3471, Mayıs 2008.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı (2015). *2015–2019 Stratejik Planı.* http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı (2016a). *2016 yılı performans programı* http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_04/28051255_2016_ performans_ programi.pdf

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı (2016b). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015-2016*. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=232 adresinden indirilmiştir.

TEDMEM (2016). *2016 Eğitim Değerlendirme Raporu.* https://tedmem.org/yayin/2016-egitim-degerlendirme-raporu adresinden indirilmiştir.

UNESCO Institute for Statistics (2006). *Global Education Digest 2006 Comparing education statistics across the world.* http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged06-en.pdf adresinden indirilmiştir.

U.S. Department of Education, National Center For Education Statistics (1997). *Public and private schools: How do they differ?* (No:12). https://nces.ed.gov/pubs97/97983.pdf adresinden indirilmiştir.

U.S. Department of Education (2013). *Characteristics of Private Schools in the United States: Results From the 2011–12 Private School Universe Survey* (NCES 2013-316). https://nces.ed.gov/pubs2013/2013316.pdf adresinden indirilmiştir.

Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış (Gelişim ve etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi dergisi, 36*(1-2).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

9. BÖLÜM

ÖĞRETMEN VE İL EĞİTİM DENETMENLERİNE GÖRE OKULLARDA STRATEJİK YÖNETİM UYGULAMALARI

Şenyurt Yenipınar[a], Kamil Yıldırım[b]

[a]Yrd. Doç. Dr. Aksaray Üniversitesi, syenipinar@aksaray.edu.tr
[b]Yrd. Doç. Dr. Aksaray Üniversitesi, kamilyildirim@aksaray.edu.tr

Öz

Bu araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenleri ve il eğitim denetmenlerinin stratejik yönetimin ilköğretim kurumlarında uygulanma düzeyine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, tarama modelindedir. Çalışma evrenini İstanbul'da görev yapan il eğitim denetmenleri ile Ataşehir, Kadıköy, Kartal, Maltepe ve Sultanbeyli ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çok aşamalı örneklem alma tekniğiyle belirlenen 109 il eğitim denetmenine ve 400 öğretmene ait veri analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Yenipınar (2014) tarafından geliştirilen "Stratejik yönetimin okullarda uygulanma düzeyini ölçme ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler (yüzde, ortalama, standart sapma), T-testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bulgular ve sonuçlar stratejik yönetimin üç boyutu çerçevesinde gerçekleştirilmiştir: *Stratejik düşünme, stratejik analiz yönlendirme ve strateji oluşturma, stratejik uygulama ve değerlendirme.* Araştırma sonucunda öğretmenlere göre: stratejik yönetimin üç boyutunun ilköğretim okullarında "yüksek" düzeyde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. İl eğitim denetmenlerine göre ise "stratejik düşünme" boyutunun "düşük" düzeyde, "stratejik analiz yönlendirme ve strateji oluşturma", "stratejik uygulama ve değerlendirme" boyutlarının "orta" düzeyde uygulandığı saptanmıştır. Öğretmen ve il eğitim denetmeni görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, mezun olunan okul, branş ve kıdem değişkenleri açısından farklılık olmadığı halde; yaş değişkeni açısından görüşlerin farklılaştığı; il eğitim denetmeni görüşleri arasında yaş ve kıdem değişkenleri açısından farklılıklar saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, strateji, eğitimde stratejik yönetim

Abstract

This research aims to determine the opinions of primary school teachers and provincial educational inspectors on the level of implementation of strategic management in primary schools. The research is carried out by following the descriptive survey model procedures. Target population consists of provincial educational inspectors working in Istanbul and primary school teachers working in Ataşehir, Kadıköy, Kartal, Maltepe and Sultanbeyli counties. We analyzed data gathered from 109 inspectors and 400 teachers selected by multiphase sampling technique. "Scale of measurement of implementation level of strategic management in schools" which was developed by Yenipınar (2014) was used as data collection tool. Descriptive statistical methods, T-Test, one-way analysis of variance (ANOVA) were used for data analysis. Findings and results are based on three dimensions of strategic management: strategic thinking, strategic analysis orientation and strategy formulation, strategic implementation and evaluation. At the end of the research we found out significant differences between teachers and inspectors in perception of implementation of strategic management in primary schools. Based on the teachers' perception the level of implementation is high in all three dimensions of strategic management namely strategic thinking, designing strategy and carrying out and assessing this strategy. However, inspectors' perception refers that "strategic thinking" is implemented in low level and "strategic analysis, guidance and forming a strategy" and "strategic implementation and evaluation" are implemented in medium level. We also examined intra group differences in terms of their demographic characteristics. Although there is no statistically significant differences in teachers' opinions regarding gender, graduated school, branch and experience but their perceptions differ by age. Inspectors' perceptions differ meaningfully by age and experience.

Keywords: Management, strategy, strategic management in education

Giriş

Örgüt ve yönetim kavramları, insanların ihtiyaçlarını kendi bireysel güç ve yetenekleri ile karşılayamaması sonucu doğmuş; şekillerini, modellerini değiştirerek varlıklarını sürekli devam ettirmişlerdir. Örgütlü olarak yaşamak; insanların hayatlarını kolaylaştırırken aynı zamanda diğer kişi ve gruplardan daha üstün ve güçlü olmalarını sağlamıştır. Doğru ve iyi örgütlenebilen örgütlerde etkili yönetim modelleri bulup uygulayabilen toplumlar ve kurumlar bunları yapamayanlara karşı tarih boyunca üstünlük kurmuşlar ve yaşamın her alanında hükümran olmuşlardır (Genç, 1994). Örgüt ve yönetim kavramları, insanlığın gelişimine paralel olarak sürekli gelişim ve yapılanma arayışı içerisinde olmakla birlikte sanayi devrimi ile birlikte bu arayışlar daha da önem kazananmış, değişen koşullar çerçevesinde en ideal örgüt ve yönetim tekniğine ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak, sabit olarak en doğru yönetim modeli oluşturulamamıştır. Zira arayışlar değişimi, değişimde gelişmeyi doğurur. Gelişmeler ise beraberinde belirsizlik olgusunu getirir (Çetinkanat, 1998; Erdem, 2006; Ertan 2010).

Günümüzde değişimlerin hızlı ve etkili olması geleceği belirsizleştirdiğinden örgütlerin ve yönetimlerin geleceğe yönelme gayretlerini artırmaktadır. Machiavelli (1909) "Hükümdar" adlı eserinde, akıllı yöneticilerin, geleceğe de dikkat ederek bütün yetenekleriyle hazırlık yapmaları gerektiğini, geleceği önceden görerek gerekli tedbirleri almanın akıllılara ve uzağı görenlere verilmiş bir vergi olduğunu belirtmektedir. Çünkü gelecekte güçlü ve etkin unsur olmak ona hazırlanmakla mümkündür. Hızlı değişim ortamında örgütlerin yaşayabilmesi için çok boyutlu uluslararası eksende, kalite ve rekabet ortamının gereklerini düşünerek proje üretmesi ve sürekli arayış içinde bulunması; bir yandan operasyonel etkinliği artıracak içsel bir bakış; öte yandan tüm örgütü saran dışa yönelik bir bakış açısı gerekir. Bu bilinci yakalayan örgütler, günü kurtarmanın ötesinde geleceğe yön verme yani stratejik yönetim anlayışına ulaşma ve bunu uygulamalarına yansıtarak kurum kültürü oluşturma çabasına girmişlerdir (Kırım; 2009: 60; Can, 2002). Çünkü stratejik yönetim geleceği karşılamak yerine onu öngörülen şekilde biçimlendirmeyi ve kendi geleceğine ve değişim gücüne sahip olmayı sağlar (Güçlü, 2003).

Türk Dil Kurumu (2017) strateji kavramını birincil olarak: "İzlem". İkincil olarak: "Bir ulusun veya uluslar topluluğunun, barış ve savaşta benimsenen politikalara destek vermek amacıyla politik, ekonomik, psikolojik ve askerî güçleri bir arada kullanma bilimi ve sanatı, sevkulceyş" olarak tanımlamaktadır. Aktan (1999) strateji kelimesini "bir amaca varmak için eylem birliği sağlama ve düzenleme sanatı" olarak ifade etmektedir. Yönetim alanında strateji; bir örgütün temel hedeflerini, politikalarını ve hareket düzenini birleştiren bir plan veya modeldir. İyi oluşturulmuş bir strateji, örgütü doğru hedefe götürür; kaynaklarının tek ve uygulanabilir yapıyı temel alarak, içsel yetenekleri ve eksiklikleri, çevredeki olası beklenen değişiklikler ve rakiplere bağlı eylemler doğrultusunda kullanılmasını sağlar (Quinn, Henry ve Robert, 1996). Anlık değişimlerin yaşandığı günümüzde, değişime cevap verebilmenin ve örgütsel başarıyı elde edebilmenin yolu, hızlı öğrenebilmektir. Böyle bir ortamda geleceği daha hızlı tahmin ederek olası durumların gerekliliklerini hızlı öğrenenler ve gerekli değişimleri uygulayanlar başarılı olabilir. Stratejik düşünme ve davranma bu koşullarda örgütsel başarının zeminini oluşturmak üzere önerilmektedir (Bush ve Coleman, 2008; Güçlü, 2003; Koç ve Taşcı, 2006).

Eğitim sistemlerinin görevleri toplumdan topluma ve zamana göre değişmekle birlikte teorik olarak eğitimin temel görevlerinden birisi geleceğin toplumunu ve o toplumu oluşturacak bireyleri yetiştirmektir (Şişman, 2015). Bu nedenle eğitim sistemleri evrensel değerlere uygun bir eğitimi gerçekleştirme çabası içinde olmalıdırlar (Çelik, 1995). Toplumun geleceği için sürekli gelişerek ve oluşabilecek tehditlere karşı bilinçli hareket ederek kendilerini geleceğe taşımaları gerekmektedir. Bu da yönetim anlayışlarını, örgütsel yapılarını ve liderlik yaklaşımlarını güncel zamanın anlayışına göre yeniden ele alıp değerlendirmelerini gerektirmektedir. Okul yöneticileri, örgütlerini yaşatmak ve toplumlarının verdiği görevi yerine getirebilmek için diğer bütün örgütlerde olduğu gibi, örgütlerini dünün şartlarına göre değil, geleceğin şartlarına göre yönetmek zorundadırlar (Drucker, 1995: XI). Toplumun okula vermiş olduğu geleceğin toplumunu oluşturma görevi bu durumu zorunluluk haline getirmektedir.

Stratejik düşünme ve yönetim çerçevesinde, diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde ve bu örgütlerin stratejik birimi olan okullarda da toplumun taleplerine karşı duyarlı, katılımcılığa önem veren, hedef ve önceliklerini netleştirmiş, hesap veren, şeffaf ve etkin, geleceği yapılandırma hedefi olan bir yapılanma ihtiyacı söz konusudur. Kamu yönetim birimleri, başta kalkınma planları olmak üzere mevcut yasal amaç, hedef ve ilkeler doğrultusunda kendi stratejik planlarını oluşturmaktadır. Stratejik yönetim anlayış ve uygulamalarının tüm kamu yönetim birimlerinde yaygınlaştırılması amacıyla Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından, 5018 sayılı Kanununun 9'uncu maddesine dayanılarak "Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik" hazırlanmıştır. Bu yönetmelik gereğince; Milli Eğitim Bakanlığı, 2010-2014 yıllarını kapsayacak olan ilk

dönem stratejik planını uygulamaya koymuştur. Halen 2015-2019 dönemine ait stratejik plan uygulanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı stratejik planı, Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı (DPT) ve diğer ilgili kurumların incelemesinden geçerek yürürlüğe girmektedir (MEB, 2010). Merkez teşkilatı başta olmak üzere il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okullarda stratejik yönetim çalışmalarına başlanmış ve stratejik planlar geliştirilerek uygulanmaktadır. Ancak; stratejik yönetimde, geliştirilen planların uygulanabilmesi oldukça önemlidir bir başka söyleyişle uygulanamayan planın anlamı yoktur. Yönetimin etkililiği bakımından yöneticilerin ve tüm örgüt çalışanlarının stratejik planda ifade edilen anlayış, değer ve inanca sahip olmaları ve birlikte hareket etmeleri önemlidir (Bush ve Coleman, 2008; Erdoğan, 2004).

Araştırmanın amacı

Okullar, MEB tarafından geliştirilen planların uygulama sahasıdır. Planlar, okullarda hayata girmektedir. Okullardaki uygulamaların temel aktörleri ise öğretmenlerdir. Okullarda yapılması planlanan her türlü değişim öğretmenler eliyle gerçekleşmektedir. İlköğretim okullarında stratejik yönetimin hangi düzeyde uygulandığını betimleyebilmek amacıyla öğretmen görüşlerinin yanı sıra bağımsız bir gözlemci niteliğinde il eğitim denetmenlerinin de görüşleri saptanmıştır. Bu çerçevede, uygulayıcı olarak öğretmen görüşleriyle dış gözlemci olarak il eğitim denetmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, betimsel desende nicel bir araştırmadır. Bu tür araştırmalar, "bir durumu kendi koşulları içinde olduğu gibi betimlemektedirler" (Arlı ve Nazik, 2001: 5; Karasar, 2009: 77; Yıldırım, 2008: 26).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul İli Ataşehir, Kadıköy, Kartal, Maltepe ve Sultanbeyli ilçelerinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerle il eğitim denetmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın bundan sonraki kısmında il eğitim denetmenleri için yalnızca denetmen sözcüğü kullanılacaktır. Evrene dâhil olan veriler İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Biriminden temin edilmiştir. Öğretmen sayıları Tablo 1'de gösterilmiştir. Örneklemin belirlenmesinde; "evrenin özelliği, evrendeki elemanların dağılımı, temsil yeterliliği, maliyet, zaman, ulaşım, araştırmanın özelliği ve veri analizi şartları" dikkate alınmıştır (Kaptan, 1998; Karasar, 2009:111). Denetmenlerin tamamına ulaşıldığı için evren üzerinde çalışılmıştır. Bu kapsamda 193 denetmenden 124'ü ölçme aracını doldurmuşlardır. Çalışma evreninde bulunan öğretmenlerin tamamına ulaşılamayacağı için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evrende bulunan 208 okulda 7,781 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenler ilçelerdeki ilköğretim okullarına göre ayrı ayrı listelenmiştir. Her okul bir küme kabul edilerek yansızlık kuralına göre her okuldan 2 öğretmen tesadüfî örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Toplam 416 öğretmene ölçme aracı ulaştırılmıştır. Bu ölçme araçlarından 400'ü analize alınmıştır.

Tablo 1
İlçelere Göre Öğretmen Sayıları

İlçe adı	Okul sayısı	Öğretmen sayısı
Ataşehir	34	775
Kadıköy	55	2113
Maltepe	44	1768
Kartal	42	1939
Sultanbeyli	33	1186
Toplam	208	7781

Uygulanan ölçme araçlarının sayısı ve dönüş oranlarına ilişkin bilgilere Tablo 2' de yer verilmiştir. Toplam 193 il eğitim denetmeninden 124'ü (% 64,24) ölçme aracını yanıtlayarak görüşlerini bildirmişlerdir. Formların ön incelemesi sonucu 15'inin yönergeye uygun doldurulmadığı (bütün maddelerde aynı seçeneğin işaretlenmesi, yarısından çoğunun boş bırakılmış olması gibi) belirlendiğinden geriye kalan 109 (% 56,47) form analize alınmıştır. Örneklemde bulunan toplam 416 öğretmenden 400'ü (% 96,15) ölçme aracını doldurarak ulaştırmışlardır. Ön inceleme sonucu formların yönergeye uygun şekilde doldurulmuş olduğu görüldüğünden öğretmenlerden dönen

toplam 400 form analize alınmıştır. Genel olarak dağıtılan toplam 609 formdan 524'ü (% 86,04) dönmüş ve bunların 509'u (%83,57) analize alınarak verileri girilmiştir.

Tablo 2
Araştırmada Uygulanan ve Değerlendirmeye Alınan Ölçeklere İlişkin Bilgiler

	Dağıtılan	Yanıtlanan		Değerlendirilmeyen		Değerlendirilen	
	N	N	%	N	%	N	%
İl Eğitim Denetmeni	193	124	64,24	15	2,09	109	56,47
Öğretmen	416	400	96,15	-	-	400	96,15
Toplam	609	524	86,04	-	-	509	83,57

Tablo 3, katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulguları içermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 184'ü (% 46,0) kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların büyük kısmı (% 82) 35 yaş ve altındaki genç öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların eğitim düzeyi incelendiğinde çok büyük oranda lisans (% 89), düzeyinde oldukları anlaşılmaktadır. Yalnızca 23'ünün(% 5.7) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların branş değişkenine göre dağılımında ağırlığı sınıf öğretmenleri (% 69.7) oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde yaklaşık üçte birinin 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğu, 11 yıl ve daha fazla kıdemli olanların ise yaklaşık % 40 oranında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan denetmenler arasında cinsiyet bakımından dağılımda bir dengesizlik saptanmaktadır. Denetmenlerin büyük bir oranını erkekler oluştururken yaklaşık beşte birini kadınlar oluşturmaktadır. Öğretmenlerde olduğu gibi denetmenlerin de büyük kısmını (% 86.1) 35 yaş ve altı genç grup oluşturmaktadır. Denetmenlerin mesleki kıdem bakımından öğretmenlere göre oldukça kıdemli oldukları söylenebilir.

Tablo 3
İl Eğitim Denetmenleri ve Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		Öğretmen		İl eğitim denetmeni	
		n	%	n	%
Cinsiyet	1	184	46	21	19,3
1:Kadın, 2:Erkek	2	216	54	88	80,7
	1	150	37,5	8	7,3
Yaş	2	178	44,5	51	46,8
1:26-30, 2:31-35, 3:36-40, 4:41 ve üstü	3	72	18,0	50	45,9
	4	-	-	-	-
Öğrenim Düzeyi	1	21	5,3	15	13,7
1:Lisans tamamlama, 2:Lisans, 3:Lisansüstü	2	356	89,0	68	62,3
	3	23	5,7	26	23,8
Branşı	1	279	69,7	34	31,2
1:Sınıf, 2:Diğer branşlar	2	221	30,03	75	68,8
Mesleki Kıdem	1	129	32.3	46	42.2
Öğretmen 1:1-5, 2:6-10, 3:11 ve üstü	2	117	29.3	15	13.8
Denetmen 1:25 yıl ve altı, 2:26-30, 3:31^{+}	3	154	38.4	48	44.0

Verilerin toplanması

Veri toplama aracı iki bölümden oluşturulmuştur. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgilerini talep eden maddeler yer almıştır. İkinci bölümde Yenipınar (2014) tarafından geliştirilen "Stratejik Yönetimin Okullarda Uygulanma Düzeyini Ölçme Ölçeği" yer almıştır. Beşli Likert tipi tamamı olumlu toplam 53 maddeyi içeren ölçeğin geliştirilme aşamasında test-tekrar test yöntemi 200 kişi üzerinde uygulanmış ve test-tekrar test korelasyonu r=.89 olarak bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizinde üç faktörlü yapının toplam varyansın % 69'unu açıkladığı görülmüştür. "Stratejik düşünme" faktörünü oluşturan 30 maddenin güvenirliği α=.98; "Stratejik analiz yönlendirme ve strateji oluşturma" faktörünü oluşturan 14 maddenin güvenirliği α=.96 ve "Stratejik uygulama ve değerlendirme" faktörünü oluşturan 9 maddenin güvenirliği α=.95 olarak tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle ölçek ve alt boyutlarının yüksek düzeyde güvenilir oldukları görülmektedir. Sürekli verilerin yorumlanmasında Tablo 4'te gösterilen aralıklar dikkate alınmıştır. Bu çalışma için boyutlar *stratejik düşünme*, *strateji oluşturma* ve *Strateji uygulama ve değerlendirme* şeklinde adlandırılmıştır.

Tablo 4
Ölçek İfadelerini Değerlendirme Tablosu

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiçbir zaman	1	1,00 - 1,79	Çok düşük
	2	1,80 - 2,59	Düşük
	3	2,60 - 3,39	Orta
	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Her zaman	5	4,20 - 5,00	Çok yüksek

Verilerin Analizi

Veriler, SPSS (22.0 versiyonu) istatistik paket programı kullanılarak incelenmiştir. Verilerin analize hazırlanması sürecinde yineleme (duplication), uç değer (outlier), kayıp değer (missing) ve tek değişkenli normallik dağılımı analizleri gerçekleştirilmiştir. Yineleme durumu ve uç değer görülmemiş, kayıp veriler seri ortalamalarıyla değiştirilmiştir. Tek değişkenli normallik dağılımı çarpıklık katsayısı (Skewness) hesaplanarak kontrol edilmiştir. Çarpıklık katsayısı ±1 arasında ise normal dağılım olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Verilerin analizinde ayrıca tanımlayıcı istatistikler (%, $\overline{X}$, Ss) ve varyans analizleri yapılmıştır. Normal dağılım özelliği gösteren değişkenler için ANOVA ve t testi; normal dağılım göstermeyen değişkenler için Mann Whitney u testi (t testinin alternatifi) ve Kruskal Wallis testi (ANOVA alternatifi) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, stratejik yönetimin ilköğretim kurumlarında uygulanma düzeyine ilişkin İlköğretim okulu öğretmenleri ve il eğitim denetmenlerinin görüşlerine, bu görüşlerinin birbirlerinden farklılaşıp farklılaşmadıklarına ve görüşlerin demografik özelliklere bağlı olarak değişip değişmediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öretmen ve il eğitim denetmeni görüşlerine göre stratejik yönetimin ilköğretim okullarında uygulanma düzeyi ile ilgili bulgular Tablo5'te verilmiştir. Katılımcıların % 78'ini öğretmenler, % 22'sini ise denetmenler oluşturmaktadır.

Tablo 5
Öğretmen ve İl Eğitim Denetmenlerinin Stratejik Yönetimin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri
$N_{öğretmen}$=400, $N_{denetmen}$=109, N_{toplam}=509

	Öğretmen		İl eğitim denetmeni		Toplam	
	$\overline{X}$	Ss	$\overline{X}$	Ss	$\overline{X}$	Ss
Stratejik düşünme	3.66	.73	2.57	.66	3.42	.85
Strateji oluşturma	3.88	.69	2.95	.59	3.68	.77
Strateji uygulama ve değerlendirme	3.89	.75	2.94	.66	3.69	.83

Tablo 5'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenler stratejik yönetimin ilköğretim okullarında: "stratejik düşünme", "strateji oluşturma", "stratejik uygulama ve değerlendirme" boyutlarında "yüksek" düzeyde gerçekleştiği görüşündedirler. İl eğitim denetmenleri stratejik yönetimin ilköğretim okullarında: "stratejik düşünme" boyutunun *düşük düzeyde*; "strateji oluşturma" ve "stratejik uygulama ve değerlendirme" boyutlarının *orta düzeyde* gerçekleştiği görüşündedirler. Standart sapma değerlerine göre denetmen görüşleri, öğretmen görüşlerine göre birbirine daha benzerdir.

Stratejik yönetimin ilköğretim okullarında uygulanma düzeyine ilişkin öğretmenlerin ve denetmenlerin görüşleri arasında ortalamalar dikkate alındığında bir fark tespit edilmesine karşın bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için bağımsız örneklemler için t testi yapılmıştır. Bu test için tek değişkenli normallik dağılımı çarpıklık katsayıları (Skewness) dikkate alarak kontrol edilmiştir. Çarpıklık katsayılarını hesaplarken bağımlı değişken olarak stratejik yönetim boyutları, faktör değişken olarak iki kategorili grup değişkeni (öğretmen, denetmen) analize alınmıştır. Çarpıklık katsayıları öğretmenler için -.489 ile -.433 aralığında; denetmenler için ise -.327 ile -.053 aralığında olduğundan dağılımın her iki grup için de normal olduğu kabul edilmiştir. Tablo 6, bağımsız örneklemler için t testi sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre varyansların homojenliğine ilişkin Levene testi sonuçları her iki grup için ölçümlerin dağılımlarına ilişkin varyansların eşit olduğunu göstermektedir. Bu test için p değerinin .05'ten büyük olması önerilmektedir (Seçer, 2015). Bağımsız örneklemler için t testi so-

nuçları stratejik yönetimin üç boyutunda da öğretmen ve denetmenler arasında görüş farklılığı olduğunu göstermektedir. Ortalamalar dikkate alındığında stratejik yönetimin okullarda gerçekleşme düzeyine ilişkin olarak denetmenler orta ve düşük düzeyde gerçekleştiğini düşünürken öğretmenler ise yüksek düzeyde gerçekleştiğini düşünmektedirler.

Tablo 6
Stratejik Yönetim Boyutlarına Göre Öğretmen ve Denetmen Görüşlerindeki Farklılaşma

		Levene F testi		Ortalamaların eşitliği t testi		
		F	p	t	sd	p
Stratejik düşünme	Varyansların eşitliği	.928	.336	13.995	507	.000
	Varyansların eşitsizliği			14.908	188.043	.000
Strateji oluşturma	Varyansların eşitliği	3.629	.057	12.820	507	.000
	Varyansların eşitsizliği			13.974	195.149	.000
Stratejik uygulama	Varyansların eşitliği	2.445	.118	12.035	507	.000
ve değerlendirme	Varyansların eşitsizliği			13.007	192.451	.000

Tablo 6'da gösterilen bulgulara göre stratejik yönetimin uygulanması konusunda öğretmenlerin her üç boyutta da denetmenlerden daha iyimser görüşe sahip oldukları, öğretmenlerin denetmenlere göre stratejik yönetimin okullarda daha yüksek düzeyde uygulandığı görüşünde oldukları söylenilebilir. Araştırmanın bu aşamasında öğretmen ve denetmen gruplarının kendi içinde cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, branş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından görüşlerinin değişip değişmediği incelenmiştir. Tablo 7 (öğretmenler) ve Tablo 8'de (denetmenler) demografik değişkenlerin katılımcıların görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılığa kaynaklık etme durumu gösterilmektedir. Tablo 7 ve Tablo 8 için sadelik sağlamak amacıyla stratejik yönetim boyutları kısaltmalar ile ifade edilmiştir. Stratejik düşünme için SD; strateji oluşturma için SO ve strateji uygulama ve değerlendirme için SUD kısaltmaları kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin alt gruplarında dağılımın normalliği çarpıklık katsayısı ile incelenmiştir. Hem denetmenlerde hem de öğretmenlerde bütün değişkenler için dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. Normal dağılım için stratejik yönetim boyutları bağımlı değişken, demografik özelliklere ait puanlar ise faktör değişken olarak analize alınmış ve çarpıklık katsayılarının ±1 sınırları içinde kaldığı görülmüştür.

Tablo 7'de görüldüğü gibi, cinsiyete göre öğretmen görüşleri arasında SD, SO ve SUD boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamaktadır [(t_{SD}=.899; p=.369), (t_{SO}=-.471; p=.638), (t_{SUD}=.447; p=.655)]. Yaş değişkeni açısından öğretmen görüşlerinin stratejik yönetim boyutlarına göre anlamlı şekilde değişip değişmediği tek yönlü varyans analiziyle test edilmiştir. Test sonuçlarına göre, öğretmen görüşleri arasında yaş değişkeni açısından stratejik yönetim boyutlarından ikisinde (SD, SUD) istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunamamıştır [(F_{SD}=1.099; p=.349), (FSUD=1.770; p=.152>0,05)] fakat SO boyutunda anlamlı bir fark belirlenmiştir (F_{SO}=3.695; p=.012). Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda: 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlere göre SO boyutunun okullarda uygulandığına ilişkin daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenilebilir. Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğretmen görüşleri arasında "öğrenim düzeyi" değişkeni açısından stratejik yönetim boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir [(F_{SD}=.613; p=.542), (F_{SO}=.215; p=.807), (F_{SUD}=.049; p=.953)].

Tablo 7'ye göre, öğretmen görüşleri arasında "branş" değişkeni açısından SD, SO ve SUD boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamaktadır [(t_{SD}=.163; p=.870), (t_{SO}=-.630; p=.529), (t_{SUD}=-.447; p=.655)]. Öğretmenlerin mesleki kıdemi de onların görüşlerinde bir fark yaratmamaktadır [(F_{SD}=.777; p=.460), (F_{SO}=2.492; p=.084), (F_{SUD}=1.504; p=.224)].

Tablo 7
Öğretmen Görüşlerinin Demografik Değişkenlere Göre T-Testi ve ANOVA Sonuçları

Cinsiyet	Grup	N	Ort.	Ss	t	p
SD	Kadın	184	3.692	.683	.899	.369
	Erkek	216	3.626	.776		
SO	Kadın	184	3.861	.621	-.471	.638
	Erkek	216	3.894	.742		
SUD	Kadın	184	3.909	.718	.447	.655
	Erkek	216	3.876	.786		
Yaş	Grup	N	Ort.	Ss	F	P
SD	20-25 yaş	150	3.591	.738	1.099	.349
	26-30 yaş	178	3.672	.691		
	31-35 yaş	51	3.802	.724		
	36-40 yaş	21	3.632	1.038		
SO	20-25 yaş	150	3.759	.683	3.695	.012
	26-30 yaş	178	3.928	.646		
	31-35 yaş	51	4.095	.650		
	36-40 yaş	21	3.793	.985		
SUD	20-25 yaş	150	3.797	.760	1.770	.152
	26-30 yaş	178	3.924	.691		
	31-35 yaş	51	4.061	.760		
	36-40 yaş	21	3.868	1.119		
Öğrenim Düzeyi	Grup	N	Ort.	Ss	F	P
SD	Lisans tamamlama	23	3.732	.950	.613	.542
	Lisans	341	3.664	.722		
	Lisansüstü	36	3.537	.707		
SO	Lisans tamamlama	23	3.842	.836	.215	.807
	Lisans	341	3.888	.676		
	Lisansüstü	36	3.815	.721		
SUD	Lisans Tamamlama	23	3.932	.948	.049	.953
	Lisans	341	3.887	.743		
	Lisansüstü	36	3.907	.753		
Branş	Grup	N	Ort.	Ss	t	P
SD	Sınıf öğretmeni	95	3.667	.666	.163	.870
	Branş öğretmeni	305	3.653	.756		
SO	Sınıf öğretmeni	95	3.840	.682	-.630	.529
	Branş öğretmeni	305	3.891	.691		
SUD	Sınıf öğretmeni	95	3.861	.652	-.447	.655
	Branş öğretmeni	305	3.901	.785		
Mesleki kıdem	Grup	N	Ort.	Ss	F	P
SD	1-5 yıl	129	3.617	.737	.777	.460
	6-10 yıl	117	3.623	.726		
	11 yıl ve üstü	154	3.714	.739		
SO	1-5 yıl	129	3.768	.726	2.492	.084
	6-10 yıl	117	3.918	.652		
	11 yıl ve üstü	154	3.940	.675		
SUD	1-5 yıl	129	3.817	.783	1.504	.224
	6-10 yıl	117	3.868	.718		
	11 yıl ve üstü	154	3.969	.755		

Tablo 8, stratejik yönetimin alt boyutlarının okullarda gerçekleşme düzeyine ilişkin denetmen görüşlerinin onların demografik özelliklerine göre değişme durumunu göstermektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen bağımsız örneklemler için t testi ve tek yönlü varyans analizleri için ön koşul varsayımların karşılanma durumu kontrol edilmiştir. Her iki test türü için de bağımlı değişkenin kategorik değişkenlerin bütün alt gruplarındaki dağılımın normal dağıldığı ÇK ile sınanmış ve Levene F testi sonucunda homojen dağılım özelliğine sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo 8

Denetmen Görüşlerinin Demografik Değişkenlere Göre T-Testi ve ANOVA Sonuçları

Cinsiyet	Grup	N	Ort.	Ss	t	p
SD	Kadın	21	2.606	.554	.285	.776
	Erkek	88	2.561	.682		
SO	Kadın	21	3.003	.429	.440	.661
	Erkek	88	2.940	.626		
SUD	Kadın	21	2.963	.590	.217	.828
	Erkek	88	2.928	.677		
Yaş	Grup	N	Ort.	Ss	t	p
SD	26-35 yaş	59	2.424	.607	-2.557	.012
	36-45 yaş	50	2.740	.679		
SO	26-35 yaş	59	2.848	.554	-2.011	.047
	36-45 yaş	50	3.074	.616		
SUD	26-35 yaş	59	2.845	.643	-1.545	.125
	36-45 yaş	50	3.040	.667		
Öğrenim Düzeyi	Grup	N	Ort.	Ss	F	P
SD	Lisans tamamlama	15	2.827	.529	1.413	..248
	Lisans	68	2.544	.690		
	Lisansüstü	26	2.487	.622		
SO	Lisans tamamlama	15	3.071	.563	.781	.461
	Lisans	68	2.898	.652		
	Lisansüstü	26	3.025	.415		
SUD	Lisans Tamamlama	15	3.185	.555	1.305	.275
	Lisans	68	2.907	.690		
	Lisansüstü	26	2.863	.617		
Branş	Grup	N	Ort.	Ss	t	P
SD	Sınıf öğretmeni	75	2.539	.614	-.713	.477
	Branş öğretmeni	34	2.636	.751		
SO	Sınıf öğretmeni	75	2.909	.526	-1.144	.255
	Branş öğretmeni	34	3.048	.715		
SUD	Sınıf öğretmeni	75	2.942	.579	.154	.878
	Branş öğretmeni	34	2.918	.818		
Mesleki kıdem	Grup	N	Ort.	Ss	F	P
SD	25 yıl ve daha az	46	2.4797	.68905	4.260	.017
	26-30 yıl	15	2.2556	.52488		
	31 yıl ve üstü	48	2.7535	.61873		
SO	25 yıl ve daha az	46	2.8866	.65493	1.866	.160
	26-30 yıl	15	2.7810	.32562		
	31 yıl ve üstü	48	3.0685	.57878		
SUD	25 yıl ve daha az	46	2.9155	.69653	4.026	.021
	26-30 yıl	15	2.5407	.56323		
	31 yıl ve üstü	48	3.0764	.60649		

Denetmen görüşlerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde değişip değişmediği t testi ile incelenmiştir. Denetmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark belirlenmemiştir [(t_{SD}=.285; p=.776). (t_{SO}=.440; p=.661). (t_{SUD}=.217; p=.828)]. Yaş değişkeninin alt gruplarından birinde bulunan sayı minimum değere (5) yakın olduğundan denetmenlerin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesinde yeniden kodlama (Transform into different variable) yapılarak iki kategori oluşturulmuştur (1: 26-35 yaş arası ve 2: 36-45 yaş arası). Bu kategorilere göre yeniden normallik dağılımına bakılmış ve dağılımın normal olduğu görülerek (-.401<ÇK<.423) bağımsız örneklemler için t testi yapılmıştır (Tablo 8). Denetmen görüşleri arasında yaş değişkeni açısından SD, SO boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenirken [(t_{SD}=-2.557; p=.012). (t_{SO}=0.440; p=0.661>0.05)];

SUD boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır [(t_{SUD}=0.217; p=0.828>0.05)]. Stratejik yönetim boyutlarının okullarda uygulanma düzeyine ilişkin denetmen görüşlerinin onların öğrenim düzeyine göre değişme durumu tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Bir gruptaki katılımcı sayısı 15 olduğundan normallik dağılımı tekrar incelenmiştir. Bu grup için SD. SO ve SUD boyutlarında ÇK değerleri sırasıyla -.210 ile .580. .044 ile .580 ve -.002 ile .580 olarak gerçekleşmiştir. Buna ilaveten n sayısının 30'un altında olduğu durumlarda normallik dağılımı için Shapiro-Wilks testi de kullanılabilmektedir. Bu çerçevede saptanan Shapiro-Wilks p değerleri SD. SO ve SUD alt boyutları için sırasıyla .645. .566 ve .936 olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler .05'ten büyük olduğundan dağılımın normalliği kabul edilerek (Büyüköztürk. 2012; Seçer. 2015) parametrik test (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 8'de görüldüğü gibi denetmen görüşleri arasında "öğrenim düzeyi" değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır [(F_{SD}=1.413; p=0.248). (F_{SO}=0.781; p=0.461). (F_{SUD}=1.305; p=0.275)]. Denetmenlerin branşlarına göre görüşlerinde anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için t testi gerçekleştirilmiştir. Test sonucunda stratejik yönetimin üç alt boyutunda da (SD, SO, SUD) istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır [(t_{SD}=-0.713; p=0.477). (t_{SO}=-1.144; p=0.255). (t_{SUD}=0.154; p=0.878)].

Mesleki kıdem değişkeni bakımından. denetmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Mesleki kıdem değişkeninin alt kategorilerinden birinde 15 katılımcı sayısı bulunduğundan normallik dağılımı ÇK ve Shapiro-Wilks testleriyle incelenmiştir. ÇK değerlerinin -1.052 ile .580 arasında değiştiği. Shapiro-Wilks değerlerinin .05'ten büyük olduğu görüldüğünden parametrik test yapılabileceği değerlendirilmiştir. ANOVA sonucunda denetmen görüşlerinin mesleki kıdem açısından SD ve SUD boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir [(F_{SD}=4.260; p=.017). (F_{SUD}=4.026; p=.021)]. SO boyutunda ise anlamlı bir fark saptanmamıştır (F_{SO}=1.866; p=.160). Denetmen görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı boyutlarda 31 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip olanlar 26-30 yıl arası deneyime sahip olan denetmenlere göre okullarda stratejik düşünme ile strateji uygulama ve değerlendirme boyutlarının gerçekleştirilmesine ilişkin daha olumlu algılara sahiptirler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ilköğretim okulu öğretmenleri ve denetmeni görüşlerine göre stratejik yönetimin ilköğretim kurumlarında uygulanma düzeyinin ne olduğu; öğretmen ve denetmen görüşlerinin birbirlerinden farklı olup olmadığı ve öğretmen ve denetmen görüşlerinin onların demografik özelliklerinden etkilenip etkilenmediği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda, ilköğretim okullarındaki öğretmenler, stratejik yönetim alt boyutlarının yüksek düzeyde uygulandığı algısına sahiptirler. Fakat il eğitim denetmenlerine göre stratejik yönetim orta hatta düşük düzeyde uygulanmaktadır. Stratejik yönetimin okullarda uygulanma düzeyine ilişkin öğretmen ve denetmen görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Stratejik yönetim ve stratejik planın önemi ve yasal yönü dikkate alındığında öğretmen görüşleri "iyimserlik" yaratırken denetmen görüşleri ilgili konuda "kaygılanmamız" gerektiğini hissettirmektedir. Akbaba ve Yıldızbaş (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları kaygı tarafını destekler niteliktedir: "okul personelinin stratejik planlama çalışmalarına duyarsız oldukları, planlama uygulamalarına inançlarının az olduğu, yöneticilerin planlama çalışmalarına gereken önemi vermedikleri, planlama çalışmalarına yeterli zaman ayrılmadığı, mevcut kaynakların istenilen şekilde kullanılmadığı ve okul için belirlenen tehditlerin planlamada göz ardı edildiği" saptanmıştır. Üstelik bu çalışmada katılımcıların "okulların kurumsal yapısının stratejik plan uygulamaya uygun olmadığı" sonucuna da ulaşılmıştır. Ayrancı (2013) ve Altınkurt (2007) ise iyimserlik tarafını destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Bu çalışmalara göre okul müdürleri "stratejilerin uygulanmasına ilişkin" genel olarak başarılıdır fakat geliştirilecek tarafları da bulunmaktadır. Okul müdürlerinin görüşü, okul içinden biri olarak bu çalışmadaki öğretmen görüşleriyle uyumlu fakat denetmen görüşleriyle uyumsuzdur. İl eğitim denetmenlerinin eğitim ve yönetim konusunda eğitimli, tecrübeli ve stratejik yönetim uygulamaları konusunda karşılaştırma yapma imkânlarına sahip olmaları göz önüne alındığında öğretmenlere göre daha objektif değerlendirme yapabilecekleri söylenebilir. Bu durumda: İl eğitim denetmenlerine göre "stratejik düşünme" boyutunun düşük düzeyde çıkması stratejik yönetim uygulamalarını geliştirebilmek için nereden başlanılması gerektiği konusunda önemli bir veri sağlamaktadır. Bu çalışmada hem öğretmen hem de denetmenler stratejik yönetim boyutları arasında göreli olarak düşük düzeyde gerçekleştirilen boyut olarak *stratejik düşünme* boyutunu belirtmişlerdir. Middlewood ve Lumby (2007) stratejik düşünmenin özel bir bağlamı olduğunu belirtmektedirler. Stratejik yönetimin uygulanabilmesi için stratejik düşünme boyutu kritik konumdadır (Çetin, 2013). Stratejik düşünmede iyi olmayanların stratejik uygulamaları tam ve eksiksiz yapabileceklerini beklemek olası değildir. Wells

(1994), Liderlerin stratejik düşünürler olmaları gerektiğini belirtmektedir; çünkü stratejik yönetim stratejik düşünme ile başlar (Çetin, 2013). Örgütte başarıyla uygulanabilmesi için örgüt liderinin stratejik düşünebilmesi, stratejik düşünmenin önemine ve yararına inanması gerekir. Aslında okul yöneticilerinin stratejik planlama hakkında olumlu görüşler ve yaklaşımları tespit edilmiş (Çetin, 2013; Dökmeci, 2010; Kocatepe, 2010) olmasına karşın geliştirilen planların uygulanmasında sorun çıkmaktadır (Akbaba ve Yıldızbaş, 2016; Bulut, 2014; Memduhoğlu ve Uçar, 2012).

Öğretmenler Stratejik yönetim uygulamalarının gerçekleşme düzeyi konusunda denetmenlere göre daha iyimserdirler. Bu farklılık, öğretmenlerin okul müdürleriyle yakın çalışmalarından dolayı taraflı algılamalarına bağlanabileceği gibi stratejik yönetim konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamalarına da bağlanabilir. Denetmenler ise işlerinin bir gereği olarak dışarıdan gözlem yapabilme, farklı ölçütlerle karşılaştırabilme ve dokümanlara erişebilme konusundaki konumlarından dolayı farklı algıya sahip olabilirler. Yönetim statüsü olarak bir üst statüde çalışma gereği olarak denetmenler bilgi ve deneyim edinme imkânları, okullardaki stratejik yönetim uygulamalarını okulun dışından objektif gözlemleme, karşılaştırabilme ve değerlendirme olanaklarından dolayı farklı görüşe sahip olmuş olabilirler. OECD (2013) dört temel değerlendirme yaklaşımının üstün ve zayıf yanlarını incelediği çalışmasında, iç-süreç değerlendirmenin yanlılık sebebiyle güvenirliklerinin zayıf olduğunu, dış-sonuç değerlendirmelerin ise objektif olmaları sebebiyle güvenirliklerinin yüksek olduğunu vurgulamıştır. Fakat her iki yaklaşımında olumlu tarafları kullanılarak hem geçerli hem güvenilir değerlendirmenin yapılabilmesi temelinde uygulamanın içinden öğretmen gibi paydaşların hem de dış-bağımsız gözlemci denetmen gibi paydaşların görüşlerinin birlikte kullanılması stratejik yönetim gibi yasal bir zemini olan uygulamalarda daha değerli olabilir. Memduhoğlu ve Uçar (2012) tarafından saptandığı gibi "okullarda stratejik yönetim ve stratejik plan uygulamasında ilgili paydaşların görüşlerinin alınmasının ihmal edilmesi" stratejik yönetim anlayışını zayıflatır.

Öğretmen ve denetmenlerin görüşleri üzerinde onların demografik özelliklerinden yaş ve kıdem değişkeninin anlamlı farklılığa yol açtığı saptanmıştır. Yaş ve kıdem arttıkça okullarda stratejik yönetimin uygulanma düzeyine ilişkin daha olumlu görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerde yalnızca strateji oluşturma boyutunda yaş değişkeni görüşlerde anlamlı fark yaratmakta; diğer değişkenler istatistiksel olarak bir farklılığa yol açmamaktadır. Denetmenlerde ise özellikle stratejik düşünme boyutunda yaş ve kıdemin görüşlerde anlamlı farklılığa yol açtığı saptanmıştır.

Stratejik düşünme düzeyinin düşük olmasının diğer boyutları doğrudan etkileyeceği varsayımından hareketle öncelikle yöneticilerde stratejik düşünme becerilerinin geliştirilmesine dönük mesleki gelişim tasarlanmalıdır. Farkındalık yaratılmasının uygulamaya da yansıyan olumlu tutuma yol açtığı saptandığından (Akbaba ve Yıldızbaş, 2016) yöneticilerin yanı sıra ilgili paydaşların bilgilendirilmesi ve beceri kazandırılması ihtiyacı belirmektedir. Ayrıca okullardaki işleyiş gözlemlenerek, dokümanlar incelenerek ve denetmenler ile görüşülerek "stratejik düşünme" boyutu uygulamasının "düşük" düzeyde algılanmasının sebepleri ortaya çıkarılabilir. Böyle bir girişim eğitimin kalitesine ve okul gelişimine dek uzayan geniş bir alanı olumlu etkileyebilir. Uygulamaya dönük bu öneriye ek olarak araştırmacılara da stratejik yönetim konusunda çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Literatür stratejik yönetimin bütün aşamalarında özellikle stratejik düşünme ve planı uygulamaya aktarımda sorunlara işaret etmektedir. Bu konuda birbiriyle çelişen sonuçlara da yukarıda değinilmiştir. Yeni araştırmaların söz konusu çelişkilerin kaynağına odaklanması ve bir meta analiz yapılması önerilir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemleriyle desenlenerek olgunun doğasını anlamaya yönelik sonuçlar elde edilebilir. Stratejik yönetim anlayışı ile okulun kurumsal yapısı karşılaştırılarak uygulamaya dönük ipuçları saptanabilir.

Kaynakça

Altınkurt. Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Akbaba, A. & Yıldızbaş, Y.V. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarda stratejik planlama uygulamalarına ilişkin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 26-50.

Aktan. C. C. (1999). *2000'li yıllarda yeni yönetim teknikleri 2- stratejik yönetim.* İstanbul: Simge

Arlı. M. ve Nazik. M. H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Ayrancı, G. (2013*). Okul yöneticilerinin stratejik planlama ve uygulama süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Kadıköy ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bulut, H. (2014). *Yöneticilerin Milli Eğitim Bakanlığı stratejik planlama uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri (Tekirdağ ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi: Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bush. T. ve Coleman. M. (2008). *Leadership and strategic management in education*. California: Sage

Büyüköztürk. Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik. araştırma deseni. SPSS uygulamaları ve yorum.* Ankara: Pegem A.

Can. N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi.* Yaz/Güz. 155-156.

Çelik. V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyonu ve misyonu. *Eğitim Yönetimi.* 1. 47-52.

(1998). Geleceğin okul yöneticilerinin liderlik özellikleri. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* 2. 711-716.

Çetin. H. (2013). Eğitim Kurumlarinda Stratejik Planlama Bİlİnç Düzeyİ ve Stratejİk Yönetİmde Karşılaşılan Sorunlar Denİzli İlİ Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *10*(24). 87–112.

Çetinkanat A. C. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dökmeci, Y. (2010*). İlköğretim okullarında stratejik planlama (Uşak ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Drucker. P.. F. (1995). *Gelecek için yönetim.* (Çev.: Fikret Üçcan). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Erdem. A. (2006). *Stratejik yönetim ve kamu örgütlerinde uygulanabilirliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DPT. (2006). Kamu idareleri için stratejik planlama kılavuzu. (http://www.sp.gov.tr /documents/sp-Kilavuz2.pdf. 06.01.2012 tarihinde erişildi.

Erdoğan. İ. (2004). *Eğitimde değişim yönetimi.* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.

Ertan. Y. (2010). *Stratejik yönetimin kamu yönetimi alanında uygulanması ve sorunları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Kamu Yönetimi Bilim Dalı.

Genç. N. (1994). *Zirveye götüren yol yönetim*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Güçlü. N. (2003). Stratejik yönetim. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.*2(23). 61-85.

Kaptan. S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.

Karasar. N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar. ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kırım. A. (2009). *Farklı olan kazanır: Farklılığınızı ölçebildiğiniz an*. İstanbul: Sistem Yayınları.

Kocatepe, Ş. (2010). *Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul yöneticileri tarafından algılanması.* Yüksek Lisans Tezi: Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Koç. U ve Taşcı. D. (2006). Yarının organizasyonları için bugünden ipuçları. *Journal of İstanbul Kültür Üniversity*. 4. 145-152.

Machiavelli. N. (1909). *The Prince*. New York: The Harvard Classics. www.bartleby.com/36/1/. Adresinden 15.11.2017 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2010). *Eğitimde stratejik planlama okul/kurumlar için*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.

(2010/33). *Stratejik planlama*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Memduhoğlu, H. B. & Uçar, İ. H. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlama algısı ve okullarda mevcut stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 234-256.

Middlewood. D. and Lumby. J. (2007). *Strategic management in schools and colleges.* London: Paul Chapman Publishing Ltd.

OECD (2013). International perspectives on evaluation and assessment. Paris: OECD Publication.

Seçer. İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi.* Ankara: Anı

Quinn. J. B. Henry M. ve Robert M. J. (1996). *The strategy process*. New Jersey: Prentice Hall.

Türk Dil Kurumu (2017). *Türkçe Sözlük.* http://tdk.gov.tr/ adresinden 15.11.2017 tarihinde erişilmiştir.

Yenipınar, Ş. (2014). *Stratejik yönetimin ilköğretim kurumlarında uygulanma düzeyi.* Doktora Tezi: Aban İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yıldırım. A. & Şimşek. H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (*7. Baskı.) Ankara: Seçkin.

Wells. D. L. (1994). Strategic management for senior leaders: A handbook for implementation. Washington. D.C.: Department of the Navy.

10. BÖLÜM

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Osman Ferda Beytekin[a], Şule Kaya Atça[b], Ahmet Burak[c]

[a]Doç. Dr., Ege Üniversitesi, ferda.beytekin@ege.edu.tr
[b]Öğretmen, Ege Üniversitesi, sulemirhankaya@gmail.com
[c]Öğretmen, Ege Üniversitesi, ahmetburak3534@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerine göre çatışma kavramının ne olduğu, okul müdürlerinin hangi çatışma konularıyla karşılaştıkları, çatışma ile karşılaştıklarında hangi çözüm yolu ve güç temellerini kullandıklarının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Bornova ilçesinde görev yapmakta olan ortaokul müdürleri içinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 10 okul müdürünün görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada, "Okul müdürlerine göre çatışma nedir?'', ''Okullarda en çok hangi çatışma konularıyla karşılaşılmaktadır?", '' Çatışma ile karşılaşıldığında hangi çözüm yolu kullanılmaktadır?'' ve "Güç temellerinden hangisi çatışma çözümünde daha çok kullanılmaktadır?" sorularına cevap aranmıştır. Yöntem olarak, araştırmaya uygunluğu açısından nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgu bilim yöntemi kullanılmış olup, veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Elde edilen veriler çoklu okumadan geçirilerek içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Veriler önce kodlanıp ardından kategoriler oluşturulmuş; kategorilerin bir araya getirilmesi ile de temalar düzenlenmiş ve anlamlı olacak şekilde sınıflandırılmıştır. Veri analiz sürecinde temalar oluşturulduktan sonra bulgular müdürlerin araştırma sorularına verdiği cevaplardan seçilen alıntılarla desteklenmiştir. Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin okullarında sırasıyla en çok öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle, dış çevre, idari ve yardımcı personelle çatışma yaşadıkları görülmektedir. Okul müdürlerinin, çatışma ile karşılaştıklarında öncelikle uzlaşmayı bir çözüm yolu olarak görmekte sonrasında otoriteyi ve en son olarak işbirliğini tercih ettikleri görülmektedir. Kurumlarında bir çatışma ile karşılaştıklarında okul müdürleri sırasıyla yasal, zorlayıcı, ödüllendirici, uzmanlık ve özdeşlik güç temellerini çatışma çözümünde kullanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çatışma Yönetimi, Okul Yönetimi, Okul Müdürleri

Abstract

The aim of this study is to determine the conflict term, the conflicts subjects and the power sources of the principals during the conflict management process. In accordance with this aim, the working group of the study is composed of 10 secondary school principal selected with easily accessible sampling method among working in the province of Bornova, İzmir in the academic year of 2016-2017. The following questions were searched in order to find out the information about the conflict management process at schools "what is the definition of conflict management", "What conflict subjects do you most meet in the process?", "What are your conflict management solutions?" and "What power sources do you use in the conflict management process? The re-search was carried out using qualitative research model. In terms of the appropriateness of the research in this framework, the case study method was used among the qualitative research models. The collected data were analyzed by content analysis method. Obtained data were passed through multiple readings, and it was con-sidered to be appropriate to use open-ended questions. The data were first coded and then categorized; the themes have been arranged and brought together in a meaningful way by combining the categories. After the themes have been formed in the data analysis process, adequate quotations of school principals have been chosen to explain the findings. Based on the research results, principals most use respectively teachers, stu-dents, parents, external environment, administrative and assistant staff. Besides, principals most use negotiation, authority and finally cooperation in the conflict management. Additionally, principals most use legal, coercive, rewarding, expertise and identity power.

Keywords: Conflict management, School Management, Principals

Giriş

Çatışma, insanlığın varoluşundan bugüne kadar karşılaşılan gerek bireysel gerek bireyler arası gerekse gruplar arası sorunlardan biri olan uyumsuzluk şeklinde bir durum olarak görülebilir. Benzer şekilde çatışma, birey, grup veya örgüt gibi sosyal varlıklar içinde veya bu varlıklar arasında anlaşmazlık, uyuşmazlık içeren etkileşimli bir süreç olarak da ifade edilmektedir (Rahim, 2002). Çalışma ortamında meydana gelen çeşitli düzeylerdeki çatışmalar ve bunların yönetimi, okul müdürünün zaman ve enerjisini azaltan unsurlardan biridir (Tokat, 1999). Amaçların gerçekleştirilmesi sırasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin izlenecek yöntemler hakkında, bireyler arasında var olan inanç, düşünce ve değer farklılıkları çatışmayı da beraberinde getirmektedir (Kılıçaslan, 2014). Çatışma, bireysel değerlerde, geçmiş yaşantılarda, inanışlarda ve algılarda farklılıkların doğal bir sonucu olarak ortaya çıkar. Çatışma sonucunun olumlu ya da olumsuz olması çatışma sürecinin nasıl yönetildiğine bağlıdır (Karip, 2003).

Okul müdürleri, örgüt yönetiminin etkili olması için kişiler arası farklılıkları, amaç farklılıklarını, yöntem farklılıklarını, değer farklılıklarını ve sorunları algılamadaki farklılıkları örgütün amaçları doğrultusunda göz önünde bulundurmalıdırlar. Müdürün etkili bir biçimde yönetemediği tüm bu farklılıklar örgüt içinde uyumsuzluğa ve çatışmaya neden olarak örgütsel etkililiği ve verimliliği azaltabilmektedir. Örgütler, çıkarların çatıştığı ve birbirlerine bağımlı birimler halinde çalışan alt sistemlerden oluştuğu için, çatışma, örgütsel yaşamda var olan ve kaçınılamaz bir olgudur (Aslan, 2008). Örgütsel çatışmalar; çatışan tarafların özelliklerinden, ilişkilerinden, sosyal çevreden, izleyicilerden ve çatışma sürecinde uygulanan strateji ve taktikler ile çatışmanın sonuçlarından etkilenen ve etkisini geniş bir alana yayan bir süreçtir (Korkmaz, 1994). Örgütlerde etkili bir çatışma yönetimi ancak çatışmanın sebepleri doğru olarak ele alınabilirse gerçekleştirilebilir. Çatışmanın sebepleri doğru ve eksiksiz olarak yöneticiler tarafından saptandığı takdirde, çatışmanın yönetimi ve yönlendirilmesi mümkün olabilecektir (Çağlayan, 2006). Okul müdürlerinin çatışmaların yaşandığı zamanlarda göstermiş olduğu davranış biçimleri, çalışanların örgüte ve işlerine bağlılığı üzerinde etkili olduğu gibi okul müdürünün yöneticilik becerisini gösterebilmesi açısından da önemlidir. Örgütteki bireylerin, hangi türden olursa olsun çatışmalar nedeniyle verimliliklerinin düşmesi ve bu durumu doğrudan hizmet alanlara yansıtacak olmaları, örgütler açısından istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarabilecektir (Tuna ve Türkmen, 2015).

Her okul müdürü karar verme, planlama ve bunları uygulatma bakımından astlarını harekete geçirme, onları güdüleme ve kontrol etme yönünden diğer müdürlerden farklı yol ve yöntemlere sahiptir. Bunlar bazen örgütün genel politikasına ve örgütte çalışan bireylere ters düşebilmektedir. Ayrıca, çeşitli birimlerde farklı yönetim biçimlerinin kullanılması ve sorunlara her okul müdürünün kendi anlayış yapısı ile bakması ve değerlendirmesi bazı anlaşmazlıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Çağlayan, 2006). Örgütlerde işbölümü, işlevsel bağımlılık, ortak karar verme, sınırlı kaynaklar, yeni uzmanlıklar, iletişim sistemi, örgütün büyüklüğü, personelin farklılığı, denetim biçimi, bireysel davranışlar, algılama farklılıkları ve örgüt içi güç mücadeleleri de çatışma nedeni olarak gösterilmektedir. Dolayısıyla, okul müdürüne düşen, bu çatışmaları örgütün amaçlarına ve gelişmesine katkıda bulunacak yönde yönetmek olmalıdır. Çünkü günümüzde okul müdürlüğü, temelinde insan davranışının bulunduğu örgüt içi çatışmaları örgüt amaçları doğrultusunda ve onlara katkıda bulunacak şekilde yönetme ve onlara gerçekçi çözümler bulabilme olgusu haline gelmiş bulunmaktadır (Akçakaya, 2003). Çatışma nedenleri olarak; kişiler arası karşılıklı bağımlılık, belirli kaynakların paylaşımı, amaç farklılıkları, algılama farklılıkları, yönetim ile ilgili belirsizlik, iletişim yoksunluğu, statü farklılıkları, yöneticilik biçimleri arasındaki farklılıklar, çıkar farklılıkları, kişilik farklılıkları, değişen koşulların öngördüğü farklı beceriler, işçi-işveren ilişkilerindeki zıtlaşmalar, örgüt içi güç savaşımı sayılabilir.

Çatışmasız bir okul, okul olmanın doğasına aykırıdır. Okullar girdisini çevresinden aldığı için açık bir sistem olmasından dolayı, çatışma ve beraberinde de değişim kaçınılmazdır. Okul müdürleri var olan çatışmaları ya da çıkabileceğini tahmin ettiği çatışmaları yönetirken daha çok durum neyi gerektiriyorsa ona göre bir tavır geliştirmektedir. Okullarda yaşanan çatışmaların birçoğu iletişimsizlikten kaynaklandığı gibi okul müdürlerinin bilgi ve becerileri, tutumları, aldığı hizmet içi eğitimleri, yaşamı algılama biçimleri, felsefi düşünceleri çatışmayı çözmedeki yaklaşımlarını belirlemektedir (Akçakaya, 2003).

Çatışma Yönetiminde Kullanılan Güç Temelleri

Okul müdürlerinin çatışma yönetiminde ödüllendirici, zorlayıcı, yasal, uzmanlık ve özdeşlik olma gibi güç temellerini kullandıkları görülmektedir. Zorlayıcı, ödüllendirici ve yasal güç, pozisyondan kaynaklanırken, uzmanlık ve özdeşlik gücü bireysel güçlerdir (Rahim, 2002).

Ödüllendirici Güç

Değerli ödül veya kaynakları kontrol etme yeteneği üzerine kuruludur. Okul müdürünün çeşitli ödül kaynaklarını kullanarak, kurumdaki çalışanları ödüllendirmesi ile elde ettiği güçtür. Bu ödüllendirme şekli; ücret, terfi, sorumluluk verme, övgü gibi çeşitli yollarla yapılabilir. Ödüllendirici güç, kısa bir süre için çalışan performansını doğrudan etkileyebilir ancak ödüllendirici gücü uzun süre kullanma, çalışanlar arasındaki duygusal ilişkileri ve iş doyumunu olumsuz yönde etkileyebilir.

Zorlayıcı Güç

Korkuya dayalı olan bir güç biçimidir. Okul müdürünün çalışanlarına fiziki güç kullanması, onları cezalandırma ve işten çıkarma tehditleri kapsamaktadır. Tehdit ve korku ile bireylerin istenilen davranışları sergilememesi sonucunda cezalandırılması anlamına gelen zorlayıcı güç, kaynakları elinde bulundurmaya bağlıdır ve çok katı ve tutarsız kullanıldığında etkisini kaybedebilir. Zorlayıcı güç, çalışanlar için geçici bir itaat oluşturabilir. Zorlayıcı gücün yan etkileri, hayal kırıklığı, endişe, intikam alma ve yabancılaşma biçiminde ortaya çıkabilir. Zorlayıcı güç, iş doyumsuzluğu, düşük performans ve çalışanların iş bırakmasına yol açabilir.

Yasal Güç

Bireyin biçimsel pozisyonundan, statüsünden veya derecesinden kaynaklanır. Bireyler, kendilerinden daha yüksek bir statüye sahip kişilerin istediklerini yapma eğilimi içerisindedirler. Yasal güç, okul müdürünün, çalışanlarının davranışlarını mevzuata dayanarak etkilemesi ile çalışanların yöneticinin yasal gücünü tanıması ve bu güce uyması biçimindedir. Örgütte belli bir yönetsel pozisyonda yer alan kişiler yasal güçlerini mevzuata dayanarak kullanabilirler. Yasal güç, çalışanlar arasında iş doyumsuzluğu direnme ve çatışma oluşturabilir. Yasal güç, verimliliği olumsuz yönde etkileyebilir ve en düşük düzeyde itaat oluşturabilir. Sadece yasal güce dayanarak yöneticilik yapmak uzun vadede mümkün değildir, mutlaka kişisel güç ile desteklenmelidir.

Karizmatik Güç

Okul müdürünün kişiliği ve davranışlarını temel alan güç kaynağıdır. Yöneticinin kişiliği ve davranışlarının çalışanları etkilemesi, onlara ilham vermesi benzeşim gücü veya karizmatik gücün temelini oluşturmaktadır. Yöneticiye hayranlık duyan çalışanlar ona benzemek isterler; bu da yöneticinin çalışanları daha kolay etkilemesini sağlar. Bazı kişilerin davranışları, inançları, prensipleri ve özellikleri dolayısı ile onlara benzeme, onlar gibi olma, onları takip etme isteği duyulur. Sosyal ve dini alanlarda çok başarılı liderlerin sahip olduğu bir güç çeşididir. Yöneticinin kendini sevdirmesi bu gücü elde etmesi için bir yöntemdir. Sevilen bir lider ve yöneticinin etrafını etkilemesi çok daha kolaydır.

Uzmanlık Gücü

Okul müdürünün sahip olduğu bilgi ve deneyimden doğan güçtür. Okul müdürü konusunda uzman, bilgili ve deneyimli olarak algılanıyorsa, çalışanlar yöneticiden etkilenecektir. Bilgi ve beceriye dayalı olan uzmanlık gücü, özellikle kimsenin sahip olmadığı veya çok az kimsenin sahip olduğu bir bilgi olduğunda çok daha etkilidir. Bu güce sahip olan kimsenin istediklerini yapma ve tavsiyelerini dinleme eğilimi oldukça yüksektir (Kızanlıklı, Koç ve Kılıçlar, 2016).

Çatışma Çözüm Biçimleri

Okul müdürleri çatışma ile karşılaştıklarında işbirliği, uzlaşma, otorite, rekabet, uyum ve kaçınma gibi çözüm biçimlerini kullanmaktadırlar (Şentürk, 2006). Okul örgütü kapsamında çatışmanın yönetimi öncelikle okul müdürüne düşmektedir. Okul müdürünün okulun amaçlarına ulaşılması amacıyla öğrenci, öğretmen, idari personel, veli ve diğer unsurları etkileyerek yönetim sürecinin devamlılığını sağlama görevi bulunmaktadır. Grup ve kişilerden oluşan okul örgütünde çatışmaları yönetebilmesi için okul müdürünün çatışmanın ne olduğunu ve nasıl yönetilmesi gerektiği konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekir.

İşbirliği

Her iki taraf da çatışma yaratan sorunu açık ve detaylı bir şekilde tartıştıktan sonra, her ikisinin de memnun olacağı bir çözümde anlaşırlar (Thomas ve Kilmann, 1974). Kaçınmanın tam tersi bir davranış biçimidir. Bu çözüm yolunda her iki taraf da düşünülerek kararlar alınır. Her iki taraf da birbirlerine fayda sağlayacak çözüm yolları gündeme getirebilir. Burada önemli olan bulunan çözüm yolunun tüm taraflara avantaj sağlamasıdır.

Uzlaşma

Her iki taraf da çatışma yaratan durumu çözmek için birtakım fedakârlıklarda bulunurlar (Thomas ve Kilmann, 2008). Her iki tarafın da kendi isteklerinden vazgeçerek ortak istekler doğrultusunda hemfikir olmasıdır. Dolayısıyla her iki tarafın da bazı isteklerinden ödün vermesi gerekmektedir.

Otoriter

Otorite, yöneticinin çalışan üzerindeki egemenliğinin, onların hakkında karar ve onları yönetme yetki-sinin var olmasıdır. Astlarına emir vererek, tehdit ederek iş yaptırma yoluna giderler ve astlarıyla olan ilişkilerinde katı bir hiyerarşiyi tercih ederler.

Rekabet

Çatışma içinde olan taraf, diğer tarafın üzerindeki etkisini hiç düşünmeden, sadece kendi çıkar ve isteklerine ulaşmak için çabalar (Thomas ve Kilmann, 1974). Örgütlerde gücü elinde bulunduran, otorite sa-hibi olan kişi, çalışanlar üzerinde baskı kurarak kendi istek ve amaçlarını gerçekleştirmek için çalışır. Böylece tek taraflı bir çözüm yolu üzerinden diğer tarafın istekleri göz ardı edilerek sonuca ulaşılır.

Uyum

Rekabetin tam tersi bir davranış türü olan uyum iddiasız ve uzlaşmacı bir yöntemdir. Çalışanlar çoğun-lukla ortaya çıkabilecek herhangi bir çatışmadan kaçınmak için kendilerinden çok, karşı tarafın çıkarlarını öncelikli sayabilirler. İşbirlikçi, fakat iddiacı olmayan bu stil, kendi çıkar ve isteklerinden vazgeçerek, diğer tarafın amaçlarına ulaşmasını sağlamaktadır (Sorenson, 1999).

Kaçınma

Düşük derecede iddiacı ve işbirlikçi olan bu stilde, çatışma yaratan durum karşısında birey tarafsız kalmayı, çatışma yokmuş gibi davranmayı, çatışmayı göz ardı etmeyi tercih eder. İddialı olmayan ve işbirliği içermeyen bir çözüm yolunu ifade etmektedir. Bu çözüm yolunda taraflar ne kendi isteklerini ne de diğer tarafın isteklerini savunurlar. Çoğu olaya kayıtsız kalarak bir çekilme davranışı sergiler. Kaçınma davranışında alınacak kararların olumsuz sonuçlarına katlanmak durumunda kalınabilir (Rahim, 2002).

Okul müdürünün görevi her türlü çatışmayı çözmek ya da bastırmak değil, gerektiğinde örgütte çatışma yaratarak, çatışmanın zararlı yönlerini azaltıp yararlı yönlerini arttırmak, yani çatışmayı örgütün yararına olacak şekilde yönetmektir. Etkili bir biçimde yönetilen bir çatışma, örgütsel değişme ve gelişmeye yol açabilir. Bunun için gerekli koşul çatışmanın uygun düzeyde tutulabilmesidir (Akçakaya, 2003). Okul örgütü kapsamında çatışmanın yönetimi okul müdürüne düşmektedir. Okul müdürünün okulun amaçlarına ulaşması amacıyla öğrenci, öğretmen ve veli faaliyetlerini etkili yönlendirme ve kontrol etme; grup üyelerini bir araya getirerek yönetim sürecinin devamlılığını sağlama görevi vardır. Okul örgütünde çatışmaları yönetebilmesi için okul müdürünün çatışmanın ne olduğu ve nasıl yönetilmesi gerektiği konusunda yeterli altyapıya sahip olması gerekir. Etkin bir çatışma yönetimi, çatışmaların zararlı sonuçlarını azaltan, yararlı yönlerini ise arttıran, örgütteki çatışma düzeyini belirli düzeyde tutan ve çatışmalarda kazan-kazan çözüm yaklaşımını benimseyen etkinlikler toplamı olarak ifade edilebilir (Akkirman, 1998). Bu araştırmada, okul müdürlerine göre çatışma kavramının ne olduğu, okul müdürlerinin hangi çatışma konularıyla karşılaştıkları, çatışma ile karşılaştıklarında hangi çözüm yolu ve güç temellerini kullandıklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bilimsel araştırmalarda derinlemesine bilgi edinmek için nitel araştırma yaklaşımı sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu amaç çerçevesinde çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilim yöntemi hayatımızda sık sık karşı karşıya kaldığımız ancak detaylı bilgi sahibi olmadığımız olguları ayrıntılı şekilde ele alan bir nitel çalışma biçimidir. Bu bağlamda olgu bilim yöntemi yabancısı olmadığımız ancak derinlemesine bilgi sahibi olamadığımız olguları incelemeyi amaçlayan çalışmalar için ideal bir yöntemdir. Olgu bilim yöntemi; öznel görüşleri, düşünceleri açıklama ve bireysel farklılıkların ön planda tutulduğu bir araştırma anlayışı şeklinde betimlenmek-

tedir. Bu bağlamda olgu bilim araştırmalarında verilerin toplanacağı bireyler araştırma konusu ile ilgili olay ve olguyu bire bir tecrübe edinen ve bunları betimleyebilecek bireyler arasından seçilmelidir. Bu çerçevede araştırmanın uygunluğu açısından nitel araştırma modellerinden olgu bilim yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Bornova ilçesinde görev yapmakta olan 34 ortaokul müdürü içinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 10 okul müdürü oluşturmaktadır. Seçim aşaması, Bornova Kaymakamlığı resmi web sitesinde bulunan istatistikî bilgiler incelenerek Bornova İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü resmi web sitesinde yer alan ortaokul bilgileri temelinde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların kimlikleri ile ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiş olup katılımcılar M1,M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9 ve M10 şeklinde kodlanarak görüşmelerdeki söylemlerine bulguları destekleyici bir kanıt olarak bulgular kısmında yer verilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen verilere göre katılımcıların kişisel bilgileri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Bireysel Özelliklere Göre Dağılımı

	Cinsiyet	Yaş	Görev	Mesleki Kıdem Yılı	Kurumdaki Çalışma Süresi (Yıl)	Alanı	Mezun Olunan Fakülte	Okul Kademesi
M1	Erkek	41-45	Müdür	21 ve üstü	6-10	Sözel	Fen-Ed.	Ortaokul
M2	Erkek	41-45	Müdür	16-20	15 ve üstü	Sözel	Fen-Ed.	Ortaokul
M3	Erkek	46-50	Müdür	21 ve üstü	6-10	Sözel	Fen-Ed.	Ortaokul
M4	Erkek	36-40	Müdür	11-15 yıl	1-5	Sayısal	Eğitim	Ortaokul
M5	Erkek	51-55	Müdür	21 ve üstü	6-10	Sözel	Fen-Ed.	Ortaokul
M6	Erkek	51-55	Müdür	21 ve üstü	6-10	Sözel	Fen-Ed.	Ortaokul
M7	Erkek	36-40	Müdür	11-15	1-5	Sayısal	Eğitim	Ortaokul
M8	Erkek	36-40	Müdür	11-15	1-5	Sayısal	Eğitim	Ortaokul
M9	Erkek	46-50	Müdür	21 ve üstü	6-10	Sayısal	Eğitim	Ortaokul
M10	Erkek	51-55	Müdür	21 ve üstü	6-10	Sözel	Fen-Ed.	Ortaokul

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sağlanmıştır. Patton (1987)'ye göre, görüşmenin amacı bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır. Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışız. Bu süreçte sorulan sorulara karşı tarafın, rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak görüşmecin temel amacıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme soruları hazırlanırken kolay anlaşılabilir olmasına, konu ve amaca odaklı olmasına yönlendirmelerden ve çok boyutlu sorular sormaktan kaçınılarak katılımcıların rahatlıkla cevaplayabileceği açık uçlu sorular olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu uzman onayına sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak veri toplama sürecine hazır hale getirilmiştir. Veri toplama süreci öncesinde veri toplanacak okullar için MEB'den gerekli izin alınmış, müdürlerin uygun olduğu saatler öğrenilerek kendi okullarında görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu doğrultuda okul yöneticilerine göre çatışmanın ne olduğu, okul yöneticilerinin hangi çatışma konularıyla karşılaştıkları, çatışma ile karşılaştıklarında hangi çözüm yolu ve güç temellerini kullandıklarının belirlenmesi amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerine göre çatışma nedir?
2. Okul müdürleri okullarında en çok hangi çatışma konularıyla karşılaşmaktadırlar?
3. Okul müdürleri çatışma ile karşılaştıklarında hangi çözüm yollarını kullanmaktadırlar?
4. Güç temellerinin hangilerini kurumunuzda karşılaştığınız çatışma çözümünde daha çok kullanmaktasınız çatışma örneği vererek belirtiniz.

Verilerin Analizi

Veri analizi içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi yoluyla verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılmaktadır. İçerik analizinde temelde yapılan işleri, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizi için ilk olarak veriler üç kere okunmuştur. Okuma işlemi tamamlandıktan sonra her katılımcı cevabı için kodlar belirlenmiştir. Kod ve kavram belirleme aşamasından sonra temalara ulaşılmıştır. Veri analiz sürecinde temalar oluşturulduktan sonra bulguları açıklamada yeterli görünen alıntılar seçilmiştir. Bulgular yorumlanırken alan yazından destek alınmış, anlamlı ve tutarlı açıklamalarla yorumlarda bulunulmuş, alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırmada uzman incelemesi ve katılımcı teyidi yoluyla iç geçerlik (inandırıcılığını) sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini, aktarılabilirliğini artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılan işlemler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde aktarılmıştır. Araştırmanın iç güvenirliğini (tutarlığını) artırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan alıntılarla verilmiştir. Ayrıca görüşmede elde edilen veriler üzerinde araştırmacılar ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesi ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve kodlamalar karşılaştırılmıştır. Başka araştırmacıların talep etmesi ya da gelecekte başka bir araştırmada karşılaştırmalar yapmak amacı ile araştırmanın ham verileri saklanarak da dış güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Çalışma bulguları araştırma soruları temel alınarak analiz edilmiştir. İlk araştırma sorusu olan ''Okul müdürüne göre çatışma nedir?'' sorusu için ortaokul müdürlerine ''Size göre çatışma nedir?'' sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda büyük bir çoğunluğun çatışmayı bir anlaşmazlık durumu olarak gördüğü ortaya çıkmış olup ilk araştırma sorusu için tema ''anlaşmazlık'' olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin bu temaya ilişkin olarak verdikleri cevaplardan alıntılar aşağıdaki gibidir.

> M5 – ''Kişiler arasında yaşanan anlaşmazlık olarak tanımlayabiliriz. Bu bazen öğretmen-öğrenci, bazen öğretmen-öğretmen veya idareci-öğretmen vb. şeklinde gerçekleşebilir.''
> M8 – '' İki taraf arasındaki isteklerin uyuşmamasıdır. ''

İkinci araştırma sorusu olan ''Okul müdürleri okullarında en çok hangi çatışma konularıyla karşılaşmaktadırlar?'' sorusu için ortaokul müdürlerine '' Okulunuzda en çok hangi çatışma konusuyla karşılaşmaktasınız, örnek veriniz.'' sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda okul müdürlerinin okullarında en çok öğretmenlerle, velilerle, dış çevre, idari ve yardımcı personelle çatışma yaşadıkları görülmektedir. Okul müdürlerinin bu soruya ilişkin olarak verdikleri cevaplardan alıntılar aşağıdaki gibidir.

> M1 – ''Okul müdürünün kişi-rol çatışması yaşaması, rolünün gerektirdiği yetenek, değer, inanç, tutum ve davranışlara sahip olmaması sebebiyle öğretmenler arasında ayrımcı ve taraflı davranması, diğer öğretmenler tarafından hoş karşılanmamakta ve çatışma yaratacak bir durum ortaya çıkartmaktadır.''
> M4 – ''Okul müdürünün aşırı otoriter ve kuralcı olması, öğrenciler üzerine baskı uygulayıcı davranışlar sergilemesi okul yöneticisi ve öğrenci arasında çatışma yaratmaktadır.''
> M10 – ''Velinin beklentilerinin okul müdürü tarafından engellenmesi çatışmaya sebep olabilir. Mesela velilerin bir-çoğunun kayıt esnasında sınıf tercihinde bulunması yöneticiyle arasında gerginliğe sebep olmaktadır.''

Üçüncü araştırma sorusu olan ''Okul müdürleri çatışma ile karşılaştıklarında hangi çözüm yollarını kullanmaktadırlar?'' sorusu için ortaokul müdürlerine ''Çatışma ile karşılaştığınızda en çok hangi çözüm yolunu kullanmaktasınız, örneklendiriniz.'' sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda okul müdürlerinin çatışma ile karşılaştıklarında öncelikle uzlaşmayı bir çözüm yolu olarak seçtikleri ve bunun yanında sonrasında otoriteyle ve en son olarak işbirliğini de tercih ettikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin bu soruya ilişkin olarak verdikleri cevaplardan alıntılar aşağıdaki gibidir

> M2 – ''Öğretmenler derslerinin az olduğu günlerde genelde derslerinin arka arkaya konulmasını isterler. Yönetici olarak programın el verdiği ölçüde yardımcı olmaya çalışıyorum. Programın uygun olmadığı durumlar-da ise öğretmenin isteğini yerine getiremiyorum.'' (Uzlaşma)

YM7 – ''Öğretmenler okul dışı zamanlarda veli toplantısı, kurul vb. toplantılara katılmak istemiyorlar. Ben yönetici otoritemi kullanarak onları toplantılara katılmaya mecbur kılıyorum.'' (Otorite)

Dördüncü araştırma sorusu olarak ortaokul müdürlerine 'Güç temellerinin hangilerini kurumunuzda karşılaştığınız çatışma çözümünde daha çok kullanmaktasınız, çatışma örneği vererek belirtiniz?'' sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda okul yöneticilerinin kurumlarında bir çatışma ile karşılaştıklarında sırasıyla yasal , zorlayıcı, ödüllendirici, uzmanlık ve özdeşlik güç temellerini çatışma çözümünde kullandıkları görülmektedir. Okul müdürlerinin bu soruya ilişkin olarak verdikleri cevaplardan alıntılar aşağıdaki gibidir.

M3 – ''Öğretmenler tatil dönemlerinde olan resmi törenlere katılmak istememektedirler. Mevzuatı gerekçe göstererek yasal gücümü kullanıp bunun mümkün olmadığını törenlere katılımın zorunlu olduğunu söylüyorum.'' (Yasal Güç)

M7 – ''Nöbet yerine gitmeyen öğretmenlere, bunun bir suç olduğunu ve ceza alabileceğini belirterek, nöbet konusunda onları zorluyorum. (Zorlayıcı Güç)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul müdürleri, eğitim örgütlerinde sık sık çeşitli çatışma türleriyle karşılaşmaktadır. Müdürün okul yönetimindeki etkililiği, karşılaştığı çatışma durumlarını okulun amaçları doğrultusunda yönetebilmesine bağlıdır. Bu süreç okul müdürünün çatışma yönetiminde etkin çözüm yollarını belirleyebilmesiyle ilgilidir. Çatışmayı etkili yönetmek, öncelikle müdürün sorumluluğundadır. Çatışma yönetimi, örgüt etkililiği açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin okullarında sırasıyla en çok öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle, dış çevre, idari ve yardımcı personelle çatışma yaşadıkları görülmektedir. Okul yöneticileri çatışma ile karşılaştıklarında öncelikle uzlaşmayı bir çözüm yolu olarak görmekte sonrasında otoriteyi ve en son olarak işbirliğini tercih ettikleri görülmektedir. Kurumlarında bir çatışma ile karşılaştıklarında okul yöneticileri sırasıyla yasal, zorlayıcı, ödüllendirici, uzmanlık ve özdeşlik güç temellerini çatışma çözümünde kullanmaktadır. Çatışmanın çözümü için harekete geçmek ve bekleme davranışlarından hangisinin seçileceği bazen zorlayıcı olabilir. Bu durumda ilk yapılacak olan çatışmanın içeriğine bakmak ve çatışmanın yoğunluğunu anlamaktır. Çatışma, birey ve örgüte zarar verici sonuçlar doğurmaya başladığında çatışmaya hemen müdahale edilmeli ve çatışmayı çözme yoluna gidilmelidir. Çatışmayı çözmek için birçok yöntem bulunmaktadır. Bu durumda önemli olan çatışmanın neden kaynaklandığını doğru bir biçimde tespit etmektir. Çatışmanın kaynağı doğru olarak tespit edildiğinde, en etkin olan yöntem uygulamaya konulabilir. Çatışma, sosyal hayatta var olan kaçınılmaz bir durumdur. Kırgınlıklar, iletişimin bozulması, verimliliğin düşmesi gibi göstergeler yönetimin etkisiz olduğunu gösterir. Örgütlerdeki kişi ve grupların sınırlı kaynakları paylaşmaları ve kendi paylarını arttırmak için birbirleri ile rekabet etmeleri çatışmaların ihtimalini arttırabilir. Bundan dolayı kaynak paylaşımında yönetici adil davranarak kaynakları çatışmaya neden olmayacak biçimde dağıtmalıdır. Kişiler ve gruplar arasında amaç ve görüş farklılıkları çatışmalara ortam yaratır. Yöneticiler örgütün amaçları konusunda farklıklar olacağını düşünerek, yönetenlerle yönetilenler arasındaki amaç farklılıklarını göz ardı etmemelidir. Örgüt çalışanlarının olayları farklı şekillerde algılamaları, olası bir çatışmaya yol açabilir. Bu nedenle, ortaya çıkan algı farklılıklarını kişileri veya grupları birbirlerine ters düşürmeyecek şekilde bir yönetim anlayışı geliştirilmelidir.

Çatışma yönetiminde asıl olan, yıkıcı sonuçları azaltıp en yapıcı sonuçları arttırmaktır. Etkili yönetilen bir çatışma, örgütsel değişme ve gelişmeye yol açabilir. Bunun için gerekli koşul çatışmanın istenilir düzeyde tutulabilir olmasıdır (Üngüren, 2008). Görüldüğü gibi, çatışmalar iyi yönetildiğinde, örgüte olumlu yansıyacak örgütsel değişime, yeniliğe ve gelişime yol açabilecektir. Bu gelişimin başında örgütte kurumsallaşmanın, rekabetin ve demokrasinin artması, iletişimin gelişmesi, ilişkilerin, yeni fikirlerin, sorun çözme yeteneğinin artması sayılabilir. Bütün bunların gerçekleşebilmesi çatışmaların doğru yönetilip, en iyi kararların alınmasına bağlıdır. Bu bağlamda en büyük görev de yöneticilere düşmektedir (Özer, Hızıroğlu ve Saldamlı, 2015). Günümüz çağdaş örgütlerinde çatışmadan kaçmak veya kaçınmanın mümkün olmamasının yanında çatışmanın örgütler için olumlu tarafları da bulunmaktadır. Bu nedenle, okul müdürleri yönetim alanlarındaki çatışmalara ön yargıdan uzak bir yaklaşım göstererek çatışmayı kesin bir şekilde yok etmek yerine çatışmayı yönetmeyi amaç edinmelidirler (Seval, 2006).

Etkili bir şekilde yönetilen çatışmanın örgütlere sağlayacağı olumlu sonuçlar bulunmaktadır. Çatışma sonucunda taraflar kendi görüşlerini haklı göstermek için tüm yaratıcılıklarını ortaya koyabilirler. Bunun sonucunda

özgün ve nitelikli düşünceler ortaya çıkabilir ve bunlardan örgüt yönetimi de yararlanma imkanı bulabilir. Sadece bireysel yaratıcılık değil, aynı zamanda, yeni buluş ve yaklaşımlar için araştırma yapma isteği artabilir ve yeni yaklaşımları destekleyecek bulgular elde edilebilir. Bunun yanında, uzun süredir çözüme kavuşturulmamış sorunlar çözülüp, gerilim azaltılabilir. Tarafsız kalmaya özen gösteren ve görüş bildirmeye yanaşmayan bireylerin, sorunların çözümünde düşüncelerini açıklaması sağlanabilir. Çatışan bireyler veya taraflar çatışma ile kendi bilgi, beceri ve kapasitelerini keşfetme şansına sahip olabilirler (Eren, 2008).

Her yöneticinin kendisine özgü bir yönetim şekli bulunmaktadır. Karar vermeden zaman kullanımına kadar her yönetici yönetim konusunda farklı yollar kullanabilir. Yöneticinin çalışanları ile arasındaki bu farklılıkları çatışmaya neden olmayacak biçimde yönetebilmesi gerekmektedir. Bu tür olumsuz sonuçları ortadan kaldırmak için okul yöneticilerinin çatışma yönetim becerilerinin arttırılmasına yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Ayrıca benzer bir çalışma, farklı bir öğretim kademesinde özel okulları da katarak tekrarlanabilir. Çatışmayı yönetmek ile ilgili tüm strateji ve uygulamalar okul yöneticisinin omuzları üzerindedir. Yönetici, çatışma yönetiminde öncelikle çatışmaları örgütsel ve bireysel sonuçları bakımından değerlendirmeli ve gerektiğinde müdahale ederek, örgütün etkililiğini ve verimliliğini arttırmayı hedeflemelidir. Okul müdürü, eğitim lideri olarak okulunu ve karşılaştığı sorunları, geniş bir perspektiften değerlendirerek, politik, sosyal, kültürel ve yasal çerçevede bu sorunları etkili bir biçimde çözen bir kişi olmalıdır. Bu bakış açısı karmaşık görünen birçok sorunun daha kolay bir şekilde irdelenip çözüme kavuşturulmasını sağlayabilir (Arslan ve Beytekin, 2004).

Kaynakça

Akçakaya, M. (2003). Çatışma yönetimi ve örgüt verimliliğine etkisi. *Kamu-İş*, 7(2), 1-27.

Akkirman, A. D. (1998). Etkin çatışma yönetimi ve müdahale stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergis*i 13(2), 1-11.

Arslan, H. ve Beytekin, O. F. (2004). İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Aslan, Ş. (2008). Bireylerarası çatışmayı çözümleme yöntemlerinin algılanan stres düzeyiyle ilişkilerinin araştırılması. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(15), 303-323.

Çağlayan, O. A. (2006). *Örgütsel Çatışma Yönetimi ve Bir Araştırma, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).* Pamuk kale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.

Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.

Karip, E. (2003). *Çatışma yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ISBN 9756802038

Kılıçaslan, S. (2014). Örgütsel çatışma yönetiminde duygusal zekanın etkisini incelemeye yönelik kuramsal bir araştırma. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 264-274.

KIzanlıklı, M.,M, Koç, H., Kılıçlar, A. (2016). Örgütsel güç ve gücün kaynakları üzerine kavramsal bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi,* 8(4), 488-504. DOI: 10.20491/isarder.2016.229

Korkmaz, S. (1994). Örgütsel Çatışma yönetimi ve verimlilik. *Verimlilik Dergisi*, 1, 77–94.

Özer, K.O., Hızıroğlu , M. , Saldamlı, A. (2015). *Yönetsel ve örgütsel etkinliği geliştirme yöntemleri*. İstanbul: Adra Yayıncılık.

Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Pub.

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13 (3), 206-235.

Seval, H. (2006). Çatışmanın etkileri ve yönetimi.*Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 246-254.

Sorenson, R. L., Morse, E.A. & Savage, G.T. (1999). A Test of the motivations underlying choice of conflict strategies in the dual-concern model. *International Journal of Conflict Management*, 10, 25–40.

Şentürk, N. (2006). İlköğretim okullarında yaşanan çatışma türleri ve yöneticilerin izledikleri çözüm yöntemleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.

Thomas, W. K. & Kilmann, R. H., (1974). *Thomas-Kilmann conflict mode Iinstrument*. NY:Tuxedo, Xicon.

Tuna, M. ve Türkmen, F. (2015). Kişilik tiplerinin çatışmayı yönetme yöntemlerine etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi,* 7(4), 43-65. ISSN:1309-0712

Tokat, B. (1999). Örgütlerde çatışma ve yönetimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 23-40.

Üngüren, E. (2008). Örgütsel çatışma yönetimi üzerine konaklama işletmelerinde bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 1(5), 880-909.

Yıldırım, A., ve Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

11. BÖLÜM

MESLEKİ EĞİTİMDE İSTİHDAM SORUNLARI: İSTANBUL ÖRNEĞİ[1]

Nurhayat Çelebi[a], Turan Tolga Vuranok[b]

[a] Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, nurcelebi@marmara.edu.tr
[b] Dr., Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, vuranok@gmail.com

Öz

İşsizlik; bireysel, ekonomik ve sosyal boyutları olan ve dünyanın hemen her bölgesinde yaşanan önemli bir sorundur. Gençler, işsizlik sorununu yetişkinlere oranla daha fazla yaşamaktadır. Genç işsizlikle mücadelede kullanılan yöntemlerin en önemlilerinden biri de bireylerin nitelikli bir mesleki eğitim alarak piyasada ihtiyaç duyulan yeterliklere sahip olmasının sağlanmasıdır. Bu araştırmada, mesleki eğitimde yaşanan istihdam sorunlarının ortaya koyulması ve konuya ilişkin çözüm önerilerinin getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bir karma araştırmadır. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini 2014-2015 öğretim yılında İstanbul ilindeki 639 Mesleki Açık Öğretim Lisesi ile Mesleki Eğitim Merkezi ve Telafi Eğitimi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu ise mesleki ve teknik eğitim kurumlarında yöneticilik deneyimine sahip 25 teknik öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama amacıyla nicel boyutta kullanılan anket 32, nitel boyutta kullanılan görüşme formu ise 8 sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutundaki sonuçlara göre gençlerin işsizlik sorunu ile karşı karşıya kalmasında yeterli nitelikte eğitim almamış olma, işe giriş aşamasında ihtiyaç duyulan becerilere sahip olmama ve iş bulmak için kullanılan kanallara ulaşılamamasının etkili olduğu görülmektedir. Gençlerin popüler meslek alanlarına yığılması da bir diğer önemli işsizlik sebebidir. Türkiye'de mesleki yönlendirme sisteminin etkin olmayışı, mesleki eğitim mezunlarının eğitimini aldıkları alanlarda çalışamamasının önündeki en önemli engellerden biridir. Mesleki eğitim politikaları, eğitim programları, müfredatlar, okul yönetimi, okulların fiziki durumu ve donanımı, teknik öğretmenlerin nitelikleri, okul sanayi iş birliği, beceri eğitimi ve yaygın mesleki eğitim boyutlarında yaşanan çeşitli sorunlar mesleki eğitimin niteliğini etkilemektedir. Mesleki eğitimden mezun olan gençlerin işe giriş sürecinin kolaylaştırılması için internet teknolojilerini ve mesleki okulların sahip olduğu piyasa ile iletişim imkânlarını kullanan sistematik ve etkin bir yapının oluşturulmasına ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: Genç istihdamı, Mesleki eğitim, genç işsizlik, nitelik

Abstract

Unemployment is a worldwide problem which has personal, economical and social dimensions. The youth faces the problem of unemployment more than adults. One of the most effective ways of dealing with youth unemployment is an individual's having the vocational education which enables them to have the competency to work in the market. This research identifies how Turkey can improve the functions of vocational education and training in its challenge of youth unemployment and suggests some solution strategies to the youth employment problems.This research is a mixed research in which both quantitative and qualitative methods have been used. Sampling for the quantitative dimension of the research has been provided by 639 Open Vocational School, Vocational Training Center and Vocational Continuing Education students who were being educated in Istanbul during 2014-2015 educational term. The study group of the qualitative dimension of the research is made up of 25 teachers who have management experience in vocational and technical schools. The questionnaire of quantitative dimension consists of 32 questions and the interview form used in the qualitative dimension is composed of 8 questions. The findings of the individual dimension of reasons for youth unemployment were not having had an education with the necessary qualities, not having had the necessary skills upon entrance to a job, and not being able to reach the necessary resources to find a job. Another important reason for unemployment is the fact that youth targets popular job titles. The fact that there is no efficient system to direct students to the right occupations prevents vocational school graduates from working in the area of their study. Vocational education strategies, education programs, syllabus, school management, physical condition and resources of schools, quality of technical teachers, collaborations between school and commercial institutions, on the job training and certain problems faced in informal vocational education system affect the quality of vocational education. There currently isn't a systematic and efficient structure in place that uses today's technologies and market communication capabilities in order to ease the entry of vocational school graduates to the workforce.

Keywords: Youth employment, vocational education, youth unemployment, Qualification

[1] Bu çalışma Dr. Turan Tolga Vuranok'un "Mesleki Eğitimde İstihdam Sorunları: (İstanbul Örneği)" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

Giriş

Yaş itibariyle çocukluk ile yetişkinlik dönemi arasında kalan gençler örgün eğitim hayatının sona ermesi ile birlikte bir işe girerek çalışma ve ekonomik bağımsızlıklarını kazanma ihtiyacı hissetmektedirler. Bir mesleğe ait bilgi, beceri, tutum ve yetkinlikleri kazanabilmek amacıyla mesleki eğitim alan gençler, okuldan çalışma hayatına geçiş aşamasında çeşitli faktörlerin etkisiyle istihdam sorunları yaşamaktadırlar. Mesleki eğitim ve istihdamın desteklenmesine yönelik olarak geliştirilen politikalar, gençlerin niteliklerine uygun bir işe girerek çalışabilmeleri için yeterli düzeyde etkili olamamaktadır. Yüksek düzeydeki genç işsizlik oranı sadece bu sorunla karşı karşıya kalanları değil, toplumun bütününü ilgilendiren bir sorundur.

Toplumun bir bölümünün ekonomik eşitsizlikler, eğitimsel dezavantaj veya politik güç eksikliği sebebiyle problem yaşaması, diğer kesimleri de olumsuz etkilemektedir (Watson, 2011). Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) verilerine göre dünyada genç işsiz sayısı 74 milyon kişiye ulaşmıştır (ILO, 2015, s. 10, 21). Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) 2016 yılı kasım ayı verilerine göre Türkiye'de işsizlik oranı % 12,1 iken 15-24 yaş arası genç işsizlik oranı % 22,6 olarak gerçekleşmiştir (TUİK, 2017). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) verilerine göre Türkiye'de 15-29 yaş arası gençler arasında eğitim ve istihdam dışı kalanların oranı ise % 31,6'dır. Avrupa Birliği (AB) üyesi ülkelerle karşılaştırıldığında en yüksek oran Türkiye'dedir (OECD, 2016). Türkiye'de gençlerin iş gücüne katılım oranları AB ortalamasının oldukça altında (TR=% 39,64; AB=% 43,60), işsizlik oranları altında (TR=% 17,1; AB=% 23,5), istihdam oranı ise benzer (TR=% 32,2; AB=% 32,3) düzeydedir (EUROSTAT, 2014a; EUROSTAT, 2014c; OECD.Stat, 2013). İstatistiki veriler AB ülkeleri ile karşılaştırılarak değerlendirildiğinde, Türkiye'nin büyük bir genç nüfusa sahip olmasına rağmen bu nüfusa eğitim olanakları veya istihdam sağlama yönünden düşük bir performans sergilediği görülmektedir.

Genç işsizlik; "çalışma arzu ve yeterliğinde olup, piyasadaki cari ücret sınırında çalışmak istemekle birlikte iş aradığı halde makul ve uygun bir iş bulamayan 15-24 yaş arasında bulunan kişiler" olarak tanımlanmaktadır (Murat ve Şahin, 2011, s. 130). İşsizlik, özellikle sanayi devrimi ile birlikte burjuva sınıfının güçlenmesi, siyasal alanı şekillendirmesi ve kapitalizmin gelişmesi sonucu ön plana çıkan bir sorun alanıdır. Bilim ve teknolojinin gelişmesi, tarım ve sanayi alanlarının üretim süreçlerinin değişimi ve bütün bunlara bağlı olarak dünyadaki hızlı nüfus artışı devletlerin istihdam politikalarını belirleyen en temel unsurlardır.

Eğitim, bireyin yürüteceği mesleği de belirleyen bir süreçtir. Sanayi devrimi ile birlikte kitlesel eğitimin yaygınlaşması; eğitim, ekonomi ve istihdam ilişkisi tartışmalarını beraberinde getirmiştir. Toplumdaki eğitim düzeyinin artışı, işsizliğin azalması ve istihdamın artışı ile ilişkili olarak görülmektedir. Eğitim ve istihdam ilişkisini açıklamakta yaygın olarak kullanılan beşeri sermeye kuramına göre bireylerin niteliklerini iş piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda geliştirerek üretim aşamasında etkin olmaları gerekmektedir. Sosyal talep kuramına göre ise bireyin eğitim talebi önceliklidir ve bu taleplerinin toplamı sosyal talebi oluşturmaktadır. Eleme hipotezinde eğitim, işe giriş sürecinde öncelik sağlayan bir unsur olarak görülmektedir. Eğitimin bireylerin işe giriş sırasına girmesini sağladığını savunan kuyruk hipotezi ile mavi ve beyaz yakalılar için farklı kuralların geçerli olduğunu ileri süren ikili iş gücü piyasası kuramları da önemli ölçüde kabul görmektedir. Radikal yaklaşıma göre ise eğitim, ekonomik ve sosyal statükonun devamlılığını sağlamaktadır (Gümüş ve Şişman, 2012; Hesapçıoğlu, 2001; Öztürk, 2005).

Genç işsizliğinin çok çeşitli nedenleri ve etkileri bulunmaktadır. Türkiye gibi genç nüfusun, yetişkin nüfusa oranının yüksek olduğu ülkelerde genç nüfustaki hızlı artışa paralel olarak istihdam imkânları yaratmak büyük bir problem alanıdır. Makroekonomik göstergelerdeki olumsuzluklar da genç işsizlik oranlarına yansımaktadır. Ancak, örnek olarak verilecek olursa; 2002-2007 yılları arasındaki sabit fiyatlarla gayrisafi yurtiçi hâsıla büyüme oranlarındaki artışlar hem AB ülkeleri, hem de Türkiye'de genç işsizlik oranlarında belirgin bir düşüş sağlayamamıştır (EUROSTAT, 2014b; EUROSTAT, 2014c). Makroekonomik göstergelerdeki olumsuzluklardan ilk önce gençler etkilenirken olumlu gelişmeler en son gençlere istihdam olarak dönmektedir.

İşgücü piyasasının yapısal sorunları genç işsizliğinin yüksek olma sebepleri arasındadır. Bu yapısal sorunlar; piyasanın ihtiyaçları ile bireylerin yeterliliklerinin uyumsuz olması, toplam istihdam talebinin yetersiz oluşu ve kayıt dışı istihdam gibi makro ölçekli politikalarla şekillenen yapısal problemlerdir (Gündoğan, 1999). Ayrıca kriz dönemlerine özgü olarak ortaya çıkan konjonktürel nedenler öncelikle genç işsizliği olumsuz yönde etkilemektedir (Okur, 2014, s. 58).

Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezinin (CEDEFOP) raporuna göre AB ülkelerinde mesleki eğitim sistemleri genel olarak; teori ağırlıklı okul tabanlı, uygulama ağırlıklı işletme tabanlı veya bu iki sistemin belli biçimlerde birleştirilmesiyle oluşan ikili sistem ile yürütülmektedir (CEDEFOP, 2004, s. 13). Türkiye'de mesleki eğitim ağırlıklı olarak okul tabanlı olarak yürütülürken Almanya başta olmak üzere İsviçre ve Danimarka gibi ülkelerde ikili sisteme dayalı okullar daha yaygındır (OECD, 2015, s. 317). Mesleki eğitime ilişkin sistem tercihlerinin ülkelerin eğitim sisteminin temel paradigmalarına, mesleki eğitime ilişkin soysal talebe ve ülkelerin ekonomilerinin ağırlıklı olarak dayandığı üretim alanlarına göre şekillendiği söylenebilir.

Herhangi bir mesleki alanda eğitim alan öğrencilerin başarılı olabilmesi için ilgili mesleğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmiş olması, işini benimsemesi, psikomotor becerilerinin yeterli olması ve alanda ihtiyaç duyulan analitik düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir. Mesleki tanıtım ve rehberlik faaliyetleri bireylerin kendilerine en uygun mesleği seçebilmeleri için yürütülmektedir (Arslan ve Kılıç, 2000). AB ülkelerinde bu faaliyetler genel olarak okullardaki rehberlik servisleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu amaçla farklı AB ülkelerinde çeşitli yöntemler kullanılabilmektedir. Bu yöntemlere; belediyelerce yürütülen iş hayatı tecrübesi edindirmeye yönelik programlar, iş ve işçi bulma kurumları tarafından sağlanan okul sonrası mesleki danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, okullarda mesleki deneyim dersleri, iş piyasası temsilcilerinin okulları ziyaretleri, öğrencilerin iş yerlerini ziyaretleri gibi örnekler verilebilir. Farklı ülkelerde öğrencilere yönelik bilgi ve rehberlik merkezlerinin de oluşturulduğu görülmektedir (EURYDICE, 2009). Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullarda mesleki tanıtım ve rehberlik hizmetleri genel olarak sınıf rehber öğretmenleri tarafından yürütülmektedir (MEB, 2014). Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) ise rehberlik sürecinde programların hazırlanmasını ve genel bir koordinasyon işlevini yerine getirmektedir (T.C. Resmi Gazete, 2001).

Mesleki eğitime ilişkin önemli göstergelerden biri de eğitime ayrılan maddi kaynak ve fiziki durumdur. Genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 2014 verilerine göre ilköğretimde 23, ortaöğretimde 28, OECD ülkelerinde ise ilköğretimde 21, ortaöğretimde 23 olduğu görülmektedir. Öğrenci başına yapılan harcamalara bakılacak olursa, Türkiye'de öğrenci başına ilkokulda 3589 dolar, ortaokulda 2953 dolar, genel lisede 3566 dolar ve meslek lisesinde 3574 dolar harcanmaktadır. AB ve OECD ülkelerinde ise bu rakamların çok yüksek olduğu görülmektedir. AB'de öğrenci başına yapılan harcama ortalaması ilkokulda 8733 dolar, ortaokulda 10235 dolar, genel lisede 9645 dolar ve meslek lisesinde 10454 dolardır. OECD ülkelerinde öğrenci başına yapılan harcama ortalamasının ise ilkokulda 8803 dolar, ortaokulda 10413 dolar, genel lisede 9913 dolar ve meslek lisesinde 11408 dolar olduğu görülmektedir (TUİK,2016a; OECD, 2017, s.177). Mesleki eğitime ayrılan maddi kaynakların yetersiz oluşu eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Mesleki eğitimin etkililiğini belirleyen unsurlardan biri de teknik öğretmenlerin nitelikleridir. Teknik öğretmenlerin yetiştirilmesi AB ülkelerinde eşzamanlı ve ardışık model olmak üzere iki model ile yürütülmektedir (EURYDICE, 2012). Türkiye, teknik öğretmenlerini yakın zamana kadar mesleki eğitim ve öğretmenlik meslek bilgilerinin bir arada verildiği eşzamanlı model ile yetiştirmiştir. Ancak Teknik Eğitim Fakültelerinin, Teknoloji Fakültelerine dönüştürülmesi ile önce mesleki bilgilerin verilmesi ve mezuniyet sonrası formasyon bilgilerinin edinilmesini içeren ardışık modele geçilmiştir (Duman, 2014). Türkiye'de teknik öğretmenler; mesleki eğitim sürecinde teorik eğitimin verilmesi ve atölye ortamlarında uygulamalar yapılmasında etkin olarak görev yapmaktadır. Buna karşılık bazı AB ülkelerinde teorik eğitim teknik öğretmenlerce verilirken uygulamalar piyasada iş deneyimine sahip usta öğreticilerce yürütülmektedir (CEDEFOP, 2005).

Eğitim Reformu Girişiminin (ERG) araştırmasına göre mesleki eğitimin niteliğinin şekillenmesinde işletmelerde beceri eğitimi ile okul ve işletme iş birliklerinin önemli bir yeri bulunmaktadır (ERG, 2012, s. 4). Beceri eğitimlerinde temel mesleki eğitimini almış olan öğrenciler okul eğitimleri ile birlikte haftada birkaç gün veya eğitimin belli bir döneminde işletmelerde stajyer olarak çalışmaktadırlar. Okul ve işletme iş birliği ise okul ve işletmelerin nitelikli bir mesleki eğitim sürecinin işleyebilmesi için eşgüdüm içerisinde çalışmasıdır. Türkiye'de öğrencilerin beceri eğitimi sürecinin mevzuata uygun olarak yürütülmesinin koordinasyonu teknik öğretmen ve koordinatör müdür yardımcılarının sorumluluğu altında yürütülmektedir. Mesleki eğitimde başarılı olduğu değerlendirilen Almanya gibi bazı AB ülkelerinde beceri eğitimine ilişkin koordinasyon işlerinin ilgili mesleki odaları ve sivil toplum örgütlerince yerine getirdiği görülmektedir (Özdemir, 2012).

AB ülkeleri ve Türkiye'de mesleki eğitimin niteliğinin geliştirilmesi için çeşitli kurum ve kuruluşlar çalışmalar yürütmektedir. AB'nin eğitim alanındaki uygulamalarını yürüten başlıca kurumlar; Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları, Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi ve Avrupa Eğitim Vakfıdır. Bu kurumların ön

plana çıkan uygulamaları; Mesleki Eğitim ve Öğretimde Kredi Transfer Sistemi, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Avrupa Kalite Güvencesi Referans Çerçevesi ve Avrupa Pasaportudur. Türkiye'nin de bir bölümüne katıldığı uygulamalarla AB üyesi ülkelerin mesleki eğitim sistemlerinin geliştirilmesi, birbiri ile uyumunun sağlanması ve çalışanların AB ülkeleri arasında hareketliliğinin kolaylaştırılması amaçlanmaktadır (Ulusal Ajans, 2016). Türkiye'de ise MEB, Mesleki Yeterlilik Kurumu, Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) ve diğer devlet kurumları ile sivil toplum örgütleri mesleki eğitimin niteliğinin geliştirilmesi için çalışmalar yürütmektedir.

Genç işsizlikle mücadelede en temel bileşen; sürdürülebilir, istihdam yaratan ve üretime dayanan ekonomik büyümenin sağlanmasıdır (O'Higgins, 2004, s. 8-9). Daralmış ekonomilerin ve kriz dönemlerinin istihdama olumsuz etkilerinden en çok etkilenen kesimlerin başında gençler gelmektedir (Mütevellioğlu, Zanbak ve Mert, 2010, s. 213). AB ülkeleri ve Türkiye'de istihdamın desteklenebilmesi için bir takım pasif ve aktif iş gücü piyasası politikaları (AİPP) yürütülmektedir. Pasif istihdam politikaları çalışanların işsiz kalmaları durumda yaşamlarını belli bir standartta yürütebilmeleri için alınan önlem ve uygulamaları içermektedir. AİPP ise işsizlikle mücadele ederek istihdamın artırılması için gerçekleştirilmektedir. İşsizlerin mesleki eğitim alarak iş hayatına katılmalarını sağlamak, dezavantajlı gruplar için işletmelere kotalar koymak veya vergi, destek sağlamak gibi faaliyetler AİPP kapsamında değerlendirilmektedir (Özaydın, 2013, s. 135).

AİPP harcamaları incelendiğinde AB'nin hizmet, önlem ve destek sağlama amacıyla önemli düzeyde harcamalar yaptığı görülmektedir (EUROSTAT, 2015). Türkiye'de AİPP'ler İŞKUR koordinasyonu ile yürütülmektedir. Örneğin İŞKUR, işsizler için istihdama dönük kurslar düzenlemektedir (İŞKUR, 2015). İŞKUR, BECERİ'10 projesi ile yeterlilik-talep edilen nitelik uyumunun sağlanması için çalışmalar yürütmüştür (UMEM BECERİ'10, 2015). İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK) da AİPP kapsamında faaliyet yürüten kurumlar arasında gerçekleştirdiği faaliyetlerin kapsamı ve yaygınlığı ile ön plana çıkmaktadır. İSMEK, uzun yıllardır mesleki kurslar düzenleyerek bireylerin çalışma hayatına katılımını kolaylaştırmaya çalışmaktadır (İSMEK, 2016). İş kanunu gençlerin korunması ve uygun koşullarda çalışmasını düzenlenmektedir. Ayrıca 6111 sayılı kanun ile kadınlar ve genç işsizlere istihdam sağlayan kuruluşlara çeşitli şartlarda ve oranlarda teşvikler sağlanmaktadır (Topçu, 2011).

Avrupa İstihdam Stratejisi (AİS), AB ülkelerinin istihdam politikalarının dayanağını oluşturan en temel belge niteliğindedir. Liberal bir anlayışla geliştirilmiş olan AİS, çalışan hakları, çalışma biçimleri ve çalışma güvencesi ile ilgili temel paradigmaları belirlemektedir. AİS'de "gençlik garantisi" bölümü gençlerin istihdamına ilişkin en dikkat çekici bölümdür. "Gençlik garantisi" ile mezuniyetleri sonrasında gençlere yeni bir iş, çıraklık veya stajyerlik teklifi sunularak istihdam sürecine katılımlarının kolaylaştırılması ön görülmektedir. Bir diğer önemli bölüm de güvenceli esneklik modeline ilişkindir. Güvenceli esneklik ile esnek çalışma modeline güvence getirilmesi amaçlanmaktadır. Güvenceli esnekliğin aynı zamanda esnek çalışmayı kolaylaştıran ve yaygınlaştıran bir model olduğu da söylenebilir (European Commission, 2015). Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının (ÇSGB) koordinasyonu altında hazırlanan Ulusal İstihdam Stratejisinin ise AİS ile paralel bir yaklaşımla oluşturulmuştur. Liberal bir anlayışla geliştirilmiş belge Türkiye'nin istihdam politikalarının temelini oluşturma iddiasındadır (ÇSGB, 2013).

Hayat boyu öğrenme felsefesi günümüz şartlarında bireylerin değişen çalışma hayatına uyumunun kolaylaştırılması için alt yapıyı oluşturmaktadır (Okçabol, 2006, s. 22). Günümüzde ön plana çıkan kavramlardan bir diğeri de girişimciliktir. Bireylerin girişimciliği sadece bir işletme kurarak kendi kendilerini istihdam etmeleri değil, işe giriş sürecinde veya çalışma hayatına uyumda ihtiyaç duydukları temel becerilere de sahip olmaları anlamına gelmektedir (Bozkurt, 2011).

İşsizlik, gençlerin ekonomik bağımsızlıklarını elde edememelerine ve maddi sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır. Genç işsizliğinin ülke ekonomisi üzerinde ise; gençlerin üretim potansiyelinden yararlanılamaması, işsizlik yardımları ve sosyal yardımlardan doğan maddi yükler ve vergi gelirlerinin düşmesi gibi etkileri bulunmaktadır (Kurt, 2006, s. 358). Dünya Bankasının 2013 yılı Dünya Kalkınma Raporu işsiz veya iş sahibi olma motivasyonu düşük insanların toplumsal yaşama daha az düzeyde katıldığını ortaya koymaktadır (The World Bank, 2012, s. 14). Mesleki eğitim, eğitim türleri içerisinde üretim ve hizmet sektörlerinde ihtiyaç duyulan nitelikleri edinebilme süreci ile en ilişkili eğitimdir (Power, 1999, s. 30).

Yukarıdaki açıklamaların ışığında bu araştırmada mesleki eğitimdeki öğrencilerin yaşadıkları istihdam sorunlarının kaynakları ve mesleki eğitimin daha işlevsel bir rol üstlenmesinin nasıl sağlanabileceği üzerinde durulmuştur. Bu çerçevede araştırmada, mesleki eğitim alan öğrenci ve mesleki eğitim yöneticilerinin görüşleri

doğrultusunda sorunların ortaya koyulması ve önerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın alt amaçları ise aşağıdaki gibidir.

1. Mesleki eğitim almakta olan gençlerin çalışma hayatına ilişkin deneyimleri ne düzeydedir?
2. Mesleki eğitim almakta olan gençler istihdama ilişkin ne gibi sorunlar yaşamaktadır?
3. Mesleki eğitim almakta olan gençler mesleki eğitim sürecine ilişkin neler yaşamaktadır?
4. Mesleki eğitim almakta olan gençlere göre mesleki eğitimin çalışma hayatına katılımı kolaylaştırmadaki katkısı ne düzeydedir?
5. Yöneticilere göre gençlerin yaşadıkları istihdam sorunu toplumu nasıl etkilemektedir?
6. Yöneticilere göre gençlerin daha nitelikli bir mesleki eğitim alarak mesleki becerilerini geliştirmeleri nasıl sağlanabilir?
7. Yöneticilere göre gençlerin çalışma hayatına katılımının kolaylaştırılması için mesleki eğitimin işlevi nasıl geliştirilmelidir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada mesleki eğitimde yaşanan sorunların belirlenerek istihdamın artırılmasında daha etkili olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olduğunun ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Sadece öğrencilerden veya yöneticilik deneyimine sahip teknik öğretmenlerden sağlanacak verilerin konunun ortaya koyulmasında yetersiz kalacağı düşünüldüğünden karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desende yürütülen çalışmada, nicel ve nitel veriler toplandıktan sonra ayrı ayrı analiz edilerek elde edilen veriler bir arada değerlendirilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 64,76,193).

Bu araştırmanın nicel boyutu, genel tarama (survey) modelinde bir araştırma olarak yürütülmüştür. Tarama modelindeki araştırmalar bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasının amaçlandığı çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s. 16). Tarama modelinde geçmişte veya halen var olan bir durum olduğu şekli ile betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2009, s. 75-76).

Bu araştırmanın nitel boyutu; amacı ve kullanılan yöntem ve teknikler yönü ile bir olgubilim (fenomenoloji) çalışmasıdır. Olgubilim araştırmalarında farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 277).

Örneklem ve Çalışma Grubu

Nicel Boyutun Evren ve Örneklemi

Tarama (survey) modeli araştırmalarında tipik olarak evrenden seçilen bir örneklem üzerinde çalışılıp elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak genelleme yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010). Araştırmanın ulaşılabilir çalışma evrenini, İstanbul ilinde resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri (MTAL) bünyesinde yürütülen Mesleki Açık Öğretim Lisesi (MAOL) veya Telafi Eğitimi alan endüstri meslek alanı öğrencileri ile Mesleki Eğitim Merkezlerinde (MEM) kalfalık veya ustalık eğitimi almakta olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin örnekleme dâhil edilmesindeki temel neden çalışma hayatına örgün MTAL öğrencilerine göre daha yakın olmalarıdır.

Örnekleme dâhil olan katılımcılar belirlenirken iki aşamalı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemenin birinci aşamasının örnekleme birimi mesleki eğitim kurumlarıdır. Araştırma problemine ilişkin mevcut durumun İstanbul ili için geçerli olabilecek şekilde ortaya koyulabilmesi için İstanbul'un 14 ilçesinden 16 kurum belirlenmiştir. Örneklemenin ikinci aşamasının örnekleme birimi mesleki eğitim öğrencileridir. Belirlenen mesleki eğitim kurumlarından örnekleme dâhil olacak olan öğrencilerin belirlenmesi uygun örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İhtiyaç duyulan büyüklükte bir gruba ulaşılana kadar en ulaşılabilir katılımcılar örnekleme dâhil edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2010, s. 85; Creswell, 2012, s. 80, 84, 91). Anketlerin katılımcılara uygulama sürecinde ziyaret edilen her bir mesleki eğitim kurumundaki mevcut aktif öğrenci sayısının en az % 5'ine ulaşılmaya çalışılmıştır.

İstanbul'daki MAOL'lerde 31 bin 948'i erkek, 32 bin 310'u kadın olmak üzere toplam 64 bin 258 öğrenci eğitim görmektedir (MAOL, 2015). İstanbul'daki MEM'lerde ise 22 bin 957'si erkek; 6 bin 590'ı kadın olmak üzere toplam 29 bin 547 öğrenci eğitim almaktadır (TUİK, 2015). İstanbul'daki Telafi Eğitimi öğrencisi sayısı ise 217'dir (İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2015). Resmi rakamlarla araştırmanın çalışma evreni toplam 94 bin 022 öğrenciden oluşmaktadır.

Tarama modeli araştırmalarında olabildiğince çok katılımcıya ulaşmak hata olasılığını azaltan bir unsur olarak görülmektedir. Birçok faktöre bağlı olarak değişmekle birlikte genel olarak eğitim bilimleri araştırmalarının örnekleminde yaklaşık 350 katılımcının yer alması uygundur (Creswell, 2012, s. 146). Yapılan hesaplama sonucunda örnekleme 384 öğrencinin dâhil edilmesi gerektiği belirlenmiştir. Örnekleme hatasını olabildiğince alt düzeyde tutabilmek için 384'ten az olmamak üzere mümkün olduğunca çok katılımcıya ulaşılmasına karar verilmiştir.

Yapılan anket uygulamaları sonucunda 639 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan 639 öğrenciden 569'u (% 89,05) erkek; 70'i (% 10,95) kadındır. Katılımcıların 527'si (% 82,5) Mesleki Açık Öğretim Lisesi; 88'i (% 13,8) Mesleki Eğitim Merkezi ve 24'ü (% 3,7) Telafi Eğitimi öğrencisidir.

Nitel Boyutun Çalışma Grubu

Bu araştırmanın nitel bölümüne ait çalışma grubu, İstanbul ilindeki yöneticilik deneyimine sahip teknik öğretmenlerden oluşmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011, s. 74, 108-109, 111-112) göre olgubilim araştırmalarında çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu veya ölçüt örnekleme yöntemlerinin kullanımı uygundur. Bu araştırmada da kullanılan ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bireylere ulaşılması hedeflemektedir.

Çalışma grubunu oluşturacak katılımcıların sahip olması gereken ölçütler ise;

- Resmi mesleki eğitim ile ilgili kurumlar içerisinde okul müdürlüğü, müdür başyardımcılığı, müdür yardımcılığı, atölye alan ve dal şefliği gibi pozisyonlarda yöneticilik deneyimine sahip olmak,
- Teknik öğretmen olmak,
- En az beş yıllık bir iş deneyimine sahip olmaktır.

Nitel araştırmalarda çalışma grubuna dâhil olacak katılımcı sayısının nasıl saptanacağı oldukça muğlak bir konudur. Araştırma problemi ve amaçları çalışma grubunun büyüklüğü üzerinde belirleyicidir (Tayie, 2005, s. 92). Kuram oluşturma stratejisi ile yürütülen nitel araştırmalarda araştırma sorusunun yanıtı olabilecek kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı doyum noktasına ulaşıncaya kadar veri toplamaya devam etmek gerekmektedir. Olgubilim araştırmalarında ise çalışma grubuna dâhil olacak katılımcı sayısının genellikle 10 kişi olması yeterli olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 74, 115).

Araştırmada katılımcı sayısı ölçüt örnekleme yöntemi çerçevesinde ve araştırma soruları doğrultusunda alınan cevaplar belli doğrultuda tekrar etmeye başladığı 25 kişi düzeyinde tutulmuştur. Katılımcıların 19'u erkek; 6'sı kadındır. Katılımcıların 1'i doktora programı, 8'i yüksek lisans programı, 16'sı ise lisans programı mezunudur. Katılımcılardan 10'u elektrik elektronik teknolojisi/elektrik, 7'si motorlu araçlar teknolojisi, 2'si elektrik elektronik teknolojisi/elektronik, 2'si giyim üretim teknolojisi, 1'i bilişim teknolojileri, 1'i metal teknolojisi ve 1'i makine teknolojisi branşına sahiptir. Katılımcılardan en düşük kıdeme sahip olanı 9 yıl, en kıdemlisi ise 36 yıllık kıdeme sahiptir. Katılımcıların kıdemlerinin ortalaması 24,2 yıldır.

Araştırmanın katılımcıları mesleki özelliklerini ifade edecek şekilde kodlanmıştır. Katılımcılar kodlanırken kullanılan başlangıçtaki rakamlar katılımcı numarası, takip eden 2 veya 3 harf branşını, daha sonraki sayılar kıdemini ve en sonraki tek harf cinsiyetini belirtmektedir. Örneğin "1Ma32E" şeklinde kodlanmış katılımcı; 1. sırada yer alan, Makine branşına sahip, 32 yıldır öğretmenlik yapan erkek bir katılımcıdır.

Veri Toplama Araçları

Nicel Boyuta Ait Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracını geliştirme süreci; kısaca problemin tanımlanması, maddelerin oluşturulması, uzman görüşü alma, ön uygulama, analizler ve ankete son halini verme şeklinde gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2010, s. 127). Araştırmanın geçerliğini test etmek için, veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde ölçülen özelliğin maksada uygunluğuna ilişkin bir dizi çalışmalar yürütülmüştür. Güvenirliğin sağlanabilmesi için ise

araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğine yönelik uygulamalar yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 255). Problemin tanımlanabilmesi için literatür taraması doğrultusunda araştırma soruları ortaya koyulmuştur. Literatür taraması ve araştırma soruları çerçevesinde bir madde havuzu oluşturulmuştur. Sonrasında MAOL öğrencileri ile bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir (Çelebi ve Vuranok, 2016). Odak grup görüşmesi sonuçlarının analizi ve madde havuzu bir arada değerlendirilerek oluşturulan anketin ilk hali uzman görüşüne sunularak taslak hale dönüştürülmüştür. Anketin taslak haline ilişkin eğitim yönetimi ve denetimi ile sosyoloji alanlarında uzman iki öğretim görevlisinin görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca anket maddelerinin olabildiğince açık ve anlaşılır olmasını sağlayabilmek için bir pilot çalışma gerçekleştirilerek 30 MAOL öğrencisine bire bir uygulanmıştır. Ön uygulama sürecinde MAOL öğrencilerinin istihdam yönünden çeşitliliğinin göz önünde bulundurulması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu sebeple anket sorularının bir bölümünün öğrencilerin çalışıp çalışmadıklarına göre değişen bir yapıda olması sağlanmıştır. Anketteki madde sayısının ise araştırma probleminin ortaya koyulmasına yetecek düzeyde olması sağlanmıştır. Anket, yedisi demografik bilgileri elde edebilmek için 25'i araştırma soruları doğrultusunda hazırlananlar olmak üzere toplam 32 sorudan oluşmuştur.

Veri toplama aracını uygulayan birey ve gruba bağlı faktörlerin sağlanabilmesi için öncelikle katılımın gönüllüğü ve anonim olması sağlanmıştır. Farklı alan-dallarda eğitim alan ve farklı eğitim seviyelerindeki öğrencilerin katılımı sağlanmıştır. Ayrıca katılımcılar örgün eğitim almakta olan öğrenciler yerine konuya daha duyarlı oldukları düşünülen MAOL, MEM ve Telafi Eğitimi programı öğrencilerinden seçilmiştir. Verilerin veri tabanına işlenmesi sürecinde tutarsız ve çok sayıda eksik cevaplar içeren anketler iptal edilerek araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Nitel Boyuta Ait Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel bölümünde veri toplama amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler bir yandan sabit soruların cevaplanmasını sağlarken diğer yandan ilgili alanda esnek bir şekilde derinlemesine bilgi edinilmesine imkân tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2010, s. 163).

Nitel araştırmalarda geçerlilik, inandırıcılık (iç geçerlilik) ve aktarılabilirlik (dış geçerlilik) şeklinde iki ayrı bölümde değerlendirilmektedir. Araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için veri toplama sürecinde katılımcıların öne sürdükleri fenomenlerin yeterince açıklığa kavuşturulmasına özen gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 264-272). Görüşme formunun hazırlanması öncesinde konuya ilişkin geniş bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Araştırma soruları doğrultusunda ve literatür taramasına dayalı olarak hazırlanan görüşme formu öncelikle uzman görüşüne sunulmuştur. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 5 teknik öğretmen ile soruların nasıl anlaşıldığını ortaya koyabilmek için bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu ön uygulamadan elde edilen veriler analiz edilerek bulguların araştırmanın amacı ile ne düzeyde uyuştuğu değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda form tekrar güncellenip son hali verilmiştir. Ayrıca araştırmada güvenirliğin sağlanmasında sonuçlarının araştırma soruları ile ilgili kuramlarla tutarlığı (iç güvenirlik) ve teyit edilebilirliği (dış güvenirlik) sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 257-259). Görüşme sonrasında elde edilen kayıtların transkriptleri katılımcılara ulaştırılarak görüşlerini teyit etmeleri sağlanmıştır. Raporlama sürecinde tüm kodlamalarla ilgili katılımcı görüşlerinden örneklere yer verilmiştir. Aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için ise araştırma sürecinde çalışma grubunun çeşitlendirilmesine ve ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasına dikkat edilmiştir.

Görüşmeler boyunca aşağıdaki 8 sorudan oluşan bir görüşme formundan faydalanılmıştır. Görüşmede sorulan sorularda, araştırma soruları doğrultusunda genç istihdamı, mesleki eğitim ve çalışma hayatına katılımın kolaylaştırılması konularına odaklanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir.

1. Sizce Türkiye'de genç işsizliğinin genel işsizlik içerisinde bu kadar yüksek düzeyde olmasının altında yatan temel neden nedir?
2. Size göre genç işsizliğinin topluma ekonomik ve/veya sosyal yönden en önemli etkisi nedir?
3. Türkiye'de gençlere yönelik olarak yürütülen (örgün ve yaygın) mesleki eğitim sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Genç işsizlerin iş ve mesleki eğitime yönlendirilme ve tercih sürecinde onlara nasıl destek olunması gerekir?
5. Gençlerin yeterlikleri ile iş piyasasının talep ettiği nitelikler arasındaki uyum nasıl sağlanabilir?
6. Mesleki eğitimde gençlerin iş olanaklarına ulaşabilmesini sağlayacak şekilde okul sanayi iş birliğinin geliştirilmesi nasıl sağlanabilir?

7. Özellikle gençlerin işe girebilmelerinin kolaylaştırılması amacıyla mesleki eğitim süreci içerisinde ne gibi uygulamaların yapılması gerekir?

8. Genç işsizlere yönelik olarak yürütülen mesleki eğitimin nitelik ve başarısını artırabilmek için neler yapılabilir?

Görüşmeler; katılımcının algıları, deneyimleri ve görüşleri doğrultusunda yeni soruların da eklemlendiği esnek bir yapıda sürdürülmüştür. Görüşmeler öncesinde kısa bir form aracılığı ile katılımcıların çalıştıkları kurum, görev, kıdem ve cinsiyet gibi demografik bilgileri alınmıştır. Görüşmeler 2015 yılı şubat, mart, nisan ve mayıs aylarında gerçekleştirilmiş olup en kısası 32 dakika, en uzunu 1 saat 21 dakika olmak üzere ortalama 45-50 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında katılımcıların iznine bağlı olarak ses kaydı tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Anket sorularına verilen cevaplardan elde edilen veriler SPSS 21 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Demografik bilgiler ve araştırma bulgularının sayı ve yüzde dağılımları tablolar şeklinde sunulmuştur. Araştırmaya katılan mesleki eğitim öğrencilerinin görüşleri araştırma soruları doğrultusunda içeriklerine göre sınıflandırılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi için görüşme sorularına alınan cevaplar öncelikle Microsoft Word programı ile yazılı doküman haline dönüştürülmüştür. Ardından bu veriler içerik analizi gerçekleştirilerek değerlendirilmiştir. Çalışmada gerçekleştirilen içerik analizlerinde Nvivo 8 programından faydalanılmıştır.

İçerik analizinin ilk adımı olarak başlangıçta genel olarak katılımcıların duygularını ve fikirlerini anlayabilmek için araştırmanın tüm verileri defalarca okunmuştur. Bu süreç araştırmada bir yandan verilerin düzenlenmesi ile ilgili düşüncelerin gelişmesini sağlarken diğer yandan daha fazla veriye ihtiyaç olup olmadığını da ortaya koymaktadır. Sonrasında analiz için veriler benzer fikirlerin bir arada anlatıldığı bölümlere ayrılarak kodlanmıştır (Creswell, 2012, s. 243-245).

Kodlama, özel bir formülü olmadan sezgisel olarak yürütülen ve keşfetmeye yönelik bir süreçtir. Araştırmada etiketlemenin yanında ilişkilendirme boyutu da bulunmaktadır. Yöneticilerden elde edilen verilerin içerik analizinde ana temalar araştırmanın nitel boyutuna ait alt amaçları doğrultusunda tümdengelimci bir anlayışla belirlenmiş olup geriye kalan tüm tema ve kategorilerin oluşturulması tümevarımcı bir anlayış ile yürütülmüştür. Kodlama sürecinin ilk aşamasında tüm katılımcılara ait görüşler her bir fikir, görüş veya düşünce bütünü bir birime karşılık gelecek şekilde (free node) kodlanmıştır. İkinci aşamada her bir kodlamaya dâhil olan ifade birimleri değerlendirilerek birbiri ile aynı manaya gelen ve aynı anlamdaki içeriklere sahip olan kodlar birleştirilmiştir. Üçüncü aşamada birbiri ile ilişkili olduğu değerlendirilen kodlar birleştirilerek alt kategoriler (tree node) oluşturulmuştur. Dördüncü aşamada aralarında ilişki olduğu değerlendirilen kategoriler birleştirilerek alt temalar belirlenmiştir. Sonrasında alt temalar ile ana temalar ile ilişkilendirilmiştir. Son olarak tüm ifade birimlerinin uygun şekilde kodlanıp kodlanmadığı, alt tema ve ana temalar ile ilişkilerin doğru şekilde belirlenip belirlenmediği tekrar değerlendirilerek son hali verilmiştir (Creswell, 2012; Saldana, 2009). Nitel bölümde yapılan içerik analizlerine ilişkin tablolarda kategori ve alt kategorilerde kodlamaların kaç kaynak kişiden alınarak gerçekleştirildiği gösterilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen nicel ve nitel bulgular yer almaktadır. Araştırma sürecinde elde edilen bulguların fazla olması sebebiyle özetlenerek verilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmanın mesleki eğitim öğrencileri ile yürütülen nicel boyutundan elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda; "gençlerin mesleki deneyimi", "genç işsizliği", "mesleki eğitim" ve "çalışma hayatına katılım" başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Gençlerin Mesleki Deneyimi

Mesleki eğitimde istihdam sorunlarının ele alındığı bu araştırmanın hedef kitlesini oluşturan gençlerin mesleki deneyimi bu bölümde ortaya koyulmaktadır.

Tablo 1
Katılımcı Gençlerin Çalışma Durumu

Çalışma Durumu	N	%	G.İçi %
Sigortalı olarak çalışıyorum	297	46,48	65,85
Staj yapıyorum	90	14,08	19,96
İş yeri sahibiyim	33	5,16	7,32
Bir tanıdık yanında sigortasız çalışıyorum	31	4,85	6,87
Çalışan Toplamı	**451**	**70,58**	**100**
Hayır çalışmıyorum	172	26,92	91,49
Tanıdık / aileme yardımcı oluyorum	16	2,50	8,51
Çalışmayan Toplamı	**188**	**29,42**	**100**
Toplam	**639**	**100**	

Katılımcı 639 öğrencinin 451'i (% 70,58) çalışmakta; 188'i (% 29,42) çalışmamaktadır. Çalışmakta olan 451 katılımcıdan 297'si (% 65,85) sigortalı olarak bir iş yerinde çalışmakta; 90'ı (% 19,96) mesleki eğitim kapsamında staj yapmakta; 33'ü (% 7,32) işletme sahibi olarak çalışmakta; 31'i (% 6,87) ise bir tanıdığı yanında sigortasız olarak çalışmaktadır.

Genç İşsizliği

Mesleki eğitimdeki gençlerin işsizliğe ilişkin görüşleri, işsizlik sebepleri ve işsizliğin etkileri boyutları altında ele alınarak aşağıdaki tablolarla ortaya koyulmaktadır.

Tablo 2
İşsizlik Sebepleri

	Sebepler	N	%
Kişisel Sebepler	Yeni bir iş için bir iş yerine başvuruda bulunurken zorlanıyorum.	163	25,51
	Piyasanın nasıl bir bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip çalışanlara ihtiyacı olduğunu bilemiyorum.	123	19,25
	Bir işletmeye giderek işe başvurmaya çekiniyorum.	122	19,09
Çevresel Sebepler	Bana uygun olan işlerden haberim olmuyor.	206	32,24
	Başvurduğum işverenlerce bana yeterli ücret teklif edilmiyor.	176	27,54
	Toplam	**639**	

İşsizlik sebeplerinin kişisel boyutunda katılımcıların 163'ü (% 25,51) yeni bir iş için bir iş yerine başvuruda bulunurken zorlandığını; 123'ü (% 19,25) piyasanın nasıl bir bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip çalışanlara ihtiyacı olduğunu bilemediğini; 122'si (% 19,09) bir işletmeye giderek işe başvurmaya çekindiğini ifade etmektedir. Çevresel sebepler olarak ise katılımcıların 206'sı (% 32,24) kendilerine uygun olan işlerden haberlerinin olmadığını; 176'sı ise (% 27,54) başvurdukları işverenlerce kendilerine yeterli ücret teklif edilmediğini ifade etmektedir.

Tablo 3
İşsizlik Etkileri

	Etkiler	N	%
Bireysel Etkiler	Gelecekten umutsuzluğa kapılmama yol açar.	255	39,91
	Hayal kırıklığı hissetmeme yol açar.	227	35,52
	Kendime olan güvenimin azalmasına yol açar.	201	31,46
Ekonomik Etkiler	Kişisel maddi zorluklar yaşamama yol açar.	363	56,81
	Ailemin geçimine katkıda bulunamam.	286	44,76
	Yeni bir ev veya araba alma, evlilik gibi önemli kararları alamam.	227	35,52
Sosyal Etkiler	Ailemle sorunlar yaşarım.	229	35,84
	İnsanlarla yeterince iletişim kuramam.	206	32,24
	Çevremdeki insanların gözündeki yerim (statüm) düşer.	206	32,24
	Toplam	**639**	

İşsizliğin bireysel etkileri olarak; katılımcıların 255'i (% 39,91) işsizliğin gelecekten umutsuzluğa kapılmalarına yol açtığını; 227'i (% 35,52) hayal kırıklığı hissetmelerine yol açtığını; 201'i (% 31,46) kendilerine olan güvenlerinin azalmasına yol açtığını ifade etmektedir. Ekonomik etkiler olarak ise katılımcıların 363'ü (% 56,81) işsizliğin ekonomik olarak kişisel maddi zorluklar yaşamalarına yol açacağını; 286'sı (44,76) ailelerinin geçimine katkıda bulunamayacaklarını; 227'si (% 35,52) yeni bir ev veya araba alma, evlilik gibi önemli kararları alamayacaklarını öne sürmüşlerdir. Sosyal etkiler bakımından katılımcıların 229'u (% 35,84) aileleri ile sorunlar yaşayacaklarını; 206'sı (% 32,24) insanlarla yeterince iletişim kuramayacaklarını; 206'sı (% 32,24) çevrelerindeki insanların gözündeki statülerinin düşeceğini ifade etmektedirler.

Mesleki Eğitim

Genç katılımcılardan mesleki eğitimi tercih süreci ve mesleki eğitimin yürütülmesine ilişkin elde edilen bulgular bu bölümde verilmektedir.

Tablo 4
Mesleki Eğitimi Tercih Süreci

Tercih Süreci		N	%
Etkili Olan Kişiler	Kişisel ilgim olması sebebiyle kendim tercih ettim.	446	69,80
	Ailem tavsiye etti.	252	39,44
	Çevremdeki insanlar yönlendirdi.	185	28,95
Tercih Gerekçesi	Her zaman geçerli bir meslek sahibi olmak için	334	52,27
	Mesleki alanlara uygun beceri ve kabiliyetlere sahip olduğum için	291	45,54
	Mesleki alanda daha fazla iş olanakları olduğu için	249	38,97
	Toplam	**639**	

Mesleki eğitimi tercih sürecine ilişkin elde edilen bulgulara göre katılımcıların 446'sı (% 69,80) mesleki eğitimi kişisel ilgileri olması sebebiyle kendilerinin tercih ettiğini; 252'si (% 39,44) ailelerinin tavsiye ettiğini; 185'i (% 28,95) çevrelerindeki insanların yönlendirdiği ifade etmektedirler. Katılımcıların 334'ü (% 52,27) her zaman geçerli bir meslek sahibi olmak için; 291'i (% 45,54) mesleki alanlara uygun beceri ve kabiliyetlere sahip oldukları için; 249'u ise (% 38,97) mesleki alanda daha fazla iş olanakları olduğu için mesleki eğitimi tercih etmişlerdir.

Tablo 5
Mesleki Eğitim Süreci

Mesleki Eğitim		N	%
Okul İçi Eğitim	Mesleki uygulamalar ile becerilerimi geliştiriyorum.	279	43,66
	İş yaşamına beni gerektiği gibi hazırladığını düşünüyorum.	275	43,04
	Çalışma hayatına hazırlayıcı deneyimler ediniyorum.	222	34,74
	Sadece bir diploma –sertifika, belge- almak için devam ediyorum.	211	33,02
Yaşanan Sorunlar	Okul saatleri uygun değil.	259	40,53
	Maddi olarak eğitim giderlerimi karşılamakta zorlanıyorum.	227	35,52
	Okula gidiş ve dönüşte yol sorunu yaşıyorum.	201	31,46
	Toplam	**639**	
Beceri Eğitimi	Çalışma hayatına katılarak edindiğim iş deneyimi sayesinde faydalı olacağını düşünüyorum.	220	48,78
	Kendi alanımda çalışarak edindiğim mesleki deneyim sayesinde faydalı olacağını düşünüyorum.	130	28,82
	Okul tarafından her türlü destek sağlanıyor.	121	26,83
	Okul ile iş yeri arasında daha etkin bir iş birliği kurulması gerekir.	106	23,50
	Toplam	**451**	

Mesleki eğitimde okul içi eğitim sürecine ilişkin olarak; katılımcıların 279'u (% 43,66) mesleki uygulamalar ile becerilerini geliştirdiğini; 275'i (% 43,04) mesleki eğitimin iş yaşamına kendisini gerektiği gibi hazırladığını; 222'si (% 34,74) çalışma hayatına hazırlayıcı deneyimler edindiğini; 211'i (% 33,02) sadece bir diploma -sertifika, belge- almak için mesleki eğitime devam ettiğini ifade etmektedir.

Katılımcıların mesleki eğitim alırken yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak 259'u (% 40,53) okul saatlerinin uygun olmadığını; 227'si (% 35,52) maddi olarak eğitim giderlerini karşılamakta zorlandığını; 201'i (% 31,46) okula gidiş ve dönüşte yol sorunu yaşadıklarını ifade etmektedirler.

Çalışan 451 katılımcının 220'si (% 48,78) beceri eğitiminin çalışma hayatına katılarak iş deneyimi edinmelerini sağlaması sayesinde; 130'u (% 28,82) kendi alanında çalışarak edindikleri mesleki deneyim sayesinde faydalı olacağını düşünmektedir. Bu katılımcıların 121'i (% 26,83) beceri eğitiminde okul tarafından her türlü destek sağlandığı; 106'sı (% 23,50) okul ile iş yeri arasında daha etkin bir iş birliği kurulması gerektiği görüşündedir.

Çalışma Hayatına Katılım

Katılımcıların mesleki eğitimin çalışma hayatına katılımına etkisine ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 6
Çalışma Hayatına Katılım

	Çalışma Hayatına Katılım Süreci	N	%
Mesleki Eğitimin Katkısı	Daha kolayca iş bulabileceğim.	371	58,06
	Daha yüksek ücretle çalışacağım.	271	42,41
	Uzun bir süre çalışacağım bir sektörde iş bulabileceğim.	227	35,52
Mesleki Eğitimin Olumsuz Etkisi	"Masa başı" iş bulmak zordur.	263	41,16
	Düşük ücretle çalışmak zorunda kalınır.	199	31,14
	Eğitim aldığım alan dışındaki sektörlerde iş bulanamaz.	159	24,88
	Toplam	**639**	

Mesleki eğitimin çalışma hayatına olumlu yönde katkılarını katılımcıların 371'i (% 58,06) mesleki eğim sayesinde daha kolayca iş bulunabildiği; 271'i (% 42,41) daha yüksek ücretle çalışıldığı; 227'si (% 35,52) uzun süre çalışabileceği bir sektörde iş bulunabildiği şeklinde değerlendirmektedir. Mesleki eğitimin çalışma hayatına katılımla ilgili olumsuz yönü olarak katılımcıların 263'ü (% 41,16) mesleki eğitim alındığında "masa başı" iş bulmanın zor olduğu; 199'u (% 31,14) düşük ücretle çalışmak zorunda kalındığı; 159'u (% 24,88) eğitim alınan alan dışındaki sektörlerde iş bulunamadığı görüşündedir.

Nitel Bulgular

Araştırmanın mesleki eğitim yöneticileri ile yürütülen nitel boyutundan elde edilen bulgular aşağıda verilmektedir. Nitel boyutta ana temalar araştırma soruları doğrultusunda; "genç işsizliği", "mesleki eğitim" ve "çalışma hayatına katılım" olarak belirlenmiştir.

Genç İşsizliği

Yönetici teknik öğretmenlerle yapılan görüşmelerden mesleki eğitimde genç işsizliğine ilişkin elde edilen bulgular; "genç işsizliğinin sebepleri" ve "genç işsizliğinin etkileri" temaları altında sınıflandırılmıştır. Katılımcılar mesleki eğitimdekilerin genç işsizliğinin "eğitim", "ekonomi" ve "gençlik kaynaklı" sebepleri olduğunu ileri sürmektedirler.

Eğitim ile ilişkili sebepler ise; *eğitim talebi*, *insan gücü planlaması*, *üniversiteye giriş beklentisi*, *masa başı iş talebi* ve *eğitim politikaları* kategorileri altında sınıflandırılmıştır. Katılımcılara göre eğitim talebi ile ilgili başlıca sorunlar; popüler meslek alanlarına yığılma (5/25) ile aile ve çevre etkisi ile yapılan bilinçsiz tercihlerdir (5/25). Bu konudaki görüşünü bir katılımcı şu şekilde ifade etmektedir.

> *"Mesela ben atölyede [öğretmen olarak] çalışırken herkes ailenin de belki bir takım ön yargıları ile illaki otomobil istiyordu. Hâlbuki motosiklet sektöründe çok eleman açığı varken ailenin de belki bir takım ön yargılarıyla illa otomobil olsun istiyor. Otomobil servisinde asgari ücretle çalışacak. Oysa oto boyaya, kaportaya, motosiklete yönelse çok daha fazla para kazanacak. Oralarda açık*

var" (3Mot30E).

Katılımcıların bir bölümü Türkiye'de bireylerin ihtiyaç duyulan alana yönlendirilerek insan gücü planlamasının yapılamadığını (7/25) ileri sürülmektedir. Mesleki eğitim öğrencilerin üniversitede okuma beklentileri sebebiyle aldıkları mesleki eğitime yeterince odaklanamamaları (10/25) ve mezunların masa başında çalışmak istemeleri (7/25) sebebiyle mesleki alanlarda çalışmak istememeleri de sayılan diğer önemli işsizlik sebepleri arasındadır.

Ekonomi alt temasının altındaki görüşler *çalışma ekonomisi* ve *politik ekonomi* kategorileri altında sınıflandırılmıştır. Katılımcılarca çalışma ekonomisi ile ilişkilendirilen sebepler; gençlere ağır çalışma şartlarına karşılık düşük ücret ödenmesi (11/25) ve iş arzının yetersizliği (8/25) konularında yoğunlaşmaktadır. Ayrıca katılımcıların bir bölümüne göre işletmelerin askerliği yapmış olma ve işe alımda deneyim beklentileri (5/25) gençlerin işe girişini zorlaştırmaktadır. Politik ekonomi ile ilgili olarak ise bazı katılımcılar ülkenin ekonomisinin düşük sanayi profiline sahip ve tüketime dayalı olduğunu (7/25) ileri sürmektedir. Ayrıca katılımcıların bir bölümü gençlerin kolay yoldan para kazanma isteği (7/25), gençlerin hedefsizliği (6/25) ve mesleklerini benimsememeleri (3/25) gibi gençlerden kaynaklı işsizlik sebeplerinin de olduğunu ifade etmektedir.

Araştırma bulgularına göre genç işsizliğinin "bireysel", "ekonomik" ve "sosyal" etkileri olduğu görülmektedir. Bireysel olarak gençler işsizlik sebebiyle ailelerine maddi olarak bağımlı olmanın olumsuzluklarını yaşamakta (11/25), aile kuramamakta (4/25) ve aileleri ile bir takım sorunlar (4/25) yaşamaktadır. Bu konuda bir katılımcı görüşü şu şekildedir.

"Çocuk üzerinde de bir sıkıntı yaşatıyor. 27 yaşına gelmiş insanın hala başkasından para istiyor olması psikolojik olarak ciddi manada bir yıkım" (17Ele17K).

Bazı katılımcılar, gençlerin işsizlik sebebiyle umutsuzluğa düştüğünü (6/25), psikolojik sorunlar yaşadığını (4/25) ve sosyalleşemediğini (4/25) ileri sürmektedir. Genç işsizliğinin ekonomik etkileri ise *ülke kalkınması* ve *istihdama etkisi* boyutları altında sınıflandırılmıştır. Ülke kalkınmasına ilişkin görüşler; genç nüfusun ekonomiye katkı sağlayamaması (10/25) ve işsizler için bütçeden harcanan kaynaklar (2/25) üzerinde yoğunlaşmaktadır. İstihdama ilişkin görüşlere göre ise; gençler, aldıkları mesleki eğitime karşılık uygun bir işte istihdam edilemeyerek kaynaklar verimsiz kullanılmaktadır (7/25). Katılımcıların büyük bir bölümüne göre sosyal etkiler; alkol ve uyuşturucu bağımlılığının artışı (10/25), sakıncalı örgütlere insan kaynağı olma (10/25) ve suç oranının artışı (10/25) şekilde ortaya çıkmaktadır.

Mesleki Eğitim

Katılımcıların mesleki eğitim sürecine ilişkin görüşleri "mesleki alan belirleme", "okul içi eğitim", "okul sanayi iş birliği" ve "beceri eğitimi" alt temaları altında sınıflandırılmıştır. Mesleki alan belirlemeye ilişkin bulgular ise *meslek tercihi*, *meslek tanıtımı* ve *mesleki yönelim* şeklinde kategori altına alınmıştır. Meslek tercihinde yaşanan sorunların başında aile ve çevre etkisinin belirleyici oluşu (8/25) gelmektedir. Bir katılımcının görüşü şu şekildedir.

"Kendi okulumdan bir örnek vermek gerekirse bir öğrenci dershane rehber öğretmeni ve velimin birlikte tercihi ile ben bu okula geldim. Bu okulla ilgili hiçbir bilgim yoktu dedi. Şimdi bu bir piyangodur. Hoşlanabilir de hoşlanmayabilir de. Nitekim 9. sınıftan 10. sınıfa geçtikten sonra sancılar başlıyor. Öğrenci geliyor. Ben meslek lisesine devam etmek istemiyorum veya şu meslekte çalışmam, bu atölyede çalışamam diyor. Şimdi ona kızamıyoruz" (10Ma24E).

Katılımcıların bir bölümü mesleki tanıtıma ilişkin en temel sorun olarak birey ve ailelerin meslekler hakkında bilgilerinin yetersiz olduğunu (5/25) vurgularken meslek tanıtım merkezleri kurulması (2/25), ara sınıflarda iş yeri gezileri yapılması (2/25) ve farklı meslek gruplarının okullarda tanıtım yapması (2/25) gibi önerilerde bulunmaktadır. Katılımcılarının önemli bir bölümünün görüşüne göre mesleki yönelime ilişkin sorunların başında öğrencilerin yeteneklerine göre yönlendirme yapılmayışı (9/25) gelmektedir. Katılımcılar, ortaokuldan itibaren öğrencilerin ilgi ve yönelimlerinin tespit edilmesi (17/25) ve yaşanan bölgedeki eleman ihtiyacı doğrultusundaki mesleki alanlarda eğitimlerin yürütülmesi (4/25) gerektiği görüşündedir.

Katılımcıların okul içi eğitim alt teması altındaki görüşleri *mesleki eğitim politikaları*, *eğitim programı*, *ders müfredatları*, *okul yönetimi*, *okulların fiziki durumu ve donanım yetersizlikleri*, *teknik öğretmenlerin nitelikleri* ve *yaygın mesleki eğitim* kategorileri altında sınıflandırılmıştır.

Mesleki eğitim politikalarına ilişkin olarak yönetici katılımcıların bir bölümü mesleki eğitim politikalarının yetersizliğinin (7/25) önemli bir sorun olduğunu, mesleki okulların yerinden yönetilmesi (7/25), Alman mesleki eğitim sisteminin uygulanması (6/25) ve mesleki eğitim sürecinde üretim yapılması (5/25) gerektiğini ifade etmektedir. MTAL'lerin sosyoekonomik ve akademik başarı yönünden düşük düzeyli çocukların devam ettiği okullar olması (9/25) eğitime olan ilgiyi olumsuz etkilerken mesleki eğitimin önemine ilişkin olumlu algı oluşturulması gerektiği (3/25) ifade edilmektedir. Katılımcıların bazılarına göre devletin ekonomik imkânlarının yetersizliği (4/25) mesleki eğitimi olumsuz etkilemekte ve mesleki eğitime devlet yatırımlarının artırılması (3/25) gerekmektedir.

Eğitim programlarına ilişkin bulgulara göre 2007 yılında hayata geçirilen Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP) amaçlarına yeterli ölçüde ulaşılamamıştır (5/25). Lise 1. sınıf öğrencilerin mesleki eğitim veya genel eğitim arasında eğitim tercihlerini belirleme işlevini (4/25) yerine getirememektedir. Bazı katılımcılarca çağın yükselen meslekleri ile uyumlu alan ve dalların açılması önerilmiştir (3/25). Ders müfredatlarına ilişkin bulgulara göre; mesleki sektörlerin her alanına uygun müfredat oluşturmak imkânsızdır (5/25). Ders müfredatları piyasanın ihtiyaçları ile yeterli düzeyde uyumlu değildir (3/25). Katılımcı görüşlerine göre işletmeler müfredat oluşturmaya katkı sağlamalı (5/25) ve meslek okullarında temel seviyede bir eğitim verilmeli, uzmanlık isteyen konular işletmelerde tamamlanmalıdır (4/25).

Okul yönetimi ile ilgili en belirgin bulgu katılımcıların yönetici atamalarının liyakate uygun yapılmamasıdır (6/25). Bir katılımcı tarafından mesleki eğitim yöneticilerin başarısının mezunlarının mesleki yeterlilikleri üzerinden değerlendirilmesi (1/25) önerilmiştir. Okulların fiziki durumu ve donanımı ile ilgili olarak ise okulların mesleki donanım yetersizlikleri olduğu vurgulanırken (5/25) laboratuvarların işletmelerin desteği ile güncel teknolojiyi takip etmesi gerektiği (4/25) ileri sürülmektedir.

Teknik öğretmenlerin niteliklerine ilişkin bulgular; *öğretmen yetiştirme*, *sürekli eğitim*, *örgütsel davranış ve okul sanayi iş birliği* alt kategorileri altında sınıflandırılmıştır. Öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak üniversitelerdeki eğitimin yetersizliği (10/25) ve teknik öğretmenlerin uygulama yetersizliği (5/25) vurgulanmaktadır. Katılımcıların en dikkat çekici önerileri ise teknik öğretmenlerin piyasada fiilen çalışabilmesi (7/25) ve teknik öğretmenlerin mesleki staj yapmasıdır. Sürekli eğitime yönelik sorunların başında teknik öğretmenlerin bilgilerinin güncellenememesi (10/25) gelirken MEB'in hizmet içi eğitim imkânlarını artırması ve sanayide eğitim imkânların sağlanması (8/25) önerilmektedir. Teknik öğretmenlere ilişkin bulguların örgütsel davranış boyutunda ileri sürülen sorunların bazıları öğretmenlerin örgütsel bağlılığın düşük oluşu (2/25) ve ücretlerin düşüklüğüdür (1/25). Teknik öğretmenlerin piyasayı tanıyarak bilgilerini güncellemeye teşvik edilmesi (4/25), ücretlerinin artırılması (2/25) ve ders programında niteliklerini geliştirmeye yönelik faaliyetler için zaman ayrılması (2/25) önerilmektedir. Teknik öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesinin önündeki engellerden biri de okul sanayi iş birliğinin yetersizliğidir (7/25).

Yaygın mesleki eğitimi boyutu altında; *MEM* ve *MAOL eğitimi* ile ilgili sorun ve öneriler ileri sürülmüştür. Buna göre 12 yıllık zorunlu eğitim MEM'leri olumsuz etkilemiştir (4/25). MEM'lerin mesleki eğitim içerisindeki işlevi net değildir (3/25). MTAL'ler bünyesinde yürütülen MAOL eğitimlerine yeterince özen gösterilmemektedir (3/25). Ders saatleri de öğrencilerin iş yaşamı ile uyumlu olarak düzenlenememektedir (2/25). Katılımcılar, hayat boyu öğrenim fırsatlarının artırılması (5/25), istihdam garantili mesleki eğitim kurslarının düzenlenmesi (2/25) ve MAOL eğitimlerinin MEM bünyesinde verilmesi (2/25) gibi önerilerde bulunmaktadır.

Okul sanayi iş birliği alt temasındaki görüşler ise *okul*, *sanayi* ve *merkezi yönetim* kategorileri altında sınıflandırılmıştır. Okul boyutuna ilişkin ileri sürülen sorun okul yönetimi ve öğretmenlerin okul sanayi iş birliğine ilgisiz olduğudur (4/25). Katılımcıların bir bölümüne göre özellikle teknik öğretmenlerin gayreti sağlanarak (4/25) okul sanayi iş birlikleri geliştirilebilir. Sanayi boyutunda öne çıkan sorunlar ise işletmelerin kar odaklı çalışması (4/25) ve işletmelerin mesleki eğitim politikalarına güvenmemesidir (3/25). Katılımcıların önemli bir bölümü (12/25) sanayi kuruluşlarının okullardaki atölye ve laboratuvarları desteklemesi gerektiği görüşündedir. Merkezi yönetim boyutuna ilişkin vurgulanan sorunlar; öğretmenlerin sık sık okul değiştirmesi (4/25) ile okul ve sanayi arasında koordinasyon eksikliğidir (3/25). Katılımcılar konuyla ilgili olarak; işletmelere teşvik verilmesini (8/25), sanayi kuruluşları içerisinde mesleki eğitim verilmesine yönelik çalışmalar yapılmasını (7/25), mesleki eğitim veren kurumların sanayinin içerisinde veya yakınında açılmasını (6/25) ve esnaf ve sanayi odalarının mesleki eğitim kurumlarının yönetimine dâhil edilmesini (4/25) önermektedir.

Beceri eğitimi alt temasında öne sürülen sorunların başında stajyer ücretlerinin düşüklüğü (4/25) gelmektedir. Ayrıca katılımcıların bazılarınca işletme uygunluğunun ve çalışma şartlarının takibinin yetersizliği (3/25), beceri eğitimi müfredatını uygulayabilecek işletme bulunmayışı (2/25), beceri eğitimi için yapılan sigortanın emeklilik süre hesabına katılmaması gibi (2/25) sorunlar ortaya koyulmuştur. Katılımcılarca getirilen öneriler ise; MTAL'lerde 10 ve/veya 11. sınıflarda da beceri eğitimi yürütülmesi (7/25), beceri eğitimi sürecinin daha verimli yürütülmesi (4/25) ve beceri eğitimi sürecinde yapılan sigortanın emeklilik hesabına katılması (3/25) şeklindedir.

Çalışma Hayatına Katılım

Katılımcıların çalışma hayatına katılıma ilişkin görüşleri "iş bulma desteği", "genç istihdamını sağlayan işletmelere istihdam teşvikleri verilmesi" ve "yeni iş yaratma" alt temaları altında sınıflandırılmıştır. AİPP kapsamında üzerinde durulan ana konulardan biri gençlere iş bulma yardımlarında bulunulmasıdır. Katılımcılarca iş bulma desteği sağlanmasına ilişkin ortaya koyulan sorunların başında mezunların eğitim aldıkları alanda çalışmak istememesi (9/25) gelmektedir. Bu konuda bir katılımcının görüşü aşağıda verilmektedir.

> *"Ama biz bakıyoruz, meslek lisesinin bölümlerinden mezun olan kişilere bakın, kafelerde, tezgahtarlık yapıyor. Kendi mesleğini yapmıyor. Kendi mesleğini yapmayan kişinin bilgileri de 3 yıl içinde körelir gider. Okulla ilgili hiçbir şey kalmıyor. 3-4 sene aradan geçince o meslekten iş arasa da bulamaz artık zaten" (5Mot26E).*

Katılımcılarca ifade edilen diğer sorunlar ise; İŞKUR'un işlevini yeterince yerine getirememesi (4/25) ve mezunların okul tarafından izlenmemesi (2/25) şeklinde sıralanmaktadır. Öneriler ise; meslek liselerinin mezunlarını işe yerleştirmesi (6/25), okullarda mezunların işe giriş sürecini takip edecek bir kadro oluşturulması (5/25), okulların online iş bulma desteği sağlaması (5/25) ve teknik öğretmenlerin işe giriş sürecinde destek sağlaması (5/25) şeklindedir.

Katılımcıların bir bölümü çalışma hayatına katılımın kolaylaştırılması için genç istihdamı sağlayan işletmelere devlet desteği verilmesini (3/25) önermektedir. Ayrıca bir katılımcı okul ve işletmenin bir arada yürütüldüğü bir kurumun öğrencilerin çalışma hayatına uyumunu kolaylaştıracağı görüşündedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada mesleki eğitimde istihdama ilişkin olarak yaşanan sorunlar ortaya koyularak çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Karma araştırma yaklaşımı ile yürütülen çalışmanın nicel boyutunda mesleki eğitimdeki öğrencilerin istihdama ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel boyutunda ise mesleki eğitim yöneticiliği deneyimine sahip teknik öğretmenlerin konuya ilişkin genel değerlendirmeleri ortaya koyulmuştur.

Araştırmanın nicel boyutunun **mesleki deneyim**e ilişkin sonuçlarına göre MAOL, MEM ve Telafi Eğitimi öğrencilerinden oluşan katılımcı gençlerin yaklaşık % 30'u işsizdir. Türkiye'de 2016 yılı eylül ayı TUİK (2016b) verilerine göre 15-24 yaş arası genç işsizlik oranı % 19,9'dur. Çalışmakta olan katılımcıların büyük bölümü tam zamanlı istihdam edilmektedir.

Genç işsizlik ile ilgili sonuçlara göre; mesleki eğitim alan gençlerin ileri sürdüğü işsizlik sebeplerinin başında bir işe girmek için nasıl iş başvurusunda bulunacağını, kendilerini nasıl ifade edeceklerini bilememeleri sebebiyle işe giriş aşamasında başvuru yapmakta tereddütler yaşadıkları görülmektedir. Bir diğer sebep ise; eğitim hayatları ile uyumlu ve kendilerini gelecek iş hayatına da hazırlayacak işlerin neler olabileceği konusunda okullardan veya çevrelerinden yeterli desteği görememeleridir.

Yönetici katılımcılara göre genç işsizliğinin eğitim talebi ile ilişkili olduğu değerlendirilen sebeplerin başında aile ve çevre etkisiyle yapılan hatalı mesleki alan tercihleri gelmektedir. Eğitim aldıkları mesleki alanda mutlu olamayan gençler, söz konusu alanda çalışmak da istememektedirler. İhtiyaç olan mesleki alanlara gençlerin yönlendiremeyişi de işsizliği artıran bir unsurdur. Ayrıca sahip olunan diplomanın işe giriş sürecinde bir eleme unsuru olarak değerlendirilmesi, gençlerin önemli bir bölümünün karşılarındaki en değerli seçeneğin üniversite eğitimi olduğunu düşünmelerine sebep olmaktadır. Üniversite eğitimi alma beklentisi içindeki mesleki eğitim öğrencileri, mesleki alanlarına yeterince odaklanamamaktadır. Genel olarak bu araştırma sonuçları ile benzer

şekilde Şahin'in (2010, s. 360) araştırmasına göre de Türkiye'nin eğitim sistemi verimli bir şekilde yapılandırılamadığı için genç işsizliğinin azaltılmasında etkili olamamaktadır.

Gençler için önerilen işlerde ağır çalışma şartlarına karşılık düşük ücret verilmesi işsizliği destekleyen bir durumdur. Işıkoğlu'nun (2013) araştırmasına göre de düşük ücretlere karşılık iş yükünün fazla olması gençlerin işsizliğinde önemli bir etkendir. Sosyal hakların yetersiz olduğu, iş güvencesinin olmadığı bu tür işler gençlere cazip gelmemektedir. İş arzının yetersizliği ve gençlerden yüksek düzeyde deneyim beklenmesi işsizliği artıran diğer önemli unsurlardır. Özsoy'un (2015, s. 179) mesleki eğitimde istihdam sorunlarına ilişkin olarak vurguladığı konulardan biri de iş gücü arzı ile iş gücü talebi arasındaki kalite ve sayı yönünden uyumsuzluktur. Politik ekonomiye ilişkin belirtilen işsizlik sebepleri; ülke ekonomisinin önemli ölçüde tüketime dayalı oluşu ve istihdam politikalarının yetersizliği üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Gençlik döneminin kendine özgü bir takım özellikleri de yetişkinlerle karşılaştırıldığında işsizliğin gençler arasında daha yaygın olmasına sebep olabilmektedir. Gençler, kendilerine gelecekteki mesleki yaşamlarına ilişkin hedefler belirlemekte zorlanmakta ve kolay yoldan para kazanma hayalleri kurabilmektedir. Bu durum eğitimini aldıkları mesleki alanlara yönelik ilgilerini düşüren bir unsur olmaktadır. Mesleki eğitimleri sürecinde yeterli mesleki becerileri edinemeyen gençler, mezuniyetleri sonrası da işsizlik sorunu ile karşı karşıya kalabilmektedir.

Genç işsizliğinin genel olarak bireysel, ekonomik ve sosyal etkileri bulunmaktadır. Genç işsizliğinin bireysel etkilerine ilişkin olarak araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışma hayatına katılım, bireyin sadece ekonomik bağımsızlığını kazanmasına değil aile ve yakın çevresinden başlamak üzere kendisini kanıtlayarak kabul ettirmesini de sağlamaktadır. Ailelerine ekonomik yönden bağımlı olmak gençler tarafından olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir. Aile ekonomisine katkı yapamayan gençler, iş hayatının sağladığı sosyalleşme fırsatlarına da sahip olamamaktadır. Bu sebeple sosyal çevrelerinin gözünde statülerinin düşmesinden rahatsızlık duymaktadırlar. Evlilik, yeni bir ev veya araba satın alma gibi kararları veremeyen gençler bütün bu etkilerin yarattığı sıkışmışlık duygusuyla belli bir aşamadan sonra geleceklerinden umutsuzluğa düşebilmektedirler. İşsizlik sebebiyle hayal kırıklığı yaşayan gençler kendilerine olan güvenlerini kaybedebilmekte ve gittikçe her şeyin daha da kötüye gideceğini düşünmeye başlayabilmektedirler. Strandh, Nilsson, Nordlund ve Hammarst'ın (2015) makalesi de genç işsizliğinin kısa veya uzun dönemli ruhsal sağlık sorunlarına yol açabildiğini ortaya koymaktadır.

Genç işsizliğinin ekonomik etkilerinin başında gençlerin ülke ekonomisine gerekli ölçüde katkı sağlayamamaları gelmektedir. Işıkoğlu'nun (2013, s. 183) araştırma sonuçlarına göre de işsizlik gençler için kişisel gelir kaybına, ülke ekonomisi açısından üretim kaybına sebep olmaktadır. İstihdam açısından ise genç işsizlik bir yandan eksik ve yetersiz istihdamın yaygınlaşmasına sebep olurken diğer yandan çalışan kesimlerin ekonomik gelirleri ve çalışma şartları üzerinde bir baskı aracı olarak kullanılabilmektedir.

Gençlerin uzun işsizlik dönemleri yaşamaları sebebiyle bireysel olarak sorunlar yaşamaları sosyal yönden de bir takım etkilerin oluşmasına yol açabilmektedir. Gençlik dönemi aynı zamanda bireylerin enerjilerinin yüksek olduğu bir dönemdir. Birçok araştırmada ortaya koyulduğu gibi (Baron, 2008; Fougère, Kramarz ve Pouget, 2009) bu dönemde gençlerin kendi enerjilerini üretime dönüştürememeleri etkisiyle toplumda alkol ve uyuşturucu kullanımı oranlarında artış olduğu söylenebilir. Dünya Bankasının raporu da işsizliğin şiddet olayları ve sosyal huzursuzluğun artışına sebep olabildiğini, işsiz olan veya iş bulma motivasyonu bulunmayan bireylerin sosyal hayata daha az katıldığını ortaya koymaktadır (The World Bank, 2008, s. 12,14).

Araştırmanın **mesleki eğitim**e ilişkin nicel boyutunun sonuçlarına göre öğrencilerin önemli bir bölümü kendi isteği ile mesleki eğitimi tercih ederken mesleki alan belirleme süreçlerinde en etkili olan kişiler aile bireyleri ve çevrelerindeki insanlardır. Alan tercih sürecinde öğretmenlerin ve okullardaki rehberlik servislerinin etkisi son derece sınırlıdır. Hâlbuki Kuijpers, Meijers ve Gundy'in (2010, s. 21) Hollanda'daki mesleki okulların öğrenci ve öğretmenleriyle yürüttüğü araştırmada, geleceğe odaklanmış ve deneyimleri içeren mesleki danışmanlık faaliyetlerinin kariyere ilişkin becerilerin gelişmesinde etkili olduğu ortaya koyulmaktadır.

Öğrencilerin mesleki alanlara yönelmelerinde gündelik ve geçici işler yerine ömür boyu yürütebilecekleri, geçerli bir meslek sahibi olma isteği ön plana çıkmaktadır. İlgili mesleki alanlara yönelik becerilere sahip olduğunu düşünen gençler bu alanlarda daha kolay bir şekilde iş sahibi olabileceklerini düşünmektedirler. Ercan'ın (2011, s. 15) ILO adına Türkiye'de mesleki görünüme ilişkin hazırladığı raporda 20-29 yaş aralığındaki gençlerin

eğitimden istihdama geçiş belirleyicileri 2009 yılı TUİK araştırması mikro verilerine göre analiz edilmiştir. Yapılan analiz, meslek lisesi diplomasının üniversite diplomasından sonra en geçerli belge olduğunu ortaya koymaktadır.

Mesleki eğitimin okul içinde yüz yüze yürütülen boyutuna ilişkin araştırma sonuçlarına göre katılımcı öğrencilerin azınlıkta kalan bir bölümü, uygulamalarda mesleki olarak kendilerini geliştirdiklerini ve bu eğitimin kendilerini mesleki hayata gereken şekilde hazırladığını düşünmektedirler. Bülbül (2014, s. 71) yaptığı çalışmada, meslek lisesindeki öğrencilerin "meslek öğreten okul" algısının düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. MAOL, MEM ve Telafi Eğitimi öğrencilerin önemli bir bölümü sadece bir diploma alarak gelecekte bir işe girerken kullanabilmek için eğitime devam etmektedir. MAOL eğitimlerin hafta sonu ve akşam saatlerinde yürütülmesine karşılık, çalışan öğrencilerin kendi programlarına uygun bir ders programı oluşturmakta zorluk yaşadıkları ve bu durumun eğitime devam etmelerinde sorunlara yol açtığı görülmektedir. Genel olarak ekonomik geliri alt düzeydeki ailelerin çocukları olan öğrencilerin bütçeleri eğitim için yapılan harcamalar sebebiyle zorlanmaktadır.

İşletmelerde beceri eğitimi ve okul sanayi iş birliği süreci mesleki eğitimin niteliğini belirleyen unsurların başında gelmektedir. Okulların sağladığı destek ile öğrencilerin beceri eğitimi esnasında çalışma hayatından edindikleri deneyimler, mesleki eğitim sürecinde öğrendiklerinin uygulamada nasıl kullanıldığını tanımalarını sağlamaktadır. Beceri eğitimi öğrencilerin mesleki konularda kendilerine olan güvenlerini de artıran bir unsurdur.

Mesleki alan belirlenmesine ilişkin nitel araştırma sonuçlarına göre gençlerin tercih sürecinde aile ve çevrelerinin etkisi yüksek düzeydedir. Akkaya, Özçatalbaş ve Arabacı'nın (2013) araştırması da bu araştırma sonuçları ile benzer şekilde endüstri meslek liselerine öğrenci yöneliminde aile, çevre ve kişisel tercihlerin etkili olduğunu, öğretmenlerin etkisinin % 15 düzeyinde kaldığını ortaya koymaktadır. Gençler ve aileleri çoğu zaman meslekler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan, yakın çevrelerinin yönlendirmesi ile mesleki alan tercihlerini yapmaktadırlar.

Katılımcılarca okul içi eğitimi şekillendiren mesleki eğitim politikalarının yetersiz olduğu vurgulanmaktadır. Mesleki okullar toplumun önemli bir bölümü tarafından sadece sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarısı düşük öğrencilerin devam ettiği okullar olarak görülmektedir. Gelişli, Beisenbayeva, Sultanbek ve Ussenova'nın (2016) çalışmasına göre de başarılı öğrenciler daha çok genel liselere devam etme eğilimindedir. Mezunlarının üniversitede Meslek Yüksekokulu ve Teknoloji Fakülteleri dışındaki alanlarda eğitim alma olasılıklarının düşük olması toplumdaki bu algıyı desteklemektedir. Bu durum öğrencilerin de okullarına bağlılık ve eğitime olan ilgi düzeyini düşüren bir unsur olabilmektedir.

Mesleki eğitim programları birey, toplum ve çalışma hayatının ihtiyaçlarını karşılayan ve gelişen teknolojiye uygun olarak sürekli ve sistemli şekilde yenilenen bir yapıda olmalıdır (Karabulut ve Marul, 2011, s. 78). Araştırmanın okul içinde yürütülen mesleki eğitim programlarına ilişkin boyutunda ön plana çıkan konulardan birincisi MEGEP projesine ilişkindir. Yıldız'ın (2008) araştırmasında MEGEP ile öğrencilerin eğitiminin bireyselleştirilmesi, mesleki tanıtım ve yönlendirme, öğretmenlerin öğrencileri daha etkin izleyebilmesi gibi konularda olumlu gelişmeler sağlandığı öne sürülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre ise özetle MEGEP projesi hedeflerine yeterince ulaşamamıştır. Uçar ve Özerbaş'ın (2013, s. 251-252) makalesine göre de modüler eğitim programı çok geniş bir alanı kapsamakta ve güncel bir içerikle yürütülememektedir. Süreç hakkında bilgi ve becerileri yeterli olmayan teknik öğretmenler alıştıkları yöntemlerle yeni modülleri uygulamaya devam etmektedirler.

Okul içi eğitime ilişkin ön plana çıkan bir diğer konu lise 1. sınıfın işlevsizliğidir. Mesleki okul içerisinde olmalarına rağmen mesleki eğitim almayan öğrenciler mesleki alanları yeterince tanıyamamaktadır. Ders müfredatına ilişkin sorunların başında ise piyasada çok çeşitli mesleki alanların oluşması ve bu tür bir çeşitliliğe müfredat olarak karşılık vermenin zor olması gelmektedir. Çelebi, Vuranok ve Turgut'un (2013, s. 299) araştırma sonuçlarına göre mesleki eğitimin niteliğini etkileyen en önemli sorun, mesleki eğitimin içeriği ile iş hayatında ihtiyaç duyulan yeterliklerin farklı olmasıdır. Ders müfredatlarının güncel ve gerçek hayata dönük bir içeriğe kavuşması sadece eğitimin etkililiğini değil öğrenci, veli ve işletme yetkililerinin mesleki eğitim kurumlarına olan güvenini de sağlayacak bir unsurdur.

Okul yönetimine ilişkin sonuçlarına göre okul yöneticilerinin belirlenme sürecinde atamaların liyakate göre yapılmayışı ve yöneticilerin iş yükünün fazlalığı en önemli sorun alanlarıdır. Liderlik özelliklerine sahip olma,

iletişim becerileri gelişmiş olma ve üretkenlik gibi kriterlere göre şekillenmeyen yönetim kadrolarının başarı şansının düşük olduğu söylenebilir. Mesleki eğitimde okul ve eğitimin başarı düzeyinin değerlendirilmesine ilişkin bir sistem mevcut değildir. Hâlbuki Fretwell'e (2003, s. 184) göre mesleki eğitimde bir takım içsel girdi ve dışsal çıktıların nitel ve nicel yöntemlerle şeffaf bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu içsel girdiler; paydaşların katılımı, öğrenci başına düşen öğretmen oranı, sınıf mevcutları ve öğretmen nitelikleri iken dışsal çıktılar; öğrencilerin işe yerleşme oranları, aldıkları ücretler ve sosyal dayanışma düzeyi gibi değişkenlerdir.

Okulların fiziki ve donanım yetersizlikleri de mesleki eğitimi olumsuz etkilemektedir. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (2016) Türkiye'deki mesleki okullarda aynı becerileri kazandırabilmek ve benzer yeterlilikte bireyler yetiştirebilmek için belli standartlar geliştirmiştir. Ancak katılımcı görüşlerine göre okulların sahip olduğu teknik materyaller, demirbaşlar, alet ve avadanlıklar da günün ihtiyaçlarına cevap vermekten uzaktır. Uçar ve Özerbaş'a (2013, s. 252) göre de bütçe yetersizliğinden dolayı mesleki eğitimde ihtiyaç duyulan cihaz ve ölçüm aletleri kullanılamamaktadır.

Araştırma sonuçlarında teknik öğretmenlerin üniversitelerden uygulama boyutu başta olmak üzere yeterince nitelikli bir mesleki eğitim alarak mezun olamadıkları görülmektedir. Akpınar da (2005, s. 264-265) araştırmasında Teknik Eğitim Fakültelerinin açık olduğu dönemde güncel alanlarda nitelikli bir eğitim veremediğini ileri sürmektedir. Üniversitelerin piyasayla ilişkileri sınırlı düzeydedir. Teknik öğretmenler özellikle piyasadaki uygulamalardan habersiz olarak mesleki okullardaki görevlerine başlayabilmektedirler. Yöneticilik deneyimine sahip katılımcılar öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yeterli düzeyde olmadığı görüşündedir. Mesleki eğitimde yaşanan sorunlar öğretmenlerin mesleklerine olan ilgilerini azaltan etkide bulunabilmektedir. Deliönü ve Garipağaoğlu'nun (2015, s. 1118) araştırması da teknik öğretmenlerin çalışanlar arasındaki iletişim, çalışma ortamı, yönetim ve denetim anlayışı ile öğretmenin sosyal konumu ile ilişkili sebeplerden dolayı belli ölçüde iş doyumsuzluğu yaşadığını ortaya koymaktadır. Okul ve sanayi iş birliğinin etkin bir şekilde gerçekleştirilememesi öğretmenlerin mesleki uygulamaların piyasada kullanım biçimlerine yabancılaşmasına sebep olabilmektedir.

Katılımcıların mesleki eğitim sürecine ilişkin öne sürdükleri sorunların bir bölümü de yaygın mesleki eğitime yöneliktir. MEM'lere yönelik sorunların başında 12 yıllık zorunlu eğitim sonrasında MEM'lerin durumlarındaki belirsizlik gelmektedir. Lise eğitimi döneminde öğrencilerin yaşının, geleneksel çıraklık dönemi yaşından büyük olması MEM eğitimin işlevselliğine ilişkin problemler yaşanmasına sebep olmaktadır.

Mesleki eğitimin niteliğinin geliştirilmesi için okul sanayi iş birliğinin etkin bir şekilde sağlanması gerekmektedir. Örneğin Çobanoğlu ve Tuncel'in (2010, s. 440) araştırması işverenlere göre mesleki eğitimin en önemli sorunlarının okul sanayi iş birliği alanında yaşandığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın nitel boyutunun sonuçlarına göre okul yönetimleri ve öğretmenleri okul sanayi iş birliğine yeterince ilgi göstermemektedir. Karataş'ın (2008, s. 249) araştırması da okul yöneticilerinin sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapma konusunda isteksiz olduğunu ve eğitim alanında bu kurumların olması gerektiğini "kerhen" kabul ettiklerini ileri sürmektedir.

İşletmelerin kâr odaklı çalışma biçimi, okul sanayi iş birliği sürecine yönelik ilgi düzeyini düşüren bir unsurdur. Etkileri uzun vadede hissedilen eğitime işletmelerin desteğini sağlamakta sorunlar yaşanmaktadır. Merkezi yönetim de okullar ve sanayi arasında koordinasyon kurma konusunda üzerine düşen görevi tam olarak yerine getirememektedir.

Araştırmanın nitel boyutunun beceri eğitimine ilişkin sonuçlarında öne çıkan sorunların başında gençlerin aldıkları düşük stajyer ücretleri gelmektedir. Ayrıca işletmelerin uygunluğu, çalışmaların planlandığı şekilde yapılıp yapılmadığı ve elde edilen faydalar yeterince denetlenememektedir. Özcan ve Boynak'ın (2008, s. 332) araştırması da beceri eğitimi sürecinde kullanılan yıllık eğitim planlarının kısmen yetersiz olduğunu, işletmelerin bu planları yeterince uygulayamadığını ve işletmelerin düzenli bir şekilde kontrol edilemediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın **çalışma hayatına katılım**a ilişkin nicel boyutunun sonuçlarına göre mesleki eğitim almış olmak işe giriş sürecini kolaylaştırmaktadır. Özsoy'a göre de (2015, s. 177) istihdama katılım açısından meslek lisesi mezunları genel lise mezunlarına göre nispeten avantajlıdır. Katılımcılar arasında mavi yakalı kol gücüne dayalı işler içerisinde endüstriyel mesleki alanlardaki işlerin ücret bakımından daha avantajlı olduğu düşüncesi yaygındır. Buna karşılık mesleki eğitim almak, masa başında çalışabilecekleri bir iş bulma şanslarını düşürmektedir. Gençlerin önemli bir bölümünün fabrika ortamında, kol gücüne dayalı işlerde, yağlı ve talaşlı ortamlarda çalışmak yerine ofis ortamında masa başında çalışmak isteğinde olduğu görülmektedir.

Yönetim deneyimine sahip teknik öğretmenlerden elde edilen çalışma hayatına katılım ile ilgili sonuçlara göre mesleki eğitim mezunlarının önemli bir bölümü kendi alanlarında çalışmak istememektedir. Bülbül'ün (2014, s. 72) araştırmasına katılan meslek lisesi öğrencilerinin de yarısına yakını eğitimini aldıkları alanlarda çalışmak istemediğini ifade etmektedir. Ayrıca İŞKUR, gençlerin çalışma hayatına katılım sürecine yeterince destek sağlayamamaktadır. Murat ve Şahin (2011, s. 105) de makalesinde İŞKUR'un kurumsal kapasitesinin ve etkinliğinin yeterli seviyede olmamasının genç işsizliğinin yüksek olmasının sebeplerinden biri olduğunu ileri sürmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre mezunlar izlenip okullar tarafından işe giriş süreçleri desteklenememektedir. Şahin'in (2010, s. 264) araştırmasına göre de Türk eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri öğrencilere iş gücü piyasasına ilişkin olarak genel bilgilerin verilememesi ve mezuniyetleri sonrasında yüksek kalitede kariyer danışmanlığı ve iş arama yardımı hizmetlerinin sağlanamamasıdır. Dünya Bankasının konuya ilişkin bir raporunda da Türkiye'de gençlere yeterli düzeyde iş arama desteği sağlanamadığı ileri sürülmektedir (The World Bank, 2008, s. vi).

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler geliştirilmiştir.

- Öğrencilerin mesleki tercih sürecinde aile ve çevrenin baskın bir etken olarak bireyleri yanlış yönlendirmesinin önüne geçmek için etkili bir mesleki rehberlik desteği verilmeli, kendi ilgi ve yeteneklerine uygun bir alanda eğitim almaları sağlanmalıdır.
- Mesleki eğitime devam eden öğrencilerin alan belirleme sürecinde lise 1. sınıftaki eğitim dönemi, farklı meslek alanlarında yürütülecek uygulamalı mesleki tanıtımlarla daha işlevsel bir değerlendirme yapılmalıdır.
- Toplumda mesleki eğitime yönelik olumlu bir algının yerleşebilmesi için iş dünyası ve sanayinin desteği ile yapılacak tanıtımların yanında öğrencilere daha fazla burs imkanları sağlanmalı ve stajyer ücretleri artırılmalıdır.
- Ortaöğrenim seviyesindeki mesleki eğitim programlarının yükseköğretim ve piyasa ile ilişkisi güçlendirilmelidir.
- Mesleki derslerin müfredatları piyasada ihtiyaç duyulan yetkinliklere uygun olarak dönüştürülmelidir.
- Mesleki okulların yönetim kadrolarının oluşturulmasında liyakati esas alan bir sistemin oluşturulması gerekmektedir. Yöneticiler ve meslek okullarının başarısı, mezunlarının sahip olduğu gerçek yeterlilikler üzerinden değerlendirilmelidir.
- Okulların binalarının sağlam ve ihtiyaca uygun olması sağlanmalıdır. Okulların sahip olduğu laboratuvarlar ise güncel teknolojiye uygun donanımlara kavuşturulmalıdır.
- Mesleki eğitim almakta olan gençlerin değişen ilgileri doğrultusunda farklı alanlarda eğitim alabilmelerinin önü açılmalıdır.
- MAOL öğrencilerine yönelik özellikle mesleki eğitimin teorik boyutunun yanında uygulama boyutu ve sosyal faaliyetler konularında daha etkili çalışmalar yürütülmelidir.
- Mesleki okullarda mezunlar izlenmeli ve işe giriş sürecinde öğrencilere daha fazla destek sağlanmalıdır.
- İŞKUR ve MEB'in ortaklığı ile geliştirilecek bir çevrimiçi sistemin desteği ile öğrencilerin kendilerine uygun işlerden haberdar olması sağlanmalıdır.
- Mesleki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülebilmesi için bu konuda başarılı ülkelerle karşılaştırmalar yapılmalı ve Türkiye'nin kendine özgü durumuna uygun bir modelin geliştirilmesi yönünde araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Akkaya, E., Özçatalbaş, Y. ve Arabacı, U. (2013). Endüstri meslek liselerine öğrenci yönelimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 127-145.

Akpınar, B. (2005). Teknik öğretmen yetiştirme sorunu ve teknik eğitim fakültelerinin geleceği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 259-274.

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. *Canadian Journal of Criminology & Criminal Justice, 50*(4), 399-434.

Bozkurt, Ö. Ç. (2011). *Dünyada ve Türkiye'de girişimcilik eğitimi: Başarılı girişimciler ve öğretim üyelerinden öneriler.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Bülbül, T. (2014). *Meslek lisesi öğrencilerinin okullarına ve mesleki eğitime yönelik görüşleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

CEDEFOP. (2004). *Vocational education and training – key to the future: Lisbon-Copenhagen-Maastricht: mobilising for 2010.* Luxembourg: European Centre for the Development of Vocational Training.

CEDEFOP. (2005). *Training VET teachers and trainers: Comparative presentation and analysis.* Greece: CEDEFOP.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaulating quantitative and qualitative research.* Boston: Pearson.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi.* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelebi, N. ve Vuranok, T. T. (2016). Mesleki açık lise eğitiminin genç işsizlik sorununun çözümüne katkısı: Bir odak grup görüşmesi. *11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi* (s. 18-22). Kuşadası: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi.

Çelebi, N., Vuranok, T. T. ve Turgut, H. I. (2013). Öğrenci, teknik öğretmen ve iş görenlerin mesleki eğitimin ekonomik bağlamına ilişkin algıları. *V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı* (s. 284-301). Çanakkale: Eğitim Araştırmaları Birliği ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Çobanoğlu, F. ve Tuncel, İ. (2010). Mesleki eğitimin sorunlarına ilişkin işverenlerin görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (s. 434-440). Antalya: Iconte.

ÇSGB. (2013). *Ulusal istihdam stratejisi (2014-2023) ve eylem planları (2014-2015).* Ankara.

Deliönü, Ö. ve Garipağaoğlu, B. Ç. (2015). Mesleki teknik öğretmenlerde iş doyumsuzluğu. *International Journal of Human Sciences, 12*(1), 1118-1142.

Duman, T. (2014). Mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının kuruluşu, gelişimi ve kapatılmaları. *Journal of Research in Education an Society, 1*(1), 65-92.

Ercan, H. (2011). *Türkiye'de mesleki görünüm.* Ankara: Uluslararası Çalışma Örgütü.

ERG. (2012). *Meslek eğitiminde ne çalışıyor, neden Çalışıyor? Okul-işletme işbirliklerine dair politika önerileri.* İstanbul: ERG.

European Commission. (2015). *Youth guarantee*. employment, social affairs & Inclusion, Available from http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079&langId=en, 07/04/2015 tarihinde alındı.

EUROSTAT. (2014a, 09 16). *Unemployment rate by sex and age groups - annual average.* Eurostat, Available from http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database, 24/09/2014 tarihinde alındı.

EUROSTAT. (2014b, 09 19). *Real GDP growth rate - volume: Percentage change on previous year.* Eurostat, Available from http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tec00115, 22/09/2014 tarihinde alındı.

EUROSTAT. (2014c, 09 19). *Employment rates by sex, age and nationality (%).* Eurostat, Available from http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsa_ergan&lang=en, 27/09/2014 tarihinde alındı.

EUROSTAT. (2015, 04 15). *LMP expenditure by type of action - summary tables*. Eurostat, Available from http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do, 27/04/2015 tarihinde alındı.

EURYDICE. (2009). *Avrupa'da tam - zorunlu eğitimde mesleki rehberlik.* Brüksel: Avrupa Komisyonu.

EURYDICE. (2012). *Avrupa'da eğitime ilişkin önemli veriler 2012.* Brussels: Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İdari Ajansı.

Fougère, D., Kramarz , F., & Pouget, J. (2009). Youth unemployment and crime in France. *Journal of the European Economic Association, 7*(5), 909–938.

Fretwell, D. (2003). A framework for evaluating vocational education and training (VET). *European Journal of Education, 38*(2), 177-190.

Gelişli, Y., Beisenbayeva, L., Sultanbek, Z. M., & Ussenova, A. (2016). Vocational education systems in Turkey and the world: New trends and problems. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 7*(3), 1-10.

Gümüş, E. ve Şişman, M. (2012). *Eğitim ekonomisi ve planlaması.* Ankara: Pegem Akademi.

Gündoğan, N. (1999). Genç işsizliği ve Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde uygulanan genç istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 54*(1), 63-79.

Hesapçıoğlu, M. (2001). *Türkiye'de makro düzeyde insan kaynakları planlaması.* Ankara: Anı Yayıncılık.

ILO. (2015). *World empoyment and social outlook: Trends 2015.* Geneva: International Labour Organization.

Işıkoğlu, P. S. (2013). *Türkiye'de genç işsizlik sorunu: Denizli ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.

İSMEK. (2016). *Sık Sorulan Sorular*. İSMEK, http://ismek.ibb.gov.tr/sss.aspx?bolum=8&st=liste, adresinden 10/03/2016 tarihinde alındı.

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2015). İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Verileri. İstanbul: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü.

İŞKUR. (2015). *İŞKUR*. Tarihçe, http://www.iskur.gov.tr/KurumsalBilgi/Kurum/Tarihce.aspx, adresinden 19/10/2016 tarihinde alındı.

Karabulut, A. ve Marul, M. (2011). Mesleki ve teknik eğitimde eğitim modeli tasarımı. *Milli Eğitim Dergisi*(191), 78-85.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, i. H. (2008). *Türk eğitim sisteminde sivil toplum kuruluşları: Konumları ve işlevleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2010). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior, 78*, 21-30.

Kurt, Ş. (2006). İşsizliğin Psiko-sosyal sonuçları ve türkiye üzerine muhtemel etkiler. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 2*(51), 357-379.

MAOL. (2015). *Mesleki açık öğretim lisesi*. Sayısal veriler, http://maol.meb.gov.tr/html_files/sayisal_veriler.html adresinden 11/06/2015 tarihinde alındı.

MEB. (2014). *Rehberlik ve kariyer planlama dersi programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. (2016). *Atölye ve laboratuvarların standart mimari yerleşim planları ve ihtiyaç analizleri*. http://mtegm.meb.gov.tr/TR/mimari/index.html, adresinden 20/08/2016 tarihinde alındı.

Murat, S. ve Şahin, L. (2011). Gençlerin istihdamı/işsizliği bakımından türk eğitim sisteminin değerlendirilmesi. *Çalışma ve Toplum*(3), 93-135.

Mütevellioğlu, N., Zanbak, M. ve Mert, M. (2010). İşsizlik, üniversiteli gençlik ve gelecek: Bir alan araştırmasının bulguları. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 11*(1), 207-229.

O'Higgins, N. (2004). *Recent trends in youth labour markets and youth employment policy in Europe and central Asia.* Fisciano, Italy: CELPE Discussion Papers with number 85.

OECD. (2015). *Education at a glance: OECD Indicators.* http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en: OECD Publishing.

OECD. (2016, 05 16). Youth not in employment, education or training (NEET) (indicator). doi: 10.1787/72d1033a-en: OECD.

OECD. (2017). Education at a glance 2017: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris: http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en.c OECD Publishing.

OECD.Stat. (2013). *LFS by sex and age - indicators*. OECD. Statextracts, Available from http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=LFS_SEXAGE_I_R#, 09/03/2015 tarihinde alındı.

Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi).* Ankara: Ütopya Yayınevi.

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.

Özcan, M. ve Boynak, F. (2008). İşletmelerde mesleki eğitimi uygulamasına yönelik bir değerlendirme. *Milli Eğitim*(178), 321-333.

Özdemir, E. (2012). *Alman mesleki eğitim sisteminde özel sektörün rolü ve ülkemiz mesleki eğitim ve oda sistemi için çıkarımlar.* TOBB AB Daire Başkanlığı.

Özsoy, C. E. (2015). Mesleki eğitim - istihdam ilişkisi: Türkiye'de mesleki eğitimin kalite ve kantitesi üzerine düşünceler. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 173-181.

Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyal Ekonomi* (1), 27- 44.

Power, C. N. (1999). Technical and vocational education for the twenty-first century. *Prospects, XXIX*(1), 29-36.

Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers.* London: SAGE Publications.

Strandh, M., Nilsson, K., Nordlund, M., & Hammarst, A. (2015). Do open youth unemployment and youth programs leave the same mental health scars? - Evidence from a Swedish 27-year cohort study. *BMC Public Healt, 15*(1).

Şahin, L. (2010). *Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde Türkiye'de genç işsizlik sorunu* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

T.C. Resmi Gazete. (2001). *Millî Eğitim Bakanlığı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği.* Ankara: MEB: 17.4.2001/24376.

Tayie, S. (2005). *Research methods and writing research proposals.* Cairo: Cario University.

The World Bank. (2008). *Investing in Turkey's next generation: The school-to-work transition and Turkey's development.* Report No. 44048 - TU: The World Bank.

The World Bank. (2012). *World development report 2013: Jobs.* Washington: International bank for reconstruction and development / The World Bank.

Topçu, U. (2011). 6111 sayılı kanun ile getirilen sigorta prim teşviki uygulama esasları. *İSMMMO mali çözüm*, 297-304.

TUİK. (2015). *İBBS 3 ve eğitim kurumlarına göre devam eden kursiyer ve bitiren kursiyer sayısı.* Eğitim İstatistikleri, http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018, adresinden 11/11/2015 tarihinde alındı.

TUİK. (2016a). *Eğitim istatistikleri. http://* www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1606, adresinden *15/11/2017 tarihinde alındı.*

TUİK. (2016b). *İşgücü istatistikleri, Eylül 2016*. 12 2016, 27 tarihinde Türkiye İstatistik Kurumu: http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21575 adresinden alındı.

TUİK. (2017, 02 15). *İşgücü istatistikleri, Kasım 2016*. Türkiye İstatistik Kurumu, http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24624, adresinden 08/02/2017 tarihinde alındı.

Uçar, C. ve Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 242-253.

Ulusal Ajans. (2016). *Türkiye ulusal ajansı*. http://www.ua.gov.tr/, adresinden 30/06/2017 tarihinde alındı

UMEM BECERİ'10. (2015). *UMEM BECERİ'10*. BECERİ'10 Nedir?, http://www.beceri.org.tr/index.php/becerinedir.html, adresinden 19/10/2015 tarihinde alındı.

Watson, S. L. (2011). Somebody's gotta fight for them: A disadvantaged and marginalized alternative school's learner-centered culture of learning. *Urban Education, 46*(6), 1496-1525.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, E. (2008). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesinin (MEGEP) endüstri meslek liselerine uygulanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

12. BÖLÜM

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN DEMOKRATİKLEŞME GEREKSİNİMİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

İdris Şahin[a]

[a]Doç. Dr., Dokuz Eylül üniversitesi, sahinidris@gmail.com

Öz

Demokrasi, bireysel ve toplumsal yaşamda insan hakları, eşitlik, özgürlük, saygı ve hoşgörünün gelişip yerleşmesine olanak tanır. Eğitim ile demokrasi arasında nedensellik bağı kuran güçlü bir ilişki vardır. Demokratik eğitim, demokratik bir toplum oluşturmanın temel koşullarından biri; çoğulcu, katılımcı demokratik bir toplumun özümsenmesinin ve bir "yaşam biçimine" dönüşmesinin temel aracıdır. Demokratik eğitimin hedefi; bağımsız düşünebilen, sorgulayıcı ve çözümleyici bakış açısına sahip, demokrasinin kuralları ve uygulamaları hakkında derin bilgi sahibi yurttaşlar yetiştirmektir. Türkiye'de bu özelliklere sahip özgür birey yetiştirilemiyor. Bu çalışmada, demokrasi eğitim ilişkisi, demokratik eğitim ve eğitimin demokratikleştirilmesi çerçevesinde, eğitim sisteminin analiz edilmesi, yetersiz bulunan yönlerin belirlenmesi ve bu belirlemeye dayalı olarak da yapılması gerekenlerin ortaya konulup irdelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için eğitim sisteminin içinde bulunduğu durum; "eğitim felsefesi, hedefler, öğretmen, öğrenme-öğretme yöntemleri, katılım, örgüt yapısı ve öğretim alanları" değişkenler olarak ele alınıp tartışılmaktadır. Bu tartışmada eğitim sisteminin demokratik bir yapı ve işleyişe kavuşabilmesi için dikkate alınması düşünülen temel ilkeler, alınması gereken önlemler ve yapılması gereken düzenlemelere ilişkin çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, eğitim, demokratik eğitim, demokratikleşme.

Abstract

Democracy allows for the development and settlement of human rights, equality, freedom, respect and tolerance in individual and social life. There is a strong relationship between education and democracy that establishes causality. Democratic education is one of the basic conditions for forming a democratic society; is a fundamental tool for the absorption of a pluralistic, participatory democratic society and its transformation into a "way of life". The goal of democratic education is to raise citizens who think independently, have an inquisitive and analytical point of view and have deep knowledge of the rules and practices of democracy. In Turkey, free individuals who have these characteristics cannot be trained. In this study, it was aimed to analyze the education system, to determine the inadequate aspects of it, and to examine what needs to be done according to the determined inadequacies on the basis of the relationship between democracy and education relationship, democratic education and democratization of education. That's why the current state of education system; "education philosophy, goals, teachers, learning-teaching methods, participation, organizational structure and teaching fields" are taken into consideration as variables and discussed. In this discussion, proposals of solution related with basic principles which are considered necessary to form education system which has a democratic structure and function, precautions to be taken and the arrangements to be taken into account are tried to develop

Keywords: Democracy, education, democratic education, democratization

Giriş

Dünya genelinde olduğu gibi Türk toplumunda da daha fazla demokrasi ve daha nitelikli eğitim talebinin arttığı gözlenmektedir. Demokrasi talebinin doğrudan muhatabı, devleti işleten ve politik gücü elinde tutanlar olsa da demokrasinin kurallarının hayata geçmesi ve bir yaşam biçimine dönüşmesinde eğitim kurumlarının etkisi yadsınamaz. Demokrasi gerek bireysel eylemlerde gerekse toplumsal yaşamda insan hakları, eşitlik, özgürlük, saygı ve hoşgörünün gelişip yerleşmesine olanak tanır. Eğitim yoluyla bireye istenilen davranışlar kazandırılmaya çalışılır. Eğitim, kişilerin birbirlerinin farklılıklarının farkına varmalarını ve onları oldukları gibi kabul etmelerini sağlamada önemli rol oynayabilir. Demokrasi ise kişi ve gruplara özgü bu farklılıkların kabul edilmesi ve bir arada yaşamasının yollarını sağlayabilir.

Eğitimde insan haklarının ve değerlerin geliştirilmesi, sürekli gelişen, politik ile kamusal arasındaki ara yüzü tetikleyen karmaşık politik gerçekliğin bir parçasıdır. Modern demokratik devletler hem eğitim kurumlarında hem de müfredatta insan haklarının hayata geçirilmesinde birtakım güçlüklerle karşılaşmaktadır. Pek çok modern devlet, anayasal çerçeveye sahip olmasına ve uluslararası belgelere imza koymasına karşın, yurttaşlarına eşitlik sağlamada başarılı değildir (UNESCO, 2011). Bu bağlamda geleneksel ve otoriter eğitim anlayışının baskın-geçerli olduğu Türkiye'de toplumun ilerici kesimleri, özellikle de aydınlar ve üniversite öğrencileri tarafından demokratik eğitim talepleri yükselmektedir.

Demokrasi Eğitim İlişkisi

Jean jacques Rousseau (2012), tüm yurttaşların toplumda yer alabilmesi için eğitimin önemini vurgulamış. Kişilerin özgürlüğünü ve başkalarının haklarını güvence altına alan "sosyal sözleşme" kavramını ortaya koymuştu. Demokrasi ile eğitim arasındaki ilişki John Dewey, Paulo Freire ve diğer öncü eğitim teorisyenleri tarafından keşfedilmiştir (Giroux, 2007). Eğitimin bir özgürleştirme pratiği olması gerektiğini vurgulayan Freire (1991, s. 42) göre, kimse tek başına kendi çabasıyla kendisini özgürleştiremeyeceği gibi, başkaları tarafından da özgürleştirilemez. Özgürleştirici eylem, doğası gereği diyalogcu olmak zorundadır. Uzlaşıya dayalı toplumsal bir düzeni ifade eden demokrasi, özellikle ihlallerin objektif olgulara tek başına indirgenememesi durumunda, değerler ve normlar konusunda geniş bir uzlaşı gerektirir (Zick, Küpper ve Hövermann, 2011, s. 23).

Bireyler, demokratik tutum ve davranışları, demokratik ilişki ve kuralların geçerli olduğu ev ortamında ve okullarda öğrenirler. Demokratik Eğitim (DE) sistemlerinde ise, demokrasi kültürü gelişir (Davies, 1999). Eğitim öğrenenlerin bilgi sınırlarını genişletir, entelektüel gelişimlerini artırır. Demokrasi, kişilerin yeteneklerine uygun olarak gelişmeleri olanağını sağlayabilir. Demokraside her birey, toplumun diğer bireyleriyle uyumlu olarak kendi değerini yaşama ve gelişme hakkına sahiptir (Tan, 1992: 98). Eğitim ile demokrasi arasında güçlü bir ilişki vardır. Dahası, etki bakımından bu ilişkide bir nedensellik görülür. Eğitim demokrasiyi destekler-teşvik edebilir, çünkü siyasi faaliyetin faydalarını arttırır ya da maliyetleri düşürür. Bununla birlikte eğitimin yeterlilik üzerindeki etkisi yalnızca ekonomik alanla sınırlandırılmamalıdır; daha fazla eğitimli insanların, daha fazla para kazanma olasılığı daha yüksek olduğu gibi siyasal ya da sivil liderler olma olasılılıkları da daha yüksektir (Glaeser, Ponzetto ve Shleifer, 2006, s. 11). Almond ve Verba'nın (1989) da belirttiği gibi eğitim, "vatandaşlık kültürünün" ve demokratik siyasete katılımın önemli bir belirleyicisidir. Eğitimsiz ya da sınırlı eğitim görmüş kişiler, daha yüksek eğitim seviyesine ulaşmış olanlardan farklı bir siyasi aktördür. Eğitim siyaset de dâhil olmak üzere çeşitli sosyal faaliyetlere daha fazla katılım sağlar. Modernleşme teorisi tarafından yüksek eğitim seviyesinin hem demokrasi için bir önkoşul hem de demokratikleşmenin önemli bir nedeni olduğu öne sürülmektedir. Daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan ülkeler hem diktatörlükten demokrasiye geçiş hem de antidemokratik zorlamalara karşı direnme olasılıkları daha yüksektir. Dahası, mevcut diktatörlüğe karşı en başarılı meydan okuma rejiminin boyutu eğitim seviyesi ile artmaktadır (Zelenický, Stehlíková, ve Tirpáková, 2010, s. 193).

Eğitim, sivil ve politik hakların etkili kullanımı için hayati önem taşıyan bir yaşama hazırlık sürecidir. Bu yönüyle farklı cinslerin eğitim deneyimlerindeki eşitsizlikler, bu hakları yetişkinlik yaşamında uygulama becerilerini etkiler (Lees ve Mellor, 1993, s. 201). Eğitilmiş insan aynı zamanda uyumlulaştırılmış insandır (Freire, 1991, s. 51). Egemen sınıfların (devletin) ideolojisi, eğitim alanlarında bireyleri kontrol etme, baskı altına alma, disipline etme ve siyasal iktidarla uyumlu hale getirmesiyle eğitim, ideolojinin bir aracı haline dönüşerek egemen ideolojiye hizmet etmektedir (Althusser, 1991). Özü itibariyle eğitim, nasıl biçimlendirilirse ve içeriği nasıl yapılandırılırsa, o biçim ve içeriğe uygun özellikleri taşıyan insanı yetiştirmek söz konusu olur. Böyle ele alınınca eğitim yoluyla demokratik değer ve özellikleri taşıyan bireyler yetiştirilebileceği gibi aynı zaman da tam tersine oldukça tutucu, ırkçı birtakım nitelikler taşıyan kişiler de yetiştirmek olasıdır.

DE, öğrencileri hümanist felsefe ve eğitim psikolojisi tarafından çizilen belirli ölçütlere ve değerlere dayalı eğitmek şeklinde görülebilir. Okullarda yürütülen eğitim, toplumdan ve politikadan etkilendiği gibi aynı zamanda onları etkiler. Eğitim ile demokrasi karşılıklı olarak birbirlerini besler. Eğitim, demokrasinin varlığı, benimsenmesi, birey, toplum ve devlet düzeyinde yaşaması için önemli bir etken iken; demokrasi, eğitimden beklenen kalitenin arttırılması ve yetişen bireylerin kendilerine ve tüm insanlığa faydalı olabilmeleri için önemli bir etkendir (Yeşil, 2002). Hiçbir kamu kurumu, okulun sahip olduğu şekilde çok sayıda çocuk ve gence sürekli ve anlamlı bir şekilde ulaşma kapasitesine sahip değildir. Okul gerek bu yönüyle gerekse yerine getirdiği işlevler nedeniyle öncelikle politik ve toplumsal bir kurum olarak (Spring, 2010, s. 114), demokrasiyle doğrudan ilişkili görünmektedir.

Dewey'in (1996) vurguladığı gibi demokrasi, bir hükümet biçiminden daha fazla şeyi ifade eder. O, birlikte yaşamanın, ortak, yan yana yaşantıların biçimidir. O halde demokrasinin bir yaşam biçimine dönüşmesi, bireylerin demokratik anlayışa sahip olmasını gerekli kılar. Demokrasiyi hayata geçirmenin ve eğitimi demokratikleştirmenin en iyi yolu, demokratik ilkelerin yaşandığı ortamları yaratmaktır. Okulda böyle bir iklimin oluşması için öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve okulun diğer çalışanları arasında kurulacak demokratik bir etkileşime gereksinim duyulur. Demokrasinin ilkelerinin benimsenmesi ve gelişmesi demokratik ortamda kendiliğinden oluşur. Demokrasinin öğrenilmesi, insan haklarına saygının, hoşgörünün, sosyal adaletin, çoğulculuğun, gösteri yapma ve örgütlenme özgürlüğünün olmadığı yerde oldukça güçtür. Demokrasinin anlatılarak öğretilmesi yeterli olmaz. Olması gereken, tüm yaşam alanlarında bireylerin kendi eylemleriyle demokratik değerleri oluşturmalarıdır (Şahin, 2009, s. 1344). Bu eğitim sürecinin işleyişinin demokratikliği oranında mümkün olur.

Demokratik Eğitim

Demokrasi, toplumu örgütleme sorununa verilen birkaç yanıttan biridir (Schou, 2001). Demokrasinin temelinde adalet, eşitlik ve özgürlük kavramları (Osler ve Starkey, 1994), özünde ise eleştiri vardır. Demokrasi sadece eleştiri özgürlüğüne ve eleştirel dürtülere gereksinim duymakla kalmaz, onu asıl eleştirinin kendisi tanımlar (Adorno, 1990, s. 123). Eleştiri, bir şeyleri anlamlandıran kararlar içeren bir etkinliktir. Eleştirinin yorumlama ve yargıda bulunma ile ilgili olduğu söylenebilir. Eleştiren kişi doğru ile yanlışı tartışan, doğruyu yanlıştan ayıran, hataları ayıklayan ve kusur bulan kişidir (Dowling, 2014, s. 274). Başlıca kaygısı eğitim tarafında farklı düşünce, arkadaşlık ve sanat alanındaki ayırt edici yetenekler, serbest bırakılana kadar demokrasi, demokrasi olmayacaktır (Dewey, 1962, s. 295). Eğitimcilerin yapması gereken, öğrettikleri koşulları dikkate alarak pedagojik olanı politik kılmaktır (Giroux, 2007, s. 176).

DE, insanların toplumsal sınıf, ırk, cinsiyet ve düşünce gibi farklılıklarına göre değil, yeteneklerine dayalı olarak eğitim almaları anlamına gelir (Gökçe, 2005). DE, demokratik bir toplum olmanın temel koşullarından biri (Edwards, 2008); çoğulcu, katılımcı demokratik bir toplumun özümsenip sindirildiği ve bir "yaşam biçimi" olarak yerleştirilerek yaşatmanın temel aracıdır (Gülmez, 1996). Ertürk'ün de (1981: 20) vurguladığı gibi demokrasi, bir yönetim biçimi olduğu kadar, bir hayat felsefesi ve yaşayış biçimidir. Felsefi, psikolojik ve sosyolojik boyutları olan DE, bireyin topluma entegrasyonunu özendirir. Okulda demokrasi hem eğitimciler hem de öğrencilerin anlamlı bir biçimde karar alma süreçlerine katılımı anlamına gelir. Bu bağlamda eğitim, bireylerin kendi kendilerini, geleceklerini / kaderlerini belirlemenin bir aracı haline gelmiştir (Theofano, 2010).

Rousseau'ya (2012, s. 134) göre toplumsal hoşgörüsüzlük ile dinsel hoşgörüsüzlük birbirinden ayrılamaz. İnsan cehennemlik saydığı kişilerle barış halinde yaşayamaz. Onları ya imana getirmek ya da tedirgin etmek ister. Bu durumun değişmesi, kişilerin başkalarının farklı özellik ya da inanışına saygıya dayalı bir tutum kazanmasına ve hoşgörü davranışları göstermesine bağlıdır. Bu bağlamda DE, farklılıklara saygı gösteren tutum ve hoşgörülü davranış kazanmada çok önemli bir işlev görür. DE, kişileri insan haklarının ve özgürlüklerinin farkında, demokratik değerleri benimseyen, savunan ve davranışa dönüştüren etkin bireylere dönüştürebilir. Karakütük'ün (2001) de belirttiği gibi DE demokrasinin ilke ve kurallarının insan hak ve özgürlüklerinin eğitim ve öğretim programlarında hedeflere dönüştürülerek öğrenme yaşantıları yoluyla bireylere kazandırmak ve bireylerin yeteneklerine uygun olarak kendilerini geliştirme zemini hazırlamaktır. Demokratik zeminde daha çok demokrat bireyler yetişecektir. Demokratik özellikleri edinmiş kişi, bilimsel gerçekleri kabul eden ve bağımsız düşünebilen, problemlere çeşitli açılardan bakabilen, farklı görüşlere ve farklı görüş ortaya koyanlara saygı duyan, hoşgörüsü geniş, eleştirebilen ve eleştiriye açık insandır.

Türk eğitim sistemi (TES) merkeziyetçi bir yapıda örgütlenmiştir. Sistemin işleyişi demokratik standartlardan oldukça uzak, otoriter özellikler taşımaktadır. Okullarda uygulanmakta olan içerik, toplumsal talebi yeterin-

ce karşılamamaktadır. Demokratik tutuma sahip, özgür bireyler yetiştirmede çok önemli güçlükler yaşanmaktadır. Unutmayalım ki otoriter eğitimde özgür birey yetişmez. Bu durum radikal gruplar, aydınlar, eğitimciler gibi farklı toplumsal çevrelerde olduğu gibi politika yapıcılar tarafından tartışılmaktadır. Örneğin 2011-2013 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) yapmış olan Ömer Dinçer (2016a ve 2016b) tarafından şöyle dile getirilmiştir: otoriter bir kültür içinde bağımlı olarak yetişen çocuklar, kendilerine tanınan alanın dışına çıkmakta zorlanıyor. Analiz yapma, sorunu teşhis etme, mantık yürütme ve problem çözme yetenekleri zayıf kalıyor. Özgür birey yetiştirilemiyor. Sistemde sürekli birtakım değişiklikler yapılıyor. Ancak bu değişim çabası, müfredat tek adam yaratma paradigması, otoriter ve merkezi eğitim yönetimi, öğretmen ve öğrencinin rolüyle birlikte ele alınırsa anlam kazanır.

Yöntem

Bu çalışmada, yukarıda ana hatları çizilen demokrasi eğitim ilişkisi DE ve eğitimin demokratikleştirilmesi çerçevesinde, TES'in analiz edilmesi, demokratikleşme açısından yetersiz bulunan yönlerinin belirlenmesi ve bu belirlemeye dayalı olarak da yapılması gerekenlerin ortaya konulup irdelenmesi amaçlanmıştır. Eğitim sisteminin içinde bulunduğu durum; "eğitim felsefesi, hedefler, öğretmen, öğrenme-öğretme yöntemleri, katılım, örgüt yapısı ve öğretim alanları" problemin değişkenleri olarak ele alınıp tartışılmakta ve çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Bulgular

Bu başlık altında demokratikleşme açısından eğitim sisteminin içinde bulunduğu durum; eğitim felsefesi, hedefler ve öğretim programları, öğretmen, öğrenme-öğretme yöntemleri, katılım, örgüt yapısı, öğretim alanları başlıkları altında ele alınıp analiz edilmektedir.

Eğitim felsefesi

Eğitim sistemindeki farklı okul türlerinin dayandığı felsefi anlayış, diğer okul türleriyle farklılıklar, hatta bazı yönlerden karşıtlıklar gösterdiği söylenebilir. Bu durum uygulamada ve çıktıların niteliğinde farklılık / karşıtlık olarak gözlenmektedir. Eğitim sistemini bir bütün olarak kucaklayan siyasal, kültürel, ekonomik ve toplumsal gerçekliğin çözümlenmesine dayanan, ulusal değerleri evrensel değerlerle bütünleştirmeyi öngören bir eğitim felsefesinin geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca eğitim sistemi sürekli bir şeyleri değiştirme çabasıyla karşılaşmaktadır. Bu çabalar, genellikle, dönemsel sorunların çözümüne yönelik, belirli sıkıntıları aşmanın ötesine pek geçmediği gibi, bu çabaları yönlendirecek çağdaş ve bilime uygun düşen bir felsefi yaklaşımın da eksikliği gözlenmektedir. Oysa toplum ve okul birbirlerini yansıtan aynalardır. Toplumda baskın olan değerler ve inançlar okullarda öğrencilere öğretilerek (Morrison, 2008) toplumsal kültür yeni kuşaklara aktarılır. Böylece okuldan, değişik yaşantılara sahip, farklı toplumsal gruplardan ve alt kültürlerden gelenler arasında çatışmayı azaltması, bütünleşmeyi sağlaması, birlik bilinci ve güç oluşturması beklenir. Ayrıca okuldan, öğrencilerin bireysel yaratıcılıklarını ve estetik duygularını geliştirmeye katkıda bulunarak onları sosyalleştirmesi beklenir (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2002). Ne var ki Türkiye'de hükümetler, hatta aynı partinin değişen Milli Eğitim Bakanları tarafından eğitim politikaları ve uygulamalarına yönelik sıkça değişiklikler yapılmaktadır. Bu durum, bir yönüyle kişisel tercihleri yansıtan süreksiz politikalarla topluma zaman kaybettirirken, diğer yandan bu felsefe seçiminde bocalama durumu toplumu belirsiz yönlere savurabilecek tehlikeli bir görüntü oluşturmaktadır. Yetiştirilecek insanın nitelikleri (taşıyacağı değerler) konusunda üzerinde uzlaşıya varılmış, açık, net bir yaklaşımdan söz edilemez.

Hedefler ve öğretim programları

DE, öncelikle eğitimin amaçlarıyla, başka bir deyişle, toplumun eğitim aracılığıyla ulaşmak istediği şeyle ilgilidir. O halde eğitim, kişiyi gelecekte yapacağı mesleğe hazırlayan bir araç mı? Yalnızca para kazanmak ve iyi bir gelire sahip olmak için yürünmesi gereken bir yol mu? Yoksa kişinin, dünyaya gerçekçi bir bakış açısıyla bakabilmesi, bilgiyi önemsemesi ve bilgiye eleştirel yaklaşması mı? Kendini tatmin etmesi için bilgi gereksinimini karşılaması mıdır? Bu sorulara ayrı ayrı verilecek tüm yanıtlar eksik olacaktır. Gerçekte DE bu sorular ve daha fazlasına verilecek yanıtların tümünü içerir.

Demokrasi, insan hakları ve özgürlüklere saygıyı geliştirmeyi hedefleyen bir eğitimle bağımsız düşünebilen, kendine ve çevresine karşı dürüst davranabilen, açık fikirli, karşı fikre ve karşısındaki insana içtenlikle saygı gösterebilen insanlar yetiştirilebilir. Yani, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygılı, kendi hak ve özgürlüklerini

kullanan ve koruyabilen kuşaklar yetiştirilebilir (Karaman Kepenekçi, 2000, s. 5). Demokratik eğitimin hedefi; bağımsız düşünebilen, sorgulayıcı ve çözümleyici bakış açısına sahip, demokrasinin kuralları ve uygulamaları hakkında derin bilgi sahibi yurttaşlar yetiştirmektir. Bu hedefi gerçekleştirmek için temel araç işlevi gören demokratik bir eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca yasalarda ve öğretim programlarında ulaşılması öngörülen hedeflere ulaşmada hangi strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılacağı, örgütlenme ve yönetim biçiminin nasıl olacağı net olmadığı gibi bu alanlarda sürekli değişiklik yapılmaktadır. Yapılan bazı düzenlemeler kâğıt üzerinde iyi görünmekle birlikte, ayrıntıları düzenlemekten yoksundur. Bu yüzden yasal metinler ve kararlar ile uygulama arasında geçmişten günümüze sürekli bir boşluğun varlığı gözlenmektedir.

Toplumsal yaşamda ihtiyaç duyulan şey; bilimsel, demokratik, katılımcı özellikleri bünyesinde taşıyan, eşitlikçi ve adaletli bir kültür oluşturmaktır. Bu yönde ilerlemek için, eğitimi tanımlayan değişkenler bütünsel bir çerçevede analiz edilmeli; eğitim programları, yaşamı bir bütün olarak kavramayı hedeflemeli ve öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini destekleyecek öğrenme yaşantılarını içeren bir içeriğe sahip olmalıdır. Bunun yolu, bilimsel, demokratik ve laik eğitimden geçmektedir (Eğitimsen, 2017). Ne yazık ki Türkiye'de bireyin ve toplumun eğitim ve eğitimin çıktılarına ilişkin gereksinimlerinin belirlenmesi bilimsel verilere dayanmamakta, oluşturulan politikalar sorunları çözmemekte, beklenti ve gereksinimleri karşılamamaktadır. Eğitim planlaması yapılmaktadır. Gerek okul düzeyleri gerekse okul türleri bakımından ülkenin gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirmeye yönelik ortaya konan hedeflerden sapma yüksek düzeydedir. Bazı alanlarda hedeflere ulaşılamazken, bazı alanlarda ise öngörülenin çok üstünde nicelikte, niteliği düşük insan yetiştirilmektedir. Eğitim programları ne toplumsal gereksinimleri ne de bireylerin özel ilgi, yetenek ve gereksinimlerini yeterli düzeyde karşılamaktadır. Birçok okulda açılması öngörülen seçmeli dersler açıl(a)mayarak öğrenciler tek tip programdan geçmeye zorlanmakta, rehberlik için ayrılmış ders saatlerinde işlevsel rehberlik yapılamamaktadır. Bu noktada ciddi bir bilgi eksikliği ya da başka bir deyişle ne yapacağını bilememe ve denetim eksikliği söz konusudur.

Öğretmen

Ülkede öğretmen yetiştirme anlayışı ve politikası sıkça değişmektedir. Bu konuda bütüncül bir yaklaşım/politika oluşturulamamış ve üzerinde uzlaşılmış, süreklilik kazanmış bir öğretmen tipi ya da modeli geliştirilememiştir (Şahin, 2014). Öğretmenin eğitim fakültesinde yetiştirilmesi öngörüsüne karşın, çeşitli nedenlerle, üniversitelerde "formasyon kursu" adıyla yükseköğretim mezunlarına "öğretmenlik sertifikası" verilmektedir. İyi-nitelikli öğretmen yetiştirmede demokratik eğitimi oluşturacak yeterlilik düzeyine ulaşılamamaktadır. Bu durum, öğretmenlik meslek bilgisi eksikliği ve ondan daha çok mesleğe 'adanmışlık' eksikliği şeklinde gözlenmektedir. Öğretmenlik, salt gelir sağlayıcı herhangi bir 'iş' olarak algılanmaktadır. Bu bakış açısıyla demokratik eğitimi oluşturmak değil, eğitimde rutini yerine getirmek ve sistemin rutin işleyişini sağlamak bile oldukça güçtür. Nitekim yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının yaklaşık olarak yalnızca %35'inin "nitelikli**",** "çağdaş-demokrat" ve "yapılandırmacı" anlayışa sahip öğretmenler yetiştirildiğini ifade etmeleri bu savı destekler niteliktedir (Şahin, 2014). Başka bir araştırmada ise eğitim fakültesi öğrencilerinin seküler-akılcı değerlerden daha çok geleneksel değerlere sahip olma eğiliminde oldukları ve net pedagojik inanışlara sahip olmadıkları saptanmıştır (Aksu, Demir, Daloğlu, Yıldırım ve Kiraz, 2010).

MEB öğretmen niceliğinin eksikliği nedeniyle her yıl binlerce ücretli öğretmen çalıştırmaktadır. "Ücretli öğretmen uygulaması" MEB 2015-2019 stratejik planda (2015) eğitim öğretim alanındaki zayıf taraflar arsında sayılmıştır. Bununla birlikte kadrolu/sözleşmeli öğretmenlerin, meslek içinde kendilerini geliştirmelerini sağlayacak hizmet içi eğitim programları da yetersiz ve etkisiz kalmaktadır (Eroğlu, 2005; Nartgün, 2006; Özen, 2006). Öğretmen, öğrenme için gerekli ortamı düzenleyen, öğrencinin öğrenmesine yardım eden, öğrenmeyi kolaylaştıran kişi olarak değil, öğrenciye öğrenmesi öngörülenleri "aktaran" çoğu kez "empoze eden" rolü oynamaktadır. Oysa öğrenme etkinliklerinin demokratik bir okul-sınıf ortamında gerçekleştirilmesi, öğrencilerde demokratik davranışları geliştireceği gibi onların başarılarını da olumlu etkiler. Ayrıca, öğretmenin rol model alınması nedeniyle öğretmenin davranışları, öğretmen-öğrenci ilişkisinde doğrudan eğitim işlevi görür. Öğrenciler, sınıfta demokrasi çalışması ve uygulaması yoluyla önemli sivil bilgi, beceri ve değerleri öğrenebilirler (Ritter, 2013). Bu yüzden eğitimin demokratikleştirilmesinde öğretmenlerin insan hakları konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaları ve insan haklarını öğretme konusunda yeterli donanıma sahip olmaları büyük önem taşır.

Öğrenme öğretme yöntemleri

Türkiye'de okullarda yaygın olarak geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemler genellikle öğrencilerin gelişme gereksinimlerini karşılamayan, öğrenme ve öğretmeye ilişkin ortaya konmuş bilimsel

yaklaşımdan daha çok, geleneksel düşünce kalıntılarına dayanmaktadır. Ün Açıkgöz'ün (2002, s. 6) de belirttiği gibi, öğrencileri düşündüren, araştırmaya yönelten etkinlikler yapılmamakta, öğrencilere bilgiyi kullanma ve problem çözme fırsatı verilmemektedir. Yaratıcılıktan, bağlantılı düşünmekten, problem çözme ve araştırma becerilerinden yoksun yetiştirilen kişiler biraz karmaşık bir durumla karşılaşınca kalakalmakta soruna uygun çözüm yolları üretememektedir. Öğrencilerin kendi bağımsız öğrenmelerini gerçekleştirebilecek kişiler olarak görülmemesi; başkaları tarafından güdülen bağımlı kişiler olarak dıştan yönlendirilmesi ve denetlenmesi gerektiği düşüncesine dayanan bu yaklaşım, çağdaş öğrenme-öğretme anlayışına tümüyle ters bir anlayışın yansımasıdır. Bu durumun farklı bir biçimde MEB 2015-2019 stratejik planına (2015) da yansıdığı söylenebilir. Nitekim stratejik planda sosyal, kültürel, sportif ve bilimsel faaliyetlerin yeterlilik düzeyi ile haftalık ders saatlerinin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu, eğitim-öğretim alanında zayıf taraflar arasında gösterilmiştir.

Katılım

Her toplum, kendine özgü çıkarları ve davranış kalıpları olan daha küçük topluluklardan oluşur. TES'de eğitim sisteminin en alt basamağında yer alan okulların yönetiminden, en üst düzeydeki tüm yönetim kademelerinde planlama, karar verme ve yönetim basamağında katılıma yer verilmemektedir. Katılımın olmaması, yönetimin tüm karar ve eylemlerinde kendi paydaşları olan öğrencilere, öğretmenlere, eğitim çalışanlarına, velilere ve ilgili birimlere olduğu gibi, topluma da açık olmamaktadır. Bu durum, kendiliğinden oluşan kapalılıktan öte, MEB'in karar ve eylemlerini ilgili kişilere ve topluma olabildiğince kapalı tutma yönünde gösterdiği özel çabadan kaynaklanmaktadır.

Yönetsel alanda yaşanan katılıma yer vermeme ve kapalılık, program ve öğretim alanında da gözlenmektedir. Öğretim programlarının geliştirilmesinde gerçek anlamda bir katılım söz konusu değildir, biçimsel bir katılımdan söz edilebilir. Bu durum, en son program değişikliği çalışmasındaki katılım uygulamalarında açıkça gözlenmektedir. Okullar 20 Ocak 2017 Cuma günü yarıyıl tatiline giriyor. 24 Ocak Salı günü İzmir'de bir ilkokulda görevli öğretmenler (zümre başkanları) okul yöneticileri tarafında aranıyor: *Hocam zümrenizdeki öğretmen arkadaşlarla iletişime geçin bir araya gelerek taslak programı inceleyin yarın bir rapor olarak bize getirin"* deniyor. Aynı günlerde eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapan bir okul müdürü hocasını telefonla arıyor: *Hocam şu anda okulda öğretmen arkadaşlarla yeni programla ilgili toplantı yapıyoruz. Rapor yazmak için bize bu konuda bir şeyler söyleyebilir misiniz,* diyor. Hocanın: *Tek cümle yazın, her şey mükemmel(!) ekleyecek hiçbir şey yok(!)* şeklindeki ironik yanıtı doğal olarak dikkate alınmıyor. Aynı dönemde ülkedeki en büyük, en eski öğretmen yetiştiren üç kurumdan biri olan bir eğitim fakültesi dekanlığı aynı dönemde öğretim elemanlarına bir mail atarak bu konuda görüşü olanların görüşlerini en geç iki gün içinde mail ile belirtmelerini istiyor. Yaygın uygulamanın kendisi olan bu durum, bakanlık yetkilileri tarafından yüz binlerce dönüt aldıklarını büyük bir katılım varmış gibi ve bu dönütler normal koşullarda, gönüllü katılımla gerçekleşiyormuş gibi yansıtılıyor. Oysa önemli olan biçimsel olarak binlerce dönüt almak değil, gerçek dönütler almaktır. Ayrıca alınan dönütlerin dikkate alınma durumu ve nasıl değerlendirildikleri de bilinmemektedir.

Katılımın ne kadar yüzeysel olduğu MEB'in basına yaptığı açıklamadaki sıkışık takvimde görülmektedir. Bakan, öğretim programlarının askı süreci takvimini şöyle belirtiyor: taslak programla ilgili olarak 13-20 Ocak'ta (okulların ilk yarısının son haftası, curcuna dönemi) öğretmenler inceleme ve raporlarını hazırlayacaklar, 21-29 Ocak'ta ilçe zümreleri incelemelerini ve raporlamalarını yapacaklar, 11 Şubat'ta görüntülü yayın yoluyla komisyonlarla birlikte değişiklikler tartışılacak. 6 Şubat'a kadar sivil toplum kuruluşlarından görüş alınacak, 20 Şubat'ta programlara son şekli verilmiş olacak. Bu tarihten sonra ders kitabı yazım süreci başlatılacak (Milliyet Gazetesi, 13.01.2017). Yani, müfredat değişimine ilişkin görüş, öneri ve tartışmalar için sadece bir aylık bir süre öngörülüyor. Kısacası öğretim programlarında yapılan değişiklikler, bilim insanları, eğitim bilimciler ve eğitim sendikalarının görüşleri alınarak, çeşitli yönleriyle tartışılarak belirlenmesi gerekirken MEB'in öğretim programı taslakları ile "öneri alma" süreci sembolik düzeyde kalmıştır (Eğitim Sen, 2017). Bununla birlikte sürecinde "şeffaf işlemediği" kanısı oluşmuştur. Bu durumu, Eğitim Reformu Girişimi'nden Aysel Madra, "Öğretim programlarını kimler hazırladı, hangi akademik referanslar kullanılarak hazırlandı, ne kadar sürdü? Bunlar kapalı kapılar arkasında yapıldı. Süreçte bir şeffaflık yaşanmadı. Bu hesap verilebilirlik açısından çok olumlu değil," şeklinde ifade ediyor (Girit, 2017).

Katılımın sembolik ya da göstermelik olduğu okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından da paylaşılmaktadır. Yapılan bir araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmenler, "katılım" kavramını demokratik içerikten yoksun, göstermelikten öteye gitmeyen bir kavram olarak ifade etmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, katılım adı

altında ailelerin ve sivil toplum örgütlerinin okulun finansmanına katılımlarının sağlanmak istenildiğini vurgulamıştır (Özdem, 2007). Ailelerin okula katılımında da velilerin eğitim-öğretim sürecinde söz hakkına sahip olmalarından daha çok, okula parasal katkıda bulunmaları anlaşılmaktadır (Polat, 2007). Bununla birlikte okul yöneticilerinin de demokratik ve katılıma dayalı bir davranış örüntüsü sergilemekten uzak oldukları gözlenmektedir (Can, 2004). Özetle TES'de, makro düzeyde program geliştirme etkinliklerinden okul ve sınıf düzeyinde öğretimin gerçekleştirilmesine uzanan alanda, gerçek katılıma yer vermeme, kapalılık, tek yanlılık ve öğrenci edilgenliği gözlenmektedir. Demokratik eğitimin olmazsa olmaz koşulu olan katılım ve açıklık hem yönetim hem de program ve öğretim alanında kaçınılmaz durumlarda asgari düzeyde gerçekleşmektedir.

Örgüt yapısı

Demokratik değerleri yaşamak ve insanların yaşamlarında yol gösterici olmasını sağlamak için, okulun örgüt yapısının da yaşamın demokratik yönünü desteklemesi ve sürdürmesi gerekir (Apple ve Beane, 2011). Oysa MEB merkez örgütü, genişleyerek yetki ve sorumlulukların birden çok birime dağılmasıyla hantallaşarak işlemesi güçleşmiş, aşırı mevzuat içine gömülmüş, sorunlara çözüm üretemeyecek duruma gelmiştir. Şimşek'in (1997, s. 85) deyişiyle eğitim "sistemi katı merkeziyetçi, bürokratik, hiyerarşik, düşünme ve eylemde bulunma yetisini yitirmiş devasa bir makina ya da organizmaya dönmüş"tür. Örgütün her kademesinde yoğun bir bürokrasi ve kırtasiyecilik gözlenmektedir. İşlevsel olmayan örgütlenme nedeniyle hem MEB'in çeşitli birimleri arasında hem de eğitimle ilgili çeşitli kurumlar arasında eşgüdüm eksikliği gözlenmektedir.

Öğretim Alanları

Okullar, demokratik eğitim için tercih edilen yer olarak görülebilir. Ne var ki okullar bunun için gerek alan gerekse donanım olarak yeterli görünmemektedir. İlköğretim okullarının önemli bir kısmının ikili öğretim yapması ve sınıfların kalabalık oluşu bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı, TBMM'de bir soru önergesine 15 Aralık 2015 günü verdiği yanıtta, 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Türkiye genelinde ilköğretimde toplam 9919 okulda ikili, 34 bin 593 okulda normal öğretim yapıldığını söylemiştir. Avcı, genel ve mesleki liseleri kapsayan ortaöğretim kurumlarında da toplam 1085 okulda ikili, 11 bin 29 okulda ise normal öğretim yapıldığını vurgulamıştır (Bianet, 2015). Bununla birlikte eğitimin her kademesinde, bina-tesis eksiklikleri ve çok ciddi araç-gereç, laboratuar donanımı, bilgisayar ve kütüphane yetersizlikleri gözlenmektedir (Gedikoğlu, 2005). Eğitimde fiziki alt yapı ve donanım yetersizliği, başka bir ifadeyle okulların fiziksel koşullarının yetersizliği, önemli sorun alanlarından biri olma özelliğini sürdürmektedir (Demirtaş, Üstüner ve Özer'in 2007; Köstereliоğlu ve Bayar, 2014; Yılmaz ve Altınkurt, 2011).

MEB 2015-2019 stratejik planda (2015) okul ve kurumlarda güvenlik, sağlık ve hijyen koşullarının yeterlilik düzeyi, zayıf taraflar arasında gösterilmiştir. Esasen okul ve sınıf ortamları farklı öğretim yöntemlerinin denenmesine uygun değildir. Derslikler tekdüze tasarlanmış, bireysel ve grup çalışmaları yapmaya pek elverişli değildir. Öğrencilerin bedensel ve sosyal gelişimleri üzerinde büyük etkisi olan ders dışı etkinliklere oldukça sınırlı sayı ve nitelikte yer verilmektedir. Ders dışı etkinlikler, öğretimi destekleyen ve onun parçası olarak değil, daha çok boş zaman etkinliği olarak görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eleştirel pedagoji, feminist teori ve postmodern kuramlar gibi çeşitli yaklaşımların etkisiyle eğitim alanı ve politikaları yeniden kavramlaştırılmaktadır. Ancak Apple'in (2004, s. 161) vurguladığı gibi devlet, sadece sınıfı olan değil, aynı zaman da toplumsal cinsiyeti ve ırkı olan bir yapı ise, demokrasinin hayata geçebilmesi için devletin bu özelliklerinin mümkün olduğu kadar nötürleşmesi gerekir. Ne var ki bilgi ile iktidar arasında karmaşık ve muğlak ilişkiler söz konusudur. Mevcut eğitim modellerinin çoğu, toplumsal yapıyı karakterize eden eşitsizlikleri onaylama ya da bu eşitsizliklere dokunmama eğilimi göstermektedir (Apple, 2004, s. 52). Bu bağlamda eğitim sisteminin demokratik bir yapı ve işleyişe kavuşabilmesi için dikkate alınması düşünülen temel ilkeler, alınması gereken önlemler ve yapılması gereken düzenlemelere ilişkin geliştirilen öneriler yapılması gerekenler şeklinde aşağıda sıralanmıştır.

İlke ve Amaçlar Açısından

Eğitimin demokratikleştirilmesi barış ve insan haklarından ayrı düşünülemez. Bireylerin evrensel değerleri ve barış kültürünü öne çıkaran davranışları sergilemeleri, insan haklarını temel alan ve barışı önceleyen demokratik eğitimin sonul amacı olmalıdır. Seçimlerde oy vermek ve çeşitli toplumsal konularda fikir açıklamak, de-

mokratik toplumsal yaşam için hayati önem taşıyan ve yurttaş sorumluğunun gerekleri olmakla birlikte yeterli koşullar değildir. Demokrasinin varlığının temel göstergesi, bireylerin demokratik kişilik kazanması, özgürlüğü ve demokratik toplumsal yaşamı niteleyen davranışların edinilip yaşama sinmesi ve onun ayrılmaz birer parçası haline gelmesidir. Bu demokratik tutum ve davranışlar öncelikle bireyin özgürlük bilincine sahip olması, kanaatlerini özgürce oluşturması, bağımsız karar vermesi ve fikirlerini açıklayabilmesidir. Esasen özgürlük, Rousseau'nun (2011, s. 74) deyimiyle, insanın canının istediğini yapması demek değil, daha çok, yapmak istemediğini yapmamasıdır. Demokratik tutum ve davranışlar: bireyin eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmesi; hoşgörülü olma, eleştirel düşünme; özgüvenli olma, liderlik edebilme; işbirliği yapma ve gücü paylaşma; sorun çözme becerisini edinmiş olma; toplumsal sorumluluk üstlenebilme; özellik ve yeteneklerinin farkında olma; teknolojik okuryazar olma; çevreye duyarlı, evrensel değerlere açık ve estetik değerleri gelişmiş olma; emeğin değerini kavramış olma şeklinde sıralanabilir.

Demokrasi, bir toplumun nasıl yönetildiğinin göstergesi olduğu gibi aynı zamanda o toplumda geçerli olan yaşam biçiminin de göstergesidir. Bu bakımdan demokrasi, hem kendine özgü bir ahlaki değerler demeti önerir hem de eğitimcilerin, ailelerin, başka kurumların çocuk ve gençlerin demokrasiyi tanımaları ve uğrunda mücadele edilecek değerli bir "şey" olarak benimsemeleri için çaba göstermelerini gerektirir. Böyle ele alındığında DE, her tür eğitim ortamında sürece katılan öğrenci, ana-baba, öğretmen, yönetici ve diğer kişilerin demokrasi ilkelerini uygulamalarıyla hayata geçebilir. Demokratik tutumların bilişsel bileşeni yurttaşların demokrasi hakkındaki anlayışlarını ifade eder. Esasen demokrasi ile otoriterlik arasında bilişsel anlayış olmadan ayrım yapılması durumunda yurttaşlar, kök salmış otoriter güçleri demokratik güçlerle değiştirmeyi başaramayacaktır (Cho, 2015).

Eğitimin içeriği ve örgütlenmesi bilime dayalı olmalıdır. Laiklik, demokratik eğitimin vazgeçilmez koşuludur. Öğrencileri bir dinsel öğreti yönünde biçimlendirmeye çalışan bir eğitim sistemi demokratik olamaz. Dinsel tercih, bireyin özgür seçimine ve kültürel kurumlara bırakılmalı, okulun yönlendirmesinden uzak tutulmalıdır. Aksi halde çoğulculuğa ve kültürel kimliklerin çeşitliliğine saygı duyma savı taşıyan demokrasi tekil tercihlerin aracına dönüştürülebilir. Eğitim, özgürlüğe değer verme ve bu yolda karşılaşılacak sorunlarla başa çıkma becerilerini geliştirmelidir. Bu, yurttaşların belirsiz ve zor durumlarla başa çıkma ve bu durumları kişisel özerkliğine, sorumluluklarına uygun hale getirmeye hazırlanması demektir. Kişisel sorumluluğun bilincinde olmak, yurttaş katılımının değerini bilme, sorunları başkalarıyla birlikte çözme, barışçı ve demokratik bir toplum için çalışma ile bağlantılıdır. Bu yüzden yurttaşları eğitirken onlara yalnızca ulusal kültürü aktarmak yeterli değildir. İnsanların evrensel kültürle tanışmaları ve yeni kültür öğeleri yaratmaları da gerekir. Bunun için eğitim programlarında çevre, teknoloji, barış ve demokrasi gibi evrensel değerlere yer verilerek bireylerin kültürel anlamda bilinç oluşturmaları büyük önem taşır (Şimşek, 2001, s. 220).

Eğitim bireylerin, toplulukların ve kültürlerin var olan farklılıklarını tanıma ve kabul etmelerini, başkalarıyla iletişim kurma, işbirliği yapma ve paylaşma yeteneğini geliştirmelidir. Farklılıkların farkında olma, olumsuz anlamda yorumlanarak ayrımcılığa, farklı olanın zarar görmesine dayanak yapılamaz. Tersine eğitim kurumları bireysel, cinsel, toplumsal ve kültürel farklılıkları nedeniyle avantajsız konumda olanların diğerleriyle eşit hak ve olanaklardan yararlanmaları için gerekli ortamı hazırlamak, düzenlemeleri yapmak ve uygulamakla yükümlüdür. Henry Giroux'un (2007, s. 335) deyimiyle neoliberalizmde demokrasi bir yük olarak görülmektedir. Demokrasiye yönelik bu saldırıyı bertaraf etmek için, demokrasi yeni bir özgürlük etiği, canlı bir demokratik kültür ve toplum kaygısı güden kolektif bir kimlik iddiası sağlayan eğitim biçimlerine gereksinim duymaktadır.

Eğitim kurumlarında planlama, uygulama ve sonuçları değerlendirme gibi tüm karar ve uygulama aşamalarında "katılım" ve "açıklık" öncelikli ilke olmalıdır. Demokratik politikaya katılabilmek için yurttaşların, öncelikle demokrasi kavramının anlamını öğrenmeleri ve demokrasinin otoriterlikten farklı bir sistemi tanımladığını anlamaları gerekir (Cho, 2015). Eğitim ile sivil katılım arasındaki bağlantıyı açıklayan en basit hipotez, siyasal katılımla ilgili öğretimin, eğitimin önemli bir bileşeni olduğudur. Okullar, demokrasilerde öğrencilerine siyasi katılımın iyi olduğunu öğretir (Glaeser, Ponzetto ve Shleifer, 2006, s. 11). Bu bağlamda toplumsal bir yaşam alanı olan sınıfta gerek demokratik anlayışın yerleşmesi gerekse demokratik becerilerin edinilebilmesi için, demokratik bir ortamın oluşturulması hayati önem taşır. Moswela'nın (2010) da belirttiği gibi sınıfta öğrenci ile öğretmen arasında karşılıklı sosyal bir ilişki vardır. Öğretmenler, öğrencileri, davranışlarını düzenleyen kurallarla ilgili sorumlu kararlar alabilecek kadar olgunlaşmış sayarlar. Öğrencilerin sınıf kararlarına katılımının sağlanması akıllıca-bilgece bir yaklaşımdır. Aksi takdirde, öğrenciler sınıfta kurallara ve düzenlemelere uymayabilir. Esasen geleneksel ya da otoriter anlayışın egemen olduğu okullarda temel sorun olarak bu görülmektedir. Oysa Jeffs'in

(1993, s. 82) vurguladığı gibi demokratik katılımın gerçekleşmesi durumunda okul, bugünkü biçimiyle varlığını dahi koruyamaz hale gelecektir. Bu durumda temel sorun olarak mevcut biçimiyle okulun korunmayı hak edip etmediği sorusu akla gelmektedir.

Çoğulcu bir toplumda yetişen bireyler, farklı kişisel ve toplumsal geçmişleri nedeniyle, olayları ve sorunları farklı yorumlayabilirler. Bu bağlamda eğitim bireysel kimlik ile ortak toplumsal değerleri, toplumsal dayanışmayı, demokratlığı, barışı, insan haklarını dengeli biçimde güçlendirmeyi amaçlamalıdır. Bireylerin yargılarını ve eylemlerini hem mevcut durumun çözümlemesine hem de istenen geleceğe ilişkin fikirlerin çözümlenmesine dayandırma ve bilgiye bağlı seçim yapma yeteneğini geliştirmelidir. Bu bağlamda bireylerin, diğer birey ya da gruplarla yaşadıkları çatışmaları şiddete başvurmaksızın çözebilme becerilerini geliştirmelidir. Buna bağlı olarak bireylerin, iç dünyalarında-zihinlerinde daha güçlü sevecenlik, hoşgörü, paylaşma ve başkalarına özen gösterme özelliklerini geliştirmeleri için gerekli olan içsel barışı da geliştirmelidir. Unutmayalım ki demokrasinin dayandığı hoşgörü ilkesi, çoğunluğun azınlığı ezmemesini, azınlığında ise çoğunluğun yerine geçmemesini ya da çoğunluğa hükmetmemesini gerektirir (Karakütük, 2001).

Cook ve Westheimer'in (2006) belirttiği gibi öğretmenler, politika yapıcılar ve topluluk aktivistleri eğitimin demokratik vatandaşların gelişmesinde önemli bir rolü olduğu konusunda büyük ölçüde hemfikirdir. Bu konuda izlenmesi gereken programların çeşitleri üzerinde ya da bu programların nerede yapılacağı üzerinde hemfikir değildir. Bu bağlamda DE, yalnızca okullar değil, tüm yaygın eğitim kurumları, aileler ve sivil toplum örgütlerinin birbirleriyle bağlantılı çabalarını gerekli kılar. DE, yaşam boyu sürecek bir olgu olarak düzenlenmelidir. Kişileri insanlığın kültürel mirasına saygılı, çevreye duyarlı, sürdürülebilir kalkınmayı önceleyen üretim ve tüketim biçimlerine uygun olarak yetiştirmelidir. Dengeli ve uzun dönemli kalkınma açısından, ulusal ve uluslararası düzeyde dayanışma ve eşitlik duygularını geliştirmelidir. Kişiler, bireysel ve ortak değerler arasında, kısa dönemli ihtiyaçlarla uzun dönemli çıkarlar arasında denge kuracak biçimde yetiştirilmelidir. Ailede, okulda ve toplumda her türlü şiddete karşı özel önlemler alınmalı, projeler geliştirilip uygulanmalıdır. Öğretim programları ve eğitsel niteliği olan her tür etkileme aracının içeriğindeki şiddetin bütün türleri ayıklanmalıdır.

Stratejiler

Demokratik eğitimi hedefleyen yönetimsel, öğretimsel strateji ve eylem biçimleri dikkatle belirlenmelidir. Toplumda kişisel ya da toplumsal durumu nedeniyle zayıf durumda olanların avantajsız durumunu gidermek için önlemler alınmalıdır. İnsan haklarının ayrılmaz bir parçası olan kadın hakları geliştirilmelidir. Eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini sağlamanın göstergesi olarak her dereceli eğitim kurumunda parasız eğitim temel ilke olmalı. Eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini gerçekleştirmeye yönelik ekonomik ve toplumsal önlemler genişletilmelidir. Gelir dağılımındaki eşitsizlikleri azaltmaya yönelik önlemler alınmalı, ekonomik eşitsizliğin eğitim hakkını kullanmayı sınırlamasına karşı burs, yatılı okul gibi çeşitli uygulamalar geliştirilmelidir.

Demokratik eğitim stratejileri, başka bir deyişle demokrasi, barış ve insan hakları eğitimi stratejileri, çok yönlü ve bütüncül olmalı; eğitimin tüm biçimlerine, düzeylerine ve tiplerine uygulanabilir olduğu gibi yerel, ulusal ve evrensel ölçekte de uygulanabilir olmalıdır. Bu bağlamda uygulanacak stratejilerde eğitim sisteminde bulunan tüm toplumsal gruplar ve örgütler, sivil toplum örgütleri, yerel topluluk örgütleri gibi toplumsallaştırmada rol oynayan çeşitli kurumlar yer almalıdır.

DE stratejileri, eğitim örgütlerine özel eylem biçimleri geliştirebilecekleri, geliştirdikleri eylem biçimlerini yerel topluluklarla ilişkilendirebilecekleri ve ilgili herkesin etkin ve demokratik katılımını özendirebilmeleri için geniş bir özerklik veren yönetim, eşgüdüm ve değerlendirme biçimlerini gerektirir. Bu bağlamda demokrasi, barış ve insan hakları eğitimi stratejileri, hedef grupların yaşlarına, psikolojilerine ve her bireyin öğrenme kapasitesinin gelişimine uygun olmalıdır. Bu stratejiler, sürekli ve tutarlı olarak uygulanmalı; uygulama sonuçları ve karşılaşılan engeller dikkate alınarak, değişen koşullara göre gözden geçirilmelidir. Stratejiler, ülkenin, bölgenin ve yerleşim yerlerinin tarihsel geçmişini, kültürel geleneklerini ve gelişme düzeylerini dikkate alan öncelikli eylemleri ve eylem seçeneklerini belirlemeyi gerektirir. Bu bakımdan eğitimin tümü için olduğu gibi, özellikle avantajsız gruplara yönelik gerçekleştirilecek amaçlara uygun kaynakları da içermelidir.

Örgütlenme, kurallar, roller, eylem biçimleri, öğretim araçları ve kaynaklar

Demokratik öğretim için en iyi yöntem hangisidir? Eğitimdeki pek çok sorunun cevabında olduğu gibi bu soruya verilecek tek bir cevap yoktur. DE, belirlenen hedeflere bağlı olarak örgün-yaygın eğitimin tüm düzeylerinde uygulanmalı. Her düzeydeki okulun programında, temel bireysel yeterlikler ile yurttaş hak ve sorumluluk-

larının işlendiği dersler yer almalıdır. Öğretim programları, öğrencilerin kendilerini istedikleri yönde geliştirebilmelerini sağlayacak biçimde esnek olmalı, yatay ve dikey geçişlere olanak verecek bir yapıya dönüştürülmelidir. Bu doğrultuda rehberlik sistemi, hem bireylerin yeteneklerine uygun ve istedikleri alanda eğitim alabilmeleri hem de toplumun gereksinimi olan nitelikli insan gücünün yetiştirilebilmesi için bilimsel ilkelere dayalı, yaygın ve etkili bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Eğitimin temel amacı; barış, demokrasi ve insan haklarını hayata geçirmek olmalı. Eğitim, bir bütün olarak bu iletiyi taşırken kurumsal iklim demokratik standartlarla uyumlu olmalıdır. Uygulamaların demokratik olabilmesi için öncelikle öğretim programları ulusal ve evrensel düzeyde başkalarının kültürüne karşı bilgi, anlayış ve saygı içermeli, küresel sorunlarla yerel eylemler arasında bağ kurulmalıdır. Sorunları ve çatışmaları aklı kullanarak, şiddet içermeyen yollarla çözme becerisi geliştirilmelidir. Bunun için her düzeydeki programa uluslararası boyut içeren bir yurttaşlık eğitimi ile başlanmalıdır. Bu amaçla eğitim-öğretim, barışı ve demokrasiyi inşa etmek için çeşitli çatışma biçimlerini, nedenlerini ve etkilerini; insan haklarının ahlaki ve felsefi temelleri, tarihsel kökenleri, gelişme biçimleri, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi, Kadınlara Karşı Ayrımcılığın Tüm Biçimlerinin Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi gibi standartlara dönüşme biçimlerini kapsamalıdır. Ayrıca demokrasinin temelleri ve çeşitli kurumsal modelleri, ırkçılık, cinsiyet ayrımcılığı ve tüm diğer ayrımcılık biçimlerine karşı yürütülen mücadelelerin tarihi gibi konuları içermelidir. Demokratik eğitime yönelik öneri ve değişiklikler okul ve sınıf düzeyinde uygulanabilir nitelikte olmalıdır.

Okulda demokratik değerlerin oluşması, demokratik kuralların uygulanmasına bağlıdır. Demokratik değerleri oluşturabilmek için okulda mümkün olan her yerde demokratik uygulamaların desteklenmesi gerekir (Morrison, 2008). Bunun için tüm öğrencilere uygun öğretim materyalleri ve kaynaklar sağlanmalı. Ders kitapları farklı kültür ve değerlere ilişkin ayrımcı içerikten arındırılmalı. Kitapların içeriği bilimsel perspektife uygun olmalı; kitaplarda bilim dışı iddialara yer verilmemeli. Okuma, sözlü-yazılı ifade programları güçlendirilmelidir. Bu, yurttaşların yaşadıkları durumları anlama, ihtiyaçlarını ifade etme, toplumsal eylemlere katılmaları konusunda bilgiye ulaşma ve onu kullanma olanaklarını genişletecektir. Esasen yurttaşlık eğitimi her okulun ve her öğretmenin görevi olduğu gibi yalnızca resmi siyasi alanla değil, aynı zamanda gündelik hayatla da ilgilidir. Yurttaşlık, insanların kişisel, kişilerarası ve sosyo-politik düzeylerde hayata anlam vermeleriyle ilgilidir. Yurttaşlık ve yurttaşlık eğitiminde çeşitli bakış açıları olmakla birlikte yurttaşlık, uyum, kişisel özgürleşme ya da daha çok eşit haklara doğru yönlendirilebilir (Veugelers, 2007).

Demokratik eğitimde temel öğretim yaklaşımı, işbirliğine dayalı öğrenme olmalıdır. Aktif öğrenme, bireyi özgün, kendi öğrenmesini yönlendirebilir, uygun yöntem ve tekniklerle kendi kapasitesinin üstüne çıkabileceği anlayışını benimser. Aktif öğrenmede öğrenme süreci paylaşılır, öğrenenler bilgiyi kullanma etkinliklerinde aktif rol alırlar, incelenen şeyle ilgili olarak herkes fikrini belirtip, soru sorabilir ve herkesin katkısı değerlendirilir (Ün Açıkgöz, 2002). O halde okullarda '*öğreten*' olarak biçimlenmiş geleneksel öğretmen rolü terk edilmeli, onun yerine öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenmeye yardım ve rehberlik eden öğretmen rolü benimsenmelidir.

DE için iyi hazırlanmış programlara gereksinim olmakla birlikte bu yeterli değildir. Çünkü Usui'nin (2008) de belirttiği gibi insanlar, genellikle, demokratik değerlere inandıklarını iddia ederler, fakat aynı kişiler somut durumlara aynı ilkeleri uygulayamazlar ya da uygulamaya gönüllü olmazlar. Bu yüzden başta öğretmenler ve okul yöneticileri olmak üzere, eğitim sürecine planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarına katılan herkesin demokratik tutumu benimsemiş ve demokrasiyi yaşam biçimi haline getirmiş olmaları gerekir. Okulların yönetiminde daha fazla katılım sağlayacak köklü değişiklikler yapılmalı; veli, yurttaş, öğretmen, yönetici, meslek örgütleri katılımının olduğu yeni bir yönetim modeli oluşturulmalıdır. Okul ve daha üst yönetim düzeyinde her türlü işlem-eylem yalın ve nesnel kurallara göre düzenlenmeli, tam bir saydamlık sağlanmalıdır. Kişisel bilgi dışında hiçbir bilgi ya da kararın gizliliği olmamalıdır. Eğitimin her düzeyinde eğitsel, yönetsel karar ve bilgiler bireylerin kolaylıkla ulaşabilecekleri biçimde yapılandırılmalı ve kullanıma hazırlanmalıdır. Okul ile bakanlık üst yönetimi arasındaki tüm işlemler ve bürokratik basamaklar gözden geçirilerek yerelleşmeyi, ilgili kesimlerin karar süreçlerine katılımını ve açıklığı içeren, demokratikleşmeyi önceleyen bir yeniden yapılanma sağlanmalıdır. Okulların kendi kendilerini yönetebilecekleri özerk yönetim modelleri geliştirilmelidir. Böylece, başta öğretmenler olmak üzere eğitim ve okulla ilgili olanların sorumluluğu artacaktır.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin başka okullarla, kentlerle ve kültürlerle doğrudan ilişkiye girmeleri özendirilmeli, karşılıklı değişim programları düzenlenerek yaşantı yoluyla farklı uygulamaların görülmesi sağlanmalıdır. Her yaşta öğrencinin ülkenin farklı yörelerini tanıması için konukevi ve gençlik merkezlerinden oluşan yaygın bir

gençlik yapılanması oluşturulmalıdır. Bu merkezlerde öğretmen ve öğrenciler yıl boyunca istedikleri zaman bireysel ya da gruplar halinde yararlanabilmelidir. Kültürel benzerliklerin ve farklılıkların değerini bilmekle birlikte ırkçı konuların eleştirel olarak farkında olma öğrencilerin demokratik eğilimlerinin vazgeçilmez unsurlarıdır (Spanierman, Neville, Liao, Hammer ve Wang, 2008).

Demokratik eğitimin önceliklerinden biri, öğrencileri özgüvenli bireyler olarak yetiştirmektir. Bunun için her öğrencinin öğrenme potansiyelini en üst noktaya çıkaracak bir öğretim ortamı hazırlanarak öğrenme isteği olan, öğrenen, kendine güvenen bireyler yetiştirilmelidir. Ulusal ve uluslararası düzeyde ortak projeler geliştirerek farklı kesimlerden ve kültürlerden gelen insanların ulusal ve uluslararası sorunların çözümünü birlikte aramaları sağlanmalıdır. Okullar, öğretmenler, araştırmacılar ve öğrenciler için geliştirilmiş uluslararası ağlara katılım sağlanmalı, yeni yerel, ulusal ve uluslararası ağlar oluşturulmalıdır.

Her düzeydeki okulun amacı, işlevi, öğrencilere kazandıracağı nitelikler sürekli değerlendirilmeli ve hiçbir eğitim basamağının ya da okul türünün niteliksiz, beceriksiz ve toplumda kendisine yer bulamayacak bireyler yetiştirmesine fırsat verilmemelidir. Her düzey ve tipteki okul ve eğitim kurumu için düzenlenen öğretmen, öğretmen eğitimcisi, eğitim yöneticisi ve diğer uzman yetiştirme programları demokrasi eğitiminin temel ilke ve gereklerini içermelidir. Öğrencilerin yönlendirilmesi program içerikleri dikkate alınarak, temel hak ve özgürlüklere uygun olmalı. Yönlendirmede öğrencilerin gelişim özellikleri, gereksinimleri, yetenekleri, ilgileri ve olanaklar dikkate alınarak üst öğrenime ve mesleğe hazırlama yönünde hareket edilmelidir.

Eğitimin finansmanı, demokratik eğitimin önündeki önemli engellerden biridir. Nitekim, MEB 2015-2019 stratejik planda (2015) Bakanlık bütçesinin okul ve kurumların ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmamasını, olası tehditler arasında saymıştır. Bunun anlamı şudur: Ulusal bütçeden eğitime ayrılan pay artırılmalı. Her düzeydeki eğitim kurumu için temel finansman kamu kaynaklarından sağlanmalı. Bazı vergi gelirleri eğitime endekslenerek eğitimin sürekli, düzenli ve dengeli bir bütçeye kavuşması sağlanmalıdır. Okullar gerçek bir bütçe yapmalı, okulun bütçesinde temel giderlerin nasıl karşılanacağı önceden belirlenmelidir. Eğitime bireysel maddi katkı gönüllülük esasına dayalı özendirilmeli. Dar gelirli, dezavantajlı ailelerin çocuklarının eğitim fırsat ve olanaklarından tam olarak yararlanabilecekleri düzenlemeler yapılmalıdır.

Kaynakça

Adorno, T. W. (1990). *Eleştiri: toplum üstüne yazılar.* İstanbul: Belge.

Aksu, M., Demir, C. E., Daloglu, A., Yıldırım, S., ve Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development,* 30(1), 91-101

Almond, G. ve Verba, S. (1989). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. London: Sage.

Althusser, L. (1991). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları.* Çev. Y. Alp, M. Özışık. İstanbul: İletişim.

Apple, M. W. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar.* Çev. F. Gök, M. Apak, B. Can, D. Çankaya, F. Keser ve H. Ala. Ankara: Eğitim Sen.

Apple, M. W. ve Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar: güçlü eğitimden dersler.* Çev. M. Sarı. Ankara: Dipnot.

Bianet [Bağımsız İletişim Ağı]. (2015). Her dört okuldan birinde ikili öğretim yapılıyor. Available from https://m.bianet.org/bianet/egitim/163812-her-dort-okuldan-birinde-ikili-ogretim-yapiliyor, 20/11/2017 tarihinde alındı.

Can, N. (2004). Thoughts and attitudes of school principals concerning change and democratic participation according to teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research,* 4 (15), 132-142.

Cho, Y. (2015). Democratic attitudes and political participation in the developing world. *The Korean Journal of International Studies,* 13(1), 63-87. http://dx.doi.org/10.14731/kjis.2015.04.13.1.63

Cook, S. ve Westheimer, J. (2006). Introduction: democracy and education. *Canadian Journal of Education,* 29(2), 347-358.

Davies, L. (1999). Comparing definitions of democracy in education. *Compare*, 29(2), 127-140.

Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 421-455.

Dewey, J. (1962). Individuality, mediocrity, and conformity in education. İn*,* Gross, Carl. H., Wronskyi, Stanley. P., and Hanson, John W. (eds.). *School and society* (pp. 450-459). Boston, D. C. Heath and Company. Reprinted, from John Dewey, "Mediocrity and Individuality", New Republic, 33, 35-57, December 6. 1922; "Individuality, Equality and Superiority" New Republic, 33, 61-63, December 13. 1922.

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim.* Çev. T. Yılmaz. İzmir: Ege Üniversitesi.

Dinçer, Ö. (2016a). Eğitimde değişmesi gereken. *Habertürk Gazetesi*. 03 Ekim 2016.

Dinçer, Ö. (2016b). İktidarın eğitim çabaları başarılı mı? *Habertürk Gazetesi*. 19 Eylül 2016.

Dowling, E. (2014). Bilişsel kapitalizmin pedagojisi: eleştirel öznenin sorgulanması. İçinde M. A. Peters ve E. Bulut (Eds.). *Bilişsel kapitalizm! eğitim ve dijital emek* (pp. 271-314), Çev. G. Yavuz. İstanbul: NotaBene.

Edwards, C. H. (2008). *Classroom discipline & management*. New Jersey: John Wiley & Sons Publishers.

Eğitimsen (2017). Müfredat değişikliği toplum mühendisliğinin son aşamasıdır! Available from http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2017/01/E%C4%9Fitim-Sen-m%C3%BCfredat-tasla%C4%9F%C4%B1-bas%C4%B1n-metni.pdf, 18/11/2017 tarihinde alındı.

Eroğlu, F. (2005). Sertifika programına yönelik görüş ve öneriler. *Özel Okullar Birliği Bülteni,* 7(17).

Ertürk, S. (1981). *Diktacı tutum ve demokrasi*. Ankara: Saydam Matbaacılık.

Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi.* Çev. D. Hattatoğlu, E. Özbek. İstanbul: Ayrıntı.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.

Girit, S. (18 Ağustos 2017). Türkiye'de müfredat değişikliği: İdeolojik mi, bilimsel mi? *BBC Türkçe,* İstanbul. Available from http://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-40975162, 14/11/2017 tarihinde alındı.

Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm.* Çev. B. Baysal. İstanbul: Kalkedon.

Glaeser, E. L., Ponzetto, G. ve Shleifer, A. (2006). *Why does democracy need education?* NBER Working Paper, No. 12128. Available from http://www.nber.org/papers/w12128, 15/11/2017 tarihinde alındı.

Gökçe, F. (2005). *Devlet ve eğitim.* Ankara: Tek Ağaç.

Gülmez, M. (1996). *İnsan haklarının eğitimi hakkı.* Ankara: TODAİE, İHDE elkitapları dizisi 1.

Jeffs, T. (1993). Okulda çocuk hakları. İçinde B. Franklin (derleyen). *Çocuk hakları* (pp. 68-88). İstanbul: Ayrıntı.

Karakütük, K. (2001). *Demokratik laik eğitim.* Ankara: Anı.

Karaman Kepenekçi, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı.

Köşterelioğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 25(1), 177-187. **Doi Number :http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2279**

Lees, S. ve Mellor, J. (1993). Kızların hakları. İçinde B. Franklin (derleyen). *Çocuk hakları* (pp. 187-212). İstanbul: Ayrıntı.

MEB (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı. Available from http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf, 20/11/2017 tarihinde alındı.

Milliyet Gazetesi (13.01.2017). Milli Eğitim Bakanı yeni müfredatı açıkladı. Available from http://www.milliyet.com.tr/milli-egitim-bakani-yeni-mufredati-siyaset-2377857/ 13.01.2017 tarihinde alındı.

Morrison, K. A. (2008). Democratic classrooms: Promises and challenges of student voice and choice. *Educational Horizons,* 87(1), 50-60.

Moswela, B. (2010). Democratic education in the classroom: An education law perspective. *Journal of Education Administration and Policy Studies,* 2(4), 56-62.

Nartgün, Ş. S. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkileri üzerine düşünceleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 157-178.

Osler, A. ve Starkey, H. (1994). Fundamental issues in teacher education for human rights: A European perspective. *Journal of Moral Education*. 23, 349-360.

Özdem, G. (2007). *Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümün değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141-160.

Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Ritter, J. K. (2013). Preservice elementary teacher views on the relationship between diversity and democracy. *Social Studies Research and Practice,* 8(3), 42-59.

Rousseau, J.J. (2011). *Yalnız gezerin hayalleri.* Çev. H. F. Nemli. İstanbul: Pinhan.

Rousseau, J.J. (2012). *Toplum sözleşmesi.* Çev. V. Günyol. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Schou, L. R. (2001). Democracy in education. *Studies in Philosophy and Education,* 20, 317-329.

Spanierman, L. B., Neville, H. A., Liao, H.-Y., Hammer, J. H. ve Wang, Y.-F. (2008). Participation in formal and informal campus diversity experiences: Effects on students' racial democratic beliefs. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1(2), 108-125.

Spring, J. (2010). *Özgür eğitim*. Çev. A. Ekmekçi. İstanbul: Ayrıntı.

Şahin, İ. (2009). Demokrasi ve insan hakları eğitimi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0100, 4,(4), 1341-1354.*

Şahin, İ. (2014). Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Education Journal,* 22(1), 241-258

Şimşek, A. (2001). Teknoloji çağında demokratik eğitim. İçinde A. Şimşek (eds.). *Sınıfta demokrasi* (pp. 211-223). Ankara: Eğitim Sen.

Şimşek, H. (1997). *21. Yüzyılın eşiğinde paradigmalar savaşı: kaostaki Türkiye.* İstanbul: Sistem.

Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 3(1), 167-182.

Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Milli Eğitim.

Theofano, M. (2010). *Democratic education in Sweden* (Unpublished master dissertation). University of Lund, Malmö, Swedish.

UNESCO (2011). *Contemporary issues in human rights education.* Paris. Available from http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002108/210895e.pdf, 15/08/2017 tarihinde alındı.

Usui, E. (2008). *Education for democratic attitudes: the effectiveness of the we the people program in promoting political tolerance* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York City, United States.

Ün Açıkgöz, K. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.

Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare,* 37(1), 105-119.

Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına İlişkin görüşleri. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8(1), 942-973.

Zelenický, P., Stehlíková, B. ve Tirpáková, A. (2010). Analysis of the relationship between democracy and education using selected statistical methods. *Problems of Education in the 21st Century,* 21, 185-195.

Zick, A., Küpper, B. ve Hövermann, A. (2011). *Intolerance, prejudice and discrimination: A European report.* Translation and editing (English) M. Dale. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

13. BÖLÜM

OKUL MÜDÜRLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE MÜDÜRLERİN METAFORİK ALGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Serdal Özgözgü[a], İdris Şahin[b]

[a]Dr., Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, serdales@gmail.com
[b]Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, sahinidris@gmail.com

Öz

Okulu amaçlarına ulaştırma, yaşatma ve geliştirme görevlerini yerine getirmekle yükümlü olan okul müdürleriyle ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin okul müdürleri, okul müdürlerinin de kendileriyle ilgili geliştirdikleri metaforlar üzerinden öğretmen ve okul müdürlerinin algıları betimlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımına göre yapılan araştırmanın çalışma grubunu; 2016 yılında İzmir'deki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ve okul müdürleri oluşturmaktadır. Toplamda 159 öğretmen formu ve 19 okul müdürü formu geçerli sayılarak bu formlar üzerinde analiz gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler "içerik analizi" tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın güvenirliğinde uyuşum oranı öğretmen verileri için 0.83 ve okul müdürü verileri için 0.94 olarak bulunmuştur. Analiz bulgularına bakıldığında öğretmenler okul müdürlerinin en çok yönetimsel özelliklerine vurgu yaparken, okul müdürleri kendilerinin en çok liderlik özelliklerine vurgu yapmışlardır. "Yönetimsel özellik" öğretmen algılarına göre birinci sıradayken, okul müdürlerinin algılarında üçüncü ve son sıradadır. Öte yandan "liderlik özellikleri" öğretmenlerin okul müdürü algılarında dördüncü ve son sıradayken okul müdürlerinin kendileri ile ilgili algılarında ilk sıradadır. Öğretmenlerin okul müdürlerini en çok "yönetici bürokrat", "öncülük eden" ve "çalışkan" olarak gördükleri, bundan farklı olarak okul müdürlerinin ise kendilerini en çok "sorun çözücü" ve "çalışkan" olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Öğretmen, Metafor

Abstract

Numerous researches have been conducted on school principals who are obliged to fulfill duties such as achieving the goals of the school, keeping the school alive and, developing it. In this research, teachers' and school principals' perceptions have been tried to describe through the metaphors which were developed by the teachers whose metaphors are related to the school principals and by the school principals whose metaphors are related to the teachers. The teachers and school principals who work in official elementary, secondary and high schools in 2016 in İzmir form the study group of the research based on the qualitative research approach.Totally,159 teacher forms and 19 school principal forms were valid and analyzes have been carried out on these forms. The obtained data was analyzed by using 'content analysis technique'. In the reliability of the study, the compliance rate was found 0.83 for teacher data and 0.94 for school principal data. According to the findings, while the teachers emphasized the most to the managerial characteristics of school principals, school principals emphasized the most of their leadership qualities. While managerial characteristics are in the first place according to the teachers' perceptions, it is the third and the last in the school principals' perceptions. On the other hand, while 'leadership characteristics' are the fourth and the last place in perceptions of teachers about the school principal, it is at the top of the school principals' perceptions of themselves. It is understood that teachers see school principals as the most an 'executive bureaucrats' and a 'leader' and 'hardworking', unlike this, school principals see themselves the most as a 'problem solver' and 'hardworking'.

Keywords: School Principal, Teacher, Metaphor

Giriş

Günümüzde ekonomik, sosyal yaşam sürekli değişmekte, teknoloji hızla gelişmektedir. Bu değişim dalgası eğitimi ve okulları etkilemekte, okul müdürlerinin rollerini de değiştirmektedir. Geçmişte okul yönetimlerinde müdürler geleneksel ve bürokratik otoriteye dayanırken, bugün ise kendisini etkileyen sorunlarda kamu kurumları, öğretmenler ve velilerin taleplerinden daha fazla etkilenmektedir. Günümüzde müdürlerin rolleri geleneksel ve bürokratik otorite tarafından taşınamaz duruma gelmiştir (Aydın, 1998; Fernandez, 2000; Şahin, 2013). Okul müdürünün rolü, atmışlı-yetmişli yıllarda program yöneticisi, seksenli yıllarda eğitim lideri iken, doksanlı yıllarda değişim ve dönüşüm lideri olarak değişmiştir (Hallinger, 1992).

Bireylerin ekonomik, politik vb. güç ve değerleri kullanarak oluşturdukları amaçlara ulaşmak için izleyicilerini harekete geçirme şeklinde tanımlanan liderlik (Burns, 1978); giderek birlikte çalışan kişilerin ortaklaşa etkinlikleriyle tanımlanan ve paylaşılan davranışlar bütününe dönüşmüştür (Day vd., 2010; Gronn, 2008; Harris, 2008).

Liderlerin başarmaları gereken önemli bir amaç, çalışanların performanslarını geliştirmektir. Liderler bunu, bireylerin inançlarını, değerlerini, güdülerini ve becerileri dikkate alarak çeşitli eylemlerle sağlamaya çalışırlar. Öğretmenlere yönelik çeşitli programlar düzenleme, yönetme ve mesleki gelişim ya da bireysel danışmanlık sunma yoluyla onların öğrenmeleri için fırsatlar sağlayabilirler. Aynı zamanda öğretmenlerin güdüsünü ve etkililiğini etkilediği düşünülen etkinlik duygusu, iş doyumu ve kaygı gibi duygularını da belirleyebilirler (Leithwood ve Jantzi, 2006). Liderliğe ilişkin yeni yaklaşımlar okulda bireylerin gelişim gücünü artırmayı ve örgütsel amaçlara yüksek düzeyde kişisel bağlılık sağlamayı amaçlamaktadır. Okulda oluşacak gelişim gücü ve bağlılığın büyük ölçüde verimlilik ve etkililiğe katkıda bulunacağı öngörülmektedir (Leithwood ve Jantzi, 1999). Bunun için okul müdürlerinin öğretmenlerle etkili iletişim ve sağlıklı etkileşim içinde bulunmaları gerekir.

Bir iletişim ve etkileşim mesleği olan öğretmenlik, çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Geniş bir alana yayılmış çeşitli bilgi türlerini, mesleki becerileri ve kişisel özellikleri içerir (Şahin, 2014). Zengin bilgi birikimine, çeşitli mesleki beceri ve kişisel özelliklere sahip olan öğretmen, eğitimin hedeflerine varmasında en önemli unsurların başında gelir. Öğrencilerin eğitim sisteminde nihai hedef davranışları kazanması büyük ölçüde öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarına bağlıdır. Hem okul yöneticileri hem de öğretmenler okuldaki eğitim sürecinin verimliliğinde amaca hizmet edecek diğer kaynakları elde etme, yönlendirme ve işe koşmada en etkili kişilerdir. Eğitimin bu önemli aktörlerinin nasıl değerlendirildiği sistemin verimi açısından kuşkusuz önemlidir. Bu kapsamda, okul müdürü ve öğretmen gibi eğitimde birçok kavram ile ilgili metafor üretmeye dayalı algıya ilişkin çalışmalar son yıllarda gittikçe artmaktadır. Bu çalışmalarda okul müdürlerinin de içinde bulunduğu eğitim ile ilgili kişi ve programlar metaforlar üzerinden betimlenmeye çalışılmaktadır. Bu noktada metaforun hangi anlamlara geldiğini açıklamak gerekmektedir.

İnsanlar, genellikle, bir şeyi temsili olarak başka bir şey üzerinden bir metafor şeklinde anlatır/tanımlar (Zaltman ve Zaltman, 2013). Metafor (mecaz), "bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz; bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Bilişsel dilbilimsel yaklaşıma göre ise metafor, "bir kavramsal alanı başka bir kavramsal alan cinsinden anlamak" olarak ifade edilmektedir (Kövecses, 2010). Metafor, çoğu insan için şiirsel bir imgelem aracı ve retorik bir süslemedir. Metafor kullanılarak dil sıradanlıktan çıkar. Hem düşünce hem de eylem açısından düşünüldüğünde, kullandığımız normal kavramsal sistem doğası gereği metaforik yani, benzetmeye dayalıdır (Lakoff ve Johnson, 2008). Böyle ele alındığında metafor, dildeki yaratıcılığın temel özelliğidir (Ortony, 1993). Black'in (1993) de belirttiği gibi, düşüncenin üst seviyesi konuşma, konuşmanın üst seviyesi metafordur.

Metafor, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak dikkat çekmektedir (Arslan ve Bayrakcı, 2006). Bu yönüyle anlam yaratma sürecinin, zorunlu araçlarından birine dönüşen (Şevki, 2009) metaforlar, dilsel ve edebî araç olarak kullanılmakla birlikte eğitim/öğretim alanında da oldukça geniş bir kullanım alanı bulmakta (Arslan ve Bayrakcı, 2006). Ayrıca eğitim araştırmalarında veri toplamada farklı bir uygulama olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Alan yazında metafor çalışmalarında eğitimin farklı kavram ya da aktörlerine ilişkin metaforik algılar üzerinden veriler toplandığı gözlenmektedir. Türkiye'de eğitim araştırmalarında karşımıza çıkan metafor araştırma-

larında "okul" kavramı (Bülbül ve Toker-Gökçe, 2015; Doğan, 2013; Nalçacı ve Bektaş, 2012; Özdemir, 2012; Özdemir ve Akkaya, 2013; Saban, 2008; Tulunay Ateş, 2016) önde gelmektedir.

Okul müdürlerinin bürokratik yollarla değerlendirilmelerinden daha önemlisi, eğitim sisteminde süreci birlikte paylaştıkları kişiler tarafından değerlendirilmeleridir. Okul yöneticilerinin gösterdikleri farklı davranışlar, ilişki içerisinde oldukları gruplar tarafından algılanır, izlenir ve anlamlandırılırlar. Zihinlerde oluşan anlamlandırmalar bir şekilde ifade edildiklerinde karşıdaki insanlar tarafından fark edilebilirler. Zihinsel algıları ifade etme yollarından biri "metaforlar"dır (Yalçın ve Erginer, 2012). Türkiye'de okul müdürü ile ilgili metafor araştırmalarında öğrencilerin ve velilerin (Cerit, 2008; Pesen, Kara ve Gedik, 2015; Turhan ve Yaraş, 2013; Tüzel ve Şahin, 2014; Yalçın ve Erginer, 2014); müdürlerin (Baştan, Tetik ve Kasımay, 2014); öğretmen ve öğretmen adaylarının (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Çobanoğlu ve Gökalp, 2015; Demirtaş, 2011; Köstereliođlu, 2014; Örücü, 2014; Özan ve Şener, 2014; Yalçın ve Erginer 2012; Zembat, Tunçeli ve Akşin, 2015) algılarını kullanan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda okul müdürü; lider, yönetici, yönetmen, yönlendiren, yol gösteren olarak (Akan vd., 2014; Cerit, 2008; Çobanoğlu ve Gökalp, 2015; Köstereliođlu, 2014; Yalçın ve Erginer, 2012; Zembat vd., 2015), anne/baba, bakıcı, koruyucu olarak (Cerit, 2008; Çobanoğlu ve Gökalp, 2015; Zembat vd., 2015), otoriter kişi, diktatör, kontrol eden olarak (Cerit, 2008; Çobanoğlu ve Gökalp, 2015; Zembat vd., 2015) görülmüştür.

Okulu amaçlarına ulaştırmak, yaşatmak, geliştirmek vb. önemli görevleri yerine getirmekle yükümlü olan okul müdürleri ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış, yapılmaktadır. Okulun amacını gerçekleştirmede en etkili faktör olan öğretmenlerin ve okul müdürlerinin gözüyle, okul müdürünün nasıl algılandığını ortaya koymak, okuldaki eğitimin verimliliği için önemli bir başlangıç noktası olabilir. Bu konuda yapılan araştırmaların çoğu okul yöneticilerini daha çok dışarıdan betimlemeye çalışan araştırmalardır (Demirtaş ve Özer, 2014). Öğretmen algısına dayalı tek taraflı değerlendirmelerin okul müdürünü açıklamada yetersiz kalacağı varsayımından hareketle, bu araştırmada okul müdürlerinin kendilerine ilişkin algıları da çalışmaya dahil edilerek, araştırmada çeşitli ve daha derin bakış açıları yakalanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde çift yönlü bakış açısıyla karşılaştırma yapma olanağı da doğmuştur. Yapılacak karşılaştırma ile daha tutarlı ve güvenilir bilgiler elde edileceği düşünülmektedir.

Alan yazında bu kapsamda metafor yoluyla yapılan araştırmalarda katılımcılardan genellikle soyut bir "okul müdürü" imgesini betimlemeleri istendiği gözlenmektedir. Bu araştırmada ise, soyut kavramlar yerine, mevcut durumu yansıtan algılar (o anda okul müdürlüğü mevkisini işgal eden öznenin/kişinin özellikleri dikkate alınarak) belirlenmeye çalışılmaktadır. Mevcut durumu yansıtan değerlendirmeler, sahadaki gerçek durumu ve algıyı yansıtır ya da betimlerler. Bunun için öğretmenlerden, halen görevli oldukları okulda birlikte çalıştıkları, okul müdürüne ilişkin bir metafor geliştirmeleri istenmiştir. Okul müdürlerinden de okul müdürü olarak kendilerine ilişkin metafor geliştirmeleri istenmiştir. Böylece öğretmenlerin okul müdürleri, okul müdürlerinin de kendileriyle ilgili geliştirdikleri metaforlar üzerinden öğretmen ve okul müdürlerinin algıları betimlenmeye çalışılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın problemi şöyle ifade edilmiştir: İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin beraber çalıştıkları okul müdürleri, okul müdürlerinin de kendileriyle ilgili algıları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir olgu bilim (fenomonoloji) çalışması olarak tasarlanmıştır. Olgu bilim çalışması, kişilerin olgu ve olaylara ilişkin deneyimlerini nasıl adlandırıp anlamlandırdıklarını ve bu anlamları başkalarıyla nasıl paylaştıklarını anlamak açısından önem taşır (Merriam, 2013; Patton, 2002). Nitel araştırma yaklaşımına göre yapılandırılan bu çalışmada veri toplamak için, öğretmenlerden okul müdürlerini, okul müdürlerinde de kendilerini nasıl algıladıklarına ilişkin metafor üretmeleri istenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016 yılında İzmir'deki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ve okul müdürleri oluşturmaktadır. Katılımın gönüllülük esasına dayandığı araştırmaya toplam 185 öğretmen ve 19 okul müdürü katılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda eksik ve amacına uygun doldurulmadığı belirlenen 26 öğretmen formu değerlendirme dışı bırakılmış, toplamda 159 öğretmen formu ve 19 okul müdürü formu geçerli sayılarak bu formlar üzerinde analiz gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubunun seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. Böylece araştırmacılar, veri toplamak için, Yıldırım ve Şimşek'in (2006) de vurguladığı gibi hem zaman ve ulaşım açısından hem de ekonomik yönden erişilmesi kolay ve yakın olan bir durumu seçmiştir.

Tablo 1'de araştırmada analize dâhil edilen katılımcılara ilişkin demografik bilgiler gösterilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Katılımcı Bilgisi	Grup	Öğretmen		Müdür	
		Kişi Sayısı (f)	Oranı (%)	Kişi Sayısı (f)	Oranı (%)
Cinsiyet	Kadın	123	77,4	3	15,8
	Erkek	36	22,6	16	84,2
	Toplam	**159**	**100,0**	**19**	**100,0**
Okul Türü	İlkokul	67	42,1	6	31,6
	Ortaokul	60	37,8	9	47,4
	Lise	32	20,1	4	21,0
	Toplam	**159**	**100,0**	**19**	**100,0**
Yaş	30 yaş ve altı	18	11,3	0	0
	31-40 yaş	66	41,5	5	26,3
	41-50 yaş	65	40,9	12	63,2
	51 yaş ve üstü	10	6,3	2	10,5
	Toplam	**159**	**100,0**	**19**	**100,0**
Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Süresi	5 yıl ve altı	10	6,3	0	0
	6-10 yıl	26	16,3	1	5,3
	11-15 yıl	34	21,4	3	15,8
	16-20 yıl	58	36,5	7	36,8
	21 yıl ve üstü	31	19,5	8	42,1
	Toplam	**159**	**100,0**	**19**	**100,0**
Okuldaki Görev Süresi	5 yıl ve altı	86	54,1	15	78,9
	6-10 yıl	34	21,4	4	21,1
	11-15 yıl	27	17,0	0	0
	16-20 yıl	9	5,6	0	0
	21 yıl ve üstü	3	1,9	0	0
	Toplam	**159**	**100,0**	**19**	**100,0**

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 77,4'ü kadın, yüzde 42,1'i ilkokul öğretmeni, yüzde 41,5'i 31 ile 40 yaş arasında, yüzde 36,5'i 16-20 yıl arası öğretmenlik yapmış, yüzde 54,1'i ise 5 yıl ve daha az süreyle araştırma yapılırken görev yaptığı okuldaki çalışmış olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin ise yüzde 84,2'i erkek, yüzde 47,4'ü ortaokulda görev yapmakta, yüzde 63,2'sinin yaşı 41-50 yaş arasında, yüzde 42,1'inin öğretmenlik mesleğindeki görev süresi 21 yıl ve üstü iken yüzde 78,9'u araştırma yapılırken görev yaptığı okuldaki çalışma süresi 5 yıl ve daha azdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürünü "neye" benzettikleri ve "benzetme nedenlerine" anlamak için iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu aracın birinci bölümünde çalışmaya ilişkin açıklayıcı yönerge sunulmuş ve katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler istenmiştir. İkinci bölümde öğretmenlerin okul müdürlerini metafor kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun için veri toplama aracında "Görev yaptığınız okulu düşündüğünüzde, müdür……'e/a benzer. Çünkü ……" ifadelerinde boş bırakılan yerleri doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlere yöneltilen "Görev yaptığınız okulu düşündüğünüzde" ifadesiyle, genel olarak "okul müdürü" kavramını çağrıştıran metaforlar değil, halen birlikte çalıştıkları okul müdürüne ilişkin metafor üreterek, mevcut durumu yansıtmaları istenmiştir. Aynı şekilde okul müdürlerinden veri toplamak için de okul müdürlerine kendilerini "bir şeye" benzetmelerini ve "benzetme nedenlerini" yazmaları istenmiştir. Böylece bu araştırmada hem okul müdürlerinin kendileri hem de öğretmenlerin okul müdürleri hakkındaki metaforik algıları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın verileri İzmir il merkezinde 20 okulda toplanmıştır. Veri toplama aracı, okul yöneticilerinden sözlü izin alınarak çalışmaya gönüllü olarak katkı vereceğini ifade eden öğretmenlere elden dağıtılmış, sorular yanıtlandıktan sonra da araştırmacılar tarafından yine elden alınmıştır. Güvenirlik açısından katılımcılara araştırmanın önemi, amacı ve toplanan bilgilerin gizliliği konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Toplam 20 okuldan 185 öğretmen ve 19 okul müdüründen veri toplanmış, toplanan veriler gözden geçirilmiştir. Veri toplama aşamasında çalışmaya katılmaya istekli olmayan öğretmenler ve bir okul müdürü araştırmaya dâhil edilmemiştir. Toplanan veri formları incelendiğinde, metafor ve gerekçeler kısmında eksiklik olan, araştırmanın amacına hizmet etmeyecek şekilde kişisel ve fiziksel bazı özelliklere yönelik formlar tespit edilmiş, bu şekilde olan 26 öğretmen formu analize dâhil edilmemiştir. Sonuçta 159 öğretmen ve 19 okul müdüründen elde edilen veri formları sağlıklı/güvenilir veri formu olarak değerlendirilip analiz edilmiştir.

Elde edilen veriler "içerik analizi" tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Böylece toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirip, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde örgütleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda veri çözümlemede şu yol izlenmiştir:

Adlandırma. Katılımcılarda toplanan verilerden hareketle öne çıkan kavramlar çerçevesinde temalar oluşturulmuş ve bu temalara uygun olarak kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen verileri, genel düzeyde açıklayabilen temaların bulunması için verilere önce çeşitli kodlar verilmiş ve bu kodlar ile veriler bir araya getirilerek incelenmiş. Verilerde ortak yönler değerlendirilerek temalar bulunmaya çalışılmıştır. Veriler belirli temalar altında toplanmış, aralarında anlamlı ilişkiler kurulmaya çalışılmıştır. Temaların daha genel bir olguya işaret etmelerine özen gösterilmiştir. Bu aşamada öğretmenlerin yazdığı metaforlar tek tek adlandırılarak listelenmiştir.

Her bir tema altında yer alan metafora ilişkin gerekçeler eklenmiş. Metaforların gerekçeleri yazılırken; aynı anlama gelen gerekçeler anlamı bozmayacak şekilde tek bir gerekçeye dönüştürülmüştür. Bazı metafor gerekçelerinde birleştirme şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Örnek 1: Anlayışlı temasında yer alan "pamuk (sünger)" metaforunun üç farklı açıklaması tek cümlede birleştirilmiştir. "Anlayışlı, ılımlı bir insan ama bazen fazla yumuşak" gerekçesi şu üç açıklamanın birleştirilmesinden oluşturulmuştur: "anlayışlı, ılımlı", "anlayışlı iyi bir idareci" ve "anlayışlı bir insan ama bu anlayışlı olması bazen fazla yumuşak".

Örnek 2: lider teması altında yer alan "güneş" metaforunun beş ayrı gerekçesi tek gerekçeye dönüştürülmüştür. "Merkezdedir, hem kendine hem bize ışık, enerji verir ve yolumuzu aydınlatır" şeklindeki gerekçe; şu beş ayrı gerekçeden birleştirilmiştir: "Merkezdedir"; "Etrafını aydınlatır"; "Hepimize ışık enerji verir"; "Hem kendine hem çevresine enerji verir"; "Yolumuzu aydınlatır".

Geçerlik ve güvenirliği sağlama. Çalışmada, katılımcılara araştırmanın tüm aşamaları adım adım anlatılarak geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın iç ve dış tutarlığını sağlamak için özenli çalışmalar yapılmıştır. İç tutarlık, ortaya çıkan kategorinin altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı ile ilgilidir. Dış tutarlık ise ortaya çıkan kategorilerin tümünün araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklayabilmesine ilişkindir. Yani bu kategorilerin, birbirlerinden farklı olmakla birlikte, kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturabilmesiyle ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda önce, verilerin anlamlı bir bütün oluşturması amacıyla belirli kategoriler altında toplanmaları sağlanmıştır. Daha sonra kendi aralarında anlamlı bir bütünlük oluşturan kategoriler, daha üst bir kavramlaştırma oluşturabilecek şekilde temalaştırılmıştır.

Güvenirliği sağlamak için, araştırmada ulaşılan kategoriler altında verilen metaforların, kategori kavramsal düzeyde temsil etme durumunun anlaşılması için, kodlama işlemi iki farklı kişi (araştırmacılar) tarafından yapılmıştır. Daha sonra, bu kodlamalar karşılaştırılarak uyuşum yüzdesine bakılmıştır. Uyuşum yüzdesi: (tüm uyuşulan kategorilerin sayısı) / (tüm uyuşulan ve uyuşulmayan kategorilerin sayısı) formülüyle hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, p. 64). Araştırmanın güvenirliğinin hesaplanmasında; öğretmen verileri için 132/159=.83 olarak, okul müdürlerinin verileri için 18/19=.94 bulunmuştur. Çalışmada güvenirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesinin 70 ve üzerinde olması, güvenirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilmektedir.

Frekansların hesaplanması ve yorumlanması. Bu aşamada, metaforların frekansları çıkarılarak temalar altında yorumlanmıştır. Katılımcılardan elde edilen ham veriler, içerik analizine tabi tutulmanın yanı sıra üretilen

metaforların frekansları da hesaplanmıştır. Katılımcı öğretmenler, müdürlerine ilişkin olarak toplam 159 geçerli metafor verisi sağlamıştır. Bazı metaforların gerekçeleri aynı ana fikri içerdiği için metaforlar daha kapsayıcı olan metafor altında toplanarak metafor sayısı 77'ye indirilmiştir. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından incelenerek önce 20 kategoride toplanmış, daha sonra da bu kategoriler dört farklı tema altında toplanmıştır. Buna göre öğretmen verilerinden; "İnsan İlişkileri", "Liderlik", "Kişisel Özellik" ve "Yönetimsel Özellik" şeklinde temalar belirlenmiştir. Okul müdürlerinin kendileri hakkında ürettikleri metaforları ise "Liderlik", "Kişisel Özellik" ve "Yönetimsel Özellik" şeklinde temalandırılmıştır. Elde edilen temalardaki metaforlar kategorilere ayrılmış ve frekansları (f) hesaplanmıştır. Kategorilerdeki metafor frekanslarının içinde bulundukları temadaki oranını bulmak için "f/temanın toplam frekansı x 100" formülü kullanılmıştır. Bunun yanında kategorilerin ve sonuçta temanın araştırmanın geneli içindeki oranı bulunmuştur. Bunun için ise "f/toplam veri sayısı x 100" formülü kullanılmıştır. Böylece bir kategorinin tüm araştırma içindeki ağırlığı belirlenmek istenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve okul müdürlerinin kendilerine ilişkin geliştirdikleri metaforların analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Öğretmenlerin Okul Müdürlerine İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Burada önceki bölümde çözümlemesi anlatılan verilerden ulaşılan sonuçlar; İnsan ilişkileri, Liderlik, Kişisel özellik ve Yönetimsel özellik temaları altında ve tablolar halinde sunulmaktadır. Tablo 2'de öğretmenlerden elde edilen araştırma verilerinin analizi sonucunda ortaya çıkan temalar, bu temalara ait kategoriler, bu kategorilerdeki metafor sayıları, bu metaforların toplam frekansları, kategorilerin frekans sayılarına göre tema içindeki oranları ve yine bu kategorilerin frekans sayılarının araştırmanın geneli içindeki oranları verilmiştir.

Tablo 2.
Öğretmenlerden elde edilen verilere ilişkin tema, kategori, metafor sayısı, metafor frekansları ve kategorilerin oranları

Tema	**Kategori**	**Kategorilerdeki Metafor Sayısı**	**Kategorilerdeki Metafor Frekansları** (f)	**Tema İçindeki Oranı** (%)	**Toplam İçindeki Oranı** (%) (f:159x100)
İnsan İlişkileri	İçten/Samimi	4	8	22,9	5,0
	Dengeli/Vasat	2	7	20,0	4,4
	Duygusal	4	4	11,4	2,5
	Dengesiz	7	9	25,7	5,7
	İletişimi sorunlu	4	5	14,3	3,1
	Kaba	2	2	5,7	1,3
	Toplam	**23**	**35**	**100**	**22,0**
Liderlik	Koordine eden	2	5	18,5	3,1
	Öncülük eden	5	16	59,3	10,1
	Sorun Çözücü	3	6	22,2	3,8
	Toplam	**10**	**27**	**100**	**17,0**
Kişisel Özellik	İyi niyetli/Anlayışlı	5	12	26,7	7,5
	Çalışkan	5	14	31,1	8,8
	Kariyer Düşkünü	2	4	8,9	2,5
	Kurnaz/Bencil	4	10	22,2	6,3
	Geveze	3	5	11,1	3,1
	Toplam	**19**	**45**	**100**	**28,2**
Yönetimsel Özellik	Koruyucu	4	9	17,3	5,7
	Yönetici bürokrat	8	19	36,5	12,0
	Otoriter	4	7	13,5	4,4
	Emir Eri	3	5	9,6	3,1
	Kontrolcü	4	10	19,2	6,3
	Boş vermiş	2	2	3,9	1,3
	Toplam	**25**	**52**	**100**	**32,8**

Tablo 2'ye göre öğretmenlerden elde edilen araştırma verileri "İnsan ilişkileri", "Liderlik", "Kişisel özellik" ve "Yönetimsel özellik" olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Bu temalardaki metafor sayılarının araştırma geneli içindeki oranlarına bakıldığında ilk sırada Yönetimsel özellik (%32,8), ikinci sırada Kişisel özellik (%28,2), üçüncü sırada İnsan ilişkileri (%22,0), son sırada ise Liderlik (%17) teması gelmektedir.

"İnsan ilişkileri" teması altında *İçten/Samimi*, *Dengeli/Vasat*, *Duygusal, Dengesiz*, *İletişimi sorunlu* ve *Kaba* şeklinde altı kategori oluşturulmuştur. İnsan ilişkileri temasında 35 ayrı kişi tarafından 23 farklı metafor dile getirilmiştir. Bu temada en fazla *Dengesiz* kategorisinde metafor üretilmiştir. Öğretmenlerden dokuz kişi yedi farklı metafor üretmiş ve bunlar *Dengesiz* kategorisinde toplanmıştır. Bununla beraber *Dengesiz* kategorisindeki metaforlar "İnsan ilişkileri" temasının yüzde 25,7'sini, araştırmanın genelinin ise yüzde 5,7'sini oluşturmuştur.

"Liderlik" teması altında *Koordine eden*, *Öncülük eden*, *Sorun çözücü* kategorileri bulunmaktadır. Bu üç kategoride 27 öğretmen tarafından 10 adet farklı metafor geliştirilmiştir. Liderlik temasında beş defa ile en fazla *Öncülük eden* kategorisinin metafor sayısı olduğu görülmektedir. *Öncülük eden* kategorisindeki metaforların tema içindeki oranı yüzde 59,3 iken araştırma genelindeki oranı yüzde 10,1'dir.

Öğretmenlerin okul müdürleri ile ilgili geliştirdikleri metaforlar üzerinden yapılan analiz sonucunda oluşturulan "Kişisel özellik" temasında 45 kişi tarafından 19 farklı metaforun üretildiği görülmektedir. Bu temada *İyi niyetli/Anlayışlı*, *Çalışkan*, *Kariyer düşkünü*, *Kurnaz/Bencil* ve *Geveze* kategorileri bulunmaktadır. Bu kategorilerdeki metaforların sayılarına bakıldığında, *İyi niyetli/Anlayışlı* ve *Çalışkan* kategorilerinde beş farklı metafor geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Çalışkan kategorisindeki beş farklı metaforu 14 kişi geliştirirken, bunlar "Kişisel özellik" temasının yüzde 31,1'ini, araştırmanın genelinin ise yüzde 8,8'ini meydana getirmektedir.

"Yönetimsel özellik" temasındaki metaforlar *Koruyucu*, *Yönetici bürokrat*, *Otoriter*, *Emir eri*, Kontrolcü, *Boş vermiş* kategorileri altında toplanmıştır. "Yönetimsel özellik" temasında toplam 52 öğretmen tarafından 25 farklı metafor geliştirilmiştir. "Yönetimsel özellik" temasında en fazla tekrarlanan kategori *Yönetici bürokrat* olmuştur. 19 öğretmenin sekiz farklı metafor ürettikleri *Yönetici bürokrat* kategorisi, tema içinde yüzde 36,5 ile, araştırma genelinde ise yüzde 12,0'lık bir orana sahiptir.

Tablo 2'ye göre tüm kategoriler birlikte değerlendirildiğinde araştırma genelinde en çok sayıda metafor *Yönetici bürokrat* kategorisinde olduğu görülmektedir. *Yönetici bürokrat* kategorisinde 8 farklı metafor üretilmiştir. Bunu 7 farklı metafor sayısı ile *Dengesiz* kategorisi izlemektedir. En fazla katılımcının olduğu kategorilere bakıldığında ise 19 katılımcı ile *Yönetici bürokrat*, 16 katılımcı ile *Öncülük eden* ve 14 katılımcı ile *Çalışkan* kategorisi göze çarpmaktadır.

Tablo 3'te "İnsan ilişkileri" temasında yer alan kategoriler, metaforlar ive bu metaforlara ilişkin frekans ile gerekçeleri gösterilmiştir.

Tablo 3.

İnsan ilişkileri teması altında yer alan kategori, metafor, metafora ilişkin frekans ve gerekçe

Kategori	Metafor	f	Gerekçe
İçten/Samimi	Ay	3	*İçten Samimi, güler yüzlü olması*
	Güneş	2	*Çevresine sıcak ortam yaratıyor*
	Arkadaş	2	*Rahatça iletişim kuruyoruz, her derdimize ortak oluyor.*
	Sallanan sandalye	1	*Üzerine oturana daima keyif verir*
Dengeli/Vasat	Terazi	5	*Öğretmenlerle ilişkisinde dengeyi sağlayabiliyor; ancak taşıyabileceğinden fazlasını tartamaz.*
	Şeker	2	*Tatlı fakat vücuda zarar veren bir etkisi de var, eksileri artılarını götürüyor.*
Duygusal	Küstüm çiçeği	1	*Kafasına göre herkese küsüyor.*
	Fil	1	*Duygusallığı ile yıkıp geçiyor.*
	Boğa	1	*Boğanın kırmızıya hassasiyeti gibi hassas ve sert olduğu durumlar var, bununla birlikte şah gibi rahat.*
	Şiir kitabi	1	*Duygusallık*
Dengesiz	Ayarsız enerji	2	*Bir günü diğerine uymuyor, içinde bulunduğu duygusal duruma göre aynı kişiye bile farklı tepkiler verebiliyor, çoğu zaman öfke*

			kontrolünü sağlayamıyor.
	Çalkalanmış soda	2	*Sürekli gergin olması, son anda karar ver(dir)mesi, bu yüzden sıkıntılar yaşatması*
	Kutu	1	*İçini açınca sürpriz çıkıyor.*
	Düdük	1	*Bir anda patlıyor.*
	Kaktüs	1	*Dokunmazsan iyi dokununca dert yüklüyor*
	Maymun	1	*Delinin teki*
	Budala	1	*Karşısındakini kandırdığını sanan bir budalanın sevincini yaşıyor.*
İletişimi sorunlu	Çocuk	2	*İletişim kurmaktaki sınırlılıklar*
	Güçlü görünen zayıf	1	*Mesafeli ama bunun nedeninin çekingenlik olduğunu düşünüyorum*
	Drakula	1	*İletişim problemi var.*
	Duvar	1	*İletişim kurmada sıkıntılı*
Kaba	Öküz	1	*Düşüncesiz kaba ve kendi bildiği gibi hareket ediyor*
	Odun	1	*Nezaketsiz*

Tablo 3'te görüldüğü gibi "İnsan ilişkileri" teması altında *İçten/Samimi*, *Dengeli/Vasat*, *Duygusal*, *Dengesiz*, *İletişimi sorunlu* ve *Kaba* olmak üzere altı kategori yer almaktadır. Bu kategoriler kapsamında katılımcı öğretmenler tarafından 20 adet metafor üretilmiş ve bu metaforları açıklayan gerekçeler belirtilmiştir. En fazla tekrarlanan metaforlar, *Dengeli* kategorisi altında yer alan *terazi* olmuştur. Terazi metaforu ile öğretmenler, okul müdürlerinin öğretmenlerle ilişkilerinde dengeyi sağlayabildiklerini ancak bu konudaki kapasitelerinin sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Bu metaforu üç kez geliştirilen *İçten/Samimi* kategorisinde yer alan *ay* metaforu izlemiştir.

Tablo 4'te "Liderlik" temasında yer alan kategoriler, metaforlar ve bu metaforlara ilişkin frekans ile gerekçeleri gösterilmiştir.

Tablo 4.

Liderlik teması altında yer alan kategori, metafor, metafora ilişkin frekans ve gerekçe

Kategori	Metafor	f	Gerekçe
Koordine eden	Orkestra şefi	3	*Tüm seslerin uyum içinde çıkmasını sağlayacaktır; Okuldaki tüm birimleri harika ve uyumlu yönetmekte; Öğretmenlerin uyumlu çalışmasını sağlar.*
	Mıknatıs	2	*İyi koordine eder, okulda çalışanları bir araya getirir.*
Öncülük eden	Güneş	5	*Merkezdedir; bize ışık ve enerji verir; yolumuzu aydınlatır.*
	Lider	5	*Mükemmel bir idareci, sorumluluk verip takip eder; güdüler, önderlik yaparak yönetir.*
	Kaptan	3	*Okulun rotasını belirler, yol almasında rol alır.*
	Pusula	2	*Okulun ufkunu, vizyonunu belirler; doğru yönü bulmaya yardım eder.*
	Lokomotif	1	*En önde gider.*
Sorun çözücü	Arkadaş	3	*Dinler, anlamaya çalışır ve problemleri çözmeye yardımcı olur.*
	Beyin	2	*Problemleri çözmek için sürekli uğraşır, akılcı çözümler bulur.*
	Göçmen	1	*Herkese yardım ediyor, pozitif bir insan*

Tablo 4'te görüldüğü gibi "Liderlik" teması altında *Koordine eden*, *Öncülük eden* ve *Sorun çözücü* kategorileri ve kategoriler kapsamında yer alan metaforlar ile bu metaforları açıklayan gerekçeler yer almaktadır. Buna göre "Liderlik" temasında en fazla tekrarlanan metafor *Öncülük eden* kategorisinde beş defa yazılan *güneş* ve *lider* metaforu olmuştur. Öğretmenler bu metaforla okul müdürlerinin idareciliklerini, sorumluluk takiplerini, güdüleme becerilerini ve önderlik yapmalarını vurgulamışlardır. Bunu üçer kez ile *Koordine eden* kategorisindeki *orkestra şefi*, *Öncülük eden* kategorisindeki *kaptan* ve *Sorun çözücü* kategorisindeki *arkadaş* metaforları izlemiştir.

Tablo 5'te "Kişisel özellik" temasında yer alan kategoriler, metaforlar ve bu metaforlara ilişkin frekans ile gerekçeleri gösterilmiştir.

Tablo 5.

Kişisel özellik teması altında yer alan kategori, metafor, metafora ilişkin frekans ve gerekçe

Kategori	Metafor	f	Gerekçe
Çalışkan	Arı	6	*Çalışkanlığı ve hızlı hareket etmesi*
	Karınca	5	*Çok çalışkan, anlayışlı, hırslı, inatçı ve hoşgörülü olması*
	Kuş	1	*Çok hareketli*
	Motor	1	*Yerinde duramıyor;*
	Saat	1	*Dakik, çalışkan ve özverili olması, çevresindeki kişilerin de böyle davranmasını istemesi.*
İyi niyetli /Anlayışlı	Melek	5	*Çok iyi niyetli, anlayışlı ve ılımlı bir insan, anlayışlı iyi bir idareci.*
	Hümanist	3	*Hoşgörülü, her zaman iyi tarafı görmeye çalışıyor.*
	Çınar ağacı	2	*Dürüst, hak yemeyen sağlam duruşlu.*
	Yufka yürekli kapıcı	1	*Duruşunda yöneticilik yok. Bakan müdür olduğunu anlamaz ama çok iyi kalpli.*
	Elma şekeri	1	*Çok tatlı*
Kurnaz/Bencil	Tilki	5	*İşini bilir; işine geldiği gibi kurnazca her şeyi idare etmeye çalışır.*
	Çakal	2	*Sinsi, kötü niyetli; çatışma kültürünü destekleyip hükmetmek istiyor.*
	Bowling topu	2	*Ticari bakar, ne kadar lobut düşer, en hızlı nasıl çarparım diye düşünür.*
	Kedi	1	*Nankör, bencil, dünyanın merkezinde yalnızca kendini görür.*
Geveze	Merdaneli çamaşır makinesi	2	*Çok konuşuyor, sürekli ayni şeyleri söylüyor, kısa zamanda yapılabilecek bir işi çok uzatıyor.*
	Demagog	2	*Sürekli, çok ve boş konuşup karşısındakileri dinlememesi ve ilgilenmemesi*
	Papağan	1	*İletişim kuramıyor, ezberlediğini sürekli tekrarlıyor.*
Kariyer Düşkünü	Piyon	3	*Bedavadan, sırf yandaş olması sebebiyle, makam sahibi olmuş, onu koruma çabası içinde.*
	Kartal	1	*Güç ve yükseklik merakı var.*

Tablo 5'te görüldüğü gibi "Kişisel özellik" teması altında *Çalışkan*, *İyi niyetli/Anlayışlı*, *Kurnaz/ Bencil*, *Geveze* ve *Kariyer* düşkünü kategorileri, kategoriler kapsamında yer alan metaforlar ve bu metaforları açıklayan gerekçeler yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin okul müdürleri ile ilgili en fazla geliştirdikleri metafor altı defa ile *Çalışkan* kategorisindeki *arı* ve beşer defa tekrarlanan *Çalışkan* kategorisinde yer alan *karınca*, *İyi niyetli/Anlayışlı* kategorisi altındaki *melek* ve *Kurnaz/Bencil* kategorisindeki *tilki* olmuştur. Öğretmenler *arı* metaforuyla okul müdürlerinin çalışkanlıklarına ve hızlı hareket etmesine vurgu yaparken, *karınca* metaforu ile çalışkanlık, hırs ve inatçılıklarına, *melek* benzetmesiyle iyi niyetli, anlayışlı ve ılımlı olmalarına, *tilki* metaforu ile işini bilmeye, işine geldiği gibi ve kurnaz davranmalarına vurgu yapmışlardır.

Tablo 6'da "Yönetimsel özellik" temasında yer alan kategoriler, metaforlar ve bu metaforlara ilişkin frekans ile gerekçeleri gösterilmiştir.

Tablo 6.

Yönetimsel özellik teması altında yer alan kategori, metafor, metafora ilişkin frekans ve gerekçe

Kategori	Metafor	f	Gerekçe
Koruyucu	Baba	2	*Dert dinliyor; koruyup kolluyor; sevecen, koruyucu; fedakâr baba rolü oynuyor; çalışma arkadaşlarına bu figürle yaklaşıyor; herkesle ilgilenir, pozitif yaklaşır, çözüm odaklı idare eder.*
	Çınar ağacı	4	*Dürüst, bir ağaç gibi hak yemeyen sağlam duruşlu olması; bütün okulu gölgesinde barındıran, verdiği meyveler ile herkese yardımcı olan; köklü kucaklayıcı içten olması.*
	Anne	2	*İyi niyetli, sevgi dolu koruyucu bir kadın*
	Aile reisi	1	*Herkesin iyiliğini, geleceğini düşünür.*
Yönetici Bürokrat	Yönetmen	6	*Okulu tüm birimleriyle iyi yönetiyor.*
	Görev adamı	5	*Görevini haksızlık yapmadan yönetmeliklere uygun şekilde yapmaya gayret ediyor; standart, esnek değil kuralları uygulayarak otoritesini hissettirmeye çalışıyor.*
	Antrenör	2	*Öğretmeni motive ediyor, arkadaş oluyor.*
	Köylü Mehmet ağa	2	*Vizyon sahibi değil, vizyonsuz.*
	Ahşap oymalı klasik koltuk	1	*Sabit düşünceleri olan sıkıcı, sınırları net, güven vermeyen.*
	Tasarruflu ampul	1	*Kıt kaynaklarla okulu yönetmek zorundadır.*
	Dinozor	1	*Devri çoktan bitti*
	Oyuncu	1	*Her işi idare etmeye çalışıyor*
Otoriter	Diktatör	3	*Otoriter, baskıcı, hoşgörüsüz, beceriksiz ve keyfi davranıyor.*
	Padişah	2	*Diktatör, kendi bildiğini okur, çevresindekileri dikkate almaz, son sözü o söyler.*
	Mikrop	1	*Sürekli kötü davranışları*
	Ruh emici	1	*Negatif enerji yüklemesi*
Kontrolcü	Ahtapot	5	*Her yerde her an bulunmak, her şeyi kendisi yapmak ve kontrol etmek istiyor; her yere uzanıp kontrol etmeye, müdahale etmeye çalışıyor.*
	Gizli polis	3	*Kameralardan izler, sıkı takip eder; kontrol etmeyi sever ama karışmadan uzaktan.*
	Kamera,	1	*Her şeyi kaydediyor*
	Dürbün	1	*Her şeyi yakından görür*
Emir Eri	Çiftlik kâhyası	3	*Verilen görevi yapan, kurallara uymakla yükümlü, insani olan şeylere hiç değer vermeyen, prosedürleri uygulayıp üstlerine yaranmaya çalışan; düzen işleyişten sorumlu biri.*
	Akü	1	*Çalıştırırsan çalışır, çalıştırmazsan biter*
	Dama taşı	1	*Harekete geçmesi için birisinin ona hamle yaptırması gerekiyor.*
Boş vermiş	Akmaz kokmaz bulaşmaz	1	*Aman boş ver, kimse duymasıncı oluşu.*
	Biblo	1	*Hiçbir şeye karışmıyor, suya sabuna dokunmuyor.*

Tablo 6'da görüldüğü gibi "Yönetimsel özellik" teması altında *Koruyucu*, *Yönetici bürokrat*, *Otoriter*, *Kontrolcü*, *Emir eri* ve *Boş vermiş* kategorileri, kategoriler kapsamında yer alan metaforlar ve bu metaforları açıklayan gerekçeler yer almaktadır. Tablo 6'ya göre en fazla tekrarlanan metafor *Yönetici bürokrat* kategorisindeki *yönetmen* metaforu olmuştur. Öğretmenler tarafından altı kez ifade edilen *yönetmen* metaforunu, okul müdürlerinin okulu tüm birimleri ile iyi yönettikleri şeklinde gerekçelendirmişlerdir. Bunun yanında beşer kez tekrarlanan *Yönetici bürokrat* kategorisinde; yönetmelikleri uygulayan, standart, esnek olmayan ve kuralları uygulayan gibi açıklamalarla gerekçelendirdikleri *görev adamı* metaforu ve *Kontrolcü* kategorisinde; her yerde her an bu-

lunan, her şeyi kendisi yapmak isteyen, her yeri kontrol etmeye ve müdahale etmeye çalışan biri olarak açıkladıkları *ahtapot* metaforu bulunmaktadır.

Okul Müdürlerinin Kendilerine İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Bu bölümde okul müdürlerinin kendilerini okul müdür olarak nasıl gördüklerine ilişkin metafor yoluyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Toplamda 19 okul müdüründe elde edilen veriler "Liderlik", "Kişisel özellik" ve "Yönetimsel özellik" temaları altında toplanmıştır. Tablo 7'de okul müdürlerinden elde edilen araştırma verilerinin analizi sonucunda ortaya çıkan temalar, bu temalara ait kategoriler, bu kategorilerdeki metafor sayıları, bu metaforların toplam frekansları, kategorilerin frekans sayılarına göre tema içindeki oranları ve yine bu kategorilerin frekans sayılarının araştırmanın geneli içindeki oranları verilmiştir.

Tablo 7.

Okul müdürlerinden elde edilen verilere ilişkin tema, kategori, metafor sayısı, metafor frekansları ve kategorilerin oranları

Tema	**Kategori**	**Kategorilerdeki Metafor Sayısı**	**Kategorilerdeki Metafor Frekansları** (f)	**Tema İçindeki Oranı** (%)	**Toplam İçindeki Oranı** (%) (f:19x100)
Liderlik	Koordine eden	2	2	22,2	10,5
	Öncülük eden	3	3	33,3	15,8
	Sorun Çözücü	3	4	44,5	21,0
	Toplam	**8**	**9**	**100,0**	**47,3**
Kişisel Özellik	Çalışkan	4	4	66,7	21,1
	Tatlı-sert	1	2	33,3	10,5
	Toplam	**5**	**6**	**100,0**	**31,6**
Yönetimsel Özellik	Koşulların tutsağı	4	4	100,0	21,1
	Toplam	**4**	**4**	**100,0**	**21,1**

Tablo 7'ye göre okul müdürlerinin kendileri ile ilgili geliştirdikleri metaforlar üç tema altında toplanmıştır. "Kişisel özellik" temasında *Çalışkan* ve *Tatlı-sert* kategorileri, "Liderlik" temasında *Koordine eden*, *Öncülük eden* ve *Sorun çözücü* kategorileri, "Yönetimsel özellik" temasında ise *Koşulların tutsağı* kategorisi yer almaktadır. Okul müdürleri kendileri ile ilgili 17 farklı metafor geliştirmişlerdir. Bu metaforlar üç tema altında toplanmıştır. "Liderlik" temasında 9 kişi tarafından 8 farklı metafor, "Kişisel özellik" temasında 6 kişi tarafından 5 farklı metafor, "Yönetimsel özellik" temasında ise 4 kişi tarafından 4 farklı metafor geliştirilmiştir. Buna göre yüzde 47,3 ile en fazla metafor "Liderlik" temasında, en az metafor ise yüzde 21,1 ile "Yönetimsel özellik" temasında bulunmaktadır. "Liderlik" temasında üç kategoriden en çok metafor tema içinde yüzde 44,5 ile *Sorun çözücü* kategorisidir. "Kişisel özellik" temasında yüzde 66,7 oranı ile en yüksek metafor *Çalışkan* kategorisi olurken "Yönetimsel özellik" temasında okul müdürleri kendilerini *Koşulların tutsağı* olarak nitelemişlerdir. Kategorilerin araştırmaya katılan tüm okul müdürleri içindeki oranına bakıldığında en yüksek oran *Sorun çözücü*, *Çalışkan* ve *Koşulların tutsağı* kategorileri olmuştur. En az oran ise *Koordine eden* ile *Tatlı-sert* kategorisine aittir.

Tablo 8'de okul müdürlerinin kendileri hakkında geliştirdikleri metaforlar, metaforların frekansları gerekçeleri, kategori ve temalar sunulmuştur.

Tablo 8.

Okul müdürlerinin geliştirdikleri metaforlara ilişkin tema, kategori, metafor, metafora ilişkin frekans ve gerekçeler

Tema	Kategori	Metafor	f	Gerekçe
Kişisel Özellik	Çalışkan	Süper Mario	1	*Tez canlılık*
		Kaplan	1	*Azim*
		Zümrüt ü Anka Kuşu	1	*Küllerinden yeniden okulu dönüştürmeye çalışıyorum.*
		Arı	1	*İşleri yetiştirmek için çok çalışmaktan*
	Tatlı-sert	Elma	2	*Bazen ekşi bazen tatlı; ama hoşgörülü*
Liderlik	Koordine eden	Orkestra Şefi	1	*Toparlayıcı özelliğinden dolayı*
		Teknik Direktör	1	*Sahadaki her oyuncuya kendi görev alanına uygun taktikler verip, takımı şampiyonluğa taşımak için çalıştığım için.*
	Öncülük eden	Gemi Kaptanı	1	*Rotayı siz belirliyorsunuz*
		Lokomotif	1	*Ben durursam işler durmasa bile yavaşlıyor*
		Yönetmen	1	*Her durumu paydaşların beğenisine hazırlama ve sunma*
	Sorun Çözücü	Sünger	2	*Tüm sorunları içine çektiği için; bütün her şeyi absorbe ettiğimiz için*
		Problem Çözücü	1	*Çıkan sorunlar bana gelir*
		Baba	1	*Kollayıcı çözüm üretici*
Yönetimsel Özellik	Koşulların Tutsağı	Köle	1	*Her şeyi müdür yapsın. ben ücret alıyım*
		Tesisatçı	1	*Kurumun teknik ve fiziki iyileştirmeleriyle uğraşma zorunda bırakılman.*
		Ağaç	1	*Bazen meyve veriyorum, bazen vermiyorum*
		Eğitim Çalışanı	1	*Yerine göre lider yerine göre işçi*

Tablo 8'de görüldüğü gibi okul müdürleri *Çalışkan* kategorisinde okul müdürleri kendilerini *Süper Mario*, *kaplan*, *zümrüt ü anka kuşu* ve *arı*ya benzetmişlerdir. Okul müdürlerinin *orkestra şefi*, *teknik direktör* metaforları *Koordine eden*; *gemi kaptanı*, *lokomotif* ve *yönetmen* metaforları *Öncülük eden*; *sünger*, *problem çözücü* ve *baba* metaforları ise *Sorun Çözücü* kategorisinde değerlendirilmiştir. Dört okul müdürü ise kendilerini *köle*, *tesisatçı*, *ağaç* ve *eğitim çalışanı* metaforlarına uygun görmüşlerdir. Bu metaforlar gerekçelerine bakılarak *Koşulların tutsağı* kategorisinde toplanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, öğretmenlerin müdürleriyle okulda eğitim öğretim etkinlikleri ve yaşantılarına ilişkin kişisel değerlendirme ve yargılarını içermektedir. Kişisel değerlendirme ve yargılar, bireyin kendisi, çevresi ve çevresinde bulunan kişiler hakkındaki öznel bilgisinden oluşan görüşleridir. Bu görüşler duygusal öğeler kadar bilişsel öğeleri de içerir (Şahin, 2014). Bu bağlamda bu araştırmada ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin beraber çalıştıkları okul müdürleri hakkındaki algıları ve okul müdürlerinin okul müdürü olarak kendileri hakkındaki algıları betimlenmeye çalışılmış. Araştırmaya katılan 159 öğretmenin ve 19 okul müdürünün geliştirdikleri metaforlar ve gerekçeleri analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin okul müdürleri hakkında geliştirdikleri metaforlar "İnsan ilişkileri", "Liderlik", "Kişisel özellik" ve "Yönetimsel özellik" olarak dört temaya ayrılmıştır. Müdürlerin yönetim becerileri farklı biçimlerde ifade edilmekle birlikte, genellikle resmi sorumluluklarla ilgili teknik beceriler, bireyin örgüte uyumuyla ilgili sosyalleşme becerileri ve mesleki rolüyle ilgili kendi değerlerinin, tutumlarının ve inançlarının farkında olma yeteneği bağlamında ele alınmaktadır (Daresh ve Arrowsmith, 2003; Şahin, Beycioğlu ve Fırat, 2011). Katz'a (1974) göre yönetimsel beceriler üç bölüme ayrılır. Bunlar analitik olma, yaratıcılık inisiyatif alma gibi özelliklerin öne çıktığı "Kavramsal beceriler", insanlarla çalışabilmeyi gerektiren özelliklerin öne çıktığı "İnsani beceriler" ve işin gerektirdiği mesleki ve teknik özelliklerin öne çıktığı "Teknik beceriler"dir. Bu araştırmada da geliştirilen metaforlar

bu kapsamda ele alınmış ve yöneticilerin insan ilişkileri, liderlik, kişisel özellik ve yönetimsel özellikleri temalarında değerlendirilmiştir.

Analiz bulgularına bakıldığında öğretmenlerin okul müdürleri ile ilgili en çok vurguladıkları "Yönetimsel özellik" olurken en az vurguladıkları ise okul müdürlerinin "Liderlik" özellikleri olmuştur. Öğretmenler okul müdürlerini "İnsan ilişkileri" kapsamında *Dengesiz* ve *İçten samimi*, "Liderlik" kapsamında *Öncülük eden*; "Kişisel özellik" kapsamında *Çalışkan*, *İyi niyetli/Anlayışlı* ve *Kurnaz/Bencil*; "Yönetimsel özellik" kapsamında ise *Yönetici bürokrat*, *Kontrolcü* ve *Koruyucu* özelliklerini ağırlıkla dile getirmişlerdir. Araştırmanın geneline bakıldığında ise öğretmenler okul müdürlerini en çok *Yönetici bürokrat* olarak görmektedirler. Bunu *Öncülük eden* ve *Çalışkan* özellikleri izlemiştir.

Öğretmenlerin okul müdürleri ile ilgili yanıtlarına bakıldığında en fazla geliştirdikleri metaforlar, "Kişisel özellik" olarak *Çalışkan* kategorisindeki *arı* ve "Yönetimsel özellik" olarak *Yönetici bürokrat* kategorisindeki *yönetmen* metaforlarıdır. Bunları *Dengeli/Vasat* kategorisindeki *terazi*, *Öncülük eden* kategorisindeki *güneş* ve *lider*, *Çalışkan* kategorisindeki *karınca*, *İyi niyetli/Anlayışlı* kategorisindeki *melek*, *Kurnaz/Bencil* kategorisindeki *tilki*, *Yönetici bürokrat* kategorisindeki *görev adamı* ve *Kontrolcü* kategorisindeki *ahtapot* metaforları izlemiştir. Bu metaforların gerekçelerine bakıldığında; öğretmenler, okul müdürlerinin çalışkan olduğunu, okulu tüm birimleriyle yönettiğini, öğretmenler ile ilişkisinde dengeyi sağlayabildiğini ama fazlasına yetemeyeceklerini, öğretmenlere ışık verdiğini, yollarını aydınlattığını, mükemmel bir idareci olduğunu, güdülediğini, sorumluluk verip takip ettiğini, önderlik yaptığını, iyi niyetli, anlayışlı ve ılımlı olduğunu, görevini kurallara uygun olarak standart bir şekilde yaptığını, bu konuda esnek olmadığını, kuralları uygulayarak otoritesini hissettirmeye çalıştığını, bunun yanında işini bilen bir kişi olduğunu, işine geldiği gibi kurnazca her şeyi idare etmeye çalıştığını, her yerde her an bulunarak her şeyi kendisinin yapmak, kontrol ve müdahale etmek istediğini belirtmişlerdir.

Akan vd., (2014) çalışmalarında öğretmenlerin, okul müdürlerini *komutan*, *asker*, *bilgisayar*, *kalem*, *yönetici* metaforları ile izah ettiklerini tespit etmişlerdir. Cerit'in (2008) araştırmasında öğretmenler okul müdürlerini *araştırmacı*, *kontrol eden kişi*, *danışman*, *eğitim uzmanı*, *yönetmen*, *koç*, *orkestra şefi* ve *lider* olarak algılamışlardır. Katılımcılar tarafından müdürlerin *anne/baba*, *bakıcı*, *otoriter kişi*, *kral*, *patron*, *bahçıvan* ve *hâkim* olarak orta ve daha alt düzeylerde görüldüğü tespit edilmiştir. Çobanoğlu ve Gökalp'in (2015) araştırmasında öğretmen adayları okul müdürlerini için en çok *baba*, *aslan*, *anne*, *diktatör*, *çoban* metaforları ile ifade etmişlerdir. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının okul müdürlerini en çok "*Yöneticilik*, *Liderlik*, *Güç*, *Olumsuzluk* ve *Koruma*" yönleri ile tanımlamışlardır. Okul müdürlerini teknik bilgilere sahip bir yönetici, grubunu etkileyebilen bir lider, yasal yetkilerinden dolayı güç unsuru olan birisi olarak betimlemişlerdir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının müdürler ile ilgili düşüncelerinin olumlu olduğu görülmüştür. Köstereliođlu'nun (2014) araştırmasında ise öğretmen adaylarının en çok yığılma gösterdikleri ilk üç kategorinin sırasıyla; *Yönlendiren* ve *Yol gösteren* olma, *Yönetim odağı olma* ve *Vazgeçilmez* olma kategorileri olduğu görülmüştür. Yine Örücü'nün (2014) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının okul yöneticilerini olumsuz algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özan ve Şener'in (2014) araştırmasından elde edilen sonuçlara göre 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. Zembat vd.'nin (2015) okul öncesi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada okul müdürünü en çok *baba*, *lider*, *anne* ve *ebeveyn* metaforlarıyla özdeşleştirdiği görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının "okul yöneticisi" kavramına yönelik ürettikleri metaforların büyük çoğunlukla *yönetim odağı olma*, *düzenleyici olma* ve *yönlendiren/yol gösterici olma* kategorileri altında toplandığı görülmüştür. Sözü edilen araştırmalarda katılımcılara kavramsal olarak okul müdürünü metaforla ifade etmeleri istenmiştir. Bununla birlikte bu çalışmalardaki *baba*, *anne*, *lider* metaforlarıyla okul müdürlerinin *Yönlendirici yol gösterici*, *Yönetici*, *otoriter olma* yönlerine genel vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmada da öğretmenler okul müdürlerinin en fazla yönetici bürokrat olmalarına ve çalışkanlıklarına vurgu yapmışlardır. Yalçın ve Erginer'in (2012) araştırmasında öğretmenlerin ve yöneticilerin okul müdürünü daha çok yönlendirici ve yol gösterici olarak algıladıkları görülmektir. Yine Özgözgü'nün (2015) araştırmasında okul müdürlerinde görülen en yüksek liderlik stili Yönlendirici Liderlik stili çıkmıştır. Buna paralel olarak Çiftçi'nin (2002) araştırmasında okul yöneticilerinin daha çok Göreve Yönelik Liderlik stilini, Çağlar ve diğerlerinin (2005) ve Çemberci'nin (2003) araştırmalarında yöneticilerin daha çok yapıyı kurma davranışı gösterdikleri, Paşa ve diğerlerinin (2001) çalışmasında ise en çok gözlenen liderlik davranışının hiyerarşik-otokratik liderlik davranışı olduğu bulunmuştur. Buna göre bu araştırmanın bulguları Akan vd., (2014), Cerit (2008), Çobanoğlu ve Gökalp (2015),

Köstereliоğlu (2014), Özan ve Şener (2014), Yalçın ve Erginer (2012), Zembat vd.'nin (2015) yaptıkları araştırmalardaki bulgularla paralellik göstermektedir.

Okul müdürlerinin bir okul müdürü olarak kendileri hakkındaki algıları ise "Liderlik", "Kişisel özellik" ve "Yönetimsel özellik" olarak üç temada toplanmıştır. Burada öğretmenlerden farklı olarak okul müdürleri kendilerini "İnsan ilişkileri" konusunda değerlendirmemişlerdir. Bulgulara bakıldığında okul müdürlerinin kendilerinin en çok "Liderlik" özelliklerine ağırlık vermişlerdir. Bunu "Kişisel özellik" ve "Yönetimsel özellik" izlemiştir.

Araştırmada okul müdürlerinin kendilerini en çok *Lider* olarak gördükleri bulunmuştur. Demirtaş ve Özer'in (2014) okul müdürleri ile yaptıkları araştırmada okul müdürleri kendilerini en çok lider olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bir başka bulgu, okul müdürlerinin liderliklerini nitelerken en fazla *Sorun çözücü* taraflarına, kişisel özelliklerinde ise *çalışkan*lıklarına vurgu yapmış olmalarıdır. Okul müdürleri kendilerini en çok bazen tatlı bazen ekşi gerekçesiyle *elma*ya ve tüm sorunları içine çekme ve absorbe etme gerekçesiyle de *süngere* benzetmişlerdir. Okul müdürlerinin kendilerini en fazla sorun çözücü olarak görmeleri ve tüm sorunları içine çekme gerekçesiyle süngere benzetmeleri okuldaki sorunlara ilişkin çok zaman harcadıkları anlamına gelmektedir. Aslanargun ve Bozkurt'un (2012) yaptığı araştırma bulguları okul müdürlerinin öğretmenlerle karşılaşılan problemlerin yanında, okul bütçesi, yardımcı personel hizmetleri, eğitim ve öğretim ile çevre gibi birçok konuda sorun yaşadıklarını göstermektedir. Okul müdürleri karşılaştığı sorunlar arasında öncelikli olarak okul bütçesi ile genel ve idari hizmetlerin yönetimine ilişkin sıkıntıları dile getirmektedir. Araştırmada örgüt yapısı içinde karşılaşılan problemlere yönelik okul yöneticileri tarafından formal ve informal çözüm önerilerinin geliştirildiği ifade edilmektedir. Örgütü meydana getiren öğretmen, öğrenci, veli ve diğer çevresel faktörler okul yöneticileri tarafından okul kültürüne ve iklimine uygun yönlendirildiğinde sorunların başlamadan bittiği, bahsedilen bu dinamikler arasında olumlu ilişki kurulamadığında ise çatışma önlenememektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin yasal sorumluluklara öncelik verdikleri, eldeki olanaklarla yönetim görevini yerine getirmeye çalıştıkları, okul içinde ve dışında insan kaynaklarını yönetme aşamasında görev ve sorumluluklar temelinde yapıyı önemsedikleri ortaya çıkmaktadır (Aslanargun ve Bozkurt, 2012: 362).

Araştırmaya katılan dört okul müdürü kendilerini *köle*, *tesisatçı*, *ağaç* ve *eğitim çalışanı* metaforlarına uygun görmüşlerdir. Bu metaforlar gerekçelerine bakılarak *Koşulların tutsağı* olarak kendilerini gördüklerini göstermektedir. Demirtaş ve Özer'in (2014) araştırmasında da bazı okul müdürleri okulda öğretime liderlik etmekten çok; para bulmaya çalışmak, okulun badanası, boyası, sıvası vb. işlerle uğraştıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin işleri ile ilgili zaman planlaması okulun şartlarına göre değişmektedir. Çelikten'in (2004) yaptığı araştırmaya göre okul müdürünün iş yoğunluğunun ne zaman artacağını kestirmek pek olanaklı değildir. Bununla beraber müdürün en fazla zaman ayırdığı üç yönetim işlevi genel yönetim (işgörenler arasındaki sorunların çözümü, okulu amaçlarına ulaştırmak için yapılan mali işler, büro işleri, vb. etkinlikler), planlama, gezinti; en az zaman ayırdığı işler ise üst yönetim, kendini yetiştirme ve okul-çevre ilişkileri gibi etkinlikler olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin algıları ile okul müdürlerinin kendilerine ilişkin algıları arasında farklılık göze çarpmaktadır. Öğretmenler okul müdürlerinin en çok yönetimsel özelliklerine vurgu yaparken okul müdürleri kendilerinin en çok liderlik özelliklerine vurgu yapmışlardır. Yönetimsel özellik öğretmen algılarına göre birinci sıradayken okul müdürlerinin algılarında üçüncü ve son sıradadır. Aynı şekilde liderlik özellikleri öğretmenlerin okul müdür algılarında dördüncü ve son sıradayken okul müdürlerinin kendileri ile ilgili algılarında ilk sıradadır. Metaforların kategorilerine bakıldığında öğretmenlerin okul müdürlerini en çok "yönetici bürokrat" olarak gördükleri, bundan farklı olarak okul müdürlerinin ise kendilerini en çok "sorun çözücü" olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler, okul müdürlerini yönetici bürokrat olarak görmenin yanısıra "öncülük eden" ve "çalışkan" olarak da görmektedirler. Okul müdürleri ise kendilerini "sorun çözücü" bulmalarının yanında "çalışkan" olarak görmektedirler. Burada değişen oranlarda da olsa her iki tarafın da örtüştüğü özellik, okul müdürlerinin "çalışkan" olduklarıdır.

Özgözgü ve Altunay'ın (2016) yaptığı meta-analiz araştırmasına göre yöneticilerin liderlik davranışlarının öğretmenlere yansıyan sonuçları ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar okul müdürleri için öneri olarak sayılabilir. Buna göre okullarda dönüşümcü liderlik ve etik liderlik davranışlarının gösterilmesi, öğretmenlerin okula bağlılığına, okulun bir vatandaşı gibi hissetmesine, okuldaki işleyişin adaletli olduğu algısını yaratmasına, iş doyumunu sağlamasına ve okulun etkili bir örgüt haline dönüşmesine yardımcı olabilir.

Elde edilen sonuçlara dayalı olarak yapılacak benzer çalışmalarda eğitimin farklı aktörleri (öğrenci, veli vb.) araştırmaya dâhil edilerek okul müdürü ile ilgili algıları analiz edilebilir. Yine yöneticilerin yönetim becerileri ya da bu araştırmada öne çıkan yönetici özelliklerine ilişkin temalar temel alınarak farklı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akan, D., Yalçın, S. ve Yıldırım, İ. (2014). "Okul Müdürü" kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *İlköğretim Online, 13*(1), 169-179.

Arslan, M. M. ve Bayrakcı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açsından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 171*, 100- 108.

Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 349-368.

Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi* (5. bs). Ankara: Hatiboğlu.

Baştan, A., Tetik, İ. ve Kasımay, C. (2014). Okul müdürlerinin "müdür" algılarının incelenmesi. *9. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi (8-10 Mayıs 2014, Siirt)*, Ankara: Pegem Akademi.

Black, M. (1993). More about metaphor. In A. Ortony (Ed.). *Metaphor and Thought* (Second edition). Cambridge University Press.

Burns, M. G. (1978). *Leadership*. Newyork: Harper-Row.

Bülbül, T. ve Toker-Gökçe, A. (2015). Meslek lisesi öğrencilerinin metaforik okul algıları: İşlevselci bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16*(2), 273-291.

Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 33*(147), 3-13.

Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 6*(1), 61-80.

Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(1), 123-135.

Çemberci, Y. (2003). *Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi 'Kartal ilçesi örneği'*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Çiftçi, Y. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Çobanoğlu, N. ve Gökalp, S. (2015). Öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(31), 279-295.

Daresh, J., C. & Arrowsmith, T. (2003). *A practical guide for new school leaders.* London: Sage.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. & Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham: The National College for School Leadership.

Demirtaş, Z. (2011). Öğretmenlerin kendi müdürleri hakkında geliştirdikleri metaforlar. *Eurasian Journal of Educational Research, 43*.

Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(1), 1-24.

Doğan, D. (2013). Öğretmen adaylarının perspektifinden okul kavramının metaforlarla analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7*(3), 361-382.

Fernandez, A. (2000). *Leadership in an era of change: Breaking down the barriers of the culture of teaching*. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: International perspective in changing times* (pp. 235- 250). London: Routhledge Falmer.

Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration, 46*(2), 141-158.

Hallinger, P. (1992). The evolving role of american principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration, 30*(3), 35-48.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration, 46*(2), 172-188.

Katz, R. L. (1974). *Skill of an effective administrator*. Harvard Business Review.

Kösterelioğlu, M. A. (2014). Öğretmen adaylarının okul yöneticisi kavramına ilişkin metaforik algıları. Zeitschrift für die Welt der Türken, *Journal of World of Turks, 6*(3), 115-133.

Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction* (Second edition). New York: Oxford University Press.

Lakoff, G. ve Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Leithwood, K. & Jantzi D. (1999). Transformational school leadership effects: a replication. *School Effectiveness and School Improvement, 10*(4), 451-479.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices, *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 201-227.

Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: Nitel araştırma* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*.(Second edition). Calif. : SAGE Publications.

Nalçacı, A. ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 239-258.

Ortony, A. (1993). *Metaphor and Thought* (Second Edition). Cambridge University Press.

Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*(3), 327-358.

Özan, M. B. ve Şener, G. (2014). Öğretmenlerin okul müdürü algılarının liderlik modellerine göre incelenmesi: Elazığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 11-130.

Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 37*(163), 96-109.

Özdemir, S. ve Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19*(2), 295-322.

Özgözgü, S. (2015). *Eğitim örgütlerinde yöneticilerin liderlik davranışları, bilgi yönetimi ve örgüt kültürü ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

Özgözgü, S. ve Altunay, E. (2016). Yöneticilerin liderlik davranışlarının öğretmenlere yansıyan sonuçları: Bir meta-analiz çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(4), 259-294. Doi: 10.18026/cbayarsos.282794

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research ve evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage

Pesen, A., Kara, İ. ve Gedik, M. (2015). Çocuk gelişimi bölümü 2. sınıf öğrencilerinin "müdür" kavramına ilişkin metafor algıları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*, 1-22.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55*, 459-496.

Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 229-250.

Şahin, İ. (2014). Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(1), 241-258

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.

Şevki, A. (2009). *Edebiyat ve Yorum*. Havuz Yayınları.

TDK (2016). *Büyük Türkçe Sözlük*. http://www.tdk.gov.tr, 30/03/2016 tarihinde alındı.

Tulunay Ateş, Ö. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD), 2*(1), 78-93.

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, 7*(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.

Yalçın, M. ve Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü algılarına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim*, *39*(171), 270-285.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin.

Zaltman, G. ve Zaltman, L. H. (2013). *Marketing Metaphoria: What Deep Metaphors Reveal About the Minds of Consumers*. Harvard Business Press.

Zembat, R., Tunçeli, H. İ. ve Akşin, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının "okul yöneticisi" kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1*(2), 446-459.

14. BÖLÜM

OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETSEL DAVRANIŞLARI

Sadegül Akbaba Altun[a], Servet Özdemir[b]

[a] Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, akbabas@baskent.edu.tr
[b] Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, sozdemir@baskent.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin TALIS araştırmasında bulunan yönetici anketindeki yönetsel davranışlarını belirlemek ve 2008 TALIS araştırması ile karşılaştırmaktır. Bu amaçla araştırma nicel betimsel araştırma olarak tasarlanmıştır. Veriler TALIS yönetici anketi ile toplanmıştır. Araştırmaya Adana'dan 130 okul müdürü katılmıştır. Toplanan veriler betimsel istatistikle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stili ve yönetimsel liderlik stili yüksek ve birbirine yakın çıkmıştır. Yönetimsel liderlik stili öğretimsel liderlik stilinden biraz yüksek çıkmıştır. Beş boyuta ayrı ayrı bakıldığında "Yöneticilerin öğretimi denetlemesi" boyutu en düşük ortalamaya sahip iken "Yöneticilerin bürokratik yönetim" anlayışı en yüksek ortalamaya sahip olmuştur. Araştıramaya katılan okul müdürlerinin yönetsel davranışlara ilişkin görüşlerinde 2008 yılındaki veriler ve 2017 yılındaki verilerle çok büyük oranda benzerlik gösterdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: TALIS, Yönetsel davranışlar, öğretimsel liderlik, yönetimsel liderlik, müdür

Abstract

The purpose of this study is to determine the managerial behavior of school principals in the administrative survey in the TALIS survey and to compare it with the 2008 TALIS survey. For this purpose, research is designed as quantitative descriptive research. The data were collected by the TALIS Principal Questionnaire. 130 school principals from Adana participated in the research. The collected data were analyzed with descriptive statistics. As a result of the research, the instructional leadership style and the administrative leadership style of the school principals were high and close to each other. The administrative leadership style is slightly higher than the instructional leadership style. When we look at the five dimensions separately, the dimension of "supervising the education of the administrators" is the lowest, while the "bureaucratic management" of the administrators has the highest average. School administrators who participated in the survey found that their views on managerial behaviors were very similar in 2008 and 2017.

Keywords: TALIS, Management behavior, instructional leadership, administrative leadership, principal

Giriş

Okulun sosyal bir yapı olarak, çok boyutlu ve çok ortaklı olduğu uzun yıllar göz ardı edilmiştir. Okul yönetiminden sorumlu kişi uzun yıllar tek başına müdür olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda çıkardığı yönetmeliklerde bunu değiştirerek okul yönetimine yeni paydaşlar eklemiştir. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ile yönetimi Madde 77/1 de "Okul yöneticileri; öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapar, verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına ve okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapar, okulu hizmete hazır durumda bulundurur. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yeniler ve geliştirir, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır" şeklinde ifade etmektedir.

Aynı maddenin ikinci bendinde de okul yönetiminin araştırma ve planlama, örgütleme, rehberlik, izleme, denetim ve değerlendirme, iletişim ve yönetişim işlevlerinden bahsedilmektedir. Yine Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 78. Madde de müdürün öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa her öğretmenin dersini izlemesini ve rehberlikte bulunmasını zorunlu kılmaktadır. Yönetmeliğe bakıldığında müdürün okulu farklı paydaşlarla etkili, verimli, şeffaf bir şekilde yönetmesi gerekmektedir. Bu beklentiye paralel araştırma sonuçlarının olduğunu da gösteren araştırma sonuçları da mevcuttur. Yine TALIS araştırmasında da müdürlerden benzer şekilde beklendiler mevcuttur.

TALIS Teaching and Learning International Survey'in (Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi) İngilizce baş harflerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur. İlk defa 2008 yılında OECD ülkelerinin eğitim – öğretim durumunu belirlemek için yapılmıştır. Türkçeye de Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi olarak çevrilmiştir. Araştırmada öğretmenler ve yöneticiler için iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Okul müdürlerinin yönetsel davranışları OECD ülkelerinde 2008 yılında uygulanan TALIS araştırmasında bir durum olarak ele alınmıştır. Okul müdürlerinin yönetsel davranışları iki liderlik indeksi ve beş alt boyuttan oluşmuştur. Bu boyutlardan ilk üçü öğretimsel liderlik olarak adlandırılırken, son iki boyutta yönetimsel liderlik olarak adlandırılmıştır. Öğretimsel liderlik stili boyutları "Yöneticilerin okul amaçlarının yönetimi", "Yöneticilerin öğretimsel yönetimi", "Yöneticilerin öğretimi denetlenmesi"dir. Yönetimsel Liderlik Stili boyutlarını "Yöneticilerin hesap verebilirliği" ve "Yöneticilerin bürokratik yönetimi" boyutları oluşturmuştur. Bu boyutlar birbirini tamamlayan bütünlük içinde incelenmesi gereken müdür davranışları olarak anlaşılması gerekmektedir.

TALIS raporunda öğretimsel ve yönetimsel liderlik için indekslerin kompozisyonu aşağıdaki gibi hazırlanmıştır.

Tablo 1

Yöneticilerin Yönetsel Davranışlarının Boyutları

Yönetici Davranışları Boyutları	Boyutlar ve Tanımı
Öğretimsel Liderlik Stili	**Okul amaçlarının yönetimi-** okulun amaçlarının ve program geliştirme ile yönetim **Öğretimsel Yönetim-** Öğretmenlerin öğretimini geliştirme eylemleri **Okuldaki Öğretimin Doğrudan Denetimi** Öğretmenlerin ve öğrenme çıktılarını doğrudan denetleme etkinlikleri
Yönetimsel Liderlik Stili	**Hesapverebilir Yönetim-** paydaşlara ve diğerlerine karşı hesapverebilir olma **Bürokratik Yönetim-** yönetim eylemleri çoğunlukla bürokratik süreçleri hedeflerler.

Yöneticilerin yönetsel davranışlarını Ohio State Üniversitesi ve Michigan State Üniversitesi çalışmalarına dayandırmak mümkündür. Özellikle Lider Davranışlarını Betimleme Ölçeği ile yöneticilerin liderlik davranışlarına odaklanılmış ve tanımlanmaya çalışılmıştır. Her iki çalışmada da liderlerin görev ve ilişki odaklı davranışlar sergiledikleri görülmüştür. TALIS araştırmasında da yukarıda belirtildiği gibi, okul yöneticilerinin yönetsel davranış boyutları; öğretimsel liderlik ve yönetimsel liderlik olmak üzere iki temel alt boyutta açıklanmıştır. Hallinger ve

Murphy (1985) de 1970'li yıllardan itibaren okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını daha bilimsel olarak incelemeye başlandığını belirtmektedir. Liderlik çalışmalarına paralel olarak yöneticilerin bürokratik ve insani davranışlarına odaklanılmıştır. 1980'li yıllardan itibaren de öğretimsel liderlik çalışmalarında artış gözlenmiştir. TALIS araştırmasında okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının boyutlarının aslında etkili okul ve öğretimsel liderlik çalışmalarının temelini oluşturduğu söylenebilir.

Literatüre baktığımızda, bazı çalışmaların doğrudan okul müdürlerinin yönetimsel davranışlarını kapsamadığını (bkz; Okutan, 1998; 2000; Kıranlı, 2010) bazı çalışmaların da yönetimsel davranışları ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiye (bkz. Özdemir, 2016; Kozak 2016) odaklandığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin yönetimsel davranışlarını Okutan 1998 yılında çalışmıştır. Okutan (1998) okul müdürlerinin yönetimsel davranışlarının değerlendirilmesi konusunda 225 okul müdürü üzerinde ankete dayalı bir araştırma yapmıştır. Anket soruları klasik ve modern yöneticilik tarzlarını açığa çıkaracak şekilde hazırlanmıştır. Sonuçlar okul müdürlerinin yönetimsel davranışlarının modern yönetim yaklaşımına daha çok uygunluk göstermektedir. Bu davranışlar arasında personel ile öğrencilere güven telkin etmesi, araştırarak sorun çözmesi, denetleme yanında rehberlik fonksiyonunu da gerçekleştirmekte, işbirliğinden yana tutum sergilemek yer almaktadır. Bunu yanında okul müdürlerinin klasik yönetim yaklaşımına uygun düşen bazı davranışlarının daha az sıklıkla görülmektedir. Bunlar arasında ise ders planlarının işlevselliğine değil biçimsel uygunluğuna dikkat etmek, yetkisini mevzuattan almak, mevzuatı her zaman uygulamak, öğretmenlere ara sıra danışmak ve tüm idare güçlerini karizmalarında değil, mevzuattan almak yer almaktadır. Okutan'ın çalışması aynı alt başlıklar olmasa da TALIS çalışmasındaki yönetimsel davranışlara benzerlik göstermektedir.

TALIS araştırmasına benzer özellikleri açığa çıkaran başka bir araştırma Arslantaş ve Özkan (2014) tarafından yapılmıştır. Arslantaş ve Özkan (2014) öğretmen ve yöneticilerle etkili okulda yönetici özelliklerinin belirlenmesi konusunda yaptıkları çalışmada her iki grupta etkili okulda yönetici özelliklerinin ilk başına sırasıyla "Ortak bir amacın oluşmasını sağlama", "Çalışma ortamı kalitesinin geliştirilmesini sağlama" ve "Öğretmenlere eğitim-öğretimle ilgili her konuda önderlik etme" özelliklerini koymuşlardır. Her iki grup yine son sıralara da "Okuldaki her türlü başarının ödüllendirilmesini sağlama" ve "Öğretmen ve öğrencilerin çok başarılı olmalarını bekleme" özelliklerini koymuşlardır. Etkili okulda yönetici özelliklerinin sıralanması açısından öğretmenler ile yöneticiler arasında diğer özellikler bakımında farklılıklar bulunmuştur.

TALIS (2008) araştırmasında müdürlerin yönetsel davranışlarının ilk boyutunu öğretimsel liderlik oluşturmaktadır. Öğretimsel liderlik stili boyutları "Yöneticilerin okul amaçlarının yönetimi", "Yöneticilerin öğretimsel yönetimi", "Yöneticilerin öğretimi denetlenmesi" alt boyutlarından oluşmaktadır. Öğretimsel liderlik okulu merkeze etkili okul çalışmalarını dikkate alan eğitim alanı için geliştirilmiş bir liderlik yaklaşımıdır (Çelik, 1999; Şişman, 2004). Gümüşeli (1996) öğretimsel liderliği "öğrenme ve öğretme süreçlerine yoğunlaşmasıyla diğer liderlik yaklaşımlarından ayrılır. Buna göre öğretim liderliği, okulda öğretmen, öğrenci ve öğretim programı, öğrenme ve öğretmen süreçleri ile ilgilenmeyi gerekli kılmaktadır" (s. 28) şeklinde tanımlamaktadır. Şişman (2004) öğretimsel liderliği "Okulla ve eğitimle ilgili iş ve işlemleri ve paydaşları etkilemede kullanılan güç" (s. 58) olarak tanımlamaktadır. Özdemir ise (2000) eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği birinci derecede öncelikli olduğunu çünkü okul yöneticisinin etkili öğretimsel liderlik davranışları sergilemesi okulun başarısı açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Öğretimsel liderlerin genel olarak beş temel özelliği bulunmaktadır (Özdemir, 2000):

- Gerekli vizyonu oluşturma
- Bu vizyonu eyleme dönüştürme
- Paydaşlara gerekli desteği sunabilecek bir ortam oluşturma.
- Okul içindeki gelişmelerden haberdar olma.
- Sahip olunan bilgiyi kullanma.

Gümüşeli'ye (1996) göre öğretimsel liderliğin boyutların 1) Okul vizyon ve misyonunun yönetimi; 2) Okul programının yönetimi; 3) Okul kadrosunun geliştirilmesi; 4) Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi; 5) Okul iklimi ve kültürünün yönetimi olarak belirlemiştir. Şişman (2004) da yaptığı çalışmasında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını; 1) Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi; 2) Okul programının yönetimi; 3) Okul kadrosunun geliştirilmesi ve 4) Okul iklimi ve kültürünün yönetimi olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi OECD ülkeleri arasında yapılan araştırmada okul yöneticilerinin yönetim eğilimleri araştırılmış ve bu araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını;

1-Okulun amaçlarının yönetimi

2-Öğretimin yönetimi

3-Öğretimin doğrudan denetimi

olmak üzere üç boyutta incelenmiştir (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması, 2008).

Öğretimsel liderliğin boyutlarından olan öğretimin doğrudan denetimi Türk Eğitim Sisteminde dana önce müfettişler tarafından yapılırken 24.05.2014 tarihinde yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği"nin 59. Maddesinde ise müfettiş ve müfettiş yardımcılarının görev ve yetkilerinde "652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 17'nci maddesinde belirtilen görevleri yapar" ifadesi geçmektedir. 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin ilgili maddesinde ise maarif müfettişlerinin öğretmen teftişi görevinden söz edilmemiştir. Bu görev okul müdürlerine verilmiştir. Müdürlerin ders denetim görevi 2508 sayılı Tebliğler Dergisinin 13. Maddesinde "Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili alanlarda yetişmelerini teşvik eder ve bu konuda gerekli tedbirleri alır. Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve diğer faaliyetlerini yakından izler" şeklinde belirtilmiştir

Öğretimsel liderlikle ilgili olarak yurt içinde birçok araştırma yapılmıştır (Bkz. Gümüşeli, 1996; Gökyer, 2004; Aksoy, 2006; İnandı ve Özkan, 2006; Demiral, 2007; Arslan, 2007; Yılmaz, 2010; Altaş; 2013) . Öğretimsel liderlikle ilgili yurt dışında da birçok çalışma yapılmıştır. Hem yurt içine hem de yurt dışında 1980'li yıllardan itibaren bu konuya ilgi artmıştır (Bkz, Hallinger ve Murphy, 1985; Krug, 1992; Wildly ve Dimmock, 1993; O'Donnell, 2002; Greenwood, 2009). Bu araştırmaların bazı bulguları TALIS araştırmasındaki müdürlerin yönetsel davranışlarına benzerlik göstermektedir.

TALIS (2008) araştırmasında yönetimel liderlik iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar hesapverebilir yönetim ve bürokratik yönetim alt boyutlarıdır. Hesapverebilir Yönetim- paydaşlara ve diğerlerine karşı hesapverebilir olma olarak ifade edilmiştir. Wood ve Winston (2005) yöneticilerin hesap verebilirliğini; örgütün etkili işleyişiyle ilgili sorumlulukları kabul etmesi, herkese karşı şeffaf olması, her konuda cevap verebilir olması ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Eğitimde hesap verebilirlik, eğitim ve öğretimin geliştirilmesini amaçlar ve ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz sonuçların üstlenilmesini gerektirir (Sato ve Rabinowitz, 2010).

TALIS araştırmasında bürokratik yönetim, yönetim eylemlerin bürokratik süreçleri hedefleyen bir kavram olarak ele alınmıştır. Bürokratik süreçler söz konusu olduğunda okulda herkesin yasal mevzuatta yazan kurallara harfiyen uyması beklenir. Bürokratik yönetim tarzını uygulayan okul müdürleri kendi görev tanımlarını ders programlarının işleyişiyle ilgili sorunları çözmek, genel işleyişteki ve eğitim öğretimle ilgili raporlardaki hataları denetlemek olarak belirtmişlerdir. Bu yönetim anlayışını sergileyen müdürler okul içinde disiplinli bir ortam sağlamanın ve tüm çalışanların görevlerini eksiksiz yerine getirdiği bir okul ortamını teşvik etmenin asli görevleri olduğunu belirtmişleridir (Uluslar Arası Öğretme ve Öğrenme Araştırması, 2008).

Yapılan araştırmalar yönetimsel liderlik başlığı altında olmasa bile yönetimsel liderliğinin alt boyutlarını kapsayan araştırmalardır (Bkz. Kalman ve Gedikoğlu, 2014; Karaman, Yücel ve Dönder, 2008; Karaman ve Akıl, 2004; Buluç, 2009; Fırat, 2015). Bu çalışmaların bazı bulguları da TALIS araştırmasının sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir. TALIS 2009 Türkiye Raporu Büyüköztürk, Akbaba Altun ve Yıldırım, (2009) tarafından hazırlanmış ancak Türkiye 2013 yılındaki TALIS araştırmasına katılmamıştır. Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin TALIS araştırmasında bulunan yönetici anketindeki yönetsel davranışlarını belirlemek ve 2008 TALIS araştırması ile karşılaştırmaktır. Bu amaçla aşağıdaki alt problemler geliştirilmiştir.

Alt problemler;

1. Okul müdürlerinin yönetsel davranışlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. 2009 yılı TALIS Türkiye araştırmasındaki müdürlerin yönetsel davranışları ile bu araştırmadaki müdürlerin yönetsel davranışları nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma nicel betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada TALIS yönetici anketi ile toplanan veriler betimsel istatistik kullanılarak analiz edilmiştir.

Örneklem

Araştırmaya Adana'dan 130 okul müdürü katılmıştır. Katılımcılar Adana'da okul müdürlerine yönelik hazırlanmış olan bir seminere katılan müdürlerden oluşmuştur. Dolayısı ile örneklem kolay ulaşılabilir bir örneklem grubudur.

Tablo 2

Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	*f*	%
Kadın	15	11.5
Erkek	114	87.7
Toplam	129	99.2
Kayıp Değer	1	.8
Toplam	130	100.0

Araştırmaya katılan yöneticilerin yüzde 11.5'i kadın, %87.7'si erkek yöneticidir. Kadın yönetici oranı 2009 TALIS raporunda %8.9 idi. Bu oran 2009 yılındaki kadın yönetici oranından daha fazladır.

Tablo 3

Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	*f*	%
Önlisans	3	2.3
Lisans	91	70.0
Yüksek Lisans	36	27.7
Toplam	130	100.0

Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında en fazla katılımcının %70 ile lisans mezunu olduğu, bunu %27 ile yüksek lisans mezunlarının izlediği %2.3 oranında ön lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Katılımcıların Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	*f*	**%**
1-5 yıl	1	,8
6-10 yıl	9	6,9
11-15 yıl	18	13,8
16-20 yıl	42	32,3
21-25 yıl	21	16,2
26-30 yıl	15	11,5
30 ve üstü	23	17,7
Toplam	129	99,2
Kayıp Değer	1	,8
Toplam	130	100,0

Katılımcıların mesleki kıdeme göre dağılımlarına bakıldığında 16-20 yıl çalışanların %32.3 ile ilk sırada yer aldığı 1-5 yıl arasında çalışanların en az %.08 olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Katılımcıların Yönetici Olarak Kıdemleri

Yöneticilikte Kıdem	n	**%**
1-5 yıl	28	21,5
6-10 yıl	24	18,5
11-15 yıl	26	20,0
16-20 yıl	22	16,9
21-25 yıl	13	10,0
26-30 yıl	7	5,4
30 ve üstü	3	2,3
Toplam	123	94,6
Kayıp Değer	7	5,4
Toplam	130	100,0

Yöneticilerin yönetici olarak kıdemlerine bakıldığında 1-5 yıl çalışanların (%21.5) ilk sırada yer aldığı bunu 11-15 yıl çalışanları (%20) ile 6-10 yıl çalışanların izlediği (%18.5) görülmektedir.

Tablo 6

Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş Aralığı	n	%
31-40	27	20.8
41-50	57	43.8
51 ve üstü	38	29.2
Toplam	122	93.8
Kayıp Değer	7	6.2
Toplam	130	100.0

Yöneticilerin yaş aralığına bakıldığında ilk sırayı 41-50 yaş arasında olanların %43.8 ile ilk sırada olduğu onu %29.2 ile 51 yaş ve üstü izlediği görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler TALIS araştırmasında okul müdürlerine uygulanan okul müdürü anketinin müdürlerin yönetsel davranışlarını ölçen ölçek ile toplanmıştır. Ölçek beş alt boyutta oluşmaktadır. Bu boyutlar "Yöneticilerin okul amaçlarının yönetimi", "Yöneticilerin öğretimi yönetimi", "Yöneticilerin öğretimi denetlenmesi", "Yöneticilerin hesap verebilirliği" ve "Yöneticilerin bürokratik yönetimi" boyutlarıdır. Bu boyutlardan ilk üçü öğretimsel liderlik olarak adlandırılırken, son iki boyutta yönetimsel liderlik olarak adlandırılmıştır. Öğretimsel liderlik stili boyutları "Yöneticilerin okul amaçlarının yönetimi", "Yöneticilerin öğretimin yönetimi", "Yöneticilerin öğretimi denetlenmesi"dir. Yönetimsel Liderlik Stili boyutlarını "Yöneticilerin hesap verebilirliği" ve "Yöneticilerin bürokratik yönetimi" boyutları oluşturmuştur. Toplanan veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa bakılmıştır. Ölçeğin toplamında alfa değeri .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının alpha değerleri aşağıdaki tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Boyutların Cronbach Alfa Değerleri

Boyutlar	Alt Boyutlar	α
Öğretimsel Liderlik Stili Boyutları	Yöneticilerin okul amaçlarının yönetimi	.73
	Yöneticilerin öğretimsel yönetimi	.58
	Yöneticilerin öğretimi denetlenmesi	.74
Yönetimsel Liderlik Stili Boyutları	Yöneticilerin hesap verebilirliği	.87
	Yöneticilerin bürokratik yönetimi	.87

Ölçeğin geçerliği için principal componenet oblimin döndürme ile bakılmış ve aşağıdaki değerlere ulaşılmıştır.

Tablo 8

Boyutların faktör yükleri

Structure Matrix

	Factor	
	1	2
YOD_toplam	**,791**	,482
YDA_toplam	**,701**	,256
YOY_toplam	**,673**	,406
YB_toplam	,338	**,773**
YH_toplam	,454	**,757**

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Yukarıda görüldüğü üzere iki temel boyut görülmektedir. Bu boyutlar TALIS araştırmasındaki boyutlara paralellik göstermektedir. Bu boyutlardan ilk üçü **öğretimsel liderlik** olarak adlandırılırken, son iki boyutta **yönetimsel liderlik** olarak adlandırılmıştır. Öğretimsel liderlik stili boyutları "Yöneticilerin okul amaçlarının yönetimi",

"Yöneticilerin öğretimi yönetimi", "Yöneticilerin öğretimi denetlenmesi"dir. Yönetimsel Liderlik Stili boyutlarını "Yöneticilerin hesap verebilirliği" ve "Yöneticilerin bürokratik yönetimi" boyutları oluşturmuştur.

Boyutlar arasındaki ilişkinin olup olmadığına Pearson Korelasyona bakılmıştır.

Tablo 9.

Boyutlar arasındaki ilişki

	Yöneticilerin okul amaçlarının yönetimi	Yöneticilerin öğretimi yönetimi	Yöneticilerin öğretimi denetlenmesi	Yöneticilerin hesap verebilirliği	Yöneticilerin bürokratik yönetimi
Yöneticilerin okul amaçlarının yönetimi		.472**	.535**	.264**	.163
Yöneticilerin öğretimsel yönetimi			.544**	.308**	.336**
Yöneticilerin öğretimi denetlenmesi				.463**	.310**
Yöneticilerin hesap verebilirliği					.581**
Yöneticilerin bürokratik yönetimi					

** p<.001

Yöneticilerin okul amaçlarının yönetimi ile yöneticilerin bürokratik yönetimi arasında anlamlı bir ilişki görülmezken diğer boyutlar arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Bulgular

Okul müdürlerinin yönetsel davranışlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Okul müdürlerinin yönetsel davranışları TALIS araştırmasında iki liderlik stili ve beş alt boyutunda açıklanmaktadır. Aşağıdaki tabloda beş boyutta araştırmaya katılan yöneticilerin yönetsel davranışlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 10

Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	n	Ortalama	ss
Yöneticilerin okul amaçlarının yönetimi	129	3.29	.38
Yöneticilerin öğretimi yönetimi	129	3.31	.43
Yöneticilerin öğretimi denetlemesi	128	3.23	.46
Yöneticilerin hesap verebilirliği	128	3.37	.57
Yöneticilerin bürokratik yönetimi	128	3.40	.57

Yukarıdaki bulgulara göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stili ve yönetimsel liderlik stili ortalamaları yüksek ve birbirine yakın çıkmıştır. Yönetimsel liderlik stili ortalaması öğretimsel liderlik stilinden biraz yüksek çıkmıştır. Beş boyuta ayrı ayrı bakıldığında aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

"Yöneticilerin öğretimi denetlemesi" (X=3.23) ile en düşük bulunurken "Yöneticilerin bürokratik yönetim" anlayışı en yüksek (X=3.40) çıkmıştır. Cinsiyet boyutunda da kadın ve erkek yöneticilerin yönetim davranışlarında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Tablo 11

Boyutlara İlişkin Cinsiyete Dayalı Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Cinsiyet	n	Ortalama	Ss	Standart hata
Yöneticilerin okul amaçlarının yönetimi	Kadın	12	3.34	.33	.09
	Erkek	113	3.29	.39	.03
Yöneticilerin öğretimsel yönetimi	Kadın	15	3.35	.44	.11
	Erkek	113	3.31	.42	.04
Yöneticilerin öğretimin denetlenmesi	Kadın	14	3.35	.56	.15
	Erkek	113	3.22	.44	.04
Yöneticilerin hesap verebilirliği	Kadın	14	3.37	.83	.22
	Erkek	113	3.36	.53	.05
Yöneticilerin bürokratik yönetimi	Kadın	15	3.43	.64	.16
	Erkek	112	3.39	.56	.05

2009 yılı TALIS Türkiye araştırmasındaki müdürlerin yönetsel davranışları ile bu araştırmadaki müdürlerin yönetsel davranışları nasıldır?

2009 yılı Türkiye TALIS raporundaki veriler ile bu araştırmadaki veriler frekans ve yüzde olarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar önce öğretimsel liderlik boyutları olarak sonra da yönetimsel liderlik boyutları olarak verilmiştir.

Öğretimsel Liderlik Boyutları

Öğretimsel liderlik stili boyutları "Yöneticilerin okul amaçlarının yönetimi", "Yöneticilerin öğretimsel yönetimi", "Yöneticilerin öğretimi denetlemesi"dir. Aşağıdaki tablolarda bu boyutlara ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 12

Yöneticilerin okul amaçlarının yönetimi hakkındaki görüşleri

		2008 TALIS					2016			
		Hiçbir zaman	Nadiren	Oldukça sık	Çok sık		Hiçbir zaman	Nadiren	Oldukça sık	Çok sık
1. Öğretmenlerin meslekî gelişim faaliyetlerinin okulun öğretim hedeflerine uygun olmasını sağlarım.	*f*		12	136	45	*f*	1	7	79	43
	%		6.2	70.5	23.3	%	.8	5.4	60.8	33.1
2. Öğretmenlerin okulun hedefleri doğrultusunda çalışmalarını sağlarım.	*f*		1	110	80	*f*		2	84	44
	%		0.5	57.6	41.9	%		1.5	64.6	33.8
3. Okulun eğitim hedeflerini geliştirmek için öğrenci performansı sonuçlarını kullanırım.	*f*		16	129	45	*f*	1	10	70	46
	%		8.4	67.9	23.7	%	.8	7.7	53.8	35.4
4. Müfredat geliştirme ile ilgili kararlarda sınav sonuçlarını dikkate alırım.	*f*	13	47	91	38	*f*	4	21	78	23
	%	6.9	24.9	48.1	20.1	%	3.1	16.2	60.0	17.7
5. Müfredatın uygulanması hususundaki koordinasyon sorumluluğunun anlaşılır olmasını sağlarım.	*f*	1	17	131	42	*f*	1	5	79	43
	%	0.5	8.9	68.6	22.0	%	.8	3.8	60.8	33.1
										87
6. Sınıflardaki rahatsız edici davranışları önemserim	*f*		6	71	113	*f*		4	38	66.9
	%		3.2	37.3	59.5	%		3.1	29.2	

Yöneticilerin öğretimi yönetim ile ilgili görüşlerine bakıldığında hem TALIS 2008 verilerinde hem de bu araştırmada müdürlerin katılma sıklıklarının "Öğretmen sınıfında sorunlar yaşadığında sorunu tartışmak için ilk adımı atarım" maddesi dışında aynı olduğu görülmektedir. Bu maddede 2008 yılında oldukça sık katıldıklarını ifade ederken bu çalışmada çok sık aralıkta katıldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 13

Yöneticilerin öğretimi yönetme ile ilgili görüşleri

		2008 TALIS					2016			
		Hiçbir zaman	Nadiren	Oldukça sık	Çok sık		Hiçbir zaman	Nadiren	Oldukça sık	Çok sık
1. Öğretmen sınıfında sorunlar yaşadığında sorunu tartışmak için ilk adımı atarım.	*f*		24	111	55	*f*		13	68	59
	%		12.6	58.5	28.9	%		10.0	52.3	65.4
2. Bilgi, becerilerini güncelleyebilecekleri imkânlar hakkında öğretmenleri bilgilendiririm.	*f*		18	117	56	*f*		3	68	59
	%		9.4	61.3	29.3	%		2.3	52.3	45.4
3. Öğretmen sınıfıyla ilgili bir problemi gündeme getirdiğinde problemi beraber çözeriz.	*f*	1	9	85	95	*f*		3	40	86
	%	0.5	4.7	44.8	50.0	%		2.3	30.8	66.2
4. Beklenmedik bir şekilde dersine gelemeyen öğretmenin yerine derse girerim.	*f*	13	86	73	19	*f*	4	48	49	29
	%	6.8	45.0	38.3	9.9	%	3.1	36.9	37.7	22.3

Yöneticilerin öğretimi yönetme ile ilgili görüşlerine bakıldığında hem TALIS 2008 verilerinde hem de bu araştırmada müdürlerin katılma sıklıklarının "Öğretmen sınıfında sorunlar yaşadığında sorunu tartışmak için ilk adımı atarım" maddesi dışında aynı olduğu görülmektedir. Bu maddede 2008 yılında oldukça sık katıldıklarını ifade ederken bu çalışmada çok sık aralıkta katıldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 14

Yöneticilerin öğretimin denetlenmesi ile ilgili görüşleri

		2008 TALIS					2016			
		Hiçbir zaman	Nadiren	Oldukça sık	Çok sık		Hiçbir zaman	Nadiren	Oldukça sık	Çok sık
1. Sınıfta dersleri gözlemlerim.	*f*	2	53	104	32	*f*	4	48	49	29
	%	1.0	27.7	54.5	16.8	%	3.1	36.9	37.7	22.3
2. Öğretmenlere öğretim becerilerini nasıl geliştirebilecekleri hakkında öneriler getiririm.	*f*		33	119	39	*f*		23	69	36
	%		17.3	62.3	20.4	%		17.1	53.1	27.7
3. Öğrencilerin çalışmalarını izlerim.	*f*		20	109	62	*f*		6	62	60
	%		10.0	57.1	32.9	%		4.6	47.7	46.2
4. Sınıf içi faaliyetlerin eğitim hedeflerimizle uygun olup olmadığını kontrol ederim.	*f*		19	130	42	*f*		10	74	44
	%		9.9	68.1	22.0	%		7.7	56.9	33.8

Yöneticilerin öğretimin denetlenmesi ile ilgili görüşlerinin 2008 TALIS verileri ve 2016 verilerinde sıklık olarak aynı olduğu Tablo 14'te görülmektedir. Müdürler öğretimde denetim ile ilgili yönetici davranışlarının aynı olduğu ve "**oldukça sık**" gerçekleştiği söylenebilir.

Yönetimsel Liderlik Boyutları

Yönetimsel liderlik boyutları hesap verebilirlik ve bürokratik yönetim süreçlerinden oluşmaktadır. Bu boyutlara ilişkin bulgular Tablo 15 ve tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 15

Yöneticilerin hesap verebilirlik ile ilgili görüşleri

		2008 TALIS					2017			
		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. İşimin önemli bir parçası, Bakanlığın onayladığı öğretim yaklaşımlarının yeni öğretmenlere açıklanmasını ve deneyimli öğretmenlerce kullanılıyor olmasını sağlamaktır	*f*	1	11	113	66	*f*	1	10	70	47
	%	0.5	5.8	59.2	34.6	%	.8	7.7	53.8	36.2
2. İşimin önemli bir parçası, öğretmenlerin öğretim becerilerinin sürekli olarak gelişmesini sağlamaktır.	*f*		8	91	91	*f*	2	6	62	58
	%		4.2	47.9	47.9	%	1.5	4.6	47.7	44.6
3. İşimin önemli bir parçası, okulun hedeflerine ulaşmak için öğretmenlerin sorumluluk almalarını sağlamaktır.	*f*	1	1	61	127	*f*	3	2	58	65
	%	0.5	0.5	32.1	66.8	%	2.3	1.5	44.6	50.0
4. İşimin önemli bir parçası, yeni fikirleri velilere ikna edici bir yolla sunmaktır.	*f*		6	76	108	*f*	5	5	53	65
	%		3.2	40.0	56.8	%	3.8	3.8	40.8	50.0

Okul müdürlerinin yöneticilerin hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine bakıldığında 2008 TALIS araştırmasına ve bu araştırmaya katılan müdürlerin davranışlara katılma düzeylerinin aynı olduğu görülmektedir. Müdürlerin hesap verebilirlik davranışlarında maddelere "katılma" ve "kesinlike katılma" düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 16

Yöneticilerin bürokratik yönetim ile ilgili görüşleri

		2008 TALIS					2017			
		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Okuldaki herkesin kurallara uymasını sağlamak okul için önemlidir.	*f*	1		53	135	*f*	3	5	54	66
	%	0.5		28	71.4	%	2.3	3.8	41.5	50.8
2. İdari işlemlerde ve raporlarda yanlışlıkları ve hataları kontrol etmem okul için önemlidir.	*f*		4	79	107	*f*	4	9	56	59
	%		2.1	41.6	56.3	%	3.1	6.9	43.1	45.4
3. İşimin önemli bir parçası, ders programı ve/veya planları ile ilgili problemleri çözmektir.	*f*	1	34	89	66	*f*	3	11	63	51
	%	0.5	17.9	46.8	34.7	%	2.3	8.5	48.5	39.2
4. İşimin önemli bir parçası, okulda düzenli bir ortam oluşturmaktır.	*f*		3	35	152	*f*	1	4	41	82
	%		1.6	18.4	80.0	%	.8	3.1	31.5	63.1
5. Bu okulda, görev odaklı ortamı teşvik ederim.	*f*	1	9	121	58	*f*	2	10	54	62
	%	0.5	4.8	64.0	30.7	%	1.5	7.7	41.5	47.7

Yöneticilerin bürokratik yönetim ile ilgili görüşlerine bakıldığında müdürlerin bürokratik yönetim davranışlarına katıkları görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul müdürlerinin yönetsel davranışları TALIS araştırmasında iki liderlik stili ve beş alt boyutunda açıklanmaktadır. Beş boyutta araştırmaya katılan yöneticilerin yönetsel davranışlarına ilişkin görüşleri göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stili ve yönetimsel liderlik stili yüksek ve birbirine yakın çıkmıştır. Yönetimsel liderlik stili öğretimsel liderlik stilinden biraz yüksek çıkmıştır. Okutan'ın (1998; 2000) "çalışmasında okul müdürlerinin modern yönetim yaklaşımlarını, klasik yönetim yaklaşımlarından daha çok kullandıkları gözlemlenmiştir. Okul müdürlerinin klasik yönetim yaklaşımlarından "mevzuat bekçiliği" işlevini sürdürmekte oldukları, işbirliği esasını çok fazla dikkate almadıkları, öğretmenleri yeterince ödüllendirmedikleri gözlemlenmiştir. Özdemir (2016) "Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi" isimli tez çalışmasında, Okul müdürleri yönetsel davranışları çoğu zaman sergiledikleri bulunmuştur. Özdemir (2016) çalışması ile bu araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan çalışmalardan Gümüşeli (1996), Aksoy (2006), İnandı ve Özkan (2006) 'ın ve Altaş (2013)'ın çalışmaları ile bu araştırma arasında benzerlikler bulunmuştur. Gümüşeli (1996) ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördükleri ortaya çıkarmıştır. Aksoy (2006) araştırmasında öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerine göre okul müdürlerinin en fazla sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışı; okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilerle paylaşma olduğunu bulmuşlardır. İnandı ve Özkan (2006) yaptıkları araştırmada araştırmaya katılan okul yöneticileri, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini bir madde dışında "sık sık" ve "her zaman" gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Cinsiyet boyutunda da kadın ve erkek yöneticilerin yönetim davranışlarında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Altaş (2013) ve Özdemir (2016)'in yaptığı çalışmada da benzer sonuç bulunmuştur. Özdemir'in (2016) çalışmasına göre okul müdürlerinin yönetsel davranışları sergileme sıklığına ilişkin görüşler cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri verdikleri cevapta beş boyuttan "Yöneticilerin öğretimi denetlemesi" ile en düşük ortalama bulunmuştur. Türk Eğitim sisteminde öğretimin denetlenmesi okul müdürlerine 2014 yılından itibaren müdürlerin ders denetim görevi 2508 sayılı Tebliğler Dergisinin 13. Maddesinde "Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili alanlarda yetişmelerini teşvik eder ve bu konuda gerekli tedbirleri alır. Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve diğer faaliyetlerini yakından izler" şeklinde belirtilmiştir. Dolayısı ile bunun daha düşük çıkması normal görünmektedir. Bu görüşü destekleyen araştırmalar yapılmıştır. Hem Aksoy (2006)'un hem de Altaş (2013)'ın çalışmalarında okul müdürlerinin en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolünün, "sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama rolü olduğu tespit edilmiştir."

Okul müdürlerinin verdikleri cevaplara bakıldığında "Yöneticilerin bürokratik yönetim" anlayışı en yüksek ortalamaya sahip olmuştur. Bu araştırmanın sonuçları Buluç'un (2009) ve Kozak'ın (2016) çalışmasıyla farklılık göstermektedir. Buluç (2009) "İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki" konulu makalesinde ilköğretim okullarında bürokratik okul yapısının etkili işleyişinin orta dereceye yakın olduğu, okullardaki bürokratik yönetim derecesinin çok fazla baskıcı ve engelleyici olmadığını, başka bir deyişle öğretmenlerin okullarında bürokratik yönetimi çok fazla yüksek derecede görmedikleri belirtilmiştir. Kozak (2016) "Okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışmasında okul yöneticilerinin "bilimsel" ve "bürokratik" yönetim yaklaşımını "az" düzeyinde sergiledikleri belirtilmiştir.

Araştıramaya katılan okul müdürlerinin yönetsel davranışlara ilişkin katılma sıklıkların 2008 yılındaki veriler ve 2017 yılındaki verilerle çok büyük oranda benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Öğretimsel liderlik alt boyutlarından "yöneticilerin okul amaçlarının yönetimi hakkındaki görüşlerine bakıldığında "Sınıflardaki rahatsız edici davranışları önemserim" maddesine çok sık katıldıkları onun dışındaki maddelere "oldukça sık" katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın bu boyuttaki bulguların 2008 yılında Türkiye genelinden toplanan verilerle aynı olduğu görülmektedir. Bu bulgular Özdemir'in (2016) "Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi" isimli tez çalışmasında, okul müdürleri yönetsel davranışları çoğu zaman sergiledikleri bulguları ile benzerlik göstermektedir. Özdemir'in (2016) çalışmasında en yüksek ortalamaya sahip yönetsel davranışlar düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma boyutunda gerçekleştiği şeklinde bulunmuştur.

Yöneticilerin öğretimi yönetim ile ilgili görüşlerine bakıldığında hem TALIS 2008 verilerinde hem de bu araştırmada müdürlerin katılma sıklıklarının "Öğretmen sınıfında sorunlar yaşadığında sorunu tartışmak için ilk adımı atarım" maddesi dışında aynı olduğu görülmektedir. Bu maddede 2008 yılında oldukça sık katıldıklarını ifade ederken bu çalışmada çok sık aralıkta katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu sınıfta istenmeyen davranışlarda artış olduğunun işareti olabilir. Nitekim 2015 PISA verileri de öğrencilerimizde istenmedik davranışların öğrenmeyi engellediği bulunmuştur.

Yöneticilerin öğretimin denetlenmesi ile ilgili görüşlerinin 2008 TALIS verileri ve 2016 verilerinde sıklık olarak aynı olduğu müdürler öğretimde denetim ile ilgili yönetici davranışlarının "**oldukça sık**" gerçekleştiği belirtilmiştir. Yöneticilerin denetim görevinin resmi olarak 2014 sonra olmasına rağmen aynı cevapların olması ilginçtir.

Yönetimsel liderlik boyutları hesap verebilirlik ve bürokratik yönetim süreçlerinden oluşmaktadır. Okul müdürlerinin yöneticilerin hesap verebilirlik ve bürokratik yönetim davranışları ile ilgili görüşlerine bakıldığında 2008 TALIS araştırmasına ve bu araştırmaya katılan müdürlerin davranışlara katılma düzeylerinin aynı olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin yeterliklerine yönelik araştırma verilerinin kendilerinden toplanması verilerin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin önemli kuşkuları da beraberinde getirmektedir. Okul müdürlerine göre öğretimsel ve yönetimsel liderlik stilleri sergileme durumları oldukça kabul edilebilir ve literatür ile de tutarlı seviyededir. Ancak okulların çıktıları açısından konuyu değerlendirdiğimizde sonucun gerek uluslararası gerek ise yurt içi sınavlar açısından kabul edilebilir olmadığı da olgusal bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul müdürlüğünün öğretmenliğe ek bir görev olarak görülmesi okul müdürlerinin eğitim yönetimi eğitimi görme isteklerini daha da azaltmıştır. Yönetim görevine mesleki bir hazırlık dönemi geçirmeden atanan okul müdürlerinin yöneticiliğin boyutları konusundaki kuram ve uygulama bilgisi tartışmalıdır. Araştırma bulgularının on yıl içerisinde hemen hemen aynı çıkması yöneticilerin dünyadaki gelişmelerden pek de haberdar olmadıklarını düşündürmektedir. Zaten bulgularda en büyük grubun 1-5 yıl kıdeme sahip olması da yönetim kademelerinde hızlı değişkenliğe bir işaret olarak

kabul edilebilir. Yönetici atamalarında liyakat ve çeşitlik ilkesine uyulmadığı yönündeki yaygın eleştiriler de Türkiye'de yeni bir okul kuramına ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Eğitimde tüm taraflar şikayet ederken yöneticilerin işlerini oldukça iyi yaptıklarını söylemesi parodoksal bir durumdur. Okul müdürlerinin yaklaşık on yıl içinde benzer davranışlar sergilediklerini ve farklı bir bakış açısına sahip olmadıkları görülmektedir. Bunun nedeni sistemin verimlik ve etkililik gibi özellikler açısından değerlendirilmemesinden kaynaklanabilir, Eğitim gibi dinamik bir konuda olaylara karşı tepkilerimizin zamanla farklılaşmaması oldukça düşündürücü bir durumdur. Bu konunun nitel ve başka boylamsal çalışmalarla araştırılması gerekmektedir.

Kaynakça

Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolleri (Aydın İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Altaş, M. (2013). *İlk Ve Orta Dereceli Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolleri* (*Beyoğlu ilçesi Örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, G. (2007). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması, Çaycuma Alan Araştırması Örneği.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Arslantaş, İ. ve Özkan, M. (2014). Öğretmen ve yönetici gözüyle etkili okulda yönetici özelliklerinin belirlenmesi*, The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science***,** 26, 181-193, doi:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2295

Buluç, B, (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 571-602

Büyükzötürk, Ş., Akbaba-Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması Türkiye Ulusal Raporu.* Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Ankara.

Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları .

Demiral, E. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Greenwood, W. P. (2009). *Teachers' perceptions of principals as instructional leaders in "distinguished"(high performing) and "needs improvement"(low performing) middle schools in urban metropolitan Atlanta, Georgia*.(Doctoral dissertation). Mississippi State University.

Gökyer, N. (2004). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rolleri Sınırlayan Etkenler*. (Yayımlanmamış doktora tezi).Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. (*Yayınlanmamış Araştırma). İstanbul, YTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, *86*(2), 217-247.

İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 123-149.

Kalman, M., Gedikoğlu, T. (2014). Okul Yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(29-2).

Karaman, K., Akıl, Ü. G. (2004). Bürokrasi ve ilköğretimde örgütsel sağlık üzerine nicel bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(2), 25-37.

Karaman, K., Yücel, C., ve Dönder, H. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre, Okullardaki Bürokrasi ile Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 14*(53), 49-74.

Kıranlı, S. (2010). Lise Müdürlerinin Yönetsel Davranış Biçimleri. *İnönü Üniversitesi*

Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perpective. *Educational Administration Quarterly, 28*(3), 430–443.

Kozak, A. (*2016*). *Okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

O'Donnell, R. (2002). *Middle-level principals' instructional leadership behaviors and student achievement*. (Doctoral Dissertation). Lehigh University.

Okutan, M. (2000). Okul Müdürlerinin Yönetimsel Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(7), 162-167.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Özdemir, N. (2016). Özdemir (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sato, E. & Rabinowitz, S.N. (2010). *Evaluation and accountability. In P. Peterson, E. Baker and B. McGaw (Eds.), International encyclopedia of education* (3rd ed.), Oxford, England: Elsevier

Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Wildly, H. & Dimmock C. (1993). Instructional Leadership in Primary and Secondory Scholls in Western Australia. *Journal Of Educational Administration, 31*(2), 43-62.

Wood, J.A. & Winston, B. E. (2005). Toward a new understanding of leader accountability: Defining a critical construct. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 11*(3), 84- 94.

Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rolleri İle Etkili Okul arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

15. BÖLÜM

UNESCO 2030 EĞİTİM HEDEFLERİNİN TÜRK EĞİTİMİ HEDEFLERİ AÇISINDAN ANALİZİ

Sadegül Akbaba Altun[a]

[a] Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, akbabas@baskent.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı UNESCO 2030 Eğitim Hedeflerinin Türk Eğitim Hedefleri açısından analiz etmektir. Bu çalışma dokuman analizine dayalı nitel bir çalışmadır. Bu çalışmada UNESCO 2030 Eğitim Hedefleri, 10. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014-2018), 2023 Eğitim Hedefleri, 19. Milli Eğitim Şurası raporları dokuman olarak kullanılmıştır. Analiz sürecinde dokümanlar kodlanmış sonra matrisler oluşturularak UNESCO 2030 Eğitim Hedeflerinin Türk Eğitim Sisteminde amaçlanan hedeflerle örtüşen ve örtüşmeyen boyutları belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz sürecinde yine içerik ve betimsel analizi yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda genel olarak bakıldığında Türk Eğitim Sistemine yön veren belgelerin detaylı hazırlandığı hedeflerin UNESCO 2030 hedeflerini kapsadığı görülmüştür. Bu bağlamda Türk Eğitim Sistemi hedeflerinin dünya ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: UNESCO 2030, Kalkınma Planı, 2023 Vizyonu, Milli Eğitim Şurası, Hedefler

Abstract

The aim of this study is to analyze the UNESCO 2030 Sustainable Educational Goals in terms of the Turkish Educational Objectives. This study is a qualitative study based on document analysis. In this study, UNESCO 2030 Sustainable Educational Goals, 10th Five Year Development Plan (2014-2018), 2023 Educational Objectives, and 19th National Education Council reports were taken as documents to be analyzed. In the analysis process, the documents were coded and then matrices were created to attempt to determine the overlapping and non-overlapping dimensions of the UNESCO 2030 Educational Objectives in the Turkish Education System. Content and descriptive analysis were also conducted in the analysis process. As a result of this research, it is seen that the detailed targets of the documents which directed the Turkish Education System cover UNESCO 2030 targets. In this context, it can be said that the aims of the Turkish Education System present similarities with the rest of the world.

Keywords: UNESCO 2030, developmen plan, 2023 vision, national educational council, objectives

Giriş

Günlük dilimizde sıkça kullandığımız UNESCO kelimesi, İngilizce "United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization" kelimelerinin baş harfleri alınarak oluşturulmuş ve dilimize **"Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu"** şeklinde çevrilmiştir.

Unesco Türkiye Milli Komisyonu sitesinde UNESCO'ya girişimiz ile ilgili olarak aşağıdaki bilgi yer almaktadır.

> Birleşmiş Milletlerin uzman kuruluşu olan UNESCO, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra 1946 yılında kurulmuştur. UNESCO Kuruluş Sözleşmesi 1945 yılı Kasım ayında Londra'da 44 ülkenin temsilcilerinin katıldıkları bir toplantıda kabul edilmiştir. Türkiye, bu sözleşmeyi ilk yirmi devlet arasında onuncu devlet olarak imzalamıştır. UNESCO'da 195 Üye Devlet ve 10 Ortak Üye Devlet bulunmaktadır. UNESCO Misyonunu insanlığın zihninde barışı eğitim, doğa bilimleri, sosyal ve beşeri bilimler, kültür ve bilgi ve iletişim aracılığıyla inşa etmek olarak tanımlamaktadır (http://www.unesco.org.tr)

UNESCO uzmanlık kuruluş olması sebebiyle birçok konuda olduğu gibi eğitim konusunda da raporlar hazırlamaktadır. Bu sebeple bu raporlarla ülkeler kendi durumlarını bu raporlardaki verilere göre karşılaştırma imkanına kavuşmaktadır. Bu verilere zaman zamam şüphe ile bakılsa da bir dış değerlendirme olarak ele alınması ve sistemsel karşılaştırması yapması açısından da önemlidir. UNESCO sadece mevcut durum değerlendirmeleri değil geleceğe yönelik strateji, belgeleri de yayınlamaktadır. Bu belgelerden birisi de UNESCO 2030 **"Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri"**dir. UNESCO 2030 "Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri" 17 hedeften oluşmaktadır. Bu hedeflerden 4. Hedef **"Herkesi kapsayan ve herkese eşit derecede kaliteli eğitim sağlamak ve herkese yaşam boyu eğitim imkânı tanımak** olarak belirtilmiştir.

Yukarıda da belirtildiği gibi UNESCO 2030 "Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri" 17 hedeften oluşmakta ve bu hedeflerden 4. hedef "Herkesi kapsayan ve herkese eşit derecede kaliteli eğitim sağlamak ve herkese yaşam boyu eğitim imkânı tanımak" olan eğitim hedefi olarak belirtilmiştir. UNSCO ile birlikte UNICEF, Dünya Bankası, UNDP Birleşmiş Milletler Kadın ve UNHCR 2015 yılında Dünya Eğitim Formunu Kore Cumhuriyetinde Incheon'da 19-25 Mayıs 2015 tarihlerinde Kore Cumhuriyetinin ev sahipliğinde toplanmıştır. 160 ülkeden 1600'den fazla katılımcı, 129'den fazla bakan, başkan ve delegasyon, sivil kuruluş temsilcileri, gençlik temsilcileri, özel sektör temsilcileri tarafından Eğitim 2030 Inhceon Deklarasyonu'nu hazırlamışlardır.

2030'a doğru eğitim için yeni vizyon "Sürdürülebilir Gelişim Hedefleri" olarak belirlenmiştir. Yaşamların eğitim yoluyla dönüştürülmesini sağlamak olduğu; bunun da ancak sürdürülebilir gelişim hedefleriyle gerçekleşebileceği bunu vizyon haline getirmek gerektiği ifade edilmiştir. Bu yeni vizyon ile herkes için kapsayıcı ve eşit nitelikte eğitim ve yaşam boyu öğrenme fırsatını sağlama amaçlanmıştır. Bu amaçla dönüşümcü ve evrensel bir eğitim anlayışı içinde herkes için eğitimin gerçekleştirilmesi beklenmekte ayrıca milenyum gelişim hedeflerini de kapsayan, küresel ve ulusal eğitim sıkıntılarını dikkate alan bir eğitim çerçevesi çizilmiştir. Eğitimin ve gelişimin insancıl vizyonu hazırlanırken insan hakları ve itibarı, sosyal adalet, kaynaştırma, koruma, kültürel, dilsel ve etnik çeşitlilik, paylaşılan sorumluluk ve hesapverebilirlikten ilham alınmıştır. Eğitimin kamusal mal olduğu, temel insan hakkı olduğu ve diğer haklarının gerçekleştirilmesine temel oluşturduğu yeniden teyit edilmiştir. Eğitimin, barış, tolerans ve insanın kendini gerçekleştirmesi ve sürdürülebilir gelişim için gerekli olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmanın amacı da UNESCO 2030 Eğitim Hedeflerinin Türk Eğitim Hedefleri açısından analiz etmektir. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemler bakılmıştır.

1. UNESCO 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerindeki eğitim hedefleri nelerdir?
2. UNESCO 203O Hedefleri ve 2023 Hedefleri nasıl örtüşmektedir?
3. UNESCO 203O Hedefleri ve 10. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014-2018) eğitim hedefleri nasıl örtüşmektedir?
4. UNESCO 203O Hedefleri ve 19. Milli Eğitim Şurası kararları nasıl örtüşmektedir?

Yöntem

Bu çalışma döküman analizine dayalı nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütün-

cül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016, p.41). Bu araştırma dokümanlara dayalı yürütülmüştür. Dokuman incelemesi yine Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin anilizini kapsar. Bu çalışmada UNESCO 2030 Eğitim Hedefleri, 10. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014-2018), 2023 Hedefleri, 19. Milli Eğitim Şurası raporları döküman olarak kullanılmıştır.

Analiz sürecinde dokümanlar kodlanmış sonra matrisler oluşturularak UNESCO 2030 Eğitim Hedeflerinin Türk Eğitim Sisteminde amaçlanan hedeflerle örtüşen ve örtüşmeyen boyutları belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz sürecinde yine içerik ve betimsel analizi yapılmıştır. Uzun uzun alıntılarla geçerlik ve güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

UNESCO 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerindeki Eğitim Hedefleri Nelerdir?

UNESCO 2030 "Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri" 17 hedeften oluşuyor bunlardan 4. Hedef "Herkesi kapsayan ve herkese eşit derecede kaliteli eğitim sağlamak ve herkese yaşam boyu eğitim imkânı tanımak olarak belirtilmiştir. Aşağıda 4. Hedefte belirtilen ana noktalar özetlenmiştir.

- **Vizyonun eğitim ile gerçekleştirilmesi:** 2030 vizyonu yaşamların eğitim yoluyla dönüştürülmesi, eğitimin rolünün gelişimin temel etmen olduğunu tanıma ve önerilen diğer sürdürülebilir gelişim hedeflerini eğitimle başarmak olarak açıklanmıştır.

- 2030 UNESCO eğitim vizyonunda **dönüşümcü ve evrensel, herkes için eğitimin** milenyum gelişim hedeflerini de kapsayan, küresel ve ulusal eğitim sıkıntıları dikkate alınmıştır.

- **Eğitimin kamusal mal olduğunu**, temel insan hakkı olduğunu ve diğer haklarının gerçekleştirilmesine temel oluşturduğu yeniden teyit edilmiştir. "Eğitim; barış, tolerans, insanın kendini gerçekleştirmesi ve sürdürülebilir gelişim için gereklidir. Biz eğitimi tam işe alınma ve fakirliğin yok edilmesini başarmada anahtar olarak tanıyoruz" şeklinde ifade edilmiştir.

- **Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı** içerisinde erişime, eşitlik ve eğitimde kapsayıcı olmaya, kalite ve öğrenme çıktılarına odaklanılmıştır.

- **Eğitime erişim** UNESCO'nun uzun süredir zaten gündeminde olan bir kavramdır. **12 yıllık parasız**, kamunun finanse ettiği, eşit nitelikte ilkokul ve ortaokul eğitimi, **en azından 9 yılı zorunlu**, uygun öğrenme çıktılarına götüren erişimi sağlanması hedeflenmiştir. Bütün çocukların erişebileceği **bir yıllık bedava nitelikli zorunlu okulöncesi eğitim** ve yine **nitelikli okulöncesi gelişim, bakım ve eğitimi** cesaretlendirmek hedeflenmiştir.

- UNESCO aynı zamanda **okul dışında kalan çocuk ve ergen nüfusun büyük çoğunluğuna** anlamlı eğitim ve öğretim fırsatlarını sağlamaya kendini adamıştır.

- Eğitimle ve eğitim yoluyla **kapsayıcılık ve eşitlik** dönüşümcü eğitim ajandasının köşe taşıdır. Bu nedenle eğitime erişimde, öğrenme çıktıları ve katılımda dışarıdan kalanlar, marjinaller, mahrumiyetler ve eşitsizliklere vurgu yapılmıştır. Eğitim hedefleri bütün paydaşlar tarafından karşılanmalıdır.

UNESCO 203O Hedefleri ve 2023 Hedefleri nasıl örtüşmektedir?

UNESCO 2030 eğitim hedefleri genel olarak verilmiştir. 2023 Hedefleri arasında eğitim hedefleri farklı alt başlıklar altında verilmiştir. Bu başlıklar 2023 vizyonunda eğitim sistemi, hedeflenen bireyin özellikleri, ekonomik hedef ve o hedef içindeki ekonomik birey, eğitim düzeylerine göre eğitim hedefleri ve yaygın eğitim hedefleri şeklinde bir gruplamaya gidilmiştir.

2023 Vizyonunda Eğitim Sistemi Nasıl Olacak?

2023 Vizyonunda Eğitim sistemine bakıldığında **"***özgürlükçü, eşitlikçi, bireysel farklılıkları gözeten ve değerlendiren, bireyin yaratıcılık ve hayal gücünü geliştiren,* ***öğrenme ve insan odaklı, zaman ve mekanla sınırlı olmayan****, değişim esnekliğine sahip,her bireyin kendini özellikleri yönünde en üst düzeyde geliştirebildiği, kendi özgün öğrenme teknolojilerini yaratmış ve yerinden yönetim ilkesi etrafında örgütlenmiş, toplumsal istemi karşılamaya yönelik; demokratik ve kendini yenileme gücüne sahip"* bir eğitim sistemi hedeflenmektedir.

2023 Vizyonunda Hedeflenen Bireyin Özellikleri Nasıl Olacak?

2023 Vizyonunda Eğitim sistemine paralel bireyin özellikleri hedeflendiği görülmektedir. **2023 vizyonunda bireyin "***özgür düşünen ve bağımsız karar verebilen, yenilikçi, özgüven sahibi, yasama olumlu bakan, barışçı, sorun çözme, iletişim, organizasyon ve işbirliği yeteneği gelişmiş, bilim, sanat ve teknoloji üretebilen; girişimci, çevreye duyarlı, ulusal ve evrensel düzeyde iddia sahibi ve ulusal ve evrensel değerleri özümsemiş"* olması beklenmektedir.

2023 Vizyonunda Ekonomik hedef- insan kaynağı nasıl olacak?

2023 vizyonunda ekonomik hedefte insan kaynağının nasıl olacağı da belirtilmiştir**.** Tüm insan kaynaklarını ***liyakata dayalı*** olarak değerlendirerek *gelişmiş ülkelerle rekabet edebilen, dinamik,* ***bilgi tabanlı ekonomiye*** *sahip* bir Türkiye hedeflenmiştir. Dolaysı ile eğitim sisteminin de yukarıdaki sistemle yine yukarıdaki özelliklere sahip bireyi yetiştirerek işin gerektirdiği liyakat ile donatması gerekmektedir.

2023 Vizyonunda Eğitim Düzeyine Göre Hedefler

Okulöncesi Eğitim: Okulöncesi eğitimde yaygınlaştırmada formal ve informal kanllar kullanılacaktır. Okulöncesi eğitimde okullaşma oranı **%50 olarak hedeflenmiştir**. "*Okulöncesi eğitim, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de yaygınlaşacak ve toplumun her kesimini kapsayacak bir yapıya kavuşacaktır"* ibaresi kullanılmıştır.

İlköğretim: Okullaşma oranı 2023 yılında **net % 99 okullaşmaya** ulaşılacaktır.

Ortaöğretim: Öğretim tür ve düzeyleri içinde öncelikli olacak, ***alanlara ve mesleğe yönelme esasına göre 4 yıl süreli*** olarak planlanacaktır. 2010-2023 döneminde niteliğe yatırım öncelik kazanacak ve 2023 yılında **% 99 net okullaşmaya** ulaşılacaktır ifadeleri yer almaktadır.

Yükseköğretim: 2023 vizyonunda sisteminin ürünü olan ***nitelikli insan*** gücüne vurgu yapılmıştır. Ayrıca ***arge*** ye de vurgu yapılarak yükseköğretim rekabete açık hale getirilmesi hedeflenmiştir

Yaygın Eğitim: Etkin ve nitelikli eğitim hedef olarak konuştur.

2023 vizyonunda eğitim ile ilgili genel hedeflere bakıldığında aşağıdaki genel ilkelerin belirlendiği söylenebilir:

- Olanak eşitliği ilkesi esas alınacak
- Eğitim ortamlarının niteliklerinde değişim
- Eğitim sisteminin ekonominin nitelikli işgücü gereksinimini karşılayacak ve uluslararası rekabet gücünü artıracak şekilde geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Sonuç olarak **e**ğitimde eşit, nitelikli ve herkes için yaşam boyu eğitim 2023 vizyon hedeflerinde de yer aldığı söylenebilir.

UNESCO 203O Hedefleri ve 10. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014-2018) eğitim hedefleri nasıl örtüşmektedir?

Öncelikli olarak 10. Kalkınma Planında zaten vurgu ***nitelikli insan ve güçlü topluma*** olmuştur. Bu planda beşeri sermaye başlığı altında madde 129'da **kapsayıcı bir kalkınma** anlayışından bahsedilmekte ve madde 130 daha müreffeh bir toplum için **beşeri sermayenin güçlendirilmesi** gerektiği vurgulanmıştır.

> ***Madde 130****. Daha güçlü ve müreffeh bir toplum yapısına ulaşmak ve beşeri sermayeyi güçlendirmek üzere temel hak ve özgürlükler, demokratikleşme, adalet, eğitim, sağlık, istihdam, sosyal güvenlik ve kamu yönetimi gibi alanlarda uyumlu ve bütünleşik politikaların uygulanmasına devam edilecektir.*

10. Kalkınma planının beşeri sermaye başlığı altında 131. madde de "*beşeri sermayenin güçlendirilmesi için iş ve yaşama ilişkin bilgi, beceri ve yetenekleri yüksek ve sağlıklı bireylerin yetişmesi önem arz ettiği*" 133. madde de **"***büyümenin nimetlerinin toplumun tüm kesimlerine adil bir şekilde yansıtılması"* çerçevesinde toplumun en kırılgan kesimlerinin güçlendirilmesi ve toplumun farklı kesimleri arasında dayanışma bağlarının geliştirilmesi" gerektiği bu bağlamda "*kamu tarafından sunulan hizmetlere erişim güçlendirilerek fırsat eşitliğinin sağlanması, istihdam edilebilirliğin artırılması, yoksulluğun azaltılması sağlanırken, sürdürülebilir bir kalkınma-*

*nın gerçekleştirilmesi***"** gerektiği ifade edilmiştir**.** Benzer şekilde 134. maddede de eğitim ve sağlık hizmetleri başta olmak üzere temel kamu hizmetlerinin nitelikli, yaygın ve kolay ulaşılabilir sunulması konusunda gelişmeler kaydedilmiştir. Yine 136. maddede de nitelikli insan gücüne vurgu yapılmıştır.

10. Kalkınma Planında Eğitim ile ilgili maddeler bakıldığında madde 137 'de "*Eğitimde fırsat eşitliğinin artırılması ve hizmet sunumunun iyileştirilmesi kapsamında*" yapılan hizmetlerden bahsedilmiştir. Bu hizmetler ücretsiz ders kitabı temini, şartlı eğitim yardımları, taşımalı eğitim, öğretmenlerin istihdamı hizmet içi eğitimleri, FATİH Projesi vb. madde 141'de de **e**ğitime erişim başta olmak üzere kaydedilen iyileşmelere rağmen, "*eğitim kalitesinin yükseltilmesi, bölgeler ve okul türleri arasındaki başarı düzeyi farklılıklarının azaltılması***"** konusuna değinilmiştir.

10. Kalkınma Planının 142. Maddesinde de bireyin özelliklerine odaklanılmıştır. Bu özelliklerin de 2023 vizyonundaki bireyin özellikleri ile aynı olduğu söylenebilir.

> 142. Düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değerleri ve millî kültürü özümsemiş, paylaşıma ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın, bilgi toplumunun gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanmış, üretken ve mutlu bireylerin yetişmesi eğitim sisteminin temel amacıdır.

10. Kalkınma Planında politikalar başlığı altında madde 144'de "eğitim sisteminde, bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, **fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşüm sürdürüleceği**" ifade edilmiştir.

10. Kalkınma Planında okulöncesi eğitim **madde 146'da ifade edilmiştir.** 146. maddede **okul öncesi eğitimin ö**ğrencilerin sosyal, zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimine katkı sağlayacağı ve imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılacağı ifade edilmiştir.

10. Kalkınma Planında eğitime erişim konusu **147. maddede "**ilk ve orta öğretimde **başta engelliler ve kız çocukları olmak üzere tüm çocukların okula erişimi sağlanacak**, sınıf tekrarı ve okul terki azaltılacaktır" şeklinde ifade edilmiştir.

10. Kalkınma Planında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler de **madde 148'de "özel eğitime gereksinim duyan engellilerin ve özel yetenekli bireylerin**, bütünleştirme eğitimi doğrultusunda, uygun ortamlarda eğitimlerinin sağlanması amacıyla beşeri ve fiziki altyapı güçlendirilecektir" şeklinde belirtilmiştir.

10. Kalkınma Planı oldukça detaylı hazırlanmış yabancı dil eğitimi,, geçişler, fakülte-okul işbirliği, örgün ve yaygın eğitim de ele alınmıştır. Bu çalışma kapsamında ve UNESCO 2030 hedefleri ile ilişkili olarak 158. madde **"***eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyum;* ***hayat boyu öğrenme perspektifinden hareketle iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması****, girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul-işletme ilişkisinin orta ve uzun vadeli sektör projeksiyonlarını dikkate alacak biçimde güçlendirilmesi yoluyla artırılacaktır*" ifadesi ile belirtilmiştir.

UNESCO 203O Hedefleri ve 19. Milli Eğitim Şurası kararları nasıl örtüşmektedir?

UNESCO 203O Hedefleri ve 19. Milli Eğitim Şurası kararları incelendiğinde**;** 19. Milli Eğitim Şurasında çalışılan konuların aşağıdaki kararlar olduğu ve UNESCO 2030 hedefleri ile doğrudan örtüşmediği görülmektedir.

- "Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgeleri",
- "Öğretmen Niteliğinin Arttırılması",
- "Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Arttırılması" ve
- "Okul Güvenliği'

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

UNESCO 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri 17 hedeften oluşmakta ve bunlardan 4. Hedef eğitim hedefi ile ilgilidir. Bu hedefte herkesi kapsayan ve herkese eşit derecede kaliteli eğitim sağlamak, herkese ya-

şam boyu eğitim imkânı tanımak amaçlanmıştır. Bu amacın gerçekleşmesinin ancak eğitim ile olabileceği vurgulanmıştır.

UNESCO 2030 eğitim vizyonunda dönüşümcü ve evrensel, herkes için eğitimine vurgu yapılmıştır. Eğitimin kamusal mal olduğu, temel insan hakkı olduğu ve diğer hakların gerçekleştirilmesine temel oluşturduğu yeniden teyit edilmiştir. UNESCO 2030 eğitim vizyonunda "eğitim, barış, tolerans, insanın kendini gerçekleştirmesi ve sürdürülebilir gelişim" için anahtar olarak tanımlanmıştır. Yine yaşam boyu öğrenme yaklaşımı içerisinde eğitime erişim, eşitlik, kapsayıcı olma ve eğitimde odaklanılmıştır.

UNESCO 2030 eğitim hedefleri genel olarak verilmiştir. 2023 Hedefleri arasında eğitim hedefleri farklı alt başlıklar altında detaylı verilmiştir. 2023 vizyonunda eğitim ile ilgili genel hedeflere bakıldığında eğitimde eşit, nitelikli ve herkes için yaşam boyu eğitimin hedefler de yer aldığı söylenebilir. Bu bağlamda UNESCO 2030 Eğitim hedefleri ile 2023 Vizyonunda yer alan eğitim hedefleri örtüşmektedir.

10. Kalkınma Planında ana vurgu doğrudan nitelikli insan gücüne ve güçlü topluma olmuştur. Bu planda kapsayıcı bir kalkınma anlayışından bahsedilmektedir. Bu çerçevede toplumun en kırılgan kesimlerinin güçlendirilmesi ve toplumun farklı kesimleri arasında dayanışma bağ¬larının geliştirilmesi "kamu tarafından sunulan hizmetlere eri¬şim güçlendirilerek fırsat eşitliğinin sağ¬lanması, istihdam edilebilirliğin artırılması, yoksulluğun azaltılması sağlanırken, sürdü¬rülebilir bir kalkınmanın gerçekleştirilmesi" ifade edilmiştir.

10. Kalkınma Planında Eğitim ile ilgili maddeler bakıldığında "Eğitimde fırsat eşitliğinin artırılması ve hizmet sunumunun iyileştirilmesine" vurgu yapılmış "eğitim ka¬litesinin yükseltilmesi, bölgeler ve okul tür¬leri arasındaki başarı düzeyi farklılıklarının azaltılması" konusuna değinilmiştir. 10. Kalkınma Planında belirtilen bireyin özelliklerine de odaklanılmış; bu özelliklerin de 2023 vizyonundaki bireyin özellikleri ile aynı olduğu gözlenmiştir.

10. Kalkınma Planında politikalar başlığı altında "fırsat eşit¬liğine dayalı, kalite odaklı dönüşüm sürdü¬rüleceği" ifade edilmiştir. Bu bakış açısı da UNESCO 2030 hedefleri ile tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde 10. Kalkınma Planında okulöncesi eğitimin toplumun tüm kesimlerini kapsayacak yay¬gınlaştırılacağı ifade edilmiştir. Aynı şekilde eğitime erişim konusunda da özellikle ilk ve orta öğretimde başta engelliler ve kız çocukları olmak üzere tüm çocukla¬rın okula erişimi sağlanacağı ifade edilmiştir. 10. Kalkınma Planı oldukça detaylı hazırlanmış hayat boyu öğrenmeye de vurgu yapılmıştır. Yukarıdaki anahtar kelimelere bakıldığında 10. Kalkına Planı ile UNESCO 2030 eğitim hedeflerinin örtüştüğü görülmektedir. Aslında 10. Kalkınma Planı 2014-2018 yıllarını kapsamaktadır. Dolayısı ile kalkınma planındaki hedeflerin gerçekleşmesi durumunda UNESCO 2030 hedeflerini Türkiye çok önceden gerçekleştirmiş olacaktır.

UNESCO 203O Hedefleri ve 19. Milli Eğitim Şurası kararları incelendiğinde; 19. Milli Eğitim Şurasında çalışılan konuların aşağıdaki kararlar olduğu ve UNESCO 2030 hedefleri ile doğrudan örtüşmediği görülmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda genel olarak bakıldığında Türk Eğitim Sistemine yön veren belgelerin detaylı hazırlandığı özellikle 2023 vizyon stratejisi ve 10.Kalkınma Planında belirtilen hedeflerin UNESCO 2030 hedeflerini kapsamaktadır. Bu bağlamda Türk Eğitim Sistemi hedeflerinin dünya ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Buradaki sorun bu hedeflerin gerçekleşme düzeyleri ve nasıl gerçekleşeceğidir.

Kaynakça

Eğitim Ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu Ve Strateji Belgesi.
https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/eik/EIK_Sonuc_Raporu_ve_Strat_Belg.pdf
Onuncu kalkınma Planı (2014-2019).
http://kkp.tarim.gov.tr/sp/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1(2014-2018).pdf
UNESCO Hakkında. http://www.unesco.org.tr/?page=15:62:1:turkce
Vizyon 2023. https://www.tubitak.gov.tr/tr/kurumsal/politikalar/icerik-vizyon-2023
Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
19. Milli Eğitim Şurası Kararlar.
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/35/27/719973/dosyalar/2015_02/02041116_19.millieitimuraskararlar.pdf
2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri. http://unesco.org.tr/dokumanlar/duyurular/skh.pdf

16. BÖLÜM

PISA'DA BAŞARILI BAZI ÜLKELERİN ÖĞRETMENLER İÇİN PERFORMANSA DAYALI ÖDÜL VE TEŞVİK UYGULAMALARININ ANALİZİ VE TÜRKİYE İÇİN ÖNERİLER

İlknur Maya[a], Suna Taştekin[b]

[a]Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, mayailknur@gmail.com
[b]Öğretmen, Bakacak Ortaokulu, sunatastekin25@gmail.com

Öz

Bu araştırmada, PISA (2015) sonuçlarına göre yüksek başarı gösteren ülkelerin öğretmenler için uyguladıkları performansa dayalı ödül ve teşvik politikalarının incelenmesi ve Türkiye için öneriler getirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) tarafından düzenlenen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)'da yüksek başarı gösteren ülkelerden Singapur, Çin-Şanghay ile Güney Kore oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında; ülkelerin yürürlükte olan mevzuatlarından, kitap, dergi, tez ve makale gibi basılı ve elektronik bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Aynı şekilde, PISA (2015) ve OECD (2017) gibi, ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili bilgiler veren uluslararası internet sitelerine de gerekli kaynaklara ulaşmak için başvurulmuştur. Araştırma verilerinin analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen ülkelerde (Singapur, Çin-Şanghay ile Güney Kore) öğretmenlerin motivasyonunun ve işe olan bağlılıklarının yükseltilmesinde ve niteliklerinin iyileştirilmesinde, performanslarına bağlı olarak yapılan çeşitli ödül ve teşvik uygulamalarının olduğu görülmektedir. Bu uygulamalar, öğretmene sağlanan ek maaş ödemesi, kariyer fırsatı, ödül ve terfi gibi bileşenlere sahiptir. Öğretmenlere yönelik performansa dayalı ödül ve teşvik uygulamaları sonucunda, söz konusu ülkelerde öğretim etkinlikleri de olumlu yönde etkilenerek bu ülkeler, uluslararası düzeyde düzenlenen sınavlarda başarılı bir profile sahip olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: PISA, Performansa Dayalı Değerlendirme, Teşvik

Abstract

In this research, it is aimed to examine the performance-based award and incentive policies for teachers implemented by high performing countries according to the results of PISA (2015) and to make suggestions for Turkey. The document review technique which is based on the qualitative research methods is applied. The study's working group is Singapore, China-Shanghai and South Korea, which are highly successful in the PISA (Program for International Student Assessment) organized by the OECD (Economic Cooperation and Development Organization). In the collection of research data, printed and electronic scientific sources such as books, journals, theses and articles from the current legislation of the countries were used. Likewise, international websites that provide information on countries' education systems, such as PISA (2015) and OECD (2017), were also consulted to reach the necessary resources. In the analysis of research data, descriptive analysis technique was used. In the countries surveyed in the study (Singapore, China-Shanghai and South Korea), it seen that the teachers have various awards and incentives depending on their performance in improving their motivation, increasing their commitment to work, improving their qualifications. These applications have components such as additional salary payment, career opportunity, reward and promotion provided for the teachers. As a result of performance-based awards and incentives for teachers, teaching activities in these countries are also affected positively, and these countries have a successful profile at the international level examinations.

Keywords: PISA, Performance-based Award, Incentive

Giriş

Toplumsal olarak, daha ileride olabilmek ve daha yüksek refah düzeyini yakalayabilmek, ancak iyi bir eğitimle mümkün olabilir. Bunun için, okullarda daha nitelikli bir öğretimin gerçekleştirilmesine ihtiyaç vardır (Seferoğlu, 2004). Öğretimin niteliği, öğrenci öğrenmesini etkileyen en önemli okul etkenidir. Okulun olanakları, öğretimin yeterliliği ve öğrenme kaynakları eğitimin niteliğinin ölçülmesine temel oluşturan öğeler olmasına karşın, asıl önemli olan kaynağın öğretmenler olduğu belirtilmektedir. Okullardaki en önemli kaynak olarak öğretmenlerin, eğitim standartlarının yükseltilmesinde, anahtar bir role sahip olan kişiler olduğu vurgulanmaktadır (Anderson & Mundy, 2014).

Öğretmenlere kendilerini geliştirmeleri konusunda fırsatlar sağlanması, böylelikle öğretmenlerin, iyi bir donanıma sahip olmaları ve en iyisini yapma noktasında motive olmaları daha nitelikli ve zengin bir eğitim-öğretim atmosferinin oluşmasına hizmet edebilir. Çünkü kendisine sağlanan olanaklar sayesinde öğretmenler, daha çok çalışmalarına odaklanmakta ve okulunu daha iyi bir noktaya taşıma konusunda çaba harcamaktadır (Can, 2004). Öğretmenlerin seçimi ve işe alımında uygulanan politikalar, sağlanan teşvikler ve kariyer fırsatları onların motivasyonlarını yükselterek, öğrenme sürecine önemli oranda katkı sağlamaktadır (Anderson & Mundy, 2014). Dünyadaki tüm ülkeler, eğitim sistemlerini geliştirmeye çalışmakta, ekonomik ve sosyal beklentilere daha iyi bir şekilde cevap vermeye yönelmektedir. Bu nedenle eğitimde etkililiği ve eşitliği sağlamak için, öğretmenlerin niteliklerini yükseltmeye ve en iyisini yapmaları noktasında onları motive etmeye odaklanmaktadır (OECD, 2005).

Öğretmenlerin gelişimleri ve bu gelişimin sürekliliğinin sağlanması, etkili gözlem ve öğretmen değerlendirme sürecini beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda öğretmenler, sergiledikleri performanslarına dayalı olarak değerlendirilmektedir. Performanslarına yönelik yapılan etkili bir değerlendirme, öğretmenin performansını doğru saptamayı, güçlü ve zayıf yanlarını görebilmeyi, gelişimlerinin planlanmasını ve beraberinde öğretmene koçluk, geri bildirim, ödüller ve teşvik sağlanmasını gerektirmektedir (OECD, 2009a). İyi tasarlanmış öğretmen değerlendirme sistemi, mesleki öğrenme ve mesleki gelişim ile ilgili öğretmen niteliğini yükseltmekte ve eğitimde başarıyı sağlamaktadır (Looney, 2011; OECD, 2005). Bu nedenle, öğretmenlerin performansları doğrultusunda değerlendirmeye alınması ve dönüt sağlanması önem taşımaktadır. Böylelikle, onların iş tatmin düzeyleri izlenebilmekte ve politikalar geliştirilmektedir. Etkili bir değerlendirme, öğretmenin gelişimi noktasında fırsatlar sağlamaktadır (OECD, 2014a).

Yapılan araştırmalar (Berry & Eckert, 2012; OECD, 2012; Woessmann, 2011), öğretmenlere verilen ödül ve teşviklerin öğrencilerin başarılarında etkili olduğunu ve bu uygulamayı yapan ülkelerin, uluslararası sınavlarda daha iyi sonuçlar elde ettiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu bu uluslararası sınavlardan biri de, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından düzenlenen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)'dır. PISA sonuçları ile ülkeler, diğer ülkelerle arasındaki başarı farklılıklarını ve eksikliklerini görmekte ve bu bağlamda, eğitim politikalarını şekillendirmektedir (OECD, 2016a).

Türkiye'de performansa dayalı ödül ve teşvik konusunda, yerleşmiş uygulamalar henüz yer almamaktadır. Türkiye için, performans dayalı ödül ve teşvik uygulamalarına dair yapılan az sayıdaki çalışmalarda (Başol & Kaya, 2009; Demir, 2011; Soydan, 2012) performans değerlendirme konusunda sorunlar yaşandığı ifade edilmektedir. Türkiye'de, öğretmenleri güdülemeye ve geliştirmeye yönelik uygulamaların yer almadığı belirtilmektedir. Bu noktada, diğer ülkelerdeki uygulamaların incelenmesi gerekmektedir. Yapılan bu araştırmanın, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması ve öğrenci başarısının yükseltilmesi noktasında katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Böylelikle bu araştırma, ülkemizin bundan sonraki PISA ve benzeri diğer değerlendirme süreçlerinde, daha başarılı pozisyonlar edinmesi yönünde ışık tutabilir.

Bu araştırmada, PISA (2015) sonuçlarına göre, yüksek başarı gösteren ülkelerin (Singapur, Çin-Şanghay ile Güney Kore) öğretmenler için uyguladıkları performansa dayalı ödül ve teşvik politikalarının incelenmesi ve Türkiye için öneriler getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Singapur'da, öğretmenler için uygulanan performans değerlendirmesi nasıl gerçekleştirilmektedir?
2. Singapur'da, öğretmenler için uygulanan performansa dayalı ödül ve teşvik politikaları nelerdir?
3. Çin Şanghay'da, öğretmenler için uygulanan performans değerlendirmesi nasıl gerçekleştirilmektedir?

4. Çin Şanghay'da, öğretmenler için uygulanan performansa dayalı ödül ve teşvik politikaları nelerdir?

5. Güney Kore'de, öğretmenler için uygulanan performans değerlendirmesi nasıl gerçekleştirilmektedir?

6. Güney Kore'de, öğretmenler için uygulanan performansa dayalı ödül ve teşvik politikaları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, algıları ve olayları doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyan, toplanan verilerden yola çıkarak, daha önceden fark edilmeyen sonuçları birbiriyle ilişkili bir şekilde açıklayan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden ise, doküman incelemesi tekniği uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, en son yapılan PISA (2015) sınavında üç beceri (okuma, fen bilimleri, matematik) açısından yüksek başarı gösteren ülkeler olarak Singapur, Çin-Şanghay ile Güney Kore oluşturmaktadır. Söz konusu ülkelerin seçilmesinde, hem ülkelerin başarılı olması hem de öğretmenler için performansa dayalı ödül ve teşvik politikaları ile ilgili yeterli verilerin olması ölçütü dikkate alınmıştır. Bu nedenle, araştırmada amaçlı örnekleme türü kullanılmıştır.

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 (2015) ve OECD (2017) gibi, ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili bilgiler veren uluslararası internet sitelerine de gerekli kaynaklara ulaşmak için başvurulmuştur. Araştırmada kullanılan dokümanlar; resmi kayıtlar, belgeler ve bilimsel yayınlardan elde edildiği için verilerin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. PISA (2015)'da yüksek başarı gösteren ülkelerde (Singapur, Çin-Şanghay, Güney Kore) öğretmenlerin performanslarına dayalı yapılan ödül ve teşvik politikaları betimsel olarak analiz edilerek Türkiye için öneriler getirilmiştir.

Bulgular

Singapur'da Öğretmenler için Performansa Dayalı Ödül ve Teşvik Uygulamaları

Singapur'da eğitim, ekonomik ve ulusal gelişimin temelini oluşturmaktadır. Bu ülkede, eğitime yüksek düzeyde değer verilmesi, istenen değişimi ve gelişimi sağlamaktadır. Singapur, zenginliğin ve refahın kaynağının kendi bireylerinde olduğunu bilmektedir. İnsana verilen önem ve onun ekonomik gelişmeyle bağlantısı olduğu düşünüldüğünde, Singapur ülke olarak eğitimde ortaya çıkan ihtiyaçlara çok açık bir vizyon sağlamaktadır. Singapur'da Eğitim Bakanlığı, bu vizyonu karşılayacak politika ve uygulamalarda bulunmaktadır. Bu ülkede politikalar ve uygulamalar, bir denge içerisindedir. Singapur, geleceğe odaklanmaktadır. Singapur'da eğitim kurumları, dikkatli uygulama ve değerlendirme yapmaya ve geleceğe yönelimdir. Ayrıca bu ülke son yıllarda, öğrencilerinin hızla gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlamaları için mücadele etmeleri noktasında birçok değişim gerçekleştirmiştir (OECD, 2014b).

Bu bağlamda Singapur, hem hızla gelişen hem de eğitimde yüksek performans sergileyen bir ülkedir. Singapur, etkili ve yüksek nitelikli bir sisteme sahiptir. Eğitimde nitelikli politikalar oluşturup, sistemin tüm öğelerinin gelişimini hedefleyen ve bunu gerçekleştiren bir ülkedir (OECD,2011a). Uluslararası sınavlarda yüksek başarı gös-

termesi Singapur'un, sürekli gelişen bir eğitim sistemine sahip olduğunun göstergesidir. Singapur, PISA sınavlarının yanı sıra Uluslararası Fen ve Matematik Araştırmaları (TIMSS) sınavında da tutarlı olarak ilk sıralarda yer almaktadır.

Singapur eğitim sisteminin başarısında, iyi yönetilen okulların, öğrencilerin ve özellikle nitelikli öğretmenlerin katkısının yüksek olduğu belirtilmektedir (Tan, Koh, & Choy, 2016). Singapur'da öğretmenin niteliği, öğrenci başarısının temel belirleyicisidir. Singapur, dünyada öğretmen eğitimi ve işe alımında en uyumlu sistemlerden birine sahiptir. Singapur, öğretmenler konusunda anahtar politikalar uygulamaktadır. Bu politikaların, odaklandığı en önemli konular şunlardır (Sclafani, 2008):

1) Öğretmenleri seçmede yüksek standartlar oluşturma ve onları kariyerleri boyunca destekleme.

2) Öğretmenliğe hazırlıktan emekliliğe kadar ciddi kariyer planlaması.

3) Öğretmenler arasında güçlü bir mesleki ruh oluşturma.

4) Mükemmel öğretmenlerin devamlılığını sağlamada finansal kaynakların kullanımı.

Singapur eğitime, yüksek nitelikli öğretmenleri işe almakla başlamaktadır. Singapur, belirli sayıda seçilen kişileri eğitime almakta ve onları en iyi şekilde hazırlamak için finansal kaynak sağlamaktadır. Singapur'da Eğitim Bakanlığı ve Ulusal Eğitim Enstitüsü, gereken desteği ve hazırlığı sağlamada ortaklaşa çalışarak oluşan ihtiyaçlara müdahale etmektedir. Öğretmen adaylarının, eğitime kabul edilmelerinde birçok şart koşulmaktadır. Mezun oldukları sınıfta ilk üçe girmeleri, ulusal düzeyde düzenlenen sınavı ve daha sonra öğretmenliğe girişte uzmanlık sınavını geçmeleri gerekmektedir. Elemeyi geçenler ise, görüşmeye kabul edilmektedir. Görüşmede, öğretmenin iyi bir eğitimci olması, öğrencilerine rol-model olması, iletişim becerileri, değerleri, öğrenme isteği ve öğretim tutkusuna sahip olup olmadığı incelenmektedir. Başvuran herkesin, görüşmeye alınmadığı veya görüşme gerçekleştirilen herkesin kabul edilmediği ifade edilmektedir. Singapur'da öğretmenler konusundaki seçicilik, öğretmenlerin kariyerlerinin her aşamasında devam etmektedir. Eğitim sistemi, daima mükemmeli elde etmeye yöneliktir. Öğretmenler, her yıl değerlendirmeye alınarak, değerlendirmelere dayalı alacakları ek ödemeler, sonraki maaş aşamaları ve pozisyonları belirlenmektedir (Sclafani, 2008). Singapur'un öğretmenlere sağladığı maaş diğer ülkelerle yarış halindedir (Lee & Tan, 2010; Scheicher, 2011; Sclafani, 2008; Sclafani, 2010; Steiner, 2010).

Singapur'un, öğretmenler için kapsayıcı uyumlu ücretlendirme ve ödüllendirme sistemini oluşturduğu ifade edilmektedir. İstenilen hedeflere ulaşım noktasında öğretmenler, kariyerleri boyunca birçok konuda teşvik hakkına sahip olmaktadır. Bu amaçla, 2005 yılından bu yana gelişmiş performans yönetim sistemi uygulanmaktadır. Singapur, "Mesleki Gelişim ve Kariyer Planlama Servisi" biriminin bir parçası olan gelişmiş performans yönetim sistemiyle, öğretmenlerin potansiyellerini en üst seviyede tutmayı amaçlamaktadır. Bu sistem, iki temel özelliğe sahiptir (Lee & Tan, 2010; Scheicher, 2011; Sclafani, 2008; Sclafani, 2010; Steiner, 2010):

1-Yeterlilik odaklıdır. Her kariyer yolu için, gerekli olan bilgi, beceri ve mesleki yeterlilikleri tanımlar.

2- Gelişimseldir. Öğretmenin performansını ve gelişimini destekler.

Singapur'da gelişmiş performans yönetim sistemi, bütünsel bir değerlendirmeden oluşmaktadır. Süreç; performans planlama, performans koçluğu ve performans değerlendirme aşamalarını içermektedir. Performans planlama aşamasında öğretmenler, yıla kendi öz değerlendirmeleri ile başlamakta öğretim, öğretim teknolojileri ve okul gelişimi konusunda hedefler belirlemektedir. Öğretmenler, mesleki ve kişisel gelişimleri noktasında ise, genellikle bölüm başkanı olan, raporlama yapan yetkili ile görüşerek hedeflerin oluşturulması ve performansın kıyaslanması hakkında fikir alışverişinde bulunmaktadır. Performans koçluğu da, yıl boyunca gerçekleşmektedir. Yıl ortasında süreci/ilerlemeyi tartışmak, ihtiyaçları paylaşmak, rehberlik yapmak, dönüt ve destek sağlamak amacıyla raporlama yapan yetkiliyle öğretmenler arasında, resmi bir görüşme/inceleme yapılmaktadır. Performans değerlendirmesi ise, yıl sonunda yapılmaktadır. Öğretmenler, performanslarının ne ve nasıl olduğuna dair değerlendirilmektedir. Değerlendirme, birçok bölümden oluşan bir forma göre yapılmaktadır. İlk bölümde, performansın ne olduğuna dair temel sonuç alanlar yer almaktadır. Bu sonuç alanları, öğretmenin şu boyutlarda değerlendirilmesini içermektedir (Lee & Tan, 2010):

1-Öğretmenin, öğrencinin bütünsel gelişimine olan katkısı.

2-Öğretmenin, okula olan katkısı,

3-Öğretmenin, velilerle olan işbirliği,

4- Öğretmenin, mesleki gelişimi.

Ayrıca bu bölümde, öğretmenlerin bilgi ve yetenek alanları için de değerlendirme yapılmaktadır. Bilgi alanı; öğretim alanı, psikoloji, eğitim alanındaki gelişimler ve eğitim politikaları bilgilerinden oluşmaktadır. Beceri alanı, öğretim pedagojisini kapsamaktadır. Öğretmenler, performanslarının nasıl olduğuna dair, ikinci bölümde belirli yeterlilik alanlarına göre değerlendirilmektedir. Yeterlilikler; "gözlenmeyen", "gelişmekte olan", "yeterli" ve "oldukça yeterli" olmak üzere 4 düzeyli sıralama ölçeğine göre değerlendirilmektedir. Bu yeterlilik alanları, çocuğun bütünsel gelişimi ana yeterlilik olmak üzere, bilgiyi işleme, sevgi ve güven kazanma ve başkaları ile çalışma bölümlerinden oluşmaktadır. Bilgiyi işleme yeterliliğinde; öğretmenlerin konu uzmanlığı, analitik düşünmesi, yaratıcı öğretimi ve girişimciliği; sevgi ve saygı kazanma yeterliliği altında, çevreyi anlama ve değerleri geliştirme; başkalarıyla çalışma alanında, ailelerle ve çevreyle işbirliği yer almaktadır. Diğer değerlendirme bölümlerinde ise, öğretmenin gelişim planları, yapmış olduğu aktivite ve projeler, gelecek yıl planları bulunmaktadır. Öğretmenin değerlendirilmesinde görevli olan kişiler; müdür, yardımcısı, bölüm başkanı ve uzman eğitim yetkilisidir. Yapılan değerlendirmenin ardından, değerlendirmenin tarafsız olması için, öğretmenden daha kıdemli olan eğitim personelinden de onay alınması gerekmektedir. Değerlendirmeyi raporlayan yetkili, değerlendirme görüşmesi yapmakta ve planlanan performans ile gerçekleşen performansı değerlendirmektedir. Bu değerlendirme, öğretmenlerin yıllık aldıkları performanslarına dayalı ek ödemeleri etkilemektedir. Öğretmenlerin bir sonraki aşamaya terfileri, performans değerlendirme sürecinde yapılmaktadır. Singapur performansa dayalı değerlendirme sonucunda, 3 kariyer yolu fırsatı sunmaktadır. Bunlar; öğretmenlikte yükselme, yöneticilik ve uzmanlık fırsatlarını içermektedir. Öğretmenlik yolunda devam etmek isteyen kişiler, yeterli performans gösterdikleri zaman (Lee & Tan, 2010; NCEE, 2017a; Scheicher, 2011; Sclafani, 2008; Sclafani, 2010; Steiner, 2010);

1-Kıdemli öğretmen,

2-Başöğretmen,

3-Uzman öğretmen,

4-Temel uzman öğretmen ünvanlarına sahip olmaktadırlar.

Ayrıca öğretmenler sıra dışı konu alanı uzmanlığı sergilediklerinde, uzman olarak devam edip araştırmalar gerçekleştirebilmektedir. Yönetim alanında devam etmek istediklerinde ise, bakanlıktaki pozisyonlara kadar yükselmektedir. Yıl sonunda, yapılan değerlendirmeler dikkate alınarak, öğretmenlere ek ödemeler yapılmaktadır. Değerlendirme sonuçları, yapılan ödemenin miktarını da etkilemektedir. Müdür, müdür yardımcısı ve bölüm başkanlarının oluşturduğu okul komitesi, yıl sonunda ek ödemeleri belirlemek için toplanmaktadır. Bu toplantıda komite, yıl sonunda yapılan değerlendirmeyi gözden geçirmekte, sıralama ölçeğine göre her öğretmeni sıralamakta ve ödülün miktarına karar vermektedir. Ek ödemeler, sergilenen performansa dayalı olarak yarı maaş ödemesinden 4 maaşa kadar olabilmektedir. Genel olarak öğretmenlerin, % 5 ile %10'u sıra dışı performans göstererek, en yüksek ödemeyi almaktadır. Aynı zamanda komite, bu toplantıda öğretmene kariyer yolu fırsatının verilip verilmemesine ve bu hususta, önerilerde bulunup bulunmamaya karar vermektedir. Komite, bu konuda bakanlığa tavsiyede bulunabilmektedir. Son onaylama yetkisi ise, bakanlığa aittir. Sonraki maaş aşamasına geçişin de, otomatik olarak gerçekleşmediği görülmektedir. Terfi edebilmek için, öğretmenlerin yıl sonu değerlendirmelerinde, yeterliliklerini iyileştirdiklerini ve birçok alanda, performans hedeflerine ulaştıklarını kanıtlamaları gerekmektedir (NCEE, 2017a).

Gelişmiş performans yönetim sistemi, ulusal düzeyde tasarlanan fakat okul düzeyinde uygulanan bir sistemdir. Dolayısıyla okul uygulamaları, okuldan okula farklılık gösterebilmektedir. Fakat ulaşılmak istenen hedef, aynıdır. Öğretmenler, bu sistemi desteklemekte ve geçerli bulmaktadır (Lee & Tan, 2010; NCEE, 2017a; Scheicher, 2011; Sclafani, 2008; Sclafani, 2010; Steiner, 2010).

Çin Şanghay'da Öğretmenler için Performansa Dayalı Ödül ve Teşvik Uygulamaları

Çin, dünyanın en geniş eğitim sistemine sahiptir. 260 milyon öğrencisi ve 15 milyonun üzerinde öğretmeniyle düzenlenen PISA sınavlarında, birçok bölgesiyle sınavda yer almakta ve ciddi başarılar elde etmektedir. Son yıllarda, Çin dezavantajlı kişilere ve bölgelere odaklanarak, eğitimde nitelik ve eşitliği sağlamaya çalışmaktadır. Çin, eğitimde dört önemli önceliğe yer vermektedir (OECD, 2016b):

1-Kırsal, uzak, etnik ve yoksul bölgeler,

2- Kırsal alanda okul öncesi, ilköğretim ve mesleki eğitim,

3-Finansal olarak durumu iyi olmayan öğrenciler,

4- Nitelikli öğretmenler.

Bu önceliklerden biri olan nitelikli öğretmenler, Çin'de oldukça önemsenen bir konu olarak yer almaktadır. Çin'de öğretmenlik, önem verilen bir meslektir. Öğretmenlik yapmak için üniversiteden mezun olan yetişkinler, öğretmenlik yeterlilik sınavına girmektedir. Sınav, yazılı test ve görüşmeden oluşmaktadır. Yazılı test; mesleki etik, kapsayıcı nitelik, içerik bilgisi ve pedagojiden oluşmaktadır. Görüşme ise temel yeterlilikler, öğretim uygulamaları ve pedagojik becerilerden oluşmaktadır. Burada öğretmenlik, hayat boyu süren ve garanti altında olan bir meslek değildir. Çin'de öğretmenlere, düzenli olarak denetimler ve değerlendirmeler yapılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin, yeterlilik belgelerini yenilemeleri ve her 5 yılda bir 360 saat hizmet içi eğitime katılmaları gerekmektedir. Çin'de öğretmenler, performansları noktasında yapılan değerlendirmelere dayalı olarak ek ikramiye olanaklarına da sahip olmaktadır (OECD, 2016b).

Çin, PISA sınavlarında sıra dışı bir performansla üst sıralarda yer almaktadır. Çin, başlıca 4 büyük merkezi eyalete sahiptir. Bu eyaletlerden biri olan Şanghay, Çin'in bir iş merkezi ve en büyük uluslararası niteliğe sahip bir liman kentidir (OECD, 2011b; OECD, 2016c). Şanghay, son 20 yıldır eğitimin gelişimi üzerine çalışmalar yürütmektedir. Şanghay'da öğretmenlerin, eğitimin niteliğini daha iyi bir noktaya getirdiğine inanılmaktadır. Bu nedenle eğitim sistemi, öğretmenleri desteklemeye, yetiştirmeye ve gelişimlerini sağlamaya odaklanmaktadır. Çin'de toplumda öğretmenlere değer verilmesinin nedeninin, ne kadar kazandıklarından çok, onların ne kadar iyi öğretim yapmalarıyla ilgili olduğu belirtilmektedir. Öğretmenler, mesleklerine devam edebilmek için her 5 yılda bir akredite edilmektedir. Çin'de öğretmenlerin, görevlerini yerine getirmemesi, çocuk istismarı ve zayıf performans gibi nedenlerle işlerine son verilebilmektedir. Fakat bu durumlar, nadir olarak yaşanmaktadır. Zayıf performans durumunda ise, başka bir bölüme geçme veya emekli olma gibi seçenekler sunulmaktadır (Liang, Kidwai & Zhang, 2016).

Öğretmenlik mesleği, Şanghay'da oldukça saygı duyulan ve aynı zamanda tercih edilen bir meslektir. Özellikle, düzenli bir getirisi olduğu için tercih edilmektedir. Şanghay'da öğretmen maaşları, bölgeden bölgeye değişiklik göstermektedir. Şanghay, öğretmenlerin gelişimine önem vermekte ve onları motive eden birçok uygulamaya yer vermektedir. Aynı zamanda Şanghay, öğretmenleri performansları doğrultusunda onurlandırmaktadır. Öğretmenlerin performansları, ek ikramiye fırsatlarını etkilemektedir (Liang, Kidwai & Zhang, 2016). Öğretmenler, yapılan yıllık değerlendirmelere dayalı performansları noktasında ek ödeme, terfi, ödül ve kariyer gibi olanaklara sahip olabilmektedir. Öğretmenlere ödenen maaş ise, 2 parçaya ayrılmaktadır. Birincisi, ödenen temel ücrettir ve alacağı maaşın yüzde 70'ini oluşturmaktadır. İkincisi ise, performansa dayalı olarak ödenen ücrettir ve yüzde 30'luk kısmını oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen değerlendirmeler, belirlenen ölçütlere göre yapılmaktadır. Değerlendirme ölçütleri, öğretmenlerin takip etmeleri gereken yönergelerin öğrenilmesini ve çalışma hayatlarında takip etmeleri gereken kazanımlar sağlamaktadır. Değerlendirme ölçütlerinden olan sınıf öğretimi ölçütü, öğretmenlerin karşılaması gereken bazı standartları içermektedir. Bunlar (Zhang & Ng, 2015):

1-Öğretim metodları: Öğretmenin öğrencileri cesaretlendirmesi, motive etmesi.

2- Öğretim organizasyonu: Öğretmenlerin belirli bir yol, bilgi sergilemeleri.

3-Öğretim etkililiği: Öğrencilerin bilgiyi kavramaları, bilginin uzun süre korunması ve öğrenmeye olan ilgileri.

4- Dil becerileri ve öğretim davranışları: Öğretmenlerin dil kullanımında doğru, mantıklı ve etkin olmaları.

Şanghay'da, öğretmen değerlendirme ölçütleri içerisinde açıklamalar bulunmaktadır. Bu açıklamalar, öğretmenlere rehberlik etmekte ve mesleki gelişimlerine yardımcı olmaktadır. Ölçütler, öğretmenin önceliklerini belirlemelerine ve okul amaçlarını gerçekleştirmelerine rehberlik etmektedir. Şanghay'da değerlendirme şekline bakıldığında ise, öğretmenler 4 kategoride değerlendirilmektedir. Ahlaki durum, yeterlilik, çalışmalar ve görevler bu bileşenleri oluşturmaktadır. Ahlaki durum ölçütü, öğretmeninin işine kendini ne oranda adadığını ve öğrenci-

lere olan sevgisini ve disiplin kurallarına uyumunu göstermektedir. Yeterlilik ve çalışma ölçütü, öğretim ve öğretim araştırmalarını içermektedir. Öğretim araştırması, öğretmenlerin bir araya gelerek, öğretim yollarını daha nasıl iyi hale getirebilecekleri noktasında yaptıkları etkinliklerdir. Bir öğretim araştırması, diğer öğretmenlerle birlikte ders gözlemini ve ardından paylaşımda bulunmayı içermektedir. Öğretmenlerden beklenen görevler ise, işbirlikli ders hazırlanmasını, ders gözlemini, eğitim programlarına katılımı ve belirli görevlerin değerlendirmesini içermektedir (Zhang & Ng, 2015).

Öğretmenler, genel olarak 3 çeşit değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Değerlendirme süreci, öğretmenlerin öz değerlendirmeleri ile başlamaktadır. Öğretmenlerden kendilerini, değerlendirme formundaki standartlara göre değerlendirmeleri istenmektedir. Bu aşamadan sonra, öğretmenler 3 veya 4 üyeden oluşan değerlendirme panelince, bölümleri içerisinde değerlendirilmektedir. Bölüm üyelerini, bölüm başkanı, ders hazırlama grup başkanı ve öğretmenler oluşturmaktadır. Paneldeki öğretmenler, öz değerlendirme formuna dayalı olarak not vermektedir. Bu sürecin son aşamasını ise, okul değerlendirmesi oluşturmaktadır. Okul yöneticileri, tercihi gerçekleştirmektedir. Değerlendirme komitesini, okul liderleri ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirilmesi özellikle, öğrenci sınav sonuçlarına, öğrencilerin yapmış olduğu değerlendirme sonuçlarına, sınıf gözlemine, öğretmenlerin günlük çalışmalarının teftişine ve bölüm değerlendirmelerine göre yapılmaktadır. Değerlendirme için bilgi toplamada ise, birçok kaynaktan yararlanılmaktadır. Ders gözlemleri, değerlendirmede en çok başvurulan yöntem olarak yer almaktadır. Belirli günlerde veya rutin olarak ders gözlemleri yapılmaktadır. Diğer taraftan, öğrencilere anket uygulanmaktadır. Bu ankette, öğrencilerin öğretmenle ilgili algılarına ve düşüncelerine ulaşıldığı ifade edilmektedir. Değerlendirme maddeleri; öğretmenin tutumunu, performansını, ödev değerlendirmesini, sınıf disiplinini ve ahlaki eğitimini kapsamaktadır. Ayrıca okul yönetimince, öğrencilerle rastgele görüşmeler de gerçekleştirilmektedir. Diğer değerlendirme yöntemleri; öğrencilerin sınav sonuçlarının karşılaştırılmasını, öğretmen görevlerinin, ödevlerin ve ders planlarının kontrolünü kapsamaktadır. Değerlendirme için bilgi toplanması, yıl boyunca gerçekleştirilmektedir. Değerlendirme sonuçları, kısa vadede öğretmenlerin sıralanmasını ve buna dayalı olarak ne kadar ek ödeme alacaklarını belirlemektedir. Uzun vadede ise mesleki olarak ilerleme olanağı sağlamaktadır. Sonuçlara göre öğretmenler;

A seviyesinde= Mükemmel,

B seviyesinde= Yeterli,

C seviyesinde= Geçer,

D seviyesinde= Başarısız, olarak sıralanmaktadır.

Öğretmenler değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak maaş, ek ödeme, ödüller, onursal dereceler ve terfiler almaktadır. Farklı alanlarda başarı gösteren öğretmenler, çeşitli onursal dereceler ile ödüllendirilmektedir. Onursal dereceler bölge, belediye ve ülke genelinde bazı tanımlamalar içermektedir. Bunlar (Zhang & Ng, 2015):

1-En iyi öğretmenden biri,

2-Mükemmel sınıf öğretmeni,

3-Harika danışman,

4- Öğretim araştırmasında harika öğretmen, olarak sınıflandırılmaktadır.

Öğretmenler aynı zamanda öğretim, öğretim araştırmaları ve bazı temel alanlardaki yeterliliklerine dayalı olarak terfi edebilmektedir. İkinci kademe öğretmenlerinin terfisi; üst kademe, kademe 1, kademe 2 ve kademe 3 olarak dört aşamalıdır. Üst kademeye geçişte öğretmenlerin ders gözlemleri, araştırmaları ve çalışmaları dikkate alınmaktadır. Öğretmenlerin üst kademeye geçişleri, okulun tavsiyesine dayalı olarak bölgedeki mesleki ünvan veren komite tarafından yapılmaktadır. Bir öğretmenin 3. kademeden 2'ye düşmesi, özellikle okul kararı ve bölgedeki eğitim bürosunun onayı ile olmaktadır. Eğer bir öğretmen değerlendirme sonucunda "A" alırsa, ders hazırlama takımının başına, bölümün başına veya yüksek lisans sınıfına öğretici olarak atanmaktadır. Yüksek lisans sınıfında öğretim yapmak veya başına geçmek, sadece üstün öğretim kapasitesine sahip olan ve değerli başarılar kazanan öğretmenlerin sahip olabileceği bir saygınlık olarak görülmektedir. Eğer öğretmen "D" alırsa, öğretimden alınarak kütüphanede çalıştırılabilir veya görevden alınabilmektedir. Değerlendirmelere dayalı sağlanan maddi ödüller, ek ödemeleri ve ödülleri içermektedir. Ek ödemeler, dönem sonu dağıtılmaktadır. Ödeme miktarı ve

ödeme yapılmasına karar verilmesi, değerlendirme sonuçlarındaki sıralamaya bağlı olmaktadır. Ek ödemeler dışında öğretmenler, belirli alanlarda üstün performanslarına dayalı olarak çeşitli ödüller almaktadır. Okul içinde veya dışında ödül alan öğretmenlere, ek ödeme yapılmaktadır. Bu ödemeler, 100 -500 Çin Yuanı arasında yer almaktadır. Okul içinde en iyi 10 öğretmenden biri olana 500 Yuan, mükemmel öğretmene 400-500 arası Yuan ve mükemmel danışman niteliği taşıyan öğretmene 100-200 Yuan arası ödeme yapılmaktadır. Yıl içerisinde öğretmenler, yeteneklerini ortaya koyan çeşitli yarışmalar düzenlenerek de ödüllendirilmektedir. Öğretmenler bölgede çeşitli yarışmalar sonucunda, ödüller almaktadır. Örneğin, Yiwang Kupasında mükemmellik ödülünü alana 10 ay için 500 Yuan, Shortlisted ödülünü alan kişiye 1000 Yuan ödeme gerçekleştirilmektedir. Chingjiao Kupasında 1.olan öğretmene 1500 Yuan, 2.olan öğretmene 2000 ve 3. olan öğretmene 500 Yuan ödeme yapılmaktadır. Aynı zamanda yarışmalara katılan öğretmenlere, okul ek ödeme de yapmaktadır (NCEE, 2017b; Zhang & Ng, 2015).

Güney Kore'de Öğretmenler için Performansa Dayalı Ödül ve Teşvik Uygulamaları

Güney Kore 2000'den bu yana, PISA'da en başarılı sonuçlara sahip olan ülkeler arasında yer almaktadır. Bu ülke, sürekli olarak eğitim alanında gelişme göstermekte olup, başarılı olan öğrenci oranı oldukça yüksektir. Güney Kore, öğretmenleri eğitim sistemini güçlü kılan ve başarıyı ortaya çıkaran kişiler olarak görmektedir. Bu nedenle, öğretmen niteliğine önem vermektedir. Güney Kore'de, öğretmenlere birçok fırsat sunulmaktadır. Maaş artışı, kariyer fırsatı ve önemli onursal ödüller bunlardan bazılarıdır (OECD, 2014c).

Güney Kore, eğitimi bireysel ve milli olarak refaha ulaşmada en etkin güç olarak görmektedir (Yoon, 2014). Bu nedenle, öğretmenlik mesleğine oldukça önem vermektedir. Güney Kore'de öğretmenler, lisans eğitimlerinden sonra giriş sınavına girmektedir. Güney Kore, OECD ülkeleri arasında öğretmenlerin en hızlı maaş artışına sahip olduğu ülke olarak yer almaktadır. Güney Kore'de öğretmenlik mesleği toplumda oldukça değer verilen bir meslek olarak ifade edilmektedir. Güney Kore, öğretmenleri destekleyen birçok uygulamaya yer vermektedir. Güney Kore öğretmenlerin, etkililiğini sağlamak ve özelliklerini geliştirmek amacıyla, 2010'dan itibaren Ulusal Öğretmen Mesleki Gelişim ve Değerlendirme Sistemi'ni uygulamaktadır. Sistem tüm birinci kademe ve ikinci kademede uygulanmaktadır. Öğretmenlerin motivasyonunu yükseltmek amacıyla, Eğitim Bakanlığı birinci ve ikinci kademede 10 yıldan fazla çalışan öğretmenler için, ayrı ayrı eğitim alma imkânı sunmaktadır. Bu öğretmenlere; eğitim almaları, kişisel gelişimlerini sağlamaları veya emekliliğe hazırlanmaları noktasında 1 yıldan fazla zaman tanınmamaktadır ve 1 kereye mahsustur. Güney Kore aynı zamanda, öğretmen eğitimi duygu merkezleri de oluşturmuştur. Burada, okulda zarar gören öğretmenler desteklenmektedir. Ayrıca Güney Kore, bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda öğretmenlerin becerisini yükseltmek için programlar uygulamaktadır (OECD, 2016d).

Güney Kore'de, öğretmen niteliği büyük önem taşıdığı için, öğretmen değerlendirmesine büyük önem verilmektedir. 1960 yılından bu yana, öğretmenler 3 şekilde değerlendirilmeye alınmaktadır. Yeteneklerine göre pozisyonlarda yer almalarını sağlayan performanslarına göre değerlendirme, teşvik sağlayarak motive eden performansa dayalı ödeme ve mesleki gelişim noktasında değerlendirme bu bileşenleri oluşturmaktadır (KEDI, 2010). Ödül ve teşvik amaçlı yapılan değerlendirmelerde, belirlenen davranış ölçütleri dikkate alınmaktadır. Bu ölçütler, davranış ve nitelik boyutunda öğretmenlerin eğitimci olarak özelliklerini ve toplumsal resmi olarak davranışlarını içermektedir. Eğitimci olarak özelliklerin istendiği ölçütlerde, istenen özellikler şunlardır (Choi & Park, 2016):

1-Öğretmen olarak sorumluluk alması,

2-Eğitimci olarak dürüstlüğe ve adalete sahip olması,

3-Öğrencileri sevmeye ve anlamaya kendini adaması,

4-Öğrenciden, anne babasından güven ve saygı kazanması.

Toplumsal resmi olan davranış ölçütü; öğretmenin uygun eğitime sahip olması, görevlerine sadık olması, rol-model olması, öğrenci ve öğretmenlerle işbirliği içinde çalışması, görevlerini aktif ve gönüllü olarak yerine getirmesi gibi maddeler barındırmaktadır. Diğer bir boyut olan iş performansı ölçütünde, öğretmenin öğretim, öğrenci rehberliği, eğitim araştırması ve yönetim hizmeti davranışları incelenmektedir. Öğretim davranışları ölçütü; öğretmenin öğretimsel araştırmada en iyisini gerçekleştirmesi, öğrenci öğrenmesine koçluk etmesi, öğretim metotlarını geliştirmesi, eğitim müfredatını yaratıcı bir şekilde oluşturması, ders kitaplarını verimli kullanması, uygun bir değerlendirme planına sahip olması ve etkili bir şekilde uygulaması incelenmektedir. Öğrenci rehberliğinde ise; öğretmenin öğrencinin karakteri ve kariyer rehberliği ile ilgilenmeye istekli olması, öğrenci rehberliğini okul içinde ve okul dışında en iyi şekilde gerçekleştirmesi, öğrencinin psikolojik durumunu anlamaya çalışması ve

rehberlik sağlaması, öğrencilerin sağlığına ve güvenliğine önem vermesi gibi davranışlara dikkat edilmektedir. Eğitim araştırması ve yönetim servisi ölçütündeki davranışlarda, öğretmenin mesleki gelişimi için araştırma yapması, görevleriyle ilgilenmesi, okulun eğitsel görevini sürdürmede aktif rol oynaması, performansını geliştirmesi ve yeterlilik kazanması gibi maddeler incelenmektedir (Choi & Park, 2016).

Güney Kore'de ilk olarak performanslarına dayalı yapılan değerlendirmede; etkili, adil performans yönetimi ve öğretmenlerin yeteneklerine uygun alanlarda yer almaları ve terfileri amaçlanmaktadır. Bu sistemde, öğretmenin performans değerlendirmesi okul müdürü, müdür yardımcısı ve diğer belirli sayıdaki öğretmenlerce yapılmaktadır. Değerlendirme alanları "nitelikler", "tutum" ve "iş performansından" oluşmaktadır. Değerlendirme karşılaştırma ve sıralamaya dayalı olarak yapılmaktadır. Genellikle öğretmenlerin %30'u A, %40'ı B, %20'si C ve %10'u D almaktadır. Değerlendirmeler, düzenli ve sistematiktir. Öğretmenler, her yıl 31 Aralıkta öz değerlendirme raporu hazırlayarak okul müdürüne teslim etmektedirler. Bu raporu, okul müdürü, müdür yardımcısı ve en az 3 öğretmen değerlendirmektedir. Müdürün değerlendirme puanının % 40'ı, müdür yardımcısının % 30'u, öğretmenlerin %30 u alınarak ve öz değerlendirme raporu da göz önüne alınarak değerlendirme puanı verilmektedir (Choi & Park, 2016). Bu durum, öğretmenlerin maddi olanaklarının genişlemesine katkı sağlamaktadır. 2001 yılında öğretmenler arasında rekabet oluşturmak ve maddi olanaklarını genişletmek amacıyla performansa dayalı ödeme sistemine geçilmiştir. Öğretmenin, sahip olacağı gelirin yüzde 50'sini performansa dayalı ödeme sistemi oluşturmaktadır. Performanslarına dayalı ödeme sisteminde, her okul kendi standartlarını belirlemektedir. Değerlendirme işleminde, Milli Eğitim Bakanlığının örneklendirdiği maddeler ve konular okullar için birer örnek teşkil etmektedir. Standartlar, okuldan okula değişiklik göstermektedir. Okul tarafından, öğretmenlerin değerlendirmesi yapılmaktadır. Değerlendirme alanları; öğretim, öğrenci rehberliği, mesleki gelişim ve yönetime katkı konularını içermektedir. Değerlendirmeyi; okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden oluşan bir komite gerçekleştirmektedir. Okul müdürü, teşvik miktarına karar verebilmektedir. Sonuçlara göre, teşvikler ve ödemeler dağıtılmakta, öğretmenler derece almakta ve her gruba sonuçlar doğrultusunda ek ödemeler yapılmaktadır (Choi & Park, 2016; NCEE, 2017c).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler, eğitim sisteminin en önemli yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Bu noktada da, öğretmenlerin nitelikleri, performansları önem arz etmektedir. Bu nedenle öğretmen değerlendirmesi, istenen performansın ortaya konulmasında ve eksikliklerin belirlenmesini sağlama konusunda değer taşımaktadır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, öğretmene sağlanan ödül ve teşvikler beraberinde öğretmenin motivasyonu yükselterek başarıyı getirmektedir (Berry & Eckert, 2012; Lavy, 2007; OECD, 2009b; OECD, 2012; Woessmann, 2011). Bu noktada, performansa dayalı ödül ve teşvik sisteminin uygulanması önem arz etmektedir. Böylelikle, öğretmenin hedeflerine odaklanması, daha çok güdülenmesi sağlanarak, eğitim faaliyetlerinin olumlu yönde gelişim göstermesi beklenir. PISA (2015)'da başarısı yüksek olan Singapur, Çin-Şanghay, ve Güney Kore gibi ülkelere bakıldığında, başarının asıl kaynağının öğretmenlere verilen önem olduğu görülmektedir. Bu ülkelerin, öğretmenlerin işe devamlılığını sağlama, mesleki gelişimlerini sürdürme, refah içinde yaşama ve motivasyonlarını yükseltme amaçlı performansa dayalı çeşitli ödüllendirme ve teşvik politikaları uyguladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, bu doğrultuda performanslarına dayalı terfi hakkı elde etmeleri, çeşitli unvanlar almaları (başöğretmen, lider öğretmen) ve önemli miktarda maaş artışına sahip olmaları bu politikaların sağladığı getirilerdendir. Bu ülkelerde öğretmene verilen değer, yüksek öğrenci başarısını da beraberinde getirmektedir.

Performansa dayalı ödül ve teşvik uygulamaları, ülkemizde tartışılan konulardan biri olarak yer almaktadır. 2015 yılında yayımlanan MEB Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'ne göre, performans değerlendirmesi ve buna bağlı olarak başarı belgesi düzenleneceği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, okul müdürlerinin değerlendirmede bulunarak öğretmenlerin notlarını MEBBIS (Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri)'e girmelerinin istendiği bilinmektedir (MEB, 2015). Fakat bu uygulamanın, çok tepki aldığı ve uygulamalarda aksaklıklar yaşandığı bilinmektedir. Son olarak, daha sonra yayımlanan Öğretmen Strateji Belgesi doğrultusunda performansa dayalı ödüllendirmenin tekrar gündeme geldiği bilinmektedir. Bu noktada, çoklu paydaşların (veli, müdür, öğretmen) sisteme katılarak değerlendirmede bulunması hedeflenmektedir. Sonuçlara dayalı olarak, öğretmenlere kariyer fırsatı, yükselme ve yurt dışı görevi gibi teşvikler sağlanacağı ifade edilmektedir (MEB, 2017). Fakat bu uygulama konusunda da, olumsuz tepkiler yer almaktadır. Yapılacak değerlendirmeler, öğretmenlerce ödülden çok ceza

olarak algılanmaktadır. Bu konuda, daha yapıcı değerlendirmelere ve sonuçlara dayalı olarak teşvik edici uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de bu konuda düzenlemelere ihtiyaç vardır. Bu noktada, öğretmen performans değerlendirmesi daha yapıcı ve objektif bir hale getirilebilir. Öğretmen performansını değerlendirme konusunda, eğitimler verilerek çeşitli paydaşlar bu noktada söz sahibi olabilir. Değerlendirme sistemi, süreci yansıtacak şekilde yapılabilir. Değerlendirmede, öncelikli olarak öğretmen süreci başlatıp bu konuda söz sahibi olabilir. Öğretmenler, öz değerlendirmede bulunabilir. Değerlendirme sonuçları, yapıcı olabilir ve öğretmenin mesleki gelişimi noktasında gerekli kazanımlar sağlanabilir. Gerekli alt yapı ve yönetim sağlanarak, değerlendirme sonuçlarına dayalı öğretmene kariyer basamakları ve teşvikler sağlanabilir. Böylelikle öğretmenlerin motivasyonu sağlanarak, iş performansı ve her şeyden önemlisi eğitimin niteliği olumlu yönde etkilenebilir.

Kaynakça

Anderson, S. & Mundy, K. (2014). *School improvement in developing countries: Experiences and lessons learned.* https://www.oise.utoronto.ca/cidec/UserFiles/File/Research/School_Improvement/Anderson-SIP_Discussion_Paper-08042015.pdf 25 Ocak 2017 tarihinde erişilmiştir.

Başol, G. & Kaya, I. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin performanslarının okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesi üzerine görüşleri*. http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/545.pdf 12 Kasım 2017 tarihinde erişilmiştir.

Berry, B. & Eckert, J. (2012). *Creating teacher incentives for school excellence and equity*. Boulder, CO: National Education Policy Center.

Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(1), 103-109.

Choi, H.J. & Park, J.H. (2016). An analysis of critical issues in Korean teacher evaluation systems. *C-E-P-S Journal, 6*(2), 151-171.

Demir, S.B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 2*(3), 53-80.

KEDI (2010). *Country background report for Korea*. Paris: OECD Publishing. http://www.oecd.org/edu/school/49363138.pdf adresinden 2 Nisan 2017 tarihinde erişilmiştir.

Lavy, V. (2007). Using performance-based pay to improve the quality of teaching. *Spring, 17*(1), 87-109.

Lee, C. & Tan, M.C. (2010). Rating teachers and rewarding teacher performance: The context of Singapore. *In Apec Conference on Replicating Exemplary Practices in Mathematics Education*, Koh Samui, Thailand.

Liang, X., Kidwai, H. & Zhang, M. (2016). *How Shanghai does it: Insights and lessons from the highest ranking education system in the world. Directions in development*. Washington DC: World Bank https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/24000/9781464807909.pdf 9 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

Looney, J. (2011). Developing high quality teachers: Teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education, 46*(4), 440-455.

MEB. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm 11 Kasım 2017 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi* http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan 26.07.2017.pdf 11 Kasım 2017 tarihinde erişilmiştir.

NCEE. (2017a). *Singapore: Teacher and principal quality*. http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing countries/singapore-overview/ 25 Ocak 2017 tarihinde erişilmiştir.

NCEE. (2017b). *Shanghai-China: Teacher and principal quality*. http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-teacher-and-principal-quality/ 25 Ocak 2017 tarihinde erişilmiştir.

NCEE. (2017c). *South Korea: Teacher and principal quality*. http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/ 25 Ocak 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2005). *Teacher matters: Attracting, devoloping and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2009a). *Creating effective teaching and learning environment: First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2009b). *Evaluating and rewarding the quality of teachers: International practices*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2011a). *Lessons from PISA for the United States*. Paris:OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf 2 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2011b). *Shanghai and Hong-Kong: Two distinct examples of education reform in China: Lesson from PISA for the United States*, Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-5-en 1 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2012). *Does performance-based pay improve teaching?*. Paris: OECD Publishing. http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/50328990.pdf 2 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD.(2014a). *What helps teachers help valued and satisfied with their jobs? Teaching in focus*. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5jxzbtw4gzg3-en 2 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2014b). *Singapore thinking ahead, in lessons from PISA for Korea*. Paris:OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264190672-7-en 1 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2014c). *Lesson from PISA for Korea.* Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264190672-en 1 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2016a). *Policy recommendations to support teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*, Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en 3 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2016b). *PISA 2015 high performers: China.* Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-china.pdf adresinden 6 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2016c). *Education in China: A snapshot*. Paris:OECD Publishing. https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf 1 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2016d). *Education policy outlook: Korea*. Paris: OECD Publishing. http://www.oecd.org/edu/Education-Policy-Outlook-Korea.pdf 25 Ocak 2017 Tarihinde erişilmiştir.

Scheicher, A. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lesson from around the world*. Paris: OECD Publishing.

Sclafani, S. (2008). *Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development*. Aspen Institute.

Sclafani, S. (2010). Teacher compensation around the globe. *Phi Delta Kappan, 91*(8), 38-43.

Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58*, 40-45.

Soydan, T. (2012). Eğitim alanında performans değerlendirme sistemi geçerliliği üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi, 13*(1), 1-25.

Steiner, L. (2010). *Using competency-based evaluation to drive teacher excellence: Lesson from Singapore.* www.opportunityculture.org.tr 17 Nisan 2017 tarihinde erişilmiştir.

Tan, C., Koh, K. & Choy, W. (2016). The education system in Singapore. In Juszczyk, S. (Ed.), *Asian education systems*, 129-148. Toruñ: Adam Marszalek Publishing House.

Woessmann, L. (2011). Merit pay international. *Spring, 11*(2), 73-77.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yoon, K.(2014). The change and structure of Korean education policy in history. *Italian Journal of Sociology of Education, 6*(2), 173-200.

Zhang, X. & Ng, H. (2015). An effective model of teacher appraisal: evidence from secondary schools in Shanghai, China. *Educational Management Administration and Leadership, 45*(2), 196-218.

17. BÖLÜM

ANADOLU LİSELERİ TİP PROJELERİNİN MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI EĞİTİM YAPILARI ASGARİ TASARIM STANDARTLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Canan Demir Yıldız[a], Burhanettin Dönmez[b]

[a]Yrd.Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, canan.yildiz@alparslan.edu.tr
[b]Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, bdonmez@inonu.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı; Gaziantep ili, Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde yer alan Anadolu liseleri tip projelerinin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları açısından değerlendirmektir. Bu genel amaca bağlı olarak, Anadolu liseleri tip projelerinde yer alan fiziki mekânların "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" açısından uygunluğunun değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışma nitel araştırma deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri ise doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Anadolu liseleri projeleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Buna göre, araştırmanın örneklemini Gaziantep ili merkez ilçelerinde son on yıl içerisinde (2005 ve sonrasında) uygulanmış olan 4 farklı tip (örnek) Anadolu lisesi projesi oluşturmaktadır. Verilerin analizinde kullanılmak üzere"MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu"nda yer alan standartları içeren 436 maddelik bir gözlem formu oluşturulmuştur. Gözlem formunda, "uygun/kısmen uygun/uygun değil/yok" seçenekleri yer almaktadır ve projelerin değerlendirilmesinde mimar bir uzman ile birlikte gözlem formunda yer alan seçenekler işaretlenmiştir. Projelerin değerlendirilmesinde AutoCAD programı kullanılmış ve bu süreçte uzman yardımı alınmıştır. Elde edilen sonuçlar tablolara dönüştürülmüştür ve algıyı kolaylaştırmak için rakamlardan yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre tüm projelerin "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu"nda yer alan standartlara uygun olmayan yönlerinin olduğu görülmüştür. Kılavuzda belirtilmesine rağmen projelerde mescit, veli görüşme odası, personel tuvaleti ve sistem odasının tasarlanmadığı görülmüştür. Ayrıca kılavuzda yer almadığı halde muayene ve revir alanlarının projede tasarlandığı görülmüştür. Bundan dolayı kılavuz ve okul projeleri arasında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu çelişkilerin düzeltilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda standartların güncellenmiş halleri takip edilmeli ve yeni projelerde bu standartlar esas alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Anadolu liseleri okul projeleri, MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu, Tip projeler.

Abstract

The aim of this research is to evaluate the Sample Projects of Anatolian High Schools in terms of Ministry of Education Educational Buildings Minimum Design Standards in Gaziantep Province, Sahinbey and Sehitkamil districts. Depending on this overall aim, it has been aimed to assess the appropriateness of the architecturalprojects of Anatolian high school buildings according to "Ministry of National Education Educational Buildings Minimum Design Standards Guide". This study was carried out by adopting qualitative research design. Research data were collected through a document review. The universe of the research is the Anatolian high school projects connected to the Ministry of National Education. The sample of the study was determined using the criteria sampling method. Accordingly, the sample of the research constitutes 4 different types (sample) Anatolian high school projects in Gaziantep province center districts in the last decade (2005 and after). A 436-point observation form was prepared for use in the analysis of the data, including the standards contained in the " Ministry of National Education Educational Buildings Minimum Design Standards Guide ". In the observation form, there are options of "appropriate / partially appropriate / not suitable / not available" and the options included in the observation form have been marked with an expert architect together in the evaluation of the projects. In this process, the AutoCAD program was used and the expert helped in this process. The results obtained were transformed into tables and numbers were used to facilitate the detection. According to the findings of the research, it has been revealed that all of the projects have some aspects that are not appropriate to the standards in the Ministry of Education Educational Buildings Minimum Design Standards Guide. Although prayer room, parent meeting room, staff toilet and system room have been stated in the guide, they have been observed not to be designed in the projects. On the other hand, though infirmary and inspection areas have not been mentioned in the guide, they are designed in the school projects. Hence it has been revealed that there are differences between the projects and the guide. As a result it is recommended to result these discrepancies. In this context, the updated status of the standards should be followed and these standards should be taken as basis in the new projects.

Keywords: Anatolian high school buildings projects, Mone Educational Buildings Minimum Design Standards Guide, Physical venues of schools.

Giriş

Eğitim, bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Her bireyin planlı programlı olarak aldığı eğitiminin gerçekleştiği kurumlar okullardır. Çeşitli sosyo-ekonomik nedenlerle giderek bireyin bir günde okulda geçirdiği süre ve genel olarak eğitim süresi artmaktadır. Bu nedenle okullar çocukların ve gençlerin yaşamlarında çok önemli bir yer tutan; kişiliklerinin oluşumunda ve gelişiminde çok önemli rol oynayan, zamanla ailelerin boşalttıkları alanları da doldurarak bireyin yaşamındaki önemini ve alanını artıran kurumlardır. Bu açıdan bakıldığında, okullar öğretimin yanında öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını da karşılaması gereken kurumlar olarak görülebilir.

Kuşkusuz, bir okulun ürünü içinde yaşayan insanların; öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer çalışanların sosyal etkileşimlerinin bir ürünüdür. Bu etkileşimin niteliği zaman zaman çeşitli nedenlerle değişebilir, Değişen bu durum okul iklimi olarak adlandırılabilir. Ancak yapıldıktan sonra kolay kolay değişmeyen, sosyal ve psikolojik ortamı etkileyen bir değişken vardır ki o da okul binasıdır.

Okul binaları, okulda yaşamının önemli bir kısmını geçiren başta öğrenciler olmak üzere okul çalışanlarının ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında kısaca davranış değiştirme süreci olarak tanımlanan eğitimin amacını gerçekleştirebilmesi için olmazsa olmaz koşullardan biri ortamdır. Uygun ortam olmadan davranış değişikliğini gerçekleştirmek mümkün değildir. İşte bu nedenle okul binaları okulun amacı ve bireye kazandırması gereken nitelikler dikkate alınarak planlanmalı ve projelendirilmelidir. Kısaca okul binaları, okun amacını gerçekleştirebilecek nitelikte olmalıdır. Bu bağlamda okul tasarımlarının incelenmesi önem arz etmektedir.

Okul mekânlarının öğrencilerin öğrenmesi kadar, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerini de etkilediği gerçeğinden hareketle, okulların Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu'na uygun olarak yapılıp yapılmadığının belirlenmesi ve denetlenmesi çok önemlidir. Bu durum, Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu'na göre okulların değerlendirilmesine yönelik yapılan bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Yenilenen okul binaları veya yeni inşa edilmiş okul binaları günümüz şartlarına uygun, öğrencilerin psikolojik ve fizyolojik gereksinimleri düşünülerek yapılabilmelidir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı, Yatırım ve Tesisler Dairesi Başkanlığı tarafından yayımlanmış olan Asgari Tasarım Standartları göz önünde bulundurularak okul binalarının yapılmasını öngörmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın problemi, Gaziantep ili, Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde yer alan Anadolu liselerinin fiziki mekânlarının MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları açısından uygun olup olmadığının değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır:

1. **Gaziantep ilindeki Anadolu liseleri okul projeleri;**
   - **1.** İdari mekânlar
   - **2.** Derslikler
   - **3.** Ortak alanlar
   - **4.** Sirkülâsyon Alanları
   - **5.** Islak hacimler
   - **6.** Teknik mekânlar
   - **7.** Okul bahçeleri,

"MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" açısından standartlara uygun mudur?

1.2. Anadolu liseleri okul projelerinin benzer ve farklı yönleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde, fiziksel çevrenin öğrenme üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların yok denecek kadar az olduğu dikkati çekmektedir. Çocukların zamanlarının çoğunu okulda geçiriyor olmaları hususu

başka hiçbir sebebe ihtiyaç bırakmadan bu konuda birçok araştırmanın yapılmış olmasını gerekli kılmaya yeteceği gözönüne alınırsa bu konudaki ihmalin büyüklüğü de kendini gösterir. Ayrıca okullar sadece eğitim-öğretim yeri değildir, öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel çevre nasıl öğrettiğimizi, nasıl öğrendiğimizi, kendimizi ve çevremizi nasıl hissettiğimizi belirler. Dolayısıyla yetkili kişiler, eğitimciler ve mimarlar, öğrenme çevresinin tasarımını belirlerken, gelişimsel ihtiyaçları, müfredat hedeflerini, görselliği ve birçok hususu bu süreçte gözönünde bulundurmalıdırlar (Lackney, 1999:3).

Tarihsel süreçte, okul mekânlarının, eğitim yaşantılarına ve amaçlarına uygunluğu tartışması günümüzde de devam etmekte ve önem taşımaktadır. Dolayısıyla sınavla öğrenci alan ve yükseköğretime öğrenci yetiştiren kurumlardan Anadolu liselerinin mekânsal koşullarının iyileştirilmesi bu bağlamda önemli görülmektedir.

14-19 yaş eğitimini kapsayan liselerin yapımında uygulanan projelerin değerlendirmesine yönelik yapılan öncü niteliğindeki bu araştırmanın; liselerde beklentilere uygun düzenlemelerin yapılması amacıyla mimarlara, tasarımcılara, eğitimcilere yol göstermesi; verimliliğin arttırılmasına katkıda bulunması; eğitim kurumlarının fiziki yapıları ile ilgili çalışmaların artmasına katkıda bulunması; yeni eğitim yapılarının tasarımında, yapılmasında veya yeniden düzenlenmesinde yetkililere ışık tutması; bu konu ile ilgili bundan sonra yapılacak olan araştırmalara katkı sunabilecek nitelikte olması, araştırmanın önemini ortaya koyan başlıca noktalardır.

Kuramsal Temeller

Günümüzde eğitim sistemi, çoğunlukla müfredat merkezli ve sınav odaklıdır. Oysa bunun yerine öğrenciler, kendi öğrenme stilleriyle uyumlu öğretme ve değerlendirme metotlarına ve öğrenmeye bir bütün olarak katkı sağlayacak öğrenme ortamlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Geleneksel kampüs düzenleri kişisel gelişim ve pozitif sosyal etkileşim için yetersiz alan içermektedir ve öğrencilerin dış dünyaya bağlantılarını sağlayacak sınırlı imkânlar sunmaktadır. Copa (2001), okul tasarımındaki asıl zorluğun öğrenme beklentileri ile fiziki öğrenme ortamları arasındaki bağlantının nasıl kurulması gerektiği ile ilgili olduğunu belirtmektedir.

Lise öğrencileri üzerinde Garcia (2007) taraıfndan yapılan bir araştırmada, öğrencilerin okul sürecinde giderek okullarına olan ilgilerini kaybettiklerini, okul aktivitelerine katılmadıklarını, okul müfredatını kendilerinin ve toplumun ihtiyaçlarına uygun bulmadıklarını, okullarında bir söz hakkına sahip olmadıklarını hissettiklerini, sınıfları ile ilgilenmediklerini, öğretmenleri ile ve sınıf arkadaşları ile akademik konularda konuşmadıklarını, birey olarak saygı duyulmadıklarını hissettiklerini ve okullarında kendilerini güvende hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bu duruma ek olarak akademik hedefler yeniden düşünüldüğünde, okul binalarının mimari tasarımlarının da yeniden analiz edilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır çünkü lise ya da ortaöğretim mekânlarının öğrencilerin öğretme ve öğrenmeleri üzerinde negatif yönde etkisi olduğu görülmektedir (Garcia, 2007).

Okulun fiziki çevresinin öğrencinin öğrenme gereksinimlerini karşılaması gerekmektedir. Tipik okul tasarımlarında, birkaç basit amaca yönelik düzenlenmiş sınıfların, koridorlarda çift taraflı yer almasıyla geniş kitleler alt birimlere ayrılmaktadır (Nair ve Fielding, 2005). Öğrenme genellikle sınıflarla sınırlı olmaktadır. Okul tasarımı, dar sınıfların dışında öğrenme çevresi ile bütünleşememektedir. İşlevsellik ve iktisat adı altında yapılan okul planları, öğrenmenin sadece bir kitapta, bir sınıfta ve yapılandırılmış bir formatta gerçekleştiğini empoze eden bir fiziksel yapı ile hem öğretmeyi hem de öğrenmeyi engellemektedir. Bu tasarımlar, öğrencilerden uygun davranış ve bozulmamış düşünce bekleyenler için mükemmel olabilir. Ancak öğrencilerden yaratıcı ifadeler ortaya çıkarmalarını, onların bireysel öğrenme tarzlarının gelişmesini ya da düşünceleri sentezleyebilmelerini isteyenler için bu tür klasik tasarımlar uygun değildir (Garcia, 2007).

Öğrenmede yaratıcılık oldukça önemlidir. Toplumdan izole edilmek yaratıcı olmayı da güçleştirmektedir. Yaratıcılığı ve öğrenmeyi kolaylaştıran fırsatlar sunmak için çok yönlü serbest akış sağlayan mekânların tasarlanması, tek bir geniş kitlenin aynı mekânsal ilişkiler içerisine girmelerini engelleyerek beyni ve duyguları harekete geçiren zengin bir öğrenme ortamı sunacaktır. Sınıflar, gerektiğinde aynı anda birçok aktivitenin gerçekleştirilmesine imkân verecek stüdyo mekânlar olarak tasarlanabilir. Sınıflar aynı zamanda dış manzaraları, doğal aydınlatmayı, açık alanları ve esinti, güneş ve doğayı tadabilmek için avlular gibi dış mekânları içererek dışarıyla da uyumlu ve birleşik hale getirilebilir. Tasarlanmış dış mekânlar sunmak aynı zamanda derslerle ve konularla etkileşime de izin vermektedir. Örneğin, bu alanlarda, doğadaki orantıları içeren matematik ve fen gibi dersler birlikte gözlemlenebilir. Okul ve kampüsteki serbest dolaşım alanlarının da sosyal etkileşime ve öğrenme aktivitelerine pozitif şekilde katkı sunabilecek şekilde yeniden tasarlanması gerekmektedir. Bu alanların, informal gruplar içerisinde, doğaçlama konuşmalarda iletişimin serbest şekilde akabileceği sosyal alanlar olarak tasarlanmalı-

dır. Aynı zamanda, toplu dinlenme için oturma nişleri, performans alanları ve heykeller, diğer taraftan da koridorlarda öğrencilerin kısa süreli dinlenmelerini sağlayan alanlar içermelidir (Nair ve Fielding, 2005).

Tüm bu açılardan bakıldığında, liselerde öğrencilerin standart bir ortalamadan daha çok onların maksimum bireysel potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olacak yaratıcı bir öğrenme çevresi sunan ve öğrenmeyi destekleyen yenilikçi lise tasarımlarının önemine değinmek gerekmektedir. Öğrenenler olarak öğrencileri ve bilgiyi kolaylaştırıcılar olarak öğretmenleri motive edebilecek bir yapı sunmak gerekli görülmektedir. Okul tasarımı, liselerde kişisel öğrenme hedeflerini ve hayat boyu öğrenmeyi gerçekleştirmeyi mümkün kılmalıdır, bu şekilde toplum için eğitimin ve okulun önemi vurgulanmış olacaktır.

Türkiye'de Anadolu Liselerinin Tarihçesi ve İşlevi

Anadolu liseleri 1999 yılına kadar ilkokuldan sonra öğrencileri merkezi bir sınav ile seçmekteydi. Anadolu liselerinde ortaokula başlamadan önce bir yıllık hazırlık sınıfı uygulaması bulunmaktaydı. Ancak sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasının başlaması ile birlikte Anadolu liselerinin ortaokul kısmı kapanmıştır. Anadolu liseleri hazırlık ile üç yıllık lise eğitimi olarak tasarlanmıştı. Yeni düzenlemeyle birlikte öğrencilerin 8. sınıftan sonra Anadolu liseleri için sınava girmeleri gerekmekteydi (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013).

Başında "Anadolu" olan liselerin ve diğer seçkin liselerin, genel liselerden en önemli farkı, yabancı dil hazırlık sınıfı olması ve matematik ve fen gibi derslerin yabancı dilde işlenmesiydi. Anadolu liselerinde özellikle dil ağırlıklı eğitimin verilmesi hedeflenerek kurgulanmış hazırlık sınıfları 2005-2006 eğitim-öğretim yılında kaldırılmıştır. Karar, genel ve mesleki liselerin öğretim süresinin hazırlık sınıfı olmaksızın 4 yıla çıkarılması ile uygulanmaya konmuştur. Ancak halen çok az sayıda Anadolu Lisesi statüsündeki lisede (Galatasaray Lisesi, İstanbul Lisesi, Vefa Lisesi, Kadıköy Anadolu Lisesi gibi) hazırlık sınıfı uygulaması devam etmektedir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013).

Geçen yirmi yıllık süreçte, sınavla öğrenci alan okul sayısı sürekli artmış ve 2010 yılında genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi kararıyla birlikte gelinen noktada, akademik eğitim almak isteyen bütün öğrencilere yönelik seçmeci/elemeci bir sınav uygulanmıştır. Bir başka ifadeyle, az sayıda okula öğrenci seçen bir eğitim sistemi bütün akademik liselere, hatta bazı meslek lisesi türlerine de sınavla öğrenci seçen bir sisteme dönüşmüş ve bu süreçte aileler ve öğrenciler arasındaki rekabet giderek artmıştır. Böylelikle ailelerin ve öğrencilerin sınavla öğrenci alan liselere yönelik beklentileri de artmıştır (TED, 2010).

Anadolu liselerini diğer lise türlerinden ayıran en önemli işlevi yabancı dil saatinin daha fazla olması ve matematik ve fen derslerinin yabancı dilde verilmesiydi. Ancak Anadolu liselerindeki yabancı dil hazırlık sınıflarının kaldırılması ve yabancı dil alanında yapılan rasyonel bir değişiklik ile bu işlevsel fark ortadan kaldırılmıştır. Tüm genel liselerin Anadolu liselerine dönüşmesi ve halen sınavla öğrenci alan kurumlar olmasının yanı sıra öğretmen alımlarının da sınavla yapılması, bu okullara yönelik akademik başarı beklentilerinin devam etmesini sağlamaktadır. Ancak bu başarı ölçütü yükseköğretime ne kadar öğrenci kazandırdıkları ile orantılı görülmektedir. Sınav ve eleme sistemi öğrenciler, veliler ve öğretmenler açısından önemli bir baskı oluşturmakta, eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilemenin de ötesinde çocukların ve ailelerin yaşamlarını normal olarak sürdürebilmelerini olanaksız hale getirmektedir. Çocuklar sosyal, sportif ve sanatsal tüm etkinliklerden uzaklaşarak birer test makinesine dönüşmektedir (TED, 2010).

Tüm genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi, beraberinde öğrenci sayısında artışı ve daha düşük puanlı öğrencilerin Anadolu liselerine devam etmesine yol açmıştır (TED, 2010). Dolayısıyla Anadolu liselerinin niteliğinin arttırılması ve başarıya ilişkin beklentilerin karşılanabilmesi için finansman, yöntem, insan kaynağı gibi faktörlerin yanı sıra fiziksel mekânlarının da dönüştürülmesi gerekmektedir. Fiziki imkânların ve öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırmayı sağlayan yenilikçi tasarımların Anadolu liselerini özlenen akademik başarı ve imajı açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu 2015

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ―Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu‖ projelerde uyulması gereken standartları anlatmak ve planlamalara yön vermek amacıyla geliştirilmiştir. Yeni yapım, ek bina ya da tadilatı planlanan tüm eğitim yapılarının projelendirilme aşamasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ihtiyaç programlarına, yürürlükte bulunan ilgili bütün yönetmeliklere, Çevre ve Şehircilik Bakanlı-

ğı'nın yürürlükteki diğer mevzuatına ve "Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu"na uyulması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan kılavuzda, genel olarak eğitim yapıları şu başlıklar altında irdelenmektedir: Afetlere ilişkin kurallar, yönetmeliklere, kanunlara ve ilgili oda şartlarına uygunluk, arazi ve imar standartları, arazi standartları, yer seçim kriterleri, arazi büyüklüğüne ilişkin standartlar, genel tasarım standartları, tasarım standartları**.**

Bu çalışmada lise projeleri inceleneceği için genel tasarım standartları göz önünde bulundurulmuştur. Dolayısıyla genel tasarım standartlarına ilişkin bütün standartlar gözlem formunda yer almıştır.

İlgili Araştırmalar

Okul binalarının fiziksel yeterliliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi adlı bir çalışma, öğretmenlerin okulları fiziksel olarak yeterli bulmadıklarını ortaya koymaktadır (Kaplan, 2014). Çalışmanın bulgularına göre, binalar engelli bireyler ve çocuklar düşünülerek tasarlanmamakta, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır.

Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin yapılan bir araştırmada (Güleş, 2013), okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda mevcut durumlara ilişkin yapılan değerlendirmeler, okul öncesi mekânlarının iyileştirme yapılması gereken alanları ortaya çıkarılmıştır.

Köse ve Barkul (2012), ilköğretim yapılarında tip proje uygulama sorunlarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, Türkiye'de 8 yıllık eğitime geçişle birlikte tip proje uygulamalarının daha yoğun bir şekilde gündeme geldiğini belirtmektedirler. Bu süreçte; inşa edilecek her okul yapısı için ayrı proje üretmenin zorluğu yanında zaman darlığı, eleman yetersizliği ve finansmandan kaynaklanan sebeplerle tip proje uygulaması devam etmiştir ve farklı çevre koşullarında aynı tip projelerin uygulanmasının beraberinde birçok sorun getirdiği belirtilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada İstanbul il sınırları içindeki ilköğretim okulu tip projeleri incelenerek, uygulama aşamasında ortaya çıkan sorunlar değerlendirilmiştir.

Karaküçük (2008) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarından seçilmiş bir örneklemde, var olan fiziksel/mekânsal koşulların, çocukların gelişim özelliklerine ve ilgili alınyazına uygun olup olmadığını araştırmıştır. Verilerin, alınyazın bilgileriyle karşılaştırılması sonucunda, idari bölümler, uyku odası, yemek masası ve sandalye boyutları, çocuk başına düşen alan, ısınma ve aydınlatma koşullarının "yeterli/oldukça yeterli" olduğu görülmüştür. Gözlem odası, sağlık odası, tuvalet-lavabo sayıları, bahçe, oyun araç gereçleri ve yangın güvenliği açısından sağlanan koşullar ise "yetersiz/oldukça yetersiz"dir. Araştırmanın sonuçları, incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında, fiziksel/mekânsal koşulların belirlenmiş ölçütlere tam olarak uymadığını ve okullar arasında farklılıklar gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Şimşek (1991) yapmış olduğu araştırmada, ortaöğretim okul binalarının kullanım etkililiğini "mekân ve zaman boyutları açısından ele alarak değerlendirmiştir. Bu araştırma ile mevcut okul binaları ile eğitimin kalitesini düşürmeden daha fazla bireye eğitim hizmeti götürebilmenin mümkün olup olmadığına ilişkin durumu incelemiştir ve bu durumun ülkemizde bilimsel verilere dayanmadan çözülmeye çalışıldığını ileri sürmüştür. Okul binalarının daha etkili bir şekilde kullanımını sağlamaya yönelik destek vermek amacıyla okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur

Okulların Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarına ait Standartlar Yönergesine uygun olarak yapılıp yapılmadığını araştıran bir çalışmada (Ünal, Öztürk ve Gürdal, 1998), okulların çoğunluğunun yönetmelikteki standartlara uymadığı belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Anadolu liseleri projelerinin "MEB Eğitim Yapıları Asgari Standartları Kılavuzu" açısından değerlendirilmesini hedefleyen bu çalışmada nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması gibi özellikleri (Yıldırım ve Şimşek, 2008), bu çalışmanın amacına uygun düşmektedir.

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman analizi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmaya Gaziantep il ve ilçelerinde son 10 yıl içerisinde uygulanmış 4 farklı tip proje dâhil edilerek doküman analizinin bu güçlü yönünden yararlanılması hedeflenmiştir.

Evren ve Örneklem

Tüm Anadolu liselerinin mekânsal koşullarına dikkati çekme amacı içinde, araştırmanın evreni, Gaziantep il sınırları içerisinde bulunan ve son on yıl içerisinde uygulanmış bütün Anadolu liseleri projeleridir. Burada ortaöğretim kurumları içerisinden Anadolu liseleri projeleri seçilmiştir. Çünkü meslek liseleri ve diğer lise türleri amaçları ve mekânları açısından çeşitlilik göstermektedir. Bu durumun karşılaştırmayı güçleştireceği düşünüldüğünden araştırma Anadolu liseleri projeleri ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmada çalışılacak olan en iyi durumu seçmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde amaç, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada ölçüt olarak 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmış olan tüm Anadolu lisesi projeleri alınmıştır. Milli Eğitim Müdürlüğü İnşaat ve Emlak Dairesi'nden okul binalarının projelerine ulaşılmıştır. Bu süreçte yapılan görüşmeler sonucunda okul binalarının tip (örnek) projelere göre yapıldığı görülmüştür. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bu uygulama araştırılmıştır. Tip projelere ilişkin bilgiye, bulgular kısmında yer verilmiştir.

Gaziantep il ve ilçelerinde toplam 59 Anadolu Lisesi bulunmaktadır. Bu okullardan 24'ü 2005 yılından önce yapılmış binalar olduğu için araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Ayrıca lise projesi olarak çizilmeyen 8 Anadolu lisesinin fiziki mekânlarının MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartlarına uygun olmadığı varsayılarak kapsam dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak son on yıl içerisinde yapılmış ve faaliyette olan 24 Anadolu Lisesi binası bulunmaktadır. Bunlardan sadece 1 Anadolu lisesi 40 derslikli tip lise projesine göre yapılmıştır, 2 tanesi 16 derslikli tip lise projesine göre, 3 tanesi 24 derslikli tip lise projesine göre ve 18 tanesi 32 derslikli tip lise projesine göre yapılmıştır. Sonuç olarak araştırmanın örneklemini Gaziantep il ve ilçelerinde uygulanmış olan 4 farklı tip lise projesi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, "doküman incelemesi" teknikleri kullanılarak veriler elde edilmiştir. Öncelikle Gaziantep MEB İnşaat-Emlak Birim'inde projelerin yapılması ve yürütülmesinden sorumlu kişilerle görüşmeler yapılmış ve doküman olarak incelenecek olan okul projelerine ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen projeler bulgular bölümünde Tablo 1'de verilmiştir.

Daha sonra araştırmada Anadolu liseleri projelerinin MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu'na (2015) göre değerlendirilmesini sağlamak amacıyla bir gözlem formu oluşturulmuştur. Gözlem formu oluşturulurken Kılavuz'da belirtilen fiziki mekânlarla ilgili tüm standartlar ele alınmıştır. Bilgi içerikli ve çok fazla tekrar edilen ifadeler çıkarılmış ve sonuç olarak 436 maddeden oluşan bir gözlem formu elde edilmiştir. Elde edilen okul projelerinin ve okul binalarının incelenmesinde MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu-2015 temel alınarak hazırlanan bu yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formunda "var/yok" seçenekleri ve "var" seçeneği altında "uygun/kısmen uygun/uygun değil" seçenekleri bulunmaktadır. Buna göre projelerin MEB'in belirlemiş olduğu standartlara uygun olup olmadığı gözlemlenmiştir.

Değerlendirme yapılırken gözlem formundaki maddeler araştırmacı tarafından tek tek okunmuş, alanında uzman mimar tarafından ise "uygun/kısmen uygun/uygun değil/yok" şeklinde değerlendirilmiştir. Dolayısıyla fiziki mekânların değerlendirilmesinde uzman görüşü alınmıştır.

Gözlem formunda temel olarak incelenen fiziki mekânlar, şu başlıklar altında sıralanmıştır:

1. Derslikler (Eğitim yapıları derslikleri, müzik ve resim dersliği, laboratuarlar)

2. İdari mekânlar (Müdür odası, müdür yardımcısı odası, idari oda, rehberlik servisi odası, arşiv ve dosya odası, öğretmenler odası, zümre öğretmenler odası, veli görüşme odası, okul-aile birliği odası ve personel tuvaleti).

3. Ortak alanlar (Kütüphane, çok amaçlı salon, konferans salonu, ibadethane, spor ve beden eğitimi salonu, kantin-kafeterya, yemekhane)

4. Sirkülâsyon Alanları (Giriş holleri, koridorlar, kapalı teneffüs alanı, rampalar, merdivenler, yangın merdivenleri, asansör, galeri boşlukları)

5. Islak hacimler (Öğrenci tuvalet kabini, engelli tuvaleti, temizlik odası, öğretmen wc kabin)

6. Teknik mekânlar (ısı merkezi, elektrik odası, jeneratör odası, havalandırma santrali, sistem odası, teknisyen ve hizmetli odaları, depolar, su deposu, sığınak)

7. Okul bahçeleri (Açık spor alanı, sosyal alan, gezinti yolları, giriş ve kontrol kulübesi, servis ve itfaiye yolu, otopark ve servis araçları, yeşil alan)

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle elde edilen okul projeleri araştırmacı tarafından MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzuna göre hazırlanmış olan yapılandırılmış gözlem formuna göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme için AutoCAD Programı kullanılmıştır çünkü AutoCAD (CAD-ComputerAided Design) programı, mühendisler, mimarlar, teknik ressamlar ve teknikerler tarafından kullanılan bir bilgisayar destekli teknik çizim ve tasarım programıdır. Projeler AutoCAD ortamında hazırlandığı için bu program yoluyla açılabilmektedir. Dolayısıyla projeler AutoCAD ortamında alanında uzman bir mimar ile birlikte değerlendirilmiştir. Değerlendirme yapılırken daha önceden araştırmacı tarafından hazırlanmış olan gözlem formu kullanılmıştır. Değerlendirme esnasında okul projeleri AutoCAD programında açılarak, mimar tarafından incelenmiştir. Gözlem formundaki maddeler araştırmacı tarafından tek tek okunmuş, uzman ise AutoCad programında maddelerin uygunluğunu kontrol ederek “uygun/kısmen uygun/uygun değil/yok” şeklinde değerlendirmeyi yapmıştır.

Konuya ilişkin bulgular tablolar haline çevrilerek anlaşılması kolay hale getirilmiştir. Değerlendirme sonuçları tabloya dönüştürülürken şu yol izlenmiştir: Fiziki mekanlar tek tek incelenmiş ve tüm maddelerin uygun olduğu alanlar, standartlara “**uygun**” olarak işaretlenmiştir. Bir fiziki mekâna ilişkin maddelerden bir ya da birkaç seçeneğin uygun olmadığı, kısmen uygun olduğu ya da bulunmadığı durumlarda ise “**kısmen uygun**” seçeneği, 3 ya da daha fazla maddenin uygun olmadığı durumlarda ise “**uygun değil**” seçeneği işaretlenmiştir. Fiziki mekânların projede bulunmadığı durumlarda ise “**yok**” seçeneği işaretlenmiştir.

Yukarıda bahsedilen yol izlenerek tablo üzerinde sonuçlar verilmiştir. Algıyı kolaylaştırmak amacıyla rakamlardan yararlanılmıştır. Bu bağlamda “uygun” seçeneği **3** rakamı ile, “kısmen uygun” seçeneği **2** rakamı ile, “uygun değil” seçeneği **1** rakamı ile, “yok” seçeneği ise **0** rakamı ile belirtilmiştir.

Bulgular

MEB Tip Proje Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Araştırma sürecinde ilk olarak okul projelerine ulaşmak için Gaziantep İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığıve Yatırımlar ve Tesisler Dairesi Başkanlığı ile görüşmeler yapılarak okul projelerine ulaşılmıştır. Elde edilen bilgilere göre Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul projelerinde uyulması gereken standartları içeren bir “Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu” hazırlandığı görülmüştür. Buna göre yeni yapım, ek bina veya tadilatı planlanan tüm eğitim yapılarının projelendirilme aşamasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ihtiyaç programlarına, yürürlükte bulunan ilgili bütün yönetmeliklere, Çevre ve Şehircilik Bakanlığının yürürlükteki diğer mevzuatına ve “Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu’na uyulması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Anadolu liselerinin fiziksel özellikleri bu kılavuz doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Gaziantep ilindeki Anadolu liseleri okul projelerinin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan tip projeler olduğu görülmüştür. Okulların belirtmiş olduğu derslik ihtiyaçlarına göre tip projeler çeşitlilik göster-

mektedir. Bu projeler, verilen arsaya göre revize edilerek Yatırım ve İzleme Başkanlığı tarafından yaptırılmaktadır. Gaziantep ilinde bulunan Anadolu liseleri genel olarak Tablo 1'de verilen tip lise projelerine göre yapılmıştır. Buna göre, 16 derslikli, 24 derslikli, 32 derslikli ve 40 derslikli olmak üzere dört farklı proje olduğu görülmüştür.

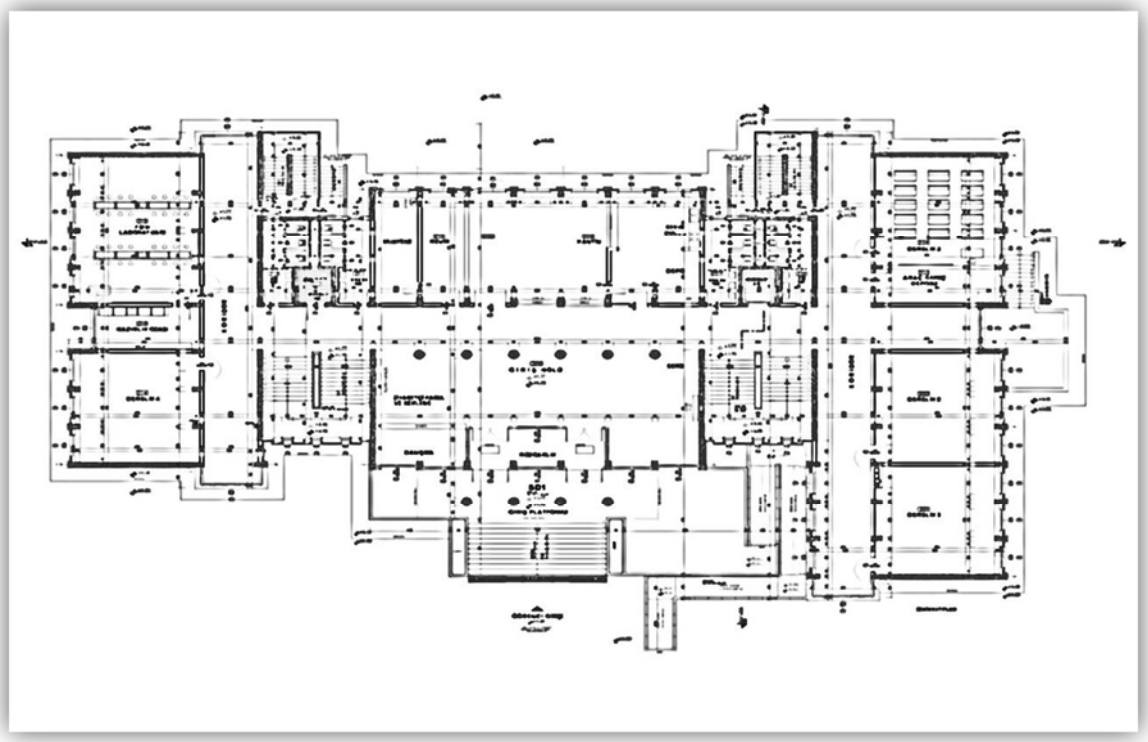
Milli Eğitim Müdürlüğü Yatırım ve Tesisler Dairesi Başkanlığı ve İnşaat- Emlak Ofisi ile yapılan görüşmeler sonucunda Anadolu Liseleri için uygulanan tip projeler elde edilmiştir. Aslında tüm liselerin bu tip (örnek) lise projelerine göre yapıldığı öğrenilmiştir. Buna ek alanların da yine tip projelere göre yapıldığı görülmüştür. Ancak tip projeler seçilirken arsa koşullarına ve ihtiyaca göre bazı liselerin ilköğretim tip projelerine göre de yapıldığı öğrenilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada ilköğretim tip projelerine göre yapılmış olan Anadolu liseleri okul binaları, standartlara uygun olmadığı varsayılarak kapsam dışı bırakılmıştır. Bu bağlamda Gaziantep ilinde uygulanmış olan tip lise projeleri incelenmiştir.

Tablo 1.
Gaziantep'te Uygulanan Tip Lise Projeleri

No	Proje Adı	Öğrenci Sayısı	Derslik Sayısı
1	MEB.2000.07	480 Öğrenci Kapasiteli	16 Derslik
2	MEB.2000.10	720 Öğrenci Kapasiteli	24 Derslik
3	MEB.2000.15	960 Öğrenci Kapasiteli	32 Derslik
4	MEB.2000.18	1200 Öğrenci Kapasiteli	40 Derslik

Okul Projelerinin "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" Açısından Standartlara Uygunluğu

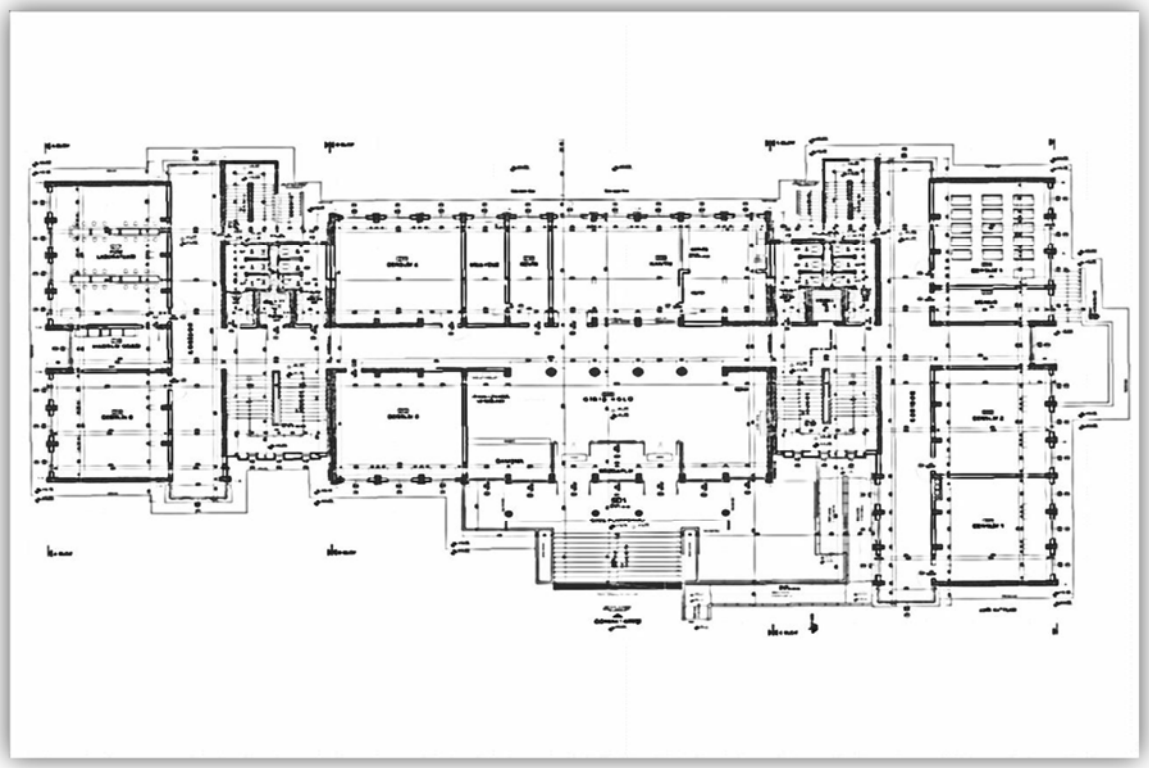
Öncelikle tüm projeler tek tek incelenmiş ve "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" açısından uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bu bağlamda okul binalarının genel tasarım özelliklerinin anlaşılması amacıyla okul projelerinin zemin kat planları verilmiş ve dikkat çeken hususlar ifade edilmiştir.



Şekil 1. 16 derslikli okul projesinin zemin kat planı

Şekil 1 incelendiğinde zemin katta öğrenci ve personel girişinin aynı yerden olduğu görülmektedir. Zemin katta sağ tarafta acil bir tahliye kapısı görülmektedir. Öğrenci ana giriş kapılarından sonra rüzgârlık olduğu görülmektedir. Giriş kısmında sol tarafta danışma, ziyaretçi ve bekleme alanı bulunmaktadır. Projede zemin katta muayene ve revir alanının olduğu dikkat çekmektedir. Oysa "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu"nda muayene ve revir odasından bahsedilmemiştir. Giriş holünde sağ tarafta sergi alanı bulunmaktadır. Yine standartlara uygun şekilde giriş katta kantin ve depo alanı bulunmaktadır. Engellilerin ulaşımını kolaylaştırmak amacıyla kılavuzda da belirtildiği gibi giriş merdivenlerinin yanında rampa olduğu ve girişte iki tane sağ ve sol kanatta özürlü asansörünün olduğu görülmektedir.

Zemin katta dersliklerin sağ ve sol tarafta konumlandırıldığı ve sosyal alanlardan uzak olduğu gözlemlenmektedir. Dolayısıyla gürültülü ortamlardan uzak yerde dersliklerin olduğu ve bu açıdan standartlara uygun olduğu söylenebilir. Zemin katta fizik laboratuarı ve laboratuara ait bir hazırlık odası bulunmaktadır. Kılavuzda tüm laboratuarların zemin katta olması ve acil çıkış kapılarının olması gerektiği belirtilmiştir ancak burada sadece fizik laboratuarı görülmektedir ve acil çıkış kapısı bulunmamaktadır. Diğer laboratuarlar ise üst katlarda konumlandırılmıştır. Dolayısıyla laboratuarların standartlara kısmen uygun olduğu söylenebilir.

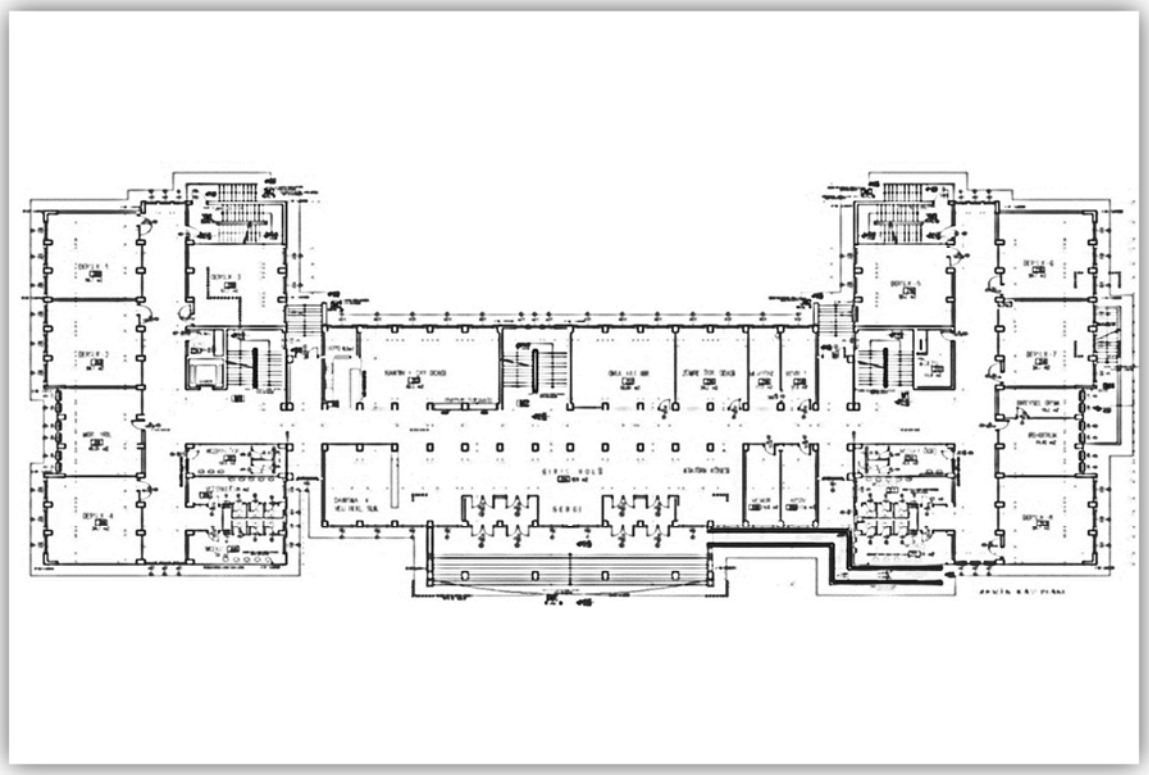


*Şekil 2***.** 24 derslikli okul projesinin zemin kat planı

Şekil 2 incelendiğinde zemin katta öğrenci ve personel girişinin aynı yerden olduğu görülmektedir. Zemin katta sağ tarafta acil bir tahliye kapısı görülmektedir. Öğrenci ana giriş kapılarından sonra rüzgarlık olduğu görülmektedir. Girişte sol tarafta danışma ve ziyaretçi ve bekleme alanı bulunmaktadır. Projede zemin katta muayene ve revir alanının olduğu dikkat çekmektedir. Oysa "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu"nda muayene ve revir odasından bahsedilmemiştir. Giriş holünde sağ tarafta sergi alanı bulunmaktadır. Yine standartlara uygun şekilde giriş katta kantin ve depo alanı bulunmaktadır. Engellilerin ulaşımını kolaylaştırmak amacıyla kılavuzda da belirtildiği gibi giriş merdivenlerinin yanında rampa olduğu, giriş kısımda iki adet sağ ve sol kanatta engelli asansörünün olduğu görülmektedir.

Zemin katta dersliklerin sağ ve sol tarafta konumlandırılmıştır ancak sosyal alanlara yakın orta bölümde de derslikler yer almaktadır. Dolayısıyla sağ ve sol kanatta yer alan derslikler gürültülü ortamlardan uzak iken sosyal alanlara yakın bulunan dersliklerin gürültüye maruz kalmaları kaçınılmaz görülmektedir. Zemin katta fizik laboratuarı ve laboratuara ait bir hazırlık odası bulunmaktadır. Kılavuzda tüm laboratuarların zemin katta olması

gerektiği ve acil çıkış kapılarının da olması gerektiği belirtilmiştir ancak burada sadece fizik laboratuarı görülmektedir ve acil çıkış kapısı bulunmamaktadır. Diğer laboratuarlar ise üst katlarda konumlandırılmıştır. Dolayısıyla standartlara kısmen uygun olduğu söylenebilir.

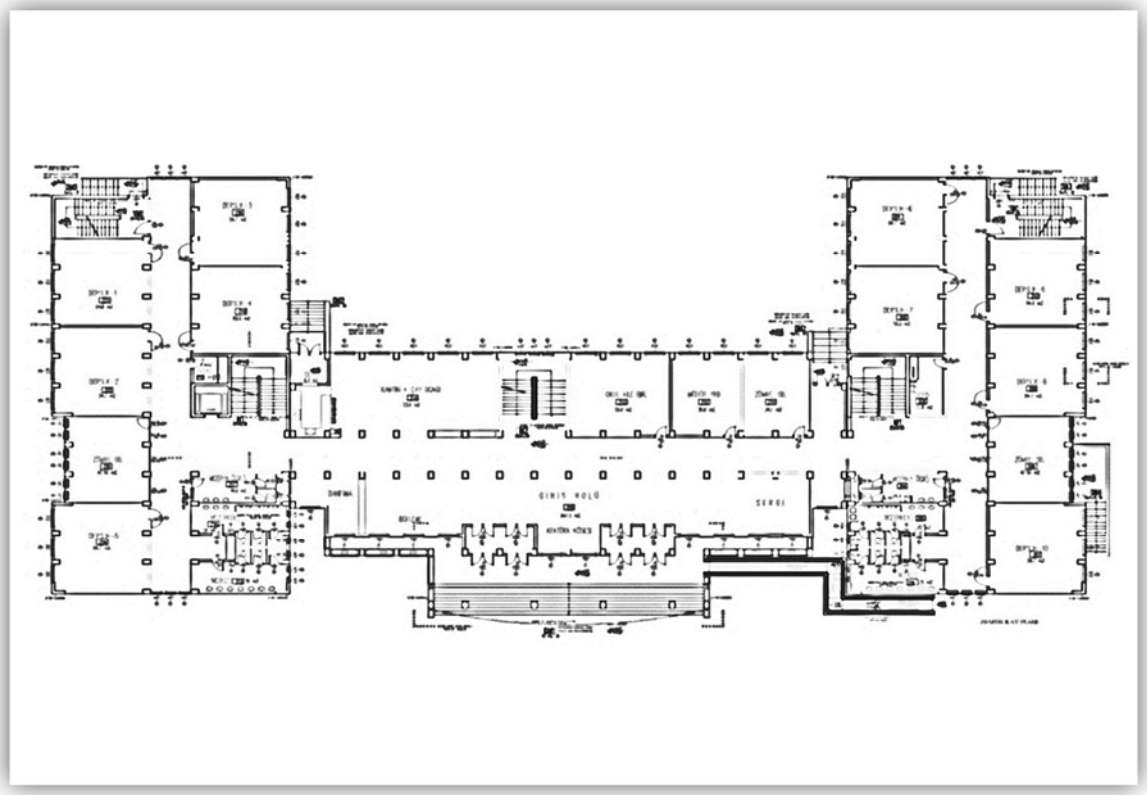


Şekil 3. 32 derslikli okul projesinin zemin kat planı

32 derslikli tip lise projesinin zemin kat planı incelendiğinde okulun ön tarafından okul binasına girişte dört farklı kapı olduğu görülmektedir. Kalabalık ve çok derslikli bir okul olması nedeniyle bu şekilde tasarlanmış olması giriş ve çıkışlarda kapılarda oluşabilecek yığılmaları önlemesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca okulun sağ ve sol yönlerinde bulunan koridorlardan da arka bahçeye çıkış kapıları bulunmaktadır. Girişte sol tarafta danışma ve veli bekleme salonu bulunmaktadır. Ana giriş kapılarından girildiğinde giriş koridorunun orta alanında sergi alanı tasarlanmıştır. Sağ tarafta ise Atatürk köşesi bulunmaktadır. Okulun girişinde sağ tarafta memur ve arşiv odası bulunmaktadır. Sol tarafta ise kantin, satış bölümü mutfak ve öğrenciler için yemek ve dinlenme amacıyla bir bölüm bırakılmıştır. Okulun girişinde hemen karşıda bir merdiven sağ tarafta ve sol tarafta olmak üzere toplam üç merdiven bulunmaktadır. Tasarımda üst katlara ya da alt katlara kolayca ulaşımı sağlamak açısından ve kalabalık yığılmaların önüne geçmek açısından merdivenlerin sayıca fazla olması iyi düşünülmüş bir detay olduğu söylenebilir. Bunun dışında ana giriş merdivenlerinin sağ tarafında engelli öğrencilerin erişilebilirliğini sağlamak amacıyla rampa bulunmaktadır ve okul içerisinde de asansör yardımı ile bu sağlanmaktadır. Ayrıca ana giriş koridorunda okul aile birliği odası, zümre öğretmenler odası ve muayene ve revir odasının konumlandırılmış olması da bu alanlara ulaşımı kolaylaştırması açısından önemli görülmektedir.

Okul projesinde hem sağ tarafta hem de sol tarafta derslikler konumlandırılmıştır ve orta bölümler daha çok sosyal alanlar, idari mekânlar ve ortak derslik alanları olarak düşünülmüştür. Bu açıdan dersliklerin gürültü oluşturabilecek alanlara uzak konumlandırıldığı görülmektedir. Dersliklerin bulunduğu her iki koridorda da dersliklere yakın şekilde konumlandırılmış depo alanları görülmektedir böylelikle ders araç- gereçlerinin bırakılabileceği ve bu araç gereçlere kolaylıkla ulaşılabilecek alanlar bulunduğu söylenebilir. Ayrıca hem sağ hem sol koridorlarda öğrenci wc ve öğretmen wc grupları bulunmaktadır. Her iki koridor tarafında da dışarıya acil çıkış kapıları ve yangın merdiveni bulunmaktadır. Bu durum acil durumlarda dışarıya tahliyenin hızlı ve güvenli bir şekilde yapılmasını kolaylaştıracaktır.

32 derslikli okul projesinin zemin kat planı incelendiğinde "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" açısından tek bir eksikliğin laboratuarların zemin katta olmaması söylenebilir. Bu durum laboratuarlarda dışarıya açılacak acil çıkış kapılarının olmamasına ve tehlike anında kaçışın zor olmasına yol açabilir. Bunun dışında veli bekleme salonu ve danışma bir arada tasarlanmıştır fakat kılavuzda belirtildiği gibi bir veli görüşme odası tasarlanmamıştır. Ayrıca zemin katta engelliler için wc tasarlanmamıştır. Öğretmen wc gruplarında ise içerinin koridordan görünmesini engelleyecek şekilde nişler oluşturulmamıştır. Bu eksiklikler dışında genel olarak standartlara uygun bir zemin kat planı olduğu söylenebilir.



Şekil 4: 40 derslikli okul projesinin zemin kat planı

40 derslikli okul projesinin zemin kat planı incelendiğinde 2 ana giriş kapısından sonra 2 ana giriş kapısı daha görünmektedir. Böylelikle rüzgar ve soğuk havanın içeriye girmesi engellenebilmektedir. Kalabalık ve çok derslikli bir okul olması nedeniyle bu şekilde tasarlanmış olması giriş ve çıkışlarda kapılarda oluşabilecek yığılmaları önlemesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca okulun sağ ve sol yönlerinde bulunan koridorlardan da arka bahçeye çıkış kapıları bulunmaktadır. Girişte sol tarafta ziyaretçi veya veli bekleme alanı bulunmaktadır ve onun yanında da danışma alanı bulunmaktadır. 2 ana giriş kapısının arasında Atatürk köşesi yer almaktadır ve sağ tarafta sergi alanı bırakılmıştır. Giriş koridorunda kantin ve çay ocağı, deposu ve mutfağı yer almaktadır ayrıca öğrenciler için dinlenme ve yemek yeme alanı bırakılmıştır. Girişte bina içi ulaşım açısından biri ana bölümde diğer iki ise sağ ve sol tarafta olmak üzere üç merdiven bulunmaktadır. Bu durum okul içerisinde dolaşımın daha kolay ve rahat akmasını sağlayacaktır ve aynı zamanda kalabalığı ve yığılmaları önleyecektir. Sol tarafta bulunan merdivenlerin yanında asansör bulunmaktadır böylelikle bina içinde engellilerin erişilebilirliği sağlanmaktadır.

Okul projesinde zemin katta hem ana giriş holünde hem de sağ ve sol taraflarda koridorları görecek şekilde zümre öğretmenler odası tasarlanmıştır. Bu kadar çok sayıda zümre öğretmenler odasının tasarlanması aynı

branştaki öğretmenlerin grup olarak çalışmalarını daha rahat bir şekilde sürdürmelerine yardımcı olacağı söylenebilir. Bunun dışında giriş holünde okul aile birliği odası ve müdür yardımcısı odası bulunmaktadır. Bu durum hem okul-aile birliği toplantıları, çalışmaları veya görüşmeleri açısından uygun bir mekan sağlandığını göstermektedir. Ayrıca her katta bir müdür yardımcısı odasının bulunması hem öğrencilerin kontrolü açısından hem de idareye ulaşım açısından önemli görülmektedir. Dolayısıyla standartlara da uygun görülmektedir.

Okulda derslikler sağ ve sol taraftaki koridorlarda konumlandırılarak sosyal alanlardan ve gürültülü mekânlardan uzak olması sağlanmıştır. Koridorlarda sınıflar karşılıklı bir şekilde konumlandırılmıştır. Tüm sınıfların kılavuzdaki standartlarda da belirtildiği gibi dikdörtgen şeklinde ve uzun kenar dış cephe olacak şekilde tasarlandığı görülmektedir. Dolayısıyla sınıflarda bulunan pencere sayısı artmaktadır ve bu durum doğal havalandırma ve aydınlatmayı sağlamaktadır. Dersliklerin bulunduğu koridorlarda hem sağ koridorda hem de sol koridorda depo alanları ve araç-gereç odası bulunmaktadır. Tüm bu açılardan bakıldığında standartlara uygun görülmektedir.

Okulun zemin kat planı incelendiğinde sağ ve sol koridorlarda ıslak hacimler olarak öğretmen wc grupları ve kız-erkek wc gruplarının tasarlandığı görülmektedir. Öğretmenler için tasarlanmış olan wc gruplarına bakıldığında sol koridorda bayan öğretmen, sağ koridorda bay öğretmen wc şeklinde olduğu görülmektedir. Koridordan içeriyi göstermeyecek şekilde nişlerin olmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu açılardan standartlara kısmen uygun bulunmuştur.

Anadolu Liseleri Tip Projelerinin Karşılaştırılması

Tüm projeler, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" açısından uygunluğu tek tek analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de bir arada verilerek karşılaştırılması sağlanmıştır. Tablo 2'de fiziki mekânlar standartlara uygun ise "uygun" seçeneği işaretlenmiş, bir ya da iki maddenin standartla uygun olmadığı durumlarda "kısmen uygun" seçeneği, üç ve daha fazla maddenin standartlara uygun olmadığı durumlarda"uygun değil" seçeneği, fiziki mekânların projelerde bulunmaması durumunda ise "yok" seçeneği işaretlenmiştir. Algıyı kolaylaştırmak amacıyla rakamlardan yararlanılmıştır. Bu bağlamda "uygun" seçeneği **3** rakamı ile, "kısmen uygun" seçeneği **2** rakamı ile, "uygun değil" seçeneği **1** rakamı ile, "yok" seçeneği ise **0** rakamı ile belirtilmiştir.

Tablo 2.

Tip Lise Projelerinin Standartlara Uygunluğu

Okul Projelerinin Standartlara Uygunluğunun Karşılaştırılması

		16 derslik				**24 derslik**				**32 derslik**				**40 derslik**			
	Fiziki Mekânlar	**U**	**KU**	**UD**	**Y**	U	KU	UD	Y	**U**	**KU**	**UD**	**Y**	U	KU	UD	Y
Derslikler	Derslikler		**2**					**1**			**3**				**3**		
	Resim Dersliği	**3**					**3**				**3**				**3**		
	Müzik Dersliği		**2**					**2**				**2**			**3**		
	Kimya Laboratuarı		**2**					**1**				**2**				**2**	
	Fizik Laboratuarı		**2**					**2**				**2**				**2**	
	Biyoloji Laboratuarı		**2**					**1**				**2**				**2**	
Sosyal Alanlar	Kütüphane	**3**						**2**			**3**				**3**		
	Çok Amaçlı Salon			**1**				**2**				**2**				**2**	
	İbadethane				**0**				**0**				**0**				**0**
	Spor ve Beden Eğitimi Salonu		**2**					**2**				**2**					**0**
	Kantin-Kafeterya	**3**						**2**			**3**				**3**		
	Yemekhane				**0**				**0**				**0**			**1**	

İdari Mekanlar	Müdür Odası	**3**			**3**			**3**			**3**				
	Müdür Yardımcısı Odası		**2**		**3**			**3**			**3**				
	İdari Oda	**3**			**3**			**3**			**3**				
	Rehberlik Servisi Odası	**3**			**3**			**3**			**3**				
	Arşiv ve Dosya Odası		**2**		**3**			**3**			**3**				
	Öğretmenler Odası	**3**			**3**			**3**			**3**				
	Zümre Öğretmenler Odası			**0**			**0**	**3**			**3**				
	Veli Görüşme Odası			**0**			**0**			**0**			**0**		
	Okul-Aile Birliği Odası			**0**			**0**	**3**			**3**				
	Personel Tuvaleti (Bay+Bayan)			**0**			**0**			**0**			**0**		
Islak Hacimler	Öğrenci Tuvalet Kabini		**1**			**1**			**2**			**2**			
	Engelli Tuvaleti	**3**				**1**			**2**			**2**			
	Temizlik Odası	**3**			**2**					**0**			**0**		
	Öğretmen WC Kabin			**0**			**0**		**2**			**2**			
Sirkülasyon Alanları	Giriş Holleri	**3**			**3**			**3**			**3**				
	Koridor	**3**			**3**			**3**			**3**				
	Kapalı Teneffüs Alanı			**0**			**0**	**3**			**3**				
	Rampa	**3**			**3**			**3**			**3**				
	Merdiven	**3**			**2**			**3**			**3**				
	Yangın Merdiveni	**3**			**3**				**2**		**3**				
	Asansör/Galeri Boşlukları	**3**			**3**			**3**			**3**				
Teknik Hacimler	Isı Merkezi	**3**			**3**			**3**			**3**				
	Elektrik Odası	**3**			**3**			**3**			**3**				
	Jeneratör Odası	**3**					**0**	**3**			**3**				
	Havalandırma Santrali	**3**			**3**					**0**			**0**		
	Sistem Odası			**0**			**0**			**0**			**0**		
	Teknisyen Odası	**3**			**3**			**3**			**3**				
	Hizmetli Odaları	**3**			**3**			**3**			**3**				
	Depolar	**3**					**0**	**3**			**3**				
	Su Deposu	**3**			**3**			**3**			**3**				
	Sığınak		**2**		**3**				**2**			**2**			
Okul Bahçeleri	Açık Spor Alanı		**2**			**2**			**2**			**2**			
	Sosyal Alan		**2**			**2**			**2**			**2**			
	Gezinti Yolları	**3**				**2**			**2**			**2**			
	Giriş ve Kontrol Kulübesi		**2**		**3**			**3**			**3**				
	Servis ve İtfaiye Yolu	**3**					**0**		**2**			**2**			
	Otopark ve Servis Araçları			**0**			**0**		**2**				**0**		
	Yeşil Alan		**2**		**3**			**3**			**3**				

Tablo 2 incelendiğinde en çarpıcı bulgunun tüm projelerin "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" açısından standartlara uygun olmayan yönlerinin bulunmasıdır.

Tablo 2'de projeler, derslikler açısından incelendiğinde 24 derslikli okul projesinin standartlara uygun olmadığı dikkat çekmektedir. Çünkü her dersliğin, derse ait araç ve gereçlerin depolanabileceği bir deposu bulunmamaktadır. Ayrıca bazı sınıfların alanının daha küçük olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre 30 öğrenci kapasitesine göre düzenlenmiş olan sınıflarda alan küçüldükçe kişi başına düşmesi gereken minimum alan 1.86 m2'den daha düşük olmaktadır. Kılavuzda sınıfların dikdörtgen şeklinde ve uzun kenar dış cephe olarak tasarlanması gerektiği belirtilmektedir ancak bu projede bazı sınıfların buna uygun olduğu ancak bazı sınıfların kare olduğu ve bazı sınıfların da kısa kenarının dış cephe olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra gün ışığı kılavuzda belirtildiği gibi bazı sınıflarda sol taraftan gelmektedir ancak bazı sınıfların da buna uygun olmadığı görülmüştür.

Bazı dersliklerin kantin, kafeterya gibi gürültülü sosyal alanlara yakın konumlandırıldığı görülmüştür dolayısıyla dersliklerin standartlara çoğunlukla uygun olmadığı söylenebilir. Müzik dersliğinde kişi başına düşen alanın 1.80 m2 olması gerekirken 30 öğrenciye göre tasarlandığı göz önünde bulundurulduğunda öğrenci başına düşen alanın daha az olduğu görülmüştür. Ayrıca müzik dersliğinde de depo alanı tasarlanmamıştır. Tüm projelerde resim dersliği ve fizik laboratuarının standartlara uygun olduğu görülmektedir. Ancak projelerin tümünde laboratuarlar standartlara tam olarak uygun olmadığı görülmektedir. Müzik dersliği ise sadece 40 derslikli okul projesinde standartlara uygundur.

Sosyal alanlara bakıldığında hiçbir projede ibadethane (mescit) tasarlanmadığı göze çarpmaktadır. Spor salonunun ise 40 derslikli projede bulunmadığı, diğer projelerde ise standartlara kısmen uygun olduğu dikkat çekmektedir çünkü bu projelerde beden eğitimi salonları dışarı ile ve açık spor alanları ile ilişkilendirilmemiştir. Dikkat çeken diğer bir husus ise 40 derslikli projede yemekhanenin tasarlanmış olması ve standartlara uygun olmamasıdır. Diğer projelerde ise yemekhane bulunmamaktadır. Ayrıca 40 derslikli projeden bay ve bayan ve öğretmen soyunma odaları bodrum katta planlanmıştır ancak spor salonu ayrı bir birim olarak okul bahçesi içerisinde çözümlenmiştir. Dolayısıyla projede spor salonu bulunmamaktadır. 16 derslikli okul projesinde ise çok amaçlı salonun standartlara uygun olmadığı görülmüştür. Çünkü kapı ve pencerelerin standartlara uygun olmaması, sahne arkasının olmaması, dışarıya açılan acil çıkış kapısının, soyunma odalarının ve kulisin bulunmadığı görülmektedir. Ayrı bir birim olarak tasarlanmadığından dolayı görevli odasının, projeksiyon odasının, deposunun, temizlik odasının ve havalandırma santrali ve panosunun olmadığı görülmektedir. Ayrıca proje içerisinde donanım özellikleri görülmemektedir.

İdari mekânlar incelendiğinde müdür odası, rehberlik servisi, idari oda (memur odası) ve öğretmenler odasının tüm projelerde standartlara uygun olduğu dikkat çekmektedir. Diğer taraftan veli görüşme odası ve idari bölüm için personel wc gruplarının hiçbir projede bulunmaması da ilgi çekicidir. Bunun dışında 32 ve 40 derslikli okul projelerinin idari mekânlar açısından standartlara daha uygun olduğu söylenebilir.

Islak hacimler açısından Tablo 2 incelendiğinde öğrenci wc gruplarının hiçbir projede standartlara tam olarak uygun olmadığı dikkat çekmektedir. Özellikle 16 ve 24 derslikli okul projelerinde öğrenci wc kabinlerinin kılavuzda belirtilen şu maddeler açısından standartlara uygun olmadığı gözlemlenmiştir:

1. Her katta olmak üzere, 20 kız öğrenci için 1 wc ve 1 lavabo, her 30 erkek öğrenci için 1 adet wc ve 1 adet lavabo olarak planlanmalı, her erkek tuvaletinde 1 adet pisuar çözümlenmelidir.
2. Klasik tuvalet çözümlemelerinde her wc kabini için minimum 1.10 m net genişlik bırakılmalıdır. Derinlik 130 cm den az olmamalıdır.
3. Wc kabin kapıları dışarı açılmalıdır.
4. Ortaokul ve lisede öğrencilerin kullanımına açık tuvaletlerde pisuar yüksekliği 60cm olmalıdır.
5. Tüm wc gruplarında klozetli kabinler ile alaturka kabinler, %50 oranında eşit sayıda olacak şekilde düzenlenecektir (MEB, 2015)

Ayrıca 16 derslikli okul projesinde engelli tuvaletinin ve temizlik odasının standartlara uygun olduğu dikkat çekmektedir. Ancak projede öğretmen wc kabini ayrı olarak planlanmamıştır. Dolayısıyla okullarda öğrencilere yönelik yapılan wc kabinlerinden bazılarının öğretmen wc kabini olarak yeniden düzenlenmesi kaçınılmaz görülmektedir.

Tablo 2'de dikkat çeken diğer önemli bir husus da 24 derslikli okul projesinde engelli wc tuvalet kabininin standartlara uygun olmamasıdır. 32 ve 40 derslikli okul projelerinde ise temizlik odasının tasarlanmadığı görülmektedir. Sirkülâsyon alanlarına bakıldığında, sadece 40 derslikli okul projesinin tamamen standartlara uygun olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Teknik hacimlerde ise sistem odasının hiçbir projede tasarlanmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle Anadolu liseleri projelerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte Gaziantep ilindeki Anadolu liseleri okul projelerinin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan tip lise projeleri olduğu görülmüştür. Tip projeler derslik ihtiyacına göre çeşitlilik göstermektedir. Bu projeler, verilen arsaya göre revize edilerek Yatırım ve İzleme Başkanlığı tarafından yaptırılmaktadır. Gaziantep ilinde bulunan

Anadolu liseleri genel olarak tip (örnek) lise projelerine göre yapılmıştır. Buna göre, 16 derslikli, 24 derslikli, 32 derslikli ve 40 derslikli olmak üzere dört farklı lise projesi olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen tip lise projeleri, "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" açısından değerlendirilmiştir. Buna göre kılavuzda belirtilen standartlara uygunluğuna bakılmıştır. Projelerin değerlendirilmesinde uzman yardımına başvurulmuştur. Her tip proje, ayrı olarak değerlendirilmiş ve son olarak çapraz karşılaştırma yapılarak bir genellemeye ulaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Tüm projelerin standartlara uygun olmayan yönlerinin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumdan hareketle mevcut projelerin, eğitimde uygun fiziki standartları yakalayamadığı söylenebilir. Nitekim daha önce ilköğretim ve okul öncesi kurumları için yapılmış araştırmalarda da okul binalarının standartlara uymadığı görülmüştür (Ünal, Öztürk ve Gürdal, 1998; Karaküçük, 2008). Dolayısıyla ortaöğretim kurumları için yapılan bu araştırmada da benzer sonucun ortaya çıkması dikkat çekmiştir.
- Projelerden standartlara en yakın projenin 40 derslikli okul projesi olduğu söylenebilir. Ayrıca Nair ve Fielding (2005) geniş ve çok yönlü akış sağlayan mekânların beyni harekete geçirdiği ve yaratıcılığı sağlaması açısından önemli olduğunu belirtmektedir.
- Tüm projelerde laboratuarlar standartlara kısmen uygun bulunmuştur. Çünkü hiçbir laboratuarda acil çıkış kapılarının olmadığı ve genel olarak zemin katta bulunmadığı görülmüştür.
- Projelerin tümünde ibadethane (mescit) tasarlanmamıştır ancak projelerde revir alanlarının tasarlandığı görülmüştür. Fakat okul projelerinde tasarlanmış olan muayene ve revir alanlarından "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu"nda bahsedilmediği ve dolayısıyla standartlar arasında olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla uygulanan projeler ve kılavuz arasında uyum olmadığı, bazı yönlerden kılavuza uyulmadığı ve çelişkilerin olduğu söylenebilir. Bu durumda mevcut okul projeleri ve adı geçen kılavuz arasında bir bütünlüğün olmadığı söylenebilir.
- Tüm projelerde ibadethane, personel tuvaleti, veli görüşme odası ve sistem odası tasarlanmadığı görülmüştür. Bu durum uygulamada okullarda bir takım yeni düzenlemeleri beraberinde getirebilir. Örneğin öğrenci wc kabinlerinin bazılarının personel wc olarak düzenlenmesi gibi değişikliklere gidilmesi görülebilir.
- Yemekhane sadece 40 derslikli okul projesinde bodrum katta tasarlanmıştır. Diğer projelerde yemekhane bulunmamaktadır. Bu durum okulun büyüklüğü ve öğrenci sayısının yüksek olması ile ilişkili olabilir.
- Tüm projelerde resim dersliği, idari oda, rehberlik servisi, öğretmenler odası, giriş holleri, koridorlar, rampalar, asansörler, ısı odası, elektrik odası, teknisyen odası, hizmetli odası ve su deposu standartlara tamamen uygun bulunmuştur. Diğer alanlarda ise farklılıklar görülmüştür. Daha önce okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri, eğitim yapılarındaki uygun çevre şartları ve genel özellikleri ile incelenen bir çalışmada, bir anaokulunun kullanıcı gereksinimleri açısından uygunluğu incelenmiştir (Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007). Elde edilen sonuçlara göre; düşük ödenek sonucu eksik mekânlar, plansız oluşumlar ortaya çıkmış ve okul öncesi binasının kullanıcı gereksinimlerine yeterince yanıt veremez hale geldiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla ortaöğretim kurumlarındaki projelendirme aşamasında meydana gelen yetersizlikler okul binalarında da meydana gelmesi kaçınılmaz olacaktır.

Genel sonuç olarak, lise projelerinin tip (örnek) projeler olduğu ve bu projelerdeki fiziki mekanların "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu"na tasarım standartları açısından uygun olmayan yönlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla araştırma kapsamına alınan okul binalarının da standartlara tamamen uygun olmayacağı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Ortaöğretim kurumlarında projelerin geliştirilmesinde referans noktası, fiziki mekânların gençlerin gelişim süreçlerine nasıl katkıda bulunabileceği olmalıdır. Eğitimin verimliliğinin önüne geçebilecek fiziki engellerin tespiti ve bunların ortadan kaldırılması temel hedef olmalıdır.
2. Liseler için proje geliştirme sürecinde mutlaka MEB tarafından belirlenmiş olan fiziki çevre standartları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda standartların güncellenmiş halleri takip edilmeli ve yeni projelerde bu standartlar esas alınmalıdır.

3. Proje aşamasında sadece mühendis, mimar, planlamacı, vs. değil aynı zamanda eğitimci, sosyolog, psikolog ve hatta öğrenciler de dahil edilmelidir. Bu şekilde yapılacak bir işbirliği okul binalarındaki yetersiz bulunan alanların azalmasını ve beklentilerin karşılanmasını sağlayacaktır.

4. Eğitimde kaliteyi yakalamış ve başarılı olmuş okul binalarının fiziki mekânlarının incelenmesi ve bu alanlardan örnek alınması önerilebilir. Bu bağlamda yurtdışında bulunan eğitimde ileri düzeyde olan ülkelerdeki okul projeleri ve binaları örnek alınabilir.

5. Sıcak iklimi ve bol güneşi olan illerde; bina çatılarında rüzgar enerjisi veya güneş enerjisinden yararlanılabilecek tasarımlarda bulunulması gerekir. Ülke ekonomisine sağlayacağı katkının yanı sıra öğrencilerin de daha verimli düşünmelerini ve bu yönde yenilikler arayışında olmalarını sağlayabilir.

6. Aynı zamanda öğrencilerin spor faaliyetlerini gerçekleştirebilecekleri ve her mevsimde rahatlıkla kullanılabilecek kapalı spor salonlarının her okulda ayrı bir birim olarak yapılması gerekmektedir. Çünkü ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin sosyal ve sportif faaliyetlere katılmaları gelişimleri açısından önem arz etmektedir.

Bilimsel araştırmalardan daha etkin ve sistematik sonuçlar almak için aynı amaçlarla birden çok araştırmanın yapılması önemli görülmektedir. Bundan dolayı, araştırmacılar için şu önerilerde bulunabilir:

1. Benzer araştırmalar, ilkokullar, anaokulları, ortaokullarda ve üniversitelerde yapılabilir.

2. Benzer çalışmalar farklı illerde yapılabilir. Özellikle farklı iklim özelliklerinin olduğu illerde yapılması önerilebilir.

3. Araştırma kapsamında ele alınan standartların dünya standartları ile uyumlu olup olmadığı ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

4. Okulların fiziki çevresine yönelik okul paydaşlarının görüşlerini ortaya koyabilmek için daha geniş katılımlı araştırmalar yapılabilir.

5. Okulların fiziki mekânlarına yönelik ihtiyaçların belirlenmesi için ölçek ya da anket geliştirilebilir.

6. Araştırmada ortaya konan fiziksel çevreye ilişkin sonuçlar, nicel araştırmalarla da desteklenip geliştirilebilir.

7. Araştırmada gözlem aracı olarak "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" yerine uluslararası geçerli olan standartların olduğu farklı bir araç göz önünde bulundurularak yapılabilir.

Kaynakça

Baran, M., Yılmaz, A. & Yıldırım, M. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8, 27-44.

Copa, G. (2001). New Visions. Nothwest Education Magazine. Vol. 6. No 4. Accessed October 27, 2015 from http://www.nwrel.org/nwedu/summer01/new_visions.html.

Garcia, D. (2007). *Guadalupe Arts High School: An architectural study in student-centered educational theory*. United States: ProQuest Information and Learning Company.

Güleş, F. (2013). *Okul Öncesi Eğitimde Çevreye İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Ünivesitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gür, B. S., Çelik, Z. & Coşkun, İ. (2013). Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: hiyerarşi mi, eşitlik mi? *Seta Analiz*, Ağustos, Sayı 69.

Kaplan, C. (2014). *Okul Binalarının Fiziksel Yeterliliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karaküçük, S. A. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekansal Koşulların İncelenmesi: Sivas İli Örneği. C.Ü. *Sosyal Bilimler Dergisi.* Cilt:32, No:2, 307-320.

Köse, Ç. & Barkul, Ö. (2012). İlköğretim Yapılarında Tip Proje Uygulama Sorunları Üzerine Bir İnceleme. *Megaron*, 7 (2):94-102.

Lackney, J. A. (1999). Reading a School Building Like a Book: The Influence of the Physical School Setting on Learning and Literacy. *Program of Research and Evaluation for Public Schools Conference*. Mississippi. (ERiC No:ED005609).

MEB (2014). *MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları*. http://iedb.meb.gov.tr/ 09/10/2014 tarihinde alındı.

MEB (2015). *Eğitim Yapıları Mimari Proje Hazırlanması Genel İlkeleri*. http://www.izmimod.org.tr/docs5/2013-104221/2013 104221 4 EGITIM YAPILARI MIMARI PROJE HAZIRLANMASI GENEL ILKELERI.pdf. 01/06/2015 tarihinde alındı.

Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber (çev. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık No 349. (Eserin orjinali 2009'da yayımlandı).

Nair, P. & Fielding, R. (2005). *The Language of School Design: Design Principles for 21st Century Schools.* Minneapolis, MN: Designshares, Inc.

Şimşek, N. (1991). *Ortaöğretimde okul binalarının kullanım etkililiği "mekan ve zaman boyutları açısından değerlendirme"*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk Eğitim Derneği, TED (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi: Özet Rapor*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Ünal, S., Öztürk, M. & Gürdal, A. (1998). *İlköğretim Okullarının Bina Standartlarına Uygunluğu*. pauegitimdergi.pau.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=334. 06/08/2014 tarihinde alındı.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

18. BÖLÜM

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KARİYER PLANLAMASI: BİR İHTİYAÇ ANALİZİ ÇALIŞMASI

Hasan Yücel Ertem[a], Cennet Engin-Demir[b], Gökçe Gökalp[c]

[a]Arş. Gör., ODTÜ (Bülent Ecevit Üniversitesi-ÖYP), hertem@metu.edu.tr
[b]Prof. Dr., ODTÜ, cennet@metu.edu.tr
[c]Yrd. Doç. Dr., ODTÜ, ggokalp@metu.edu.tr

Öz

Üniversiteler öğrencilerini iş hayatına hazırlayan önemli eğitim kurumlarıdır. Üniversitelerin kariyer planlama etkinlikleri özellikle üniversite son sınıf öğrencileri için büyük önem arz etmektedir. Çünkü öğrencilerin gelecekle ilgili endişe ve ihtiyaçları bu dönemde şekillenmektedir. Bu endişe ve ihtiyaçlar, bireysel ve çevresel etkenlerle birlikte incelenmektedir. Sosyal Bilişsel Kariyer Teorisi, kariyer planlamasını sosyal-bilişsel değişkenler, kişisel girdiler ve bağlamsal durumlarla birlikte açıklamaktadır. Bu çalışma; öğretmen adaylarının sahip olduğu mevcut kariyer planlaması olanakları ile umdukları kariyer planlaması üzerinden ihtiyaç analizi yapmayı amaçlamaktadır. Çalışmaya bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nden 104 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Veri toplama aracı bir anket olup araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna göre öğretmen adayları, kariyer planlama etkinliklerinden haberdar olmalarına rağmen bu etkinliklere ya hiç katılmamakta ya da sınırlı düzeyde katılmaktadır. Ayrıca, öğretmen adayları mezuniyet sonrası öğretmenlik mesleğine başlamaktan ziyade lisansüstü eğitime devam etmek istemektedir. Mevcut kariyer planlama etkinlikleriyle umulan kariyer beklentileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuş olup en fazla umulan kariyer etkinliği lisansüstü eğitim ile ilgili desteklerdir. Genel olarak bu sonuçlar, kariyer planlama etkinliklerinde öğrenci ihtiyaçlarının göz önüne alınmaması ile ilgili olabilir. Üniversitelerin kariyer planlama etkinliklerini öğrenci ihtiyaçlarını gözeterek düzenlemeleri ve özellikle lisansüstü eğitimle ilgili desteklere ağırlık vermeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, kariyer planlaması, yüksek öğretim, ihtiyaç analizi

Abstract

As important level of educational system, universities prepare students for their future occupation. Especially, career planning activities of universities have great impact on future plans of seniors because they have future concerns and needs to be channeled into suitable career paths for themselves in their last year in the university. These concerns and needs are examined together with personal and environmental factors. Social Cognitive Career Theory explains career planning by integrating social-cognitive variables, personal inputs, and contextual factors. This study aims to conduct needs assessment over which opportunities the students have about career planning and what they need for their career planning. Participants included 104 senior students from Faculty of Education of a public university. The data were collected through a questionnaire constructed by researchers of the current study. According to the results of the study, although the participants are aware of career planning activities, they either are not involved in activities or are involved in a limited way. Moreover, most of the teacher candidates prefer to pursue graduate education rather than teaching. A significant difference was found between present and expected career planning activities. Generally, these results may be related to disregarding of student needs in career planning activities. It is recommended that universities reorganize career planning activities by considering needs of students and provide support for graduate education.

Keywords: Teacher training, career planning, higher education, needs assessment

Giriş

Eğitim, doğuştan ölüme kadar geçen sürede insanlar için büyük anlamlar taşımaktadır. Shields (2005) insanların hedeflediklerine ulaşmak için neye ihtiyaç duyduklarını ve bunu nasıl başaracaklarını eğitim ile ilişkilendirmiştir. İnsanların uzun eğitim hayatında üniversiteler özel bir yer tutmaktadır. Gençlerin büyük umutla başladığı üniversite eğitimi bir süre sonra önemli ve endişeli bir soruya zemin hazırlamaktadır: Peki ya mezun olunca? Öğrenciler, çeşitli iş imkanları ve alternatif gelecek beklentileri ile ilgili düşünmeye başladığında etkili bir kariyer planlamasına ihtiyaç duyarlar. Bu noktada, öğrencilerin kariyer planlamasına katkı sağlayacak hizmetler önem kazanmaktadır. Üniversiteler, kariyer planlama etkinliklerini planlamak ve uygulamak üzere öğrencilerinin ihtiyaçlarını öğrenmek isterler. Bu tür etkinliklerin ilk adımı kariyer planlama hizmetlerinin sağladığı imkanlar ile öğrenciler tarafından umulan hizmetler arasındaki boşluğu ortaya çıkarmaya yönelik ihtiyaç analizi çalışması yürütmektir. Witkin ve Alschuld (1995) ihtiyaç analizini bir süreç olarak görmekte ve bu süreçte tanımlanan ihtiyaçlardan öncelikli olanların ortaya çıkarılmasının, örgütsel gelişim için karar almanın ve kaynak sağlamanın önemine işaret etmektedir. Eğitimle ilgili kurumlarda öğrencilerin ihtiyaçlarıya ilgili birçok ihtiyaç analizi çalışması yürütülmektedir (Azimi, 2013; Lee et al., 2013, Taneri & Engin-Demir, 2011). Dolayısıyla eğitim kurumlarında düzenlenen kariyer planlama etkinliklerinin öğrencilerin ihtiyaçlarının değerlendirilmesi yolu ile belirlenmesi yararlı olacaktır.

Problem İfadesi

Türkiye'de öğretmenlik mesleği kamuda ve özel sektörde büyük bir istihdam kaynağıdır. Bunun en önemli sebeplerinden biri iş garantisinin olmasıdır (OECD, 2009; Tican-Başaran, 2004). MEB'in paylaştığı 2015-2016 verilerine göre örgün eğitimde 993.794 öğretmen çalışmaktadır. Fakat, atanamayan öğretmen olgusu uzun yıllardır tartışılmakta ve medyada sıkça işlenmektedir. Bunun en temel nedeni istihdam edilen öğretmen sayısı ile mezun öğretmen sayısı arasındaki büyük farklılıktır. TEDMEM (2016) 'in derlediği verilere göre 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde Türkiye'de 101 tane Eğitim Fakültesi bulunmaktadır. Bu fakültelerde 270.388 öğrenci lisans, 43.066 öğrenci ise lisansüstü eğitimi almaktadır. Eğitim fakültesi lisans seviyesindeki toplam öğrenci sayısı düşünüldüğünde eğitim fakülteleri ortalama 65 bin mezun vermektedir. Ayrıca bu sayıya pedagojik formasyon alanlar da eklenince öğretmen olmayı bekleyen adayların sayısı bir hayli artmaktadır. MEB (2016) istatistiklerine göre; 2003-2015 yılları arasında atanan yıllık ortalama öğretmen sayısı 35 bin civarındadır. Diğer taraftan; TEDMEM (2016)'in paylaştığı verilere göre 2016 yılındaki 29.615 öğretmen kadrosuna 111.992 kişi başvuruda bulunmuştur. ÖSYM (2014) verilerine göre 325.419 öğretmen adayı 2014 yılında KPSS'ye girmiştir. KPSS-2014 puanı ile 2014 ve 2015 yılı içerisinde toplam 55.000 öğretmen ataması gerçekleştirilmiş olup bu durum yalnızca her beş kişiden birinin atandığına işaret etmektedir. Bütün bu sayılar istihdam edilen öğretmen sayısı ile öğretmen olmayı bekleyen öğretmen adayı sayısı arasındaki uçurumu göstermekte ve öğretmen adaylarının alternatif kariyer planlamasına sahip olmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının kariyer planlamalarının daha da önem kazandığı son yıllarda maalesef üniversiteler kariyer planlama etkinliklerini düzenlerken öğrenci ihtiyaçlarını ve kariyer çeşitliliklerini göz ardı etmektedir.

Kariyer Planlaması

Kariyer planlaması ilköğretimden üniversiteye kadar eğitimin tüm aşamaları için gerekli bir etkinliktir. Örneğin, Türk eğitim sisteminde öğrenciler önce lise, sonra üniversite seçiminde kariyer planlaması yapmak durumunda kalmaktadırlar. Ardından üniversitede okudukları alan ile ilgili alternatifleri değerlendirip kariyerlerine karar vermektedirler. Yazıcı (2009) öğrencilerin sahip olduğu yeteneklerin, kişiliğin, öz-kavram ve öz-yeterliğin, değerlerin ve ilgilerin onların kariyerlerine yön verdiğini belirtmektedir. Soysal (2006) gençlerin kariyer planlamasında kariyer gelişimlerini destekleyecek bir pozisyon ve buna uygun bir ortamı daha fazla önemsediklerini bulmuş ve ücret ve sosyal imkan gibi etkenlerin kariyer planlamasında eskisi kadar rol oynamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kariyer etkinlikleri sadece öğrenciler için değil, üniversiteler için de önemli bir etkinliktir. Dünyada etkin olan kapitalist ve liberal sistemin vazgeçilmez bir parçası olan rekabetçi bakış açısı üniversiteleri etkilemektedir. Yüksek öğretim kurumları öğrencileri için en iyi olanı yapma gibi bir kaygı taşımaktadır ki bunun karşılığında piyasa ekonomisinde etkin bir pozisyon sahibi olabileceklerini düşünmektedir. Fakat sadece öğretim programı bu hedeflerin gerçekleşmesi için yeterli olmayabilir. Samardzija ve Balaban (2014), derslerde alınan bilginin öğrencilerin iş piyasasındaki yerlerini garanti altına almadığını, kariyer planlama ve rehberlik gibi etkinlik ya da değişik bakış açılarının bir kurtarıcı olarak ortaya konması gerektiğinin önemini vurgulamışlardır.

Kariyer planlamasını etkileyen belirli faktörler vardır. Gould (1979) kişilerin deneyimleri ile geçmişte yaşadığı vakaların onların kariyer planlamasını etkilediğini savunmaktadır. Örnek olarak, ilkokulda çok konuşan öğrencilerin öğretmenleri tarafından avukatlık mesleğine yakıştırıldığını ve bu tür deneyimlerin bireylerin kariyer planlamalarında önemli yer tuttuğunu göstermektedir. Çetiner (2014) ise kariyer planlamasının cinsiyet ve yaş gibi kişisel özellikler ile aile, arkadaşlık, sosyoekonomik durum, kültür ve politika gibi çevresel faktörlerden etkilendiğini bulmuştur. Liberty ve Moulton (1966) çalışmalarında dışsal kontrol odaklı erkeklerin düşük beceri gerektiren yüksek statülü işleri tercih ettiğini, içsel kontrol odaklı erkeklerin ise düşük prestijli işleri tercih ettiğini bulmuşlardır. Veiga (1976) ise kadınlarla ilgili yürüttüğü çalışmasında kadınların anında ulaşılabilecek türdeki işleri daha çok tercih ettiğini ve erkeklere göre kariyer planlaması sürecinde daha az göründüklerini bulmuştur. Khasawneh'ın (2010) çalışması da öğrencilerin kariyer planlamasının ebeveynlerinden etkilendiğini göstermiştir. Sonuç olarak bireylerin kariyer planlaması; aileden geçmiş yaşantıya kadar birçok faktörden etkilenmektedir.

Türkiye'de Öğretmenlik

Öğretmen adayları kariyer planları hakkında karmaşık ve farklı duygulara sahiptir, çünkü onlar sınırlı kariyer olanaklarına sahiptir. Öğretmen adaylarının karşılaştığı bu sınırlı imkanlar onların kariyer planlamasına olan ihtiyacın ciddiyetinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları da onların kariyer planlamalarını etkilemektedir. Çapa ve Çil (2000) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını öğretmenlik mesleğini sevme, öğretmenlik mesleğine duyulan saygı ve öğretmenlik mesleğinde kendine güven alt boyutlarında ölçmüş ve tüm bu alt boyutlarda orta düzey bir tutum tespit etmiştir. Saban (2003) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim okulu öğretmen adaylarına okulla ilgili metaforları sormuş, öğretmen adaylarının büyük bir bölümü öğrenci merkezli metaforlar (aile, takım ve bahçe gibi) söylerken ciddi bir bölümü ise öğretmen merkezli metaforlar (fabrika, hipodrom ve hastane gibi) kullanmayı tercih etmiştir. Aile ve takım gibi metaforların dile getirilmesi öğretmenlik mesleğine karşı pozitif tutumla; fabrika ve hastane gibi metaforların söylenmesi ise öğretmenlik mesleğine karşı negatif tutumla ilgili olabilir. Öğretmen adaylarının tutumları bölümlerine göre değişkenlik gösterebilmektedir. Aksoy (2010) Resim Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilimler Öğretmenliği Bölümü'ndeki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü öğrencilerinin ise öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının orta düzeyde olduğunu bulmuştur.

Öğretmen adaylarının mesleklerini tercih etme nedenleri onların öğretmenliğe bakış açılarını ortaya koymakta ve kariyer planlamalarını etkilemektedir. Çermik, Doğan ve Şahin (2010) sınıf öğretmenleriyle yürütmüş oldukları çalışmada son sınıfta bulunan öğretmen adaylarının daha çok içsel nedenlerle (çocuklara olan sevgi, meslek idealizmi ve öğretmenliğe olan ilgi ve sevgi gibi) mesleği seçtiklerini bulmuştur. Diğer taraftan yazarlar, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme sürecine girişte dışsal faktörlerin (puanın ilgili bölüme yetmesi ve aile teşviki gibi) baskın olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, öğretmen yetiştirme sürecinin hem başındaki hem sonundaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini çıkarcı nedenlerle (güvenceli iş, düzenli maaş ve tatil imkanı gibi) seçtikleri bulunmuş olup bu durum çıkarcı nedenlerin değişime daha dirençli olduğunu göstermektedir. Boz ve Boz (2008) Ankara'da iki devlet üniversitesinde yapmış oldukları çalışmada öğretmenlik mesleği seçiminde dışsal faktörlerin (geçmişteki ders öğretmenini sevme, babanın öğretmen olması ve tatilin uzun olması gibi) daha baskın olduğunu bulmuştur. Çakır ve Akkaya (2017) ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerini araştırmış ve yönlendirilme/etkilenme, iş kaygısı ve çalışma koşulları ile matematiğe ilgi duyma, matematiği sevme/sevdirme nedenlerini tespit etmiştir.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili oluşan algı ve duygular kariyer planlamasında önemli bir yer tutmaktadır. Akçay (2005) yapmış olduğu çalışmasında Türkiye'deki öğretmenlik kariyerinin çok durağan ve öznel, az dinamik ve etkin olan geleneksel perspektive dayalı olduğunu bulmuştur. Ayrıca alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının atanma problemi, yaşam doyumu ve iş tatmini gibi konularda problemler yaşadığını gösteren çalışmalar vardır (Buluç & Demir, 2015; Şar, Işıklar, & Aydoğan, 2012; Uz-Baş, 2011). Kadın öğretmenlerin meslekleri sırasında yaşadıkları problemler daha sık dile getirilmektedir. Gündüz (2010) kadın öğretmenlerin eğitim, çalışma saati, yaş, cinsiyet, aile ve medeni durumlardan dolayı orta düzeyde kariyer engelleriyle karşılaştıklarını bulmuştur. Öğretmenlerin yaşadığı stres ve bu stresin neden olduğu tükenmişlik alanyazında sık çalışılan konulardır. Balaban (2000) öğretmenlerin yaşadığı stres ile ilgili bir sistematik tarama araştırması yürütmüş, stres kaynaklarını bireysel (kişilik) ve örgütsel kaynaklar (bireylerarası ilişkiler ve fiziki koşullar gibi) olarak iki grupta toplamıştır. Cemaloğlu ve Şahin (2007) yaptıkları çalışmada eğitim düzeyi düştükçe öğretmenlerin daha fazla duyarsızlaştığını ve duygusal tükenmişlik yaşadığını bulmuştur. Diğer taraftan; stres, tükenmişlik ve devamsızlık

gibi öğretmen duygu ve davranışları insanları öğretmenlik mesleğini bırakmaya sevk etmektedir. Eğitim-İş'in yaptığı ankete katılan öğretmenlerin % 69'u öğretmenlik mesleğini bırakmayı düşünmektedir (Hürriyet, 2014). Öğretmenlik mesleğinde görünen bu olumsuz durumlar öğretmen adaylarını etkilemektedir.

Kavramsal Çerçeve

Bandura'nın geliştirdiği Sosyal Bilişsel Kuram'a dayanan Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı Lent, Brown, and Hacket (1994) tarafından ortaya konmuş olup; sosyal-bilişsel değişkenler olan öz-yeterlik, sonuç beklentileri ve kişisel amaçların; kişisel girdi ve bağlamsal durumlarla birlikte kariyer planlamasını ve keşfini etkilediğini savunmaktadır. Bu kurama göre bireylerin kariyer planlamaları üç modele göre evrilerek ilerler. Birinci model olan ilgi modelinde kişilerin belirli etkinliklere ilgisinin artması o etkinliklere katılımlarını artırmaktadır. İkinci model olan seçim modelinde bireylerin ilgisi zamanla kariyer seçimine dönüşmektedir. Üçüncü ve son model olan performans modelinde ise yapılan seçimler ve elde edilen deneyimler performans seviyesini belirlemektedir. Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı'nı konu alan birçok çalışma mevcuttur. Özden (2014) yürüttüğü tez çalışmasında kariyer kararı ile ilgili öz-yeterliğin psikolojik iyi oluşu yordadığını bulmuştur. Işık (2010) deneysel çalışmasında Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı temelli programın deney grubundaki öğrencilerin kariyer kararı yetkinliği (öz-yeterlik) ile mesleki sonuç beklentilerini etkilediğini bulmuştur. Işık (2013) bir başka çalışmasında Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı'nın sadece mesleki sonuç beklentilerini ele almış ve mesleki sonuç beklentisi ile denetim odağı arasında negatif bir ilişki bulurken algılanan sosyal destekle mesleki sonuç beklentisi arasında ise pozitif bir ilişki bulmuştur. Ayrıca mesleki sonuç beklentisini en güçlü yordayıcının aile desteği olduğu ortaya çıkmıştır. Kurtaslan, Arat ve Çakırer (2012) Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı'na göre teknoloji tutumlarının incelendiği çalışmada katılımcıların hizmet sürelerinin, eğitim durumlarının ve mezun oldukları okul türlerinin öğretim teknolojilerine yönelik öz-yeterliklerini, sonuç beklentilerini, ilgi ve niyetlerini etkilediğini bulmuştur. Seçer, Gülbahçe ve Ateş (2013) yaptıkları deneysel çalışmada Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramına göre dizayn edilen mesleki grup rehberlik etkinliği programına katılanların mesleki yetkinlik düzeyinin katılmayanlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Alanyazındaki çalışmalar bu kuramın Türkiye bağlamında kullanıldığını ve kariyer planlaması konusunda anlamlı sonuçlar verdiğini göstermektedir. Diğer taraftan; öğretmen adaylarının sahip olduğu sosyal-bilişsel değişkenlerin yüksek öğrenim sistemi ile etkileşime girerek onların kariyer planlamasını etkilemesi bu çalışmanın amacı ile kuramın örtüştüğüne işaret etmektedir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Bu araştırma iki açıdan önemlidir. Birincisi, öğretmen adaylarının kariyer planlamalarındaki ihtiyaçları öğretmen yetiştirme, yönlendirme ve atama sistemi ile yakından ilişkilidir. Eğitim Fakülteleri için ayrılan öğretmenlik kontenjanları, atanan öğretmen sayısıyla birlikte değerlendirildiğinde Türkiye kamuoyunda sürekli gündem meşgul etmekte ve aradaki tutarsızlık eleştirilmektedir. Eğitim Fakülteleri'ne ayrılan lisans ve lisansüstü kontenjanların hem arz-talep dengesine göre hem de öğrencilerin kariyer planlarına göre düzenlenmesi sistemle ilgili önemli bir yarayı kapayacaktır. İkincisi, üniversitelerin kariyer planlama içeriklerinin öğrenci ihtiyaçlarının ne kadarına cevap verdiğinin bilinmesi kariyer planlama hedeflerinin gerçekleşme düzeyiyle ilgili geri bildirim imkanı sağlayacaktır. Gelecek geri bildirimlere göre üniversiteler kariyer planlama etkinliklerini gözden geçirecek ve gerekli güncellemeleri yapacaktır. Bu çalışma, sosyal bilişsel kariyer teorisini göz önüne alarak iyi bilinen bir devlet üniversitesi eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının mevcut kariyer planlaması ile umdukları kariyer planması üzerinden ihtiyaç analizi yapmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda; aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının karşılaştıkları kariyer planlama etkinlikleri nelerdir ?
2. Öğretmen adayları hangi kariyer planlama etkinliklerine ihtiyaç duymaktadırlar?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir genel tarama çalışmasıdır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012); önceden belirlenmiş bir evrenin kimi niteliklerini ortaya çıkarmak için seçilen örnekleme belli bir zamanda sorular sorarak ondan bilgi toplama olayını genel tarama çalışması olarak tanımlamaktadır. Çalışmada Witkin ve Altschuld (1995)'un ihtiyaç analizi modelindeki değerlendirme öncesi, değerlendirme ve değerlendirme sonrası evreleri takip edilmiştir.

Değerlendirme öncesi evresi hedef grubun belirlenmesini, değerlendirme evresi veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi ile önceliklerin belirlenmesini, değerlendirme sonrası evresi ise verilerden elde edilen bulgulara dayanarak çözüm önerilerinin geliştirilmesini içermektedir.

Evren ve Örneklem

Değerlendirme öncesi evresinde, örneklem belirlenmiştir.Örneklem; bir devlet üniversitesindeki tüm son sınıf öğrencilerini kapsayan evrenden (N=408) amaçlı olarak seçilmiştir. İlgili üniversitenin öğretmenlik bölümlerinde son dönem dersi olarak okutulan "Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi" dersine kayıtlı ve son döneminde olan 331 öğrenci gönüllülük esası gözetilerek çalışmaya davet edilmiştir. Veri toplama sırasında 10 sınıf ziyaret edilmiş, sınıfta bulunan ve çalışmaya katılmak için gönüllü olan 104 öğrenci örneklemi oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin %73'ünü (n=76) kadın, %26'sını (n=27) erkek ve %1'ini (n=1) ise diğer öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların %38.5'i (n=40) İlköğretim Bölümü'nden, %33.7'si (n=35) Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nden, %23.1'i (n=24) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojiler Bölümü'nden ve %4.8'i (n=5) ise Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü'ndendir.

Veri Toplama Araçları

Değerlendirme evresinin veri toplama araçlarının geliştirilmesi ile ilgili olan kısmında belirli kaynaklar taranarak (Alexander, 2012; Barnett & Greenough; Ramsey, 2000) anket oluşturulmuş ve pilot çalışmada 32 öğrenciye uygulanarak belli güncellemeler yapılmıştır. Anketin son hali üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde iki demografik soru vardır. İkinci bölüm; mevcut kariyer planlama olanaklarını öğrenmeye yönelik dört ve kariyer ihtiyaçlarını öğrenmeye yönelik kişisel amaçlarla ilgili sekiz betimsel soruya (mezuniyet sonrası planlar, girilen sınavlar, v.b.) sahiptir. Üçüncü bölüm kariyer ihtiyaçlarını öğrenmeye yönelik öz-yeterlikle ilgili beş ve sonuç beklentileri ile ilgili 14 adet 5'li Likert tipi madde içermektedir. Anket maddelerinin iç tutarlığını test etmek için Cronbach Alfa hesaplanmış ve .80 olarak bulunmuştur. Bu durumda, anketin oldukça güvenilir olduğu görülmektedir.

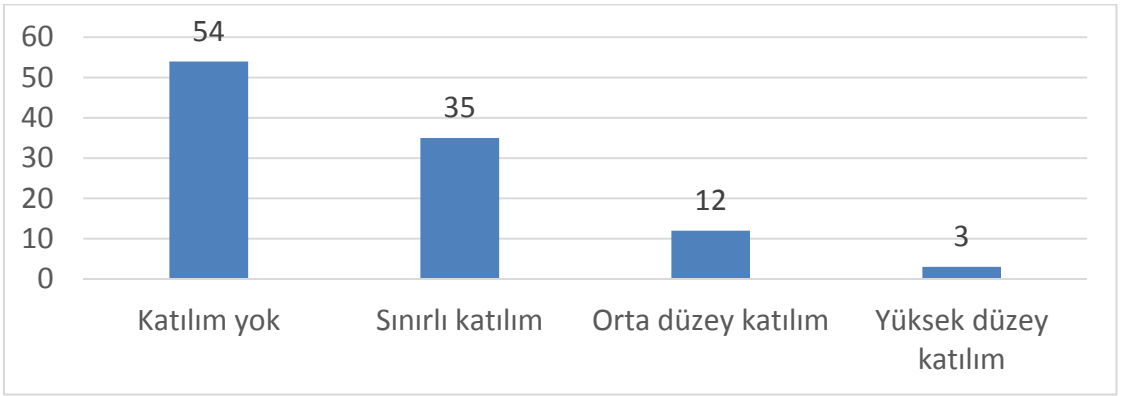
Verilerin Analizi

Değerlendirme evresinin analiz ile ilgili olan kısmında toplanan veri araştırma sorularını baz alarak betimsel ve çıkarımsal olarak SPSS 22.0'de analiz edilmiştir. Analiz yöntemleri olarak frekans, ortalama ve standart sapmalar ile t-test kullanılmıştır. Değişkenlere ait frekanslar şekiller ile görselleştirilirken ortalama ve standart sapma değerleri için tablolar kullanılmıştır. Ortalamaların yorumlanmasında Özdamar (2003)'ın önerdiği aralıklar kullanılmıştır (5.00-4.20: her zaman, 4.19-3.40: genellikle, 3.39-2.60: zaman zaman, 2.59-1.80: nadiren, 1.79-1.00: hiçbir zaman). Ayrıca eşleştirilmiş t test için normallik ve varyansların homojenliği varsayımları kontrol edilmiştir.

Bulgular

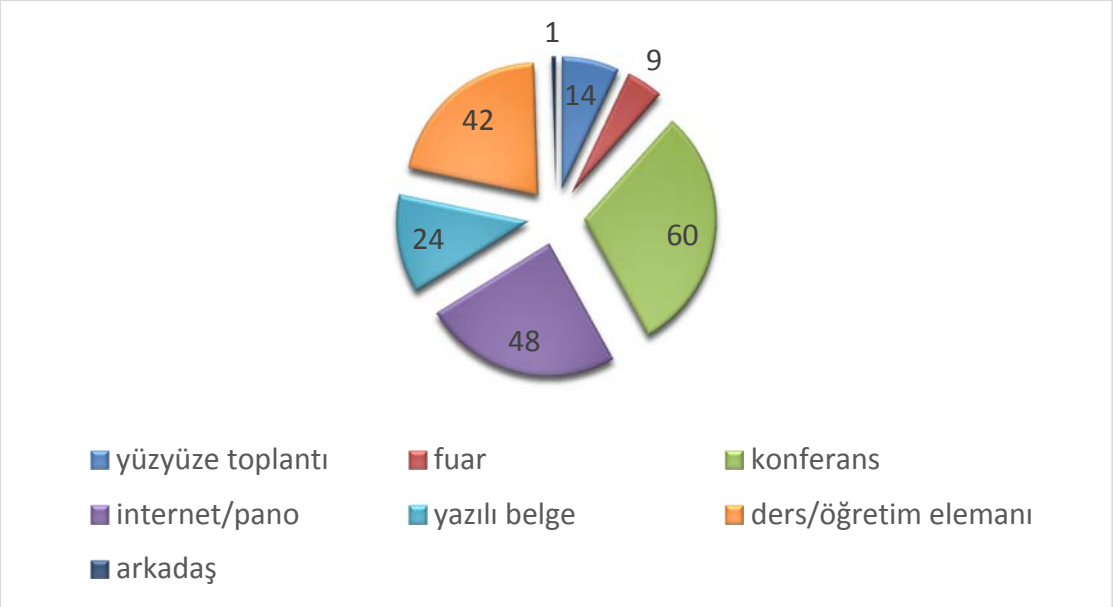
1. Mevcut Kariyer Planlama Olanakları

Öğretmen adaylarının neredeyse yarısı (n = 54) hiçbir kariyer planlama etkinliğine katılmazken 35 öğretmen adayı sınırlı katılım, 13 öğretmen adayı orta derecede katılım, 3 öğretmen adayı ise sürekli katılım sağlamaktadır. Şekil 1'de mevcut etkinliklere katılım sıklıkları gösterilmiştir.



Şekil 1. Mevcut Kariyer Planlama Etkinliklerine Katılım

Çalışmaya katılım sağlayan öğretmen adayları en az bir üniversite kariyer planlama etkinliği ile karşılaşmıştır (ya katılım sağlamış ya da etkinlikten haberdar olmuştur). Öğretmen adaylarının 60'ı konferans, 48'i internet/pano duyurusu, 42'si ders içeriği/akademisyen tavsiyesi, 24'ü yazılı bildiri/davet, 14'ü yüz yüze toplantı, dokuzu fuar ve biri ise arkadaş bilgilendirmesi yolu ile kariyer planlama etkinlikleri ile karşılaştığını bildirmiştir. Bu durum, öğrencilerin etkinliklerden haberdar olduklarını ama bunlara katılmayı tercih etmediklerini göstermektedir. Şekil 2'de öğretmen adaylarının karşılaştıkları kariyer planlama etkinlik türleri gösterilmiştir.

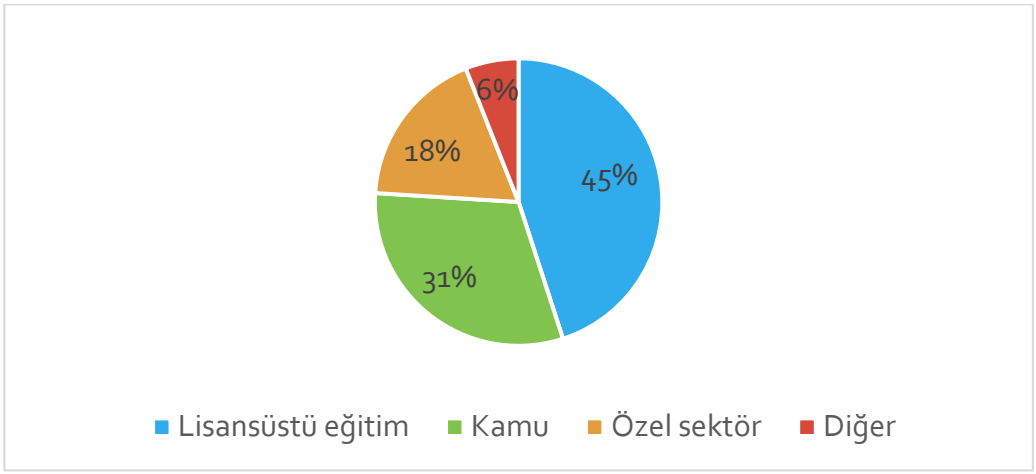


Şekil 2. Etkinlik Türleri ve Karşılaşma Sayıları

2. İhtiyaç Duyulan Kariyer Planlama Etkinlikleri

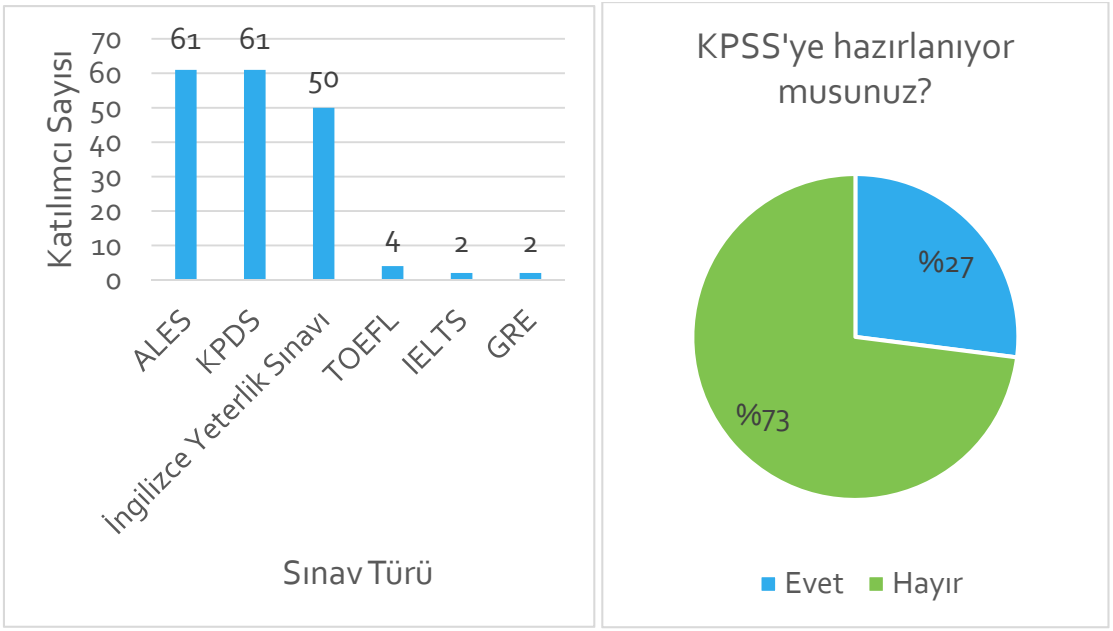
a. Kişisel amaçlar

Öğretmen adaylarının %45'i (n = 47) mezuniyetten sonra lisansüstü eğitime devam etmek istemektedir. Öğretmen adaylarının %31'i (n = 32) kamuda çalışmak isterken %18'i (n = 19) ise özel sektörde çalışmak istemektedir. Geri kalan öğretmen adaylarından üç tanesi görüş bildirmezken iki tanesi askere gitmek, bir tanesi ise yabancı dilini geliştirmek istediğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının kişisel amaçları çeşitlilik göstermekle beraber çoğunun kişisel amacı lisansüstü eğitime devam etmek yönündedir. Şekil 3 öğrencilerin mezuniyet sonrasındaki hedeflerini göstermektedir.



Şekil 3. Mezuniyet Sonrası Kişisel Amaçlar

Öğretmen adaylarının girdikleri sınavlar da mezuniyet sonrası hedeflerle paralellik göstermektedir. Lisansüstü eğitim için gerekli olan ALES ve KPDS'ye giren öğretmen adayı sayısı 61, üniversitenin İngilizce Yeterlik Sınavı'na giren öğretmen adayı sayısı 50, TOEFL puanı olan öğretmen aday sayısı 4, IELTS puanı olan öğretmen aday sayısı 2 ve GRE puanı olan öğretmen aday sayısı ise 2'dir. Öğretmen adaylarının %27'si (n=28) kamuda çalışmak için gerekli olan KPSS'ye hazırlanırken öğretmen adaylarının %73'ü (n=76) bu sınava hazırlanmamaktadır. Şekil 4 öğretmen adaylarının sınavları ile ilgili bilgiler sunmaktadır.



Şekil 4. Sınav Durumları

b. Öz-yeterlik

Öğretmen adaylarının öz-yeterliğinin en düşük göründüğü alan kariyer imkanlarının çeşitliliğinin farkında olmaları (O = 3.26, ss = .90) iken en yüksek göründüğü alan ise iş hayatına olumlu yansıyacak nitelikleridir (O = 3.54, ss = .91). Öğretmen adaylarının eğitim alternatiflerinin farkındalığı konusundaki öz-yeterliği (O = 3.44, ss = .89) akademik amaç (O = 3.41, ss = 1.02) ve kişisel özelliklerinin kariyer planlarıyla örtüşmesi (O = 3.38, ss = .97) alanlarındakinden fazla görünmektedir. Özdamar (2003)'ün önerdiği aralıklar göz önüne alındığında öğretmen adayları üç alanda (iş hayatına olumlu yansıyacak nitelikler, eğitim alternatiflerinin farkındalığı ve akademik amaç) kendilerini "genellikle" yeterli hissederken iki alanda (kişisel özelliklerin kariyer planlamasıyla örtüşmesi ve kariyer imkanlarının çeşitliliğinin farkında olma) ise "zaman zaman" yeterli hissetmektedir. Tablo 1 öz-yeterlik ile ilgili ortalama de standart sapma değerlerini vermektedir.

Tablo 1

Öz-Yeterlik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öz-Yeterlik Alanı	Ortalama	Standart Sapma
İş hayatına olumlu yansıyacak nitelikler	3.54	.91
Eğitim alternatiflerinin farkındalığı	3.44	.89
Akademik amaç	3.41	1.02
Kişisel özelliklerinin kariyer planlarıyla örtüşmesi	3.38	.97
Kariyer imkanlarının çeşitliliğinin farkında olma	3.26	.90

c. Sonuç beklentileri

Öğretmen adaylarına sağlanan mevcut kariyer planlama etkinlikleriyle ilgili memnuniyetleri öğretmen adaylarının kariyer planlama etkinlik ihtiyaçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için veriler

eşleştirilmiş t-test ile analiz edilmiştir. Test sonuçları mevcut kariyer planlama etkinlikleriyle umulan kariyer beklentileri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir, t (103) = 5.57, $p < .05$, $r^2 = .23$. Öğretmen adaylarının kariyer planlama etkinlikleri ile ilgili ihtiyaçları (O = 3.92, ss = .75) mevcut kariyer planlama etkinlikleriyle ilgili memnuniyetlerinden (O = 3.36, ss = .58) daha yüksek seviyededir. Öğretmen adayları mevcut etkinliklerle kariyer gelişiminin hayat boyu süreceği farkındalığını en fazla kazanırken (O = 4.32, ss = .71) en az desteklenilen mevcut durum zaman ve para ile ilgilidir (O = 2.65, ss = .94). Öğretmen adaylarının kariyer planlama ile ilgili ihtiyaçları göz önüne alındığında en çok lisansüstü eğitim için burs ve maddi destek (O = 4.17, ss = .97) almaya ihtiyaç duydukları görülmektedir. Mevcut kariyer planlama etkinlikleri arasında en az memnun olunan alanın zaman ve para ile ilgili olması ve öğretmen adaylarının kariyer planlamasıyla ilgili sonuç beklentilerinin lisansüstü eğitim üzerine olması uyumluluk göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının çoğu kariyer planlama olanaklarına ya hiç katılmamaktadır ya da sınırlı katılım sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının çoğu konferans yoluyla mevcut kariyer planlama olanaklarıyla karşılaşmıştır. Öğretmen adayları mezuniyet sonrası öğretmenlik mesleğine başlamaktan ziyade lisansüstü eğitime devam etme amacına sahiptirler. Ayrıca, öğretmen adaylarının öz-yeterliğinin en yüksek olduğu alan iş hayatına olumlu yansıyacak niteliklere sahip olma durumu iken öz-yeterliğin en düşük göründüğü alan kariyer imkanlarının çeşitliliğinin farkındalığıdır. Diğer taraftan, ihtiyaç duyulan kariyer planlama etkinlikleri mevcut kariyer planlama etkinliklerinden duyulan memnuniyetten daha yüksek olmakla birlikte öğretmen adayları en çok lisansüstü eğitim için burs ve maddi destek almaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının kariyer planlama etkinlikleri ile ilgili bilgi sahibi olmalarına rağmen bu etkinliklere hiç ya da yeterli düzeyde katılmamalarının sebebi kişisel nedenler ya da etkinliklerin niteliği ve içeriği olabilir. Yeşilyaprak (2011) Türkiye'deki mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı etkinliklerinin sistematik ve gelişmiş olmadığını vurgulamakta ve ilgili kadroların hem nicel hem nitel olarak yetersiz kaldığından söz etmektedir. Öğrenciler tarafından en fazla haberdar olunan etkinliğin konferans olması ise bu tür etkinliklerin organizasyonunun kolay ve maliyetinin ucuz olması ile açıklanabilir. Özden (2015) 32 üniversitenin kariyer merkezlerinin yönetmeliklerini içerik analizi yöntemi ile incelemiş ve kariyer seminer/konferanslarının en fazla karşılaşılan sekiz etkinlikten biri olduğunu belirtmiştir. Konferanstan sonra internet duyurularının çok olması üniversite öğrencilerinin teknolojik yatkınlığı ile ilgili olabilir. Arık ve Seyhan (2016) üniversite öğrencilerinin kariyer planlamasında teknoloji bilgisinin rolünü araştırmış ve gençlerin kariyer planlaması üzerinde teknolojik farkındalığın etkisi olduğunu bulmuştur. Özetle, bu araştırmanın sonuçları alanyazındaki diğer çalışmalarınkiyle paralellik göstermektedir.

Akademi odaklı kişisel amaçlar, eğitim alternatifleri konularındaki öz-yeterlik algıları ve lisanüstü eğitim için destek beklentileri ile ilgili bulgular birbirlerini destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının ciddi bir kısmı lisansüstü eğitim yapmayı amaçlamakta ve girdikleri sınavlar da bunu doğrulamaktadır. Öğrenciler ALES ve KPDS/YDS gibi lisansüstü eğitim sınavlarına girerken KPSS'ye hazırlananların oranı bir hayli düşüktür. Araştırmanın bu sonucu alanyazındaki diğer çalışmalarla bezerlik göstermektedir. Sezgin-Nartgün (2008) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının KPSS'ye karşı negatif bir tutum geliştirdiklerini ve onların bu sınavın kalkmasını istediklerini bulmuştur. Öğretmenlerin atanamama probleminin bu duruma neden olduğu düşünülebilir. Bir yılda atanan ortalama öğretmen sayısı, ortalama mezun sayısının çok altında kalmakta ve öğretmen adayları bu durumdan olumsuz etkilenerek lisansüstü eğitim gibi alternatif kariyer planlarına yönelmektedir. Yılmaz ve Altınkurt (2011) çalışmalarında öğretmen adaylarının görüşlerine başvurmuş ve öğretmen atama sisteminin en önemli eğitim sistemi sorunlarından biri olduğunu bulmuştur. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime devam etmesinin bir diğer nedeni ise kendilerini alanlarında geliştirme hedefi olabilir. Başer, Narlı ve Günhan (2005) yaptıkları çalışmada genç öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimini yetersiz bulduklarını, kendilerini yetiştirmek için lisansüstü eğitime başladıklarını ve lisansüstü eğitime başlamış olma ile öğretmen olarak atanma arasında bir ilişki kurmadıklarını bulmuştur. Öğretmen adayları ve lisansüstü eğitim ile ilgili başka bir çalışma da Alabaş, Kamer ve Polat (2012) tarafından yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, kişisel gelişim, meslekte kıdem sağlaması ve akademik personel olma isteği lisansüstü eğitimi tercih etme sebeplerinin başlıcaları olarak gözlemlenmektedir.

Öğretmen adaylarının farklı alanlardaki öz-yeterlik algıları onları lisansüstü eğitim ya da öğretmenlik ikiliminde bir karar almaya sevk etmiş olabilir. Kahyaoğlu ve Yangın (2007) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının mesleki alanda(öğretmenlik) öz-yeterlik düzeylerinin hem orta seviyede olduğunu hem de bölümlere göre farklılaştığını bulmuştur. Öğretmen adayları ciddi bir şekilde lisansüstü eğitimle ilgili beklentilere sahiptir ve bu beklentilerin merkezinde talep edilen destekler vardır. Öğrencilerin maddi kaygıları bu beklentiye kaynaklık ediyor olabilir. Kozak ve Dalkıranoğlu (2013) bir devlet üniversitesinde mezun öğrencilerin kariyer algılarını araştırmış ve onların maddi kaygılarının kariyer planlarından ön planda olduğunu ve yüksek lisans yapmayı bir kariyer fırsatı olarak gördüklerini bulmuştur. Yazarlar, yüksek lisans ile ilgili yoğun beklentiyi iki nedene bağlamaktadır. Birincisi, lisans eğitimi mesleki alan için yeterli bir uzmanlaşma sağlamamaktadır. İkincisi ise, mezunlar iş arama sürecinde yüksek lisansa başlayarak bu süreci fırsata çevirmek istemektedirler. Aktif olarak çalışan öğretmenlerin meslekte karşılaştığı ve gündemde olan bazı problemler de öğretmen adaylarının kariyer planını etkilemiş olabilir. Örneğin; öğretmenlerin yaşadığı stres, iş doyumlarındaki azalma, tükenmişlik duygusu gibi durumlar öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğinden uzaklaştırıyor olabilir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının büyük bir bölümü lisansüstü eğitimle ilgili kariyer hedeflerini dile getirmelerine rağmen öğretmenlik mesleğini icra hedefinin baskın olduğu çalışmalara da rastlamak mümkündür. Kılınç ve Ateş (2014) coğrafya öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada katılımcıların %65'inin öğretmenlik, %26'sının akademisyenlik ve %9'unun ise diğer meslek gruplarında çalışmak istediğini bulmuştur. Sonuç olarak, öğrenim gördükleri üniversiteden branşlarına kadar öğretmen adaylarının kariyer planına yön veren birçok etken bulunduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmada elde edilen bulgular araştırma, kuram ve uygulama için belli çıkarımlara işaret etmektedir. Araştırma ile ilgili olarak, öğretmen adaylarının kariyer planlamaları ile ilgili ihtiyaç analizi onların beklentilerini ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adayları çoğunlukla lisansüstü eğitimin desteklenmesi ile ilgili beklentilere sahiptir. Kuram ile ilgili olarak, bu çalışmanın sonuçları sosyal-bilişsel değişkenlerin çevre ile etkileşime girerek öğretmen adaylarının kariyer planlarına nasıl bir etkide bulunduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının amaçları, öz-yeterlik algıları ve beklentileri kariyer planlaması ile yakından ilgili olup genellikle lisansüstü eğitime yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla bu sonuç Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı'nın ana hatlarıyla uyumlu haldedir. Uygulama boyutuyla ilgili olarak, öğretmen adaylarının belli alanlara kayması üniversitelerin kariyer planlama merkezlerinin etkinliklerini gözden geçirmelerine ve politika yapıcıların öğretmen yetiştirme ve atama ile ilgili reform yapma gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarını göz önüne alarak araştımacılara ve uygulayıcılara bazı öneriler sunulmaktadır. Bulgulara göre öğretmen adayları kariyer planlama etkinliklerinden haberdardır ama bunlara katılmamaktadır. Bu durumun sebepleri araştırmacılar tarafından araştırılmalıdır. Ayrıca lisansüstü eğitime yönelimin kişisel, sosyal, duygusal ve psikolojik nedenlerinin incelenmesi tavsiye edilmektedir. Diğer taraftan; lisansüstü kariyer seçiminin ekonomik sonuçlarının araştırılması da önemlidir. Bu neden-sonuç ilişkisinin ortaya konması Türkiye'deki kariyer planlaması etkinliklerinin verimli bir şekilde düzenlenmesine katkı sağlayacaktır. Kariyer planlaması ile ilgili derinlemesine bilgi edinebilmek için benzer çalışmaların nitel desende yürütülmesi gelecekteki araştırmacılara tavsiye edilmektedir. Araştırma sonuçlarının uygulayıcılara olan öneriler göz önüne alındığında, üniversitelerin kariyer planlama etkinliklerini öğrenci ihtiyaçlarını gözeterek düzenlemeleri ve bu etkinliklerin lisansüstü eğitim için gerekli yönlendirme çalışmaları ile alternatif eğitim kariyerleri içermesini sağlamaları büyük önem arz etmektedir. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin kariyer planlama ile ilgili farkındalıklarını artırmak için sosyal medya etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Üniversitelerin lisansüstü eğitimle ilgili bütçelerini ve öğrenci desteklerini artırmaları gereklidir. Milli Eğitim Bakanlığı, YÖK, ÖSYM ve ilgili diğer kuruluşların işbirliği ile Eğitim Fakültelerine ayrılan kontenjanlar ile öğretmen atama sayılarının parallellik göstermesi sağlanmalıdır.

Çalışmanın en önemli sınırlılığı;amaçlı örneklem yöntemi kullanılması nedeni ile sonuçların hem evrene hem de diğer bağlamlara genellenememesidir. Ayrıca çalışmanın evrenini tek bir üniversitenin oluşturması diğer üniversitelerde benzer sonuçların alınacağı garantisini vermez. Diğer taraftan, bu çalışma nicel bir çalışma olup gönüllü katılımcıların ankete verdiği yanıtlarla sınırlıdır. Katılımcılar dürüst yanıt vermemiş olabilir veya uygulama sırasındaki ruh halleri genel durumlarını yansıtmıyor olabilir. Bunların yanında iç geçerliğe tehdit olabilecek unsurlar da çalışmanın önemli sınırlılıklarıdır. Katılımcıların belli özellikleri de (bölüm ve cinsiyet gibi) iç geçerlik tehditi olarak çalışmanın sonuçlarını etkilemiş olabilir. Ayrıca çalışmanın verileri farklı sınıflarda, koşullarda ve zamanda toplandığı için mekan ve geçmiş, iç geçerlik tehditleri olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

Akçay, R. C. (2005). Öğretmenlik mesleğinin kariyer yönetimindeki değişmelerden kaynaklanan sorunları ve bir kariyer sistemi modeli. *Eurasian Journal of Educational Research*, *18*, 17-27.

Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, *2*, 197-212.

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.

Alexander, G. (2012). Padilla Bay National Estuarine Research Reserve Education Needs Assessment Report. Nisan-2015 tarihinde https://www8.nos.noaa.gov/estuaries101/Doc/PDF/PBNERR_NAFinalReport.pdf bağlantısından erişilmiştir.

Arık, N., & Seyhan, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin kariyer planlamasında teknoloji bilgisi ve gelecek beklentilerinin rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi, 5*(7), 2218-2231.

Azimi, H. M. (2013). Assessment of E-Learning Needs among Students of Colleges of Education. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*,*14*(4).

Balaban, J. (2000). Temel eğitimde öğretmenlerin stres kaynakları ve başa çıkma teknikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(7), 188-195.

Barnett, L. G., & Greenough, R. (2004). Regional needs assessment 2004: northwest educators' priorities for improving low-performing schools. *Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory*.

Başer, N., Narlı, S., & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 1,* 129-135.

Boz, Y., & Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *16*(1), 137-144.

Buluç, B., & Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algilari ile iş doyumlari arasindaki ilişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*,*16*(1).

Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(2), 465-484.

Çakır, S., & Akkaya, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve öğretmenlik eğitimi ile ilgili beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 78-98.

Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18,* 69-73.

Çermik, H., & Şahin, B. D. A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(28), 201-212.

Çetiner, M. (2014). *Bireysel kariyer planlamasi ile kişilik arasindaki ilişkinin iş tatmini üzerine etkisi: süleyman demirel üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Suleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education.* New York, NY: McGraw-Hill.

Gould, S. (1979). Characteristics of career planners in upwardly mobile occupations. *Academy of Management Journal, 22*(3), 539-550.

Gündüz, Y. (2010). Öğretmen algılarına göre kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 133-149.

Hürriyet. (2014). 10 öğretmenden 7'si bırakmak istiyor. http://www.hurriyet.com.tr/10-ogretmenden-7-si-birakmak-istiyor-27639521 bağlantısından erişilmiştir.

Işık, E. (2010). *Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Işık, E. (2013). Mesleki sonuç beklentisinin yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve denetim odağı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(3), 1419-1430.

Kahyaoğlu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarinin mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(1), 73-84.

Khasawneh, S. (2010). Factors influencing the career planning and development of university students in Jordan. *Australian Journal of Career Development*, *19*(2), 41-48.

Kılınç, Y., & Ateş, M. (2014). Coğrafya lisans öğrencilerinin mezuniyet sonrası kariyer planlarına ilişkin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi, 29,* 434-449.

Kozak, M. A., & Dalkıranoğlu, T. (2013). Mezun Öğrencilerin Kariyer Algılamaları: Anadolu Üniversitesi Örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(1), 41-52.

Kurtaslan, Z.., Arat, T., & Çakırer, S. (2012). Müzik öğretmenlerinin sosyal-bilişsel kariyer kuramına göre öğretim teknolojilerine yönelik tutumları. *İdil Dergisi, 1*(4), 84-103.

MEB. (2016). Öğrenci sayısı 17 milyon 588 bine yükseldi. http://www.meb.gov.tr/ogrenci-sayisi-17-milyon-588-bine-yukseldi/haber/10675/tr bağlantısından erişilmiştir.

Lee, K., Marler, J., Savignano, M., & Genet, D. (2013). A needs assessment of online courses in blackboard for undergraduate students. *The Journal of Applied Instructional Design, 3*(2), 53-74.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational behavior*, *45*(1), 79-122.

Liberty, P. G., & Moulton, R. W. (1966). Concern with mastery and occupational attraction1. *Journal of personality*, *34*(1), 105-117.

OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris:

OECD Publishing.

ÖSYM. (2014). 2014-Kamu Personeli Seçme Sınavı (lisans) sonuçları. http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/KPSS/lisans/2014-KPSS_Lisans_Sayisal_Bilgiler_Son.pdf bağlantısından Ocak-2017 tarihinde erişilmiştir.

Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Özden, K. (2014). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluşun psikososyal yordayıcılarının sosyal bilişsel kariyer kuramı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Özden, M. C. (2015). Üniversite Yönetmelikleri Çerçevesinde Kariyer Merkezlerinin Amaç ve Faaliyetleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(12), 146-170.

Ramsey, G. L. (2000). *A freshmen student needs assessment of current services provided by the Student Services Department at the University of Wisconsin-Stout*. (Unpublished master's thesis). University of Wisconsin-Stout, Menomonie, USA.

Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *19*(8), 829-846.

Samardzija, A. C., & Balaban, I. (2014). From classroom to career development planning: eportfolio use examples. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *9*(6), pp-26.

Seçer, A. G. İ., Gülbahçe, A., & Ateş, A. G. B. (2015). Mesleki grup rehberlik etkinliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mesleki yetkinlik düzeylerine etkisi. *Turkish Journal of Education*, *2*(1), 29-38.

Shields, C. M. (2005). School leadership in the 21st century. *Educational Leadership and Reform,* 77-116.

Soysal, A. (2006). Kariyer yönetiminde yeni strateji arayışları: türkiye ölçeğinde bir değerlendirme. *Çimento İşveren*, 4-24.

Şar, A. H., Işıklar, A., & Aydoğan, İ. (2012). Atama bekleyen öğretmen adaylarinin yaşam doyumunu yordayici değişkenlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(23), 257-271.

Sezgin-Nartgün, Ş. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 47-58.

Taneri, P. O., & Engin-Demir, C. (2011). Quality of education in rural schools: a needs assessment study (Ankara-Kalecik sample). *International Online Journal of Educational Sciences*, *3*(1), 91-112.

Tican-Başaran, S. (2004). *Effectiveness of Anatolian Teacher High Schools in terms of serving their intended purpose* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Türkiye.

Türk Eğitim Derneği (TEDMEM). (2016). *2016 eğitim değerlendirme raporu.* Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Uz Baş, A. (2011). Investigating levels and predictors of life satisfaction among prospective teachers. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, *44*, 71-88.

Veiga, J. F. (1976). Female career myopia. *Human Resource Management*,*15*(4), 24-27.

Witkin, B. R., & Altschult, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessments: A practical guide*. James W. Altschuld (Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *17*(1), 33-46.

Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve Türkiye açısından sonuçlar: Geçmişten geleceğe yönelik bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(1), 97-118.

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(1), 942-973.

19. BÖLÜM

OKUL YÖNETİCİLERİNİN FARKLILIKLARI YÖNETME BECERİLERİNİN ÖĞRETMENLERİN ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM TUTUMUNA OLAN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Könül Abaslı[a], Yener Akman[b]

[a]Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, konulabasli@gmail.com
[b]Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, yenerakman26@gmail.com

Öz

Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerilerinin öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumuna olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde kamu okullarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 230 öğretmenden oluşmaktadır. İlişkisel tarama modelinde betimlenen çalışmada, Balay ve Sağlam (2004) tarafından geliştirilmiş ve Memduhoğlu (2007) tarafından düzenlemeler yapılmış olan "Farklılıkların Yönetimi Ölçeği" ile Türkçeye uyarlaması Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından yapılan "Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde nicel teknikler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerileri algılarının görece "orta" düzeyde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutum algılarının ise görece "yüksek" düzeyde olduğunu göstermiştir. Bunların yanı sıra farklılıkların yönetimi değişkeninin alt boyutu olan örgütsel değerler ve normların çok kültürlü eğitim tutumu ile pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Son olarak farklılıkları yönetmenin boyutlarının çok kültürlü eğitim tutumunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: farklılıkların yönetimi, çok kültürlü eğitim tutumu, öğretmen

Abstract

The aim of this study is to examine the influences of principals' diversity management skills on teachers' multicultural education attitudes based on the teachers' views. The study group consist of 230 teachers who worked at public schools in Altındağ district in Ankara of during the academic year 2016-2017 and participated the research voluntarily. The study was designed with relational survey method. Data were collected with "Teacher Multicultural Attitude Survey" which was adapted into Turkish by Yazıcı, Başol and Toprak (2009) and "Diversity Management Scale" which was developed by Balay and Sağlam (2004) and edited by Memduhoğlu (2007). For analyzing data, quantitative techniques have been used. According to the results of study, it was seen that principals' diversity management skills based on teacher's views were relatively "medium-level". Additionally, the level of teachers' multicultural education attitude perception was relatively "high". It has also been detected that organizational values and norms, which are the sub-dimensions of diversity management have low level of positive correlation with multicultural education attitude. Finally, it was seen that the dimensions of diversity management are not a significant predictor of multicultural education attitude.

Keywords: diversity management, multicultural education attitude, teacher

Giriş

Küreselleşme ile beraber öne çıkan gelişmeler toplumlardaki örgütlerin profillerinde farklı değişimlerin yaşanmasına neden olmaktadır. Artan rekabet ortamında görülen değişim, gelişim ve farklılıkları yönetebilme yeterliliği, gün geçtikçe daha önemli görülmekte ve örgütler için kazanılması gereken bir beceri durumuna gelmektedir. Toplumda önemli bir yere sahip olan eğitim örgütleri olarak okullar, farklı ırk, dil, din ve kültürlere sahip öğrencilerin bir araya geldiği ortamlar haline gelmektedirler (Ambe, 2006). Okullarda farklılıklar ve yönetimi tüm öğrencilere, öğretmenlere, yöneticilere ve topluma önemli eğitim avantajları getirebilmektedir. Okullarda oluşan farklılık profilinden dolayı günümüzde eğitim programlarının çok kültürlü eğitim doğrultusunda yeniden yapılandırılmasına yönelik ihtiyacın olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Cogan ve Morris, 2001). Eğitim-öğretim uygulayıcıları olarak öğretmenlerin, çok kültürlü eğitim ortamlarının gereklerine uygun şekilde davranışlar geliştirebilmelerini destekleyen olumlu bir tutuma sahip olmalarının da önemli olduğu söylenmektedir (Koçak ve Özdemir, 2015).

Farklılıkların Yönetimi

Farklılık kavramı çeşitli tanımlarla açıklanmaya çalışılan bir kavram olarak bilinmektedir. Oxford İngilizce Sözlüğünde farklılık "farklı olma durumu" olarak nitelendirilmektedir (Oxford English Living Dictionaries). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğünde ise farklılık "doğal, toplumsal ve bilince dayanan her olay ve olguyu bütün ötekilerden ayıran özellik" olarak tanımlanmaktadır (TDK).

Certo (1997, akt. Memduhoğlu, 2007: 9) farklılığı herhangi bir toplum içinde bulunan temel insan farklılıklarının derecesi olarak açıklamaktadır. Bir başka tanımda farklılık herhangi bir sınıfta, örgütte veya topluluk ve ulustaki tüm kimliklerin ırk, etnik köken, din, dil, cinsel yönelim, yaş, eğitim durumu, fiziksel yetenek, aile durumu, siyasi ve iktisadi eğilimlerinin karışımı biçiminde ifade edilmektedir (Gentile, 1996; Norton ve Fox, 1997). Büyük Larousse (1986: 3973-3975) ise kavramı "benzemezlik" olarak ifade etmektedir. Williams ve O'Really (1998, akt. Mannix ve Neale, 2014) farklılık kavramını "kişinin bireysel farklılıkları tespit etmek için kullandığı herhangi bir özellik" şeklinde tanımlamaktadır. Wentling'e (2001) göre ise farklılık bireyi diğerlerinden ayıran, belli açık ve gizli özelliklerden ibaret olan bir anlayıştır. Farklılık yahut farklı olma kişilerin kendilerinden veya mensubu olduğu gruplardan farklı olanlara atfedilmektedir. Farklı olanlar, bir diğer ifadeyle diğerleri olarak nitelendirilenler yaş, cinsiyet, etnik köken, cinsel yönelim vs. gibi çeşitli faktörlere göre kişilerin kendilerinden farklı olanlardır (Loden ve Rosener, 1991, akt. Okat, 2010: 7; Morisson, Lumby ve Sood, 2006). Sonnenchein (1997: 3) farklılık kavramını insanlar arasında cinsiyet, yaş, cinsel yönelim, kültür, ırk gibi faktörler açısından var olan farklar biçiminde açıklamıştır.

Küreselleşmenin beraberinde getirdiği teknolojik, ekonomik, kültürel ve sosyal gelişmeler sonucunda bilgi hızının sürekli arttığı çağımızda insan gücündeki farklılıkların yanı sıra karmaşıkların da artması farklılık kavramın örgütlerin yaşam ve faaliyetlerindeki önemini vurgulamaktadır. Diğer bir ifadeyle çağımızda örgütler yaşamlarını sürdürebilmeleri için farklı özellikler taşıyan çalışanların bir arada uyumlu bir şekilde çalışmasını temin etmek durumundadır (McMahan, Bell ve Virick, 1998). Bu anlamda gerekli olan anahtar unsurlardan biri ise iş görenlerin farklılıklarına duyarlı olmak ve saygı göstermek, hoşgörülü davranmakla beraber bu farklılıkları engel olarak değil de bir zenginlik olarak kabul edip değerlendirmektir. Bu kapsamda gerek duyulan yaklaşımlardan birisi de farklılıkların yönetimi yaklaşımıdır (Memduhoğlu, 2011; Steger ve Erwee, 2001: 78).

Farklılıkların yönetimi ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde "diversity" ve "diversity management" başlıkları altında incelenmeye başlanmıştır. Kavram farklılıkların sonucu olarak ortaya çıkan sorunları birey, örgüt ve toplum bazında değerlendirmeye çalışan bir anlayışı ifade etmektedir (Sürgevil ve Budak, 2008). Thomas (1990) farklılıkların yönetimini örgütlerde iş görenler arasındaki farklılıkların önemini vurgulayan yönetsel bir anlayış olarak betimlemektedir. Von Bergen, Soper ve Foster (2000) ise farklılıkların yönetimi kavramını, insan farklılıklarını kabul etmeyi ve bu farklılıklardan yararlanmayı ön gören bir yaklaşım şeklinde nitelendirmektedir. Kavram aynı zamanda bütün insanların fırsatlardan eşit yararlanabilmeleri için gayret gösteren ve farklılıklara karşı saygı duyulmasının önemini ifade eden bir anlayışı temsil etmektedir (Sürgevil ve Budak, 2008).

Stoner ve Russel-Chapin (1997: 12) farklılıkların yönetimini, işgücü farklılıklarının anlaşıldığı ve değerlendirildiği, her bireyin sahip olduğu tüm becerileri kullanabilme imkânı sağlayan örgüt kültürü oluşturma süreci olarak nitelendirmektedir. Herrera'ya (2008) göre ise farklılıkların yönetimi grup çalışmasına ve iş gören-

lerin karşılıklı saygısına dayalı olan, örgüt çalışanlarının örgüte yönelik katkılarının değerlendirilmesidir. Farklılıkların yönetimi günümüz örgütleri için önemli bir strateji olarak görülmektedir (Özkaya, Özbilgin ve Şengül, 2008). Sessa'ya (1992: 37) göre farklılıkların etkili yönetilmesi için örgütler kendi içinde farklılıklara sahip olması ile beraber bu farklılığı içinde barındırması ve farklılıkları örgütlerin ayrılmaz bir parçası durumuna getirerek değer vermesi önem taşımaktadır.

Harvey ve Allard'a (2002) göre farklılıkların yönetimi bazıları için ırk, etnisite ve cinsiyet gibi değişkenlere işaret etmekte, diğerleri için ise din, sosyal sınıf veya yaş gibi daha geniş farklılık alanlarını içermektedir. Bir başka tanımda ise farklılıkların yönetimi, örgüt çalışanlarının potansiyellerini ortaya çıkarmayı amaçlayan kapsamlı bir yönetim felsefesi biçiminde açıklanmaktadır. Farklılıkların yönetiminin temel hedefi örgütlerde iş gören ve müşteri memnuniyetini artırmak, çalışanlar arasında iletişim ve diyalogu geliştirmek ve bununla da örgüt performansını yükseltmektir (Cox, 1994; Memduhoğlu, 2011: 11). Farklılıkları yönetmenin en iyi yolunun farklı geçmişe sahip kişiler için olumlu bir çalışma ortamı oluşturmak ve bu kişiler veya gruplar arasında var olan ilişkilerin daha iyi duruma getirilmesini sağlamak olduğu belirtilmektedir (Bhadury, Mighty ve Damar, 2000). Esty, Griffin ve Hirsh (1995) farklılıkların yönetiminin örgütlerde yaratıcılığı artırdığı, sosyal adaletin sağlanmasına katkı sağladığını belirtmektedir. Mannix ve Neale (2005) de farklılıkların örgütlere yenilik ve yaratıcılık kazandırdığını ve çalışanları belirli durumlarla baş etmeye hazır hale getirdiğini düşünmektedir. Araştırmacılara göre farklılık aynı zamanda güvenli ve işbirliğine dayalı çalışma ortamı yaratmaya yardımcı olmaktadır.

Farklılıkları yönetebilmedeki temel amaç, iş görenler arasında oluşan din, dil, cinsiyet, ırk, etnik köken, yaş gibi ayrıştırıcı etmenlerin negatif etkilerini azaltarak iş görenlerin tüm güçlerini örgütün amaçlarına yönelik olarak kullanmalarını sağlamaktır (Barutçugil, 2011: 202). Farklılıkların yönetimi örgüt içerisindeki bireysel farklılıkları, örgütler için rekabet avantajı oluşturmak amacıyla yönetmeyi öngören bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Özkaya, Özbilgin ve Şengül, 2008). Bu yaklaşımın başarıyla uygulanması, örgütsel gücün kontrol edilmesi, karar sürecine katılım ve örgütsel rekabet fırsatını temin ederek tüm çalışanlar için eşit fırsatların sağlanmasına katkı sunabilir. Farklılıklar yeni bakış açılarının oluşmasında ve yaratıcılık için önemli derecede potansiyel oluşturabilmekte, karmaşık ve problem çözme yeteneğini geliştirebilmektedir (Schermerhon, Hunt ve Osborn, 2000: 61).

Farklılıkların yönetimine yönelik araştırmaların çoğunun, kavramın, geçmişte Amerika'daki anti-ayrımcılık hareketine yönelik siyasi ve felsefi müzakerelere dayandırıldığı belirtilmektedir (Balay ve Sağlam, 2004). Bu kapsamda örgüt bazındaki araştırmalarda farklılık düşüncesinin daha çok ırk ve cinsiyete dayalı çalışmalarla başladığı düşünülebilir. Morisson, Lumby ve Sood'a (2006) göre de farklılık ve farklılıkların yönetimi kavramına ilişkin yapılan araştırmaların büyük çoğu cinsiyet, engellilik ve etnik kökene dayalı çalışmalara dayanmakta, son zamanlarda ise eğitim yönetimi ve liderlik alanlarında ilgi çekmeye başlamaktadır.

Farklılıklar ve farklılıkların yönetimi diğer örgütler gibi toplumla iç içe olan eğitim örgütleri için de büyük önem arz etmektedir. Eğitim örgütü olan okullarda görev yapan farklı bireyler; farklı kültürleri, yetenekleri ve kişilik özelliklerini okula taşıyabilmektedirler (Memduhoğlu, 2011). Bununla birlikte tek tip öğrenci yetiştirmekten ziyade hoşgörü sahibi, farklı ve eleştirel düşünebilme becerisi olan, sorunlara karşı duyarlı olan bireyler yetiştirmeyi hedefleyen eğitim örgütlerinin kendi bünyesinde farklılıkları iyi yönetmesi gerekmektedir (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010). Bu nedenle eğitim lideri olarak okul yöneticilerinden farklılıkları yönetebilme konusunda bilgi sahibi olmaları beklenmektedir. Okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerisine sahip olmaları aynı zamanda okulun etkililiği açıcından da önem taşımaktadır.

Barutçugil'e (2004, 230) göre okullardaki farklılıklar zamanında teşhis edilip tanımlanması durumunda öğretmenler ve yöneticiler arasındaki iletişim ve işbirliğinin daha kolay sağlanacaktır. Sharma'ya (2000: 53) göre ise okullarda etkili eğitim sürecini gerçekleştirmek için okul yöneticileri ile beraber öğretmenlerin de farklılıkları iyi tanımaları, benimsemeleri ve bunu yönetebilmek için gerekli olan yöntemleri geliştirmeleri önemlidir. Eğitim örgütleri olarak okullarda farklılıkların yönetiminin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesinin hem öğrencilere, hem öğretmenlere, hem de toplumun tamamına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Hayatın her alanında yaşanan değişimler, artan rekabet ve küreselleşme örgütlerin değişik değerler yaratmasının yanı sıra var olan değerlerin farklı yönlerini ortaya çıkarmasını öngörmüştür. Farklılıklara yönelik başlayan değişim ve dönüşüm sürecinde örgütler çok kültürlülüğe doğru evrimleşmektedir (Memduhoğlu, 2007: 11).

Çok Kültürlü Eğitim Tutumu

Çok kültürlülük 1960'larda ABD'de ortaya çıkmış bir kavram olarak cinsiyet, yaş, dinsel yönelim, eğitim, sosyal sınıf gibi değişik kültürel boyutların farkına varılması olarak betimlenmiştir (Amerikan Psikoloji Derneği, 2002; Başbay ve Bektaş, 2009). Çok kültürlülük kavramı disiplinler arası bir kavram olmakla fazla sayıda çeşitli tanımlarla açıklanmaya çalışılmaktadır. Mohaney (1995, akt. Karaırmak, 2008) çok kültürlülüğün sosyal bilimlerde bilimsel düşünceyi biçimlendiren yapılandırmacı yaklaşımın etkisi sonucunda gündeme geldiğini ifade etmektedir.

Oxford İngilizce Sözlüğü'nde çok kültürlülük "bir toplumda birkaç farklı kültürel veya etnik grubun varlığı" olarak tanımlanmaktadır (Oxford Living Dictionaries). Aydın'a (2013) göre çok kültürlülük farklı kültürleri içinde bulunduran ve çeşitli ülkelerde araştırmalara konu olan bir kavramdır. Çok kültürlülük disiplinler arası bir kavram olarak sosyoloji, siyaset bilimi, eğitim ve felsefe gibi çeşitli alanlardaki çalışmalara konu olmaktadır. Kavramın alt dallarından biri olarak eğitim boyutunu açıklayan çok kültürlü eğitim ise eğitim sürecinde çok kültürlülük siyasetinin uygulanmasının gerektiğini vurgulayan görüşleri ifade etmektedir (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009).

Çok kültürlü eğitimi dil, din, cinsiyet, etnik köken gibi çeşitli boyutlara bakılmaksızın tüm sosyal sınıfları temsil eden öğrencilere eşit eğitim imkânlarının sunulmasını gerektiği fikrini destekleyen ve bunun için girdisi ve çıktısı insan olan okul ortamını değiştirmenin ve yeniden yapılandırmanın zaruretini ifade eden bir eğitim reformu şeklinde tanımlamaktadır (Banks vd., 2001). Çok kültürlü eğitim bir başka tanımda, öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmeyi hedef edinen ve kültürel duyarlılığı teşvik ederek kültürel çeşitliye yönelik önyargıyı yok etmeyi amaçlayan bir kavram olarak ifade edilmektedir (Dunn, 1997).

Başbay ve Kağnıcı'ya (2011: 202) göre çok kültürlü eğitim "eğitim, öğrenme ve öğretme sürecini kültürel çoğulculuğu teşvik edecek yapıda inşa etmek" olarak nitelendirilmektedir. Demircioğlu ve Özdemir'e (2014) göre çok kültürlü eğitim kavramı özellikle son 20 yılda eğitim alanındaki araştırmalara konu edilmektedir. Bu ise çok kültürlülük kavramının son zamanlarda eğitim öğretim sürecinde uygulanması ve değerlendirilmesi konusunun araştırmacıların ilgisini çektiğinin bir göstericisidir.

Schoorman ve Bogotch'a (2010) göre de dünya genelinde eğitim sistemleri artan bir şekilde çok kültürlü yaklaşımları benimsemeye zorlanmaktadır. Çok kültürlü eğitimin uygulanabilir durumda olması için eğitim örgütleri olarak okulların sosyal bir sistem olarak kabul edilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Bununla beraber eğitim sisteminde büyük önem sahibi olan öğretmenlerin ve okuldaki tüm paydaşların demokratik düşünce ve değerlere sahip olmaları, uygulanan çok kültürlülük politikalarını benimsemeleri beklenmektedir (Banks, 2010). Bu düşünceye dayalı olarak eğitim öğretim sürecinde önemli role sahip olan öğretmenlerin çok kültürlü eğitimin gerektirdiği olumlu tutumlara sahip olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu ise çok kültürlü eğitime ilişkin tutum ve beceri düzeylerinin dikkate alınmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Özdemir ve Koçak, 2015).

Alanyazın incelemelerinde Türkiye'de çok kültürlü eğitim konusunun gelişmekte olan bir kavram olduğu görülmüştür. Ayrıca yurtiçinde çok kültürlü eğitimin çeşitli değişkenlerle birlikte ele alındığı çalışmalara rastlanmıştır (Akman ve İmamoğlu Akman, 2017; Başbay ve Bektaş, 2009; Cırık, 2008; Demir ve Başarır, 2013; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Koçak ve Özdemir, 2015; Öksüz, Demir ve İci, 2016; Özdemir ve Dil, 2012; Polat, 2009; Polat, 2012; Tortop, 2014; Ünlü ve Örten, 2013; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Fakat farklılıkların yönetimi ve çok kültürlü eğitim tutumunun birlikte ele alındığı herhangi bir çalışma bulgularına rastlanmamıştır. Bu kapsamda çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okullar farklı özelliklere sahip insanların bir araya geldiği, karşılıklı saygı ve uyumun, hoşgörünün sağlanmasında model olan bir yer konumundadırlar. Eğitim örgütleri olarak okullarda farklılıkların yönetiminin başarıyla sürdürülmesinin gerek yöneticiler, gerekse de öğretmenler ve öğrencilerle beraber toplumun tamamına yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Bleszynska'a (2008) göre eğitim sistemlerinin önünde duran görevlerden biri de farklılıklara rağmen barış içinde yaşamaya ve toplumlardaki sosyal sermayenin geliştirilmesine katkı sunmaktır. Eğitim örgütleri içerisinde büyük önem arz eden öğretmenlerin farklı kültürleri anlaması önemli olmakla beraber kültürlerarası etkileşim kurabilmesi açısından da belli becerilerin kazandırılması bir zorunluluk olarak görülmektedir (Cırık, 2008).

Özellikle günümüz Türkiye'sinde farklılıkların yönetimi ve çok kültürlü eğitim tutumu değişkenlerinin araştırılması ve değişkenler arasındaki ilişkinin irdelenmesini son yıllardaki kültürel farklılaşma açısından önemli görülebilir. Gerek okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri gerekse öğretmenlerin çok kültürlü eğitim

tutumu düzeyinin belirlenmesinin farklı kökenden gelen insanlara yönelik politikaların geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülebilir.

Bu kapsamda çalışmanın amacı öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerilerinin öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumuna olan etkisinin saptanmasıdır. Bu amaç kapsamında araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

i. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerileri görece ne düzeydedir?
ii. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları görece ne düzeydedir?
iii. Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri ile öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
iv. Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu bölümde çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine yönelik çeşitli bilgiler sunulmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerilerinin öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimlenmiştir. Karasar (1994: 81) ilişkisel tarama modelini "iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir" olarak tanımlamaktadır. Çalışmanın bağımsız değişkenini farklılıkları yönetme becerisi, bağımlı değişkenini ise çok kültürlü eğitim tutumu oluşturmaktadır. Veri kümesi nicel araştırma teknikleri ile analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerilerinin öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırma için 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesi kamu okullarında görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 230 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Araştırma verileri öğretmenler ile doğrudan görüşülerek, e-posta ve Google üzerinde oluşturulan elektronik bir form aracılığıyla elde edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1
Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	**Gruplar**	**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	121	52.6
	Erkek	109	47.4
Okul türü	İlkokul	69	30
	Ortaokul	96	41.7
	Lise	65	28.3
Hizmet süresi	10 yıl ve daha az	130	56.5
	11-20 yıl	57	24.8
	21 yıl ve üzeri	43	18.7
Eğitim düzeyi	Lisans	167	72.6
	Lisansüstü	63	27.4
Medeni durum	Evli	145	63
	Bekâr	85	37

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 121'i (% 52.6) kadın, 109'u (% 47.4) erkektir. Ayrıca katılımcıların 69'u ilkokulda (% 30), 96'sı ortaokulda (% 41.7) ve 65'i lisede (% 28.3) görev yapmaktadır. Diğer yandan katılımcıların hizmet süreleri incelendiğinde 130'unun 10 yıl ve daha az (% 56.5), 57'sinin 11-20 yıl arası (% 24.8) ve 43'ünün

21 yıl ve üzerinde (% 18.7) oldukları görülmektedir. Katılımcıların 167'sinin lisans (% 72.6) ve 63'ünün lisansüstü (% 27.4) eğitim aldığı ifade edilebilir. Son olarak katılımcıların 145'i (% 63) evli, 85'i (% 37) ise bekârdır.

Veri Toplama Araçları

Farklılıkların Yönetimi Ölçeği: Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerilerini belirleyebilmek için Balay ve Sağlam (2004) tarafından geliştirilmiş ve Memduhoğlu'un (2007) orijinal ölçek üzerinde bazı biçimsel değişiklikler yaptığı hali kullanılmıştır. Ölçekte bulunan 28 madde üç faktör altında toplanmaktadır. Ölçek 1-5 arası derecelendirilmiş beşli likert olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin bireysel tutumlar ve davranışlar boyutunun Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı .77; örgütsel değerler ve normlar boyutunun .83 ve yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutunun ise .95 olarak hesaplanmıştır. Üç faktör birlikte toplam varyansın % 58.1'ini açıklamaktadır.

Araştırmanın mevcut verileri doğrultusunda çeşitli analizler tekrarlanmıştır; ölçeğin toplam Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı ise .98 olarak hesaplanmıştır. Üç faktör toplam varyansın % 75.70'ini açıklamaktadır. Ayrıca üç faktörlü farklılıkların yönetimi ölçeğinin geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. İlk analizde, $\chi 2 = 1641.03$; sd = 347 ($p < .0001$); $\chi 2/sd = 4.72$; AGFI = .75; NFI = .95; CFI = .95; IFI = .95; RMR = .08 ve RMSEA = .09 olarak hesaplanmıştır. Modifikasyon değerleri doğrultusunda S11-S8, S15-S2 ve S16-S13 maddeleri arasında korelasyon oluşturulmuştur. Korelasyonun ardından uyum indekslerinin nispeten iyileştiği tespit edilmiştir. Bununla beraber maddelerin hata varyansları arasında üç korelasyon yapılmış ve yapılan üç korelasyondan sonra $\chi 2 = 1221.31$; sd = 344 ($p < .0001$); $\chi 2/sd = 3.55$; AGFI = .80; NFI = .96; CFI = .96; IFI = .96; RMR = .06 ve RMSEA = .07 uyum iyiliği sonuçları bulunmuştur. Sonuç olarak model tam olarak değerlendirildiğinde, farklılıkların yönetimi ölçeğinin üç faktörlü yapısının araştırma kapsamında kullana bilirliği sonucuna varılmıştır.

Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği: Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarını ölçmek amacıyla Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçeye uyarlanması gerçekleştirilen Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitim Tutum Ölçeğinden (ÖÇTÖ) yararlanılmıştır. Özgün adı Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS) olan ÖÇTÖ Ponterotto, Baluch, Greid ve Rivere (1998) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçek 20 maddeden oluşan beşli likert tipinde hazırlanmıştır. 13 madde pozitif, 7 madde ise negatif ifadeleri yansıtmaktadır. Ölçekten yüksek puan alması katılımcıların çok kültürlü eğitime yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu, düşük puan alması ise olumsuz bir tutum sergilemesi biçiminde yorumlanmaktadır. Ölçekte "sınıfımdaki kültürel geçmiş faklılığının bilincimdeyim", "kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum" gibi maddeler yer almaktadır.

ÖÇTÖ üzerinde gerçekleştirilen faktör analizi ölçeğin beş faktörlü yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Fakat ilk faktörün özdeğerinin diğer faktörlerle kıyaslamada çok yüksek olması ve ölçme aracının tek faktörlü olarak kulla bilirliğine ilişkin araştırmalar doğrultusunda bu araştırmada da tek faktörlü yapı içerisinde kullanılması kararlaştırılmıştır. Bunların yanı sıra araştırmacıların önerileri gereğince ölçme aracının iki maddesinin Türkiye bağlamını şu anki evrede ölçmeye uygun olmaması durumunda ölçeğin 18 maddeden ibaret durumu kullanılmıştır.

ÖÇTÖ'nün Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Araştırmanın mevcut verileri doğrultusunda ise; ölçeğin toplam Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçek toplam varyansın % 45.15'ini açıklamaktadır. Ayrıca çok kültürlü eğitim tutum ölçeğinin geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. İlk analizde, $\chi 2 = 577.17$; sd = 135 ($p < .0001$); $\chi 2/sd = 4.27$; AGFI = .79; NFI = .90; CFI = .91; IFI = .91; RMR = .09 ve RMSEA = .09 olarak hesaplanmıştır. Modifikasyon değerleri incelendiği zaman ölçeği temsil eden bazı maddeler arasında korelasyon yapılmasının gerekli olduğu tespit edilmiştir. S6-S3, S16-S1 ve S16-S15 maddeleri arasında korelasyon oluşturulmuştur. İlerleyen aşamada, korelasyon oluşturulması sonrasında uyum indekslerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin hata varyansları arasında üç korelasyon yapılmış ve $\chi 2 = 389.38$; sd = 132 ($p < .0001$); $\chi 2/sd = 2.94$; AGFI = .84; NFI = .93; CFI = .95; IFI = .95; RMR = .07 ve RMSEA = .07 uyum iyiliği sonuçlarına ulaşılmıştır. Tüm bu bulgular sonrası, model bir bütün olarak değerlendirildiğinde, çok kültürlü eğitim tutum ölçeğinin tek faktörlü yapısının bu araştırmada kullanılabileceği görülmüştür.

Verilerin Analizi

Analiz sürecinde, veri kümesinin çeşitli testler için homojen dağılım gösterip göstermediğini varsayımını saptamak için Kolmogorov-Smirnov testi gerçekleştirilmiştir. Homojen dağılıma sahip olduğu görülen veri kümesinin geçerliliği için DFA uygulanmıştır. Katılımcıların değişkenlere ilişkin görece algı düzeylerinin tespit edilmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma dikkate alınmıştır. Katılımcıların değişkenlere ilişkin görece algılarının yorumlanmasında; "1.0-1.80" çok zayıf, "1.81-2.60" zayıf, "2.61-3.40" orta, "3.41-4.20" yüksek ve "4.21-5.0" aralığı çok yüksek olarak nitelendirilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonun değerlendirilmesinde ise "0-.30" zayıf, ".31-.60" orta ve ".61-1.0" arası yüksek ilişki olarak referans alınmıştır. Ayrıca araştırmada korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analizler SPSS 22 ve LİSREL 8.8 programları ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası İlişkiler

Okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerilerine ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumuna ilişkin görece algı düzeyleri ve değişkenler arasındaki ilişki ile ilgili analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2
Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası İlişkiler

Değişkenler	**X̄**	**Ss**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Bireysel tutum ve davranışlar	3.12	.98	-	.81**	.80**	.87**	.10
2. Örgütsel değerler ve normlar	2.95	.90		-	.82**	.91**	.14**
3. Yönetsel uygulamalar ve politikalar	2.92	.95			-	.97**	.06
4. Farklılıkların yönetimi	2.96	.96				-	.09
5. Çok kültürlü eğitim	3.50	.38					-

*p<.001

Tablo 2'den görüleceği üzere, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerileri görece "orta" düzeydedir ($\bar{X}$=2.96). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumu ise görece "yüksek" düzey olarak tespit edilmiştir ($\bar{X}$=3.50). Farklılıkların yönetimi ve çok kültürlü eğitim arasındaki ilişkiler incelendiğinde anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ancak farklılıkların yönetiminin boyutu olan örgütsel değerler ve normlar ile çok kültürlü eğitim tutumu arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (r=.14, p<.001).

Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitim Tutumunun Okul Müdürlerinin Farklılıkları Yönetme Becerisi Tarafından Yordanması

Çok kültürlü eğitim tutumunun farklılıkları yönetme becerisi tarafından yordanmasına yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te açıklanmıştır.

Tablo 3
Çok Kültürlü Eğitim Tutumunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	B	**t**	***p****
Sabit	3.336	.08		38.56	.000
Bireysel tutum ve davranışlar	.02	.04	.05	.43	.664
Örgütsel değerler ve normlar	.09	.05	.24	1.91	.057
Yönetsel uygulamalar ve politikalar	-.06	.04	-.18	-1.43	.154

R=.17 R^2=.03 $F_{(3\text{-}226)}$=2.246. p<.05

Tablo 3'ten izlenebileceği gibi, farklılıkların yönetiminin hiçbir boyutu çok kültürlü eğitim tutumu üzerinde anlamlı bir ilişki göstermemektedir (R=.17, p<.01). Ayrıca, farklılıkları yönetimin boyutları, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarına ilişkin toplam varyansın % 3'ünü açıklamaktadır. β, değeri incelendiğinde, çok kültürlü eğitim tutumu üzerinde görece etki gösteren değişkenler önem sırasına göre örgütsel değerler ve normlar, yönetsel uygulamalar ve politikalar ve bireysel tutum ve davranışlar olarak belirtilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin farklılıkları yönetme ve öğretmenlerim çok kültürlü eğitim tutum algılarının görece düzeyi ve değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Öncelikle, araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin farklılıkları yönetme ve kendilerinin çok kültürlü eğitim tutum algıların görece ne düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin okul yöneticilerin farklılıkları yönetmelerine dönük algıları görece orta düzeyde ($\bar{X}$=2.96) iken öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutum algıları ise görece yüksek düzey ($\bar{X}$=3.50) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca farklılıkları yönetimin boyutu olan bireysel tutum ve davranışların diğer boyutlara göre en yüksek ortalama ($\bar{X}$=3.12) sahip olduğu izlenmiştir. Araştırmadaki okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerileri ile ilgili bulgular; Balay, Kaya ve Geçdoğan-Yılmaz (2014), Çetin ve Bostancı (2011), Okçu'nun (2014) araştırmaları tarafından desteklenmektedir. Ancak, Memduhoğlu (2011) ve Memduhoğlu ve Ayyürek'in (2014) çalışmalarında farklılıkların yönetimi becerisini yüksek düzeyde tespit etmesi mevcut bulgular ile örtüşmemektedir. Alana yazında gerçekleştirilen çalışmaların geneli irdelendiğinde okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerilerinin orta düzeyde olduğu vurgulanabilir. Bir diğer ifadeyle, okul müdürlerinin bir lider olarak sergiledikleri bireysel davranışları, okul kültürünü geliştirecek yönde uygulamalar ortaya koyabilme, değerler oluşturma ve bu değerleri çalışanlar arasında yaygınlaştırabilme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı belirtilebilir. Ayrıca, okul müdürlerinin yönetsel uygulamalar ve politikalarında beklenilen bir noktada bulunmadığının da altı çizilebilir. Okul müdürlerinin, okullarda farklı unsurları etkili ve verimli yönetememesinin altında yatan sebeplerden birisi olarak Türkiye'de ki mevcut yönetici yetiştirme politikaları düşünülebilir. Özellikle yönetici seçme, yetiştirme ve gelişimleri sağlamaya dönük uygulamaların sağlıklı bir zemine oturtulması gereklidir. Nesnel, küresel dünyadaki yönetici seçme ve yetiştirme ilkeleri ile uyumlu, daha uygulamaya dönük bir sistemin oluşturulmasının yöneticilerin kalitesini yükseltebileceği ön görülebilir.

Araştırmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumu ile ilgili olarak; Akman ve İmamoğlu Akman (2017), Demircioğlu ve Özdemir (2014), Koçak ve Özdemir (2015) ve Yazıcı, Başol ve Toprak'ın (2009) çalışmalarının da mevcut araştırmanın bulguları ile uyumlu olduğu ifade edilebilir. Tortop (2014) ise çalışmasında çok kültürlü eğitim tutumu düzeyini görece çok yüksek olarak saptamıştır. Alan yazına göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumunun görece yüksek olması, olumlu bir algıya işaret etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kültürel çeşitliliklere saygı duyduğu ve çeşitliliği bir zenginlik unsuru olarak kabul ettikleri şeklinde de yorumlanabilir. Ek olarak, katılımcıların yarısından çoğunun on yıl ve daha az mesleki tecrübesinin olması çok kültürlülüğe olumlu bir tutum olarak yansımış olabilir. Şöyle ki, katılımcıların, son yıllarda üniversitelerde vurgulanan çok kültürlülük konuları hakkında bilgi sahibi olmaları muhtemeldir. Son olarak üniversitelerdeki uluslararası öğrenci sayısının artması ile farklı kültürel unsurlara olan ilginin yükselerek birlikteliğin önemini vurguladığı belirtilebilir.

Araştırmada son olarak, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerileri ile öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları arasındaki ilişki ve farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları üzerindeki yordayıcılığının anlamlılığı sorgulanmıştır. Araştırmada sadece, farklılıkların yönetiminin örgütsel değerler ve normlar boyutu ile çok kültürlü eğitim tutumu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (r=.14, p<.001). Ayrıca farklılıkların yönetiminin çok kültürlü eğitim tutumunun anlamlı bir yordayıcısı olmamakla birlikte farklılıkların yönetiminin boyutları çok kültürlü eğitim tutumunun % 3'ünü açıkladığı saptanmıştır. Alan yazında ilgili kavramlar arasındaki ilişkileri irdeleyen çalışmalarla karşılaşılmamıştır. Bundan dolayı araştırma bulgularını destekleyecek ya da bulgularla uyumsuz çalışmalara atıfta bulunma imkânı bulunmamaktadır. Araştırma öncesinde kavramlar arasında daha yüksek düzeyde bir ilişki olacağı düşünülmüştü. Beklenildiği düzeyde olmasa da örgütsel değerler ve normlar boyutu çok kültürlü eğitim tutumu ile pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki içerisindedir. Bunun altında yatan sebep ise okul müdürü tarafından farklılıkların başarılı şekilde yönetilebilmesinin, okul içerisindeki iç huzuru, barışı ve birlikteliği geliştirebi-

leceği düşüncesi olabilir. Değinilen öğelerin bir okulun sahip olması gereken değerler kümesinde yer alacağı belirtilebilir. Bu olumlu gelişimlerin ise farklılıkları vurgulayarak hoşgörü ortamını oluşturabileceği ve çeşitliliklerin bir zenginlik öğesi olarak benimseneceği düşünülebilir.

Genel olarak incelendiğinde araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

i. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerileri algıları görece "orta" ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutum algıları görece "yüksek" düzeydedir.
ii. Farklılıkları yönetimin boyutu olan örgütsel değerler ve normlar, çok kültürlü eğitim tutumu ile pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki içerisindedir.
iii. Farklılıkları yönetimin boyutları çok kültürlü eğitim tutumunun anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

i. Okul müdürlerinin yönetim becerilerini artırabilecek eğitimlerin verilmesi sağlanmalıdır. Özellikle yoğun kültürel çeşitliliğe sahip bölgelerde görev yapan yöneticilerin eğitmenliğinde rehberlik uygulamaları düzenlenmelidir.
ii. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin yükseltilmesi amacıyla öğrencileriyle sadece eğitimsel ortamlarda değil okul dışı etkinlikler planlanmalıdır.
iii. Araştırma daha geniş örneklemlerde tekrarlanabilir. Ayrıca nitel ya da karma yöntemler ile daha derinlemesine sonuçlar elde edilebilir.
iv. Okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerisinin öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumu üzerinde oldukça düşük bir etki göstermesinden yola çıkarak çok kültürlü eğitim tutumu ile farklı örgütsel davranış öğeleri arasındaki ilişkiler irdelenebilir.

Kaynakça

Akman, Y. ve İmamoğlu Akman, G. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumunun sosyal zekâ algısına göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 34-48.

Ambe, E. B. (2006). Fostering multicultural appreciation in pre service teachers through multicultural curricular transformation. *Teaching and Teacher Education, 22,* 690-699.

APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guideline.pdf. Erişim tarihi: 18.02.2017

Aydın, H. (2013). A literature-based approaches on multicultural education. *Anthropologist, 16*(1-2), 31-44.

Balay, R. ve Sağlam, M. (2004). Eğitimde farklılıkların yönetimi ölçeğinin uygulanabilirliği. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(8), 32-46.

Balay, R., Kaya, A. ve Geçdoğan-Yılmaz, R. (2014). Eğitim yöneticilerinin hizmetkâr liderlik yeterlikleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(Özel Sayı 1), 229-249.

Banks, J. A. (2010). Multicultural Education Characteristics and Goals. James A. Banks, Cherry A. McGee Banks (Ed). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp: 31-58). US: Wiley.

Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., & Nieto, S. (2001). *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society.* Center for Multicultural Education, College of Education, University of Washington, Seattle.

Barutçugil, İ. (2011). *Kültürler arası farklılıkların yönetimi.* İstanbul: Kariyer Yayıncılık

Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri*. Eğitim ve Bilim*, *34*, 30-43.

Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim, 36*(161), 199-212.

Bhadury, H., Mighty, E. J., & Damar, H. (2000). Maximizing workforce diversity in project teams: A network flow approach. *The International Journal of Management Science, 28*, 143-153.

Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education, 19*(6), 537-545.

Büyük Larousse (1986). 5. Cilt, İstanbul: Interpress Basın ve Yayıncılık.

Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34,* 27-40.

Cogan, J. J. & Morris, P. (2001). The Development of Civics Values: An Overview. *International Journal of Educational Research*, *35*, 1- 9.

Cox, T. Jr. (1994). Cultural diversity in organizations: Theory, research and practice. San Francisco: Brett Koehler. In McMahan.

Çetin, N. ve Bostancı, A. B. (2011). İlköğretim okullarında okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme durumu. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 1-10.

Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science, 6* (1), 609-641.

Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 15*(1), 211-232.

Duun, R. (1997). The Goals and Track Record of Multicultural Education. *Educational Leadership, 54*(7), 74-77.

Esty, K., R. Griffin & M. S. Hirsch (1995). A Managers' Guide to Solving Problems and Turning Diversity into a Competitive Advantage: Workplace Diversity. Mass.: Adam Media.

Gentile, M. C. (1996). *The case for diversity in the business curriculum: Definition. rationale. course impact.* Working paper, written with assistance and support of Bentley College, Waltham. MA.

Harvey,C. & Allard, M.J, (2002). Understanding and managing diversity: reading, cases and experience/ New Jersey, Prentice Hall.

Herrera, R. (2008). *A study of the relationships between attitudes toward diversity management and cultural preferences.* Ph. D. Thesis. Our Lady of the Lake University, San Antonio, Texas, United States.

Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara. Altıncı Basım.

Karaırmak, Ö. (2008). Çok Kültürlülük, Kültürel Duyarlılık ve Psikolojik Danışma. *Türk Psikoloji Danışma ve Rehberlik Dergisi 3*(29), 115-129.

Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *İlköğretim Online, 14*(4), 1352-1369.

Mannix, E., & Neale, M. A. (2005). "What Differences Make a Difference? The Promise and Reality of Diverse Teams in Organizations." *Psychological Science in the Public Interest 6*(2), 31-55.

McMahan, G. C.; Bell, M. P., & Virick, M. (1998). Strategic human resource management: Employee ınvolvement, diversity, and international issues. *The Human Resource Management Review 8*(3), 193-214.

Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye'de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Memduhoğlu, H. B. (2011). Liselerde farklılıkların yönetimi: bireysel tutumlar, örgütsel değerler ve yönetsel politikalar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 37-53.

Memduhoğlu, H. B. ve Ayyürek, O. (2014). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre anaokullarında farklılıkların yönetimi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 175-188.

Morrison, M., Lumby, J., & Sood, K. (2006). Diversity and diversity management. *Educational Management and Administration Leadership, 34*(3), 277-295.

Norton, J. R., & Fox, R. E. (1997). *The Change Equation-Capitalizing on Diversity for Effective Organizational Change*. Washington DC, US: American Psychological Association.

Okat, B. (2010). *Örgütlerde farklılıkların yönetimi ve farklılık iklimine kuramsal bir yaklaşım.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Okçu, V. (2014). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümsel ve işlemsel liderlik stilleri ile okuldaki farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(6), 2147-2174.

Oxford İngilizce Sözlük (2017). https://en.oxforddictionaries.com/definition/diversity Erişim tarihi: 07.06.2017

Oxford İngilizce Sözlük (2017). https://en.oxforddictionaries.com/definition/multiculturalism Erişim tarihi: 07.06.2017

Öksüz, Y., Demir, E. G. ve İci, A. (2016). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının "Çok Kültürlü Eğitim" Kavramına İlişkin Metaforlarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 15*(59), 1263-1278.

Özkaya, M. O., Özbilgin, M. ve Şengül, C. M. (2008). Türkiye'de farklılıkların yönetimi: Türk ve yabancı ortaklı şirket örnekleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19,* 359-374.

Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 46*(2), 215-232.

Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri, *International Online Journal of Educational Sciences 1* (1), 154- 164.

Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 42*, 334-343.

Sessa, V. I. (1992). Managing Diversity at the Xerox Corporation: Balanced Work Force Goals and Caucus Groups. Jackson, Susan E. (Ed). Diversity in the workplace: *Human resources initiatives,* (pp. 37-64). New York: Guilford Press.

Schermerhon, J. R., Hunt, J. G. & Osborn, R. N., (2000). Organizational behavior 7th Ed. John Wiley & Sons Inc: New York.

Sharma, S., (2005). Multicultural education: Teacher' perceptions and preparation. *The Journal of Collage Teaching and Learning 2*(5), 53-64.

Sürgevil, O. ve Budak, G. (2008). İşletmelerin farklılıkların yönetimi anlayışına yaklaşım tarzlarının saptanmasına yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(4), 65-96.

Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(1), 167-182.

Schoorman, D., & Bogotch, I. (2010). Conceptualizations of multicultural education among teachers: Implications for practice in universities and schools*. Teaching and Teacher Education, 26,* 1041-1048.

Sonnenschein, W. (1997). The diversity toolkit: How you can build and benefit from a diverse workforce. New York: McGrawHill Companies.

Stoner, C. R., & Russell-Chapin, L. A. (1997). Creating a culture of diversity management: moving from awareness to action*. Business Forum* 22(2-3), 6-12.

Tortop, H. S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 16-26.

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük (TDK). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58dd2fb35e2605.17868444 Erişim tarihi 18.03.2017.

Thomas, R. R. (1990). From affirmative action to affirming diversity. *Harvard Business Review 68*(2), 107-117.

Ünlü, İ. ve Örten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. D*icle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 21*, 531 287-302.

Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: Bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*, 229-242.

Wentling, R. M. (2001). Diversity at work force, The highlight zone. *Research and Work*, *4*, 1-10.

20. BÖLÜM

ÖĞRETMEN VE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Serdal Özgözgü[a], İdris Şahin[b]

[a] Dr., Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, serdales@gmail.com
[b] Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, sahinidris@gmail.com

Öz

Öğretmenler, okulu amaçlarına ulaştırmak, yaşatmak, geliştirmek gibi önemli görevleri yerine getirmekle yükümlü olan eğitim çalışanları arasında önemli bir konumdadır. Önemine dayalı olarak öğretmenlere ilişkin algıların konu edildiği çok sayıda araştırma yapılmış ve yapılmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin ve okul müdürlerinin, öğretmenler ile ilgili geliştirdikleri metaforlar üzerinden algıları betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada katılımcılara öğretmenlik kavramını değil, beraber çalıştıkları öğretmenleri değerlendirmeleri istenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımına göre yapılan araştırmanın çalışma grubunu; 2016 yılında İzmir'deki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ve okul müdürleri oluşturmaktadır. Toplamda 173 öğretmen formu ve 18 okul müdürü formu geçerli sayılarak bu formlar üzerinde analiz gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler "içerik analizi" tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. Toplanan verilerde öne çıkan kavramlar çerçevesinde temalar oluşturulmuş ve bu temalara uygun olarak kodlamalar yapılmıştır. Güvenirliği sağlamak için, kodlama işlemi iki farklı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmanın güvenirliğinde uyuşum oranı, öğretmen verileri için 0.87, okul müdürü verileri için 0.94 bulunmuştur. Katılımcılardan elde edilen ham veriler, içerik analizine tabi tutulmanın yanı sıra üretilen metaforların frekansları da hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenler en çok olumlu kişilik özelliklerine vurgu yaparken, okul müdürleri öğretmenlerin en çok olumsuz mesleki özelliklerine vurgu yapmışlardır. Olumlu kişilik özellikleri öğretmen algılarına göre birinci sıradayken okul müdürlerinin algılarında üçüncü sıradadır. Çalışma koşulları her iki tarafta da en az metafor alan tema iken, okul müdürlerinin öğretmenler hakkında olumsuz kişilik özellikleri ile ilgili metafor üretmemeleri dikkat çekmektedir. Öğretmenlerle ilgili metaforların kategorilerine bakıldığında öğretmenlerin en çok "üretken", "paylaşımcı" ve "güdülen" olarak gördükleri, bundan farklı olarak okul müdürlerinin ise öğretmenleri en çok "verimsiz" ve "yetiştirici" olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul Müdürü, Metafor

Abstract

Teachers are in an important position among the training officers who are responsible for fulfilling important tasks such as achieving the goals of the school, keeping the school alive, developing it. Based on its importance, numerous researches have been carried out and still are done in which the perceptions related to the teachers were entreated. In this study, the perceptions of the teachers and the school principals have been tried to describe through the metaphors developed about the teachers. In the research, the participants were asked not to evaluate the concept of teaching but to evaluate the teachers whom they work with. The teachers and school principals who work in official elementary, secondary and high schools in 2016 in İzmir form the study group of the research based on the qualitative research approach. In total, 173 teacher forms and 18 schools principal forms were valid and analyzes have been carried out on these forms. The obtained date was analyzed by using 'content analysis technique'. In the collected data, the themes were formed within the framework of the prominent concepts and the coding was done according to these themes. In order to ensure reliability, the coding was done by two different people (researchers). In the reliability of the study, the compliance rate was found 0.87 for teacher data and 0.94 for school principal data. The raw data obtained from the participants were subjected to content analysis, as well as the frequencies of the produced metaphors. When the results of the research are examined, while the teachers emphasized the most to the positive personality characteristics, the school principals emphasized the most to the negative professional characteristics of the teachers. While positive personality characteristic is in the first place according to the teachers, it is in the third place according to the school principals. While working conditions are the minimum metaphorical themes for both sides, it is remarked that the school principals do not produce metaphors about the negative personality characteristics of the teachers. When the categories of metaphors related to the teachers are examined, it is understood that teachers are seen as the most 'productive', 'sharing' and 'incentive', different from this it is understood that school principals see teachers as the most 'inefficient' and 'breeder'.

Keywords: Teacher, School Principal, Metaphor

Giriş

Bir iletişim ve etkileşim mesleği olan öğretmenlik, çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Geniş bir alana yayılmış çeşitli bilgi türlerini, mesleki becerileri ve kişisel özellikleri içerir (Şahin, 2014). Zengin bilgi birikimine, çeşitli mesleki beceri ve kişisel özelliklere sahip olan öğretmen, eğitimin hedeflerine varmasında en önemli unsurların başında gelir. Öğrencilerin eğitim sisteminde nihai hedef davranışları kazanması büyük ölçüde öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarına bağlıdır. Hem okul yöneticileri hem de öğretmenler okuldaki eğitim sürecinin verimliliğinde amaca hizmet edecek diğer kaynakları elde etmede, yönlendirmede ve işe koşmada en etkili kişilerdir. Eğitimin bu önemli aktörlerinin, birbirlerine ilişkin algısı ya da kendilerine ve diğerlerine ilişkin algıları, görev yaptıkları okulun dolayısıyla da eğitimin ve sistemin verimliliği açısından kuşkusuz önem taşır.

Öğretmenlerin, eğitimle bağlantılı kişiler/gruplar tarafından nasıl değerlendirildiğine ilişkin olarak yapılmış çeşitli araştırma bulguları önemli veriler sunmaktadır. Bununla birlikte eğitimle bağlantılı birçok kavram/olgu ya da duruma ilişkin olduğu gibi, gerek okul müdürü gerekse öğretmene yönelik algıyı ortaya koymak amacıyla metafor üretmeye dayalı çalışmaların giderek yoğunlaştığı gözlenmektedir. Metafor çalışmalarındaki özgünlük, katılımcıların yaratıcılıklarını harekete geçirmesi ve bu yolla katılımcının algısını belirtmede daha geniş bir çerçevede ele alınması olarak göze çarpmaktadır. Bu noktada öncelikle metafor kavramının tarihsel süreç içinde nasıl ifade edildiğine ve bu kavramın özelliklerine bakmak gereklidir.

Antik çağ düşünürleri/yazarları, metaforun, ilişkisiz iki sözcük ya da tümceciğin birleşimi olduğuna ve bu birleştirmenin tümüyle estetik kaygılarla yapıldığına inanıyorlardı. Metaforu, düşünceyi aktarma aracı değil, bir süs olarak görme eğilimindeydiler. Örneğin Aristoteles, metaforun, dilin kullanılmasında bir "tat" yaratma yöntemi olduğunu düşünüyordu (Sennett, 2014). Günümüzde bile pek çok kimse tarafından metafor, genellikle, şiirsel bir imgelem aracı ve retorik bir süsleme olarak görülmektedir. Oysa metafor kullanılması dili sıradanlıktan çıkarır. Hem düşünce hem de eylem açısından bakıldığında, kullandığımız normal kavramsal sistem doğası gereği benzetmeye dayalı, yani metaforiktir (Lakoff ve Johnson, 2008).

İnsanlar, genellikle, bir şeyi temsili olarak başka bir şey üzerinden bir metafor şeklinde anlatır/tanımlar (Zaltman ve Zaltman, 2013). Metafor (mecaz), "bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz; bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma" olarak kavramlaştırılmaktadır (TDK, 2016). Bilişsel dilbilimsel yaklaşıma göre metafor, "bir kavramsal alanı başka bir kavramsal alan cinsinden anlamak" olarak tanımlanmaktadır (Kövecses, 2010). Metafor, dildeki yaratıcılığın temel özelliğidir (Ortony, 1993). Black'in (1993) de belirttiği gibi, düşüncenin üst seviyesi konuşma, konuşmanın üst seviyesi metafordur. Metafor, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak dikkat çekmektedir (Arslan ve Bayrakcı, 2006). Bu yönüyle anlam yaratma sürecinin, zorunlu araçlarından birine dönüşen (Şevki, 2009) metafor, dilsel ve edebî araç olarak kullanılmakla birlikte eğitim/öğretim alanında da oldukça geniş bir kullanım alanı bulmaktadır (Arslan ve Bayrakcı, 2006). Bununla birlikte metafor eğitim araştırmalarında veri toplamada farklı bir uygulama şekli/tekniği olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Metafor ters yönde de işleyebilir. Örneğin zayıflar, koyun olarak nitelenebilir. Metafor, böyle ele alındığında ya da tersi durumda (örneğin güçlünün aslana benzetilmesi), toplumda iktidarın/gücün dağılım biçiminin algılanmasına ilişkin durumu yansıtır. Bununla birlikte metaforun hem çerçevesi hem odağındaki sözcük aynı düzeyde olmalıdır. Ne denli uyumsuz olursa olsun, bu durumda, iki terimin ilişkilendirilmesi için bir neden vardır. Dış görünüşe bakılırsa, uyumsuz parçaları birleştiren düş gücü/hayal ürünü her türlü eylemin, kavrayışımızı daha karmaşıklaştırdığı düşünülür; ancak metafor, gerçekliği basitleştirici bir tarzda kullanılabilir. Birisiyle yüz yüze gelmek, hem onu tanımak hem de kişinin toplumda işgal ettiği kendi yerini bilmektir. Metafor kullanılarak toplumun uyumsuzluklarından somut bir anlam çıkarılır. Bu uyumsuzluklar tek bir birim içinde kaynaşır ve parçalar tek başlarına sahip olamadıkları anlamı metafor içinde kazanırlar (Sennett, 2014). Sennett'in (2014) Paul Ricoeur'dan (1975) aktardığına göre, metaforun yaptığı, bir tarafı diğerine tercih etmek, taraf tutmak değildir. Metafor, uyumsuz anlamları karşı karşıya getirir; böylece, her iki anlam da diğerini değişime uğratır. Bir metafor, kendisini oluşturan parçaların toplamından daha kapsayıcı/geniş bir anlam yaratır ve çelişkilere uyumluluk havası verir. İşte siyasal gerginlik yaşayan toplumların, inançlarını çoğu zaman, dışarıdan bakanlara saçma gelecek biçimde metafor kullanarak ifade etmelerinin nedeni budur.

Toplumsal sistemde önemli bir yer tutan eğitim sistemini betimleye yönelik araştırmalar eğitimin çeşitli öğeleri üzerinden yapılmaktadır. Bu araştırmalarda farklı veri toplama teknikleri kullanılsa da çoğunlukla nicel

araştırma yaklaşımına yönelik tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Eğitim araştırmalarında veri toplamak için metafor kullanılması, nitel araştırmanın farklı bir tekniği olarak göze çarpmaktadır. Alan yazında metafor çalışmalarında eğitimin farklı kavram ya da aktörlerine ilişkin metaforik algılar üzerinden veriler toplandığı gözlenmektedir. Türkiye'de öğretmenler ile ilgili öğretmen metaforuna yönelik çeşitli gruplarla araştırmalar yapılmıştır. Metafor çalışmalarına yönelik veri toplanan gruplar içinde en çok öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir (Akgün, 2016; Aydın ve Pehlivan, 2010; Bahar-Güner, Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2016; Çevik Kılıç, 2017; Kalyoncu, 2012; Koç, 2014; Ocak ve Gündüz, 2006; Saban, 2004; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Turan, Yıldırım ve Tıkman, 2016; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013). Öğretmenlerle yapılan çalışmalara daha az rastlanmaktadır (Aslan, 2013; Cerit, 2008; Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Kabadayı, 2008; Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011).

Metafor kullanılarak yapılan araştırmalarda öğretmenlerin çeşitli nitelikleri gözler önüne serilmiştir. Bu araştırmalarda öğretmen; bilgi kaynağı (Akgün, 2016; Aslan, 2013; Aydın ve Pehlivan, 2010; Bahar-Güner vd., 2016; Cerit, 2008; Çevik Kılıç, 2017; Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Yılmaz vd., 2013; Koç, 2014; Ocak ve Gündüz, 2006; Saban, 2004; Turan vd., 2016), yönlendirici, yol gösterici, rehber (Akgün, 2016; Aslan, 2013; Bahar-Güner vd., 2016; Cerit, 2008; Çevik Kılıç, 2017; Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Kalyoncu, 2012; Koç, 2014; Turan vd., 2016; Yılmaz vd., 2013), sabırlı, şefkatli, fedakâr, ebeveyn (Aslan, 2013; Bahar-Güner vd., 2016; Cerit, 2008; Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Koç, 2014; Ocak ve Gündüz, 2006; Turan vd., 2016; Yıldırım vd., 2011), şekillendirici, biçimlendirici (Aslan, 2013; Aydın ve Pehlivan, 2010; Bahar-Güner vd., 2016; Ocak ve Gündüz, 2006; Saban, 2004; Turan vd., 2016; Yılmaz vd., 2013; Yıldırım vd., 2011), yetiştirici, geliştirici (Aslan, 2013; Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Koç, 2014; Ocak ve Gündüz, 2006; Turan vd., 2016) ve aydınlatıcı olarak (Akgün, 2016; Cerit, 2008; Ocak ve Gündüz, 2006; Yıldırım vd., 2011) nitelendirilmiştir.

Öğretmenler, okulda kendi konu uzmanlığı alanlarında eğitimin planlayıcısı ve uygulayıcısı görevini üstlenmiş kişiler olarak, okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde hayati rol oynarlar. Öğretmenin oynadığı rolün gereği olarak öğretmenlerle ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda öğretmen değerlendirmeleri genellikle belirli bir grubun algısı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada okulun önemli iki tarafı olan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretmenlere ilişkin algıları incelenmeye çalışılmıştır. Hem öğretmenlerin hem de okul müdürlerinin öğretmenler hakkındaki algılarına bakılarak çift taraflı bakış açısından yararlanılmış ve bu algılar üzerinden karşılaştırma yapabilme olanağına sahip olunmuştur. Ayrıca bu konuda yapılan araştırmaların çoğu mevcut öğretmenleri değil, daha çok kavramsal olarak "öğretmen" imgesini betimlemeye çalışan araştırmalardır. Bu araştırmada soyut kavramlar yerine, mevcut durumu yansıtan algılar betimlenmeye çalışılmıştır. Bunun için öğretmenlerden ve okul müdürlerinden halen görevli oldukları okulda birlikte çalıştıkları öğretmenlere ilişkin metafor geliştirmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın problemi şöyle ifade edilmiştir: İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve okul müdürlerinin beraber çalıştıkları öğretmenlere ilişkin algıları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir olgu bilim (fenomonoloji) çalışması olarak tasarlanmıştır. Olgu bilim çalışması, kişilerin olgu ve olaylara ilişkin deneyimlerini nasıl adlandırıp anlamlandırdıklarını ve bu anlamları başkalarıyla nasıl paylaştıklarını anlamak açısından önem taşır (Merriam, 2013; Patton, 2002). Nitel araştırma yaklaşımına göre yapılandırılan bu çalışmada, veri toplamak için, katılımcılardan öğretmenleri nasıl algıladıklarına ilişkin metafor üretmeleri istenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016 yılında İzmir'deki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ve okul müdürleri oluşturmaktadır. Katılımın gönüllülük esasına dayandığı araştırmaya toplam 188 öğretmen, 19 okul müdürü katılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda eksik ve amacına uygun doldurulmadığı belirlenen 15 tane öğretmen araştırma formu ile bir tane müdür araştırma formu değerlendirme dışı bırakılmış, toplamda 173 tane öğretmen araştırma formu ve 18 tane okul müdürü araştırma formu geçerli sayılarak bu formlar üzerinde analiz gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubunun seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. Böylece araştırmacılar, veri toplamak için, Yıldırım ve Şimşek'in (2006) de vurguladığı gibi hem zaman ve ulaşım açısından hem de ekonomik yönden erişilmesi kolay ve yakın olan bir durumu seçmiştir.

Tablo 1'de araştırmada analize dâhil edilen katılımcılara ilişkin demografik özellikler yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Katılımcı Bilgisi	Grup	Öğretmen		Müdür	
		Kişi Sayısı (f)	Oranı (%)	Kişi Sayısı (f)	Oranı (%)
Cinsiyet	Kadın	134	77,6	3	16,7
	Erkek	39	22,4	15	83,3
	Toplam	**173**	**100,0**	**18**	**100,0**
Okul Türü	İlkokul	69	39,9	5	27,8
	Ortaokul	57	32,9	9	50,0
	Lise	47	27,2	4	22,2
	Toplam	**173**	**100,0**	**18**	**100,0**
Yaş	30 yaş ve altı	20	11,6	0	0
	31-40 yaş	71	41,0	5	27,8
	41-50 yaş	70	40,5	11	61,1
	51 yaş ve üstü	12	6,9	2	11,1
	Toplam	**173**	**100,0**	**18**	**100,0**
Öğretmenlik Kıdemi	5 yıl ve altı	11	6,4	0	0
	6-10 yıl	28	16,2	1	5,5
	11-15 yıl	38	21,9	3	16,7
	16-20 yıl	63	36,4	7	38,9
	21 yıl ve üstü	33	19,1	7	38,9
	Toplam	**173**	**100,0**	**18**	**100,0**
Okuldaki Görev Süresi	5 yıl ve altı	94	54,3	14	77,8
	6-10 yıl	37	21,4	4	22,2
	11-15 yıl	29	16,8	0	0
	16-20 yıl	10	5,8	0	0
	21 yıl ve üstü	3	1,7	0	0
	Toplam	**173**	**100,0**	**19**	**100,0**

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 77,6'sının kadın, yüzde 39,9'unun ilkokul öğretmeni, yüzde 41,0'inin 31 ile 40 yaş arasında olduğu, yüzde 36,4'ünün 16-20 yıl arası öğretmenlik kıdemi olduğu, yüzde 54,3'ü ise araştırma yapılırken 5 yıl ve daha az süreyle görev yaptığı okulda bulunduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin ise yüzde 83,3'ünün erkek, yüzde 50,0'sinin ortaokulda görevli, yüzde 61,1'inin 41-50 yaş arasında, yüzde 77,8'inin öğretmenlik kıdeminin 16 yıl ve üstü; yüzde 77,8'inin araştırma yapılırken görev yaptığı okuldaki toplam çalışma süresinin 5 yıl ve daha az olduğu gözlenmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğretmenleri "neye" benzettikleri ve "benzetme nedenlerine" ulaşmak için iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu aracın birinci bölümünde çalışmaya ilişkin açıklayıcı yönerge sunulmuş ve katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler istenmiştir. İkinci bölümde katılımcı öğretmenlerin, okuldaki öğretmenleri metafor kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun için veri toplama aracında "Görev yaptığınız okulu düşündüğünüzde, öğretmenler……'e/a benzer. Çünkü ……" ifadelerinde boş bırakılan yerleri doldurmaları istenmiştir. Katılımcılara yöneltilen "Görev yaptığınız okulu düşündüğünüzde" ifadesiyle, genel olarak "öğretmen" kavramını çağrıştıran metaforlar değil, halen birlikte çalıştıkları öğretmenlere ilişkin metafor üreterek, mevcut durumu yansıtmaları amaçlanmıştır.

Okul müdürlerinden veri toplamak için de aynı form kullanılmış, müdürlere beraber çalıştıkları öğretmenleri "bir şeye" benzetmelerini ve "benzetme nedenlerini" yazmaları istenmiştir. Böylece bu araştırmada hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin öğretmenler hakkındaki metaforik algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama

Araştırmanın verileri İzmir il merkezinde bulunan 20 okulda toplanmıştır. Veri toplama aracı, okul yöneticilerinden sözlü izin alınarak çalışmaya gönüllü olarak katkı vereceğini ifade eden öğretmenlere elden dağıtılmış, sorular yanıtlandıktan sonra da araştırmacılar tarafından yine elden alınmıştır. Güvenirlik açısından katılımcılara araştırmanın önemi, amacı ve toplanan bilgilerin gizliliği konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Toplam 20 okuldan 188 öğretmen ve 19 okul müdürü verisi toplanmıştır. Bir okul müdürü öğretmenlerden veri toplanmasına izin vermiş ancak, kendisi araştırmaya katılmaya gönülsüz davranarak veri toplama formunu doldurmamıştır. Bununla birlikte metafor ve gerekçeler kısmında eksiklik olan, araştırmanın amacına hizmet etmeyecek şekilde kişisel ve fiziksel bazı özelliklere yönelik eksik yanıtlanan 15 öğretmen formu ve bir okul müdürü formu analize dâhil edilmemiştir. Sonuçta veri olarak değerlendirilen 173 adet öğretmen veri formu ve 18 okul müdürü veri formu "içerik analizi" tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Böylece toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem; birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirip, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde örgütleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda veri çözümlemede şu yol izlenmiştir:

Adlandırma. Katılımcılardan toplanan verilerden hareketle öne çıkan kavramlar çerçevesinde temalar oluşturulmuş ve bu temalara uygun olarak kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen verileri, genel düzeyde açıklayabilen temaların bulunması için verilere önce çeşitli kodlar verilmiş ve bu kodlar ile veriler bir araya getirilerek incelenmiştir. Verilerde ortak yönler değerlendirilerek temalar bulunmaya çalışılmıştır. Veriler belirli temalar altında toplanmış, aralarında anlamlı ilişkiler kurulmaya çalışılmıştır. Temaların daha genel bir olguya işaret etmelerine özen gösterilmiştir. Bu aşamada öğretmenlerin yazdığı metaforlar tek tek adlandırılarak listelenmiştir.

Her bir tema altında yer alan metafora ilişkin gerekçeler eklenmiştir. Metaforların gerekçeleri yazılırken; aynı anlama gelen gerekçeler anlamı bozmayacak şekilde tek bir gerekçeye dönüştürülmüştür. Bazı metafor gerekçelerinde birleştirme şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Örnek 1: Üretken kategorisinde yer alan Karınca metaforuna ilişkin şu gerekçeler: "Çalışma", "Özveriyle çalışıyorlar", "Çalışma biçimleri", "Hem çalışkan hem de ufukları dar", "Sürekli bir şeyleri yetiştirme çabası ve koşuşturma halinde olduğumuz için", "Çünkü büyük bir çoğunluğu deli gibi çalışıyor", "Çok çalıştıkları için", "çalışkanlık", "Sorgulamadan çalışırlar", "Her zaman çok çalışıyorlar";

"Özveriyle çalışıyorlar. Çalışkanlar ve sürekli bir şeyleri yetiştirme çabası ve koşuşturma içindeler. Büyük çoğunluğu deli gibi, sorgulamadan, çok çalışıyorlar." şeklinde toparlanmıştır.

Örnek 2: Üretken kategorisinde yer alan Arı metaforuna ilişkin şu gerekçeler: "Kovan", "çalışkan", "Çok çalışkan", "görev bilinci", "yoğun çalışır", "verimli", "muhteşem ballar için sürekli çalışırlar", "Herkesin kendi odasında kendine ait işleri yapması", "Durağanlık, sessizlik", "Üretkenlikleri", "Çok çalışır", "okul öğretmenin sırtında";

"Kovan gibi, çok çalışkanlar. Görev bilinciyle yoğun ve verimli çalışıyorlar. Herkes kendine ait işleri sessiz ve üretken bir biçimde sürekli çok çalışarak yapıyor. Okul öğretmenin sırtında." şeklinde toparlanmıştır.

Geçerlik ve güvenirliği sağlama. Çalışmada, araştırmanın tüm aşamaları adım adım anlatılarak geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın iç ve dış tutarlığını sağlamak için özenli çalışmalar yapılmıştır. İç tutarlık, ortaya çıkan kategorinin altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı ile ilgilidir. Dış tutarlık ise ortaya çıkan kategorilerin tümünün araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklayabilmesine ilişkindir. Yani bu kategorilerin, birbirlerinden farklı olmakla birlikte, kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturabilmesiyle ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Daha sonra kendi aralarında anlamlı bir bütünlük oluşturan kategorilerin daha üst bir kavramlaştırma oluşturabilecek şekilde temalaştırılmıştır.

Güvenirliği sağlamak için, araştırmada ulaşılan kategoriler altında verilen metaforların kategoriyi kavramsal düzeyde temsil etme durumunun anlaşılabilmesi için, kodlama işlemi iki farklı kişi (araştırmacılar) tarafından

yapılmıştır. Daha sonra, bu kodlamalar karşılaştırılarak uyuşum yüzdesine bakılmıştır. Uyuşum yüzdesi: (tüm uyuşulan kategorilerin sayısı) / (tüm uyuşulan ve uyuşulmayan kategorilerin sayısı) formülüyle hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, p. 64). Araştırmanın güvenirliği öğretmen verileri için 151/173=.87, okul müdürü verileri için 17/18=.94 olarak bulunmuştur. Çalışmada güvenirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesinin 70 ve üzerinde olması, güvenirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilmektedir.

Frekansların hesaplanması ve yorumlanması. Bu aşamada, metaforların frekansları çıkarılarak temalar altında yorumlanmıştır. Katılımcılardan elde edilen ham veriler, içerik analizine tabi tutulmanın yanısıra üretilen metaforların frekansları da hesaplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden, öğretmenlere ilişkin olarak toplam 173 geçerli metafor verisi sağlanmıştır. Bazı metaforların gerekçeleri aynı ana fikri içerdiği için metaforlar daha kapsayıcı olan metafor altında toplanarak metafor sayısı 72'ye indirilmiş ve 17 kategoride toplanmıştır. 18 okul müdürünün ürettiği 17 farklı metafor ise 10 kategori altında toplanmıştır. Kategoriler daha sonra ortak özellikleri bakımından incelenerek üç ana tema altında toplanmıştır. Bunlar; öğretmenleri üç farklı yönden incelemek için belirlenen ve öğretmenin "kişilik özelliklerini", "mesleki özelliklerini" ve "çalışma koşullarını" ölçen temalardır. Bu temalar daha sonra alt temalara ayrılarak; "Olumlu Kişilik Özellikleri", "Olumsuz Kişilik Özellikleri", "Olumlu Mesleki Özellikler", "Olumsuz Mesleki Özellikler" ve "Çalışma Koşulları" şeklinde belirlenmiştir.

Elde edilen temalardaki metaforlar kategorilere ayrılmış ve frekansları (f) hesaplanmıştır. Kategorilerdeki metafor frekanslarının içinde bulundukları temadaki oranını bulmak için f/temanın toplam frekansı x 100 formülü kullanılmıştır. Bunun yanında kategorilerin ve sonuçta temanın araştırmanın geneli içindeki oranı bulunmuştur. Bunun için ise f/toplam veri sayısı x 100 formülü kullanılmıştır. Bununla bir kategorinin tüm araştırma içindeki ağırlığı belirlenmek istenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin ve okul müdürlerinin beraber çalıştıkları öğretmenlere ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Öğretmenlerin Okul Müdürlerine İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Bu bölümde önceki bölümde çözümlemesi anlatılan verilerden ulaşılan sonuçlar; Kişilik Özellikleri, Mesleki Özellikler ve Çalışma Koşulları temaları altında ve tablolar halinde sunulmaktadır. Kişilik özellikleri ve Mesleki özellikler temalarındaki olumlu ve olumsuz yargıları ayrıştırmak için temalar ikişer alt temaya ayrılmıştır. Buna göre toplamda beş tema (Olumlu kişilik özellikleri, Olumsuz kişilik özellikleri, Olumlu mesleki özellikler, Olumsuz mesleki özellikler, Çalışma koşulları) üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Tablo 2'de araştırma verilerini analizi sonucunda ortaya çıkan temalar, bu temalara ait kategoriler, bu kategorilerdeki metafor sayıları, bu metaforların toplam frekansları, kategorilerin frekans sayılarına göre tema içindeki oranları ve yine bu kategorilerin frekans sayılarının araştırmanın geneli içindeki oranları verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin öğretmenler hakkında geliştirdikleri metaforlara ilişkin tema, kategori, metafor sayısı, metafor frekansları ve kategorilerin oranları

Tema	Alt Tema	Kategori	Kategorilerdeki Metafor Sayısı	Kategorilerdeki Metafor Frekansları (f)	Tema İçindeki Oranı (%)	Toplam İçindeki Oranı (%) (f:173x100)
Kişilik Özellikleri	Olumlu Kişilik Özellikleri	Üretken	6	32	49,2	18,5
		Paylaşımcı	7	21	32,3	12,1
		Renkli/Çeşitli	4	10	15,4	5,8
		Keyifli	2	2	3,1	1,2
		Toplam	**19**	**65**	**100,0**	**37,6**
	Olumsuz Kişilik Özellikleri	Çıkarcı	3	8	38,1	4,6
		Geveze	4	8	38,1	4,6
		Kibirli	3	5	23,8	2,9
		Toplam	**10**	**21**	**100,0**	**12,1**
Mesleki	Olumlu	Aydınlatan	3	12	42,9	6,9

Özellikler	Mesleki Özellikler	Yol Gösteren	4	7	25,0	4,1
		Can Veren	4	6	21,4	3,5
		Yetiştirici	3	3	10,7	1,7
		Toplam	**14**	**28**	**100,0**	**16,2**
	Olumsuz Mesleki Özellikler	Güdülen	5	16	35,6	9,2
		Edilgen	6	10	22,2	5,8
		Verimsiz	5	10	22,2	5,8
		Tükenmiş	4	9	20,0	5,2
		Toplam	**20**	**45**	**100,0**	**26,0**
Çalışma Koşulları		Sistemin Parçası	5	8	57,1	4,6
		Desteğe İhtiyacı Olan	3	6	42,9	3,5
		Toplam	**8**	**14**	**100,0**	**8,1**

Tablo 2'ye göre araştırma verileri Kişilik Özellikleri, Mesleki Özellikler ve Çalışma Koşulları şeklinde üç ana tema altında toplanmıştır. Bu ana başlıklar, kişilik ve mesleki özelliklerin olumlu ve olumsuz olmalarına göre toplamda beşe ayrılmıştır. Buna göre, metafor sayılarının araştırma geneli içindeki oranlarına bakıldığında sırasıyla Olumlu Kişilik Özellikleri (%37,6), Olumsuz Mesleki Özellikler (%26,0), Olumlu Mesleki Özellikler (%16,2), Olumsuz Kişilik Özellikleri (%12,1) ve Çalışma Koşulları (%8,1) temaları gelmektedir.

Olumlu kişilik özellikleri temasına dahil olan 19 metafor 65 kişi tarafından dile getirilmiştir. Bu tema altında *Üretken*, *Paylaşımcı*, *Renkli/Çeşitli* ve *Keyifli* olmak üzere toplam dört kategori bulunmaktadır. Olumlu kişilik özellikleri temasındaki metaforları kullanan kişi sayısına bakıldığında ilk sırada 32 kişi ile *Üretken* kategorisi gelmektedir. *Üretken* kategorisinin tema içindeki oranı yüzde 49,2, araştırmanın tümü içindeki oranı ise yüzde 18,5'tir. Bu temada ikinci sırada 21 kişi ile *Paylaşımcı*, üçüncü sırada 10 kişi ile *Renkli/Çeşitli* ve son sırada 2 kişi ile *Keyifli* kategorileri yer almaktadır.

Olumsuz kişilik özellikleri temasında 21 öğretmen 10 metafor üretmiş ve tüm çalışma verileri içindeki oranı yüzde 12,1'dir. Bu temadaki metaforlar *Çıkarcı*, *Geveze* ve *Kibirli* kategorilerine ayrılmıştır. *Çıkarcı* ve *Geveze* kategorilerinde sekizer metafor bulunmaktadır. Bu kategorilerin toplam çalışma içindeki oranları yüzde 4,6'dır.

Olumlu mesleki özellikler temasına baktığımızda, bu temanın toplamda 28 öğretmenin 14 metafor ürettiği ve tüm çalışma içinde yüzde 16,2 ağırlığı olduğu görülmektedir. Temadaki metaforlar *Aydınlatan*, *Yol Gösteren*, *Can Veren* ve *Yetiştirici* kategorilerine ayrılmıştır. 12 kişinin metaforlarının dahil olduğu *Aydınlatan* kategorisi bu temanın en fazla vurgulanan kategorisidir. *Aydınlatan* kategorisi tüm çalışma içinde yüzde 6,9 orana sahipken ikinci sırada yüzde 4,1 ile *Yol Gösteren* kategorisi gelmektedir.

Olumsuz mesleki özellikler kategorisi 45 öğretmenin 20 metaforunun yer aldığı bir temadır. Bu tema *Güdülen*, *Edilgen*, *Verimsiz* ve *Tükenmiş* kategorilerine ayrılmıştır. 16 öğretmenin beş metafor ürettiği *Güdülen* kategorisi bu temadaki en yüksek kategoridir. *Güdülen* kategorisi tüm çalışma içinde yüzde 9,2'lk bir orana sahiptir.

Çalışma koşullarının dile getirildiği temada *Sistemin Parçası* ve *Desteğe İhtiyacı Olan* şeklinde iki kategori bulunmaktadır. Bu temada öğretmenler en fazla *Sistemin Parçası* kategorisine yönelik metafor üretmişlerdir.

Kategoriler düzeyinde çalışma verilerine bakıldığında ilk sıralarda yüzde 18,5 ile *Üretken*, yüzde 12,1 ile *Paylaşımcı*, yüzde 9,2 ile *Güdülen*, yüzde 6,9 ile *Aydınlatan*, yüzde 5,8 ile *Renkli/Çeşitli*, *Edilgen* ve *Verimsiz* kategorilerinin olduğu görülmektedir. Kategorilerin tüm çalışma içindeki oranlarına göre en düşük kategoriler ise *Keyifli* (%1,2), *Yetiştirici* (%1,7) ve *Kibirli* (%2,9) kategorileridir. Tablo 3'te "Olumlu kişilik özellikleri" temasında yer alan kategoriler, metaforlar ve bu metaforlara ilişkin frekans ile gerekçeleri gösterilmiştir.

Tablo 3.

Olumlu kişilik özellikleri teması altında yer alan kategori, metafor, metafora ilişkin frekans ve gerekçeler

Kategori	Metafor	f	Gerekçe
Üretken	Karınca	15	*Özveriyle çalışıyorlar. Çalışkanlar ve sürekli bir şeyleri yetiştirme çabası ve koşuşturma içindeler. Büyük çoğunluğu deli gibi, sorgulamadan, çok çalışıyorlar.*
	Arı	12	*Okul kovan gibi, görev bilinciyle yoğun ve verimli çalışıyorlar. Herkes kendine ait işleri sessiz ve üretken bir biçimde çok çalışarak yapıyor. Okul öğretmenin sırtında.*
	Robot	2	*Bitmeyen enerji. Dur durak bilmiyorlar.*
	Papatya	1	*Her yıl yenilenir.*
	Orkestra	1	*Uyumlu ve bağlantılı güzel ürünler ortaya çıkarıyorlar.*
	Kalem	1	*Üreten.*
Paylaşımcı	Aile	8	*Birlikte ve bütün halinde herkes birbirini seviyor ve hoşgörülü davranıyor, bir arada çalışılıyor. Ortak paylaşımlar, ortak mekân. İyi kötü her anda bir arada olmayı başarabilir; olumlu olumsuz her şey okul içinde çözülür ve aile reisinin yönlendirmesiyle hareket ederler. Oraya ait hissederim.*
	Kardeş	3	*Paylaşımcı, birbirleriyle iyi anlaşır, anlaşamazsa da çabuk barışırlar.*
	Takım	3	*Okulda amaç birliği, öğretmenler arasında dayanışma ve uyum var.*
	Altın kızlar	2	*Çok iyi anlaşıyorlar, muhabbetleri çok güzeldir. Birbirimizi konuşmadan anlarız.*
	Karınca	2	*Birlik ve beraberlik, dayanışma işbirliği.*
	Ağaç	2	*Güzel verimli uyumlu, her bir dalı farklı, birlikte güçlü.*
	Komün	1	*İşbirliğine açık, güven veren, güler yüzlü sıcak insanlar.*
Renkli/Çeşitli	Meyve sepeti, Karışık çerez	4	*Her birinin kendine has çeşitli özellikleri var. Herkesin bakış açısı farklı, içinde mutlaka sevecekleriniz vardır.*
	Kır Çiçeği	2	*Farklı anlayış yapısı var. Bazıları çok güzeldir çevresindekiler de bu güzelliğini yansıtır ve arıları besler. Bazıları da soğuk dikenli ve gösterişsizdir çevresindekileri kendinden uzaklaştırır.*
	Gökkuşağı	2	*Birbirlerinden farklı karakterler olsalar da hepsi ayrı bir güzelliğe sahiptir ve özeldir.*
	Renkli çiçekler	1	*Neşeli, sıcakkanlı, pozitif enerjili.*
	Bir torba elma	1	*Kimisi çok tatlı elma, kimisi çürük.*
Keyifli	Kızlar yurdu	1	*Çok neşeli keyifli.*
	Okuttuğu yaş grubuna benziyor	1	*Davranış ve duygusal özelliklerini o şekilde gösteriyorlar.*

Tablo 3'te görüldüğü gibi "Olumlu kişilik özellikleri" teması altında *Üretken*, *Paylaşımcı*, *Renkli/Çeşitli* ve *Keyifli* kategorileri yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 65 tanesi bu temaya uygun metaforlar üretmiştir. Bu temada en fazla tekrarlanan metaforlar 15 defa ile karınca ile 12 defa tekrarlanan *arı* metaforu olmuştur. Bunları sekiz defa tekrarlanan *aile* metaforu izlemiştir.

Tablo 4'te "Olumsuz kişilik özellikleri" temasında yer alan kategoriler, metaforlar ve bu metaforlara ilişkin frekans ile gerekçeleri gösterilmiştir.

Tablo 4.

Olumsuz kişilik özellikleri teması altında yer alan kategori, metafor, metafora ilişkin frekans ve gerekçeler

Kategori	Metafor	f	Gerekçe
Çıkarcı	Tilki	4	*Bencil, çıkarcı, kurnazdır; değişim ve kişisel etkileşim konusunda her zaman kendi menfaatleri doğrultusunda davranış sergilerler.*
	Pazarlamacı	2	*Her an birini küçük bir çıkar uğruna satmaya çalışırlar.*
	Oyuncu	2	*Samimiyetsiz, kendini ve yaptığı işi iyi gösterip oynadıktan sonra maskesini çıkarıp çirkin yüzünü gösterir.*
Kibirli	Bilgiç	2	*Egoları yüksek, her şeyi ben bilirim demelerinden dolayı.*
	Karga	2	*Çoğu kendinin mükemmel olduğunu düşünüyor, popüler olmayı seviyor.*
	Kötü kraliçe	1	*Kibirli, yeniliklere kapalı.*
Geveze	Kuş	2	*Sürekli muhabbet ediliyor ama birbirini kırmamaya özen gösteriyorlar.*
	Boş teneke	2	*Maalesef çoğunluğu tıngırdamaktan öteye geçemiyor, içi boş sadece kuru gürültü.*
	Kazan	2	*Ne atarsan kaynatırlar, sürekli kaynar.*
	Altın günü misafirleri	2	*Sohbetleri ve yaşam biçimleri benziyor, bir araya gelindiğinde herkes konuşuyor, karşıdakini dinlemiyor.*

Tablo 4'te görüldüğü gibi "Olumsuz kişilik özellikleri" teması altında *Çıkarcı*, *Geveze* ve *Kibirli* kategorileri ve kategoriler kapsamında yer alan metaforlar ile bu metaforları açıklayan gerekçeler yer almaktadır. Buna göre "Olumsuz kişilik özellikleri" temasında en fazla tekrarlanan metafor *Çıkarcı* kategorisinde dört defa yazılan *tilki* metaforu olmuştur. Öğretmenler bu metaforla öğretmenlerin bencil, çıkarcı, kurnaz ve menfaatçi olduklarını vurgulamışlardır.

Tablo 5'te "Olumlu mesleki özellikler" temasında yer alan kategoriler, metaforlar ve bu metaforlara ilişkin frekans ile gerekçeleri gösterilmiştir.

Tablo 5.

Olumlu mesleki özellikler teması altında yer alan kategori, metafor, metafora ilişkin frekans ve gerekçeler

Kategori	Metafor	f	Gerekçe
Aydınlatan	Güneş	5	*Etrafına ışık saçan ışık kaynağı, sıcakkanlı, gittiği yeri ışığıyla aydınlatır.*
	Mum	5	*Öğretmeye gayretli, yandıkça etrafı aydınlatır, çevresine ışık verir.*
	Yıldız	2	*Gelecek nesilleri yetiştirirken hepsi yıldız gibi parlıyor.*
Can veren	Ağaç	3	*Kökten ve güneşten aldığı olumlu etkileri meyvelere iletir. Meyvesi ve oksijeni ile öğrencilere yaşam verir.*
	Su	1	*Canlılara hayat verir.*
	İçi su dolu balon	1	*Sene başında bilgi donanımıyla geliyorlar sene sonuna kadar bilgilerini öğrencilerle paylaşarak boşaltıyorlar.*
	Ruh	1	*Nasıl ki bedeni canlı tutan ruh ise okulu canlandıran o güzel, farklı ruhlardır.*
Yol gösteren	Takım lideri	2	*Yol gösterici, öğreten, seven, sorun çözen, yardımcı, yanlışları düzeltirken kırıcı olmayan.*
	Anne/baba	2	*Yol gösteren, koruyucu. Çocuklarla kendi çocukları gibi ilgileniyorlar.*
	Bahçıvan	2	*Temelden başlar ince işçilik sergiler ve çocukları yetiştirir.*
	Kalem	1	*Danışanlara yeni yollar çizdikleri için.*
Yetiştirici	Vefakâr insan	1	*Okul ve öğrenci için ellerinden geleni yapıyorlar.*
	Şemsiye	1	*Koruyucu.*
	Tavuk	1	*Çünkü hep anaç, verici, araştırıcı ve uykusuz.*

Tablo 5'te görüldüğü gibi "Olumlu mesleki özellikler" teması altında *Aydınlatan*, *Yol Gösteren*, *Can Veren* ve *Yetiştirici* kategorileri bulunmaktadır. Bu temada en fazla kullanılan metafor *Aydınlatan* kategorisindeki *güneş* ve *mum* metaforlarıdır. Öğretmenler *güneş* ve *mum* metaforlarını, öğretmenlerin ışık saçtıkları, sıcakkanlı, gayretli oldukları, etraflarını aydınlattıkları gerekçeleri ile açıklamışlardır.

Tablo 6'da "Olumsuz mesleki özellikler" temasında yer alan kategoriler, metaforlar ve bu metaforlara ilişkin frekans ile gerekçeleri gösterilmiştir.

Tablo 6.

Olumsuz mesleki özellikler teması altında yer alan kategori, metafor, metafora ilişkin frekans ve gerekçeler

Kategori	Metafor	f	Gerekçe
Güdülen	Koyun	8	*Önlerine konulan her şeyi sorgusuz sualsiz kabul edip yapıyor, çobana ihtiyaç duyuyorlar, işlerini yapıyorlar fakat ses çıkarmıyorlar. Verilen emirleri yerine getirmeye mecbur zavallılar. Kişiliksiz, gariban, itiraz etmiyorlar.*
	Robot	3	*Müdürün dediklerini yerine getirme dürtüsü aşırı gelişmiş, sadece verilen görevleri yapar.*
	Sürü	2	*Otobüs yolculuğundaki insan topluluğu, kaza anı dışında birbirleriyle gerçek anlamda iletişimleri yok.*
	Köle	2	*Özgürlükleri kısıtlı; çalışıp çabalar karşılığını alamaz.*
	Köpek	1	*Kızgınlıklarına karşın sahibini affedici tavır sergiliyorlar.*
Edilgen	Piyon	3	*Eğitim sistemi, öğretmeni, velinin ve öğrencinin piyonu haline getirdi. Öğretmen yetkisiz, adeta "şah" için çalışıyor.*
	Vagon	2	*İnisiyatifsiz uygulayıcı, nereye çekilirse oraya gider.*
	Kukla	2	*Öğrenci, idare ve veliler ellerinde oynatıyor, eleştirileri olsa da söylemiyorlar, sessizce kabulleniyorlar.*
	Ot	1	*İstediğiniz şekilde ezebilirsiniz.*
	Lobut	1	*Top gelince lobutların bir kısmı yerde.*
	Çay-kahve otomatı	1	*Ücret ödemezseniz asla harekete geçmezler.*
Verimsiz	Kum torbası	3	*Ağır, hareket etmeyi sevmiyor, hep yerinde sayıyor, çoğu tembellik yapıyor. Havanda su dövüyoruz.*
	Ağustos böceği	2	*İşini son güne bırakır, görevleri gereği çok konuşur.*
	Tembel hayvan	2	*İsteksiz, önemsemez, rahat tavır ve davranışlar sergilemekte, mesleklerini sadece "görev" olarak yapmaktadırlar.*
	Çoban	2	*Görev itibari ile çocukların güdülmesi isteniyor.*
	Kalabalık kuş sürüsü	1	*Birlikte hareket ediyor ama rutin bir işi yapıyorlar, kendine ait o günlük yaratıcılık sorgu yok.*
Tükenmiş	Dağınık kitle	5	*Herkes bir renk ancak ayrı telden çalıyor, herkes kendi kafasına göre takılıyor, kimsenin bir amacı, isteği hevesleri yok, okul bitince çil yavrusu gibi dağılıyorlar.*
	Bezgin Bekir	2	*Her şey külfet onlar için, ders anlatmak bile; sistemden ve öğrenmek istemeyen bir guruba zorla bir şeyler öğretmeye çalışmaktan yorulmuş, yeni şeyler öğrenip kendini geliştirmekten yetersiz, bezgin bir kitle.*
	Yosun	1	*Cansız ve çürümeye yüz tutmuş.*
	Umutsuz ev kadını	1	*Sürekli şikâyet etmeleri ve çözüme ortak olmamaları*

Tablo 6'da görüldüğü gibi "Olumsuz mesleki özellikler" teması altında *Güdülen*, *Edilgen*, *Verimsiz* ve *Tükenmiş* kategorileri yer almaktadır. Bu temada en fazla kullanılan metafor *Güdülen* kategorisindeki *koyun* metaforu olmuştur. Bu metafor sekiz öğretmen tarafından dile getirilmiş ve sorgusuz kabulleri, çobana ihtiyaç duymaları, kişiliksiz, gariban bir şekilde itiraz etmemeleri şeklinde gerekçelendirilmiştir. İkinci olarak beş kişi öğretmenleri *Dağınık kitle*ye benzetmiş ve herkesin kafasına göre takılmaları, amaçlarının ve isteklerinin olmaması ve dağılmaları şeklinde gerekçelendirmiştir.

Tablo 7'de Çalışma koşulları teması altında yer alan kategoriler, metaforlar ve bu metaforlara ilişkin frekans ile gerekçeleri verilmiştir.

Tablo 6.

Çalışma koşulları altında yer alan kategori, metafor, metafora ilişkin frekans ve gerekçeler

Kategori	Metafor	f	Gerekçe
Sistemin parçası	Aracın aksamları	2	*Sistemin çalışmasını sağlar. Tek tek ayrı işlevleri olsa da bir araya geldiklerinde başarabilecekleri tek başına başarabilecekleriyle kıyaslanamaz*
	Yapboz	2	*Hepsi olması gereken yere sığıyor... Hepsinin vasfı yapabileceği ne olduğu belli*
	Makine	2	*Her koşulda düzenli çalışmaya devam ederler. Ürün ortaya koyar*
	Gezegen	1	*Güneşin çevresinde hareket eder*
	Aynı hatta çalışan fabrika işçisi	1	*Çünkü işleri bir öğrenciyi bir yerden bir başka yere bir döngü içinde yerleştirmek*
Desteğe ihtiyacı olan	Maraba	3	*Çalışma şartlarının ağır ama yönetimde söz sahibi değiller.*
	Donkişot	2	*Veli, öğrenci, okul sorunlarıyla başa çıkmaya çalışır; velilerle tek başına savaşır.*
	Buzdağı	1	*Görünmeyen ve görülen çalışmalar*

Tablo 7'de görüldüğü gibi "Çalışma koşulları" temasında *Sistemin Parçası* ve *Desteğe İhtiyacı Olan* olmak üzere iki kategori bulunmaktadır. Öğretmenlerin kullandıkları metaforlar ve gerekçelerine bakılarak oluşturulan kategoriler içinde en fazla kullanılan metafor *maraba* olmuştur. Öğretmenler *maraba* metaforunu ağır çalışma şartları ve söz sahibi olamamalarına bağlamışlardır.

Okul Müdürlerinin Birlikte Çalıştıkları Öğretmenlere İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Bu bölümde okul müdürlerinin birlikte çalıştıkları öğretmenleri nasıl gördüklerine ilişkin metafor yoluyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Toplamda 18 okul müdüründen elde edilen veriler Kişilik Özellikleri, Mesleki Özellikler ve Çalışma Koşulları olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Kişilik ve mesleki özellikler olumlu ve olumsuz olma durumlarına göre ikiye ayrılmış ve toplamda beş tema oluşturulmuştur. Tablo 8'de araştırma verilerinin analizi sonucunda ortaya çıkan; temalar, bu temalara ait kategoriler, bu kategorilerdeki metafor sayıları, bu metaforların toplam frekansları, kategorilerin frekans sayılarına göre tema içindeki oranları ve yine bu kategorilerin frekans sayılarının araştırmanın geneli içindeki oranları verilmiştir.

Tablo 8.

Okul müdürlerinin öğretmenler hakkında geliştirdikleri metaforlara ilişkin tema, kategori, metafor sayısı, metafor frekansları ve kategorilerin oranları

Tema	Alt Tema	Kategori	Kategorilerdeki Metafor Sayısı	Kategorilerdeki Metafor Frekansları (f)	Tema İçindeki Oranı (%)	Toplam İçindeki Oranı (%) (f:18x100)
Kişilik Özellikleri	Olumlu Kişilik Özellikleri	Üretken	1	2	40,0	11,1
		Paylaşımcı	2	2	40,0	11,1
		Renkli Çeşitli	1	1	20,0	5,6
		Toplam	**4**	**5**	**100,0**	**27,7**
	Olumsuz Kişilik Özellikleri		0	0	0	0
Mesleki Özellikler	Olumlu Mesleki Özellikler	Yetiştirici	3	3	60,0	16,7
		Aydınlatan	2	2	40,0	11,1
		Toplam	**5**	**5**	**100,0**	**27,7**
	Olumsuz Mesleki Özellikler	Verimsiz	3	3	42,8	16,7
		Edilgen	2	2	28,6	11,1
		Güdülen	1	1	14,3	5,6
		Tükenmiş	1	1	14,3	5,6
		Toplam	**7**	**7**	**100,0**	**39,0**

Çalışma Koşulları	Desteğe İhtiyacı Olan	1	1	100,0	5,6

Tablo 8'e göre okul müdürlerinin birlikte çalıştıkları öğretmenlere ilişkin ürettikleri metaforlar ve gerekçelerinden yola çıkarak oluşturulan temalardaki metafor sayılarının araştırma geneli içindeki oranlarına bakıldığında ilk sırada Olumsuz Mesleki Özellikler (%39,0), ikinci sırada Olumlu Mesleki Özellikler ve Olumlu Kişilik Özellikleri temaları (%27,7), ve son sırada ise Çalışma Koşulları (%5,6) teması gelmektedir. Okul müdürleri öğretmenlerin olumsuz kişilik özelliklerine ilişkin metafor üretmemişlerdir.

Tablo 9.

Okul müdürlerinin öğretmenler hakkında geliştirdikleri metaforlara ilişkin tema, kategori, metafor, metafora ilişkin frekans ve gerekçeler

Tema	Alt Tema	Kategori	Metafor	f	Gerekçe
Kişilik Özellikleri	Olumlu Kişilik Özellikleri	Üretken	Karınca	2	*Okul için en ağır yük onlarda. Benim gibi iddialı bir müdürün personelleri oldukları için arı gibi çalışmak zorundalar. Hedefimiz başarı olduğu için çalışmak zorundalar. Farkı yaratan onların çalışma arzularıdır; mesleğin gereğini yapıyorlar.*
		Paylaşımcı	Gemi tayfası	1	*Tayfa olmadan gemi yürümez*
			Yoldaş	1	*Onlarsız olmayacağı için*
		Renkli Çeşitli	Çiçek	1	*Suladığınızda çiçek açıyor*
	Olumsuz Kişilik Özellikleri				
Mesleki Özellikler	Olumlu Mesleki Özellikler	Yetiştirici	Çocuk bakıcısı	1	*Ailenin vermediği şefkati öğretmenden beklemesi*
			Eğitim çalışanı	1	*Onlar ki eğitimin en asli unsurları*
			Anne	1	*Sürekli şefkatle öğrencisi için mücadele eden*
		Aydınlatan	Güneş	1	*Aydınlatan*
			Yıldızlar	1	*Gençleri bilgi ve deneyimleri ile aydınlattıkları için*
	Olumsuz Mesleki Özellikler	Verimsiz	Rahatını düşünen	1	*Sorumluluk olmasın haklarım çok olsun, anlatırım geçerim*
			Ağustos böceği	1	*Sadece devlet memurluğu yapıyorlar. :)*
			Gri renk.	1	*Yaptığı işin ilke ve tekniklerini tam kavrayamama.*
		Edilgen	Otomobil	1	*Bakım yaparsan ışıl ışıl, yapmazsan pasaklı. Gaza basarsan hız alır, basmazsan bir süre gider ve durur.*
			Elma	1	*İyi bakılmazsa içini kurt yiyor.*
		Güdülen	Koyun	1	*Bir yönlendirme yapmadan fikir üretmiyorlar*
		Tükenmiş	Sızlanan	1	*Çoğu tükenmiş ve yorgun*
Çalışma Koşulları		Desteğe İhtiyacı Olan	Enstrüman çalan kişi	1	*Hepsi alanında uzman kişiler ama onları toparlamak gerekir*

Tablo 9'a göre okul müdürleri birlikte görev yaptıkları öğretmenlere ilişkin 17 farklı metafor geliştirmişlerdir. Geliştirilen metaforlardan sadece *karınca* metaforu iki kişi tarafından dile getirilmiş, diğerleri birer kişi tarafından üretilmiştir. Okul müdürleri *karınca* metaforu ile öğretmenlerin üretkenliklerine vurgu yapmışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin ve okul müdürlerinin beraber çalıştıkları öğretmenler hakkındaki algıları betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan 173 öğretmenin ve 18 okul müdürünün ürettikleri metaforlar ve gerekçeleri analiz edilmiştir. Çalışmadan ulaşılan veriler, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin aynı okulda birlikte görev yaptıkları öğretmenlerle ilgili kişisel değerlendirme ve yargılarını içermektedir. Kişisel değerlendirme ve yargılar, bireyin kendisi, çevresi ve çevresinde bulunan kişiler hakkındaki öznel bilgisinden oluşur. Bu görüşler duygusal öğeler kadar bilişsel öğeleri de içerir (Şahin, 2014).

Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğretmenlerin birlikte çalıştıkları öğretmenlerle ilgili olarak geliştirdikleri metaforlar "Olumlu Kişilik Özellikleri", "Olumsuz Kişilik Özellikleri", "Olumlu Mesleki Özellikler", "Olumsuz Mesleki Özellikler" ve "Çalışma Koşulları" olarak beş temaya ayrılmıştır.

Analiz bulgularına bakıldığında öğretmenlerin öğretmenler hakkında en fazla öne çıkardıkları özellik "Olumlu Kişilik Özellikleri"dir. Bunu sırasıyla "Olumsuz Mesleki Özellikler", "Olumlu Mesleki Özellikler", "Olumsuz Kişilik Özellikleri" ve "Çalışma Koşulları" izlemiştir. Bu durumda öğretmenlerin beraber çalıştıkları öğretmenleri kişilik özellikleri bakımından daha olumlu, mesleki yönden daha olumsuz değerlendirdikleri söylenebilir.

Temaların içindeki kategorilere bakıldığında, öğretmenlerin değerlendirmesine göre "Olumlu kişilik özellikleri" temasında en çok vurgulanan *Üretken* iken, bunu *Paylaşımcı*, *Renkli/Çeşitli* ve *Keyifli* kategorileri izlemiştir. "Olumsuz kişilik özellikleri" temasında en çok *Çıkarcı* ve *Geveze* kategorileri vurgulanmışken bunları *Kibirli* kategorisi izlemiştir. "Olumlu mesleki özellikler" temasına baktığımızda *Aydınlatan* kategorisi ön plana çıkmıştır. Bunu *Yol Gösteren*, *Can Veren* ve *Yetiştirici* kategorileri izlemiştir. "Olumsuz mesleki özellikler" temasında öğretmenler en yüksek oranda *Güdülen*, sonra da *Edilgen*, *Verimsiz* ve *Tükenmiş* özelliklerini değerlendirmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin geliştirdikleri metaforların bir kısmı da "çalışma koşulları" ile ilgilidir. Bu temada *Sistemin Parçası* ve *Desteğe İhtiyacı Olan* kategorileri bulunmuştur.

Araştırmanın geneline bakıldığında öğretmenler birlikte çalıştıkları öğretmenleri en çok *Üretken*, *Paylaşımcı*, *Güdülen*, *Aydınlatan*, *Renkli/Çeşitli*, *Edilgen* ve *Verimsiz* olarak görmüşlerdir. Bu bulgu pek çok araştırmada elde edilen bulgular ile genel olarak paralellik göstermektedir. Örneğin, Akgün'ün (2016) araştırmasında öğretmen, ihtiyaçları karşılama, yön ve şekil verme, bilgi verme ve aydınlatma; Aslan'ın (2013) araştırmasında bilgi sağlayıcı, şekillendirici-biçimlendirici, bireysel gelişimin destekleyicisi, yönlendirici ve yol gösterici, sabır örneği; Aydın ve Pehlivan'ın (2010) araştırmasında bilgi kaynağı, üretici biçimlendirici; Bahar-Güner vd. (2016) araştırmalarında öğretmen olumlu olarak yol gösterici, bilgi kaynağı, öğrenmeye ve gelişime açık, şefkatli, çalışkan ve model olan, geleceği biçimlendiren, eleştirel düşünen, mesleğine ve öğrencilerine değer veren, olumsuz olarak öğretim sorumluluğunu yerine getirmeyen, gelişime açık olmayan, kendini üstün gören, otoriter, açık fikirli olmayan ve ayrımcılık yapan, öğrencilerle etkili iletişim kurmayan, öğrencilere psikolojik şiddet uygulayan, kendi çıkarları doğrultusunda hareket eden, sisteme boyun eğen ve öğrenciyi kullanan; Çevik Kılıç'ın (2017) araştırmada rehber, yenilikçi, bütünleştirici ve bilgi kaynağı; Ekiz ve Koçyiğit'in (2013) araştırmasında yetiştirici ve geliştirici, enerji ve bilgi kaynağı, yol gösterici ve yönlendirici, bakıcı ve ebeveyn; Kalyoncu'nun (2012) araştırmada eğitici, öğretici ve yol gösterici; Koç'un (2014) araştırmasında bilgi kaynağı, motivasyon kaynağı, yol gösterici fedakârlık örneği, yetiştirici ve geliştirici, lider, kişisel gelişim kaynağı, tedavi edici ve iyileştirici; Ocak ve Gündüz'ün (2006) araştırmasında ebeveyn, bahçıvan, güneş, fedakâr, bilgi kaynağı, şekil verici, aydınlatıcı, gelişim unsuru; Saban'ın (2004) araştırmasında bilginin kaynağı ve aktarıcısı, şekillendirici ve biçimlendirici, tedavi edici; Turan vd.'nin (2016) araştırmasında yol gösterici, bilgi kaynağı, şekillendirici, yetiştirici, şefkat örneği; Yılmaz vd.'nin (2013) araştırmasında şekillendirici, yol gösterici, bilgi kaynağı, statüsüz, esnek, model ve kutsal bir iş yapan özellikleri ön plana çıkarılmıştır.

Bu çalışmada okul müdürleri öğretmenleri en çok "Olumsuz Mesleki Özellikler" bakımından değerlendirmişlerdir. Bunu "Olumlu Mesleki Özellikler", "Olumlu Kişilik Özellikleri" ile "Çalışma Koşulları" izlemiştir. Okul müdürleri, değerlendirme yaparken öğretmenlerin "Olumsuz Kişilik özelliklerine değinmemişlerdir. Okul müdürleri öğretmenlerin "Olumsuz Mesleki Özellikleri"ni *Güdülen*, *Edilgen*, *Verimsiz* ve *Tükenmiş* olarak ifade etmiştir. Bununla birlikte okul müdürleri öğretmenlerin "Olumlu Mesleki Özellikleri" olarak *Yetiştirici* ve *Aydınlatan*; "Olumlu Kişilik Özellikleri" olarak *Üretken*, *Paylaşımcı*, *Renkli/Çeşitli* ile "Çalışma Koşulları" olarak *Desteğe İhtiyacı Olma* durumlarına göre değerlendirmişlerdir.

Araştırmada öğretmen ve okul müdürlerinin birlikte çalıştıkları öğretmenler ile ilgili algıları arasında benzerlik göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin değerlendirmeleri olumlu yönden üretkenlik, paylaşımcılık, aydınlatan ve renkli kişiler olma yanında olumsuz olarak da güdülen, edilgen ve verimsiz olma bakımından benzerlik taşımaktadır. Bu algı benzerliği özellikle olumsuz değerlendirmeler (güdülen, edilgen ve verimsiz) dikkate alındığında bir sorunsala işaret etmektedir. Hem öğretmenlerin hem de okul müdürlerinin algılarına göre öğretmenlerin mesleki özellikleri ön plana çıkmıştır. Bu durum Bogler'in (2001) de vurguladığı gibi öğretmenlerin iş doyumlarına en güçlü etkinin onların mesleklerine ilişkin algıları olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin *verimsiz, edilgen* ve *güdülen* özelliklerle algılanması çağdaş öğretmen özellikleri bakımından üzerinde derinlemesine düşünülmesi gereken bir nokta olarak ele alınmalıdır. Öğretmenlerin bu şekilde betimlenmeleri onların iş ortamında yeterli kabulü ve doyumu elde edememelerinden, özerkliklerinin dolayısıyla da güdülerinin düşük olmasından kaynaklanmış olabilir. Öğretmenlerin iş doyumlarının sınıf yönetimi becerileri (Akın ve Koçak, 2007), motivasyonları (Karaköse ve Kocabaş, 2006), okulun fiziksel şartları ve okuldaki meslektaşlarla ilişkileri (Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu Kiremit ve Aladağ, 2013), başarı, saygınlık ve tanınmaları (Şahin, 2013) ile ilişkili olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin iş doyumlarının arttırılması için bireysel ve kurumsal etkenler birlikte düşünmek gerekir (Ayan, Kocacık ve Karakuş, 2009). Öğretmenlerin iş motivasyonu ve verimlerini arttırmada öncelikle sorumlu olan okul yöneticileridir. Eğitimde kalite ve verimin sağlanabilmesi için okul yöneticileri, okulun çalışma şartlarının iyileştirilmesinin yanında öğretmenlerin bireysel ve mesleki beklentilerini karşılamaya özen göstermelidir (Karaköse ve Kocabaş, 2006, p. 5). Öğretmenlerin iş doyumlarının arttırılması için iletişim, rehberlik ve meslek memnuniyetlerine (Kuruüzüm ve Çelik, 2005) önem verilmelidir. Sönmezer'e (2007) göre yöneticilerle olumlu ilişki öğretmenlerin iş doyumunu artırmaktadır. İş doyumunun farklı düzeylerde yaşanmasına yol açan etkenler; ücret, sosyal statü, tanınma, ilerleme, yetenekleri kullanma, yönetici-çalışan ilişkileri ve yaratıcılık faktörleridir. Kim ve Loadman'a (1994) göre, öğretmenlerin iş doyumu ücret, gelişme olanakları, mesleki özerklik, çalışma koşulları, diğer öğretmenlerle etkileşim ve öğrencilerle etkileşim unsurlarına bağlıdır. Gönüllülük ve güdü olmadan; verimliliğin, paylaşımın, yaratıcılığın, işbirliğinin ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamak da pek mümkün olmamaktadır.

Edilgenlik algısının ortadan kaldırılabilmesi ve iş doyumunun gerçekleşebilmesi için çalışanları "yetkilendirmek", yapılan hatalar karşısında yapıcı olabilmek, alınan kararların net, açık olması kadar işgörenlerin de karar alma süreçlerine katılmaları oldukça önemlidir (Pascoe, Ali ve Warne, 2002'den akt. Ertürk ve Keçecioğlu, 2012). İş doyumu ve yöneticilerin liderlik davranışları öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin verimliliği artırılmak isteniyorsa öğretmenlere gereken önemi veren liderlik anlayışı benimsenmelidir (Yılmaz ve Ceylan 2011). Nitekim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik uygulamalarının hem doğrudan hem de öğretmenlerin mesleki algıları vasıtasıyla dolaylı olarak, öğretmenlerin iş doyumlarını etkilediği saptanmıştır (Bogler, 2001). Okulda dönüşümcü liderlik ve etik liderlik davranışlarının gösterilmesinin, öğretmenin okula bağlılığına, kendisini okulun bir vatandaşı gibi hissetmesine, okuldaki işleyişin adaletli olduğu algısını yaratmasına, iş doyumunu sağlamasına ve okulun etkili bir örgüt haline dönüşmesine yardımcı olabilir (Özgözgü ve Altunay, 2016).

Liderlerin başarmaları gereken önemli bir amaç, çalışanların performanslarını geliştirmektir. Liderler bunu, bireylerin inançlarını, değerlerini, güdülerini ve becerileri dikkate alarak çeşitli eylemlerle sağlamaya çalışırlar. Öğretmenlere yönelik çeşitli programlar düzenleme, yönetme ve mesleki gelişim ya da bireysel danışmanlık sunma yoluyla onların öğrenmeleri için fırsatlar sağlayabilirler. Aynı zamanda öğretmenlerin güdüsünü ve etkililiğini etkilediği düşünülen etkinlik duygusu, iş doyumu ve kaygı gibi duygularını da belirleyebilirler (Leithwood ve Jantzi, 2006). Liderliğe ilişkin yeni yaklaşımlar okulda bireylerin gelişim gücünü artırmayı ve örgütsel amaçlara yüksek düzeyde kişisel bağlılık sağlamayı amaçlamaktadır. Okulda oluşacak gelişim gücü ve bağlılığın büyük ölçüde verimlilik ve etkililiğe katkıda bulunacağı öngörülmektedir (Leithwood ve Jantzi, 1999). Bunun için öğretmenlerle etkili iletişim ve sağlıklı etkileşim içinde bulunmaları gerekir.

Bu araştırmada öğretmenlerin ve okul müdürlerinin birlikte çalıştıkları öğretmenlerle ilgili algıları metafor yoluyla betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar yine karşılaştırmalı olarak farklı okul türlerinde, farklı düzeylerde ve farklı grupların öğretmenlerle ilgili algılarını betimlemeye çalışabilirler. Öğretmenlere yönelik olumsuz algıya kaynaklık eden nedenlerin saptanması ve ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar ilgi çekici olabilir.

Kaynakça

Akgün E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının "çocuk" ve "okul öncesi öğretmeni" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1652-1672.

Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.

Arslan, M. M. ve Bayrakcı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açsından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100- 108.

Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin "öğretmen" kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 43-59.

Ayan, S., Kocacık, F. ve Karakuş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumu düzeyi ile bunu etkileyen bireysel ve kurumsal etkenler: Sivas merkez ilçe örneği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 18-25.

Aydın, İ. S., ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 818-842.

Bahar-Güner, H., Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisine ilişkin metaforik algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 419-444.

Black, M. (1993). More about metaphor. In A. Ortony (Ed.). *Metaphor and Thought* (Second edition). Cambridge University Press.

Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662 - 683

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.

Çevik Kılıç, D. B. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin metaforları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1099-1118.

Ekiz, D., Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 439-458.

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.

Kabadayı, A. (2008). Analysing the metaphorical images of Turkish preschool teachers. *Teaching Education*, 19(1), 73-87.

Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının "öğretmenlik" kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.

Karaköse, T., ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 2(1), 3-14.

Kim, I., & Loadman, W. E. (1994). Predicting teacher job satisfaction. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 383 707). http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383707.pdf, 27/06/2017 tarihinde alındı.

Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.

Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Kiremit, H., ve Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119 – 137.

Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction* (Second edition). New York: Oxford University Press.

Kuruüzüm A., Çelik, N., (2005). İkinci mertebe faktör modeli ile öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörlerin analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 137-146.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Leithwood, K. & Jantzi D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*. 10(4), 451-479.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.

Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: Nitel araştırma* (Çev. Ed., Selahattin Turan). Ankara: Nobel.

Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (Second edition). London: Sage.

Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim Fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-310.

Ortony, A. (1993). *Metaphor and Thought* (Second edition). Cambridge University Press.

Özgözgü, S. ve Altunay, E. (2016). Yöneticilerin liderlik davranışlarının öğretmenlere yansıyan sonuçları: Bir meta-analiz çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 259-294. Doi: 10.18026/cbayarsos.282794

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research ve evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.

Sennett, R. (2014). *Otorite* (Çeviren, Kamil Durand). İstanbul: Ayrıntı.

Sönmezer, M. G. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan öğretmenler ile Milli Eğitim Bakanlığından emeklilik veya istifa nedeniyle özel eğitim kurumlarında çalışanların iş tatmin düzeylerinin karşılaştırmalı analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10(1), 143-168.

Şahin, İ. (2014). Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 241-258.

Şevki, A. (2009). *Edebiyat ve Yorum*. Havuz Yayınları.

TDK (2016). *Büyük Türkçe Sözlük*. http://www.tdk.gov.tr, 30/03/2016 tarihinde alındı.

Tulunay Ateş, Ö. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD)*, 2(1), 78-93.

Turan, M., Yıldırım, E. ve Tıkman, M. öğretmen adaylarının eğitim ve bazı temel kavramlara ilişkin metaforik algıları. *Education Sciences (NWSAES)*, 11(4), 217-242.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 93-109.

Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277-394.

Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F., (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 161-164.

Zaltman, G. ve Zaltman, L. H. (2013). *Marketing Metaphoria: What Deep Metaphors Reveal About the Minds of Consumers*. Harvard Business Press.

21. BÖLÜM

TAŞIMA SUYLA DEĞİRMEN DÖNER Mİ? TAŞIMA YOLUYLA EĞİTİME ERİŞİM[1]

M. Cevat Yıldırım[a], M. Ali İyibaş[b]

[a]Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, mcevatyildirim@gmail.com
[b]Şube Müdürü, Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü, miyibas@mynet.com

Öz

Türkiye'de ilk ve ortaöğretimin zorunlu hale getirilmesi, göç olgusu, ilköğretim ya da liselerin her yerleşim yerinde bulunmaması gibi nedenlerle bazı yerleşim yerlerindeki öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişimlerinin sağlanması zorunluluğu doğmuştur. Taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasıyla ilköğretim ya da lise öğrencileri 2-50 km arasında değişen uzaklıklardaki yerleşim yerlerinden taşıma merkezi okullarına taşınmaktadır. Bu uygulama, Türkiye'nin bütün illerinde gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmanın amacı, lise öğretmen ve öğrencilerinin taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasına ilişkin algılarının incelenmesidir. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, tipik durum örneklemesi ve benzeşik örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir. Çalışma grubu, X ilindeki taşıma merkezi okullarından bir lisedeki 6 öğrenci ve 6 öğretmenden oluşmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi ve metafor oluşturma yöntemleriyle toplanmıştır. Veriler, betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Bulgular, taşıma yoluyla eğitime erişim olgusu, taşınan öğrencilere ilişkin tutumlar, taşıma yoluyla eğitime erişimin yararları, taşıma yoluyla eğitime erişimdeki sorunlar, taşım yoluyla eğitime erişim uygulamasının iyileştirilmesi olmak üzere beş tema şeklinde açıklanmıştır. Araştırmanın sonuçları, taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasının hayallere ulaşma, fırsat, alyuvarlar, merdiven, gelecek, köprü gibi metaforlarla anlamlandırıldığını; taşıma kapsamındaki öğrencilere yönelik pozitif bir ayrımcılık yapıldığını; bu uygulamanın sosyalleşme, psikolojik etki, nitelikli eğitime erişme, fırsat ve imkan eşitliğini sağlama gibi açılardan yararlı bulunduğunu; fakat planlama, taşıma süreci ve yemeklerle ilgili bazı sorunların yaşandığını ve bu nedenle bu uygulamaya ilişkin bazı iyileştirmelerin yapılması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dezavantajlı öğrenciler, eğitim hakkı, fırsat eşitliği, taşımalı eğitim, taşıma servisi

Abstract

Due to the fact that elementary and secondary education are compulsory in Turkey, the case of migration, absence of elementary schools or high schools in every settlement place, there has occurred a need to provide education for students through transportation. Access to education through transportation for elementary or high school students are made possible in residential areas within the range of 2-50 kilometers. This practice is currently being carried out in every province of Turkey. The purpose of this research is to examine the perceptions of high school teachers and students regarding the use of transportation in education. Phenomenology approach, a qualitative research design, was used in this research. The study group was identified through homogeneous and typical case sampling methods. The study group consisted of 6 students and 6 teachers in a high school of transportation center schools in X province. The data were collected through semi-structured interviews, focus group interviews and metaphor. The data were analyzed using descriptive and content analysis methods. Findings are described under five themes: The fact of access to education through transportation, the attitudes for bussed students, the benefits of access to education through transportation, the problems in the access to education through transportation, and improving the practice of access to education through transportation. The results of the research show that the application of transportation for education is interpreted with metaphors such as reaching dreams, opportunities, red blood cells, ladder, future and bridge. There is found a positive discrimination towards the students in the transportation; this practice is beneficial in terms of socialization, psychological impact, access to qualified education, and equality of opportunities and means. But there are found some problems with planning, transportation process and meals, and therefore some improvements have to be made about the practice of transportation for education.

Keywords: Disadvantaged students, right to education, equality of opportunity, transported education, transportation service

[1] Bu çalışmada, M. Ali İyibaş'ın Doç. Dr. M. Cevat Yıldırım danışmanlığında hazırladığı "Taşımalı Eğitim: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri" adlı Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi için toplanan ham görüşme verileri kullanılmıştır.

Giriş

İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitime erişim, gerek uluslararası sözleşmelerle gerekse Anayasa ve yasalarla güvence altına alınmıştır (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 1948; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanmasına yönelik çeşitli tedbirler alınmaktadır. Bir taraftan, nüfusun az ve yerleşim yerlerinin dağınık olduğu yerlerde öğrenci sayısının yeterli olmayışı nedeniyle ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki eğitim kurumlarından biri ya da bir kaçı bulunmamaktadır. Diğer taraftan köyden şehirlere göç, zorunlu eğitim kapsamının genişletilmesi gibi nedenler kırsal alanlarda ya da köylerde öğrenci sayısının azalmasına yol açmış ve öğrencilerin ilkokul, ortaokul ya da lise eğitimine erişimlerinin sağlanmasına yönelik tedbirlerin alınmasını zorunlu kılmıştır. Bir başka ifadeyle Türkiye'de ilköğretimin 1997 yılında zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla özellikle ortaokulların bulunmadığı yerlerde öğrencilerin bu eğitime erişimlerinin sağlanması ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyaç lise eğitiminin 2012 yılında zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte daha da artmıştır.

Günümüzde zorunlu eğitimin kapsamı ilköğretim ve ortaöğretimle sınırlı kalmayıp bunların ötesine geçmiştir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimin de zorunlu eğitim kapsamına alınması ve bu ihtiyaca bağlı olarak okul öncesi öğrencilerinin okul bulunan yerlere taşınarak eğitime erişimlerinin sağlanmasına yönelik hedefler son yıllarda sıkça gündeme ve yasal metinlere yansımıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü [MEBOÖEGM], 2011). Milli Eğitim Bakanlığı, 54-66 arasındaki yaş grubu için okul öncesi eğitimi 2018-2019 eğitim ve öğretim yılına kadar zorunlu eğitim kapsamına almayı planlamıştır (Erdoğan, 2016; Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü [MEBTEGM], 2017). Bu açıdan bakıldığında, özellikle şu anda zorunlu eğitim kapsamında olan ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki bütün öğrencilerin eğitime erişim ihtiyaçlarının çeşitli yollarla giderilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Bir diğer taraftan öğrencilerin eğitime erişimleri, eğitim hakkı bağlamında değerlendirilmekte ve Anayasa'da belirtilen "Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." hükmü gereğince de yerine getirilmesi gereken bir ödev olarak görülmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Yaşanılan yerleşim yerlerinde ilköğretim ya da ortaöğretim kurumlarının olmayışı, öğrencileri dezavantajlı duruma getirmektedir. Bu dezavantajlı durumun ortadan kaldırılması ya da iyileştirilmesi için bu tarz yerleşim yerlerindeki öğrencilerin eğitime erişimleri, genellikle taşımalı eğitim [taşıma yoluyla eğitime erişim] yoluyla gerçekleştirilmektedir. Türkiye'nin yanı sıra başka ülkelerde de taşıma yoluyla eğitime erişim uygulaması bulunmaktadır. Bazı Avrupa ülkeleri (Kaya, 2010; Yıldırım, 2008) ve ABD bu ülkeler arasında yer almaktadır (Kaya, 2010).

Taşıma yoluyla eğitime erişim, farklı nedenlerle okula erişimde sorunlar yaşayan ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin belirlenen okullara günü birlik taşınarak eğitim-öğretim almalarını sağlamaya yönelik bir uygulamadır (Küçüksüleymanoğlu, 2006; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017; Milli Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği [MEBTYEEY], 2014). Bu uygulama, Türkiye'de ilk olarak Kırklareli ve Kocaeli'de toplam beş okulda 305 ilköğretim öğrencisiyle 1989 yılında başlatılmıştır (Eğitimde 23 Yıllık Yolculuk: Taşımalı Eğitim, 2012; Özdemir, 2007). İlk uygulamalar başarılı bulununca 1991'de 10, 1992'de 29 ve 1993'te ise 43 ile genişletilmiştir (Işık, 2011). Ortaöğretimde ise ilk olarak 2010 yılında lise 1. sınıflar bu uygulamanın kapsamına alınarak başlatıldı (MEB'den Lise 1'lere Servis ve Yemek Bedava, 2010; Taşımalı Ortaöğretim, 2012). Ortaöğretimin diğer sınıfları da zorunlu ortaöğretime geçişle birlikte 2012 yılında taşıma kapsamına alınmıştır (Taşımalı Ortaöğretim, 2012). Bu yıl, 2017, itibarıyla, ilköğretim düzeyinde taşınılan merkez okul sayısı 11.906 ve taşınan öğrenci sayısı 817.799, ortaöğretim düzeyinde ise taşınılan merkez okul sayısı 5.051 ve taşınan öğrenci sayısı 451.550'ye ulaşmıştır. Taşıma yoluyla eğitime erişim, hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyinde Türkiye'nin bütün illerinde uygulanmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde taşıma yoluyla eğitime erişen öğrenci sayısının en fazla olduğu il Şanlıurfa iken en az olduğu il ise Tunceli'dir (MEB, 2017).

Taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasının yapılabilmesinde taşınacak yerleşim yerinin taşıma merkezine uzaklığının özel nedenler dışında 2-50 kilometre arasında olması esas alınmaktadır. Taşıma kapsamının belirlenmesinde yerleşim yerinin coğrafi özellikleri ve öğrenci sayısındaki yetersizlik, öğrencinin eğitime erişim ihtiyacını karşılayacağı türde eğitim kurumunun bulunmaması, göçler ve mevsimlik işçi hareketlerinin olması gibi etkenler dikkate alınmaktadır. Taşıma merkezi okullarının belirlenmesinde ise ulaşım kolaylığı olan daha merkezi bir yerleşim birimi olması, okulun fiziki kapasitesinin, öğretmen sayısının ve ders araç-gerecinin yeterli olması, sosyal-kültürel-sportif etkinlikler için uygun ortamların bulunması gibi şartlar aranmaktadır (MEBTYEEY, 2014). Bir diğer taraftan taşıma servisleri ile ilgili bazı kıstasların yerine getirilmesi şart koşulmaktadır.

Taşıma yoluyla eğitime erişimde ilkokul, ortaokul, imam-hatip ortaokulu, ortaöğretim öğrencileri ile özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci/kursiyer/velilerin ayrı ayrı araçlarla taşınması esas alınsa da yerleşim yerinde az sayıda öğrenci bulunması, yeterli sayıda servis bulunmaması, ders giriş-çıkış saatlerinin yakın olması ve araçta yer olması şartıyla özel eğitim öğrenci/kursiyerleri dışındaki öğrenciler birlikte taşınabilmektedir (MEBTYEEY, 2014). Araştırma sonuçları, farklı kademelerdeki öğrencilerin aynı taşıma servisiyle taşınmasının özellikle çıkış saatlerinin farklılığı nedeniyle sorun oluşturduğunu göstermektedir (Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013). Bu durum öğrencileri etkilemekte ve öğrencilerin sorun yaşamasına neden olmaktadır. Yıldırım'a göre, gündelik sıkıntılar ile akademik başarı arasında manidar bir ilişki vardır (2006).

Taşıma yoluyla eğitime erişimde yaşanan sorunlara bakıldığında, sabah erken uyanma, servis şoförlerinin olumsuz davranışları, servislerde yer bulamama gibi sorunların ön plana çıktığı görülmektedir (Yurdabakan ve Tektaş, 2013). Öğrencilerin ilk derste motive etmekte zorluk çekilmesi, öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesi, bu kapsamdaki öğrenci velilerinin toplantılara katılım oranlarının düşük olması, taşıma merkezi olan okulların fiziki imkanlarının yeterli olmaması gibi sorunlar da bulunmaktadır (Arı, 2003). Taşımalı eğitime erişim uygulamasında sözü edilen sorunlar yaşanmakla birlikte bu uygulamanın önemli ölçüde olumlu etkileri de vardır.

Taşıma yoluyla eğitime erişim uygulaması, özellikle kız öğrencilerin okula devamını sağlama, öğrencilerin güvenli bir şekilde okullarına ulaşması, hem eğitime erişim hem de ücretsiz taşınma ve yemek yeme dolayısıyla mutlu olması gibi açılardan olumlu etkilere sahiptir (Yurdabakan ve Tektaş, 2013). Bu uygulama, fırsat eşitliğinin ve kız çocuklarının eğitime erişimlerinin sağlanmasında da önemli rol oynamaktadır (Şimşek ve Büyükkıdık, 2017). Bunların yanı sıra öğrencilerin akademik başarılarının artması, öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimini olumlu etkileme gibi açılardan paydaşlar tarafından memnuniyetle karşılanan bir uygulama olarak görülmektedir (Yangın, 1991, Akt. Recepoğlu, 2009).

Araştırmalar, taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasının avantajlı ve dezavantajlı bazı yönlerinin olduğunu göstermektedir. Türkiye'de bir milyonu aşkın öğrencinin taşıma yoluyla eğitime erişiminin sağlanması, uygulamanın eğitsel, taşınma, sosyal, kültürel gibi açılardan bütünsel olarak araştırılmasını önemli kılmaktadır. Bu uygulamaya yönelik nitel, nicel ya da karma bazı araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların hemen hepsi ilköğretim kademesi ile ilgilidir (Çabuk Kaya, 2006; Kaya ve Bilgin Aksu, 2009; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Recepoğlu, 2009, 2013; Secer ve Yanpar Yelken, 2009; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Yurdabakan ve Tektaş, 2013). Fakat taşımalı eğitime erişim uygulamasının ortaöğretim boyutunun araştırıldığı herhangi bir çalışmaya ulaşılamadığı gibi bu uygulamanın bir olgu olarak ele alındığı ve bu olgunun öğretmen ve öğrencilerce nasıl anlamlandırıldığına ilişkin araştırma sayısı da oldukça sınırlıdır. Bu nedenle ortaöğretim kademesini kapsayan ve uygulamanın bir olgu olarak ele alındığı bir araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu araştırmanın amacı, lise öğretmen ve öğrencilerinin taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasına ilişkin algılarının incelenmesidir. Bu bağlamda şu sorulara yanıt aranmıştır: *(i)* Lise öğretmenlerinin, taşıma yoluyla eğitime erişim konusundaki algıları nelerdir? *(ii)* Lise öğrencilerinin, taşıma yoluyla eğitime erişim konusundaki algıları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu bağlamda öğretmen ve öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasını nasıl anlamlandırdıkları ve bu uygulama ilişkin algıları belirlenmiştir (Creswell, 2015). Taşıma yoluyla eğitime erişim, bir olgu olarak kabul edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, tipik durum örneklemesi ve benzeşik örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir ve taşıma yoluyla eğitime erişim kapsamında olan X ilindeki bir lisedeki 6 öğrenci ve 6 öğretmenden oluşmuştur. Farklı sınıflarda eğitime devam eden ve taşıma yoluyla eğitime erişim kapsamında olan öğrenciler katılımcı olmuştur. Branşları farklı olan ve kıdemleri 2-22 yıl arasında yer alan katılımcı altı öğretmenin, 2'si yüksek lisans mezunu diğerleri lisans mezunudur. Araştırma kapsamına alınan okulun konumunun ve bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin şehir ortalamasını yansıtıyor oluşu tipik durum örneklemesinin ve çalışma grubunun benzer deneyimlere sahip olan taşıma yoluyla eğitime erişen öğrencilerden oluşması benzeşik örnekleme yönteminin kullanıldığını göstermektedir (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma grubunun belirlenmesinde gönüllü katılım ilkesi temel alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi ve metafor oluşturma yöntemleri kullanılarak toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Odak grup görüşmelerinden sonra yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde, taşıma yoluyla eğitime erişim olgusuna ilişkin algıların ve taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasının etkilerinin belirlenmesine yönelik yedi soru sorulmuştur. Metaforlar ise görüşmelerde "Taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasının neye ve niçin benzetildiği" şeklinde sorulan soruya verilen cevaplarla belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin her biri 20-30 dakika, öğretmen ve öğrencilerle ayrı şekilde yapılan iki odak grup görüşmesi ise yaklaşık 90-100 dakika sürmüştür. Katılımcılar ses ya da video kaydının yapılmasını istemediklerinden, not alma yöntemi tercih edilmiştir. Bu durumun araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini belli ölçüde sınırlayan bir faktör olduğu söylenebilir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirliğin artırılmasına yönelik yapılan işlemlerden bazıları şöyledir: *(i)* İç geçerliği (inandırıcılık) artırmak için yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi sorularına ilişkin eğitim bilimleri alanında iki öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme sorularında anlaşılırlık ve içerik açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra soruların anlaşılırlığının katılımcılar açısından belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerden önce bir öğrenci ve bir öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Buna göre görüşme sorularına son şekli verilmiştir. *(ii)* İnandırıcılığı artırmak amacıyla ilk iki maddede belirtilen işlemlerin yanı sıra veri çeşitlemesi yöntemi uygulanmış, görüşmeler iki araştırmacı tarafından yapılmış ve görüşme notlarıyla ilgili katılımcı teyidi tekniği kullanılmıştır. *(iii)* Dış geçerliği (aktarılabilirlik) artırmak için olabildiğince doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntıların hangi katılımcılara ait olduğu kodlama yoluyla iletilmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırma sürecine ilişkin ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. *(iv)* İç güvenirliği (tutarlık) artırmak için veriler, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlamalar karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar, kod uyuşumu ve tema ve alt temaların oluşturulması açısından görüş birliğine varmışlardır. (v) Dış güvenirliği (onaylanabilirlik/doğrulanabilirlik) artırmak için araştırmanın yöntem ve süreci ayrıntılı olarak betimlenmiş ve araştırma verileri teyide olanak sağlamak amacıyla saklanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi verileri bir araya getirilerek analiz yapılmıştır. Katılımcıların adları kodlanarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin adları T1-T6, öğrencilerin adları ise Ö1-Ö6 şeklinde kodlanmıştır. Verilerin kodlamasından sonra beş tema, birinci temada iki alt tema, dördüncü ve beşinci temalarda üçer alt tema oluşturulmuştur.

Bulgular

Bulgular, beş tema altında açıklanmıştır.

Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Olgusu

Bu tema, "taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasına yüklenen anlamlar" ve "taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasına yönelik metaforlar" olmak üzere iki alt tema altında ele alınmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasına yükledikleri anlamlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Alt Tema 1: Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Uygulamasına Yüklenen Anlamlar

Kodlar	Öğretmen (f)	Öğrenci(f)	Toplam (f)
Okullaşma oranının artması	6	3	9
Sosyalleşmeyi sağlama	5	2	7
Nitelikli eğitime erişim	3	4	7
Güvenli bir şekilde eğitime erişim	3	4	7
Eğitime erişim fırsatı/kolaylaştırıcısı	3	3	6
Kızların okula erişimlerinin/devamlarının sağlanması	3	2	5
Parasız eğitim	1	3	4
Hedefe ulaşmayı kolaylaştırma	-	4	4

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen ve öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişimi anlamlandırmalarında "okullaşma oranının artması, sosyalleşmeyi sağlama, nitelikli eğitime erişim ve güvenli bir şekilde eğitime erişim" hususlarının öne çıktığı görülmektedir. Öğretmen görüşlerinde "okullaşma oranının artması ve sosyalleşmeyi sağlama", öğrenci görüşlerinde ise "nitelikli eğitime erişim, hedefe ulaşmayı kolaylaştırma ve güvenli bir şekilde eğitime erişim" şeklinde anlamlandırma ön plana çıkmıştır.

Öğretmenlerin taşıma yoluyla eğitime yükledikleri anlamlara ilişkin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar şöyledir: "Taşımalı eğitim, eğitim-öğretim faaliyetlerinden yeteri kadar yararlanamayan öğrencilerin daha nitelikli eğitim imkanlarının olduğu şehir merkezlerine taşınmasıdır." (T2). "Taşımalı eğitim, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayan bir araçtır." (T1, T2, T4-T6).

Öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime yükledikleri anlamlara ilişkin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar ise şu şekildedir: "Taşımalı eğitim benim için hedef demektir. Çünkü gün geçtikçe hedefime bir adım daha yaklaşıyorum." (Ö4). "Taşımalı eğitim, kız öğrencilerin okullaşmasını kolaylaştırmaktadır.", "Taşımalı eğitim olmasaydı ailem beni okula göndermezdi. Hem yemek hem de taşıma ücretsizdir." (Ö6).

Öğretmen ve öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasına yönelik oluşturdukları metaforlar ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Alt Tema 2: *Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Uygulamasına Yönelik Metaforlar*

Metaforlar/Kodlar	Açıklama/Neden	Öğretmen/Öğrenci
Taşıma yoluyla eğitime erişim;		
Merdivene benzer.	Çünkü hedefe ve geleceğe ulaşma aracıdır.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6
Hayallere ulaşmaya benzer.	Çünkü öğrencinin hedefine ulaşmasını kolaylaştırıyor.	T1, T2, T6
Her evde okul açmaya benzer.	Çünkü öğrenciler eve de bilgi taşırlar.	T5, Ö6
Fırsatta benzer.	Çünkü öğrenci erişilmeyecek eğitim imkanına kavuşur.	T3
Alyuvarlara benzer.	Çünkü öğrencilerin oksijen/eğitim ihtiyacını giderir.	T4
Hapishaneye benzer.	Çünkü okul dışına çıkma fırsatı bulamıyorsun.	Ö1
Geleceğe benzer.	Çünkü öğrenciyi amacına ulaştırır.	Ö4
Köprüye benzer.	Çünkü hayallere ve hedefe ulaşmayı kolaylaştırıyor.	Ö5

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen ve öğrencilerin, taşıma yoluyla eğitime erişimle ilgili "merdiven, hayallere ulaşma, her evde okul açma, fırsat, alyuvarlar, gelecek, köprü" gibi olumlu metaforlar kullanmalarının yanı sıra öğrencilerin okul dışına çıkma fırsatını bulamamalarını tasvir eden "hapishane" gibi olumsuz bir metaforun da bir öğrenci tarafından kullanıldığı görülmektedir. "Merdiven ve hayallere ulaşma" metaforlarının kullanımı ön plana çıkmıştır. Öğretmen ve öğrenciler, taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasını genel olarak hayallere ve hedeflere ulaşma aracı olarak tasvir etmişlerdir.

Taşınan Öğrencilere İlişkin Tutumlar

Katılımcıların, "öğretmenlerin ve taşıma kapsamında olmayan öğrencilerin taşıma kapsamındaki öğrencilere ilişkin tutumlarının nasıl olduğuna" ilişkin görüşleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3
Tema 2: Taşınan Öğrencilere İlişkin Tutumlar

Kodlar	Öğretmen(f)	Öğrenci (f)	Toplam (f)
Ayrım yapılmaması	6	6	12
Olumlu tutum sergilenmesi	6	6	12
Pozitif ayrımcılık yapılması	3	1	4
Küçümseme	1	-	1

Tablo 3'e göre katılımcılar, taşıma kapsamındaki öğrencilere karşı bir ayrımcılık yapılmadığı ve onlara olumlu tutum sergilendiği görüşündedirler. Hatta bazı katılımcılar bu öğrencilere pozitif ayrımcılık yapıldığı görüşünü paylaşmışlardır. Bir öğretmen ise diğer öğrencilerin bazen bu öğrencileri "küçümsediklerini" vurgulamıştır.

Katılımcı öğretmenlerin, "öğretmen ve taşınmayan öğrencilerin taşınan öğrencilere yönelik tutumlarıyla" ilgili görüşlerini içeren bazı doğrudan alıntılar şöyledir: "Öğretmenler, öğrencilere eşit davranmaktadırlar ve öğrenciler arasında taşımalı ya da taşımasız şeklinde bir ayrım yapmamaktadırlar." (T3). "Öğretmenler öğrencilerin taşıma kapsamında olup olmadığına bakmıyorlar ve bir ayrım yapmıyorlar. Hatta köyden gelen taşıma kapsamındaki öğrenciler dezavantajlı olmaları ya da imkansızlıkları nedeniyle onlara biraz daha toleranslı davranılmaktadır." (T4). "Bazı öğrenciler onları fakir gibi gördüğünden küçümseyebiliyor." (T1).

Katılımcı öğrencilerin, "öğretmen ve taşınmayan öğrencilerin taşınan öğrencilere yönelik tutumlarıyla" ilgili görüşleri konusunda bazı doğrudan alıntılar ise şu şekildedir: "Arkadaşlarımız bizlere iyi davranıyorlar ve ayrımcılık yapmıyorlar." (Ö1). "Hafta sonu kurslarına gelemediğimiz için öğretmenler bazen bizlere pozitif ayrımcılık yapıyorlar." (Ö1, Ö2). "Hem öğretmenlerimiz hem de arkadaşlarımız herhangi bir ayrımcılık yapmıyorlar." (Ö5).

Taşıma Yoluyla Eğitime Erişimin Yararları

Öğretmen ve öğrencilerin, taşıma yoluyla eğitime erişimin yararlarına ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Tema 3: Taşıma Yoluyla Eğitime Erişimin Yararları

Kodlar	Öğretmen (f)	Öğrenci (f)	Toplam (f)
Psikolojiyi olumlu etkileme	5	6	11
Sosyal çevrenin genişlemesi	3	6	9
Sosyalleşmeyi sağlama	5	4	9
Akademik başarıyı olumlu etkileme	4	4	8
Nitelikli eğitim imkanına kavuşma	3	4	7
Fırsat ve imkan eşitliğini sağlama	3	3	6
Sosyal iletişim-etkileşim becerisinin gelişmesi	1	5	6
Özgüven artışı	3	1	4
Empati becerisinin gelişmesi	-	2	2
Sosyal devlet farkındalığının gelişmesi	1	-	1

Tablo 4 incelendiğinde, taşıma yoluyla eğitime erişimin "psikolojiyi olumlu etkileme, sosyal çevrenin genişlemesi, sosyalleşmeyi sağlama ve akademik başarıyı olumlu etkileme" gibi yararlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmen görüşlerinde taşıma yoluyla eğitime erişimin öğrencinin "psikolojisini olumlu etkileme, sosyalleşmesini sağlama ve akademik başarısını olumlu etkileme", öğrenci görüşlerinde ise öğrencinin "psikolojisini olumlu etkileme, sosyal çevresinin genişlemesi ve sosyal iletişim-etkileşim becerisinin gelişmesi" gibi yararlar öne çıkmıştır.

Öğretmenlerin, taşımalı eğitime erişimin yararlarına ilişkin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar şöyledir: "Taşımalı eğitim, öğrencinin sosyalleşmesi ve akademik başarısı açısından olumludur. Farklı sosyal çevreden gelen öğrencilerle arkadaş olma imkanı buluyorlar." (T2). "Öğrenci merkezdeki okullarda sosyalleşiyor. Örneğin öğrenci bu vesileyle market, alışveriş merkezi gibi yeni çevreleri görmüş oluyor. Bu durum psikolojilerini olumlu etkilediği gibi özgüvenlerinin gelişmesine ve akademik başarılarının artmasına katkı sağlıyor." (T3). Devlet imkanlarıyla öğrencinin eğitime erişiminin sağlanması, öğrencide sosyal devlet farkındalığının oluşmasına neden oluyor." (T1).

Öğrencilerin, taşımalı eğitime erişimin yararlarına yönelik görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar ise şu şekildedir: "Sosyal çevremiz genişliyor ve sosyalleşmemizi sağlıyor." (Ö2). "Farklı kültürlerdeki arkadaşlarla tanışma imkanı bulduğumuzdan empati duygumuz gelişiyor." (Ö3, Ö4). "Taşımalı eğitimin iyi yönü, akademik başarımızı yükseltiyor." (Ö5).

Taşıma Yoluyla Eğitime Erişimdeki Sorunlar

Öğretmen ve öğrencilerin, taşıma yoluyla eğitime erişimin sınırlılıklarına/sorunlarına ilişkin görüşlerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5
Tema 4: Taşıma Yoluyla Eğitime Erişimdeki Sorunlar

Alt Tema	Kodlar	Öğretmen (f)	Öğrenci(f)	Toplam (f)
Taşımanın Planlanması	Öğrencilerin okul saatleri dışındaki etkinliklere katılamaması	3	5	8
	Velilerin toplantılara katılamaması	1	1	2
	Taşıma servislerinin okulun ilk günlerinde çalışmaması	2	-	2
	Taşıma servislerinin sözleşme işlemlerinin geç bitirilmesi	2	-	2
	Servise yetişemeyen öğrencilerin devamsızlığı	-	2	2
Taşıma Süreci	Öğrencilerin okula erken getirilmesi / uykusuz kalmaları	1	3	4
	Öğrencilerin okuldan geç alınması	1	3	4
	Şoförlerin istenmeyen davranışlar sergilemesi	1	2	3
	Taşıma servislerinin hızlı kullanılması	-	3	3
	Müzik sesinin fazla açılması	-	3	3
	Başka yolcuların alınması / öğrencilerin ayakta kalması	-	3	3
	Servis hijyenine dikkat edilmemesi	-	2	2
	Yolların bozuk olması	2	1	3
	Şoförlerin eğitim düzeylerinin düşük olması	1	-	1
Yemek	Tabak ve kaşıklarla ilgili hijyene dikkat edilmemesi	-	5	5
	Yemeklerin lezzetli olmayışı / aynı yemeklerin çıkması	2	2	4
	Yemeklerin soğuk olması	1	1	2

Taşıma yoluyla eğitime erişimde yaşanan sorunlar "taşımanın planlanması, taşıma süreci ve yemek" olmak üzere üç alt temada açıklanmıştır (Tablo 5). Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, *taşımanın planlaması*na ilişkin sorunların başında öğrencilerin okul saatleri dışındaki etkinliklere/kurslara katılamaması gelmektedir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşlerine göre *taşıma sürecine* ilişkin öğrencilerin okula erken getirilmesi ve okuldan geç alınması gibi sorunların ön plana çıktığı görülmektedir. *Yemek* konusunda ise tabak ve kaşıkların hijyenine dikkat edilmemesi ve yemeklerin lezzetli olmayışı sorunu öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin, taşıma yoluyla eğitime erişimdeki sorunlara ilişkin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar şu şekildedir: "Taşınacak öğrenci sayısını önceden tam olarak belirlenmesi mümkün olmadığından, taşıma ihaleleri genelde okullar açıldıktan sonra yapılmaktadır. Bu nedenle bir iki hafta taşıma sorunu yaşanabilmektedir. Şoförlerin eğitim düzeyinin düşük olması ve servis aracında sigara içmeleri gibi sorunlarla karşılaşmaktayız" (T1). "Hafta sonları ve okul saatleri dışındaki etkinliklere katılım taşıma kapsamında olmadığından, öğrenciler Destekleme ve Yetiştirme kurslarına bazı veliler ise bu nedenle veli toplantılarına katılamıyorlar." (T5). "Yemekler, gecikmeden dolayı soğumaktadır. Bir başka sorun ise bazen farklı yolcular da servis araçlarında taşınmaktadır." (T2). "Öğrenciler, yemeklerin güzel olmadığından ve hep aynı yemeklerin çıkmasından yakınıyorlar." (T3).

Öğrencilerin, taşıma yoluyla eğitime erişimdeki sorunlara ilişkin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar ise şöyledir: "Okul saatleri dışındaki kurslara, konferanslara ve diğer etkinliklere katılamıyoruz. Bu, başarımızı olumsuz etkiliyor." (Ö2). "Taşıma servisimiz bazen öğrenciler dışında da yolcu alıyor. Yarım saat önceden okula varmış oluyoruz." (Ö1). "Taşıma servisi çok erkenden geldiği için bazen okula gelemiyorum." (Ö6). "Taşıma servisleri, bizi çok erken getiriyor ve çok geç götürüyorlar. Zaman kaybı oluyor. Başarımızı olumsuz etkiliyor. Servisi kaçırmamak için bazen kahvaltı yapmadan geliyorum. Yemek tabakları temiz değil." (Ö5).

Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Uygulamasının İyileştirilmesi

Öğretmen ve öğrencilerin, taşıma yoluyla eğitimin iyileştirilmesi için neler yapılabileceğine yönelik görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Tema 5: Taşımalı Eğitime Erişim Uygulamasının İyileştirilmesi

Alt Tema	Kodlar	Öğretmen (f)	Öğrenci(f)	Toplam (f)
Taşımanın Planlanması	Okul/derslik sayısının artırılması	4	1	5
	Öğrencilerin okul saatleri dışındaki etkinliklere taşınması	1	4	5
	Velilerin belli dönemlerde okula taşınması	1	2	3
	Taşıma mesafesinin kısaltılmasına ilişkin önlemler alınması	3	-	3
	Taşıma servisi ihale işlemlerinin zamanında bitirilmesi	2	-	2
	Taşıma servisi hizmetlerinin kalitesinin artırılması	1	-	1
Taşıma Süreci	Öğrenci taşıma saatlerinin makul hale getirilmesi	2	5	7
	Taşımanın işleyişiyle ilgili periyodik denetimlerin yapılması	2	5	7
	Şoförlere eğitim verilmesi	1	3	4
	Başka yolcuların taşınmaması	-	3	3
	Yol bakım ve onarımlarının periyodik olarak yapılması	2	1	3
Yemek	Yemeklerin daha lezzetli yapılmasının sağlanması	2	5	7
	Hijyene yönelik önlemlerin alınması	-	3	3

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen ve öğrencilerin, taşımalı eğitime erişim uygulamasında "taşımanın planlanması, taşıma süreci ve yemek" alt temaları altında belirtilen iyileştirilmelerin yapılması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre *taşımanın planlanması*na ilişkin olarak "okul/derslik sayısının artırılması ve öğrencilerin okul saatleri dışındaki etkinliklere/kurslara taşınması", *taşıma süreci*nin iyileştirilmesine yönelik olarak "öğrenci taşıma saatlerinin makul hale getirilmesi, taşımanın işleyişiyle ilgili periyodik denetimlerin yapılması" ve *yemek*lere ilişkin ise "yemeklerin lezzeti ve hijyeni" konularında iyileştirmelerin yapılması gerektiği ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenlerin, taşımalı eğitime erişim uygulamasının iyileştirilmesine ilişkin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar şu şekildedir: "Taşıma ihalesi ve sözleşme işlemlerinin okullar açılmadan önce yapılması sağlanmalıdır. Kırsaldaki okul sayısı artırılarak taşınan öğrenci sayısı ve taşıma mesafeleri azaltılabilir." (T1). "Kırk kilometre mesafeden gelen öğrenciler var." (T4). "Velilerin de bazen okula taşınmasına yönelik planlama yapılmalıdır." (T5). "Yolun yapısı öğrencileri yorduğundan" (T3) ve "kışın risk oluşturduğundan gerekli onarımlar yapılmalıdır." (T6). "Yemeklerin iyileştirilmesine yönelik önlemler alınmalıdır." (T5).

Öğrencilerin, taşımalı eğitime erişim uygulamasının iyileştirilmesine ilişkin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar ise şu şekildedir. "Servisler bizleri çok erken almamalı yani tam zamanında almalı." (Ö1). "Servisler periyodik olarak denetlenmeli." (Ö5). "Öğrencilerin hafta sonu kurslarına katılımlarına yönelik taşıma planlamasının yapılması gerekir." (Ö2). "Taşımalı eğitim uygulaması yerine köyümüze okul yapılmalıdır." (Ö3). Yemek tabaklarının daha temiz olmasının ve hijyenin sağlanması için gereken özen gösterilmeli." (Ö6).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, lise öğretmen ve öğrencilerinin taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasına ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularında olduğu gibi sonuçları da beş tema şeklinde tartışılmıştır. Araştırmada, taşıma yoluyla eğitime erişim olgusu, taşınan öğrencilere ilişkin tutumlar, taşıma yoluyla eğitime erişimin yararları ve sorunları ile bu uygulamanın iyileştirilmesine yönelik sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonuçları, öğretmen ve öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişim olgusunu; "okullaşma oranının artması, sosyalleşmeyi sağlama, nitelikli eğitime erişim, güvenli bir şekilde eğitime erişim ve eğitime erişim fırsatı, kızların okula erişimlerinin ve devamlarının sağlanması, parasız eğitim ve hedefe ulaşmayı kolaylaştırma" şeklinde anlamlandırdıklarını göstermektedir. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmaların neredeyse tamamı ilköğretim okullarına yöneliktir. Sözü edilen araştırmalarda farklı sorularla elde edilen bulgular genellikle bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu bağlamda taşımalı eğitime erişim uygulamasına, "okullaşma oranın artması (Kaya, 2010), öğrencilerin eğitime erişmesi, daha nitelikli eğitim imkanlarına erişme, sosyalleşmenin sağlanması, arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi (Şan, 2012), okula devamı ve güvenli bir şekilde okula gidip gelmeyi

sağlama" (Yurdabakan ve Tektaş, 2013) şeklinde anlamlar yüklendiği sonucu bulunmuştur. Bir diğer taraftan bu araştırmada öğretmen ve öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişim olgusunu, öğrencilerin hedeflerine/eğitime erişmelerini sağlayan ve kolaylaştıran araçlar anlamındaki benzetmeleri içeren "merdiven, hayallere ulaşma, her evde okul açma, fırsat, alyuvarlar, gelecek ve köprü" gibi olumlu metaforların yanı sıra öğrencilerin okul dışına çıkmasını engelleyen araç anlamında "hapishane" metaforunu da oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Hapishane metaforu dışındaki diğer metaforların hepsi olumlu anlamdadır. Başka bir araştırmada ise taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasına ilişkin "su, bir aile, bir iş, zorluklara karşı mücadele" gibi olumlu metaforların yanı sıra "sıkıcı, zor bir oyun, kaplumbağa" gibi çok sayıda olumsuz metaforun da oluşturulduğu belirlenmiştir (Topçu, Uğurlu, Doğan, and Kavtelek, 2015). Bu uygulamanın, hem olumlu hem de olumsuz yönleri bulunduğundan buna ilişkin çok sayıda olumlu ya da olumsuz metaforun kullanılması doğaldır.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre, öğretmen ve taşınmayan öğrencilerin taşınan öğrencilere yönelik ayrımcı bir tutum sergilemedikleri gibi olumlu ve dezavantajlı koşullara sahip oluşlarından kaynaklı olarak pozitif ayrımcılığı içeren bir tutum göstermektedirler. Sadece bir öğretmen, taşıma yoluyla eğitime erişim kapsamındaki öğrencilerin bazen küçümsendiklerini dile getirmiştir. Fakat hem diğer öğretmenlerin hem de katılımcı bütün öğrencilerin bu görüşte olmadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle genel olarak, taşıma yoluyla eğitime erişen öğrencilere yönelik olumlu bir tutum sergilendiği algısı yaygındır.

Diğer yandan bu araştırmada, taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasının öğrencileri olumlu etkileyen "psikolojik etki, sosyal çevrenin genişlemesi, sosyalleşme, akademik başarı, nitelikli eğitim imkanına kavuşma, fırsat ve imkan eşitliğini sağlama, sosyal iletişim-etkileşim becerisinin gelişmesi, özgüven artışı, empati becerisinin gelişmesi ve sosyal devlet farkındalığının gelişmesi" gibi yararlarının olduğu sonucu bulunmuştur. Diğer araştırmalarda da taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasının, "daha nitelikli eğitim imkanına erişme (Erçelebi, 2000; Kaya, 2010; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Şan 2012), başarı artışı (Kaya ve Bilgin Aksu, 2009), sosyalleşme (Küçüksüleymanoğlu, 2006; Şan, 2012), okullaşma oranının artması (Uslu, 2017), özgüven artışı (Şan, 2012), fırsat ve imkan eşitliğini sağlama" (Kaya, 2010; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017) gibi olumlu etkilerinin olduğu sonucu bulunmuştur. Bu uygulama taşınan öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkilemekte iken Şimşek ve Büyükkıdık'ın araştırmasında, bazı katılımcıların taşımalı öğrencilerin taşıma merkezi okulun başarısını düşürdüğünü düşündükleri belirlenmiştir (2017). Taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasının olumlu ya da olumsuz bazı etkilerinin olması kaçınılmazdır. Özellikle Türkiye gibi her ilinde bu uygulamanın yapıldığı bir ülkede bunun tüm yönleriyle sorunsuz bir şekilde işlemesi zordur.

Araştırmanın bir diğer sonucu, taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasında "taşımanın planlanması, taşıma süreci ve yemekler" ile ilgili sorunlar yaşandığını göstermektedir. Araştırmada *taşımanın planlaması* alt temasına ilişkin "öğrencilerin okul saatleri dışındaki etkinliklere/kurslara katılamaması, velilerin toplantılara katılamaması, taşıma servislerinin okulun ilk günlerinde çalışmaması, taşıma servislerinin sözleşme işlemlerinin geç bitirilmesi ve servise yetişemeyen öğrencilerin devamsızlığı" gibi sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Diğer araştırmalarda da benzer şekilde, "velilerin toplantılara katılım oranlarının oldukça düşük olması (Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Uslu, 2017), bunun okul ve veli ilişkilerinin sağlıklı yürümesini olumsuz etkilemesi" (Özdemir, 2007; Şan, 2012) gibi sorunlarla karşılaşıldığı sonucu bulunmuştur. Diğer yandan araştırmada *taşıma süreci* alt temasında, "öğrencilerin okula erken getirilmeleri ve okuldan geç alınmaları, şoförlerin istenmeyen davranışlar sergilemesi, başka yolcuların alınması ve öğrencilerin ayakta kalması, servis hijyenine dikkat edilmemesi, yolların bozuk olması ve şoförlerin eğitim düzeylerinin düşük olması" gibi sorunların yaşandığı sonucuna varılmıştır. Başka araştırmalarda da taşıma yoluyla eğitim erişim uygulamasında, "öğrencilerin erken alınması ve bu nedenle uykusuz kalmaları, şoförlerin kaba davranma ve argolu konuşma gibi istenmeyen davranışlar sergilemeleri (Yurdabakan ve Tektaş, 2013), taşıma servisi şoförlerinin hizmetiçi eğitim almaması (Küçüksüleymanoğlu, 2006) ya da yeterli eğitime sahip olmaması (Recepoğlu, 2009), taşıma servislerine öğrenci dışında yolcu alınması (Özdemir, 2007; Recepoğlu, 2009, 2013; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Yurdabakan ve Tektaş, 2013), köy yollarının ulaşıma elverişli olmayışı (Özdemir, 2007), kışın yolların kapanması ya da bozulması gibi olumsuz durumlardan dolayı öğrencilerin okula getirilmesinin zorlaşması ya da bazen sağlanmaması" (Recepoğlu, 2009, 2013; Şan, 2012) gibi sorunlar yaşandığı şeklinde bulgular bu araştırmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Özellikle öğrencilerin çok erken alınmalarının önüne geçebilmek için gerekli denetimler yapılmalıdır (Uslu, 2017). Taşıma yoluyla eğitime erişim uygulaması, sosyalleşmeyi sağlamasına karşın farklı sorunların da yaşanmasına yol açabilmektedir. Bu durumlardan birini Küçüksüleymanoğlu (2006) "şehir yaşamını gören öğrencilerin çelişki yaşaması ve ne köylü ne de şehirli olma pozisyonuna girmeleri " şeklinde vurgulamıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin, öğ-

rencilerin bu tür durumlarla kolay başa çıkabilmesi için uyum sürecini etkili yönetmeleri gerekmektedir. *Yemekler* alt temasında ise "hijyene dikkat edilmemesi, yemeklerin lezzetli olmayışı ya da aynı yemeklerin çıkması ve yemeklerin soğuk olması" gibi sorunlar olduğu sonucu bulunmuştur. Diğer araştırmalarda da, taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasında "hijyen (Şan, 2012), öğrencilerin mönüden ve yemeklerin kalitesinden memnun olmaması (Yurdabakan ve Tektaş, 2013) bir başka ifadeyle yemeklerin bazen kalitesiz çıkması" (Secer ve Yanpar Yelken, 2009) gibi sorunların yaşandığı şeklinde sonuçlar bulunmuştur. Taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasında bu sorunların çözümüne yönelik geçmişe oranla birçok açıdan iyileştirmeler yapılmıştır/yapılmaktadır. Fakat bu iyileştirmelerin günümüz koşulları açısından yeterli seviyede olduğunu söylemek zordur.

Araştırmanın bir başka sonucu ise " taşımanın planlanması, taşıma süreci ve yemekl" ile ilgili iyileştirmelerin yapılması gerektiğini göstermektedir. *Taşımanın planlaması* alt temasına ilişkin, "okul/derslik sayısının artırılması, öğrencilerin okul saatleri dışındaki etkinliklere/kurslara ve velilerin belli dönemlerde okula taşınması, taşıma mesafesinin kısaltılmasına ilişkin önlemlerin alınması, taşıma servisi ihale işlemlerinin zamanında bitirilmesi ve taşıma servisi hizmetlerinin kalitesinin artırılması" gibi iyileştirmelerin yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer araştırmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur: Taşıma kapsamındaki öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımlarının sağlanmasına yönelik önlemler alınmalıdır (Secer ve Yanpar Yelken,2009; Yurdabakan ve Tektaş, 2013). Velilerin de okula taşınması için taşıtlar ayarlanmalıdır (Şan, 2012). Böylece okul ve veli arasındaki iletişim güçlendirilmelidir (Recepoğlu, 2009; Yıldırım ve Dönmez, 2008). Velinin katılımı hem okulun hem de öğrencinin gelişimi açısından önemlidir (LaRocque, Kleiman, and Darling, 2011; Machen, Wilson, and Notar, 2005). Bir diğer alt tema olan *taşıma süreci*ne ilişkin "öğrenci taşıma saatlerinin makul hale getirilmesi, taşımanın işleyişiyle ilgili periyodik denetimlerin yapılması, şoförlere eğitim verilmesi, başka yolcuların taşınmaması, yol bakım ve onarımlarının periyodik olarak yapılması" gibi iyileştirmelerin yapılması gerektiği sonucu bulunmuştur. Başka araştırmalarda da benzer şekilde "servis araçlarına öğrenci dışında yolcu alınmaması (Recepoğlu, 2013; Şan, 2012), servis şoförlerinin daha nitelikli ve yeterli eğitime sahip kişilerden oluşması (Recepoğlu, 2009), taşıma servisi şoförlerine yönelik çok yönlü seminerlerin verilmesi (Recepoğlu, 2013; Şan, 2012; Uslu, 2017; Yurdabakan ve Tektaş, 2013), servis araçlarının denetimlerine ilişkin olarak emniyet müdürlüğü trafik şubesi ve jandarma trafik ekipleri ile işbirliğinin sağlanması (Ünal, Yavuz ve Küçükler, 2011), yolların bozukluk durumu ya da risk oluşturup oluşturmadığına ve taşımanın işleyişine ilişkin denetimlerin yapılması (Şan, 2012), yolların daha elverişli hale getirilmesine yönelik bakım ve onarımların yapılmasının sağlanması" (Recepoğlu, 2009, 2013) gerektiği vurgulanmıştır. *Yemek* alt temasıyla ilgili ise "yemeklerin daha lezzetli yapılmasının sağlanması ve hijyene yönelik önlemler alınması" gibi iyileştirmelerin yapılması gerektiği belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı buna ilişkin olarak, "öğrencilere mutlaka sıcak yemek verilmesi, yemeklerde besin değerinin korunması, aylık yemek listesinin hazırlanmasında sağlık müdürlüğüyle işbirliği yapılması ve hijyene özen gösterilmesi" şeklinde önlemleri içeren genelge yayımlamıştır (Taşımalı Eğitime Sıkı Takip, 2011; MEB, 2007). Buna rağmen yemek ve hijyen ile ilgili sorunların halen varlığını koruduğu hem bu araştırmanın hem de diğer araştırmaların sonuçlarından anlaşılmaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı bu sorunlara yönelik daha etkili ve kalıcı çözümler üretmek için çalıştaylar düzenleyebilir ve denetimin sıklığına ya da şekline yönelik yenilikler yapabilir. Milli Eğitim Bakanlığı, taşımalı eğitime erişim uygulamasına yönelik iyileştirmelerin yapılması arayışını sürdürmektedir. Milli Eğitim Bakanının "Okul öncesi eğitimdeki öğrencileri taşımak yerine bu sefer öğretmenimizi taşıyacağız. Bunun için varsa kapanmış okulların kullanılabileceği ve öğrencileri şehre getirmektense öğretmenlerimizi köye götüreceğiz." şeklindeki basın açıklaması bunun bir göstergesidir (Bakan Yılmaz Basın Toplantısında Eğitim Gündemini Değerlendirdi, 2017).

Konuya başka bir açıdan bakıldığında, liselerdeki uygulamaya ilişkin yapılan bu araştırmanın sonuçları ile ilköğretim kademesinde taşıma yoluyla eğitime erişim uygulaması konusunda yapılan araştırmaların sonuçları oldukça benzer bulunmuştur. Bunun taşıma yoluyla eğitime erişimle ilgili olarak aynı mevzuatının ve esasların hem ilköğretimlerde hem liselerde uygulanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla aynı esas ve kriterler farklı eğitim kademelerinde uygulansa da benzer sonuçlara yol açmaktadır bir başka ifadeyle sonuçların çok da farklılaşmamasına neden olmaktadır.

Araştırmacılara yönelik *öneriler*imiz ise şunlardır: Taşımalı eğitime erişim uygulamasına ilişkin tutum ölçeği geliştirme çalışması, uygulamanın lise düzeyine ilişkin nicel ya da karma yöntemli çalışmalar ve değişik eğitim kademelerini kapsayan karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir. Bir diğer taraftan Yıldırım'ın da (2006) belirttiği gibi taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasının olduğu bölgelerde öğrencilerin yaşadıkları sorunların öğrencilerin akademik başarılarını ne derece yordadığı araştırılabilir.

Özetlemek gerekirse, taşıma suyla değirmen dönmez denilse de zorunluluklar taşıma suyla değirmenin döndürülmesi ihtiyacını doğurabilir. Bir diğer ifadeyle taşıma yoluyla eğitime erişim uygulaması içinde barındırdığı çeşitli sorunlar nedeniyle ideal bir eğitim şekli olmasa da iyileştirilerek sürdürülmesi gereken bir sistem olduğu söylenebilir. Kaya'nın da belirttiği gibi fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması açısından önemli görülen taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasının mevcut koşullar altında alternatifinin bulunmadığı görülmektedir (2010). Koşulların uygun olduğu yerlere okulların yapılması ya da derslik sayısının artırılması gibi yollarla taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasına olan ihtiyacın minimize edilmesi önemlidir. Zorunlu nedenlerle taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasının yapılması gereken yerlerde ise daha yakın taşıma merkezlerinin oluşturularak taşıma mesafelerinin kısaltılması ve taşımanın planlanması, taşıma süreci ve yemek ile ilgili iyileştirmelerin yapılmasıyla bu uygulama daha etkili hale getirilebilir. Bu uygulamanın işleyişinde bazı sorunlar kaçınılmaz olarak yaşanabilecektir; fakat sorunlar ortaya çıkmadan önceki sürecin iyileştirilmesine dayanan önlemsel yaklaşımın temel alınması ve ortaya çıkan sorunlar varsa onların kangrenleşmeden çözülmesi önem taşımaktadır. Kısacası, taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasının bazı dezavantajlarına rağmen devam ettirilmesinin gerekliliği, George Bernard Shaw'ın "Yürüdüğünüz yolda engeller yoksa o yol sizi hiçbir yere götürmez." şeklindeki sözüyle açıklanabilir.

Kaynakça

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

Bakan Yılmaz Basın Toplantısında Eğitim Gündemini Değerlendirdi. (2017, 16 Ağustos). 22 Ağustos 2017 tarihinde http://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-basin-toplantisinda-egitim-gundemini-degerlendirdi/haber/14323/tr adresinden alınmıştır.

Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2013)

Çabuk Kaya, N. (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.

Eğitimde 23 Yıllık Yolculuk: Taşımalı Eğitim. (2012). 11 Temmuz 2017 tarihinde http://www.haber7.com/egitim/haber/928143-egitimde-23-yillik-yolculuk-tasimali-egitim adresinden alınmıştır.

Erçelebi, H. (2000). Sekiz yıllık zorunlu eğitimin içinin doldurulması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*, 91-97.

Erdoğan, L. (2016, 29 Kasım). *Herkese anaokulu!.* http://www.haberturk.com/gundem/haber/1329972-herkese-anaokulu

Işık, F. (2011). *Taşımalı eğitim*. 13 Temmuz 2017 tarihinde http://www.fikriisik.com/isiktan-tasimali-egitim-hakkinda-tbmmde-konusma%E2%80%8F/ adresinden alınmıştır.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. (1948). http://www.danistay.gov.tr/upload/ insanhaklarievrenselbeyannamesi.pdf adresinden alınmıştır.

Kaya, A. ve Bilgin Aksu, M. (2009). Fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanmasında bir adım olarak taşımalı eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *8* (27), 177-189.

Kaya, İ. (2010). *Taşımalı eğitimin yönetimi ve sorunları: Adıyaman ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). Taşımalı eğitim: Bursa ili örneği. *İlköğretim Online*, *5* (2), 16-23.

LaRocque, M., Kleiman, I., and Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, *55* (3), 115-122. doi: 10.1080/10459880903472876

Machen, S. M., Wilson, J. D., and Notar, C. E. (2005). Parental involvement in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, *32* (1), 13-16.

MEB'den Lise 1'lere Servis ve Yemek Bedava. (2010, 3 Ekim). http://www.haber7.com/egitim/haber/615011-mebden-lise-1lere-servis-ve-yemek-bedava sitesinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007, 8 Haziran). *2005/53 Sayılı Taşımalı ilköğretim Genelgesi*. 22 Ağustos 2017 tarihinde http://www.memurlar.net/common/news/documents/98185/meb-2007-53.pdf adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim - 1. Dönem*. Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü [MEBOÖEGM]. (2011, 27 Haziran). *Taşımalı eğitime geçiş* (Sayı: 1668). 13 Temmuz 2017 tarihinde http://www.memurlar.net/haber/199631/okul-oncesi-egitimde-tasimali-egitim-donemi-basliyor.html adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği [MEBTYEEY]. (2014, 11 Eylül). *Resmi Gazete*, *29116*. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/ meb_iys_dosyalar /2014_09/ 12024357 tasimayonetmeligi.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü [MEBTEGM]. (2017, 17 Mart). *Okul öncesi eğitimde adres dayalı kayıt* (Sayı: 3630212). 13 Temmuz 2017 tarihinde http://www.ogretmenlericin.com/meb/meb-mevzuat/okul-oncesi-zorunlu-egitim-yasi-belirlendi-mebden-anasinifi-yazisi-16285.html adresinden alınmıştır.

Memişoğlu, S. P. ve İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+4++ uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2* (2), 14-24.

Özdemir, S. (2007). Çözümlerin sorunları: YİBO ve PİO'lar, taşımalı eğitim. İçinde, S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Ed.). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm öneriler* (ss. 309-323). Ankara: TED

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd. ed.). Thousand Oaks, California: Sage

Recepoğlu, E. (2009). Taşımalı ilköğretim uygulaması ve karşılaşılan sorunlar: *Kastamonu ili örneği. Kastamonu Eğitim Dergisi*, *17* (2), 427-444.

Recepoğlu, E. (2013). Türkiye'de taşıma ve taşıma araçları ile ilgili sorunlara yönetici, öğretmen, öğrenci ve araç sürücülerinin algıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *2* (2), 123-144.

Secer, M. ve Yanpar Yelken, T. (2009). İlköğretim 6.-7.-8. sınıf öğrencilerinin taşımalı eğitimde karşılaştığı sorunlar: Gülnar örneği. *İlköğretim Online*, *8* (1), 24-35.

Şan, A. (2012). *İlköğretimde taşımalı eğitim öğrencilerinin sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Şimşek, A. ve Büyükkıdık, S. (2017). Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle taşımalı eğitim uygulaması değerlendirilmesi: Bozova ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, *16* (1), 15-34.

Taşımalı Eğitime Sıkı Takip. (2011, 21 Nisan). 22 Ağustos 2017 tarihinde http://www.milliyet.com.tr/tasimali-egitime-siki-takip/egitimdunyasi/haberdetayarsiv/21.04.2011/1380620/default.htm adresinden alınmıştır.

Taşımalı Ortaöğretim. (2012, 2 Ağustos). *2012/32 Sayılı Genelge*. http://dhgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_08/02035459_2012_32.pdf adresinden alınmıştır.

Topçu, İ., Uğurlu, C. T., Doğan, S., and Kavtelek, C. (2015). A metaphorical study about transported education in Turkey. *Journal of Education and Human Development*, *4* (4), 195-201.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982, 18 Ekim). *Resmi Gazete*, *17863 (*Mükerrer). http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf adresinden alınmıştır.

Uslu, Ö. (2017). *İlköğretimde taşımalı eğitim uygulaması* (Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.

Ünal, A., Yavuz, M. ve Küçükler, E. (2011). İlköğretim müfettişlerinin öğretim yılı sonu raporlarına göre Konya ili eğitim sorunlarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *17* (2), 247-276.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30,* 258-267.

Yıldırım, M. C. (2008). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de okulöncesi eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *7* (25), 91-110.

Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma: İstiklal İlköğretim Okulu Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *7* (23), 98-115.

Yurdabakan, İ. ve Tektaş, M. (2013). Taşımalı ilköğretim öğrencilerinin taşımalı eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15* (3), 511-527).

22. BÖLÜM

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRENCİLERİN CİNSEL İSTİSMARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Başak Coşkun Demirpolat[a], Merve Turpçu[b], Sevda Katıtaş[c]

[a] Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, basak84coskun@yahoo.com
[b] Doktora öğrencisi, Ankara Üniversitesi, merverodoplu@gmail.com
[c] Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, sasevda@gmail.com

Öz

Çocuk istismarının bir boyutu olan cinsel istismar, bir çocuğu herhangi bir cinsel eylemi gerçekleştirmek, cinsellik içeren görüntüler üretmek için bu tür davranışları sahneletmek ya da taklit ettirmek amacıyla çocuğu istihdam etmek, kullanmak, ikna etmek, kandırmak, teşvik etmek ya da zorlamaktır. Çocuğu eğitip-öğretmenin yanı sıra güvenliğini de sağlaması beklenen, hatta sunduğu eğitim hizmetiyle cinsel istismar dâhil, çocuk istismarının önüne geçmek için etkin olması gereken eğitimciler maalesef bizzat istismarcı olabilmektedirler. Buradan yola çıkarak, bu araştırma eğitimcilerin öğrencilere uyguladığı istismar olgusu üzerine, okul yöneticilerinin görüşlerini almak amacıyla yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik tekniğiyle belirlenen çeşitli düzey ve tür okullarda görev yapan 10 okul müdürüne cinsel istismarın tanımı, okulda cinsel istismarın engellemesi, cinsel istismar vakalarında atılması gereken adımlar, cinsel istismarın gizli kalmasının nedenleri ve okulda cinsel istismarın etkilerini azaltmak konusundaki görüşlerini almak amacıyla 12 yarı-yapılandırılmış görüşme sorusu yöneltilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenen görüşmeler sonucu 21 tema ve 90 koda ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin cinsel istismarı tanımlarken cinsel davranışın ne olduğu konusunda benzer fikirlere sahip oldukları ancak kurbanların cinsiyeti veya rızası olup olmaması konusunda ayrıştıkları görülmüştür. Okulda cinsel istismarın önlenmesi konusunda ise öğretmenlere yönelik tedbirler daha fazla olmak üzere, az da olsa öğrenciye yönelik tedbirler de paylaşılmıştır. Okul müdürleri cinsel istismar vakasıyla karşılaştıklarında derhal resmi kurumlara bilgi verilmesi gerektiğini belirtmişlerse de kendi değerlendirmelerini ya da uyarılarını yaptıktan sonra resmi makamlara bildirdiklerini belirten okul müdürleri de olmuştur. Cinsel istismarın gizli kalmasının sebebi olarak toplumsal baskı her görüşmede işaret edilmiştir. Son olarak okulda cinsel istismarın etkilerini azaltmak konusunda çok az tema ve kod olması dikkat çekicidir. Bulgular ışığında uygulayıcı ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: cinsel istismar, öğrenci, öğretmen, okul müdürü

Abstract

As a dimension of child abuse, sexual abuse of children is to employ, use, persuade, deceive, encourage or force children in order to make them act any sexual behavior, produce sexually explicit content, enact or imitate obscene scenes. Besides teaching and educating them, teachers are expected to provide a safe environment for children and via the educational services and interventions, they are expected to prevent any kind of child abuse. Contrast to these expectations, teachers may be the abuser themselves. In order to understand the phenomena of teachers as sexual perpetrators, this study aimed to share school principals' ideas on the issue. 12 semi-structured interview questions were asked 10 school principals who were selected by maximum variability technique and manage schools of different levels and types. Analyzed by the descriptive analysis technique, 21 themes and 90 codes were extracted from the interview manuscripts. The analysis showed that the school principals agreed largely on what a sexually abusive behavior is, although they differed about the consent or gender of the victim. As for the prevention of sexual abuse at school, they suggested techniques targeting mainly teachers. While they agree upon the necessity of legal procedures, they spoke out some drawbacks of initiating the legal procedures immediately. Social norms and pressures were pointed mostly as a reason for the secrecy on sexual abuse. Finally the principals didn't have many ideas on alleviating the effects of students' sexual abuse at school.
Keywords: sexual abuse, student, teacher, school principal

Giriş

> **Cinsel istismar iddiasıyla yargılanan öğretmen tutuklandı**: Van'ın Edremit ilçesinde yaşları 9-12 olan kız öğrencilerine cinsel istismarda bulunduğu iddiasıyla yargılanan sanık öğretmen H.G. tutuklandı (Milliyet, 24.02.2017)
>
> **Kumluca'da iğrenç olay! Öğrencisine istismar…:** İki çocuk babası Türkçe öğretmeni otomobilinde erkek öğrencisiyle cinsel ilişkiye girerken suçüstü yakalandı. Öğretmen açığa alındı hakkında soruşturma başlatıldı (Sözcü, 24.03.2017).

Bir zamanlar istisnai olarak algılanan öğrencinin cinsel istismarıyla ilgili bu gibi olayların artık haber bültenlerinin sıradan bir parçası olduğu söylenebilir. Çocuğu eğitip-öğretmenin yanı sıra güvenliğini de sağlaması beklenen, hatta sunduğu eğitim hizmetiyle cinsel istismar dâhil, çocuk istismarının önüne geçmek için etkin olması gereken eğitimciler maalesef bizzat istismarcı olabilmektedirler.

Cinsel İstismarın Tanımı

Cinsel istismar, fiziksel istismar, duygusal istismar ile birlikte çocuk istismarının üç boyutundan biridir. Çocuk istismarı çocuğa kasten fiziksel olarak zarar verme, çocuğu cinsel olarak istismar etme ve çıkar için kullanma, çocuğun yeterli olarak beslenememesine yol açmanın yanında fiziksel ve zihinsel açıdan gelişmesini sınırlandıran (Aral, 1997), toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz ya da hasar verici olarak nitelendirilen (Oral vd, 2001) her tür eylemi kapsamaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün (1999) tanımına göre ise, bir yetişkin, toplum veya devletin farkında olarak ya da olmadan yaptığı, çocuğun fiziksel ve psikososyal açıdan gelişimini ve de sağlığını olumsuz yönde etkileyen tüm davranışlar istismar kapsamına girmektedir. Çeşitli araştırmacıların ve kurumların çocuk istismarı tanımında tam olarak bir fikir birliği içinde olmadıkları görülmektedir. Nitekim Aral (1997) çocuğa verilen zararın kasıtlı olmasına vurgu yaparken Dünya Sağlık Örgütü (1999) farkında olmadan yapılan davranışları da istismar kapsamına almış ve toplumun veya devletin de istismarın sorumlusu olabileceğine işaret etmiştir. Oral ve diğerleri (2001) ise toplum ya da profesyonel kişilerin algısını istismarda bir standart olarak ele almıştır.

İstismar kavramına benzer şekilde, cinsel istismarın da farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Olgunluk çağına erişmemiş çocuğun cinsel açıdan sömürülmesi (Kempe, 1980); bir yetişkinin veya çocuktan yasça büyük birinin kendisini veya çocuğu cinsel olarak uyarma amacıyla yaptığı her eylem (Engle, 1991) ve de çocuğun bir erişkin ya da kendinden yasça daha büyük biri tarafından cinsel tatmin amacıyla istismar edilmesi (Kutchinsky, 1991) şeklinde kısaca tanımlanmıştır. Kutchinsky (1991) kendinden yaşça büyük olan bir çocuğun da istismarcı olabileceğini belirtirken, İşeri (2008) bir çocuktan başka bir çocuğa yönelik cinsel eylem zorlama ya da ikna etme ile sağlanıyorsa ve yaş farkı 4 yıl ve üstündeyse çocuk istismarı sayılacağını belirtmiştir. Jarvis, Copeland ve Walton (1998) ise çocuğu 16 yasından küçük birey olarak tanımlarına dâhil etmişlerdir. Bu gibi tanımlarda çocuk ve yetişkin kavramlarına vurgu yaparak, çocuğu ve yetişkini birbirinden ayırmaya odaklanan bir cinsel istismar tanımı yapıldığı görülmektedir. Search (1993) ise cinsel istismarı, çocuğa karşı toplumsal veya öznel sorumlulukların kasıtlı ya da kasıtsız biçimde ihmal edilmesi sonucu çocuğun, bir yetişkinin cinsel doyumuna yol açacak bir eyleme sokulması ya da bu eyleme göz yumulması olarak tanımlamıştır. Bu tanımda kasıtlı olmayan davranışların da cinsel istismara sebep olabileceğine ve cinsel istismara göz yumulmasının da cinsel istismar olduğuna işaret edilmiştir. Türk Ceza Kanunu (TCK) 103. Maddesinde ise (2016) cinsel istismar (1) a) On beş yaşını tamamlamamış veya tamamlamış olmakla birlikte fiilin hukuki anlam ve sonuçlarını algılama yeteneği gelişmemiş olan çocuklara karşı gerçekleştirilen her türlü cinsel davranış, b) diğer çocuklara karşı sadece cebir, tehdit, hile veya iradeyi etkileyen başka bir nedene dayalı olarak gerçekleştirilen cinsel davranışlar biçiminde tanımlanmıştır. Suçu tanımlamada 15 yaş standardı kullanılırken, verilecek cezalarda 12 yaşından küçük çocuklara karşı işlenen istismar suçuna için bazı standartlar koyulması dikkat çekicidir. TCK'nın (2016) cinsel istismarı "her türlü cinsel davranış" şeklinde tanımlaması kafa karıştırıcı olabilir. Bir davranışın cinsel davranış olduğuna kime ve neye göre hükmedileceği belirsizdir. Ayrıca "diğer çocuklara karşı" tabirinde çocuklar arası yaş ya da gelişim farklılıklarının net bir ayrım yapılmadığı görülmektedir.

Başka tanımlarda ise cinsel eylemlerin neler olabileceğine daha çok vurgu yapılmıştır. Örneğin Asmussen (2010) çocuğa tecavüz, anal ve oral seks, çocuğun cinsel bölgelere ya da görsellere bakmaya veya cinsel davranışlar sergilemeye zorlanması şeklindeki davranışların istismar olacağını belirtmiştir. Schultz ve Jones'a (1983) göre cinsel bölgelerin sergilenmesi, çocuğun soyulması, çocuğu banyo yaparken, soyunurken ve tuvalette amaçlı olarak seyretmek; çocuğu dudağından öpmek, çocuğun bacaklarını ve mahrem bölgelerini okşamak ya da kendi organlarını çocuğa okşatmak; çocuğa mastürbasyon yaptırmak, oral ya da genital temas kurmak veya kurdurmak; oral, anal ya da genital organlarına penis ya da herhangi başka bir şey sokmak gibi geniş yelpazeye yayılan davranışlar cinsel istismardır.

Finkelhor'a (1984) göre çok farklı davranışları kapsayan cinsel istismarın genel, yasal ve araştırmalarda kullanılan tanımlarında iki unsurun bulunması gereklidir. Bunlar (1) bir çocuğun dâhil olduğu cinsel eylemler (2) cinsel eylemin tarafları arasında rızanın olmadığını işaret eden zorlama ya da çok büyük yaş farkı gibi "istismar durumu"nun var olmasıdır. İstismar şartları istismarcı ile çocuk arasında büyük yaş farkı olduğunda ya da istismarcı olgunluk avantajına sahip olduğunda; istismarcı otorite pozisyonuna sahipse ya da çocuğun bakımını üstleniyorsa; ya da zorlama ve hile ile çocuğun rızası olmadan cinsel davranış gerçekleşiyorsa oluşmaktadır. Tüm bu şartlar eşit olmayan bir güç ilişkisi olduğunu ve rıza ilkesinin ihlal edildiğini göstermektedir. Benzer şekilde Akbaş'a (2001) göre de çocuk ve gencin cinsellik konusunda bilgisi yetişkin kadar olamayacağı için ve de çocuğun ve gencin yetişkine olan bağımlılığı özgür bir şekilde karar vermesini engelleyeceği için, yetişkin olmayan ve olan arasındaki cinsel ilişki güç tuzağını ve gücü kötüye kullanmayı içermektedir.

Cinsel istismar kavramı ve kapsamı kültürden kültüre büyük ölçüde değişebilmektedir. Örneğin bazı kültürlerde henüz ergenlik çağına girmemiş çocuklarla cinsel eylemler uygunsuz bulunmamaktadır. Benzer şekilde, cinsel istismar tanımlarında sıklıkla karşılaşılan cinsel haz kavramının da kültürler arasında aynı şekilde tanımlanmadığı ve her tür cinsel davranışın istismar kapsamına alınmadığı görülmektedir. Örneğin bazı Yeni Gine toplumlarında dini veya törensel ayinlerde bir yetişkin ve çocuk arasında cinsel birliktelik gerçekleşebilmektedir. Ayrıca, bazı toplumlarda okşama, cinsel organların öpülmesi gibi cinsellik içeren davranışlar günlük çocuk yetiştirme pratiklerinin bir parçasıdır (Korbin, 1987). Finkelhor (1984) cinsel istismarın tanımıyla ilgili tartışmaların ebeveynlerin bakım ve disiplin yöntemlerine kadar uzandığını belirtmiştir. Örneğin çocuğu ihmalkâr biçimde ve tekrar tekrar annenin babanın cinsel ilişkisine maruz bırakmak ya da çocuğa sık sık lavman yaptırmak ya da genital muayene yapmak cinsel istismar kapsamına girer mi? Ebeveynler, cinsel tatmin ya da haz alma kastı olmasa da toplumsal standartları ihlal eden ve çocuğun cinsel gelişiminde travmaya sebep olacak davranışlar sergileyebilmektedirler.

Görünen o ki, cinsel istismarın tanımı üzerine bir uzlaşı bulunmamaktadır. Nitekim Somers'a (1982) göre cinsel istismarla ilgili konulardaki zorlukların büyük bir kısmı net, kesin ve ortak tanımların olmamasından kaynaklanmaktadır. Örneğin çocuk sayılma yaşı kanunen 18 olsa da istismarla ilgili araştırmalarda ve mevzuatta 16, 15 ya da 12 gibi farklı yaş standartları bulunması, fiziksel olmayan davranışların istismar sayılıp sayılamayacağı ya da akranlar arası davranışların ne şekilde sınıflandırılacağı konuları tartışılmaktadır.

Cinsel İstismar Türleri

Cinsel istismarı tanımlama çabalarında çeşitli cinsel davranışları sınıflandırma yoluna gidildiği görülmektedir. Örneğin en basit şekliyle Finkelhor (1984) cinsel istismar kapsamına giren davranışları "Fiziksel" ve "Fiziksel Olmayan Cinsel İstismar" olarak sınıflandırmıştır. Fiziksel cinsel istismarı da, ırza geçme yani penis, parmak ya da bir objenin vajina, anüs ya da ağıza sokulmasıyla gerçekleşebilen cinsel ilişki ve sürtünme yani çocuğun vücudunda cinsel bölgelerin okşanması, öpüşme ve çocuğun yetişkinin cinsel bölgelerini okşaması şeklinde ikiye ayırmıştır. Fiziksel olmayan davranışları ise teşhircilik, röntgencilik ve pornografide çocuğun kullanılması şeklinde sıralamak mümkündür. Bazen, çocuğun vücudu hakkında açık saçık yorumlar yapmak gibi, sözlü cinsel taciz de bu kategoriye dâhil edilmektedir. Till (1980) ise cinsel istismarın beş kategoride ele alınabileceğini öne sürmüştür. Bunlar; (1) cinsiyetçi ifadeler ve davranışları içeren cinsiyetçi temelli istismar (2) cinsel yakınlaşma amacıyla yapılan ayartıcı davranışlar (3) ödül vaadiyle cinsel istismar (4) ceza tehdidiyle cinselliğe zorlama (5) saldırı şeklinde de olabilen cinsel isteklerdir. Bu sınıflandırmada, istismar davranışının niteliğinden çok istismarın ne tür yollar kullanılarak gerçekleştiğine dikkat çekildiği görülmektedir. Araştırmacılar cinsel ilişki gibi belli temel davranışları cinsel istismar kapsamına almakta uzlaşsa da, bazı davranışları dâhil edip etmeme konusunda farklılaşmaktadırlar. Örneğin Avcı ve Tahiroğlu (2007) Finkelhor'dan (1984) farklı olarak çocuk pornografisi ve fuhuşunu cinsel sömürü adında cinsel istismarın ayrı bir kategorisi olarak ele almıştır. Diğer taraftan Till (1980) cinsiyetçi ifadeleri de istismar kapsamına alarak yelpazeyi oldukça geniş tutmuştur.

Alanyazında başka bir sınıflandırmanın da Engle (1991) tarafından yapıldığı görülmektedir. Yazar gizli ya da dolaylı olabilen yaklaşım davranışlarını yani gizli cinsel istismarı da cinsel istismar kapsamına dâhil etmiştir. Bu davranışlar çocuğa doğrudan ya da dolaylı olarak cinsel teklifler yapmak, cinsel imalarla bakmak ve cinsel sakalar yapmak, davet edici mesajlar göndermek, çocuklara uygun olmayan şekilde duygusal ve cinsel olarak bağlanmak, kışkırtıcı davranışlar sergilemek, cinsel içerikli bir dil kullanmak, çocuğa cinsellik içeren isim takmak ve çocuklara pornografik veya erotik resimler ve filmler göstermek ya da beraber seyretmek gibi davranışlardır. Cinsel istismarın türlerini sınıflandırmak bu sorunu anlamak ve cezai yaptırımlar oluşturmak açısından önemlidir. Çünkü örneğin TCK'da (2016) (md. 103) cinsel istismarın vücuda organ veya başka bir cisim sokulmasıyla gerçekleştirilmesi durumunda, cezanın 10 yıl hapis cezasından az olamayacağı belirtilmiştir. Ancak cinsel istismarın diğer biçimlerinin ne şekilde cezalandırılacağına bir açıklama getirilmemiştir.

Cinsel İstismarda Risk Faktörleri

Finkelhor'a (1994) göre cinsel istismarın gerçekleşebilmesi için dört koşulun bir arada bulunması gereklidir. Bunlar, (1) istismara güdülenmiş bir istismarcı, (2) bu kişilerin istismarın önündeki içsel sınırlarını aşabilme potansiyeli, (3) potansiyel istismarcının cinsel istismarı engelleyen dış etmenleri aşabilme gücü ve (4) istismara direnemeyecek bir kurbandır. Dolayısıyla cinsel istismarda risk faktörlerini istismarcı, kurban, iç ve dış etmenler açısından incelemek mümkündür. Ancak, Starr'a (1982) göre istismarı tahmin etme yeterliği mükemmelden oldukça uzakken cinsel istismarın tahmin edilebilirliği çok daha sorunlu bir alandır. Ne potansiyel istismarcılar ne de potansiyel kurbanlar güvenilir biçimde belirlenemez. Nitekim, çeşitli sosyo-psikolojik etmenlere dayalı olarak kurban olma ihtimalini tahmin etme çabalarının başarısız olduğu görülmektedir (Akt. Daro, 1991).

Finkelhor'a (1994) göre de çocuklar, yani cinsel istismarın muhtemel kurbanları, açısından kesin belirleyici unsurları olmamakla birlikte, en yaygın kabul edilen görüş 7-13 yaşları arasındaki kız çocuklarının en yüksek risk grubunu oluşturduklarıdır. Çocuklarda kurban olma riskini arttırabilecek diğer unsurlar çocuğun bedensel ya da zihinsel engelli olması (Bange ve Deegener, 1996; Keser, 2011) şizofreni, bipolar bozukluk, dürtü denetim bozukluğu, dikkat eksikliği, hiperaktivite gibi psikiyatrik bozukluklarının olmasıdır. Bu hastalıkların istismar riskini arttırma sebebi çocuğun, çocuk olmasının yanında, bu rahatsızlıkları nedeniyle maruz kaldıkları istismarın kötü bir şey olduğunu değerlendirememelerinde yatmaktadır (Zoroğlu, Tüzün, Şar, Öztürk, Eröcal ve Alyanak, 2001). Başka bir risk faktörü de çocukların daha önce de cinsel istismara maruz kalmış olmalarıdır (Rutschky, 1994; Topçu, 1997). Nitekim daha önce cinsel istismar mağduru olmuş bireyin yeniden istismar edilme olasılığı %14 olarak bulunmuştur (Baker ve Duncan, 1985). Topçu'ya (1997) göre ise cinsel istismar mağduru olma riskini taşıyan çocuklar sosyal olarak yalıtılmış, yalnız ve arkadaşsız, başkalarını memnun etmeye eğilimli olan, doğru cinsel bilgiye sahip olmayan, kendini koruyamayan çocuklardır.

Mannarino, Cohen ve Berman'a (1994) göre faillerin özellikleri çok fazla çeşitlilik göstermektedir. Nitekim istismarcılar aile içinde, aile dışında tanıdıklar ya da yabancılar olabilir; yetişkinler ya da gençler olabilir; bir seferliğine ya da sürekli cinsel suç işleyenler olabilir. Bunların yanında, yaş, meslek, gelir düzeyi, medeni durum ve etnik köken bakımından da farklılaşmaktadırlar (Becker, 1988). Ancak faillerin genellikle erkek olduğu ortaya koyulmuştur. Belirlenen vakaların %5 ila 15'inde istismarcı kadındır. Cinsel istismarda kadınların bizzat istismarcı değil işbirlikçi olmalarına daha çok rastlanmaktadır. Cinsel istismar faillerinin çocukluklarında kendilerinin de cinsel istismara uğramış olma ihtimali yüksektir (Aktepe, 2009), nitekim kendileri istismar ve ihmal kurbanı olan ebeveynler kendi çocuklarını da istismar edebilmektedirler (Tuna, 2010). Cinsel istismar faillerinde gözlenebilecek başka özellikler içe kapalı, anti sosyal kişilik, psikolojik, cinsel ve sosyal açıdan olgunlaşmamış ya da kendi çocuklarını da istismar eden pedofilik kişiliktir (Avcı ve Tahiroğlu, 2007). Keskin ve Çam'a (2005) göre ise failler düşük eğitim ve sosyoekonomik düzeye sahiptir. Bu bireyler duygusal açıdan olgunlaşamadıkları, narsistik ve benmerkezci özelliklere sahip oldukları için yetişkinlerle sağlıklı ilişki kuramazken çocukları çekici bulurlar. Empatiden yoksun olabilir, anksiyete yaşadıkları için çevrelerine ve çocuğa saldırganca davranabilirler. Çocukluklarında özdeşleşebilecekleri birinden yoksun, toplumsal açıdan normal olmayan bir ailede büyümüş, destek sistemlerinden yoksun olma ihtimalleri yüksektir.

Keskin ve Çam (2005) eğitim ve ekonomik durumu risk faktörlerine dâhil etse de Hedin (2000) cinsel istismarın herhangi bir sosyo-demografik grupla bağlantısının saptanamadığını öne sürmüştür. Nitekim Aktepe'ye (2009) göre de çocuk istismarı ile sosyoekonomik düzey arasında güçlü bir şekilde kurulabilen ilişki cinsel istismarda kurulamamaktadır. Cinsel istismar her sosyo-ekonomik düzey, her bölge ve her tür etnik grupta ve kültürde yaşanmaktadır (Moore, 2005; Polat, 2007). Ancak kalabalık evlerde aynı odanın ve hatta yatağın akraba, ebeveyn, kardeşle paylaşılması cinsel istismar riskini arttırabilmektedir (Polat, 2007). Finkelhor (1984) epidemiyolojik çalışmalarda tutarlı biçimde ortaya çıkan risk faktörlerinin ebeveyn yetersizliği, yoksunluğu, çatışma ve zayıf ebeveyn-çocuk ilişkisi gibi çocuğun çevresi ile ilgili unsurlar olduğunu belirtmiştir. Birçok çalışmada bir ebeveynden uzunca süre ayrı yaşayan çocukların cinsel istismara uğrama risklerinin arttığı görülmüştür (Herman- Giddens, Sandler ve Friedman, 1988). Alkolik, madde bağımlısı ya da duygusal açıdan dengesiz ebeveynleri olan çocukların da risk grubuna girdiği belirlenmiştir. Ayrıca, cezalandırıcı ya da mesafeli tutumlara sahip ebeveynlerin çocuklarının da mağdur olma riski yüksektir (Brown, Cohen, Chen, Smailes ve Johnson, 2004). Evlilikteki çatışmalar da istismara savunmasızlık yaratabilir. Bu etmenler çocuğun istismara uğrama ihtimalini iki şekilde arttırır öncelikle çocuğu ebeveynlerin denetime ve korumaya ayırdıkları zamanı ve bunun niteliğini düşürür. İkinci olarak, çocukların genelde şefkat, ilgi ve arkadaşlık göstererek çocuğu tuzağa düşüren cinsel istismarcının taktiklerine zafiyeti olan duygusal açıdan muhtaç çocuklar ortaya çıkarırlar.

Görüldüğü gibi cinsel istismar riskinin ortaya çıkmasında fail, kurban ve çevresel etmenlerden oluşan bir dizi unsur etkilidir ve bu unsurların hepsinin birbiri içine geçmiş olduğunu söylemek mümkündür. Tanımı üzerindeki görüş farklılıklarının yanında, cinsel istismarın engellenmesinde, ortaya çıkarılmasında, konunun tartışmaya açık hale gelmesine engel olan etmenlerden biri de kesin olan çok az risk faktörünün olmasıdır (Finkelhor, 1994).

Cinsel İstismarın Sonuçları

Cinsel istismarın kapsadığı davranışların çeşitliliği, türü, şiddeti, sıklığı ve süresi kurbanlar üzerindeki etkilerin de çeşitlilik göstermesine yol açmaktadır (Mannarino vd., 1994). Ancak cinsel istismara uğramış çocukların büyük bir bölümünün (%90-%72) psikolojik sorunlar yaşadığı ortaya koyulmuştur (Kendall-Tackett, Williams ve Finkelhor, 1993). Cinsel istismar mağduru çocukların olumsuz sosyal, duygusal, ilişkisel ve eğitimsel sonuçlar yaşama riski vardır (Murthi, Servaty-Seib ve Elliott, 2006).

Cinsel istismarın etkileri farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Örneğin Hinkelman ve Bruno'ya (2008) göre cinsel istismarın etkileri fiziksel ve davranışsal, psikolojik ve kişisel arası etkiler ve de eğitsel etkiler şeklinde ele alınabilir. Briere ve Elliott'a (1994) göre ise cinsel istismarın çocuk üzerinde bıraktığı etkileri üç aşamada incelemek mümkündür. Bunlar (1) travma sonrası stres, normal psikolojik gelişimin aksaması, acı veren duygular ve bilişsel bozuklukları kapsayan birincil tepkiler; (2) güvenliği arttırma ve/veya kurban olma sürecinde acıyı azaltmaya yönelik başa çıkma stratejilerini kapsayan cinsel istismara uyum tepkileri ve (3) bireyin devam eden psikolojik ve kişilik gelişiminde birincil tepkilerin ve cinsel istismara uyum tepkilerinin etkisini yansıtan daha uzun süreli sonuçlardır. Cinsel istismara verilen birincil tepkilerin bazıları zamanla azalsa da, istismarla baş etme stratejileri de dâhil olmak üzere diğer tepkiler yayılır ve uzun vadede ortaya çıkar. Nitekim Kendall-Tackett ve diğerlerine (1993) göre istismar araştırmalarında dikkat çekici bulgulardan biri, istismara uğrayan çocukların yaklaşık olarak üçte birinin istismar sürecinde veya hemen sonrasında herhangi bir psikolojik sorun ya da davranış sorunu belirtilerini göstermemeleri ancak yıllar sonra uyum sorunları yaşayabilmeleridir. Briere ve Elliott (1994) cinsel istismarın doğurduğu psikolojik sonuçları temel olarak travma sonrası stres bozukluğu, bilişsel bozukluklar, duygusal sorunlar, parçalanmış benlik algısı ve kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunlar olarak sınıflandırmıştır.

Cinsel istismar sonrasında koyulan en yaygın tanılardan biri travma sonrası stres bozukluğudur. Cinsel istismara uğramış çocuklar uğramayan yaşıtlarına göre travma sonrası korku, kaygı ve konsantrasyon sorunlarını daha çok yaşamaktadırlar. Bireyler kendileri, diğer insanlar, çevreleri ve gelecek hakkında önemli varsayımlarını çocukluk yaşantılarında geliştirmektedirler. İstismara uğrayan çocukların deneyimleri olumsuz olduğu için dünyadaki tehlikeleri abartma ve kendi öz yeterliklerini ve değerlerini küçümseme, çaresizlik duygusu, kendini suçlama ve düşük öz-saygı şeklinde görülebilen bilişsel bozukluklar yaşarlar. Duygusal sorunlar arasına ise depresyon, kaygı, öfke gibi sorunlar girmektedir. Cinsel istismar geçmişi olan yetişkinlerin istismara uğramamış bireylere kıyasla majör depresyon yaşamaları ihtimali dört kat daha fazladır. Mağdurların genel kaygı bozukluğu, fobi, panik atak ve obsesif kompulsif gibi kaygı bozuklukları tanısı koyulma ihtimali cinsel istismara uğramamış yaşıtlarına göre beş kat daha fazladır. Kronik öfke, beklenmedik ve kontrol edilemez öfke duyguları, öfke ifade etme konusunda sorunlar çocuk kurbanlarda sıklıkla rastlanmaktadır (Briere ve Elliott, 1994).

Çocukların kavgaya karışması ya da zorbalık yapması gibi saldırganca davranışlar cinsel istismarın kısa süreli sonuçları arasındadır. Farklı çalışmalarda ortaya çıktığı gibi cinsel istismara uğramış olan yetişkin ve ergenlerin, çocukları ve kadınları istismar etme ihtimalleri yüksektir. Cinsel istismar çocukların parçalanmış benlik algısına sahip olmalarına da sebep olabilmektedir. Kendi deneyimlerinden ve ihtiyaçlarından bağımsız olarak başka insanları anlama ya da insanlarla bağ kurmada sorunlar yaşarken, başkalarının tepkileri ya da taleplerinden bağımsız olarak içsel durumlarını algılama yetileri kaybolabilir. Bunlar yanında kaçınma, disosiyatif kimlik bozukluğu, madde bağımlılığı, intihar eğilimi, rasgele cinsel ilişkiler, aşırı yemek yeme, kendi kendini kesme gibi gerçekten kaçınma davranışları sergileyebilirler. Kişilerarası sorunlar ise çocuğun sosyal işlevlerinin zarar görmesinden kaynaklanır. Cinsel istismara uğramış olan çocuklar sosyal olarak yetersiz, daha saldırgan, çekingen olabilir. Kendilerini çevresindekilerden farklı görür ve yakın çevresinde bile olsa insanlara daha az güvenirler. Daha az arkadaşları olur, ilişkilerinden daha az memnun olurlar ya da ilişkide aşırı duyarlı davranırlar. Genellikle bekâr kalmayı seçerler, evlenirlerse de boşanma ihtimalleri daha yüksektir (Briere ve Elliott, 1994).

Cinsel istismara uğrayan çocukların çevresindeki kişilerde de travmatik tepkiler ortaya çıkabilir. Bu duruma dolaylı travma adı verilmektedir. Örneğin çocukları cinsel istismar mağduru olan ebeveynler genel olarak sosyal sisteme karşı bir hayal kırıklığı duyar ve öfke yaşarlar. Kendilerini sorgularlar ve bunun kendi ihmalleri sonucunda olup olmadıklarını düşünürler. İstismara uğrayan çocuklarına karşı karışık şeyler hissedebilir, öfke duyabilirler, hayatlarının lekelendiğini, altüst olduğunu düşünebilirler, olayda çocuğun rızası olup olmadığını, çocuklarının eşcinsel olup olmadığını merak ederler, çocuklarını sevmekten ve dokunmaktan çekinebilirler (Kira, 2001).

Çok çeşitli sonuçları olmakla birlikte cinsel istismarın evrensel olarak betimlenebilecek sonuçları olmadığı bilinmelidir. Çocuk ve yetişkin mağdurların cinsel istismara uğramamış yaşıtlarına göre daha çok sorun yaşama ihtimalleri olsa da kesin olduğu söylenemez. Çocuğun kısa ya da uzun vadede psikolojik sorunlar yaşaması ihtimali

istismarın gerçekleştiği şartlar, istismardan önce ya da istismardan sonraki bireysel ve çevresel unsurlar gibi henüz tam olarak belirlenememiş bir dizi değişkenin fonksiyondur (Briere ve Elliott, 1994).

Cinsel İstismarı Önleme ve İstismar Sonrası Müdahale

Mannarino ve diğerleri (1994) cinsel istismar kapsamına giren çok çeşitli davranışlar olduğu, faillerin çok farklı sosyo-ekonomik gruplardan olabildiği, istismarın neredeyse her zaman kapalı kapılar ardında gerçekleştiği, fiziksel izlerine rastlamanın her zaman mümkün olmadığı ve de mağdur çocuklar farklı bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişim dönemlerinde olduğu için bu alandaki politikaların çok çeşitli olması gerektiğini belirtmiştir.

Daro'ya (1994) göre istismarı önleme, potansiyel istismarcıları, potansiyel kurbanları ve iki grubun da bulunduğu çevreyi geliştirme süreci şeklinde görülebilir. Cinsel istismarı önleme üç seviyede gerçekleşebilir. Bunlar birincil, ikincil ve üçüncül önleme yöntemleri olarak sıralanmıştır. Birincil yöntemler genel nüfusu hedefleyen ve cinsel istismar vakalarının tamamını önlemeyi amaçlayan hizmetlerdir. İkincil yöntemler yüksek risk gruplarını hedefleyen ve cinsel istismarın yayılmasını önlemeyi amaçlayan hizmetlerdir. Üçüncül yöntemler ise tespit edilen failler ve kurbanlara yöneliktir ve yeni vakaların oluşmasını engellemeyi amaçlar. Birincil önleme yöntemlerine örnekler halk eğitimi, ebeveyn eğitimi ve genç yetişkinler için yaşam becerileri eğitimi olarak sıralanmaktadır. İkincil önleme yöntemlerine risk grubundaki çocuklar ve risk grubundaki yetişkinler için destek grupları örnek verilebilir. Üçüncül önleme yöntemi olarak, tespit edilen tüm kurbanlar ve faillerin yoğun ve kapsamlı iyileştirme hizmetleri alması gereklidir. Nitekim failler ve kurbanlar yeterince rehabilite olmazlarsa cinsel istismar bir döngü haline dönüşebilir (Daro, 1994). Yüksel'e (2007) göre kendileri kısıtlayıcı ve istismar edici koşullarda yetişen kişilerin erişkinliklerinde de bu modeli uyguladıkları bilinmektedir.

Önleme yaklaşımlarının çok yönlü olması gerekmektedir. Ancak günümüzde uygulanan yöntemler neredeyse sadece çocukların eğitimi şeklinde algılanmaktadır; çoğunlukla çocuklara grupla öğretim yöntemiyle, uygun olmayan cinsel yaklaşımlara karşı koymayı öğretme şeklindedir. Melton ve diğerleri (1992) bu eğitimlerin yararlılığı konusunu tartışmaya açmıştır, yazara göre, cinsel istismarı önleme yöntemi olarak geçiş döneminde ya da baskı altındaki ailelere destek sağlamak daha önemlidir. Ayrıca Wurtele'ye (1991) göre grupla bilgilendirme yaklaşımı yerine rol oynama ve başkalarını izlemek yerine, beceriyi uygulamaya yönelik olan katılımcı modelleme gibi yöntemler daha etkilidir. Etkili bir önleme yöntemi yetişkinin çocuğu cinsel haz için kullanabileceğini düşündüren şartlara yönelik ve istismarcıları caydıran çevresel unsurları güçlendirmeye yönelik olmalıdır (Daro, 1994).

Cinsel İstismarın Gizlenmesi

Ulusal Kadın Araştırması Amerika'da kadınların %13'ünün 18 yaşından önce tecavüze uğradığını ortaya koymuştur (Resnick, Kilpatrick, Dansky, Saunders ve Best, 1993). Kanada'da cinsel istismarın kız çocuklarında %18 ve erkek çocuklarında %8 olduğu ortaya koyulmuştur (Bagley, 1988). Kuzey Amerika dışında Avustralya, Avusturya, İngiltere, Yunanistan, Yeni Zelanda, İspanya ve İskandinav ülkelerini de kapsayan en az 20 çalışmada kadınların %7 ila %36'sının, erkeklerin ise %3 ila %30'unun çocukken istismara uğradığı belirlenmiştir (Finkelhor, 1994b). İstanbul'daki 14-17.5 yaş arasındaki 839 lise öğrencisi (326 erkek, 513 kız) ile yapılan bir araştırmada katılımcıların yaklaşık olarak % 11'i cinsel istismara uğradığını belirtmiştir (Zoroğlu, Tüzün, Şar, Öztürk, Kara ve Alyanak, 2001). İstanbul'da 1871 kız öğrenciyle yapılan bir çalışmada ise ensest oranı % 1,8, cinsel bölgelere dokunulması % 11,3 ve cinsel ilişkiye zorlanma % 4,9 olarak ortaya çıkmıştır (Alikasifoglu, Erginoz, Ercan, Albayrak-Kaymak, Uysal, ve İlter, 2006; Akt. Aktepe, 2009).

Cinsel istismarın ne derecede yaygın olduğunu çocuk koruma ya da suç kayıtlarından tam olarak anlayabilmek mümkün değildir. Çünkü cinsel istismarın yarattığı utanç ve suçun gizlilik içinde işlenmesi birçok vakanın ortaya çıkmasını engellemektedir (McCurdy ve Daro, 1994). Kara ve diğerlerine (2004) göre istismar olgularının en çok % 5 ila 10'u ortaya çıkmaktadır. Çok çeşitli nedenlerden dolayı cinsel istismara uğramış çocuk ve ergenler yasadıkları bu olumsuz deneyimleri paylaşamamaktadırlar (Farrants, 1998).

Çocukluk çağı cinsel istismarları çoğu zaman hiç kimseye söylenmez ve yetişkinliğe kadar saklanır, cinsel istismar sırasında çocuk fiziksel olarak zarar görmüşse ortaya çıkabilir (Freidrich vd., 2001). Chireshe ve Chireshe (2009) mağdurların sessiz kalmalarının sebeplerinin mağdurun istismarcıdan korkması, utanma, kanıt yetersizliği durumunda yaşanacak mağduriyet, damgalanma korkusu, cinsel istismar yüzünden suçlanma, tacizi ihbar edecek güçten yoksun olma ve sessiz kalmanın güçlü olmak anlamına geldiği düşüncesidir. Akbaş (2001) istismarcının çocuğu tehdit etmesi, çocuğun istismarcının sevgisinden ve sağladığı ödül ve hediyelerden mahrum kalmak istememesi ve babanın şiddetinden diğer aile üyelerini koruma düşüncesinin de cinsel istismarın çocuk tarafından saklanmasına sebep olabildiğini öne sürmüştür.

İstismarın ortaya çıkmamasının başka bir sebebi de istismara uğrayan çocuğun gelişimsel düzeyidir. İlk olarak çocuklar kendilerine ne yapıldığını anlayacak olgunlukta olmayabilirler, yetişkinlerin cinsel amaçları olduğunu düşünmeyebilirler ya da kendi bedeni üzerinde denetim hakkının olduğunu bilmeyebilirler (Akbaş,

2001). Webster ve Hall'e (2004) göre ise çocukların yaşadıklarını kelimelerle ifade etmeleri zor olabilir. Ayrıca, istismarcı aile üyesi, yakın ya da sevilen biriyse, çocuk faile sadakat duyabilir ve hatta sevgi besleyebilir. Akbaş'a (2001) göre de çocuğun çevresindeki yetişkinlerin inanmama, iğrenme, nefret etme, anlayamama ve görmezden gelme gibi tepkileri de vakaların gizli kalmasına ve hatta daha yoğun biçimde devam etmesine sebep olabilmektedir. Ancak Ryan'ın da (2000) belirttiği gibi cinsel istismar işaretlerine ya da bildirimlerine tepki vermemek gizliden desteklemektir. Hiçbir tepki verilmediğinde, çocukta bu tarz davranışların zararsız olduğu algısını yaratabilir.

Okul ve Cinsel İstismar

Shakeshaft ve Cohan'a (1995) göre ebeveynler çocuklarını okula gönderirken öğretmenlerin ve yöneticilerin çocuklarına sadece eğitim-öğretim vermekle kalmayacağı aynı zamanda onlara güvenli bir ortam sağlayacağını düşünmektedirler. Nitekim birçok insan, eğitim sistemindeki başarısızlıklardan şikâyetçi olsa da, okulda çalışanların, çocuklarına zarar verebileceğine ihtimal vermez. Ancak Winks'in (1982) de belirttiği gibi velilerin beklentilerinin aksine, öğretmen-öğrenci cinselliği yaygındır ve her ne kadar gizli ve rızaen de olsa da, hem okul yöneticileri ve öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bunun ötesinde, öğrencilerin eğitime erişimini de kısıtlayan dünya çapında bir sorundur (Leach ve Machakanja, 2000). Örneğin, Wishnietsky'nin (1991) Kuzey Karolina'da 65 okulda yaptığı çalışmada, 18 okul müdürü son üç yılda, kendi okullarında, en az bir yönetici ya da öğretmenin cinsel istismar yüzünden cezalandırılmış olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde AAUW (Lipson, 2001) raporunda, 8. -11. sınıflar arasındaki öğrencilerin %9.6'sı eğitimcilerin cinsel istismarına maruz kaldığını belirtmiştir.

Akbaş (2001) pedofilik eğilimlerin farkında olarak ya da olmadan meslek seçimini etkilediğini öne sürmüştür. Çünkü öğretmenlik ya da sosyal hizmet uzmanlığı gibi bazı meslekler çocuklarla rahatlıkla iletişim içinde olunabilecek mesleklerdir. Shakeshaft'a (2004) göre ilkokullarda istismarcılar, öğrencilerin en çok sevdiği ve velilerin en çok güvendiği kişiler, meslekte üstün başarı gösteren ve birçok ödül sahibi olan öğretmenler olabilir ve toplum tarafından seçkin ve fedakâr öğretmenler olarak tanınabilirler. Mağdurlar ise, genelde ilgiden memnun olacak ve istismarı bildirdikleri durumda güvenilmeyecek, savunmasız ve marjinal öğrencilerdir.

Okuldaki vakalar sonucunda cinsel istismarın hem genel hem de okulla ilgili etkilerini gözlemek mümkündür. Finkelhor ve Omrod'a (2001) göre ensesteki ihanete uğramışlık ve utanç duygusu eğitimcilerin uyguladığı istismarda da hissedilir. Cinsel istismar mağduru öğrenciler yetişkinlere ve yetkili kişilere karşı güven duygularını yitirir, fiziksel rahatsızlık yaşar ve bağışıklık sistemleri güçsüzleşir. Cinsel istismara maruz kalan bireyler üzerinde yapılan çalışmalarda bilişsel gelişimde gerilik (Kendall-Tackett vd., 1993), dil gelişiminde gecikme (Eckenrode, Laird ve Doris, 1993), sınıf düzenini bozan uyumsuz davranışlar sergileme ve akademik başarının düşmesi (Webster ve Hall, 2004) gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Cinsel istismara uğramış çocuklar uğramamış yaşıtlarına göre bilişsel gelişim ve hafıza testlerinde daha düşük puanlar almaktadırlar (Kendall-Tackett vd., 1993). Nitekim bu çocuklar daha fazla devamsızlık yaparken, genelde okulu bırakırlar (Shakeshaft, 2004). Shakeshaft'a (2004) göre, eğitimcilerin cinsel istismarına uğrayan çocukların akademik başarısının düşmesinin sebepleri 1) istismarcı öğretmen ve diğer öğretmenlerden kaçınmak, 2) okula gitmeyi istememek 3) sınıfta fazla konuşmamak 4) dikkatini vermekte güçlük çekmek, 5) okuldan kaçmak, 6) ders çalışmakta zorlanmak, 7) okul değiştirmek, 8) okuldaki yetkili kişilerle sorun yaşamak ve 9) başarılı olacağına dair inancını yitirmek olabilir. Bunun tam tersi olarak cinsel istismar mağduru çocuklarda çok başarılı olma ya da mükemmeliyetçilik rollerine de girebilirler, özellikle mükemmeliyetçilik rolü çocuğun hayatında yıkıcı olabilir (Finkelhor, 1984). Belirtiler kesin olmadığı için öğretmenlerin öğrencilerdeki davranış değişikliklerini izlemeleri daha makuldür (Shakeshaft, 2004).

Cinsel istismara uğrayan öğrencilerin çok azı bu durumu yetkililere bildirirler. Bildirilen durumların ise neredeyse hepsi fiziksel cinsel istismar davranışlarıdır. Sözel ya da diğer istismar biçimleri neredeyse hiçbir zaman bildirilmemektedir. Wishnietsky'nin (1991) geriye dönük çalışmasında okul müdürlerinin bildirdiği cinsel istismar vakalarının toplamı 26 iken, aynı okullarda çalışmaya katılan yeni mezun öğrencilerin ifade ettikleri cinsel istismar sayısı 90'dır. Bu araştırmada, okul müdürlerinin ve öğrencilerin belirttikleri sayılar arasındaki büyük fark çok net görülmektedir ve okulda cinsel istismarın asıl boyutuna dikkat çekmektedir. Nitekim bu çalışmaya katılan 148 öğrencinin sadece altısı cinsel istismarı bildirdiğini; %60'ı öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrenci-öğretmen arasındaki cinsel davranışlar konusunda sessiz kaldığını ifade etmiştir.

Okulda önleme programları. Konumları gereği eğitimciler, başka bir yerde olumlu rol modellere sahip olmayan öğrencilerin hayatında olumlu bir etki yaratabilme açısından eşine az rastlanır fırsatlara sahiptirler (Wishnietsky, 1991). Ayrıca, ailelerin eğitimli personelin gözetimi altında çocuklarının güvende olduğuna inanmaları gerekmektedir. Profesyonel eğitimcilerden öğrencileri eğitmeleri, gözetmeleri ve öğrencilerin güvenliğini sağlamaları beklenmektedir. Öğrencileri tacizden korumak da eğitimcilerin sorumluluk alanlarına girer ve çocuk istismarını bildirme konusunda yasal sorumlulukları vardır (Essex, 1989). Hicks ve Tite (1998)

profesyonellerin cinsel istismara uğramış çocuklara karşı davranışlarının eğitimlerine ve istismar vakası deneyimlerine, çocuğun yaşı ve cinsiyetine, mağdur ve faile karşı tutumlarına göre değiştiğini bulmuşlardır. Birçok çalışmada kanun yapıcıların, ruh sağlığı alanında veya okulda çalışan profesyonellerin %59'unun cinsel istismarda sorumluluğun bir kısmını da çocuğa yüklediklerini göstermiştir.

Daha önce de belirtildiği gibi cinsel istismarı önleme yöntemiyle neredeyse sadece okul temelli önleme programları kastedilmektedir. Yeterli olmamakla birlikte, okul temelli önleme programlarının da çeşitli özelliklere sahip olması gereklidir. Decker'e (1988) göre okul temelli önleme programlarının başarıya ulaşabilmesi için,

1. Her eğitimci eğitimci-öğrenci cinsel istismarı sorununun var olduğunun ve kendi okullarında da ortaya çıkma ihtimali bulunduğunun farkında olmalıdır.
2. Öğrencilerin kişisel güvenliği, öğretmenlerin ve diğer çalışanların profesyonel bütünlüğünü koruyacak yazılı politikalar oluşturulmalıdır.
3. Yazılı hale getirilmiş politikalar öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlara dağıtılmalıdır. Öğrenci el kitaplarında cinsel konularla ilgili bir bölüm bulunmalı ve sağlık ya da cinsel eğitim derslerinde bu konular tartışılmalıdır.
4. İstismar kurbanları için şikâyet prosedürleri oluşturulmalıdır.
5. Belirlenen politikalar, taraflar için adil yargılanma hakkını koruyarak, tarafsız ve tutarlı biçimde uygulanmalıdır.
6. Çalışanlar çevrelerinde olup bitenin farkında olmalıdır. Soruşturulması gerektiği düşünülen durumlarda ilgili kişiler derhal bilgilendirilmelidir. Soruşturma belirlenen yazılı süreçlere uygun yapılmalı ve adil yargılanma hakkını korumayı, eşit korunmayı sağlayacak ve gereksiz incelemeleri engelleyecek şekilde geliştirilmelidir.

Wishnietsky (1991) yazılı politikalardan daha önemlisinin eğitim kadrosu ve diğer çalışanların öğrencilerin cinsel açıdan istismar edilmediği bir ortam oluşturmak için duydukları istek olduğunu, yazılı politikaların rehber görevi görse de, uygulamada işin özünü okulun çalışan kadrosunun oluşturduğunu vurgulamıştır.

Araştırmanın Önemi

Çocuğun cinsel istismarının fizyolojik, davranışsal, psikolojik ve eğitsel açıdan yıkıcı sonuçları olduğu çeşitli araştırmalarda (Örneğin, Briere ve Elliott, 1994; Finkelhor, 1994; Hinkelman ve Bruno, 2008) ortaya koyulmuştur. Yurtdışında ve Türkiye'de çocuğun cinsel istismarı ile ilgili hatırı sayılır düzeyde araştırma yapılmış olduğu da görülmektedir (Örneğin, Bozbeyoğlu, Koyuncu, Kardam ve Sungur, 2010; Akacan, 2012; Uslu ve Kapçı, 2014; Beyazıt ve Ayhan, 2015). Ancak ne yazık ki, okulun cinsel istismarı önleme ve bildirme konusundaki önemli rollerine ve okulda cinsel istismarın ciddi etkilerine rağmen yurtdışında öğrenci cinsel istismarıyla ilgili çok az çalışma vardır (Shakeshaft ve Cohan, 1995). Türkiye'de ise okul ve çocuk esirgeme kurumu gibi çocukların bakım sorumluluğunu üstlenen örgütlerde cinsel istismar vakaları medyada çokça yer bulmasına rağmen bilimsel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma çocuğun cinsel istismarını eğitimden öğrenciye yöneltilen biçimiyle, başka bir deyişle öğrencinin cinsel istismarı biçiminde ele alan ilk araştırmadır. Eğitimciden öğrenciye yönelik cinsel istismarın, biçimi ve nedenleri itibariyle farklı dinamikleri olabileceği için, araştırma cinsel istismar olgusunun daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacaktır. Araştırmanın başka bir katkısı uygulamaya yöneliktir. Eğitimcilerin fail olduğu cinsel istismar vakaları göz ardı edilemeyecek bir sıklıkta ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin, eğitimcilerin çocuğu cinsel yönden istismar etmesinin sebepleri ve engellenmesi konusundaki görüşlerini alanda birebir uygulanabilir çözüm yollarını gösterecektir. Ayrıca okul yönetiminde ve öğrencilerin iyi oluşları için önemli sorumlulukları olan okul yöneticilerinin konuyla ilgili görüşleri olgunun gerçekçi bir resmini sunacaktır.

Araştırmanın Amacı

Cinsel istismarla ilgili Türkçe ve yabancı alanyazında çalışmalar bulunmaktadır ancak öğrencilerin cinsel istismarın mağduru olmasıyla ilgili Türkçe alanyazında bilimsel çalışmalara rastlanmamıştır. Cinsel istismarcının eğitimci olduğu vakalar kendine has dinamikler yaratmaktadır. Buradan yola çıkarak, eğitimcilerin öğrencilere uyguladığı cinsel istismar olgusu üzerine, okul yöneticilerinin görüşlerini almak bu çalışmanın genel amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürleri cinsel istismar kavramını nasıl tanımlamaktadır?
2. Okul müdürlerine göre, bir eğitimcinin öğrenci/öğrencilerine uyguladığı olası cinsel istismar davranışlarını önlemek için okul yönetimi olarak neler yapılabilir?

3. Okul müdürleri, eğitimcinin öğrenciye uyguladığı bir cinsel istismar vakasında, atması gereken adımlar hakkında neler düşünmektedir?
4. Okul müdürlerine göre, eğitimcilerin öğrencilere uyguladığı cinsel istismar olaylarının gizli kalmasının, ilgili makamlara veya kişilere bildirilmemesinin sebepleri nelerdir?
5. Okul müdürlerine göre cinsel istismarın yaşandığı okulda, istismarın olumsuz etkilerinin azaltılması için neler yapabilir?

Yöntem

Bu çalışmanın sorularına cevap aranırken nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni uygulanmıştır. Olgubilimde, derinlemesine anlayış sahibi olmadığımız bir olgunun doğası ile ilgili bir anlayış kazanmak amaçlanır (Creswell, 2016). Eğitimcilerin cinsel istismar uyguladığı öğrencilerle ilgili haberler günlük hayatımızda göz ardı edilemez bir sıklıkla karşımıza çıkarken, bu olgunun okul müdürleri tarafından nasıl anlaşıldığı irdelenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yaklaşımı kullanılmıştır. Tablo 1'de araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 10 okul müdürünün özelliklerine takma isimler kullanılarak yer verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubu

İsim	Branş	Okul Türü	Meslekte Kıdem (yıl)	Yöneticilikte Kıdem (yıl)	Görüşme Süresi
Serkan	Kimya Öğretmenliği	Güzel Sanatlar Lisesi	25	13	16 dk.
Mustafa	Din Kültürü Öğretmenliği	Anadolu Lisesi	30	25	38 dk.
Bilal	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	Ortaokul	25	21	40 dk.
Erdem	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul	20	4	15 dk.
Ahmet	Felsefe Grubu Öğretmenliği	Meslek Lisesi	27	15	29 dk.
Nadir	Matematik Öğretmenliği	Meslek Lisesi	32	22	22 dk.
Orhan	Din Kültürü Öğretmenliği	İmam Hatip O.O.	22	15	30 dk.
Sami	Beden Eğitimi Öğretmenliği	Özel Eğitim	19	12	65 dk.
Levent	Din Kültürü Öğretmenliği	İmam Hatip Lisesi	25	9	60 dk.
Zehra	Çocuk Sağlığı Öğretmenliği	Anaokulu	28	25	30 dk.

Tablo 1'de görüldüğü gibi görüşmeler farklı düzeylerde ve farklı türlerde okulların müdürleriyle yapılmıştır. Çalışmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Bu formu oluşturmak için önce cinsel istismarla ilgili alanyazın incelenmiş, sonra görüşme soruları oluşturulmuş, bu sorular üç uzman – eğitim yönetimi alanında bir akademisyen, bir rehber öğretmen ve bir psikiyatrist – tarafından incelenmiştir. Uzmanların verdikleri tavsiyeler doğrultusunda yeniden düzenlenen görüşme soruları ile iki pilot görüşme yapılmış, görüşmeden hemen sonra sorularla ilgili yorumları alınmıştır. Uzman önerilerinden ve pilot görüşmelerde alınan dönütlerden sonra 12 soruyla görüşme süreci başlamıştır. Görüşmeler araştırmacılardan biri tarafından yapılmış, ses kaydına izin veren yedi okul müdürünün kaydı yapılırken, üç okul müdürüyle görüşme sırasında notlar alınmıştır. Özellikle not alınan görüşmeler ivedilikle birebir yazıya dökülmüş, veri analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım'ın (2010) önerdiği adımlar izlenerek öncelikle alan yazın doğrultusunda genel temalar ve muhtemel kodlar oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre veriler işlenmiş, bulgular tanımlanmış ve özetlenmiş ve son olarak da yorumlanmıştır. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliğini sağlamak amacıyla görüşülen bireylerden doğrudan

alıntılara yer vermek (Yıldırım ve Şimşek, 2011), araştırma sürecini bütün açıklığıyla anlatarak yeniden test edilmesine olanak vermek, alternatif görüşleri paylaşmak ve farklı araştırmacıların analizlerini karşılaştırmak (Miles ve Huberman, 2016) gibi yaklaşımlara başvurulmuştur. Bu araştırmanın üçüncü yazarının verileri incelemesi ve yeniden kodlamasıyla araştırmacılar arası görüş paylaşımı sonucu temalar aynı kalırken üç kod farklı temalar altına kodlanmıştır. Miles ve Huberman (2016) formülüne göre, toplam 90 koddan üçünün yer değiştirmesi araştırmacılar arasındaki görüş birliği oranının %99 olduğunu göstermiştir.

Bulgular

Çalışma kapsamında yapılmış olan görüşmelerin analizleri sonucunda toplam 21 tema ve 90 kod ortaya çıkmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda bulgular okul müdürlerinin cinsel istismar kavramının tanımı, öğrencilerin cinsel istismarını önleme konusundaki düşünceleri, cinsel istismar vakalarında atılması gereken adımlar, vakaların gizli kalmasının sebepleri ve cinsel istismarın etkilerini azaltmak için yapılabilecekler başlıkları altında verilmiştir.

Cinsel İstismarın Tanımı

Okul müdürlerinin cinsel istismarı tanımları sonucunda 9 ana tema ve bu temalar altında 31 kod ortaya çıkmıştır. Bu temalar okul müdürlerinin cinsel istismarı tanımlarken değindikleri ölçütlere göre oluşturulmuştur. Temalar ve kodlar Tablo 2'de verilmiştir. Tablolarda kodların yanında parantez içindeki sayılar kodun frekansını göstermektedir. Sayısı belirtilmeyenler bir kez ifade edilmiş olan kodlardır.

Tablo 2
Cinsel İstismarın Tanımı

Tema (9)	**Kod (31)**	
Davranışın Doğası (4 alt tema)	**Şehvet içeren her tür davranış**	(Kodu yok)
	Fiziksel	Namahrem bölgelere dokunma (5) / Fiziksel davranışlar / Cinsel birleşme
	Fiziksel olmayan	Gözle Taciz (2) / Sözel (3) / Psikolojik / Yazılı
	Yaklaşım davranışları	Paslaşmak / Yoklamak/ Cinsel içerikli imalar
Rıza Ölçütü	Rızası olmaksızın (5) / Haberi olmadan / Kandırma / Karşılıklı istemesi çok önemli değil	
Niyet Ölçütü	Niyeti ne olursa olsun / İyi niyetli olmayan (3)	
Cinsiyet	Bayana-kız çocuğuna yönelik (2) / Kız çocuğu ya da erkek çocuğuna yönelik / Kadın ya da erkek fail / Karşı cins ya da hemcinse yönelik / Daha çok karşı cinse yönelik	
Sıklığı	Sayısı olmaz bir defa da olabilir	
Güç Ölçütü	Güçlü olanın güçsüz olan üzerinde	
Yaş Ölçütü	En az 4-5 yaş oluyor bazen 15-20 yaş	
Kurbanın Algısı	Kişiyi rahatsız eden (4) / Onaylamadığı	
Tanım Sorunu	Toplumsal farklılıklar / Kavramın yelpazesi çok geniş / Kavram ve boyutu tam olarak tanımlanmamış	

Tablo 2'de görüldüğü gibi okul müdürleri cinsel istismarın tanımı ile ilgili farklı ölçütlere vurgu yapmışlardır. Ancak en fazla kodun (10) davranışın doğası ile ilgili olduğu görülmektedir. "Şehvet içeren her tür davranış" tüm istismar davranışlarını kapsayan bir tema olduğu için kod yerine alt tema olarak ele alınmıştır. Okul müdürlerinin cinsel istismar kavramıyla ilgili verdikleri tanımlarda davranışın doğasıyla ilgili yelpazeyi oldukça geniş tuttukları söylenebilir. Örneğin Okul Müdürü (O.M.) Serkan cinsel istismarı "Karşı cinsinizi ya da hemcinsinizi rahatsız edecek boyutta her tür davranış" olarak tanımlamaktadır. Cinsel istismar tanımı yaparken okul müdürlerinin "her tür davranış" kavramlarını sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Davranışın doğasıyla ilgili benzer bakış açısına sahip olsalar da mağdurun rızası konusunda farklı bakış açıları yansımıştır. Örneğin O.M. Ahmet "…kişilerin karşılıklı rızası olmaksızın güçlü olanın güçsüz olan üzerinde cinsel şiddet uygulaması veya onun cinselliğinden yararlanması" şeklinde bir tanım getirirken O.M. Sami "…kişinin karşılıklı istemesi çok da önemli değil…" diyerek mağdurun rızasının olmasının önemli olmadığını ifade etmiştir. Benzer bir ayrışma failin niyeti ile ilgilidir. O.M. Mustafa "Öğretmenin niyeti ne olursa olsun eğer karşıdaki öğrenci bundan rahatsızlık duyuyorsa ve bunu farklı algılıyorsa cinsel istismar kapsamına girer" diyerek failin niyetinin önemli olmadığına, mağdurun algısının ölçüt olduğuna vurgu yapmıştır. Tanımlardaki farklı vurgular çeşitli tartışmalara ve uygulamalardaki farklılıklara

götürebilir. Öğrencinin rahatsız olduğu cinsel içerikli bir şakada ya da dokunmada öğretmen sadece şaka yaptığını ya da öğrenciyi çocuğu gibi gördüğü için sevdiğini belirtebilir. Bu durumda öğrencinin rahatsız olmuş olması mı yoksa öğretmenin iyi niyetli olduğunu belirtmesi mi uygulamalara yön vermelidir? Bunun ötesinde küçük çocukların bir davranıştan rahatsız olduğunu hissedebilmesi ya da ifade edebilmesi her zaman mümkün olur mu? Bu durumda belki en kolay yaklaşım çocuğun yaşına göre değerlendirme yapmaktır ancak Tablo 2'de de görüldüğü gibi sadece bir okul müdürü bu konuya değinmiştir. Cinsel istismarın ortak bir tanımı olmadığını ve bu durumun da kafa karışıklığına sebep olduğu okul müdürleri kendileri de ifade etmişlerdir. O.M. Levent'e göre

> Cinsel istismarın tanımını yapmak bile sıkıntı. Avrupa toplumuna göre bir çocuğa dokunmak, onu yanına almak, gezmek bu bir cinsel istismar ama benim Türk toplumuna göre kızıma ya da birisine dokunmak toplum içerisinde istismar değil sevgi gösterisi. Şimdi hangisini alacaksınız kıstas olarak?

Diyerek alanyazındaki mevcut tartışmalara benzer bir sorunu dile getirmiştir. Dolayısıyla O.M. Sami'nin de belirttiği gibi "Milli Eğitim camiasında bunun (cinsel istismarın) öğrenci ve öğretmen açısından tanımlanması gerekmektedir".

Öğrencinin Cinsel İstismarının Önlenmesi

Öğrencilerin cinsel istismarını önleme konusunda okul müdürleri hem hali hazırda almış oldukları önlemleri hem de alınabilecek farklı önlemleri paylaşmışlardır. Okul yöneticilerinin öğrenci cinsel istismarına karşı tedbirleri öğretmen, öğrenci, veliyi hedef alan önleme yöntemleri ve okul kültürü/yönetim tarzı temaları altında sunulmuştur. Tablo 3'te bu dört tema altındaki 21 koda yer verilmiştir.

Tablo 3
Öğrencinin Cinsel İstismarının Önlenmesi

Tema (4)	Kodlar (21)
Öğretmenlere Yönelik	Öğretmen davranışlarını gözlemlemek (5) / Öğretmenleri hukuki yaptırımlar konusunda bilgilendirmek (3) / Öğretmenleri uyarmak (3) / Öğretmenlerle istismar konusunda bilgilendirmek, seminer vermek vb. (3) / Öğretmenleri sosyal medyada gözlemek / Risk grubundaki öğretmenleri psikolojik tedaviye yönlendirmek / Öğretmenlerin hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesi / Öğretmenlerin psikolojik testlerden geçirilmesi / İstismara sebep olabilecek davranışları (öğrencilere para verilmesi gibi) engellemek
Öğrencilere Yönelik	Bilinçlendirme eğitimleri (4) / Öğrencileri sosyal medyada gözlemek / Öğrencilerin kendini ifade edebileceği mekanizmalar kurmak / Riskli öğrencileri belirlemek / Öğrenci ifadelerini ciddiye alıp takibini yapmak
Okul Kültürü/ Yönetim Tarzı	Güven kültürü oluşturmak (2) / İletişimi güçlendirmek (2) / Gezinerek yönetim / İstismar konusunda net bir tavır / Hesap verebilme kültürü oluşturulmalı / Okulda kurallar oluşturmak
Veliye / Topluma Yönelik	Bilinçlendirme çalışmaları (3)

Tablo 3'te görüldüğü gibi okul müdürleri büyük oranda öğretmenlere yönelik tedbirlere değinmişlerdir. Bu tema altındaki kod sayısı (9) bu başlık altındaki kodların neredeyse yarısını oluşturmaktadır. Okul müdürleri potansiyel faillere yönelik tedbirleri daha sık dile getirmişlerdir. Bunun dışında O. M. Zehra

> Bence çocukların bilinçlendirilmesi lazım öncelikle. Mahremiyet eğitimi verilmeli çocuklara, kim ne kadar dokunmalı farkındalık yaratılmalı. Kendi bedenleri ile ilgili bir bilinç oluşmalı. Anneleri babaları dışındaki kimselerin onlara dokunmaması gerektiğini, yaklaşması halinde nasıl bir tavır koyulması gerektiği ile ilgili bir bilinçlilik gerekiyor.

Diyerek öğrencilere verilen eğitimin öncelikli olduğunu belirtirken O.M. Sami hem öğretmen, hem öğrenci hem de velilere yönelik bilinçlendirme çalışması yapılması gerektiğini bir proje kapsamında bu konuda eğitimler verilebilmesi, boyutu ve çerçevesi çizilebilmesi gerektiğini ve hatta bunun bir devlet politikası haline gelebilmesi gerektiğini belirtmiştir. O.M. Sami güncel eğitimlerde sıklıkla ifade edilen "öğrencilere dokunmayın" "arada mesafe olsun" gibi yaklaşımları da eleştirmiştir; "İnsanlar birbirinden uzaklaştırıp bir fanus içine konmaya çalışılıyor. Bu yüzden ben hiçbir öğretmenime "dokunmayın" diyemem" ifadeleriyle mevcut istismar bilinçlendirme eğitimlerini eleştirmiştir. Sami Müdür'ün bu eleştirisine kaynaklık eden şey özel eğitim öğrencileriyle çalışırken dokunmadan, öğrencinin elini tutmadan birçok etkinliğin yapılamayacağı gerçeğidir.

O.M. Nadir de daha olumsuz bir tutumla cinsel istismarın engellenemeyeceğine inandığını bu yüzden potansiyel failleri eğitmeye çalışmak yerine öğrencileri bilinçlendirmenin daha doğru olacağını belirtmiştir.

Öğrencinin Cinsel İstismarı Vakasında Atılması Gereken Adımlar

Okul müdürlerinin cinsel istismar vakasında atılacak adımlar konusundaki kesin ve ortak görüşleri mevzuatta belirtilen yasal süreci ivedilikle başlatmak gerektiği yönündedir. Bu araştırma sorusuna yönelik verilen cevaplar hemen hemen aynı olduğu için tema ve kodlandırmaya gidilmemiş sadece mevcut uygulamalara getirilen eleştirilere yer verilmiştir.

O.M. Mustafa'ya göre;

> Eğitim camiasıyla ilgili kanunlarımız bu konuda çok sert, çok ciddi yaptırımları var. Bir kere siz yönetici olarak onun gereğini yapmak zorundasınız "acaba" diye bile sorgulayamazsınız. Size bu konuda bilgi aktarılmışsa siz ilgili birimlere yazarsınız onun araştırmasını ilgili birimler yapar, siz karışmazsınız ona.

Görüşmelerde, okul müdürlerinin cinsel istismar vakalarında atması gereken hukuki adımlar konusunda bilgi ve bilinç düzeylerinin yüksek olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Ancak bu bilgi ve bilinç düzeyinin uygulamaya ne kadar yansıtılabildiği tartışmaya açık bir durumdur. Nitekim görüşmelerde bazı müdürlerden atılması gereken yasal adımlarla ilgili eleştiriler ya da alternatifler de dillendirilmiştir. Örneğin O.M. Erdem adli ve idari mercilere doğrudan haber vermek yerine "…önce öğretmenle konuşurum kesinlikle böyle bir şey olmaması gerektiğini belirtirim eğer devam ettiğini görürsem gerekli yazışmaları yaparım" diyerek resmi süreci derhal başlatmadığını belirtmiştir. Levent Müdür ise "Diyelim ki 155'i aradım okulumda kulağıma böyle bir şey geldi diye. Sonuç hiçbir şey çıkmadı, ne olacak?" diyerek asılsız ya da delil yetersizliği olan olayların öğretmene getirebileceği zarara dikkat çekmiştir. Benzer şekilde O.M. Sami de

> Hemen duyar duymaz 155'i arayacaksın, ortalığı ayağa kaldıracaksın, öğrenci ve öğretmen ortalığa düşecek! Gördüğüm şeyin netliği çok önemli. Önce sorgularım. Bugüne kadar yaşadığı şeyi gelmesi, gitmesi, önce bir süzgeçten geçiririm. Cinsel istismar tarafı ağır basıyorsa ona göre davranırım…. İdareciler kendini kahraman ilan etmek için olayı hemen bildiriyorlar. Ucuz kahramanlık…

Görüşüyle resmi makamlara derhal bildirilmesini eleştirmiş ve kendi yargılarını da kullanacağını belirtmiştir.

Öğrencinin Cinsel İstismarının Gizlenmesinin Nedenleri

Okul müdürleri cinsel istismar konusunda bilgili ve bilinçli olsalar da, failin eğitimci olduğu cinsel istismar vakalarını gizlemeye çalışan yöneticiler olduğu da kabul edilmesi gereken bir gerçektir. Çalışmaya katılan okul müdürlerinin cinsel istismarın gizli kalmasının nedenleri ile ilgili görüşleri toplumsal, ailevi, okul yönetimi ile ilgili, yasal süreçlerle ilgili, kurbanla ilgili ve istismarcı ile ilgili etmenler olarak altı tema altında sınıflandırılmıştır. Tablo 4'te öğrencinin cinsel istismarının gizle kalmasının sebepleri temalar ve kodlarıyla paylaşılmıştır.

Tablo 4
Cinsel İstismarın Gizli Kalmasının Nedenleri

Tema (6)	**Kod (27)**
Toplumsal Etmenler	Toplumsal namus algısı ve baskı (6) / Erkek kadın eşitsizliği (2) / Mağdurun sessiz suçlu ilan edilmesi, damgalanma (2) / Toplumsal olarak kuralları delmenin normalleştirilmesi / Toplumsal öğretiler-kol kırılır yen içinde kalır gibi
Ailevi Etmenler	Aileden korkma (7) / Geleneklerin aile üstündeki baskısı, namus algısı (2) / Ailelerin okuldan bildirmesini istememesi-ailenin okula baskısı
Okul Yönetimi ile İlgili Etmenler	Okulun adı çıkmasın (7) / Doğruluğundan şüphe etmek (3) /Makam korkusu (3) / İstismarcının ailesi zor durumda kalmasın / Meslektaşını kurtarmak
Yasal Süreçle İlgili Etmenler	Ceza alması çocuk için kazanım değil / Dosyaların gizlilikle ele alınmaması / Adil yargılanmadan istismarla itham edilenin damgalanması
Kurbanla İlgili Etmenler	Çocukların istismarcıya sevgi duyması (3) / Damgalanmaktan korkma (3) / Ciddiyetini algılayamamak (3) / Suçlu duruma düşme / Bana kimse inanamaz düşüncesi /İfade etme olgunluğunda olmaması / Çocuğun algılasa bile ne yapacağını bilmemesi / Not korkusu
İstismarcı ile İlgili Etmenler	Eğitimcinin toplumdaki saygınlığı / Okulda otorite konumunda olması / İstismarcının tehdit etmesi

Tablo 4'te görüldüğü gibi istismarın gizli kalmasının sebebi olarak en sık toplumsal etmenler işaret edilmiştir. Bunun yanında ailevi, kurbanla ve okul yönetimiyle ilgili etmenlerin bazıları incelendiğinde yine toplumsal etmenlere bağlı olarak geliştiği söylenebilir. Örneğin O.M. Ahmet

> ….esas olan burada toplumsal baskı, öğrenci öğretmen arasında olmamış olsa bile toplumumuzda bu tür konuşmalar kişiyle ilgili bu konular, kanaatler, çocukta ve ailesinde müthiş sorunlara sebep oluyor dolayısıyla o sorunları yaşamak istemeyen çocuklarda bu konuyu gündeme getiremiyor annesi babası duysa kızıyor mesela ya da çevresinde ona hiç hoş bakılmıyor, mağdur bile olsa kendi isteği dışında bile olsa dolayısıyla onun pek duyulmasını istemiyor.

Görüşüyle toplumsal baskının aile ve çocuk üzerinde nasıl bir etki yarattığını açıklıyor. Bu baskının okul yönetimi üzerinde de etkili olduğu Tablo 4'te görülüyor. Nitekim yapılan 10 görüşmenin yedisinde "okulun adı çıkmasın" diye yönetim tarafından da saklanabileceği dile getirilmiş. Okul müdürlerinin istismar vakalarında ahlaki ikilem yaşadıkları ve okulun "adı çıkmasın" düşüncesi yüzünden vakayı örtbas edebilecekleri ya da en azından "emin olana kadar" hukuki süreci erteledikleri belirtilmiştir.

Öğrencinin Cinsel İstismarının Olumsuz Etkilerinin Azaltılması

Bir okulda ortaya çıkan cinsel istismar vakasının olumsuz etkilerini azaltmak için okul yönetimince yapılabilecekler yönünde sorulan sorulara alınan cevaplar okul müdürlerinin bu konudaki görüşlerinin sınırlılığını ortaya koymuştur. Nitekim Tablo 5'te de görüldüğü gibi bu başlık altında sadece iki tema ve 11 kod ortaya çıkmıştır.

Tablo 5
Cinsel İstismarın Etkilerini Azaltmak

Tema (2)	**Kod (11)**
Mağdur Öğrenci	Normal hayatına devam etmesi lazım, hatırlatmamak lazım, çok dillendirmemek (10) / Okul değişikliği (6) / Tüm öğretmenler desteği (5) / Rehberlik servisinin desteği (4) / Birlikte yaşayan insanların bilinçlendirilmesi (2) / Profesyonel destek almaya yönlendirme (2) / Aileyi bilgilendirme-işbirliği / Failin uzaklaştırılması
Diğer Öğrenciler ve Öğretmenler	Olayı kapatıp başka faaliyetlere yönelme (2) / Eğitime devam-cinsellik, ergenlik, istismar / Tüm öğretmenlerin katılabileceği bir ekip kurma

Tablo 5'te de görüldüğü gibi yapılan tüm görüşmelerde vakalar ortaya çıktıktan sonra "sessizce, duyurmadan" müdahale edilmesi şeklinde bir görüş ortaya çıkmıştır. Diğer bir popüler görüş ise öğrencinin okulunu değiştirmektir. O.M. Erdem'e göre "bu gibi durumlarda öğrencinin okul değiştirmesi hem kendisi hem de ailesi için daha yararlı oluyor".

Okulda cinsel istismarın doğrudan mağduru olmayan diğer öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki olumsuz etkilerin azaltılmasına yönelik ise yine aynı doğrultuda olay olmamış gibi davranma ya da başka faaliyetlere yönelerek okulda birlik beraberliği yeniden kurma görüşü belirtilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul müdürlerinin cinsel istismar tanımlarken daha çok davranışın doğasına vurgu yaptıkları görülmüştür. Cinsiyet, rıza ya da niyet gibi noktalarda farklı bakış açıları öne sürülmüştür. Özellikle cinsiyet konusunda istismarın daha çok karşı cinse özellikle de kız çocuklarına yönelik olduğunu belirtmiştirler. Bu bakış açısı alanyazındaki bulgularla paraleldir nitekim kız çocuklarında istismara uğrama oranı erkek çocuklarına göre yüksektir (Finkelhor, 1994). Ancak diğer taraftan erkek mağdurların sayısının tam olarak bilinmemesi, kız çocuklarında fiziksel belirtilerin daha kolay takip edilebilmesi gibi gerçekler oranlara şüpheyle yaklaşmayı gerektirmektedir. İstanbul'da 2007-2012 yılları arasında Bakırköy Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hastanesi'ne adli muayene için gönderilen cinsel istismara uğramış 135 çocuğun %80.7'si kız, %19.3'ü ise erkektir (Çöpür vd., 2012). Cinsel istismar vakalarının ancak %5 ila %10'unun ortaya çıktığı düşünülürse. Kız çocukları daha fazla olmakla birlikte, erkek çocukların da azımsanmayacak yaygınlıkta cinsel istismara uğradığı görülebilir. Okul müdürlerinin ayrıştıkları temalar da bulunmaktadır; bunlardan biri cinsel istismarda rıza ölçütüdür. Başka bir deyişle okul müdürlerinin çoğu (7) mağdurun rızası olmaksızın yapılan davranışların cinsel istismar olduğunu belirtirken sadece biri mağdurun rızasının çok önemli olmadığını belirtmiştir. Burada dikkat çekici olan nokta aslında çocukların rıza gösterebilecek bilişsel veya psikolojik olgunluğa erişmemiş olmalarının okul müdürleri tarafından göz ardı edilmesi veya daha da kötüsü bilinmemesidir. Nitekim TCK'ya (2016) göre 12 yaşın altındaki çocuklarda

rıza şartı aranmaz. 12 yaş üzerindeki çocuklarda ise rıza hafifletici bir unsurdur. Genel olarak, okul müdürlerinin cinsel istismar tanımlarının geniş kapsamlı olduğu görülmüştür; sadece fiziksel temas değil cinsel içerikli söz ya da bakışları da cinsel istismar kapsamında algılamaları olumlu bir durum olarak yorumlanabilir. Ancak, tanımlamanın zorluğuna dair düşünceler de seslendirilmiştir. Cinsel istismarın tanımının yapılabilmesi oldukça önemlidir nitekim cinsel istismarla ilgili konulardaki zorlukların büyük bir kısmı net, kesin ve ortak tanımların olmamasından kaynaklanmaktadır (Somer ve Szwarcberg, 2001). Cinsel istismarın ne olduğu ve ne olmadığı konusunda net ve genel olarak bilinen bir tanım yapılabilirse, okul müdürlerinin bu sorunu önlemeleri, karşılaştıklarında ise bildirmeleri daha kolay olacaktır.

Okul müdürleri öğrencilerin cinsel istismarını önleme konusunda öğretmen odaklı tedbirlerle ilgili daha fazla görüş belirtmişken, öğrenci ve veliyi içeren tedbirlerle ilgili görüşlerinin daha sınırlıdır. Oysa özellikle öğrenci merkezli eğitimler bazı ülkelerde (örn. Amerika) müfredatın bir parçası olarak verilmekte ve hatta bu eğitimlerin farklı yöntemlere nasıl daha etkili bir hale getirilebileceği tartışılmaktadır (Örneğin Decker, 1988). Amerika'da öğrencilerle yapılan bir araştırmada, öğrencilerin istismarı önleme konusunda önerileri ders, seminer, toplantı ya da konuşmacılarla eğitim verilmesi, mevcut politikaların anlaşılması ve uygulanması, daha sert ve hızlı sonuçların alınması için geliştirilmesi, risk altındaki öğrencilerin özel muamele görmesi, yetişkinlerin çocukların davranışlarını gözlemeleri, sözlerini gerçekten dinlemeleri ve vakaları ciddiye almaları şeklinde sıralanmıştır. Öğrencilerin bir kısmı sadece eğitim vermenin yeterli olmadığını okuldaki iklimin değişmesi gerektiğini belirtmiştir (Lipson, 2001). Chireshe'nin (2009) Zimbabve'de kız öğrencilerinin cinsel istismarı üzerine yaptığı çalışmasında ise öğrenciler genç kadınları bildirme konusunda eğitme/güçlendirmek, faillere sert cezalar vermek, rehberlik ve danışmanın daha ciddiye alınması, erkek öğretmenler ve öğrencilere yönelik farkındalık kampanyaları, kanun uygulayıcılarla birlikte yeterli danışman çalışması, kız öğrenci dostu köşeler/birimler oluşturulması, cinsel istismar bildirimleri ciddiye alınması ve okullarda öneri kutusu bulunması gibi öneriler getirmişler. Görünen o ki farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda cinsel istismarı önleme konusunda benzer öneriler getirilmiştir. Zimbabve'de öğrencilerin "kız öğrenciler düzgün giyinip davranmalı", "kız öğrenciler erkeklerden nedensiz iyilik istememeli" ve "kız okulları olmalı" gibi cinsiyet ayrımcılığı sinyalleri veren önerilerin, bu araştırmadaki okul müdürlerinden gelmemesi olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Cinsel istismar vakasında atılması gereken adımlar konusunda okul müdürlerinin ikiye ayrıldığı söylenebilir bir grup derhal resmi kurumlara bilgi verilmesi gerektiğini belirtirken diğer grup kendi değerlendirmelerini yaptıktan sonra resmi makamlara bildirmenin daha uygun olacağını paylaşmıştır. Derhal resmi makamlara bildirilmesi gerektiği görüşünü belirten müdürlerin sosyal beğenirlik veya yasalara uygun cevap verme kaygısıyla bu şekilde görüş paylaşmış olabileceği gözden kaçırılmamalıdır. Türk toplumunda namus kavramı oldukça önemli bir değerdir ve cinsel istismar suçu oldukça adi bir suç olarak algılanmaktadır, okul müdürlerinin asılsız olabilecek şikâyetlerin öğretmenin mağduriyetine sebep olabileceğini düşünerek resmi makamlara bildirmeyi erteledikleri düşünülebilir. Ancak derhal bildirimde bulunmak yerine kendi değerlendirmelerine göre hareket eden okul müdürleri tıpkı toplumdaki diğer yetişkinler ve uzmanlar gibi çocuk istismarının zorunlu bildirimi yasası kapsamında yer almaktadır (Dağlı ve İnanıcı, 2011). Crenshaw, Crenshaw ve Lichtenberg'e (1995) göre eğitimcilerin cinsel istismarı bildirme konusunda önemli rolleri vardır ancak bildirim yasasına rağmen eğitimcilerin karşılaştıkları istismar olgularının önemli bir kısmını yetkili makamlara bildirmediği düşünülmektedir. Amerika'da yapılan bir araştırmada çocuk istismar ve ihmal olgularının yalnızca % 24'ünün eğitimciler tarafından resmi olarak bildirildiğini ortaya koymuştur (Hawkins ve McCallum, 2001). Aksel ve Yılmaz-Irmak'ın (2015) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yaklaşık dörtte birinin de kamu çalışanlarının çocuk cinsel istismarını resmi makamlara bildirmekle yükümlü olduğunu bilmedikleri görülmüştür. Cinsel istismar olgusunu resmi makamlara bildirimini sağlamayan öğretmenlerin, hiçbir şey yapmama davranışı ve daha da kötüsü olayın doğruluğunu araştırma ve faille görüşme gibi oldukça riskli bazı davranışları yapacaklarını belirtmişlerdir.

Okul müdürleri, cinsel istismarın gizli kalmasının nedenlerini toplumsal, ailevi, okul yönetimi ile ilgili, yasal süreçler, kurban ve istismarcı le ilgili bir dizi etmene bağlamışlardır. Özellikle okul yönetiminin cinsel istismarı gizlemesinin sebebi olarak "okulun adı çıkmasın" düşüncesinin yapılan her görüşmede vurgulanmış olması, okul müdürlerinin bilinçlerinde "okulun namusu" ile ilgili bir imaj olduğunu ve bu imajın "kirlenmesini" istemediklerini düşündürmektedir. Beck, Ogloff ve Corbishley'in (1994) çalışmasında 216 öğretmenin %80'i kanıt yetersizliği, % 40'ı çocukların daha çok zarar göreceğini, %25'i ise çocuğu korumaya yönelik servislere olan güvensizliklerini çocuğa yönelik cinsel istismarın bildirilmemelerinin nedenleri olarak belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin % 20'si cinsel istismarın tanımıyla ilgili net bilgilere sahip olmadıkları ifade etmiştir. Benzer olarak Abrahams, Casey ve Daro'nun (1992) yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin ihmal ve istismar durumlarının tespit ve müdahalesi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, asılsız iddiaların ve bildirimlerin sonuçlarından endişe duymalarının bu durumların bildirilmesi konusunda öğretmenleri caydıran faktörler olduğu ortaya çıkmıştır. Okul personeli tarafından bilinen çocuk ihmal ve istismarının yalnızca %30'u resmi olarak bildirilmiştir. Cinsel istismarın gizli

kalmasının nedenleri konusunda Batılı ülkelerde yapılan çalışmalarla Türkiye'de yapılan çalışmalar arasında benzerlikler bulunsa da özellikle toplumsal etmenlerin farklı şekilde işleyeceği düşünülebilir. Fontes ve Plummer'a (2010) göre kültürel normlar çocuğun cinsel istismarının yetişkinler, aile veya çocuk tarafından bildirilmesini etkilemektedir. Örneğin Shaw, Lewis, Loeb, Rosado ve Rodriguez'in (2001) yaptıkları bir çalışmada Amerika'da yaşayan İspanyol kökenli kız çocuklarının Afrika kökenli kız çocuklara göre cinsel istismarı daha geç bildirdikleri görülmüştür. Cinsel istismarın bildirilmesini geciktiren kültürel unsurlar utanç, tabular, cinsellikle ilgili kodlar, bekâret, kadının statüsü, şiddet, onur, saygı ve ataerkillik şeklinde sıralanabilir (Fontes ve Plummer, 2010). Her biri birbiriyle iç içe geçmiş bu unsurlardan örneğin bekâret Müslüman-Türk nüfus için önemli bir değerdir. Bekâretin kaybedilmesi, bazı çevrelerde, genç bir kızın iyi bir evlilik yapma şansını engelleyebilir (Yüksel, 2000). Bekârete verilen önem ve kaybedilmesine atfedilen utanç duygusu kızların istismarı bildirmesini ve ailelerinin profesyonel destek aramasına engel olabilmektedir (Fontes ve Plummer, 2010).

Okul müdürlerinin cinsel istismarın olumsuz etkilerin azaltılması konusundaki görüşlerinin oldukça dar kapsamlı olduğu görülmektedir. Okulda sanki böylesi bir olay hiç olmamış gibi normal şekilde devam edilmesi, mağdur öğrencinin de okulunun değiştirilmesi öne çıkan görüşler olmuştur. Açıkça görünen o ki, mevcut istismarcıların çoğunun kendilerinin de çocukken istismar edildiği ve cinsel istismar gibi vakalarda mağdur dışındakilerin de travmatik bir süreçten geçebilecekleri gözden kaçmaktadır. Okul müdürleri cinsel istismar vakalarını "suya sabuna dokunmadan" veya kendi isimlerini de tehlikeye atmadan çözmeye çalışıyor olabilir, faili bildirdikten sonra mağdurdan da kurtulmanın, okullarını korumanın bir yolu olarak düşünüyor olabilirler. Okul müdürlerinin genel eğilimi "işi profesyonellere bırakmak"- yani bu konuyla rehber öğretmen veya psikolog ilgilensin- şeklinde olsa da, cinsel istismar mağduru öğrencilerin akademik başarılarının da düştüğü bilinmektedir (Shakeshaft, 2004) bu durumda okuldaki diğer öğretmenlerin ve yönetim kadrosunun da öğrencinin akademik hayattan kopuşunu engellemek için bilinçlendirilmeleri gerekmektedir.

Sonuç olarak okul müdürlerinin cinsel istismarın tanımı konusunda oldukça geniş bakış açısına sahip olmalarına rağmen çeşitli konularda uzlaşmazlıklara düştükleri; cinsel istismarı önleme konusunda daha çok potansiyel fail merkezli bir bakış açısına sahip oldukları; yasal adımların atılması gerektiğini düşünseler de bazı çekincelerle bu süreci erteleyebildikleri görülmüştür. Ayrıca daha çok toplumsal nedenler yüzünden istismarın gizli kaldığını ve istismarın etkilerini azaltmak konusunda rehber öğretmenlerin yararlı olabileceklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin cinsel istismarı konusunda uygulayıcılara

1. Milli Eğitim çapında öğrencinin cinsel istismarı ile ilgili detaylı bir tanımın geliştirilmesi,
2. Okulda ya da okul dışında fark edilen cinsel istismar vakalarında atılması gereken adımları belirlenmesi,
3. Bu tanım ve sürecin yöneticiler, öğretmenler, öğrencilere ve velilere yönelik farklı yayınlarla camiaya duyurulması,
4. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilere cinsel istismar konusunda eğitim verilmesi, gerekirse müfredatın içine yerleştirilmesi,
5. Kanun yapıcı ve uygulayıcıların şüpheli ve mağdurların eşit korunma hakkını gözetleyerek süreçleri uygulaması,
6. Cinsel istismarın konusunda daha detaylı ulusal veri tabanlarının oluşturulması önerilmektedir.

Bu araştırma tek bir ilde toplam 10 okul müdürünün görüşleriyle sınırlıdır. Okul müdürlerinin görüşleri önemli katkılar sağlamakla birlikte, pratikte ne şekilde davrandıklarını yansıtmayabilir. Bu sınırlılıklar farklı araştırmalarla aşılabilir. Bu doğrultuda araştırmacılara,

7. Cinsel istismarın tanımı ve kapsamı konusunda mevcut tartışmalara ek olarak Türk toplumuna uygun tanım ve yaklaşımlar geliştirmeleri,
8. Öğretmen, veli, öğrenci, fail öğretmen, mağdur ailesi veya mağdur öğrencilerin çalışma grubunu oluşturduğu, örnek olay incelemesi gibi farklı yaklaşımlara da başvuran nitel araştırmalar yapılması,
9. Öğrencilerin cinsel istismarının yaygınlığı, nedenleri ve sonuçlarını geniş örneklemlerde inceleyebilecek nicel araştırma yapmaları önerilmektedir.

Kaynakça

Abrahams, N., Casey, K., ve Daro, D. (1992). Teachers' knowledge, attitudes, and beliefs about child abuse and its prevention. *Child Abuse and Neglect*, *16*(2), 229-238.

Akbaş, T. (2001). Kız ve erkek çocuklara yönelik cinsel tacizler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(7), 58-76.

Aktepe, E. (2009). Çocukluk çağı cinsel istismarı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *1*(2), 95-119.

Aksel, E. Ş., ve Yılmaz-Irmak, T. (2015). Çocuk cinsel istismarı konusunda öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, *16*(2), 373-391.

Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Albayrak-Kaymak, D., Uysal, O., ve İlter, O. (2006). Sexual abuse among female high school students in Istanbul, Turkey. *Child Abuse and Neglect*, *30*(3), 247-255.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Aral, N. (1997). *Fiziksel istismar ve çocuk*. Ankara: Tekışık Veb Ofset Tesisleri

Asmussen, K. (2010). *Key facts about child maltreatmen*t. NSPCC.

Avcı, A., ve Tahiroğlu, A. Y. (2007). İstismar. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları* (Ed. Aysev, A. Ve Taner, Y.) içinde, 709-726. Istanbul: Golden Print.

Bagley, C. (1988). *Child sexual abuse in Canada: Further analysis of the 1983 national survey.* Ottawa: Federal Department of Health and Welfare.

Baker, A. W., ve Duncan, S. P. (1985). Child sexual abuse: A study of prevalence in Great Britain. *Child Abuse and Neglect*, *9*(4), 457-467.

Bange, D., ve Deegener, G. (1996). *Sexueller missbrauch an kindern [Sexual abuse of children*]. Weinheim, Germany: Beltz.

Beck, K. A., Ogloff, J. R., ve Corbishley, A. (1994). Knowledge, compliance, and attitudes of teachers toward mandatory child abuse reporting in British Columbia. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *19*(1), 15-29.

Becker, J. (1988) The effects of child sexual abuse on adolescent sexual offenders. *Lasting effects of child sexual abuse* (Ed. Wyatt, G. E., ve Powell, G.J.) içinde 193-207. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Briere, J. N., ve Elliott, D. M. (1994). Immediate and long-term impacts of child sexual abuse. *The Future of Children*, *4*(2), 54-69.

Brown, J., Cohen, P., Chen, H., Smailes, E., ve Johnson, J. G. (2004). Sexual trajectories of abused and neglected youths. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, *25*(2), 77-82.

Cinsel istismar iddiasıyla yargılanan öğretmen tutuklandı. (2017, 24 Şubat). 24.03.2014 tarihinde http://www.milliyet.com.tr/cinsel-istismar-iddiasiyla-gundem-2402587/ adresinden erişilmiştir.

Chireshe, R., ve Chireshe, E. (2009). Sexual harassment of female students in three selected high schools in urban Masvingo, Zimbabwe. *Agenda*, *23*(80), 88-96.

Crenshaw, W. B., Crenshaw, L. M. ve Lichtenberg, J.W. (1995). When educators confront child abuse: An analysis of the decision to report. *Child Abuse and Neglect, 19* (9), 1095-1113.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri.* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çöpür, M., Üneri, Ö. Ş., Aydın, E., Bahalı, M. K., Tanıdır, C., Güneş, H., ve Erdoğan, A. (2012). İstanbul ili örnekleminde çocuk ve ergen cinsel istismarlarının karakteristik özellikleri. *Anadolu psikiyatri dergisi*, *13*, 46-50.

Daro, D. (1991). Child sexual abuse prevention: separating fact from fiction. *Child Abuse and Neglect*, *15*(1-2), 1-4.

Dağlı, E.T. ve İnanıcı, M.A. (2011). *İhmal ve istismara uğrayan çocuğa bütüncül yaklaşım: Hastane temelli çocuk koruma merkezleri için başvuru kitab*ı. Ankara: UNICEF.

Decker, R. H. (1988). Eleven ways to stamp out the potential for sexual harassment. *American School Board Journal*, *175*(8), 28.

Dünya Sağlık Örgütü, (1999). *Report of the consultation on child abuse prevention*. Geneva. Rapor No: WHO/HSC/PVI/99.1.

Eckenrode, J., Laird, M., ve Doris, J. (1993). School performance and disciplinary problems among abused and neglected children. *Developmental Psychology*, *29*(1), 53-62.

Engle, B. (1991). *Partners in recovery: How mates, lovers, and other prosurvivors can learn to support and cope with adult survivors of childhood sexual abuse*. Los Angeles: Lowell House.

Essex, N. L. (1989). Liability of school administrators in sexual-abuse cases. *The Clearing House*, *63*(4), 175-177.

Farrants, J. (1998). The 'false memory'debate: A critical review of the research on recovered memories of child sexual abuse. *Counselling Psychology Quarterly*, *11*(3), 229-238.

Finkelhor, D. (1984). Child sexual abuse. challenges facing child protection and mental health professionals. *Childhood And Trauma – Separation, Abuse, War* (Ed. Ullmann, E., ve Hilweg, W.) içinde, 101-116. İngiltere: Ashgate Publishing.

Finkelhor, D. (1994). The international epidemiology of child sexual abuse. *Child Abuse and Neglect, 18*, 409-417.

Finkelhor, D. (1994b). Current information on the scope and nature of child sexual abuse. *The Future of Children*, 31-53.

Finkelhor, D., ve Ormrod, R. K. (2001). Factors in the underreporting of crimes against juveniles. *Child Maltreatment*, *6*(3), 219-229.

Fontes, L. A., ve Plummer, C. (2010). Cultural issues in disclosures of child sexual abuse. *Journal of child sexual abuse*, *19*(5), 491-518.

Freidrich, W.N., Fisher, J., Dittner, C., Acton, R., Berliner, L., Butler, J. vd. (2001). Child sexual behavior inventory: normative, psychiatric and sexual abuse comparisons. *Child Maltreatment, 6*, 347-349.

Hawkins, R. ve McCallum, C. (2001). Mandatory notification training for suspected child abuse and neglect in South Australian schools. *Child Abuse and Neglect, 25,* 1603- 1625.

Herman-Giddens, M.E., Sandler, A.D., ve Friedman, N.E. (1988). Sexual precocity in girls. An association with sexual abuse? *Am J Dis Child, 142*, 431–443.

Hedin, L. W. (2000). Physical and sexual abuse against women and children. Current Opinions on Obstet Gynecoly, *12*, 349-55.

Hicks, C., ve Tite, R. (1998). Professionals' attitudes about victims of child sexual abuse: Implications for collaborative child protection teams. *Child and Family Social Work*, *3*(1), 37-48.

Hinkelman, L., ve Bruno, M. (2008). Identification and reporting of child sexual abuse: The role of elementary school professionals. *The Elementary School Journal*, *108*(5), 376-391.

İşeri, E. C. (2008). İstismar. *Çocuk Ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı* (Ed. Çuhadaroğlu Çetin, F., Pehlivantürk, B., Ünal, F., Uslu, R., İşeri, E., Türkbay, T. Vd.) içinde 470-477. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Jarvis, T. J., Copeland, J., ve Walton, L. (1998). Exploring the nature of the relationship between child sexual abuse and substance use among women. *Addiction*, *93*(6), 865-875.

Karaman-Kepenekçi, Y. ve Cereci, C. (2015). Çocuk istismarı ve ihmali olaylarını önlemeye ve çözmeye ilişkin okul yöneticilerinin sorumlulukları. *Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran'a Armağan: Eğitimde 52 Yıl* (Ed. İ. Aydın ve Ş. Çınkır) içinde 135-154. Ankara: Anı Yayıncılık.

Keser, İ. (2011). *Çocuk cinsel istismarı: Diyarbakır örneği*. Karahan: Karahan Kitabevi.

Keskin, G., ve Çam, O. (2005). Çocuk cinsel istismarı, *Yeni Symposium, 43*(3), 118-125.

Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M., ve Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: a review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, *113*(1), 164.

Kira, I. A. (2001). Taxonomy of trauma and trauma assessment. *Traumatology,7* (2), 73-86.

Korbin, J. E. (1987). Child sexual abuse: Implications from the cross-cultural record. *Child survival*, içinde 247-265. Netherlands: Springer.

Kumlucu'da iğrenç olay! Öğrencisine istismar… (2017, 24 Mart). 24.03.2017 tarihinde http://www.sozcu.com.tr/2017/gundem/kumlucada-igrenc-olay-ogrencisine-istismar-1752802/ adresinden erişilmiştir.

Kutchinsky, B. (1991). Pornography and rape: Theory and practice? Evidence from crime data in four countries where pornography is easily available. *International Journal of Law and Psychiatry, 14*, 47−64.

Leach, F., ve Machakanja, P. (2000). *Preliminary İnvestigation of the abuse of girls in zimbabwean junior secondary schools.* Education Research Paper. Knowledge and Research.

Lipson, J. (2001). *Hostile hallways: bullying, teasing, and sexual harassment in school*. Wahington DC: AAUW Educational Foundation.

Mannarino, A. P., Cohen, J. A., ve Berman, S. R. (1994). The Children's Attributions and Perceptions Scale: A new measure of sexual abuse-related factors. *Journal of Clinical Child Psychology*, *23*(2), 204-211.

Melton, G. B., Limber, S., Jacobs, J., Oberlander, L., Berliner, L., ve Yamamoto, M. (1992). *Preparing sexually abused children for testimony: Children's perceptions of the legal process* (Final report to the National Center on Child Abuse and Neglect, Grant No. 90-CA-1274). Lincoln, NE: University of Nebraska-Lincoln.

McCurdy, K., ve Daro, D. (1994). Current trends in child abuse reporting and fatalities: The results of the 1993 annual fifty state survey. Chicago: National Committee for Prevention of Child Abuse.

Moore, D. (2005). Telling the Secret: Channels of Communications for the Recovering Survivors of Child Sexual Abuse. 13 Mart 2017 tarihinde http://www.malesurvivor.org/Professionals/Articles/telling.htm web adresinden erişilmiştir.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (Çev. Ed. S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

Murthi, M., Servaty-Seib, H. L. ve Elliott, A. N. (2006). Childhood sexual abuse and multiple dimensions of self-concept. *Journal of interpersonal violence*, *21*(8), 982-999.

Oral R, Can D, Kaplan S. vd. (2001). Child abuse in Turkey: an experience in overcoming denial and a description of 50 cases. *Child Abuse and Neglect*, 25, 279-90.

Polat, O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Resnick, H. S., Kilpatrick, D. G., Dansky, B. S., Saunders, B. E., ve Best, C. L. (1993). Prevalence of civilian trauma and posttraumatic stress disorder in a representative national sample of women. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *61*(6), 984.

Rutschky, K. (1994). *Handbuch sexueller Missbrauch*. Hamburg: Klein.

Ryan, G. (2000). Perpetration prevention: The forgotten frontier in sexuality education and research. *SIECUS Report, 2*9, 28-34.

Search, G. (1993). *Son tabu: Çocuklara karşı cinsel suçlar*. İstanbul: Sarmal Yayınları.

Schultz, L. Ve Jones, P. (1983). Sexual abuse of children: Issues for social service and health professionals. Child Welfare, 62, 99-108.

Shakeshaft, C. (2004). Educator Sexual Misconduct: A Synthesis of Existing Literature PPSS 2004-09. *US Department of Education*.

Shakeshaft, C., ve Cohan, A. (1995). Sexual Abuse of Students by School Personnel. *Phi Delta Kappan*, *76*(7), 512-20.

Shaw, J., Lewis, J., Loeb, A., Rosado, J., ve Rodriguez, R. (2001). A comparison of Hispanic and African-American sexually abused girls and their families. *Child Abuse & Neglect*, *25*, 1363–1379.

Somer, E., ve Szwarcberg, S. (2001). Variables in delayed disclosure of childhood sexual abuse. *American Journal of Orthopsychiatry*, *71*(3), 332-342.

Topçu, S. (1997). *Çocuk ve gençlerin cinsel istismarı: ensest ve pedofili*. İstanbul: Doruk yayımcılık.

Webster, R. E., ve Hall, C. W. (2004). School-based responses to children who have been sexually assaulted. *Education and Treatment of Children*, 64-81.

Winks, P. L. (1982). Legal Implications of Sexual Contact between Teacher and Student. *Journal of Law and Education*, *11*(4), 437-77.

Wishnietsky, D. H. (1991). Reported and unreported teacher-student sexual harassment. *The Journal of Educational Research*, *84*(3), 164-170.

Wurtele, S. K. (1991). Teaching personal safety skills to four-year-old children: A behavioral approach. *Behavior Therapy*, *21*(1), 25-32.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, S. (2007). "Çocuk Mağduriyetinin AB Hukuku Çerçevesinde Değerlendirilmesi", Hukuk ve Adalet Dergisi, Yıl 4, No. 9, 2007, s. 283

Yüksel, S. (2000). Collusion and denial of childhood sexual trauma in traditional societies. *International handbook of human response to trauma* (Ed. A. C. McFarlane, R. Yehuda, ve A. Y. Shalev) içinde (153–162). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M., Kora, M. E., ve Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *2*(2), 69-78.

23. BÖLÜM

OKUL YÖNETİCİLERİNE VE ÖĞRETMENLERE YÖNELİK ZORUNLU YER DEĞİŞTİRME (ROTASYON) POLİTİKALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Tarık Soydan[a]

[a]Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, tsoydan@ankara.edu.tr

Öz

Milli Eğitim Sistemi'nde, zorunlu yer değiştirme (rotasyon) politikası, Milli Eğitim şube müdürleri, eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve okul müdür yardımcılarına yönelik olarak uygulanmış/uygulanmakta olan, öğretmenler içinse uygulanma hazırlığı yapılan bir politikadır. Bu çalışmanın genel amacı, okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik zorunlu yer değiştirme politikalarını, okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak, analiz etmek ve değerlendirmektir. Çalışma, olgubilim deseninde nitel bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma tekniği olarak, yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016 - 2017 eğitim-öğretim yılında Ankara'da ilkokul, ortaokul ve lise basamaklarındaki devlet okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma kapsamında 26 kişi ile görüşmeler yapılmış ve 9 kişinin katıldığı bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğretmen ve okul yöneticilerinin genel olarak rotasyon uygulamasına tereddütle yaklaştıkları; katılımcıların rotasyon uygulamasının öğretmen ve okul yöneticilerinin yaşamlarına etkisini 'adaptasyon, maddi zorlanma, aile bütünlüğü ve aile sosyalleşmesi' ile bağıntılı olarak değerlendirdikleri, katılımcılar arasında, rotasyon uygulamasının eğitim ve öğretimin niteliğine etkisi konusunda, 'olumsuz, olumlu ve bağlantısız' olmak üzere üç ayrı görüş kümesi bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılımcılara göre, standartları objektif olarak belirlenmiş, adil, hakkaniyetli ve katılımcı bir yaklaşımla örülmüş, maddi özendiriciler ve diğer kolaylaştırıcılarla desteklenmiş bir rotasyon modeli yaşanabilecek sorunların çözümünde etkili olabilecektir.

***Anahtar Sözcükler*:** Zorunlu yer değiştirme (rotasyon), okul yöneticileri, öğretmenler.

Abstract

Compulsory relocation (rotation) is a policy in the National Education System that has been/is in practice for education inspectors, national education branch managers, school principals and deputy school principals, and that is in preparation phase for teachers. General aim of this study is to analyse and assess the rotation policies towards school administrators and teachers basing on the opinions of school administrators and teachers. This study is a qualitative research. Semi-structured interview and focus group discussion techniques were used in the study as the qualitative research technique. Study group of the research was formed by school administrators and teachers serving at state schools at primary, secondary and high school levels in Ankara in the 2016 – 2017 school year. In the scope of the study, interviews were held with 26 people and a focus group discussion was held with attendance of 9 people. Depending on the findings obtained in the scope of the study, it was concluded that teachers and school administrators approached the relocation practise with hesitation in general; the participants assessed the effect of relocation practice on the lives of teachers and school administrators as related with adaptation, financial difficulty, family integrity and family socialisation; and three opinion clusters – negative, positive and unrelated – existed among the participants in terms of the effect of relocation practice on the quality of education. To the opinions of the participants, a relocation model with objectively defined standards, structured with a fair, just and participative approach and supported with financial incentives and other facilitators will be effective in solution of the problems that may arise.

Keywords: Compulsory relocation (rotation), school administrators, teachers.

Giriş

Günümüzde Milli Eğitim Sistemi'nde kapsamlı bir yeniden yapılandırma süreci yaşanmaktadır. Bu sürecin en önemli ayaklarından birini okul sisteminde gerçekleştirilen değişiklikler ve bu değişikliklerin de önemli boyutlarından birini personel alanı oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı personelinin atanma/görevlendirilme ve yer değiştirme sisteminde hemen her yıl kapsamlı değişiklikler gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Sistemi'nde, zorunlu yer değiştirme politikası (rotasyon), milli eğitim şube müdürleri, eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve okul müdür yardımcılarına yönelik olarak uygulanmış/uygulanmakta olup öğretmenler için de uygulama hazırlığı yapılan bir politikadır.

Eğitim sisteminin özünü okul sistemi oluşturur. Bu sistemin kendisinden beklenen amaçları yerine getirmesi, okullarda yönetsel ve eğitsel mekanizmaların sağlıklı bir şekilde işlemesine bağlıdır. Bu da, her şeyden önce, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yeterlik taşımaları ve görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleriyle ilişkilidir. Yönetimde yeterlik, yönetim kavram ve kuramlarında, yönetim teknolojisinde, insan ilişkilerinde, örgütün yapısını kurmada ve yenileştirmede, yönetimin işlevlerinde ve yönetim sürecinde somutluk kazanır (Başaran, 2004). Okul yöneticilerinin, okuldaki eğitim-öğretim işleri, okulun fiziksel koşulları, personel işleri, öğrenci işleri, hesap ve ayniyat işleri, ölçme ve değerlendirme gibi sorumluluk alanlarından söz edilebilir (Taymaz, 2000). Bursalıoğlu'na göre (2002), okul yöneticileri, okullardaki insan kaynaklarını ve fiziki kaynakları olabildiğince etkin bir şekilde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmakla yükümlüdürler. Genel olarak Dünya'da yaşanan değişim süreçlerine bağlı olarak, okul yöneticilerinin rol ve görevlerinin de sürekli değiştiği; okul yöneticilerinin önce bürokratik yöneticiler olmaktan ziyade 'insancıl' yöneticiler olarak tanımlanmaya başlandığı, ardından da okul sisteminin çok yönlü gelişimini sağlayacak eğitim liderleri olarak ele alındıkları söylenebilir (Lashway, 2003).

Okul sisteminin önemli aktörlerinden biri öğretmenlerdir. Okulun asıl işlevi olan eğitim öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin ne tür yeterlikler taşıdıkları büyük önem taşır. Öğretmen yeterliklerinden söz edildiğinde ise, salt öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim süreçleri içinde ya da deneyimle kazandıkları yeterliklerden değil, okul yöneticilerinde olduğu gibi, nasıl bir sistem içinde görev yaptıklarından söz etmek gerekir. Bu açıdan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tabi oldukları çalışma usûl ve esasları; atanmaları/görevlendirilmeleri ve yer değiştirmeleri büyük önem taşır. Zorunlu yer değiştirme politikaları bu bağlamda değerlendirilebilir.

Zorunlu yer değiştirme, insan kaynakları yönetimi alanında iş rotasyonu olarak ele alınmakta ve örgütlerde verimliliği artırmak için başvurulan bir iş deseni stratejisi olarak değerlendirilmektedir (Balcı, 2010). Rotasyonun temel gerekçelerinden birinin personelin uzun süreli olarak aynı kurumda çalışmasının çeşitli sorunlara yol açacağı düşüncesi olduğu söylenebilir. Bu düşünceye göre, örgütler dinamik sistemlerdir, dolayısıyla dinamik kadrolara ihtiyaç duyarlar, uzun süre statik kalmak örgütte, atalet, metal yorgunluğu, ego şişmesi ve yönetme körlüğü gibi olumsuzluklar doğurabilir. Bürokrasinin sürekliliği uğruna verimlilik geriye atılabilir (Yılmaz, Altınkurt, Karaköse & Erol, 2012 ; Tonbul & Sağıroğlu, 2012).

Rotasyon, çalışanları tekdüzelikten kurtaracak ve çalışanların üretkenliklerinin artmasını sağlayacak bir personel politikası aracı olarak değerlendirilmektedir. Nartgün (vd.)'e göre (2012), iş yaşamında rotasyon, personelin belirli sürelerle farklı işlerde çalışması ya da kurumun farklı birimlerinde görev yapması ile kurumda verimliliğin yükselmesi arasında bir bağ olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Memişoğlu, Sipahioğlu & Çelik'in (2013) yaptıkları araştırmada katılımcılar, rotasyon uygulamasının, meslek körlüğünün önüne geçeceği, okul sisteminde dinamizmi artıracağı, personelin kendini yenilemesine olanak sağlayacağı ve kurumda hantallığı ortadan kaldıracağı şeklinde olumlu; başarılı yöneticilerin motivasyonuna olumsuz etkide bulunabileceği, görevini hakkıyla yapan personel açısından bir cezalandırma, tersi özellikler gösteren personel için ise bir ödüllendirme olarak görülebileceği şeklinde olumsuz yanlarından söz etmişlerdir.

Grusky (1960), okul yöneticisi rotasyonunun olumsuz etkilerine dikkat çekmiştir. Yazara göre, rotasyon çalışanlar arası çatışmaları artırarak okulda uyum problemleri yaratabilecek, bunun sonucunda da örgütsel bağlılık, dolayısıyla da etkililik azalabilecektir. Griffith (1999) ise, araştırmasında öğrencilerin başarı durumları ve ailelerin yaklaşımı üzerinden okul yöneticilerine rotasyon uygulanan okullarla uygulanmayanları karşılaştırmış ve birincilerde öğrencilerin sınav başarılarında düşme olduğu ve ailelerin bu okulları, göreli olarak, daha az disiplinli ve düzenli buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Politika yapıcılar, rotasyonun genel amacını, 'insan kaynağını en iyi şekilde değerlendirmek' olarak ifade etmektedirler. Bu açıdan rotasyonun, 'motivasyonu artırıcı', 'meslek körlüğünü engelleyici', 'kişisel gelişimi destekleyici' ve 'okul sistemine dinamizm kazandırıcı' olduğu iddia edilebilir. Bu iddialara rotasyonun, 'adalet sağlayıcı' ve 'eğitim – öğretim hizmetinin etkililiğini artırıcı' olduğu da eklenebilir. Zira bu iddialar doğrultusunda rotasyon, özellikle genç öğretmenler açısından yer değiştirmeyi olası hale getirecek, her öğretmenin, gerek elverişsiz gerekse elverişli yerleşim birimlerinde ve okullarda nöbetleşe görev yapabilmesini sağlayacak, deneyimli eğitim kadrolarının elverişsiz mahallerde bulunan okullara gitmesiyle de, buradaki öğrencilerin daha nitelikli eğitim-öğretim hizmeti almalarını olası kılacaktır. Bu olumlu argümanlar bir yana, rotasyonun 'başarılı öğretmenleri cezalandırmak anlamına geleceği', 'eğitimcilerde motivasyon kaybı ve mesleğe yabancılaşma yaratabileceği', 'kıdemli eğitimcileri emekliliğe yöneltebileceği', rotasyonun uygulanma tarzına göre de, 'siyasi kadrolaşma doğurabileceği ve/veya siyasi kadrolaştırmayı artırabileceği' yönünde olumsuz argümanlardan söz edilebilir (Elma, Şener & Çiftli, 2011 ; Yılmaz, Altınkurt, Karaköse & Erol, 2012 ; Tonbul & Sağıroğlu, 2012 ; Kaya, 2012 ; Memisoğlu, Sipahioğlu & Çelik, 2013).

Rotasyon uygulamasının, yapılıp yapılmaması tartışması bir yana, nasıl yapılacağı da temel bir sorunsal oluşturmaktadır. Bu açıdan, uygulamanın standart bir nitelik gösterip göstermeyeceği, devamlı olup olmayacağı, uygulamada okul ve ilçelerin neye göre nasıl belirleneceği, eğitimcilerin hangi özelliklerinin yer değiştirmede baz alınacağı, tercihlerine yerleşemeyen eğitimcilerin resen atanıp atanmayacakları gibi konular önem taşımaktadır. Bir başka açıdan, rotasyonun eğitimcinin yaşamında meydana getireceği değişiklikler de önemli bir tereddüt alanını oluşturmaktadır. Zira, yer değiştirme ödeneği olup olmayacağı, eğitimcinin gittiği yeni çevrenin koşulları, ulaşım problemi, taşınma, eş ve çocuklarının iş ve okul durumları gibi konularda bir dizi tereddüt bulunmaktadır.

Milli Eğitim Mevzuatında Zorunlu Yer Değiştirme

Milli Eğitim Bakanlığı personelinin zorunlu yer değiştirmesi için dayanak kabul edilebilecek ilk düzenleme, 1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 72. maddesinde 1982 yılında gerçekleştirilen bir değişiklikle yapılmıştır. Bu düzenlemeye göre, «kurumlarda yer değiştirme suretiyle atanmalar; hizmetlerin gereklerine, özelliklerine, Türkiye'nin ekonomik, sosyal, kültürel ve ulaşım şartları yönünden benzerlik ve yakınlık gösteren iller gruplandırılarak tespit edilen bölgeler arasında adil ve dengeli bir sistem içinde yapılır » (md.72). Bu düzenlemeden sonra çıkarılan, 1983 tarihli ve 18088 sayılı «Devlet Memurlarının Yer Değiştirme Suretiyle Atanmalarına İlişkin Yönetmelik» ile genel olarak hizmet bölgeleri, bu bölgelerde zorunlu çalışma süreleri ve atama işlemleri düzenlenirken Milli Eğitim Bakanlığı personeli için de zorunlu çalışma/yer değiştirme uygulamasına geçilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı personeli içinde zorunlu yer değiştirme ilk olarak, 1990 tarihli ve 20678 sayılı «Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği» ile il eğitim denetmenlerine (müfettişlere) uygulanmıştır. Konuya okul yöneticileri açısından bakıldığında, 2006 yılında, ilgili yönetmelikte yapılan değişiklikle, ilk kez okul müdürlerine uygulanmaya başlanan zorunlu yer değiştirme, gelen tepkiler üzerine, 2007 yılında çıkarılan yönetmelikle kaldırılmıştır (Tonbul & Sağıroğlu, 2012 ; Yılmaz, Altınkurt, Karaköse & Erol, 2012).

13 Ağustos 2009 tarihinde yayımlanan, «Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik»in, 21. maddesi, okul müdürlerinin aynı kurumda en az iki yıl görev yaptıktan sonra başka bir kuruma atanma isteğinde bulunabileceklerini, yönetmeliğin 22. maddesi ise, aynı kurumda beş yıl çalışan okul müdürlerinin zorunlu olarak başka bir kuruma atanacağını düzenlemiştir. 2010 yılında il milli eğitim müdürlükleri il düzeyinde rotasyon duyurularına çıkmıştır (Yılmaz, Altınkurt, Karaköse & Erol, 2012).

2011 yılında çıkarılan 652 Sayılı "Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname"nin 37. maddesi, yönetim ve denetim görevi alan Milli Eğitim Bakanlığı personelinin tümünün yer değiştirmelerinde, performanslarının, yeterliklerinin ve hizmet sürelerinin dikkate alınacağını belirtmekte ve söz konusu yer değiştirmelerin bölge hizmeti ve **rotasyon esasına** göre yapılacağını düzenlemektedir. Kararname'ye göre, personelin yer değiştirmesine ilişkin usûl ve esaslar yönetmelikle belirlenecektir.

9 Ağustos 2011 tarihli "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" ile, zorunlu yer değiştirme, müdürler yanında müdür yardımcılarına da uygulanmaya başlanmıştır. Bu yönetmelikle 2009 yılında çıkarılan yönetmeliğin 22.

Maddesinde değişikliğe gidilmiştir. 2011 yönetmeliği ile birlikte, eğitim kurumu müdürlerinden asaleten aralıksız olarak 5 yıl, eğitim kurumlarının müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarından ise asaleten aralıksız olarak 8 yıl çalışma süresini tamamlayanlar zorunlu yer değiştirmeye tabi olacaktır (Yılmaz, Altınkurt, Karaköse & Erol, 2012).

6 Ekim 2015 tarihli ve 29494 sayılı "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik"e göre, tüm yöneticiler dört yıllığına görevlendirilecek ve aynı unvanla aynı eğitim kurumunda sekiz yıldan fazla yönetici olarak görev yapılamayacak yani en fazla ikinci defa aynı kuruma görevlendirme yapılabilecektir (md.27). Hali hazırda geçerli olan, 22 Nisan 2017 tarihli ve 30046 sayılı «Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği»ne göre, okul yöneticilerinin görevlendirilmeleri 4 yıllık süreler için yapılacak ve gerek yönetici görevlendirmede gerekse 4 yılını tamamlamış yöneticilerin yeniden görevlendirilmesinde, mülakat ile ile performans ve durum değerlendirme formları kullanılacaktır. Okul müdürleri ve müdür yardımcıları aynı eğitim kurumunda en fazla 8 yıl görev yapabilecektir (md.11).

Zorunlu yer değiştirme uygulamasına öğretmenler açısından bakılacak olursa; öğretmenlere yönelik rotasyon uygulaması tartışmaları, 20 Ekim 2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından duyurulan "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği Taslağı" ile başlamış, konu Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği bir çalıştaya konu edilmiştir. Basın aracılığıyla paylaşılan çalıştay sonuçlarına göre, öğretmenlerin, 8 ya da 12 yıllık süreler sonunda, il ya da ilçe içinde kurum değişikliği yapmalarının uygun olacağı benimsenmiştir (Turan & Sevim, 2017).

Bugün yürürlükte olan 17 Nisan 2015 tarihli ve 29329 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği"nin 48. maddesine göre: "Öğretmenler, aynı eğitim kurumunda adaylık dâhil toplamda en fazla 8 yıl görev yapabilir. Aynı eğitim kurumunda yer değiştirme yapılacak yılın 30 Eylül tarihi itibarıyla toplam 8 yıl görev yapan öğretmenlerin atamaları, yapılacak duyuru üzerine ders yılının sona erdiği tarihten itibaren en fazla iki ay içinde, coğrafi durum ve ulaşım şartları göz önünde bulundurularak valiliklerce belirlenen ilçe gruplarında olmak üzere alanlarında öğretmen ihtiyacı bulunan eğitim kurumlarına tercihleri doğrultusunda hizmet puanı üstünlüğüne göre yapılır."

Görüldüğü gibi, aslında yürürlükte olan yönetmelikte zorunlu yer değiştirmeye dayanak teşkil edecek bir düzenleme bulunmaktadır. Rotasyon uygulaması, Bakanlık tarafından, öğretmenler için de uygulanacağı açıklanan bir politikadır. Zaman zaman medyaya yansıyan haberler, bu konuda bir niyet ve hazırlık olduğunu göstermektedir. Ancak uygulamanın yaratabileceği sorunlar ve rotasyona ilişkin yaygın tereddütler dolayısı ile bu konuda henüz bir adım atılmış değildir.

Yukarıda sözü edilen düzenleme bir yana, ilgili Yönetmelik zorunlu yer değiştirme, daha doğrusu değiştirememe ile ilgili hükümler de taşımaktadır. Yönetmeliğe göre, öğretmen ihtiyacı, coğrafi durum, ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ile hizmet gereklerinin karşılanması yönlerinden benzerlik gösteren iller gruplandırılarak üç hizmet bölgesine ayrılmıştır (md.37). Öğretmenlerin atanması ve çalıştırılmasında güçlük derecesi bakımından benzerlik ve yakınlık gösteren hizmet bölgelerindeki il ve ilçelere bağlı eğitim kurumları da kendi içinde gruplandırılarak altı hizmet alanına ayrılmıştır (md.38). Göreve atanan öğretmenler için, hizmet bölgelerinin ve hizmet alanlarının karşılık geldiği hizmet puanlarına göre 3 yıl ile 7 yıl arasında değişen sürelerle zorunlu hizmet yükümlülüğü bulunmaktadır (md.42) Öngörülen hizmet süresini doldurmayan öğretmenler, eş durumu, sağlık özrü gibi bazı nedenler dışında, başka bir hizmet bölgesine tayin isteyememektedir (md. 43, 49, 50, 51).

Bakanlığın yıllık olarak ilan ettiği kadrolar büyük ağırlıkla ülkenin taşra bölgelerindeki okullarda bulunmaktadır. Bununla birlikte ülkenin taşra bölgelerinde öğretmen açığı sorunu çözülememektedir. Bunun bir nedeni yeterli sayıda öğretmeni bölgeye atama konusundaki zorluklar iken daha önemli bir nedeni bölgeye atanan öğretmenleri, çeşitli elverişsiz koşullarla belirlenen yerleşim birimlerinde tutmanın oldukça zor olmasıdır. Türkiye'nin Doğusunda ve bazı elverişsiz bölgelerinde yaşanan öğretmen açığı ücretli öğretmenler aracılığıyla kapatılmaya çalışılmaktadır.

Son bir yıldır, Türkiye'nin Doğusunda ve bazı elverişsiz bölgelerinde öğretmen açığını kapatmak iddiasıyla sözleşmeli öğretmenlik yeniden gündeme getirilmiş ve öğretmenler sözleşmeli olarak atanmaya başlanmıştır. Bu uygulamaya göre, öğretmenler yıllık sözleşmelere göre istihdam edilecek ve bu şekilde 4 yılını, ilgili perfor-

mans kriterlerine uygun olarak başarıyla tamamlayan öğretmenlere kadrolu istihdam şansı verilecektir. Ancak sözleşmeli olarak atanacak öğretmenler 4 yıl boyunca atandıkları yerde görev yapacak, kadroya geçirildikten sonra da 2 yıl boyunca atandıkları yerde veya eşdeğerde bir bölge ve okulda görev yapmaya devam edeceklerdir. Böylece 6 yılını doldurmuş öğretmenler elde ettikleri hizmet puanına göre tercih ettikleri yerlere tayin isteyebileceklerdir.

Türkiye'de Milli Eğitim Sistemi'nde okul ve kurum yöneticilerinin ve müfettişlerin zorunlu yer değiştirmesi konusunda geniş bir literatür oluşmuş durumdadır. Bu literatürün daha çok okul yöneticisi atama/görevlendirme yönetmeliklerinin değerlendirilmesi ve okul yöneticisi rotasyonuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri ile ilgili olduğu söylenebilir. Okul yöneticisi atama/görevlendirme yönetmeliklerinin değerlendirilmesi ile ilgili olarak, Yiğit (2008), Taş & Önder (2010), Aslanargun (2011), Demir & Pınar (2013), Güçlüoğulları (2013), Doğan, Demir & Pınar (2014) gibi araştırmalardan ve okul yöneticilerinin rotasyonu ile ilgili olarak, Elma, Şener & Çiftli (2011), Özdemir & Yaman (2011), Çelebi, Çelebi & Bayram, (2011), Tonbul & Sağıroğlu (2012), Nartgün, Bayraktar & Akkulak (2012), Yılmaz, Altınkurt, Karaköse & Erol (2012), Arabacı & Sağlam (2012), Kaya & Göçen (2012), Gökkaya (2013), Çalışır (2013), Kayır (2013) ve Okçu, Avcı & Avcı (2015) gibi araştırmalardan; bu konuda farklı dünya ülkesi örnekleriyle ilgili olarak, Şimşek (2004), Şişman & Turan (2004), Aslan (2009), Balyer & Gündüz (2011) ve Süngü (2012) gibi araştırmalardan söz edilebilir. Henüz yeni gündeme gelen ve uygulanma şansı bulamayan bir konu olduğu için, literatürde öğretmen rotasyonu konusunda az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunlar arasında, Yörük & Günbayı (2015), Karakavuz (2016), Cerit (2016) ile Turan & Sevim (2017)'in araştırmalarından söz edilebilir. Milli Eğitim Sistemi'nde bitmeyecekmiş gibi görünen kapsamlı yeniden yapılandırma süreci devam ederken konunun farklı açılardan ve yeniden ele alınması kaçınılmaz görünmektedir. Bu araştırma ile, zorunlu yer değiştirmenin öğretmenlerin yaşamlarına ve yürütmekle yükümlü oldukları hizmetin niteliğine etkileri, özgül bir bütünlük içinde çözümlenmeye çalışılmıştır.

Amaç ve Alt Amaç Soruları

Bu araştırmanın problemini, okul yöneticilerine uygulanan, öğretmenlere ise uygulanma hazırlığı içinde olunan zorunlu yer değiştirme politikalarının, katılımcılar tarafından nasıl görüldüğü, eğitimcilerin yaşamlarına ve okul sisteminin niteliğine nasıl yansıdığı/yansıyabileceği oluşturmaktadır. Araştırmanın genel amacı, okul yöneticilerine ve öğretmenlere ilişkin zorunlu yer değiştirme politikalarını, okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak, analiz etmek ve değerlendirmektir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Zorunlu yer değiştirme uygulaması, uygulamanın okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşamlarına etkileri açısından nasıl değerlendirilebilir?

2. Zorunlu yer değiştirme uygulaması, uygulamanın okul sistemi içinde gerçekleştirilen eğitim ve öğretimin niteliğine yönelik etkileri açısından nasıl değerlendirilebilir?

3. Zorunlu yer değiştirme uygulamasında ne gibi sorunlar ortaya çıkabilir?

4. Zorunlu yer değiştirme uygulaması dolayısı ile ortaya çıkabilecek sorunların çözümü için neler yapılabilir?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ile verilerin toplanması ve analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, olgubilim deseninde nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olguların ve algıların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmıştır. Nitel araştırmalarda olgubilim deseni ise, farkında olunan ancak derinlemesine ve/veya ayrıntılı olarak bilgisine vakıf olunmayan konuları açığa kavuşturmaya yönelik bir araştırma deseni olarak ele alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşme teknikleri kullanılmıştır. Görüşme, doğrudan soru sorma ve yanıt almaya dayanan nitel bir araştırma tekniğidir. Görüşmeler, amaçlarına, görüşmeye

katılanların sayısına, görüşme kuralların katılığına ve görüşülen kişilere göre sınıflandırılabilir. Karasar'a göre (2009), kuralların katılığına göre görüşmeler, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç kategoride ele alınabilir. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde, gerekli görüldüğünde, araştırmanın amacına uygun olarak, görüşmeyi yönlendirici alt soru ve ifadeler kullanılmıştır.

Görüşmenin en çok bilinen türü, yüz yüze bir kişi ya da grupla yapılan söz alışverişidir. Fakat görüşme yüz yüze yapılabileceği gibi, posta yoluyla, kendi başına yanıtlanan soru formu şeklinde veya telefon görüşmesi şeklinde de yapılabilir (Punch, 2005). Çalışma kapsamında daha fazla sayıda görüşmeciye kolayca ulaşabilmek için soru formlarının katılımcılar tarafından kendi başlarına yazılı olarak yanıtlanması yoluna gidilmiştir.

Araştırma kapsamında, yarı yapılandırılmış görüşme formları toplanıp ilk elden analiz edildikten sonra konu hakkında, etkileşimli bir şekilde, daha derinlemesine veri elde etmeye ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla, araştırma kapsamında görüşmeye ek olarak odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Önceden belirlenmiş, bağlamı ve sınırları çizilmiş bir konuda, alanında uzman ve tartışmayı modere etmek açısından yeterli bir araştırmacı eşliğinde, katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri bir ortamda düşüncelerini rahatlıkla ifade etmelerine dayanan odak grup görüşmesi tekniği; konu hakkında farkındalığı yüksek, tartışma bilgisi ve isteği olan 6-12 kişilik gruplarla (daha büyük gruplar alt gruplara ayrılma eğilimi gösterebilir), 1-2 saatlik seanslar şeklinde, dört ya da beş nitelikli soru ve gerekli olduğunda alt sorular kullanılarak yapılır (Anderson, 1990 ; Yıldırım ve Şimşek, 2011 ve Glesne, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016 - 2017 eğitim yılında Ankara'da ilkokul, ortaokul ve lise basamaklarındaki devlet okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri oluşturmuştur. Araştırma kapsamında 26 kişiye görüşme formu uygulanmış ve 9 kişinin katıldığı bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Gerek yarı yapılandırılmış görüşme gerekse odak grup görüşmesi için katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik sağlamaya yönelik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu açıdan katılımcılar, Ankara'nın farklı merkez ilçelerinde (Çankaya, Mamak, Altındağ ve Etimesgut) bulunan ilkokul (5 okul), ortaokul (3 okul) ve lise (2 okul) basamağındaki toplam 10 okuldan, öğretmen, müdür yardımcısı ve müdür olmak üzere üç farklı görev ifa eden, farklı kıdemlere sahip, görev yaptıkları okula yakın ve uzak olarak nitelenebilecek ikametgâhları bulunan ve farklı cinsiyetlerden kişiler arasından, belirli bir dağılım gözetilerek, seçilmiştir. Aşağıda Tablo 1'de görüşme formu uygulanan okul yöneticisi ve öğretmenlere ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 1.
Görüşme Yapılan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Değişken	Düzey	n
Görev	Öğretmen	18
	Müdür Yardımcısı	5
	Müdür	3
	Toplam	26
İkametgâhının Bulunduğu Yer	Okula yakın	11
	Okula uzak	15
	Toplam	26
Cinsiyet	Kadın	16
	Erkek	10
	Toplam	26
Kıdem	1-5 Yıl	3
	6-10 Yıl	6
	11 yıl ve üstü	17
	Toplam	26
Eğitim Basamağı	İlkokul	13
	Ortaokul	7
	Lise	6
	Toplam	26

Tablo 1'de görüldüğü gibi, görüşmeye katılanların 18'i öğretmen, 5'i müdür yardımcısı ve 3'ü müdür olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların 15'inin ikamet ettiği yer görev yaptığı okula uzak, 11'inin ki ise yakındır. Katılımcıların 16'sı kadın, 10'u ise erkektir. Katılımcıların 17'si 11 yıl ve üstü, 6'sı 6-10 yıl ve 3'ü 1-5 yıl arası kıdeme sahiptir. Katılımcıların 13'ü ilkokul, 7'si ortaokul ve 6'sı lise basamağında görev yapmaktadır. Aşağıda Tablo 2'de odak grup görüşmesine katılan okul yöneticisi ve öğretmenlere ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 2.

Odak Grup Görüşmesine Katılan Okul Yöneticilerine ve Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Değişken	Düzey	n
Görev	Öğretmen	6
	Müdür Yardımcısı	2
	Müdür	1
	Toplam	9
İkametgâhının Bulunduğu Yer	Okula yakın	2
	Okula uzak	7
	Toplam	9
Cinsiyet	Kadın	4
	Erkek	5
	Toplam	9
Kıdem	1-5 Yıl	1
	6-10 Yıl	1
	11 yıl ve üstü	7
	Toplam	9
Eğitim Basamağı	İlkokul	7
	Ortaokul	1
	Lise	1
	Toplam	9

Tablo 2'de görüldüğü gibi, odak grup görüşmesine katılanların 6'sı öğretmen, 2'si müdür yardımcısı ve 1'i müdür olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların 7'sinin ikamet ettiği yer görev yaptığı okula uzak, 2'sinin ki ise yakındır. Katılımcıların 5'i erkek, 4'ü ise kadındır. Katılımcıların 7'si 11 yıl ve üstü, 1'i 6-10 yıl ve 1'i 1-5 yıl arası kıdeme sahip olup 7'si ilkokul, 1'i ortaokul ve 1'i lise basamağında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından iki bölümden oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise görüşme soruları bulunmaktadır. Görüşme

formu oluşturmaya literatür taranıp konuyla ilgili olabilecek araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları gözden geçirilerek başlanmıştır. Sonra araştırma amaçlarına uygun olarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra soru havuzu, araştırma alt amaç sorularına göre gözden geçirilmiş ve dört görüşme sorusu belirlenmiştir. Taslak form oluşturulur ve forma son şekli verilirken, kapsam geçerliği için, alanda uzman 3 öğretim üyesinin formlara ilişkin görüşleri alınmış ve 1 öğretmen, 1 müdür yardımcısı ve 1 müdürün katılımı ile soruların anlaşılırlığı ve araştırma amaçlarına uygunluğu test edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme formu araştırmacı tarafından dağıtılmış ve toplanmıştır. Odak grup görüşmesi ise, araştırmacının moderatörlüğünde, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde, grup görüşmesi için uygun bir seminer salonunda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler iki cihazla kaydedilmiştir. Kişisel bilgiler için katılımcılara dağıtılan formlar toplanmış ve kaydedilen görüşmeler çözümlenerek word ortamına aktarılmıştır. Bu şekilde, 12 punto, 1.5 satır aralığı ile, yaklaşık 37 sayfa görüşme formu verisi ve 30 sayfa odak grup görüşmesi verisine ulaşılmıştır. Veriler katılımcılarla paylaşılmış ve katılımcılar tarafından teyit edilmiştir. Ayrıca veriler alanında uzman bir öğretim üyesine okutulmuş ve öne çıkan temalar ve alt temalar hakkında görüş alınmıştır. Araştırma sürecinde bulguların anlamlılığı, tutarlılığı ve bütünselliği araştırmacı tarafından sürekli test edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edilmiş, öne çıkan temalar belirlenmiş, her bir temaya ve alt temaya ilişkin tipik ifadeler belirlenmiş ve daha sonra bu ifadeler, içinde anlam kazandıkları bağlam göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmada olabildiğince fazla doğrudan aktarmaya yer verilmiştir. Elde edilen veriler, anlamlı olduğu düşünüldüğünde, katılımcıların kişisel özelliklerine göre de değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edilmiş, öne çıkan temalar belirlenmiş, her bir temaya ilişkin tipik ifadeler aktarılmış ve öne çıkan temalar bağlantılı oldukları konularla birlikte yorumlanmıştır. Araştırma verileri değerlendirilirken kısmen iç yoruma yer verilmiş, bulgulara ilişkin iç ve dış yorumlar asıl olarak araştırmanın "tartışma, sonuç ve öneriler" bölümüne bırakılmıştır.

Zorunlu Yer Değiştirme Uygulamasının Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Yaşamlarına Etkileri

Katılımcılara görüşme formu aracılığı ile ilk olarak zorunlu yer değiştirme uygulamasının öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yaşamlarına yönelik olumlu ve olumsuz etkileri konusunda neler düşündükleri sorulmuş ve bu soru, alt açıcı sorular ve ifadelerle desteklenmiştir. Katılımcılar genel olarak zorunlu yer değiştirme uygulamasının öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yaşamında belirli güçlükler doğurduğu/doğurabileceği yönünde görüşler dile getirmiştir (n=19). Katılımcılara göre bu güçlükler, yeni bir yaşam alanına uyum sorunları ile (n=11) ve rotasyonun beraberinde getireceği yer değiştirme maliyeti ile ilgilidir (n=9). Zorunlu yer değiştirmenin katılımcılarda yarattığı tedirginlik genel olarak 'kurulu düzenin bozulması' ya da benzer bir ifade ile ele alınmıştır (n=14). Katılımcılar zorunlu yer değiştirmeyi, genel olarak, daha elverişli yaşam alanlarından daha elverişsiz yaşam alanlarına gitmek olarak değerlendirmiştir (n=14). Dolayısıyla elverişsiz yaşam alanının kendileri ve aileleri için getireceği zorluklardan söz etmişlerdir (n=9). Bu soruya iki yönlü yanıt veren; elverişsiz yerleşim yerlerinden elverişli yerleşim yerlerine gidenler için olumlu, tersi için olumsuz olarak değerlendiren, katılımcılardan da söz edilebilir (n=5).

Bu soru açısından öne çıkan bazı tipik ifadeler şunlardır:

"Öğretmenin ikamet ettiği semtin çok uzağına tayin edilmesi, yol masrafları ve ulaşım güçlüğü önemlidir. Rotasyon sonucu gittiği okulun öğretmenin alıştığı çevrenin dışında sorunlu ve hiç tanımadığı bir çevre olması da ciddi bir yaşamsal zorlanma doğurabilir" (Ö-3).

«Diğer yandan, taşınma, ulaşım, yeni ev arayışı gibi konular hem maddi kayıp oluşturacak aynı zamanda bu tür meşakatli işler ve yeni bir çevreye uyum öğretmenin de ailesinin de ruhsal durumunu olumlu etkilemeyecektir»(Ö-6).

"Evli ve çocukları olan öğretmenler, okul, sınıf ve çevre değişiminden dolayı sıkıntı yaşayacaklardır. Ev arama, ev taşıma, yeni ortama uyum sağlama gibi etkenler öğretmende bıkkınlık yaratacaktır» (Ö-1).

«Rotasyona uğrayan öğretmenin düzenini bozacaktır. Çocuğunun okulu değişmek zorunda kalacaktır. Biliyoruz ki okul değiştirmek, öğretmen değiştirmek öğrenciyi olumsuz etkileyecektir. Rotasyona uğrayan öğretmenin ev düzeni de bozulacaktır. Maddi-manevi dara düşecektir. Maddi- manevi rahat olmayan bir öğretmen verimli olabilecek mi?»(Ö-11).

«Merkez okullarda, iyi okullarda çalışan öğretmenler genellikle yer değiştirmek istememektedirler. Onlar zorunlu olarak yer değiştireceğinden diğer öğretmenler için fırsat doğacak ve merkez okula gelemeyen öğretmenler buralarda çalışma imkanı bulacaklardır» (MY-2).

Katılımcılara odak grup görüşmesinde de ilk olarak, zorunlu yer değiştirme uygulamasının öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yaşamlarına yönelik olumlu ve olumsuz etkileri konusunda neler düşündükleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin olarak katılımcıların verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde, öğretmenlerin hali hazırda görev yaptıkları yerden bir başka yere gitmelerinin kurulu düzenlerine zarar vereceğini (n=7) dolayısıyla belirli motivasyon sorunlarını beraberinde getirebileceğini (n=4) ifade ettikleri görülmektedir. Bu soru açısından bazı dikkat çekici ifadelere bakılacak olursa; 11 yıl kıdemli erkek bir öğretmen katılımcıya göre, *«Rotasyon belirli mağduriyetler doğurur. Küçük bir yerden büyük bir yere geliniyorsa avantaj, tersinde dezavantaj yaratır. İnsanlar belirli bir kurulu düzenle yaşar. Bu bozulursa olumsuzluklar doğar. İnsanlar ev almış, satmış, çocuk var. Yeni bir ortam sıkıntı çıkaracak»* (Ö-9).

Öğretmenlerin zorunlu yer değiştirmelerine ilişkin olarak 18 yıl kıdeme sahip erkek bir öğretmen katılımcının ifadeleri oldukça dikkat çekicidir: *«Bizim mesleğimiz diğer kamu görevliliklerinden farklıdır. Öğretmen yeri gelir bir köyde bile görev yapmak durumunda kalabilir. Diğer rotasyona uğrayan meslekler için gidilecek en küçük yerleşim birimi ilçedir. Şehirden başka bir şehre olsa neyse, ama köye gidilecekse nasıl olacak» (Ö-6).*

Katılımcıların zorunlu yer değiştirmeyi elverişli yerleşim birimleri ile elverişsiz yerleşim birimleri arasında yer değiştirmek olarak değerlendirdikleri ve elverişsiz yerlerden elverişli yerlere gitmeyi yaşamsal olarak olumlarken tersini olumsuzladıkları görülmektedir.

Zorunlu yer değiştirmenin, öğretmen ve yöneticilerin yaşamlarına etkisi konusunda 11 yıl kıdeme sahip kadın bir müdür yardımcısının görüşleri oldukça ilgi çekicidir: *«Merkeze gelmiş öğretmen ve idarecilerin çoğu elverişsiz bölgelerde çalışıp da geldiler. Herkes sırayla bu süreçten geçecek. Belirli bir kıdemi aldılar da geldiler. Zaten köylerde, küçük ilçelerde çalıştılar, rotasyona, hep merkezde çalıştılar biraz da köyde çalışsınlar diye bakmak yanlış olur» (MY-1).*

Zorunlu Yer Değiştirme Uygulamasının Eğitim ve Öğretimin Niteliğine Etkileri

Katılımcılara görüşme formu aracılığı ile ikinci olarak, zorunlu yer değiştirme uygulamasının okul sistemi içinde gerçekleştirilen eğitim ve öğretimin niteliğine yönelik olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olabileceği sorulmuştur. Bu ana soru görüşme sürecinde gerektiğinde alt açıcı sorular ve ifadelerle desteklenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu zorunlu yer değiştirme uygulamasının eğitim ve öğretimin niteliğine olumsuz yansımaları olduğu/olacağı yönünde görüş belirtmiştir (n=15). Katılımcıların bir kısmı, zorunlu yer değiştirmenin eğitim ve öğretime pozitif yansımaları olduğu/olacağı yönünde görüş belirtmiş (n=4), bir kısmı ise, eğitim ve öğretimin niteliği ile zorunlu yer değiştirme arasında doğrusal bir ilişki kurulmasının doğru olmayacağını dile getirmiştir (n=3). Bir başka açıdan, katılımcıların bir kısmı zorunlu yer değiştirmenin eğitimin ve öğretimin niteliğine etkisini rotasyona uğrayan öğretmen ve okul yöneticilerinin kıdemi üzerinden olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirmiştir (n=4).

Bu soru açısından öne çıkan bazı tipik ifadeler şunlardır:

«Bir öğretmenin kendi isteği dışında koşullarının farklılaşması ve yaşam düzeninin değişmesi şu anki haliyle tamamen öğretmen merkezli olan eğitimin niteliğini ters yönde etkileyecektir» (Ö-5).

«Eğitim öğretim faaliyetleri ile rotasyon arasında doğrudan olumlu bir bağlantı olduğunu düşünmüyorum. Belki dolaylı etkilerden söz edilebilir diye düşünüyorum. Eğitim-öğretimde başarılı olmanın aşağı yukarı koşulları belli gibi geliyor bana. Sadece genç ya da daha yaşlı öğretmenlerle başarıya ulaşacağız ya da başarısız olacağız diye bir önerme soru işareti bence» (Ö-13).

«Öğretmenlerin okuldaki iş arkadaşlarıyla kurduğu mesleki ve sosyal ilişkiler okul içi performansını olumlu olarak etkilemektedir. Özellikle zümre öğretmenleri arasındaki işbirliği öğretmenin iş doyumunu ve eğitim pratiklerini desteklemektedir. Rotasyon uygulaması bu durumda aksamalara yol açabilecektir» (MY=4).

«Rotasyon uygulaması, öğretmende, okul çevresi ve kurum iklimi açısından farklı bakış açıları geliştirmesini sağlayıp, öğretmenin eğitim ve öğretim uygulamalarında kendini ilerletmesine yardımcı olabilir. Farklı sosyo – kültürel çevrelerde olan okullarda nasıl daha verimli bir eğitim- öğretim sunacağı hakkında farkındalık yaratabilir» (M-3).

«Yeni bir okul, yeni bir çevre, yeni öğrenciler, yeni bir kültür, yeni bir kurum kültürü ve dolayısıyla yeni bir heyecandır. Başka bir eğitim kurumuna atanan öğretmen veya idareci ilk atamada olduğu gibi heyecan duymaktadır/duyacaktır. Kendini geliştirme hissiyatı eski ve alışılmış kurumuna göre daha ziyade olacaktır. Pozitif bir öğretmen veya idareci ise gittiği kurumun kültürüne çok olumlu bir katkısı olacaktır» (M-2).

«Eğitimde düzen devamlılık önemli, başarıyı etkileyen bir unsurdur. Kurulu düzenin değişmesi, karışıklık eğitim kalitesini düşürecek. Yeni ortamlar yeni öğrenci çevresi bu çevrenin tanınması belli bir süreç alacak ve öğrenci öğretmen başarısını olumsuz etkileyecektir» (Ö-16).

Bu soruya ilişkin olarak, 19 yıl kıdeme sahip lise basamağında görev yapan erkek bir öğretmen katılımcının dile getirdikleri oldukça ilgi çekicidir: *«Geçen yıllarda uygulanmak istenen ama uygulanamayan rotasyon olacağı yıl, öğretmenler hemen kendilerine yakın, uygun bir okul peşine düştüler. Örneğin aynı semtin içinde komşu okullar arasında alışverişe dönüyor iş. Örneğin okul yöneticilerine yapılan zorunlu rotasyon tam böyle oldu. Karşılıklı yer değiştirme, becayiş haline geldi. Şimdi burada öğretim açısından ne derece bir farklılık olabilir? Geldiği okulda hizmet süresi dolmuş yönetici eğer başarılı bir yönetici değilse geldiği yerde de muhtemelen benzer özellikler gösterecektir»(Ö-12).*

4 yıl kıdeme sahip ilkokul basamağında görev yapan kadın bir öğretmen katılımcının görüşü de oldukça enteresandır: «Emekli olma zamanı gelmiş öğretmenler, merkez okullarda görev yaptıkları için genelde emekli olmazlar. Rotasyon uygulaması ile zorunlu emekli olurlar» (Ö-15). Bu görüş, sınıf öğretmenlerinin yoğun bir şekilde yaşadıkları yer değiştirme sorunlarının dışa vurumu olarak değerlendirilebilir!

Katılımcılara odak grup görüşmesinde ikinci olarak, zorunlu yer değiştirme uygulamasının okul sistemi içinde gerçekleştirilen eğitim ve öğretimin niteliğine yönelik olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olabileceği sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar analiz edildiğinde, katılımcıların çoğunluğu yeni bir okula gitmenin bazı uyum sorunlarını beraberinde getireceği yönünde görüşler belirtmiş (n=7) bir kısmı, eğitim ve öğretimin niteliğini artırmak açısından zorunlu yer değiştirmenin olumlu olacağını (n=5), diğer bir kısmı ise, olumsuz olacağını ifade etmiştir (n=4).

Zorunlu yer değiştirme uygulamasının eğitim ve öğretimin niteliğine olumlu yansıyacağını iddia eden 4 yıl öğretmenlik 13 yıl da yöneticilik kıdemine sahip erkek bir müdür katılımcının görüşleri şöyledir: *«Ben bir okul müdür olarak bir sene yer değişikliğinin sonucunun uyum sorunu yarattığını biliyorum. Ama sonra birkaç yıl iyi çalışılıyor. Sonra meslek körlüğü başlıyor. Önünüzdeki basit bir şeyi, kırığı döküğü bile göremeyebiliyorsunuz. Ama ilk gittiğinde burada ne var ne yok, neyi değiştirebilirim diyorsun. Çalıştığım kurumda 20 yıl aynı okulda çalışanlar var. Bir ev sahipliği pozisyonu oluşmuş. Değişime kapalılar. Ortamda bir şey değişsin istemiyorlar. İdarecilerin gelip geçici olduğunu biliyor. Öğretmen kalacak, idareci gidecek. Öğretmen hancı, idareci yolcu sanki. İnsanlar yeni gittikleri yerde iyi performans göstermek istiyorlar. Zamanla bu performans düşüyor» (M-1). Aynı katılımcıya göre, okul sisteminde* zamanla hizmetliler ve diğer çalışanlarla 'yüz-göz olma sorunu' yaşanmakta ve ilişkiler yıpranmaktadır.

Yine aynı doğrultuda, 10 yıl öğretmenlik 8 yıl da yöneticilik kıdemine sahip erkek bir müdür yardımcısı katılımcıya göre, *«Aynı okulda uzun yıllar görev yapınca belirli davranış kodları oluşuyor, bunlar kalıplaşmış davranışlar. Bir kısmı olumlu olsa da büyük bir kısmı verimliliği düşürüyor. Üretkenlik azalıyor. Hizmetli ile ilgili bir sorun olunca meseleyi kendi haline bırakıyoruz» (MY-2).* Aynı katılımcının zorunlu yer değiştirme uygulamasının olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri de oldukça dikkat çekicidir: *«Zorla giden kişilerin iş motivasyonu düşebilir. Kişiler uygulamaya gücenip kendini kapatabilir. Bakanlık diyor ki kemikleşmiş kadrolar sistemin dışına çıksın. Amaç neydi, insan kaynağında en iyi şekilde yararlanmak, zorla yer değiştiren kıdemli, tecrübeli, verimli personel küstürülüp emekliliğe teşvik edilebilir. Bu da sistemin yetişmiş insan gücünden mahrum kalmasını beraberinde getirebilir »(MY-2).*

Zorunlu yer değiştirme uygulamasının, yer değiştirmek durumunda kalan personelin iş motivasyonunu kırıp onu mesleğe yabancılaştıracağını iddia eden 14 yıl kıdeme sahip erkek bir öğretmen katılımcıya göre, *«Rotasyon kişileri istemedikleri yere gönderme mantığıdır. Gitmediyse istememiştir. Zorla gönderdiniz, yabancılaşacak, motivasyonu düşecek, verimi düşecektir»(Ö-2).* 11 yıl kıdeme sahip öğretmen bir katılımcıya göre ise*, «Rotasyon öğretmenlere dinamizm katar. Genç öğretmenlerin ya da genç idarecilerin daha elverişli yerlere gitmesi ya da yaşlı öğretmenlerin ya da daha yaşlı idarecilerin daha elverişsiz yerlere gitmesi meslek hayatlarında yeni tecrübeler edinmelerini sağlar. Farklı profilde öğrencilerle karşılaşma şansları olur»(Ö-8). Görüldüğü gibi, araştırma kapsamında katılımcılar, zaman zaman, aynı konuda birbirinden farklı, dahası birbirine karşı ifade ve argümanlar dile getirmiştir.*

Katılımcıların zorunlu yer değiştirmenin eğitim öğretimde niteliğe etkisi konusunda dile getirdikleri görüşlerin bir kısmı eğitimde nitelikle öğretmenler ya da idareciler arasındaki ilişkinin dolayımlarına ilişkindir. Bu açıdan, 11 yıl kıdeme sahip kadın bir müdür yardımcısı katılımcının ifadeleri oldukça dikkat çekicidir: «*Eğitim öğretimin niteliği salt öğretmene bağlı değil. Veli katılımı, okul ve çevresinin olanakları var. Elverişsiz yere gönderdiğimiz kişi acaba fark yaratacak mı» (MY-1).* Yine aynı doğrultuda, 11 yıl kıdeme sahip erkek bir öğretmen katılımcının görüşleri şöyledir: *«Ben rotasyonun eğitim öğretimin kalitesine bir katkı yapacağını sanmıyorum. Mesela okuluma gittim hala aynı hoca, ama başarılı. Ben burada başarılıysam başarılıyımdır, değilsem bir başka yerde de başarılı olacak değilim. Öz denetimim, iş doyumum, motivasyonum gideceğim yere göre değişmez. Rotasyonun iş yaşamına dinamizm getireceğine inanmıyorum. Yeni bir motivasyon doğmaz» (Ö-9).*

Zorunlu Yer Değiştirme Uygulaması Sırasında Ortaya Çıkan ve/veya Çıkabilecek Sorunlar

Katılımcılara görüşme formu aracılığı ile üçüncü olarak, zorunlu yer değiştirme uygulaması sırasında ne gibi sorunlar ortaya çıktığı ve/veya çıkabileceği sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar analiz edildiğinde, katılımcıların bir kısmı öğretmen ve idarecilerin zorunlu yer değiştirme uygulaması dolayısıyla karşı karşıya kalabilecekleri yaşamsal sorunları tekrarlamışlardır (n=8). Soruyu teknik olarak rotasyon uygulaması sırasında yaşanabilecek sorunlar olarak yanıtlayan katılımcılar, olası planlama ve eşgüdüm problemlerinden söz etmiştir (n=9). Katılımcıların bir kısmı ise, zorunlu yer değiştirme sürecinde objektif ve kayırmacılıktan uzak olunup olunamayacağı konusundaki tereddütlerini dile getirmiştir (n=7).

Bu soru açısından öne çıkan bazı tipik ifadeler şunlardır:

«Burada yaşanabilecek en olumsuz durumdan biri bu rotasyonların hangi ölçütlere göre eşit ve adil bir biçimde yapılıp yapılmayacağıdır. İktidara yakın olanların bir yolunu bulup rotasyonu lehine çevirebilmeleri. Bunun tamamen kamudaki düzeni bozacak bir durumu doğuracağını, kutuplaşmaları artıracağını, tepkiye yol açacağını düşünüyorum» (Ö-7).

«Rotasyon uygulamasına ilişkin belirsizlik olduğu sürece 'torpil' ve 'sürgün' kavramları öğretmenin tedirgin olmasına neden olacaktır. Bu konuda ki en büyük handikap ve olumsuzluk budur. Rotasyon için öğretmenleri tercih yapmadan zorunlu olarak yer değişimine tabi tutmak ve belli kriterler belirlememek bu olumsuzluğu pekiştirecektir» (Ö-2).

«İyi bir planlama yapılır ve her öğretmene standart niteliklerle uygulanırsa rotasyon olması gereken bir uygulama» (M-3).

Aynı soru odak grup görüşmesinde de katılımcılara yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar analiz edildiğinde, zorunlu yer değiştirmeye ilişkin sistematik bir planlama olup olmadığı ve uygulamanın objektifliği konusunda tereddütlerin dile getirildiği görülmektedir (n=5). 14 yıl kıdeme sahip öğretmen bir katılımcıya göre, *«Zorla yer değiştiren kişi mesleğine yabancılaşabilir. Uygulama politize olabilir. Ayrımcılıklar yaşanabilir» (Ö-2).*

Zorunlu Yer Değiştirme Uygulaması ile Ortaya Çıkan ve/veya Ortaya Çıkabilecek Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler

Katılımcılara görüşme formu aracılığı ile son olarak, zorunlu yer değiştirme uygulaması sırasında ortaya çıkan ve/veya çıkabilecek sorunlara çözüm bulabilmek için neler yapılabileceği sorulmuştur. Katılımcıların bir kısmı, ki bunlar zorunlu yer değiştirmeye tümüyle karşı olanlardır, herhangi bir öneri getirmemiştir (n=5). Katılımcıların bir kısmına göre, zorunlu yer değiştirme uygulaması, öğretmenlerin ve diğer ilgili kesimlerin katılımı ile, şeffaf, adil ve standart bir şekilde düzenlenmelidir (n=11), öğretmen ve okul yöneticisinin gideceği elverişsiz

yerleşim birimi dolayısıyla uğrayacağı maddi kayıp ya da zorlanma dolayısıyla devlet sorumluluk üstlenmelidir (n=10). Benzeri bir şekilde, devlet, personele ulaşım, barınma gibi bazı olanaklar sağlamalıdır (n=8).

Bu soru açısından öne çıkan bazı tipik ifadeler şunlardır:

«Sorunların çözümüne yönelik pek çok şey yapılabilir ama en önemlisi soruna yol açmamaktır» (Ö-3).

«*Tam anlamıyla bir eğitim planlaması sorunu olduğu ortada. Çözüm için sistemde hangi sorunlar var, çözülmek istenen ne, amaç ne bunların net olarak bilinmesi gerekir. Yıllarca uygun bir politika ile çözülemeyen sorunları sadece yer değiştirme ile çözmeye çalışmak zor görünüyor» (Ö-10).*

«Rotasyon uygulamasının nasıl olması gerektiği ve şekli tepeden inme olarak düzenlenmemeli, öğretmen, veli, idareci ve öğrencilerin konu hakkında görüşleri alınarak bir düzenleme yapılması gereklidir» (MY-1).

«Öncelikle yapılacak olan rotasyonun bütün detayları öğretmene anlatılmalıdır. Özellikle Doğu illerinde ya da imkânları kısıtlı yerleşim yerlerinde görev yapan/ yapacak öğretmene buralar daha cazip hale getirilmelidir» (Ö-4).

Katılımcılara odak grup görüşmesinde son olarak, çözüm önerileri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin olarak, katılımcıların zorunlu yer değiştirmeye tümüyle olumsuz yaklaşan kısmı (n=4), 'insan kaynağından en iyi şekilde yararlanma' ve/veya öğretmen yer değiştirme ve dağılım sorunlarına yönelik olarak farklı çözüm önerileri dile getirmişlerdir. Bu açıdan, 11 yıl kıdeme sahip kadın bir müdür yardımcısı katılımcıya göre, *«Bakanlıkta görevlendirme diye bir şey var. Kişilerin kadroları kapatılıyor, yerlerine ücretli öğretmen çalıştırılıyor. Bir kere bu kadrolar boşaltılsa. İl içinde yer değiştirmek imkânlı hale gelir» (MY-1).* 14 yıl kıdeme sahip erkek bir öğretmen katılımcıya göre, «*Rotasyonun amacı taşraya deneyimli öğretmen göndermek. Ama böylece gelişme olmaz. Kademeli ücretler olmalı. Lojman vs. imkânlar olmalı. Bunlar yapıldığında rotasyona ihtiyaç olmaz. Dereceli ücretlendirme olmalı»(Ö-2).*

10 yıl öğretmenlik 8 yıl da yöneticilik kıdemine sahip erkek bir müdür yardımcısı katılımcıya göre, *«Rotasyon ille yapılacaksa parametreleri önceden objektif bir şekilde konulmalı. Ne zaman başlayacağı, nasıl uygulanacağı önceden belirlenmeli. Hazırlanacak yönetmelik katılımlı bir şekilde hazırlanmalı. Objektif şekilde uygulanmalıdır » (MY-2).* Rotasyon uygulaması konusunda katılımcıların dile getirdiği önerilerden biri de 'rotasyon ödeneği' olmuştur (n=3). Zira bir yerden bir yere taşınmak maliyetli bir iştir. Katılımcılar bu konuda devletin sorumluluk üstlenmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de siyasal alan giderek daha fazla merkezileşip yoğunlaşırken, tüm kamu alanında olduğu gibi eğitim alanında da kapsamlı bir yeniden yapılandırma süreci yaşanmaktadır. Bu süreçte, özü itibariyle işletme yönetimi ilkelerinin kamu yönetimi alanında kullanılması olarak değerlendirilebilecek yeni kamu yönetimi yaklaşımı bağlamında bir dizi politika, giderek daha fazla, kamu eğitim sistemi içinde görünürlük kazanmaktadır. Bu bağlamda gündeme getirilen performans, yönetişim, esneklik gibi pek çok kavram ve politika gibi, zorunlu yer değiştirme de hegemonik bir dille gündeme getirilmektedir. Örneğin, Nural & Çıtak'a göre (2012), zorunlu yer değiştirme, çalışanları monotonluktan kurtarmak, çalışanların motivasyonlarını artırmak ve onlara farklı iş deneyimleri kazandırmak için personel istihdamında kullanılan bir iş tasarım tekniği olarak gündeme gelmiş ve 21. yüzyılda tüm örgütler tarafından kabul görmüş bir araç niteliğindedir. Bu yaklaşım açısından işletmelerde verimliliği sağlamanın operasyonel bir aracı olarak değerlendirilebilecek zorunlu yer değiştirme uygulaması, 'insan kaynağından daha iyi faydalanmak ve böylece etkinliği ve verimliliği artırmak' savıyla Milli Eğitim Sistemi içinde yaygınlaşmaktadır. Milli Eğitim Sistemi'nde, zorunlu yer değiştirmenin personel açısından motivasyonu ve canlılığı artıracağı, örgüt için de ataleti ortadan kaldırmaya yardımcı olacağı savlanmakta, böylelikle okul sisteminde daha etkin ve verimli bir hizmet örgütleneceği düşünülmektedir.

Örgütlerde madde ve insan kaynaklarını, örgütsel amaçlar doğrultusunda en etkili ve verimli şekilde kullanmak, yönetim işlevini tanımlamaktadır (Taymaz, 2000). Zorunlu yer değiştirme uygulamalarına dayanak yapılan sav, kamu eğitim alanı için değerlendirildiğinde; eğitim örgütlerinde yönetim işlevinin üzerinde şekilleneceği kavramın etkinlik ve/veya verimlilikten ziyade etkililik olması gerektiği söylenebilir. Zira, etkinlik ve verimlilik kavramları, girdi-çıktı ilişkileri temelinde en az maliyetle en fazla nicelik ve nitelik oluşturmakla ilintili

iken, etkililik, amaç bağımlı bir kavramdır. Kamu hizmetleri, kamu yararını gerçekleştirmeye yönelik hizmetlerdir. Kamu personel politikasında amaç, personelin yararı ile birlikte, hizmet ürettiği toplumun yararını gerçekleştirmektir. Dolayısıyla zorunlu yer değiştirme politikaları bu nazarda değerlendirilmelidir.

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak, Türkiye'de eğitim alanında, liyakata ve hakkaniyete dayanan, objektif ve standart kural ve ilkelerin geçerlik taşıdığı bir personel sisteminden giderek uzaklaşıldığı yönünde ciddi kaygılar bulunduğu söylenebilir. Yine araştırma bulgularına dayalı olarak, sistemin, her geçen gün, ihtiyari usullerin geçerliği ile belirlenen 'esnek' bir nitelik kazanmakta olduğundan söz edilebilir. Bu açıdan, değerlendirme kriterlerinin esnekliği, mülakat tekniği, mülakat jürilerinin oluşturulma tarzı ve işleyişi gibi bir dizi etmen önem taşımaktadır. Bu tablo üzerinden okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik zorunlu yer değiştirme politikaları ele alındığında birçok tereddütten söz edilmesi doğaldır. Nitekim, zorunlu yer değiştirme politikalarını, okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak, analiz etmeyi ve değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğretmen ve okul yöneticilerinin genel olarak zorunlu yer değiştirme uygulamasına tereddütle yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu tereddütün öğretmenlerde, okul yöneticilerine göre daha yoğun olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar, Okçu, Avcı & Avcı'nın (2015) okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak yaptıkları araştırmanın sonuçlarıyla uyumludur. Söz konusu araştırmaya göre, yöneticiler zorunlu yer değiştirmede 'siyasetin ve bazı sendikaların etkili olması, uyum problemi, istek dışı atamaların kurum iklimini olumsuz etkilemesi ve okul işlerinde aksaklıklar' şeklinde bir dizi tereddüt dile getirmişler ve 'eğitim durumu, kıdem ve sicil notu' gibi görece objektif değişkenlerin dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yörük & Günbayı'nın (2015) çalışması benzer sonuçlara işaret etmektedir. Bu araştırmaya göre, birçok katılımcı, çeşitli tereddütler taşımakla birlikte, zorunlu yer değiştirmeye olumlu bakmakta ancak katılımcılara göre uygulamada çok sayıda kurumsal ve bireysel olumsuzluk bulunmaktadır. Katılımcıların zorunlu yer değiştirmeye ilişkin olumsuz görüşleri, 'sürecin yürütülüp yürütülmeyeceğine, yürütülecekse nasıl yürütüleceğine, uygulamanın adil olup olmayacağına' ilişkin güvensizlikten beslenmektedir. Yılmaz, Altınkurt, Karaköse & Erol'un (2012) araştırmasının sonuçlarına göre ise, katılımcıların önemli bir kısmı zorunlu yer değiştirme uygulamasının 'ideolojik gerekçelerle' yapıldığını düşünmektedir. Ayrıca, katılımcıların büyük çoğunluğu uygulamanın örgüt kültürüne zarar vereceğini dile getirmektedir. Buna göre, yer değiştirme ile okulların hafızası silinmekte, örgüt içinde iletişim ve uyum sorunları ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak, zorunlu yer değiştirme uygulamasının öğretmen ve okul yöneticilerinin yaşamlarına etkisinin, katılımcılar tarafından, 'adaptasyon, maddi zorlanma, aile bütünlüğü ve aile sosyalleşmesi' ile bağıntılı olarak değerlendirildiği ve katılımcılar arasında, uygulamanın eğitim ve öğretimin niteliğine etkisi konusunda, 'olumsuz, olumlu ve bağlantısız' olmak üzere üç ayrı görüş kümesi bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tonbul & Sağıroğlu'nun (2012) araştırmalarında ulaştıkları sonuçlara göre ise, zorunlu yer değiştirmeye yönelik olumlu görüşler, daha çok 'güdülenme, başarı artışı ve değişim fırsatı ile kişisel ve mesleki gelişim imkânı' argümanlarında toplanmaktadır. Bu konuda olumsuz görüşler ise, daha çok, 'kurulu düzenin bozulması' ile 'yeni okulu ve çevresini tanıma zorlukları' olarak ifade edilmiştir.

Bu araştırmada, katılımcıların, zorunlu yer değiştirme uygulaması sürecinde, teknik olarak planlama/eşgüdüm sorunları ile kayırma, subjektif ölçüler, standart dışılık ve politizasyon gibi olumsuzluklardan endişe ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yine de genel olarak katılımcılar tarafından, standartları belirlenmiş, adil ve hakkaniyetli bir yaklaşımla örülmüş, maddi özendiriciler ve diğer kolaylaştırıcılarla desteklenmiş ve katılımcı bir yaklaşımla yapılandırılmış bir rotasyon modelinin, yaşanabilecek sorunların çözümünde etkili olabileceği dile getirilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada, Turan & Sevim (2017), Çelebi, Çelebi & Bayram, (2011), Tonbul & Sağıroğlu, (2012) ile Özdemir & Yaman'ın (2011) araştırmalarında olduğu gibi, birçok katılımcının konuya ilişkin ciddi tereddütler ifade etmekle birlikte, genel anlamda rotasyonun gerekli olduğuna inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tonbul & Sağıroğlu'na göre (2012), zorunlu yer değiştirme sürecinde, 'hizmet süresi, liyakat, hizmetiçi eğitim, okulun ve bölgenin özellikleri' gibi bir dizi değişken objektif biçimde birlikte değerlendirilirse uygulama kendisinden beklenen yararları sağlayabilecektir. Bu tür bir zorunlu yer değiştirme uygulaması, sistemin canlılığını artıracak, okul yöneticisi ve öğretmenlerin motivasyonunu geliştirecek ve ifa ettikleri hizmetin niteliğine olumlu yansıyacaktır.

Sonuç olarak, zorunlu yer değiştirme, 'insan kaynağından etkili bir şekilde yararlanmak' ve 'eğitimin niteliğini artırmak' gibi iki dayanakla ele alınan bir politikadır. İnsan kaynağından etkili bir şekilde yararlanmanın ve

eğitimin niteliğini artırmanın diğer gereklilikleri ile birlikte düşünülür ve yukarıda özetlenen tereddütler aşılırsa elverişli bir politik yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

Anderson, G. (1990). Fundamentals of educational research, London - Newyork: The Falmer Press.

Arabacı, İ.B. & Sağlam, H. (2012). Zorunlu rotasyon uygulamaları konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 9 (20), syf. 529-547.

Aslan, N. (2009). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanmalarının Karşılaştırılması ve bir model önerisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Aslanargun, E. (2011).Türkiye'de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA), Education Sciences,* 1C0466, Sayı: 6(4), syf. 2646-2659.

Balcı, A. (2002). Etkili okul ve okul geliştirme - Kuram uygulama ve araştırma. Ankara: Pegem Yayınları.

Balcı, A. (2010). Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balyer, A., & Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), pp. 182-197.

Başaran. İ. E. (2004). Yönetimde insan ilişkileri. Ankara: Nobel Publishing.

Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çalışır, İ. (2013). *Devlet Okullarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Uygulanan Rotasyon Atamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Cerit, M. (2016). *Milli eğitim bakanlığında görev yapan öğretmenlerin il içi rotasyona ilişkin görüşleri.* (Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Çelebi, G., Çelebi, Y. & Bayram M. (2011). Okul müdürlerinin zorunlu yer değiştirmesi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri (Trabzon örneği). *VI. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 16-17 Nisan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.

Demir, S. B. & Pınar, M. A. (2013). 2011 yılı yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliği'nin içeriğine ve puanlama ölçütlerine ilişkin yönetici görüşlerinin incelenmesi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* Volume: 8/6, pp. 123-143,

Doğan, S., Demir, S. B. & Pınar, M. A. (2014). Yönetici görüşlerine göre MEB 2013 yılı yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliği, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, Sayı: 7(2), syf. 224-245.

Elma, C., Şener, M. & Çiftli, S. (2011). Okul müdürlerinin zorunlu yer değiştirme uygulaması: Müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bir değerlendirme. 2*0. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Eylül 8–10, Burdur.

Glesne, C. (2014). Nitel araştırmaya giriş, Ankara: Anı Yayıncılık.

Gökkaya, N. (2013). *Okul müdürlerine uygulanan rotasyona ilişkin ilkokul ve ortaokul müdür, müdür yardımcısı, öğretmenlerin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur, Türkiye.

Griffith, J. (1999). The school leadership/school climate relation: Identification of school configurations associated with change in principals. *Educational Administration*, Vol. 35, Issue. 2.

Grusky, O. (1960). Administrative succession in formal organizations. *Social Forces* Vol. 39, No. 2, pp. 105-115

Güçlüoğulları, N. (2013). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim kurumlarına yönetici atamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir ili çiğli ilçesi örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Gümüşeli, A. İ. (2006). Okul müdürleri için geliştirilen liderlik standartları ve bu standartlarla ilgili Türk eğitimcilerinin görüşleri. http://www.agumuseli.com/dokumanlar/makale/okul_mudurleri_liderlik_standart.pdf, Son Erişim Tarihi: 12.03.2016.

Karakavuz, A.(2016). Öğretmen rotasyonuna yönelik okul yöneticilerinin düşünceleri: Karabük örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, A. & Göçen, A. (2012). Okul yöneticilerinin rotasyonu üzerine nitel bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 13(3), syf.149-165.

Kayır, S. (2013). Rotasyona tabi tutulan ilköğretim okulu müdürlerinin örgütsel bağlılık düzeyi üzerine bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 19, syf. 105-123.

Lashway, L. (2003). Role of the school leader: Trends and ıssues, *Journal of Curriculum and Supervision*, Volume: 18(3), pp.240-58.

M.E.B.(2011). Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm, Son Erişim Tarihi: 12.06.2017.

M.E.B. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/egikuryon_1/egikuryon_1.html, Son Erişim Tarihi: 12.06.2017.

M.E.B. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/10/20151006-2.htm, Son Erişim Tarihi: 12.06.2017.

M.E.B. (2015). "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği". http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm, Son Erişim Tarihi: 12.06.2017.

M.E.B. (2017). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/04/20170422-6.htm, Son Erişim Tarihi: 13.07.2017.

Memisoğlu, S. P., Sipahioğlu, M., & Çelik, M. (2013). Lise müdürlerinin zorunlu yer değişikliği uygulamasına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 19(3), syf. 447-466.

Nartgün, Ş. S., Bayraktar, C. & Akkulak, H. B. (2012). Eğitim yöneticilerinin rotasyon algısı. *VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 24-26 Mayıs, Malatya.

Nural, E. & Çıtak, Ş. (2012). Ordu ilinde resmi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin zorunlu yer değiştirme uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri. VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 24-26 Mayıs, Malatya.

Okçu, V. , Avcı, Y. E. & Avcı, H. (2015). Okul müdürlerinin rotasyona ilişkin görüşleri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 15, Bahar, syf. 67-88.

Özdemir, S. & Yaman, A. (2011). Eğitim yönetiminde rotasyon uygulamasına ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *VI. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 16-17 Nisan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.

Punch, K. F. (2005). Sosyal araştırmalara giriş – nitel ve nicel yaklaşımlar. Ankara: Siyasal Yayınevi.

Şişman, M. & Turan, S. (2004). Dünya'da ve Türkiye'de Yöneticilerin Yetiştirilmesine İlişkin bazı yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 2, Sayı. 1, syf.13-26, Ankara.

Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Yıl: 29, Sayı. 307, Ankara.

Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere'de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), pp.33-48.

Taş, A. & Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 12, syf. 171-185.

Taymaz, H. (2000). Okul yönetimi. Ankara: Pegem Yayınları.

Tonbul, Y., & Sağıroğlu, S. (2012). Okul müdürlerinin zorunlu yer değiştirme uygulamasına ilişkin bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 18(2), syf. 313-339.

Turan, L. & Sevim, O. (2017). Öğretmen ve öğrenci velilerinin zorunlu öğretmen rotasyonu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 21(1), syf.109-124.

Yıldırım, Ali & Şimşek, Hüseyin (2011) Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y., Karaköse, T. ve Erol, E. (2012). Okul yöneticilerine uygulanan zorunlu yer değiştirme uygulaması hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, Sayı: 3(3), syf. 65-83.

Yörük, T., ve Günbayı, İ. (2015). Öğretmenlere yönelik uygulanması planlanan rotasyona ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 4 (2), syf. 59-72.

24. BÖLÜM

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİ

Osman Çekiç[a], Yavuz Tombak[b]

[a]Doç.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, osmancekic@gmail.com
[b]Doktora öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, yavuztombak@gmail.com

Öz

Toplumların geleceğini etkileyen en önemli unsurlardan biri şüphesiz o toplumda yaşayan bireylerdir. Bireyler içinde bulundukları topluma faydalı olduğu sürece o toplum gelişen ve çağın gereksinimlerine sahip olan toplumlar arasında önemli bir yer edinir. Toplumun gelişimi bireyin gelişimi ile ilişkili olduğundan bireyin gelişimini etkileyen en önemli etmen olan okullardaki eğitimcilerin sergilemiş oldukları öğretimsel liderlik rolleri irdelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda araştırma ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada kullanılan araştırma yöntemi nicel araştırma yöntemidir. Bu yöntem doğrultusunda araştırmada "Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rolleri" isimli ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlerin konu ile ilgili algılarının belirlenmesi amaçlandığı için araştırmada kullanılan model genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın analizi Ankara merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören Mamak ve Yenimahalle) görev yapan toplam 1034 öğretmenden elde edilen verilerle yapılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi için SPSS paket programından faydalanıldı. Araştırmanın analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada ortaokul öğretmenleri algılarının cinsiyetlerine, mezun oldukları okullara ve kıdemlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizlerde cinsiyet, mezuniyet ve kıdem değişkenlerinin araştırmanın tüm alt boyunlarında olmasa da anlamlı farklılıklar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Öğretimsel liderlik, Öğretmen liderliği.

Abstract

Schools are one of the components that support the society and lead its future. That's why the components of the schools should be examined deeply, particularly teachers. It is necessary to disclose the skills and characteristics of the teachers' leadership. In this context, the study has aimed to analyze the educational leadership roles of middle school teachers. The method used in this study is a quantitative method. In the direction of this method a scale, "Teachers' Educational Leadership Roles", was used in this study. The aim has been to determine the perception of the teachers regarding the topic so as a model "relational screen model", one of the general screening model was used in this study. The analysis of the study was carried out by the data gathered from 1034 teachers who have worked in the central district of Ankara such as Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak and Yenimahalle. To analyze the data, the SPSS was used. The data were analyzed by using Independent Sample T-test and One Way ANOVA. In the research, it was investigated whether there is a significant difference in middle school teachers' perceptions according to the gender, alma mater and seniority. In the study it was determined that the variables of the gender, alma mater and seniority created a significant difference among the most of sub-dimensions of the study but not all.

Key words: Leadership, Instructional leadership, teacher leadership.

Giriş

Tek bir tanımı yapılamayan liderlik toplumun her alanında kendini hissettirmektir. Bu alanlardan bir tanesi de eğitimdir. Genel olarak bakıldığında eğitimde liderlik rolü yöneticilere verilmiştir. Eğitim yöneticileri daha çok yasalardan aldıkları yetkiye dayanarak görevlerini ifa etmektedirler. Birçok eğitim yöneticisinin inisiyatif almaktan çekindiği görülmektedir. Bunun neticesinde zamanla eğitim kurumlarında liderlik rolleri paylaşılmaya başlanmış ve öğretimsel liderlik ve öğretimsel liderliğin iç dinamiklerinden biri olan öğretmen liderliği kavramı daha çok duyulur hale gelmiştir.

Öğretimsel liderlik; müdür, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul kurulunun eğitim işini başarılı bir şekilde yapabilmeleri için uygun ortam ve öğretim ikliminin gerçekleştirilmesidir. Öğretimsel liderlik alanı; öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçlerini kapsayan ve bunlarla çok yakın ilişki içerisinde olan bir liderlik yaklaşımıdır (Aksoy ve Işık, 2008). Bu liderlik anlayışı, öğretimsel bir vizyon geliştirmek, paylaşmak ve bu sayede eğitim öğretimde uygulanacak olan etkinlikleri etkin bir şekilde planlamak, aktif görevlerde bulunmak ve öğretimle ilgili sahip olduklarını geliştirebilme yeterliliğidir. Öğretimsel liderliği içselleştirmiş olan liderin sorumlulukları arasında vizyon geliştirme, geliştirilen bu vizyonun paylaşımı ve etkilediği kişilerin gelişimine ve kişisel özelliklerine uygun öğrenme planı hazırlamak bulunmaktadır (Apaydın, Vilkinas, & Cartan, 2011).

Sınıflarında birer lider olan öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde başarılı olabilmeleri için ders verdikleri sınıfları iyi yönetmeleri gerekir. Eğitim ve öğretim etkinliklerinde başarıyı elde etmenin en önemli yolu öğretmenin sınıfı yönetmedeki performansı ile ilişkilidir. Öğretmen sınıfta ne kadar etkin olursa sınıfın başarı oranı o kadar artar. Öğretmenin rutin öğretim görevinin dışında çalışmalarının arasında yönetmek, yönetilmek, yönetimde görev almak ve yönetime destek vermek de bulunmaktadır (Güllü ve Arslan, 2009; Seçgel, 2005).

Öğretimsel liderlikte öğretmenin en önemli özelliklerinden bir tanesi sınıf içinde uygulanan eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeyleri de göz önünde bulundurularak onların etkinliklere isteyerek katılmasını sağlamasıdır. Öğretimsel liderliği benimsemiş öğretmenin sürekli olarak kendini geliştirme becerisini de gösterebilmesi gerekmektedir. Bu öğretmenler, sahip olunan öğretim vizyonunu öğrencilerle paylaşabilen ve bu vizyonu gerçekleştirmek için öğrencilerle planlamalar yapıp, bunları uygulamaya yansıtan kişilerdir. Yine bu öğretmen, öğrencilerle sadece formel ilişkiler değil aynı zamanda enformel ilişkiler de geliştirerek onlara güven telkin eder ve kendileri de onlara güvenir. Sınıfta farklı rollere bürünmesi gereken öğretmen, kimi zaman bir rehber kimi zaman da bir koordinatör ya da danışman rollerini oynamaktadır (Kadak, 2008).

Öğretimsel liderliği benimsemiş öğretmen gerek sınıf ve okul içi gerekse de okul dışında bazı durumlarda öncü olabilmelidir. Örneğin okul vizyon ve misyonun belirlenmesinde rol alabileceği gibi, öğretimin planlanması, okul kültürünün oluşturulması, öğrenci gelişiminin takibi, mesleki gelişim, meslektaşlarına destek olma ve çevresel ve toplumsal değerlerin farkına vararak çevrenin ve toplumun desteğinin sağlanmasında da üzerine düşen vazifeleri yerine getirmelidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırma ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç dâhilinde şu sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır:

- Ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerindeki algıları ne seviyedir?
- Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretimsel liderlik rolü algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Ortaokul öğretmenlerinin mezun oldukları okullara göre öğretimsel liderlik rolü algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Ortaokul öğretmenlerinin kıdemlerine göre öğretimsel liderlik rolü algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Öğretimsel liderlik rolleri ve alt boyutları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

Araştırmanın Önemi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ortaokul öğretmenlerinden seçilmesinin nedeni benzeri bir araştırmanın özellikle kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen eğitim sisteminde çok fazla uygulanmamış olmasıdır. Alanla ilgili çalışmalar daha çok ilköğretim ve lise ile ilgili yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Dolayısıyla değişik yönleriyle ele

alınan öğretimsel liderliği olgusunu incelemenin başta öğretmenler olmak üzere tüm uygulamacılara ve araştırmacılara daha verimli bir öğretimin nasıl olması gerektiği ve gerek okul içi gerekse okul dışında eğitime nasıl katkı sağlanacağı ile ilgili yararlı bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, uygulama yapılmak üzere seçilen ortaokullar ile sınırlıdır.

2. Araştırma, örnekleme alınan Ankara ili merkez ilçelerinden Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ile sınırlıdır.

3. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören Mamak ve Yenimahalle'de toplam 53 farklı ortaokulda görev yapan öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada yararlanılan veri toplama araçlarının, araştırmayı hedeflerine ulaştırması ve bu veri toplama araçlarının katılımcıların görüşlerini tam olarak yansıttığı varsayılmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlgili çalışmada kullanılan araştırma yöntemi nicel araştırma yöntemidir. Nicel araştırma yöntemi olgu ve olayları objektif bir şekilde incelenebilir, hesaplanabilir ve rakamsal ifadelerle açıklanabilir olduğunu kanıtlayan bir araştırma şeklidir (Arslan, 2012).

Bu araştırmada ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerindeki algılarının belirlenmesi amaçlandığı için araştırmada kullanılması öngörülen model genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelidir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın analizi için verileri toplamak amacıyla kullanılan ölçeğin nicel işlemlerinde araştırmaya ait evren Ankara ilindeki tüm ortaokullarda görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini ise Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle) bulunan ortaokullar arasından basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 1034 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplama işleminde ilgili literatürden sağlanan ve Aygün (2014) tarafından geliştirilen "öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ölçeği" isimli ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeğe ek olarak, demografik verilere ulaşılması amacıyla oluşturulan kişisel bilgiler formu da ankete dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama aracı ile ulaşılan veriler kontrol edilerek herhangi bir hata içermediği saptandıktan sonra analize hazır hale getirilmiştir. Bu veriler öncelikle istatistik paket programına aktarılmış (SPSS) ve programda analizleri yapılmıştır. Araştırmada, elde edilen verilere t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğundan, farklılıkların hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi kullanılmıştır. Ölçeklere ait yapı geçerliliğini belirleyen açımlayıcı faktör ve güvenirlik analizinde SPSS programından faydalanılmıştır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizlerinin uygulanmasında ise AMOS programı kullanılmıştır.

Katılımcıların ölçekteki maddelere verdikleri cevapların cinsiyet ve mezuniyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi, mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Araştırmaya ait kavramlar ve bu kavramların boyutları arasındaki korelasyonu belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları dikkate alınarak katılımcılardan elde edilen veriler, SSPS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler cinsiyet, eğitim ve kıdem durumları açısından alt boyutlar ile arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın kavramları ve onların boyutlar arasındaki ilişkileri de analiz edilmiştir.

Cinsiyete Göre Öğretimsel Liderlik Rolleri Alt Boyutlarına İlişkin veriler

Tablo 1

Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rolleri Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Bulguları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması	Kadın	700	4.04	.67	.879	.38
	Erkek	334	4.00	.70		
Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi	Kadın	700	4.32	.60	3.87	.00
	Erkek	334	4.17	.66		
Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması	Kadın	700	4.56	.43	2.2	.23
	Erkek	334	4.49	.48		
Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi	Kadın	700	4.24	.63	1.8	.08
	Erkek	334	4.17	.65		
Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	Kadın	700	4.28	.59	1	.31
	Erkek	334	4.23	.63		
Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma	Kadın	700	4.30	.69	3.06	.00
	Erkek	334	4.15	.79		
Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	Kadın	700	4.46	.64	1.3	.18
	Erkek	334	4.40	.66		
Çevre ve toplum desteğini sağlama	Kadın	700	2.76	.94	-5.19	.00

($p<.05$)

Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre değişkenlerin alt boyutları arasındaki anlamlı farklılıkları tespit için yapılan t-testi sonuçları Tablo 1'de sunulmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet farklılıklarının, okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması, olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması, öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi, öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi, çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama boyutları ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Ancak değişkenlerin diğer alt boyutları öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi, diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma, çevre ve toplum desteğini sağlama boyutları ölçek puanları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın oluştuğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Kadın öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerindeki algılarının erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Eğitim Düzeyine Göre Öğretimsel Liderlik Rolleri Alt Boyutlarına İlişkin Veriler

Tablo 2

Ortaokul Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretimsel Liderlik Rolleri Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Bulguları

Değişkenler	Mezuniyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması	Egitim	794	4.03	.69	.13	.89
	Diger	240	4.02	.65		
Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi	Egitim	794	4.27	.62	-.25	.80
	Diger	240	4.28	.66		
Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması	Egitim	794	4.53	.45	-1.5	.14
	Diger	240	4.58	.434		
Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi	Egitim	794	4.20	.65	-1.7	.09
	Diger	240	4.28	.60		
Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	Egitim	794	4.25	.61	-.81	.42
	Diger	240	4.28	.60		
Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma	Egitim	794	4.25	.74	-.36	.71
	Diger	240	4.27	.69		
Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	Egitim	794	4.41	.66	-3.1	.00
	Diger	240	4.55	.59		
Çevre ve toplum desteğini sağlama	Egitim	794	2.91	.97	2.6	.01
	Diger	240	2.73	.87		

($p<.05$)

Ortaokul öğretmenlerinin mezun oldukları okullara göre değişkenlerin alt boyutları arasındaki anlamlı farklılıkları tespit için yapılan t-testi sonuçları Tablo 2'de sunulmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin mezun oldukları okul farklılıklarının, okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması, öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi, olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması, öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi, öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi, diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma boyutları ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Ancak değişkenlerin diğer alt boyutları çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama, çevre ve toplum desteğini sağlama ve yüzeysel davranış gösterimi ölçek puanları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın oluştuğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlamada diğer fakülte mezunlarının, çevre ve toplum desteğini sağlama da ise eğitim fakültesi mezunlarının algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ortaokul Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rolleri Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Bulguları

Öğretimsel liderlik rollerinin "okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması" alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre değerlendirilmesi

Öğretimsel liderlik rollerinin "okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması" alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdem ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin "Okul Vizyon ve Misyonunun Tanımlanması, Açıklanması ve Paylaşılması" Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları

Değişken	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması	1) 1-5 yıl	265	4.00	.69	2	.32	.72	-
	2) 6-15 yıl	488	4.03	.68	1031			
	3) 16 yıl ve üzeri	281	4.05	.66				

p değeri .05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin kıdemleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 3'te sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması algıları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir (p=.72>.05). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu "16 yıl ve üzeri" aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}$=4.05), ortalaması en düşük grubu ise "1-5 yıl" aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}$=4.00) oluşturduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik rollerinin "öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi" alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre değerlendirilmesi

Öğretimsel liderlik rollerinin "öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi" alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdem m ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin "Öğretimin Planlanması, Gerçekleştirilmesi, Denetimi ve Değerlendirilmesi" Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları

Değişken	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi	1) 1-5 yıl	265	4.28	.64	2	.34	.71	-
	2) 6-15 yıl	488	4.26	.63	1031			
	3) 16 yıl ve üzeri	281	4.29	.62				

p değeri .05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin kıdemleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 4'te sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi algıları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir (p=.71>.05). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu "16 yıl ve üzeri" aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}$=4.29), ortalaması en düşük grubu ise "6-15 yıl" aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}$=4.26) oluşturduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik rollerinin "olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması" alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre değerlendirilmesi

Öğretimsel liderlik rollerinin "olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması" alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdem ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin "Olumlu Öğretme, Öğretme İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması" Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları

Değişken	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması	1) 1-5 yıl	265	4.50	.46	2	1.75	.17	-
	2) 6-15 yıl	488	4.55	.42	1031			
	3) 16 yıl ve üzeri	281	4.57	.48				

p değeri .05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin kıdemleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 5'te sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p=.17>.05). ANOVA bulgularına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip grubun "16 yıl ve üzeri" grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{X}$=4.57), en düşük ortalamaya sahip olan grubun ise "1-5 yıl" görev süresi aralığında yer alan öğretmenler ($\bar{X}$=4.50) olduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik rollerinin "öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi" alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre değerlendirilmesi

Öğretimsel liderlik rollerinin "öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi" alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdem ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin "Öğrenci Gelişiminin, Başarısının İzlenmesi ve Ödüllendirilmesi" Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları

Değişken	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi	1) 1-5 yıl	265	4.17	.67	2	3.72	.02	1-3, 2-3
	2) 6-15 yıl	488	4.19	.63	1031			
	3) 16- yıl ve üzeri	281	4.30	.62				

p değeri .05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin kıdemleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 6'da sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi algıları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir (p=.02<.05). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu "16 yıl ve üzeri" aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}$=4.30), ortalaması en düşük grubu ise "1-5 yıl" aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}$=4.17) oluşturduğu görülmektedir. Kıdemlerin kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tukey testi sonrasında kıdemi "1-5 yıl" aralığında bulunan öğretmenlerle ($\bar{X}$=4.17) "16 yıl ve üzeri" aralığında bulunan öğretmenler ($\bar{X}$=4.30) arasında, "6-15 yıl" aralığında bulunan öğretmenlerle ($\bar{X}$=4.19) "16 yıl ve üzeri" aralığında bulunan öğretmenler ($\bar{X}$=4.30) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi alt boyutu ile ilgili "16 yıl ve üzeri" grubunda yer alan öğretmenlerin algı düzeylerinin, diğer gruplarda yer alan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin "öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi" alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre değerlendirilmesi

Öğretimsel liderlik rollerinin "öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi" alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdem ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin "Öğretmenin Bireysel Değişimi ve Mesleki Gelişimi" Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları

Değişken	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	1) 1-5 yıl	265	4.28	.62	2	.40	.66	-
	2) 6-15 yıl	488	4.25	.59	1031			
	3) 16 yıl ve üzeri	281	4.24	.62				

p değeri .05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin kıdemleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 7'de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi algıları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir (p=.66>.05). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu "1-5 yıl" aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}$=4.28), ortalaması en düşük grubu ise "16 yıl ve üzeri" aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}$=4.24) oluşturduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik rollerinin "diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma" alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre değerlendirilmesi

Öğretimsel liderlik rollerinin "diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma" alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdem ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin "Diğer Öğretmenlerin Gelişimine Destek Verme ve Model Olma" Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları

Değişken	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	1) 1-5 yıl	265	4.19	.80	2	2.35	.09	-
	2) 6-15 yıl	488	4.25	.72	1031			
	3) 16 yıl ve üzeri	281	4.32	.66				

p değeri .05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin kıdemleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 8'de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi algıları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir (p=.09>.05). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu "16 yıl ve üzeri" aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}$=4.32), ortalaması en düşük grubu ise "1-5 yıl" aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}$=4.19) oluşturduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik rollerinin "çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama" alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine *göre değerlendirilmesi*

Öğretimsel liderlik rollerinin "çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama" alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdem ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin "Çevresel ve Toplumsal Değerlere Uyum Sağlama" Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları

Değişken	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	1) 1-5 yıl	265	4.41	.65	2	3.77	.02	2-3
	2) 6-15 yıl	488	4.41	.66	1031			
	3) 16 yıl ve üzeri	281	4.53	.62				

p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin kıdemleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 9'da sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama algıları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir (p=.02<.05). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu "16 yıl ve üzeri" aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}$=4.53), ortalaması en düşük grubu ise "6-15 yıl" aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}$=4.53) oluşturduğu görülmektedir. Kıdemlerin kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tukey testi sonrasında kıdemi "6-15 yıl" aralığında yer alan öğretmenlerle ($\bar{X}$=4.41) "16 yıl ve üzeri" aralığında yer alan öğretmenler ($\bar{X}$=4.53) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutu ile ilgili "16 yıl ve üzeri" grubunda yer öğretmenlerin algı düzeylerinin, anlam farklılığının olduğu "6-15 yıl" grubunda yer alan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin "çevre ve toplumun desteğini sağlama" alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre göre değerlendirilmesi

Öğretimsel liderlik rollerinin "çevre ve toplumun desteğini sağlama" alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdem ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin "Çevre ve Toplumun Desteğini Sağlama" Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları

Değişken	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	1) 1-5 yıl	265	2.74	.98	2	3.54	.03	2-3
	2) 6-15 yıl	488	2.90	.95	1031			
	3) 16 yıl ve üzeri	281	2.93	.91				

p değeri .05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin kıdemleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 10'da sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre çevre ve toplumun desteğini sağlama algıları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir (p=.03<.05). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu "16 yıl ve üzeri" aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}$=2.93), ortalaması en düşük grubu ise "1-5 yıl" aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}$=2.74) oluşturduğu görülmektedir. Kıdemlerin kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan

Tukey testi sonrasında kıdemi "1-5 yıl" grubunda yer alan öğretmenlerle ($\bar{X}$=2.74) "16 yıl ve üzeri" grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{X}$=2.93) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Söz konusu alt boyuta ilişkin "16 yıl ve üzeri" grubunda yer öğretmenlerin algı düzeylerinin, anlam farklılığının olduğu diğer grup "6-15 yıl" grubunda yer alan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla çevre ve toplum desteği sağlamanın tecrübeyle beraber arttığı da düşünülebilir.

Öğretimsel Liderlik Rolleri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Tablo 11

Öğretimsel Liderlik Rolleri ve Alt Boyutları Arasındaki Korelâsyonlar

Değişkenler		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1) Öğretimsel liderlik rolleri	r	1	.73	.65	.75	.71	.79	.64	.64	.58
	p		.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
2) Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması,	r		1	.38	.44	.41	.49	.38	.36	.37
açıklanması ve paylaşılması	p			.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
3) Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi	r			1	.50	.38	.50	.36	.37	.18
	p				.00	.00	.00	.00	.00	.00
4) Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kül-	r				1	.56	.52	.45	.51	.16
türünün oluşturulması	p					.00	.00	.00	.00	.00
5) Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve	r					1	.52	.45	.42	.33
ödüllendirilmesi	p						.00	.00	.00	.00
6) Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki ge-	r						1	.47	.53	.35
lişimi	p							.00	.00	.00
7) Diğer öğretmenlerin gelişimine destek	r							1	.50	.28
verme ve model olma	p								.00	.00
8) Çevresel ve toplumsal değerlere uyum	r								1	.25
sağlama	p									.00
9) Çevre ve toplum desteğini sağlama	r									1
	p									

p<.01

Öğretimsel liderlik rolleri ve alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için SPSS'te ilgili değişkenlerin pearson korelâsyonlarına bakılmıştır.

İki değişken arasında pearson korelâsyon katsayısı yorumu; r=.00-.25 çok zayıf ilişki, r=.26-.49 zayıf ilişki, r=.50-.69 orta düzey ilişki, r=.70- .89 yüksek ilişki ve r=.90-1.00 çok yüksek ilişki şeklindedir. Korelâsyon katsayısının 0.00 olarak çıkması ise değişkenler arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Kalaycı, 2014).

Tablo 11'de öğretimsel liderlik rolleri ve alt boyutları arasındaki ilişkiler gösterilmektedir. Tabloya göre öğretimsel liderlik rolleri ile alt boyutlar arasında yüksek ilişkiye sahip olan boyutun "öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi" boyutu (r=.79; p<.01) düşük ilişkiye sahip olan boyutun ise "çevre ve toplum desteğini sağlama" boyutu (r=.58; p<.01) olduğu söylenebilir.

Tablo 11'de ayrıca öğretimsel liderlik rolleri alt boyutları "okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması", "öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi", "olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması", "öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi", "öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi", "diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma", "çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama" ve "çevre ve toplum desteğini sağlama" arasındaki ilişkiler de gösterilmektedir.

Buna göre okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması ile öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi alt boyutunun (r=.38; p<.01) zayıf düzeyde, olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması alt boyutunun (r=.44; p<.01) zayıf düzeyde, öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi boyutunun (r=.41; p<.01) zayıf düzeyde, öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi alt boyutunun (r=.49; p<.01) orta düzeyde, diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma alt boyutunun (r=.38; p<.01) zayıf düzeyde, çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutunun (r=.36; p<.01) zayıf düzeyde, çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutunun (r=.38; p<.01) zayıf düzeyde bir ilişki sergilediği görülmektedir. Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi alt boyutu ile olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması alt boyutunun (r=.50; p<.01) orta düzeyde, öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi alt boyutunun (r=.38; p<.01) zayıf düzeyde, öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi alt boyutunun (r=.50; p<.01) orta düzeyde, diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma alt boyutunun (r=.36; p<.01) zayıf düzeyde, çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutunun (r=.37; p<.01) zayıf düzeyde, çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutunun (r=.18; p<.01) çok zayıf düzeyde bir ilişki sergilemesi söz konusudur.

Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması alt boyutu ile öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi alt boyutunun (r=.56; p<.01) orta düzeyde, öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi alt boyutunun (r=.52; p<.01) orta düzeyde, diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma alt boyutunun (r=.45; p<.01) zayıf düzeyde, çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutunun (r=51; p<01) orta düzeyde, çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutunun (r=.16; p<.01) çok zayıf düzeyde bir ilişki sergilediği gözlemlenmiştir. Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi alt boyutu ile öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi alt boyutunun (r=.52; p<.01) orta düzeyde, diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma alt boyutunun (r=.45; p<.01) zayıf düzeyde, çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutunun (r=.42; p<.01) zayıf düzeyde, çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutunun (r=.33; p<.01) zayıf düzeyde bir ilişkisi tespit edilmiştir. Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi alt boyutu ile diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma alt boyutunun (r=.47; p<.01) zayıf düzeyde, çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutunun (r=.53; p<.01) orta düzeyde, çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutunun (r=.35; p<.01) zayıf düzeyde sergilenen bir ilişki gözlemlenmiştir. Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma alt boyutu ile çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutunun (r=.50; p<.01) orta düzeyde, çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutunun (r=.28; p<.01) zayıf düzeyde ilişkisi olduğu saptanmıştır. Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutu ile çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutu arasında (r=.25; p<.01) zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri çerçevesinde örülmüştür. Araştırmanın hareket noktasını öğretimsel liderlik kavramı oluşturmaktadır. Öğretimsel liderliğin temel görevi, geçmişten günümüze algılanışı ve süreç içerisinde oluşan algılardaki farklılıklar üzerinden bu liderlik yaklaşımını açıklama durumu araştırmanın asıl çıkış noktası olarak belirlenmiştir.

Öğretimsel liderlik kavramının araştırılması için öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Liderlik kavramına ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin tespit edilmesiyle ele alınmaya başlanmıştır. Yapılan analizlerde öğretimsel liderliğin alt boyutlarına ait değerler incelendiğinde, genelde (çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutu hariç) yüksek düzeyde bir farkındalığa sahip oldukları dikkat çekmektedir. Bu durumun sebebi olarak, öğretmenlerin öğretimsel liderlik ile ilgili kuramsal bilgiye sahip oldukları ve ölçekteki maddeleri yanıtlarken bu bilgi doğrultusunda yanıtlar verdikleri tahmin edilmektedir.

Eğitim kurumlarının başarılı olabilmesi için liderliğe duyulan ihtiyaç yadsınılamaz bir gerçektir. Okullarda eğitim liderliği denilince akla ilk gelen okul müdürleri ya da bu unvan düzeyindeki diğer yetkililer olmaktadır. Öğretimsel liderliği benimseyen öğretmenlerin sayısı istenilen seviyede olmasa da bu liderlik anlayışı tüm dünyada etkisini yavaş yavaş hissettirmeye başlamıştır. Öğretmenler artık geleneksel rollerinden kurtulup kendi yeteneklerini ve liderlik özelliklerini başta kendi sınıfları olmak üzere okullarda sergileyebilmektedirler. Sanocki (2013) yapmış olduğu çalışmasında öğretimsel liderliğin ilk etabının öğrencileri etkilemenin ilk yeri olan sınıflardan geçtiğini söylemektedir. Ayrıca Sanocki'ye göre öğretimsel liderlik özelliklerine sahip öğretmenler korkularının üzerinden rahat bir şekilde gelmekle beraber, eşitçilik, kıdemler arası uyuşmazlık ve yönetime karşı bilgi akışını düzenlemede de aktif rol alırlar.

Öğretimsel liderliğin geçmişteki ve şimdiki algılanışı ile lider öğretmen yeterliliğini incelemiş olduğu çalışmasında Kenyon (2008) öğretmenin kendi sınıfında hem formel hem de enformel liderlik rolünü sergilemekte olduğunu belirtmektedir. Kenyon'a göre öğretimsel liderliğin temel amacı öğrenciyi başarıya ulaştırmaktır. Öğrenciyle öğretimsel liderliği benimsemiş öğretmen arasındaki bağlar ne kadar kuvvetliyse öğrenci üzerinde öğretmenin etkisi o kadar fazla olur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet farklılığı açısından, araştırmanın "okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması", "olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması", "öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi, öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi", "çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama" alt boyutlarında bir etkisinin olmadığı, bu alt boyutlarda algıların cinsiyetle değişmediği, maddelere verilen yanıtların birbirlerine çok yakın olmasa da istatistiksel olarak bir anlam ifade etmediği belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak bu alt boyutların hem erkek hem de kadın öğretmenler için benzer anlamlar çağrıştırdığı söylenebilir. Ancak değişkenlerin diğer alt boyutları "öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi", "diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma", "çevre ve toplum desteğini sağlama" gösterimleri alt boyutları arasında ise cinsiyet farklılığı açısından istatistiksel anlama sahip bir farkın bulunduğu saptanmıştır. Bu anlamlılığın sebebi olarak araştırmanın bu alt boyutlarının okullarımızdaki kadın ve erkek öğretmenleri için benzer anlamlar ifade etmediği söylenebilir. Bu bulgu Aygün'ün (2014) çalışmasına göre farklılık teşkil etmektedir. Aygün'ün çalışmasında öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi alt boyutunda; kadın ve erkek öğretmenlerin algılarında anlamlı ilişki tespit edilmişken bu çalışmada ilgili alt boyut incelendiğinde herhangi bir anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin mezun oldukları okulların farklılığı açısından araştırmanın "çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama" ve "çevre ve toplum desteğini sağlama" alt boyutlarında istatistiksel anlama sahip bir farkın bulunduğu saptanmıştır. Eğitim fakültesi mezunlarının farklı fakülteden mezun olmuş öğretmenlere nispeten çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlamaya çok az da olsa daha az ilgi gösterdikleri görülmektedir. Bu fark örneklemdeki eğitim fakültesi mezunlarının sayıca çok daha fazla olmasından da kaynaklanabilmektedir. Çevre ve toplum desteğini sağlamada ise eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarından daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin farklılığı açısından araştırmanın alt boyutunda "öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi" alt boyutunda 1-5 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerle, 6-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin de yine 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerle, "çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama" alt boyutunda 6-15 yıl arası

kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve daha üstü kıdeme sahip öğretmenlerle, "çevre ve toplum desteğini sağlama" alt boyutunda 6-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve daha üstü kıdeme sahip öğretmenlerle, "samimi davranış gösterimi" alt boyutunda 6-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve daha üstü kıdeme sahip öğretmenlerle arasında istatistiksel anlama sahip bir farkın bulunduğu saptanmıştır. Beycioğlu ve Aslan'a (2012) göre öğretimsel liderliğin sergilenme düzeyinde öğretmenlerin kıdemleri arasında bir farklılaşma bulunmaktadır. Özellikle 21 yıl ve daha çok kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere nispeten öğretimsel liderlik davranışlarının gösterimine ilişkin daha fazla pozitif düşünceler beslediği görülmüştür. Yiğit (vd. 2013) ise öğretmenlerin algı ve beklentilerinin genel anlamda yüksek olduğundan fakat algı ve beklenti düzeyi en yüksek olan grubun daha çok mesleklerinin ilk beş yılında olan öğretmenler olduğuna dikkat çekmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri ve alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretimsel liderlik rollerinin alt boyutlarıyla ilişkisinin orta ve yüksek düzeyde pozitif yönde olduğu görülmektedir. Alt boyutların kendi aralarındaki ilişkisi incelendiğinde ise çok zayıf, zayıf ve orta düzeyde pozitif bir ilişki ortaya çıkmaktadır.

Öğretimsel liderlik rolleri alt boyutları okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması, öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi, olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması, öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi, öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi, diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma, çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama ve çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında en yüksek düzeydeki ilişkinin olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması alt boyutu ile öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi alt boyutu arasındaki ilişki olduğu görülmektedir ve bu ilişkinin düzeyi de orta düzeydedir. Kölükçü (2011) öğretimsel liderlik ile ilgili öğretmen ve yönetici algı ve beklenti seviyelerini açığa çıkarmayı amaçladığı çalışmasında öğretimsel liderliği ön plana çıkaran davranışların gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşler arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ve bu ilişkinin de anlamlı olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ile ilgili kuramsal bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir.
- Öğretimsel liderlik alt boyutlarının bazılarında kadın ve erkek öğretmenlerin algı düzeyleri farklılık içerse de bazı alt boyutlarında algı düzeyleri farklılık içermemektedir.
- Kadın öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerindeki algılarının erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu saptanmıştır.
- Eğitim fakültesi mezunlarının öğretimsel liderlik rolleri algılarının diğer fakülte mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Eğitim fakültesi mezunlarının farklı fakültelerden mezun olmuş öğretmenlere nispeten çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlamaya daha az ilgi gösterdikleri görülmektedir. Ama buna rağmen çevre ve toplum desteğini sağlamada diğer fakülte mezunlarına göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
- Özellikle 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenci gelişimi ve başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi boyutuna önem gösterdikleri, yine aynı kıdeme sahip öğretmenlerin çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlamada ve çevre ve toplum desteğini kazanmada daha başarılı oldukları görülmüştür.
- Görev yaptıkları kurumlarda 6-15 yıl arası bir süredir çalışmakta olan öğretmenlerin çevre ve toplum desteğini sağlama algılarının daha az ya da daha fazla süredir görev yapmakta olan öğretmenlere nispeten daha fazla oldukları görülmüştür.
- Öğretimsel liderlik rolleri alt boyutlarının kendi aralarında pozitif yönde bir ilişkiye sahip oldukları görülmüş ve bu alt boyutlardaki liderlik rollerinden herhangi birini sergileyen öğretmelerin diğer alt boyutları da sergiledikleri görülmüştür.
- Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulmasına dikkat eden öğretmenlerin aynı zamanda öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesine de dikkat ettikleri saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerileri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Öğretimsel liderlik rollerinin hem kadın hem de erkek öğretmenler tarafından daha iyi anlaşılmalı ve bu rolleri sergileyen ya da sergileme yeteneği olan öğretmenlere imkânlar dâhilinde destek olunmalıdır.

- Erkek öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini sergilemede daha aktif olmaları gerekmektedir. Okul içerisinde özellikle zümreler arasında öğretimsel liderliği teşvik edecek unsurlar oluşturulabilir.
- Eğitim fakültesi mezunlarının çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlamaya çok az ilgi gösterdiklerinden bu fakültelerde bu değerlerin farkına vardırıcı, okulun özellikle kendi çevresindeki toplumla bütünleşmesi gerektiğini anlatan çalışmalar yapılmalıdır.
- Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin özellikle mesleklerinin ilk yıllarında diğer öğretmenlerle ortak çalışmalar sergileyerek bilgi birikimlerini arttırmalı ve bunu uygulamaya geçirmelidirler.
- Mesleklerine yeni başlamış ya da az tecrübeye sahip olan öğretmenlerin çevre ve toplum ile ilişki kurmada daha ilgili olmaları sağlanmalıdır. Bu konuda gerek okul idaresi bir çalışma yaparak gerekse o çevrede yaşayan öğretmenler meslektaşlarına yardımcı olabilir. Bununla alakalı çok tecrübeli öğretmenlerde de bir ilgisizlik görüldüğünden bu öğretmenlerin de çevreyle ilgili yapılacak olan çalışmalara katılması sağlanabilir.
- Mesleklerine yeni başlamış ya da orta düzeyde tecrübeye sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini daha fazla uygulamalıdırlar. Bu konuda tecrübeli öğretmenlerin tecrübesi az olan öğretmenlere daha fazla rol model olmalı ve onlara mesleki gelişimlerinde yardımcı olmalıdır. Bu konuda okul kültürü ve iklimi oluşmuş okullarda bunun daha kolay hayata geçirilebileceği söylenebilir.
- Öğretimsel liderlik rolleri alt boyutlarının birbiri ile pozitif yönde olumlu ilişkileri olduğundan bu rollerin tamamının bütün öğretmenler tarafından benimsenmesi ve sergilenmesi için gayret gösterilmelidir.
- Öğrenci başarısını takip eden öğretmenlerin kendi mesleki gelişim ve bireysel değişimlerini de takip etiklerinden öğrencileri durumlarının sürekli kontrol edilmeleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri, *Sosyal Bilimler Dergisi,* 19, 235-249.

Apaydın, Ç., Vilkinas, T. and Cartan, G. (2011). Predictors of leadership effectiveness for Turkish secondary school teachers, *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences,* 44(1), 107-129.

Arslan, M. (2012). *Araştırma Yöntem ve Teknikleri,* http://celalkaraca.com/dersler/bahar/Arastirma Yontem Teknikleri/arastirma yontem ve teknikleri.pdf, 15/04/2017 tarihinde alındı.

Aygün, B. (2014). *Lise öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerindeki farkındalıkları ve öğretimsel liderliği sınırlayan faktörlere yaklaşımlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul, Türiye.

Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 18(2), 191-223.

Güllü, M. ve Arslan, C. (2009). Beden eğitim öğretmenlerinin liderlik stilleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 352-367.

Kadak, Z. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkilerin incelenmesi (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Kenyon, C. L. (2008). *Reframed teacher leadership: A narrative inquiry* (Unpublished doctoral dissertation).University of Northern Iowa, Iowa, the USA.

Kölükçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Sanocki, S. J. (2013). *The process of how teachers become teacher leaders and how teacher leadership becomes distributed within a school: A grounded theory research study* (Unpublished doctoral dissertation). Western Michigan University, Michigan, the USA.

Seçgel, N.(2005). *Müzik öğretmenlerinin liderlik stilleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Yiğit, Y., Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2013) *Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri*, Cumhuriyet International Journal of Education, 2 (2), 93-105.

25. BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN SOSYAL MEDYA PAYLAŞIMLARI VE EĞİTİM AMAÇLI SOSYAL MEDYA KULLANIMI

Esra Karabağ Köse[a], Neslin İhtiyaroğlu[b]

[a]Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, esrakarabag@gmail.com
[b] Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi

Öz

Nitel bir durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırma, sosyal medyada öğretmenler tarafından gerçekleştirilen paylaşımlarının incelenmesi yolu ile öğretmenlerin sosyal medya kullanım amaçlarını belirlemeyi ve sosyal medyanın öğretmenler tarafından öğretimsel ve mesleki amaçlarla kullanım kapasitesini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sosyal medyadaki sanal kimliklerine nasıl yansıdığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu sosyal medya üzerinde genel erişime açık paylaşımda bulunan 88 öğretmen oluşturmaktadır. Seçkisiz olarak belirlenen öğretmenler tarafından sosyal medyada yapılan 1760 paylaşım içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular belirli temalar altında gruplanarak incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin ortalama bir sosyal medya kullanıcısının yaklaşık 4 katı arkadaş sayısına sahip olduklarını ve sosyal medyayı eğitim amaçlı kullanım düzeylerinin düşük (% 8,5) olduğunu göstermektedir. Okul/sınıf faaliyetleri dışındaki eğitim içerikli paylaşımların oranı % 3,7 olarak gerçekleşmiştir. Sosyal medya öğretmenler tarafından daha çok kişisel (% 66,13) ve sosyal (%25,37) paylaşım amaçlı kullanılmakta, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sosyal medya kullanımlarına yansımadığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, sosyal medya kullanımının öğretmenler için mesleki bir yeterlik alanı, eğitim kurumları için öncelikli bir politika alanı olarak tanınması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmen, Sosyal Medya.

Abstract

In this study, it is aimed to determine teachers' purposes of using of social media and evaluate social media using capacity for the educational purposes via investigating teachers' sharings on their individual social media accounts. In the frame of these purposes, it is investigated how do teachers' vocational identities refrect on their social media identities. In the study, the qualitative research design is used and the work group of the study consists of 88 teachers who have public sharings on social media. In totaly 1760 sharings shared by randomly selected teachers were analized by using content analysis. The findigs were grouped and investigated in terms of determinated themes. The results of the study show that teachers have 4 times more social friends on social media in comparision with an avarage social media user. However, teachers' using of social media for educational purposes was found at the lower level (3,7%) and teachers' vocational identities did not refrect on their social media identities. Social media was being used by teachers for individual (66.13%) and social (25,37%) sharings. Based on the results of the study it is recommended to indentify the social media usign as vocational skills for teachers' and priority policy action for educational institutions.

Keywords: Education, Teacher, Social Media.

Giriş

Dünya genelinde internet kullanımı ile ilgili veriler incelendiğinde, gelişmiş ekonomilerde bireysel internet kullanıcılarının toplam nüfusa oranlarının % 80'lerin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu oran örneğin Birleşik Krallık için % 92 olarak gerçekleşirken, Amerika Birleşik Devletleri'nde % 75, Türkiye'de ise % 54 olarak gerçekleşmiştir (Dünya Bankası, 2015). Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre (TÜİK, 2016), Türkiye'de, 2015 yılında % 54 olarak gerçekleşen internet kullanımı oranının, 2016 yılında % 61 düzeyine yükselmesi, internet kullanımının Türkiye'de giderek yaygınlaştığını göstermektedir. Bilgisayar ve tabletlere ek olarak akıllı cep telefonları ve 4.5G teknolojisi gibi hızlı internet teknolojileri ile ücretiz ağların yaygınlaşması gibi faktörler, her yaştan bireyin internete erişimini kolaylaştırmaktadır (Park, 2014; We Are Socials [WAS], 2017). İstatistiklere göre (Global Web Index [GWI], 2017), aktif sosyal medya kullanıcısı sayısının tüm dünyada 3 milyara yaklaştığı ve Türkiye'de sayıları 50 milyona yaklaşan bireysel kullanıcıların sosyal medya ağlarında geçirdikleri ortalama zamanın yaklaşık 3 saat olduğu görülmektedir.

Bireysel kullanıcılar bazında internet kullanım alışkanlıkları ile ilgili yürütülen araştırmalar, Türkiye'de internetin en fazla sosyal medya paylaşımları için kullanıldığını göstermektedir (Akbulut ve Günüç, 2012; Balcı ve Ayhan, 2007; TÜİK, 2015; Yıldız ve Abdusselam, 2016). Sosyal medya olgusu, ekonomiden, kurumsal iletişim politikalarına ve sosyal psikolojiye kadar birçok alanda önemli bir devrim yaratmıştır (Blascovich, 2013; Kietzmann, Hermkens, McCarthy ve Silvestre, 2011). Bugün artık, sağlıktan ekonomiye ve eğitimden siyasete kadar hemen tüm sosyal meseleler internet ve sosyal medya kullanımı bağlamında ve yine bu araçlar üzerinde tartışılmakta, içinde yaşadığımız dönemle ilgili dijital çağ tartışmaları sürdürülmekte, bu çağın çocukları için "ağ nesli", "Z Kuşağı" gibi tanımlamalar yapılmaktadır. Williamson'a göre (2012), bilgisayar ve internetin günlük hayatın vazgeçilmezleri arasına girmesi ve özellikle de sosyal medya ortamlarının yaygınlaşması, insanla ilgili tüm alanlarda olduğu gibi eğitimle ilgili de önemli sonuçlar doğurmuş ve okulları ve öğretim süreçlerini önemli ölçüde etkilemeye başlamıştır. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak, devlet politikaları da şekillenmekte, özellikle Türkiye, Malezya gibi gelişmekte olan ülkelerde teknolojiye ayak uydurabilme ve süreçte ön alabilme adına FATİH projesi gibi büyük çaplı eğitim teknolojisi temelli projeler yürütülmektedir. Sosyal medyanın sosyal ve siyasal alanda kamuoyu oluşturma/yönlendirme ve toplumsal değişim açısından da en etkili araçlardan birisi haline gelmesiyle (Distaso, McCorkindale ve Wright, 2011; Joseph, 2012) birlikte, 1 milyonu aşkın eğitim profesyonelinin sosyal medya vasıtasıyla eğitim politikaları ile ilgili kamuoyu farkındalığı oluşturma ve bu politikaları yönlendirme kapasitesi de göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda, eğitim profesyonellerinin ve özellikle öğretmenlerin kamuya açık paylaşımları ve mesleki kimlikleriyle eğitim kamuoyu oluşturabilme, eğitim politikalarının sonuçlarının demokratik zeminde tartışılabilmesine ve toplumsal mutabakata dayalı politikaların gelişimine katkı sağlama gücü önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır.

Bilgisayar ve özellikle de internetin okul ve öğrenme süreçlerine daha yeni girmeye başladığı dönemlerden itibaren öğretmen ve öğrenci rollerini yeniden biçimlendirdiği tartışılagelen bir olgudur (Akkoyunlu, 2002; Deniz ve Coşkun, 2004; Seferoğlu, Akbıyık ve Bulut, 2008). Özellikle öğrencilerin bir öğrenme aracı olarak bilgisayar ve internet teknolojileri ile etkileşimi birçok araştırmaya konu edilmektedir (Balaman ve Karataş, 2012; Çimen ve Yılmaz, 2017; Hasebrink, Livingstone, Haddon ve Ólafsson, 2009; Davidson ve Martellozzo, 2013). Benzeri bir bağlamda, öğrencilerin ve öğretmenlerin zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri sosyal medya ortamlarının sunduğu informal fırsatlar, eğitim amaçlı değerlendirilebilmektedir. Kullanımı gittikçe yaygınlaşan sosyal paylaşım siteleri, okulların vazgeçilmez unsurları olan öğretmen ve öğrencileri sosyal ağ ortamlarına aktif katılıma sevk etmekte, öğretmen öğrenci etkileşimini hızla artırmakta ve iletişim biçimlerini farklılaştırmaktadır (Cemaloğlu ve Bıçak, 2016). Eğitim araştırmalarının en fazla odaklandığı alanlardan birisi okul içi iletişim süreçleridir. İletişim süreçleri, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin temelini oluşturduğu gibi, okulun tüm iç ve dış paydaşları açısından vazgeçilemez bir önem taşımaktadır. Söz konusu iletişim süreçlerinin yoğun teknoloji kullanımına bağlı olarak önemli ölçüde yeniden biçimlendiği bilinmektedir. Sosyal medya iletişim kapasitesinin, özellikle öğrenci ve öğretmenler açısından, aralarındaki iletişimde ve kaynaklara/kaynak kişilere ulaşma anlamında da önemli kolaylıklar sağladığı söylenebilir. Arabacı ve Polat'a (2015) göre, insanları etkileme ve yönlendirme de etkin bir güç haline gelen sosyal ağların öncelikle eğitim sürelerinde kullanılması gerekmektedir.

İnsanlar özelleştirilmiş ve amaçlı iletişim ağları oluşturmak ve kendileri için anlamlı gruplar bulmak yoluyla sosyal iletişimin yeni biçimlerini geliştirmektedir. Sosyal ağlar öğretmenlere, öğrenci öğretmen iletişimini sınıf düzeyinin ötesine taşıma, farklı sınıf ve okullardaki hatta eski ve yeni öğrencileri arasında ortak ilgi grupları oluşturma gibi imkânlar sunmaktadır. Öğretmenler ve öğretmen grupları oluşturabilecekleri bu tür ağlara liderlik ederek öğrenme süreçlerini ders saatinin ve okulun dışına taşıyabilmektedir. Söz konusu gruplar, sınıf düzeyinde

veya sınıf içi alt gruplar şeklinde olabileceği gibi çok sayıda öğretmen ve öğrencinin dahil olabileceği geniş kapsamlı gruplar şeklinde de yapılandırılabilmektedir. Benzeri şekilde öğretmenler arasında ve veliler arasında farklı amaçlarla yapılandırılmış, farklı büyüklüklerde gruplar oluşturulabilmektedir. Bu girişimlerin temel amacı öğrencinin kişisel ekranına düşecek paylaşımların sayısını öğretici içerikler lehine zenginleştirebilmek, sosyal ortamda geçirdiği zamanı yararlı hale getirmek ve riskli içeriklerden olabildiğince uzak tutmaktır. Aynı zamanda öğrencilerin bireysel ilgilerini geliştirecek ve zenginleştirecek kişi ve kaynaklara erişim için fırsatlar oluşturulabilecektir. Söz konusu fırsatlar eğitim sisteminin bireysel farklılıklara hitap edebilme kapasitesine getirilen eleştiriler (Kuzgun ve Deryakulu, 2006; Turgut, Salar, Aksakallı ve Gürbüz, 2016) bağlamında değerlendirildiğinde, tüm öğrencilere ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş içerikler sunabilmesi bakımından da önem taşımaktadır. Burada öğretmenin temel rolü, yapılandırmacı öğrenme teorilerine de uygun olarak, bir içerik sağlayıcılığından çok öğrenme sürecine liderlik etmek, bir sinerji oluşturabilmek ve grup disiplinini sağlamak olmalıdır (Hassan, 2014; Pimmer, Linxen, Gröhbiel, 2012; Sansar, Başbay ve Başbay, 2015;). Mitra'nın (2012) duvardaki delik deneyinde de ortaya konulduğu üzere, bilgi kaynağı ile baş başa kalan öğrencilerin informal bir öğrenme süreci yaşadıkları bilinmekte ve bu süreç önemli bir fırsat alanı olarak görülmektedir. Bu çerçevede doğrudan eğitim kapasitesinin yetersiz kalabildiği Suriyeli çocukların eğitimi ya da özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitimi gibi ihtiyaçlar karşısında, dijital teknoloji merkezli eğitim süreçleri yapılandırmayı ve söz edilen informal fırsatları eğitim amaçlı değerlendirebilmeyi öngören projeler yürütülmektedir (Doğan ve Akdemir, 2015; Project Hope, 2017).

Dijital teknolojiler ve sosyal medya bağlamında tartışılan kapasitenin eğitim süreçleri açısından etkin kullanımı, öğretmenlerin bu alandaki farkındalıkları ve becerileri ile de yakından ilgilidir. Gündelik yaşamda internet ve sosyal medya kullanımının giderek yaygınlaşması ve özellikle sosyal ağların, günlük yaşamda kişilerarası iletişimin temel araçlarından birisi haline gelmesi, eğitim süreçleri ile öğrenci, veli ve okul iletişim ve etkileşimini de derinden etkilemiş ve teknoloji kullanımı temel bir öğretmen yeterliliği haline gelmeye başlamıştır (Eryılmaz, Adalar ve Icınak, 2015; Davidson ve Martellozzo, 2013; Donelan, 2016). Scott ve Scott (2010) internet gibi teknolojilerin öğretmenlere problem çözme, işbirliği yapma, çevrimiçi mesleki gelişim toplulukları oluşturularak kaynak üretme ve paylaşma gibi fırsatlar sağladığını, öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerini sınıf etkinliklerine entegre etmek için mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir.

Toğay, Akdur, Yetişken ve Bilici (2013) sosyal medyanın eğitim süreçlerinde kullanılmasının etkili ve gerekli olduğunu, öğrencin sosyal medya araçlarını ders konuları ile ilgili olarak arkadaşları ve eğitimci ile iletişim kurmada kullanabildiklerini ifade etmektedir. Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran'a (2010) göre öğrenciler, sosyal medya ortamını okul temelli kitapları alıp vermek, öğrenci kulüpleri, grup ödevleri, uygulamalar vb. yollarla okul ve ders amaçlı kullanabilmekte ayrıca diğer öğretmenlerle iletişime geçebilmekte, çalışma konularına ait gruplar oluşturarak veri toplayabilmekte ve tartışma başlatabilmektedirler. Eğitim faaliyetlerinde kullanılan sosyal ağların; öğretmen öğrenci etkileşimini artırmak, işbirlikli öğrenme ortamı oluşturmak, öğretim süreçlerini aktif ve verimli hale getirmek, öğrencilerde merak, tartışma, paylaşma, araştırma ve sorun çözme becerilerini geliştirmek bakımlarından önemli yararlar sağlayabildiği ifade edilmektedir (Gülbahar vd.,2010; Poore, 2013). Bunların ötesinde sosyal paylaşım sitelerindeki paylaşımların öğrencileri kişilik özellikleri ile ilgili barındırdığı ipuçları (Wilson, Fornasier ve White, 2010) öğrencilerin kişilik özelliklerini ve psikolojik durumlarını daha yakından tanıyabilmesi için öğretmenlere fırsatlar sunmaktadır.

Bilgi iletişim teknolojileri vasıtasıyla, öğretmen öğrenci iletişimi ve etkileşimi okul ve sınıf ortamlarının ötesine taşınmakta, dijital ortamlarda da, genellikle informal olarak, sürdürülebilmekte ve bu durum önemli bir fırsata dönüştürülebilme kapasitesi taşımaktadır. Bir yandan önemli riskler de taşıyan söz konusu kapasitenin, öğrenciler için nasıl fırsata dönüştürülebileceği ile ilgili alan yazında oldukça önemli bir literatür birikimi oluşmaya başladığı görülmektedir (Balcı ve Ayhan, 2007; Collie ve Cassidy, 2014; Çimen ve Yılmaz, 2017; Hasebrink vd., 2009; Levin ve Arafeh, 2002; Vasbø, Silseth and Erstad, 2014). Alanyazında, facebook kullanımını öğrencilerin öğrenme performanslarını etkilemesi ve eğitim faaliyetleri ilgili paylaşım ve yorum yapma bakımından daha fazla zaman harcayan öğrencilerin, diğer öğrencilerden daha iyi not alması (Leelathakul ve Chaipah, 2013), facebook kullanımının mesleki gelişim açısından ele alınması (Pimmer, Linxen ve Grönbiel, 2012), bir öğrenme aracı olarak Facebook'un eğitimciler tarafından öğrenci merkezli yöntemleri desteklemede nasıl kullanılabileceği (Prescott, Stodart, Becket ve Wilson, 2015; Toland, 2013) bir öğrenme aracı olarak öğretmen öğrenci etkileşimini artırması ve formal ve informal öğrenmeleri desteklemesi (Hassan, 2014) vb. bağlamlarda ele alan çok sayıda araştırma

bulunmaktadır. Öğretim sorumluluğunun ötesinde bir rol modeli kimliği de taşıyan öğretmenin dijital platformlardaki paylaşımlarının öğrenciler üzerindeki etkisi, konunun bir başka önemli boyutunu oluşturmaktadır (Koruyucu ve Usta, 2017). Yapılan araştırmalar, Bandura'dan bu yana bilinen sosyal öğrenme teorilerinin, yeni teknolojilerin getirdiği dijital platformlarda yeniden biçimlenerek sosyo kültürel öğrenme fırsatları oluşturması ile ilgili önemli tespitler ortaya koymakta ve sosyal medya pedagojisi gibi kavramlar literatüre girmektedir (Krutka, Nowell, Whitlock, 2017; Pİmmer vd., 2012; Yapıcı ve Hevedanlı, 2013). Söz konusu tartışmalar, teknoloji yoğunluklu bir yaşama sonradan uyum sağlamaya çalışan X ve Y kuşağının, teknolojinin içine doğmuş olan Z kuşağına öğretmenlik yapmakta oluşu bağlamında değerlendirildiğinde, sosyal medya kullanımının eğitim süreçleri ile ilişkilendirilmesi konusunun daha da önem kazandığı, dijital iletişim ağının yönetiminin okul ve eğitim yönetimi bağlamında önemli bir problem alanı haline geldiği söylenebilir. Bir durum çalışması olarak tasarlanan bu çalışmanın öğretmenlerin gerçek paylaşımları üzerine değerlendirme yapması araştırmanın özgün yönünü oluşturmaktadır. Gerçek paylaşımlardan hareketle ortaya konulacak durum tespitinin, politika geliştiriciler, uygulayıcılar ve araştırmacılar için önemli bir başlangıç noktası oluşturabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, sosyal medyada öğretmenler tarafından gerçekleştirilen paylaşımlarının incelenmesi yolu ile öğretmenlerin sosyal medya kullanım amaçlarını belirlemeyi ve sosyal medyanın öğretmenler tarafından öğretimsel ve mesleki amaçlarla kullanım kapasitesini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, durum çalışması olarak tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden (dijital) doküman incelemesi yöntemi ile çalışılmıştır. Durum çalışması "nasıl" ve "niçin" sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada en yaygın sosyal ağ sitelerinden birisi olan facebook üzerinde, genel erişime açık paylaşımda bulunan öğretmenlerin paylaşımlarından edilen veriler doküman incelemesine tabi tutulmuştur. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Nitel araştırma desenlerinde bulgu ve sonuçların genellenmesi amaçlanmadığı için evreni temsil eden bir örnekleme erişme kaygısı güdülmemektedir. Bu çalışma, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen bir çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür ve bulguları kendi çalışma grubu ile sınırlıdır. En yaygın sosyal ağ siteleri üzerinde öğretmen kimliği ile genel erişime açık paylaşımda bulunan öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemesi ve zincir örnekleme yöntemleri birlikte (Yıldırım ve Şimşek, 2006) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu olarak, genel erişime açık paylaşımda bulunan 88 öğretmen belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

		Sayı	**Yüzde**
Cinsiyet	Kadın	48	54,5
	Erkek	40	45,5
Görev Yeri	İlkokul	28	31,8
	Ortaokul	22	25
	Lise	26	29,5
	Diğer	8	9,1
	Bilgi Yok	4	4,5
Yaş Grubu	35 ve Altı	38	43,18
	35-45	20	22,73
	45 ve üzeri	22	25
	Bilgi Yok	8	9,09

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 48'i kadın (%54,5), 40'ı (%45,5) erkektir. Bu öğretmenlerden 38'i (%43,18) 35 yaş ve altında, 20'si (%22,73) 35-45 yaş aralığında, 22'si (%25) 45 ve üzeri yaş aralığında, ve 8'ine (%9,09) ilişkin bilgi bulunamamaktadır. Öğretmenlerin 28'i (%31,8) ilkokulda, 22'si (%25) ortaokulda, 26'sı (%29,5) lisede ve 8'i (%9,1) rehberlik araştırma merkezi gibi diğer kurumlarda görev yapmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri incelendiğinde, 35 yaş ve altında yer alan genç öğretmenlere daha yüksek oranda ulaşılmış olması, genç nüfusun sosyal medyayı daha yoğun kullanması olgusu ile uyumlu bir veridir.

Veri Toplama Süreci

Sosyal medya paylaşımlarının incelenmesi yolu ile öğretmenlerin sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve sosyal medya profilleri üzerine inceleme yapmayı amaçlayan bu çalışmanın verileri; "öğretmen", "eğitim" ve "milli eğitim" anahtar kavramları kullanılarak Facebook arama motoru ile yapılan aramada erişim sağlanan genel erişime açık paylaşım yapan öğretmenlerin profillerinin ve son yirmi paylaşımlarının incelenmesi yolu ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sosyal medya paylaşımları incelenmiş ve her bir öğretmenin yapmış olduğu son yirmi paylaşım olmak üzere toplam 1760 paylaşım değerlendirmeye alınmıştır. Paylaşımlar, belirli temalar altında gruplanmış ve her bir temaya ait kodların çalışma grubu tarafından paylaşım sayıları için tekrarlanma sıklığı (frekans) ve yüzde hesapları yapılmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla, her bir araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak temalar ve kodlar oluşturulmuş ve bunlar karşılaştırılarak temalara son şekli verilmiştir. Temalar ve kodların uygunluğu için uzman görüşü alınmıştır. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan temalar ve alt temalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Temalar ve Alt Temalar

	TEMALAR	ALT TEMALAR
TEMA 1.	EĞİTİMLE İLGİLİ PAYLAŞIMLAR	• Veli Bilgilendirme Paylaşımları • Kitap/kaynak Önerileri • Okul Etkinliği • Eğitsel Etkinlik Önerileri
TEMA 2.	KİŞİSEL PAYLAŞIMLAR	• Yemek, Gezi, Aile/Arkadaş Ortamı Paylaşımları • Spor Etkinlikleri • Eğlence, Müzik, Karikatür vb. Paylaşımlar
TEMA 3.	GÜNDEMLE İLGİLİ AKTÜEL VE SOSYAL PAYLAŞIMLAR	• Güncel Haberlere İlişkin Paylaşım ve Yorumlar • Genel Kültür Paylaşımları • Pasaj, Özdeyiş Motto vb. Paylaşımlar • Bayram, Özel Gün/Hafta vb. Anma Kutlama Mesajları

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal medyada öğretmen paylaşımlarının, 3 ana tema altından toplam 11 alt tema oluşturduğu görülmektedir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve sosyal medya profilleri kapsamında incelenen paylaşımlar kodlar, temalar ve alt temalar ile bu bölümde verilmiştir. Bulgular, yüzde ve frekans hesapları tablolar ile verilmiş tablolar yorumlanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sosyal medya profillerinden elde edilen bazı bilgiler Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3.
Katılımcı Profillerine İlişkin Sonuçlar

Katılımcı Profilleri	Sayılar
Ortalama Arkadaş Sayıları	1382
Ortalama Aylık Paylaşım Sayıları	13
Ortalama Yaş	42

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğretmenlerin yaş ortalamalarının 42 olduğu, ortalama arkadaş sayısının 1382 olduğu ve öğretmenlerin ortalama olarak bir ayda 13 paylaşımda bulundukları görülmektedir. Genel olarak Facebook kullanıcılarının ortalama arkadaş sayılarının 338 olduğu (GWI, 2017) düşünüldüğünde, açık profille Facebook kullanan öğretmenlerin sosyal medya üzerinde güçlü bir iletişim ağına sahip oldukları ve bunun önemli bir potansiyeli barındırdığı söylenebilir. Ayrıca araştırma kapsamında incelenen öğretmenlerden 2 tanesinin, sosyal medyada tanınmış kişi haline geldikleri, arkadaşları dışında çok sayıda takipçiye sahip oldukları ve bu öğretmenlerin paylaşımları ile çok daha geniş kitlelere hitap edebildikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sosyal medya üzerinde yapmış oldukları paylaşımların, belirlenen ana temalara göre dağılımları ve yüzdelikleri Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.
Ana Temalara Göre Paylaşımların Dağılımı

Tema 1 Kişisel Paylaşımlar		Tema 2 Sosyal Paylaşımlar		Tema 3 Eğitim Paylaşımları		Toplam	
N	%	N	%	N	%	N	%
1152	66.13	442	25.37	148	8.5	1742	100

Tablo 4 incelendiğinde, ana temalar bakımından paylaşımların büyük bir çoğunluğunun (% 66.13) kişisel paylaşımlardan oluştuğu görülmektedir. Eğitimle ilgili paylaşımların ancak % 8,5'lik bir oran teşkil ettiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin sosyal medya kullanımlarının, çok büyük bir oranda, sosyal ve kişisel paylaşım amaçlı olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin "kişisel paylaşımlar" ana teması altında yapmış oldukları paylaşımların alt temalara göre dağılımları ve yüzdelikleri Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.
Kişisel Paylaşımlarının Alt Temalara Göre Dağılımları

Alt Tema1 Yemek, Gezi vb. Sosyal Ortam Paylaşımları		Alt Tema 2 Müzik		Alt Tema 3 Karikatür, Nükte vb. Paylaşımlar		Alt Tama 4 Spor, Oyun vb. Paylaşımlar		Alt Tema 5 Diğer		Toplam	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
670	57.90	124	12.76	187	17.45	67	7.20	48	4.69	1152	100

Tablo 5 incelendiğinde, kişisel paylaşımlar teması altında sınıflandırılan paylaşımların büyük bir çoğunluğunun (% 57.90) aile ve arkadaş yemeği, gezi gibi sosyal ortam paylaşımları ile ilgili olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin "sosyal paylaşımlar" ana teması altında yapmış oldukları paylaşımların alt temalara göre dağılımları ve yüzdelikleri Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6.
Sosyal Paylaşımlarının Alt Temalara Göre Dağılımları

Alt Tema 1 Güncel Medya Haberleri		Alt Tema 2 Genel Kültür		Alt Tema 3 Özel Gün, Anma ve Kutlama		Alt Tama 4 Özdeyiş, Motto vb.		Alt Tema 5 Diğer		Toplam	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
110	24.88	96	21.71	124	28.05	92	20.81	16	3.61	442	100

Tablo 6'da yer alan sosyal Paylaşımlar teması altında sınıflandırılan paylaşımlar incelendiğinde, paylaşımların büyük bir çoğunluğunun (% 28) özel gün ve anmalarla ilgili olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin "eğitim paylaşımları" ana teması altında yapmış oldukları paylaşımların alt temalara göre dağılımları ve yüzdelikleri Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7.
Eğitim Paylaşımlarının Alt Temalara Göre Dağılımları

Alt Tema 1 Kitap		Alt Tema 2 Veli Bilgilendirme		Alt Tema 3 Bilgi Kaynağı		Alt Tama 4 Okul Etkinliği		Diğer		Toplam	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
18	12.16	12	8.11	34	22.97	61	41.22	23	15.54	148	100

Tablo 7 incelendiğinde, eğitim teması altında sınıflandırılan paylaşımların büyük bir çoğunluğunun (% 41.22) sosyal paylaşım niteliğinde de sayılabilecek okul ve sınıf etkinlikleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Bilgilendirici nitelikteki ilk üç alt temanın (kitap paylaşımı, veli bilgilendirmesi, bilgi kaynağı ve panel, tiyatro vb. etkinlik önerileri) tüm paylaşımlara oranı değerlendirildiğinde bu paylaşımların daha düşük oranda (%3,74) gerçekleştirildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin sosyal medya paylaşımlarının ana temalara ve okul düzeylerine göre dağılımları ve yüzdelikleri Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8.
Paylaşımların Ana Temalara ve Görev Yapılan Okul Düzeyine Göre Dağılımı

		Kişisel		Sosyal		Eğitsel		Toplam	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Okul Düzeyi	İlkokul (N=18)	174	48.33	124	34.44	62	17.22	360	100
	Ortaokul(N=20)	300	75.00	44	11.00	56	14.00	400	100
	Lise (N=28)	374	64.26	192	32.99	16	2.75	582	100
	Diğer (N=16)	240	75.00	72	22.50	8	2.50	320	100

Tablo 8 incelendiğinde, çalışma grubu ile sınırlı olmak üzere, eğitimle ilgili paylaşım oranlarının özellikle ilkokul öğretmenlerinde daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Eğitim paylaşımlarının, okul düzeyi yükseldikçe bir azalma eğilimi gösterdiği söylenebilir. Özellikle mesleki eğitim merkezi, özel eğitim merkezi gibi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin eğitim paylaşımlarının en düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin sosyal medya paylaşımlarının ana temalara ve yaş gruplarına göre dağılımları ve yüzdelikleri Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9.

Paylaşımların Ana Temalara ve Yaş Gruplarına Göre Dağılımları

		Kişisel		Sosyal		Eğitsel		Toplam	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Yaş Grupları	35 ve Altı (N=38)	464	61	236	31	60	8	760	100
	35-45 (N=20)	290	72	76	19	36	9	402	100
	45 ve üzeri (N=22)	328	71	122	27	12	3	460	100

Tablo 9 incelendiğinde, özellikle 35 yaş ve altı öğretmenler ile 35-45 yaş grubundaki öğretmenleri eğitsel paylaşımlarının 45 ve üzeri gruba göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Orta yaş grubu ve üst yaş grubunda kişisel paylaşımların görece daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Nitel araştırma yöntemi ile desenlenen bu çalışmada öğretmenlerin sosyal medya profilleri ve sosyal medyada yapmış oldukları paylaşımlar incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin sosyal medya paylaşımları; eğitimle ilgili paylaşımlar, kişisel paylaşımlar ve gündemle ilgili aktüel ve sosyal paylaşımlar olmak üzere üç ana temada gruplandırılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin sosyal medya paylaşımlarının % 91,5 oranında, güncel medya haberi ve yemek, gezi ve benzeri sosyal ortam paylaşımlarını içeren sosyal ve kişisel paylaşım amaçlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, öğretmenler tarafından eğitim amaçlı sosyal medya kullanımının sınırlı düzeyde olduğunu ve bilgilendirici eğitim paylaşımlarının genel paylaşımlar içerisinde % 8,5 gibi bir oran teşkil ettiğini göstermektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sosyal medya profillerine yeterince yansımadığı söylenebilir. Öğretmen paylaşımları üzerine yapılan incelemelerde; sosyal medyayı, öğrenci ve veli iletişimi için doğrudan bir araç olarak kullanan bir öğretmen profiline rastlanmamıştır. Bununla birlikte öğretmenler tarafından eğitsel/öğretici paylaşımlar yapılabilmektedir. Eğitim teması altında yapılan paylaşımların da önemli bir bölümünün okul etkinliklerinin sosyal amaçlı paylaşımından oluştuğu düşünüldüğünde, doğrudan öğrencilerin ve velilerin kişisel gelişimine katkı sağlayabilecek, eğitsel ve entelektüel paylaşımların daha da az bir oran (% 3,7) teşkil ettiği görülmektedir. Söz konusu bulgu, öğrencilerin % 95 oranında sosyal medyanın okul derslerine katkı sağlamadığını görüşünde olduğunu ortaya koyan bir başka araştırma (Balaban ve Karataş, 2012) bulgusuyla uyumlu sayılabilir. Buna göre % 5 oranında bir öğrenci grubu okul dersleri için sosyal medyadan yararlanabildiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin mesleki amaçlı sosyal medya kullanımının teşvikindeki nihai amaç, bu oranların eğitim/öğretim süreçleri lehinde yükseltilmesi olmalıdır.

Eğitim amaçlı sosyal medya kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar, bir oran ortaya koymamakla birlikte, öğrenci ve öğretmenler tarafından öğretimsel iletişim amaçlı etkin kullanılabildiğini ileri sürmektedir (Çimen ve Yılmaz, 2017; Gülbahar vd., 2010; Krutka vd., 2017; Poore, 2013; Toğay vd., 2013). Bu araştırma kapsamında incelenen paylaşımlar, söz konusu çalışmalarda ileri sürülen öğretim amaçlı etkin kullanım olgusunu destekler nitelikte bulunmamıştır. Bu sonuç, sosyal medyanın eğitim amaçlı kullanımındaki yaygınlığın sınırlı olması ile ilgili olabileceği gibi bu alandaki mesleki becerilerle de ilgili olabilir. Çünkü öğretmenlerin yeni teknolojileri öğretim süreçlerine entegre edebilmeleri ve etkin kullanabilmeleri için bu alanda mesleki desteğe ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Scott ve Scott, 2010). Küresel dijital İstatistiklere göre (GWI, 2017) internet kullanıcısı sayısının 4 milyara, aktif sosyal medya kullanıcısı sayısının 3 milyara yaklaştığı ve bireysel kullanıcıların ortalama internette kalma sürelerinin yaklaşık 7 saat olduğu düşünüldüğünde, araştırma sonuçları, sosyal medya alanındaki kapasitenin eğitim amaçları doğrultusunda kullanımının yaygınlaşması için çalışmalar yapılması gerektiğini göstermektedir. Sosyal ağ kullanımının, özellikle dersin tamamlayıcı bir parçası haline getirildiğinde, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan araştırma bulguları (Çimen ve Yılmaz, 2017), sosyal medya kullanımının öğretmenler için ihmal edilmemesi gereken bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında sosyal medya hesapları incelenen öğretmenlerin, ortalama bir sosyal medya kullanıcısının yaklaşık 4 katı arkadaş sayısına ve dolayısıyla güçlü bir iletişim potansiyeline sahip oldukları görülmektedir.

Bu farkın büyüklüğü, öğretmenlerin meslekleri gereği çok sayıda öğrenci ile iletişim içerisinde oldukları olgusu ile birlikte düşünüldüğünde, öğretmenlerin sosyal medyadaki arkadaşlarının önemli bir bölümünün öğrencilerden ve velilerden oluştuğuna işaret etmektedir. Bu durum bir öğretmenin mesleki sorumluluklarının sosyal medyada kimliklerinde ve bu platformlardaki paylaşımlarında da devam etmesi gerektiği şeklinde değerlendirilebilir. Özellikle son yıllarda, sosyal medya ve internet kullanımının öğrenciler açısından oluşturabileceği riskler ve bu alandaki öğretmen sorumlulukları politika yapıcılar ve araştırmacılar için bir problem alanı olarak öne çıkmaya başlamıştır. Bu bağlamda ülkeler öğretmenlerin sosyal medya paylaşımları ve sorumlulukları ile ilgili yasal düzenlemeler oluşturmaktadır (Hasebrink vd., 2009; Milli Eğitim Bakanlığı, 2017; Papandrea, 2012). Bununla birlikte yasal mecburiyetlerin ötesinde, öğretmenlerin sosyal medya ortamlarını alternatif bir öğrenme ve öğretim alanı olarak kullanmalarının teşviki için mesleki farkındalık ve motivasyonu artırıcı politikaların uygulamaya geçirilmesi, bu alandaki kapasitenin eğitime yansıtılabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin sosyal medya paylaşımları, okul düzeyleri ve öğretmenlerin yaş grupları bağlamında değerlendirildiğinde de önemli sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Eğitimle ilgili paylaşım oranlarının, okul düzeyi yükseldikçe bir azalma eğilimi göstermesi ve özellikle genç yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin eğitim içeriklerine yönelik paylaşımlarının daha çok olması önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe ders çeşitliliğindeki ve buna paralel olarak öğretmenlerin dersine girdiği öğrenci sayısındaki artış, öğretmenlerin öğrencilerle olan bireysel iletişimlerini de etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu bulgular öğrenci öğretmen etkileşiminin sınıf düzeyinin yükselmesine paralel olarak düşüşe geçişi ile yorumlanabilir. Söz konusu husus, hedef kitleye yönelik politikaların geliştirilmesi ve uygulanması bağlamında, özellikle politika belirleyiciler ve okul yönetimleri açısından önem taşımaktadır. Sosyal medya pedagojisi gibi kavramlar çerçevesinde tartışılan bu alandaki öğretmen becerileri önemini giderek artırmaktadır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda genel bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin sosyal ağ büyüklüklerinin ve etkileşim kapasitelerinin ortalamanın çok üzerinde olduğu, bununla birlikte sosyal medyadaki eğitsel ve entelektüel paylaşımlarının düşük olduğu görülmektedir. Öğrenci öğretmen etkileşimi bağlamında sosyal medya olgusu, bu mecrada doğru iletişim yöntemlerinin öğretileceği, etkin biçimde kullanılabileceği ve kişisel gelişim açısından öğrenci yararına kullanılabileceği bir alan olarak ele alınmalıdır.

Bu tartışma ve değerlendirmeler çerçevesinde aşağıdaki temel öneriler geliştirilmiştir:

- Politika belirleyiciler ve uygulayıcılar açısından, birçok ülkede olduğu gibi, sosyal medya kullanımının okul süreçlerini desteklemek üzere nasıl değerlendirilebileceğine yönelik girişimler başlatılmalıdır. Okulların bir sosyal medya iletişim politikasına sahip olmaları, okul yönetimlerinin okul için resmi sosyal medya hesapları oluşturmaları ve öğrenci veli öğretmen iletişimi açısından etkin biçimde kullanmaları önerilmektedir.
- Sınıf içi iletişimin okul dışında informal bir aracı olarak sosyal medya kullanımı öğretmenler için profesyonel bir gelişim alanı olarak değerlendirilmelidir. Bu çerçevede sosyal medya kullanımının öğretmenler için bir mesleki yeterlik olarak tanımlanması ve hizmet öncesi - hizmetiçi eğitim programlarına alınması önerilmektedir.
- Araştırmacılar açısından, sosyal medyanın öğrenci, öğretmen veli etkileşimindeki rolüne ilişkin yeni araştırmalar yapılabilir. Bu bağlamda; öğrenci ve öğretmenlerin sosyal medya iletişimlerine ve öğretmenlerin sanal kimlikleri ile gerçek mesleki kimlikleri arasındaki ilişkilere yönelik daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir. Teknoloji kullanımı açısından daha iyi düzeyde olabilecek farklı ülkelerdeki öğretmenlerle karşılaştırmalı araştırmalar yürütülebilir. Sosyal medyada, yaş, cinsiyet, branş vb. değişkenlerden bağımsız olarak bazı bireysel kullanıcıların öne çıkabildiği düşünüldüğünde özellikle sosyal medyayı eğitim anlamında etkin kullanan öğretmenler üzerinde, sosyal medyanın mesleki süreçleri ile ilişkisi bağlamında daha derinlemesine araştırmalar yürütülebilir. Ayrıca bu araştırmanın daha geniş bir zaman aralığını kapsayacak şekilde ve daha büyük ve profil çeşitliliği daha geniş bir araştırma örneklemi üzerinde derinleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Akbulut, Y., ve Günüç, S. (2012). Perceived social support and Facebook use among adolescents. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning, 2*(1), 30-41.

Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*, 1-8.

Arabacı, İ. B. ve Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 12*(47), 11-20.

Balaman F. ve Karataş, A. (2012). Lise öğrencilerinin internet ortamında sosyal paylaşım sitelerini kullanım amaçları ve paylaşım unsurları. *Journal of Life Sciences,1*(1), 497-504.

Balcı, Ş. ve Ayhan, B. (2007). Üniversite öğrencilerinin internet kullanım ve doyumları üzerine bir saha araştırması. *Selçuk İletişim*, *5*(1). 174-197.

Blascovich, J. (2014). Challenge, threat, and social influence in digital immersive virtual environments. Social Emotions in Nature and Artifact. In J. Grantch and S. Marsela. (Eds) New York: Oxford University Press.

Cemaloğlu, N. ve Bıçak, D. (2016). Sosyal ağlarda öğretmen-öğrenci arkadaşlığına yönelik öğrenci algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(2), 51-73.

Collie, P. & Cassidy, L. (2014). Use of social media: secondary. schoolzone education ıntelligence.http://www.schoolzone.co.uk/schools/NCres/RC14ES_Social_Media_Report.pdf adresinden 16 Mart 2017 tarihinde alındı.

Çimen, A. & Yılmaz, M. B. (2017). Nasıl Bir Harmanlama? Karma Öğrenmede Sosyal Ağların Lise Düzeyinde Erişi ve Ağ Kullanım Davranışlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim 42*(191), 91-107. DOI: 10.15390/EB.2017.7190.

Davidson, J., & Martellozzo, E. (2013). Exploring young people's use of social networking sites and digital media in the internet safety context: a comparison of the UK and Bahrain. *Information, Communication & Society, 16*(9), 1456-1476.

Deniz, L. ve Coşkun, Y. (2004). Öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik yaşantıları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 20*, 39-52.

Doğan, İ. ve Akdemir, Ö. (2015). Özel eğitimde bilgisayar destekli öğretim: Üç durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5*(2), 165-177. DOI: 10.5961/jhes.2015.119

Donelan, H. (2016). Social media for professional development and networking opportunities in academia. *Journal of Further and Higher Education, 40*(5), 706-729.

Distaso, M.W. McCorkindale, T. & Wright, D.K. (2011). How Public Relations Executives Perceive and Measure The Impact Of Social Media in Their Organizations. *Public Relations Review, 37.* 325-328.

Dünya Bankası, (2015). World development ındicators: the information society. http://wdi.worldbank.org/table/5.12 adresinden 13 Mart 2017 tarihinde alındı.

Eryilmaz, S., Adalar, H. & Icinak, A. (2015). E-Learning as a teaching strategy sctively used in FATIH project. *European Journal of Educational Research, 4*(1), 38-47.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., Madran, R.O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı, *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı.* 2-4.İstanbul.

GWI, (2017). The social media trends to watch in 2017. http://insight.globalwebindex.net/social adresinden 6 Temmuz 2017 tarihinde alındı. <

Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. & Olafsson, K. (2009). Comparing children's online opportunities and risks across Europe. London: EU Kids Online.

Hassan, İ. S. (2014). Facebook as a tool for teaching and learning. *Jurnal Pendıdıkan Malaysıa Conference,* Nisan 2014.

Joseph,S. (2012). Social media, political change, and human rights. *Boston College International and Comparative Law Review, 35*(1), 145-188.

Kietzmann, J.H., Hermkens, K., McCarthy, I.P. & Silvestre, B. S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons, 54*(3). DOI: 10.1016/j.bushor.2011.01.005.

Koruyucu, A.T. ve Usta, E. (2017). Sosyal medya öğretmen - öğrenci etkileşimi ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online, 16*(1), 197-216. DOI: 10.17051/io.2017.91326

Krutka, D., Nowell, S. & Whitlock, A. M. (2017). Towards a social media pedagogy: successes and shortcomings in educative uses of twitter with teacher candidates. *Journal of Technology and Teacher Education, 25*(2), 215-240.

Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2006). *Eğitimde bireysel farklılıklar.* Ankara: Nobel.

Leelathakul, N. & Chaipah, K. (2013). Quantitative effects of using facebook as a leaderning tool on students'performance. Computer Science and Sofrware Engineering (JCSSE). 10th International Joint Conference on. 29-31 May 2013.Thailand.

Levin, D. & Arafeh, S. (2002). The digital disconnect the widening gap between ınternet- savy students and their Schools. *USDLA Journal, 16*(10).

MEB (2017). 2017/12 sayılı okullarda sosyal medyanın kullanımı genelgesi. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/11/02/965196/dosyalar/2017_03/13112636_genelge.pdf adresinden 20 Mart 2017 tarihinde alındı.

Mitra, S. (2012). *Beyond the hole in the wall. Discover The power of self-organised learning* . https://www.amazon.co.uk/Beyond-Hole-Wall-Discover-Self-Organized-ebook/dp/B0070YZSFQ adresiden 10 Haziran 2017 tarihinde alındı.

Park, Y. J. (2014). My whole world's in my palm! The second-level divide of teenagers' mobile use and skill. *New Media & Society,* 1-19. DOI: 10.1177/1461444813520302

Pimmer, C., Linxen, S. & Grönbiel, U. (2012). Facebook as a learning tool? A case study on the appropriation of social network sites from mobile phones in developing countries. *British Journal of Educational Technology, 43*(5), 726–738. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2012.01351.x

Poore, M. (2013). *Using social media in the classroom: A best practice guide*. London: SAGE Publications Ltd.

Prescott, J., Stodart, M., Becket, G and Wilson, S. (2015). The experience of using facebook as an educational tool. *Health and Social Care Education*. 1-5. DOI: 10.11120/hsce.2013.00033

Project Hope, (2017). Digital game ıntervention ımproves mental health and educational outcomes of syrian refugee children.steinhardt.nyu.edu/site/ataglance/2017/06/projecthope.html adresinden 10 Temmuz 2017 tarihinde alındı.

Papandrea, M. R. (2012). Social media, public school teachers, and the first amendment*. North Carolina Law Review* 90, 1597-1642.

Sarsar, *F.,Başbay, M. ve Başbay. A. (2015).*Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. Mersin *Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 11*(2). 418-431. DOI: 10.17860/efd.98783

Scott, D. E., & Scott, S. (2010). Innovations in the use of technology and teacher professional development. J. O.Lindberg & A.D. Olofsson (Eds.), Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery (pp.169-189). Hershey, PA: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-60566-780-5.ch010

Seferoğlu S. S., Akbıyık, C. ve Bulut, M. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilgisayarların öğrenme/öğretme sürecinde kullanımı ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35, 273-283.

Toğay, A., Akdur, T. E., Yetişken, İ. C., ve Bilici, A. (2013). Eğitim süreçlerinde sosyal ağların kullanımı: Bir MYO deneyimi. *Akademik Bilişim Konferansı,* Antalya, Akdeniz Üniversitesi.28-30.

Toland, R (2013). Facebook as a learning tool. *Perspectives in Learning, 14*(1), 40-44.

Turgut, Ü., Salar, R., Aksakallı A. ve Gürbüz, F. (2016). Bireysel farklıkların öğretim sürecine yansımasına dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 431-444.

TÜİK, (2015). Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması 2015. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660 adresinden 16 Şubat 2017 tarihinde alındı.

TÜİK, (2016). 2016 yılı Türkiye bilgi toplumu istatistikleri.http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1615 adresinden 16 Şubat 2017 tarihinde alındı.

Vasbø, K.B., Silseth,K. & Erstad, O. (2014). Being a learner using social media in school: The case of Space2cre8. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 58 (1), 2014.

WAS. (2017). Digital in 2017: Global overview. http://wearesocial.com/blog/2017/01/digital-in-2017-global-overview adresinden 11 Mart 2017 tarihinde alındı.

Williamson, R. (2012). Social media for school communication. research into practice. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538605.pdf adresinden 22 Mart 2017 tarihinde alındı.

Wilson, K., Fornasier, S. & White, K.M. (2010). Psychological predictors of young adults' use of social networking sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking 13*(2), 173-177.

Yapıcı İ. Ü. ve Hevedanlı, M. (2013). Educational use of social networks: Facebook case study. *European Journal of Research on Education Special Issue: Educational Technology and Lifelong Learning*, 16-21

Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yıldız, C. ve Abdusselam, M. S. (2016). Ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin internet kullanımına yönelik yaşantıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 5(1). 274-287.

26. BÖLÜM

OKUL MÜDÜRÜ GÖREVLENDİRME POLİTİKASI: BİR OLGU BİLİM ÇALIŞMASI[1]

M. Cevat Yıldırım, Ahmet Alp[b]

[a] Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, mcevatyildirim@gmail.com
[b] Okul Müdür Yardımcısı, ahmet_kesra@hotmail.com

Öz

Türkiye'de okul yöneticilerinin görevlendirilmesine ilişkin politikalar sık sık değişmektedir. Son değişiklikle birlikte okul müdürlerinin seçilme ve görevlendirmeleri, sözlü sınav puanı ve yönetici değerlendirme formunda yer alan ölçütlerden alınan puanların aritmetik ortalamasına göre yapılmaktadır. Görevlendirmenin bu şekilde yapılmasına ilişkin algıların belirlenmesi önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, ortaokul müdürlerinin "okul müdürü görevlendirme politikasına" ilişkin algılarının belirlenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme ve görsel betimleme yöntemleriyle toplanmıştır. Çalışma grubu, ölçüt ve benzeşik örnekleme yöntemleriyle belirlenen 10 ortaokul müdüründen oluşmuştur. Verilerin çözümlenmesinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bulgular, okul müdürü olma olgusu, okul müdürü olabilme olgusu, okul müdürü görevlendirme süreci ve okul müdürü görevlendirmelerinin etkililiğinin artırılması şeklinde dört temada açıklanmıştır. Çalışmanın sonuçları, okul müdürü olmanın sorumluluk üstlenme, fedakarlık, adil olma ve hizmetkarlık anlamına gelen geçici bir görev olduğunu; okul müdürü görevlendirme sürecinde önceki çalışmalar ve sözlü sınav performansı gibi ölçütlerin dikkate alındığını, sözlü sınavın sübjektifliğe yol açması ve yazılı sınav yapılmaması gibi sorunların olduğunu; görevlendirmelerin daha etkili hale getirilmesi için yazılı sınavın da yapılması, liyakatin temel alınması ve nesnel ölçütlerin belirlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Liyakat, müdür yetiştirme, okul yöneticisi seçme, yeterlik, yönetici görevlendirme yönetmeliği

Abstract

Policies regarding the appointment of school principals in Turkey are frequently changing. With the last amendment, selection and appointment of school principals are made according to the arithmetic average of the scores obtained from the oral examination and the criteria in the administrator evaluation form. It has been seen important to determine the perceptions of participants about the way appointment is done. The purpose of this study is to determine the perceptions of middle school principals about "the policy of appointment of school principal". In this research, phenomenology approach, a qualitative research design, was used. The data were collected through semi-structured interviews and pictorial descriptions. The study group consisted of 10 middle school principals determined according to the criteria and homogeneous sampling methods. In the analysis of the data, the content analysis method was used. Findings are described under four themes: The fact of being a school principal, the fact of becoming a school principal, the process of appointing a school principal, and increasing the effectiveness of school principal' appointment. The results of the study are as follows; being a school principal is a temporary task that means taking responsibility, sacrificing, justice and service, the criteria such as previous works and oral exam performance are taken into account during the appointment of the school principal, the oral examination leads to subjectivity and no written examination is done. To make the appointments more effective, there is a need to introduce the written exam, to consider qualifications and to determine the objective criteria.

Keywords: Merit, principal training, manager selection, qualification, school manager appointment regulation

[1] Bu çalışmada, Ahmet Alp'ın Doç. Dr. M. Cevat Yıldırım danışmanlığında hazırlamakta olduğu Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi için toplanan ham görüşme verilerinden yararlanılmıştır.

Giriş

Eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri okullardır. Okullar, özellikle üretim alt sisteminin yaşamsal kaynağı konumundadır. Okulun işlevlerinin ve amaçlarının gerçekleştirilmesinde, paydaşlarının rolü büyüktür. Paydaşların işe koşulmasında ise okul müdürleri önemli role sahiptirler. Okul müdürleri, okulun etkililiği ve geliştirilmesi açısından merkezkaç konumundadırlar. Bir bakıma okulun işleyişinde ve öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okulun diğer çalışanları arasında koordinatörlük yapmaktadırlar. Özellikle öğrencilerin öğrenmesinde rehberlik rolünü gerçekleştirmeleri beklenen öğretmenlerin etkili bir öğretmen olmalarında motivatör rolünü üstlenirler. Okul müdürlerinin okul gelişiminde etkilerinin olduğu kabul edilmektedir.

Son yıllarda okul müdürlerinin sorumlulukları aşırı derecede arttı. Okul müdürleri, öğrenme lideri ve değişim elçisidirler (Fullan, 2014). Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunurlar (Bredeson and Johansson, 2000). Öğrenci ve okul çalışanlarına yönelik öğrenme kültürünün inşasının aktif katılımcısıdırlar ve rol model durumundadırlar (Mitchell and Sackney, 2006). Günümüzde okul müdürlerinin çoklu görevleri ve değişkenlik gösteren rolleri bulunmaktadır. Okul başarısında ve olumlu bir okul kültürünün oluşturulmasında etkileri büyüktür (Habegger, 2008). Bu nedenle okul müdürlerinin/yöneticilerinin seçilmesinde ve atanmasında [görevlendirilmesinde] güncel eğitimsel girişimler, liderliğe ilişkin yeni kavramsallaştırmalar, değişen öğrenci nitelikleri gibi faktörlerin etkisi olmaktadır (Pounder and Young, 1996). Dolayısıyla okul müdürlerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir ortam oluşturma ve okulun bir yaşam alanı haline getirilmesinde kolaylaştırıcılık rolünü üstlenme, okulun çevresiyle etkili bir iletişim kurmasında aracılık yapma ya da aracılık yapacak paydaşları işe koşma ve liderlik yapmaları beklenmektedir. Bu rollerin etkili bir şekilde yerine getirilmesiyle okul müdürlerinin seçme ve görevlendirme ölçütlerinin ve sürecinin niteliği arasında doğru bir orantı olduğu söylenebilir. Objektif bir seçme ve görevlendirmenin yapılmasına yönelik ölçütlerin belirlenmiş olması ve görevlendirme sürecinin etkili işlemesi, okul gelişimini kolaylaştırırken aksi bir durum ise okul gelişimini zorlaştırmaktadır.

Okul müdürlerinin görevlendirilmesine ilişkin farklı ülkelerdeki uygulamalara bakıldığında, Amerika Birleşik Devletlerinde okul yöneticiliği hizmet öncesi eğitim gerektiren profesyonel bir meslek olarak kabul edilmektedir (Aykut, 2006). Okul müdürlerinin eğitim kökenli olmaları ve öğretmenlik mesleğinden gelme koşulu aranmaktadır. Okul müdürlerinin çoğu eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim derecesine sahiptir (Balyer ve Gündüz, 2011). Fransa, İngiltere, Almanya gibi ülkelerde okul müdürleri göreve başlamadan önce yetiştirme programına alınmaktadırlar. Türkiye'de olduğu gibi okul müdürü olabilmede öğretmenlik yapıyor olma şartının sağlanması gerekmektedir (Süngü, 2012). Avrupa Birliği'ne 2004 yılında üye olan bazı ülkelerdeki uygulamalar incelendiğinde, Litvanya ve Polonya'da da okul müdürü görevlendirmelerinde öğretmenlik deneyimine sahip olma ölçütünün arandığı görülmektedir. Polonya'da, okul müdürlerinin görevlendirilmesinde eğitim yönetimi kursunu bitirme şartı da aranmaktadır. Estonya ve Polonya'da okul müdürleri beş yıllığına görevlendirilmektedir. Estonya'da seçme sınavı ve mülakatla görevlendirmeler yapılmaktadır (Yıldırım, 2010).

Okul müdürlerinin/yöneticilerinin görevlendirilmesine ilişkin Türkiye'deki uygulamalar incelendiğinde, 1990 yılından önce eğitim-öğretim sınıfında çalışıyor olmak ve üç yıl başarılı öğretmenlik yapmış olmak gibi çok genel ölçütler dikkate alınmaktaydı. Daha sonraları bazı standartlar oluşturulsa da politik kaygılar nedeniyle mevzuata özel maddeler eklendiğinden bu standartlar tam olarak uygulanamamıştır ve kısa süre sonra yürürlükten kaldırılmıştır. Özellikle 2000'den sonra eğitim ile ilgili birçok alanda önemli ilerlemeler sağlanmasına karşın, yönetici görevlendirmeleri konusunda kariyer ve liyakate dayanan sistemli bir politika geliştirilememiştir (Aslanargun, 2011). Bir diğer taraftan okul yöneticilerinin seçilmesi ve görevlendirilmesine ilişkin mevzuat/uygulamalar çok sık değişmektedir. Bir başka ifadeyle, okul yöneticilerinin görevlendirilmesi farklı politikaları içeren ve kısa aralıklarla değişen mevzuatlarla yapılagelmiştir.

Türkiye'de son 20 yılda okul yöneticilerinin seçilmesi ve görevlendirilmesine ilişkin 9 yönetmelik yayımlanmıştır. Bu yönetmeliklerin yayım yılları şöyledir: 1998, 2004, 2007, 2008, 2009, 2013, 2014, 2015, 2017. Ortalama olarak iki yılda bir ya da bazen her yıl yeni/farklı bir yönetmelik yayımlanmıştır. Bu yönetmeliklerdeki madde değişiklikleri de hesaba katıldığında onlarca değişiklik yapıldığı görülmektedir. Örneğin, sadece 2009 yılında yayımlanan yönetmelikle ilgili farklı zamanlarda altı değişiklik yapılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik [MEBBEKYAYDİY], 1998; Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği [MEBBEKYAYDY], 2004; Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği [MEBEKYAY], 2007; Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği [MEBEKYY], 2008; Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları

Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik [MEBEKYAYDİY], 2009; Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği [MEBEKYAYDY], 2013; Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik [MEBBEKYGİY], 2014; Milli Eğitim Bakanlığı Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik [MEBKYGDY], 2015; Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği [MEBBEKYGY], 2017). Bu sık değişiklikler sonucunda okul yöneticileri, bazen yazılı sınav ve/veya sözlü sınav bazen değerlendirme formları dikkate alınarak ve bazen de sınav ve değerlendirme formları olmaksızın görevlendirilmiştir/görevlendirilmektedir. Bu durum, özellikle kariyer ve etki gücü açısından büyük bir role sahip olan okul müdürlerinin görevlendirmesi açısından daha da önemli sonuçlar doğurmaktadır.

Türkiye'de okul müdürlerinin görevlendirilmesine tarihsel olarak bakıldığında, 1998 yılı önemli bir başlangıç noktası ya da milat olarak kabul edilmektedir. Çünkü okul müdürü görevlendirmeleri 1995 yılında yayımlanan yönetmelikte belirlenen "kıdem, yönetim alanında lisansüstü eğitim, yabancı dil puanı, ödüllendirme" gibi ölçütleri içeren değerlendirme formuna göre yapılmaktayken 1998 yılında bu uygulamaya son verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticileri Atama Yönetmeliği [MEBBKYAY], 1995). Bunun yerine hem seçme hem de değerlendirme sınavı uygulamasına geçilmiştir. Seçme sınavından minimum 70 puan alan okul müdür adaylarının en az 120 saatlik hizmet içi eğitime katılmaları ve bunun sonucunda yapılan değerlendirme sınavında da 70 ve üzeri puan almaları koşulu getirilmiştir. Bunların yanı sıra, görevlendirmelerde tercih nedenleri arasında değerlendirme formunda "yönetim alanında lisansüstü eğitim, yabancı dilden en az 70 puanın alınması, ödüllendirme" gibi ölçütler de sıralanmıştır. Görev öncesi hazırlık eğitiminin verilmesi, görevlendirme/yükselme ve yer değiştirmelerde kariyer, liyakat, sicil, meslek içi eğitim ve kıdemin gözetilmesi temel alınmıştır. Bununla birlikte, bulundukları kurum müdürlüğünde en az üç yıl görev yapmış olanlara il içi ve dışında yer değiştirme suretiyle görevlendirme talebinde bulunma hakkı verilmiştir (MEBBEKYAYDİY, 1998). Daha sonraları okul müdürlerinin görevlendirilmesinde sırasıyla; düzey belirleme ve sözlü sınavı puanlarını içeren yönetici değerlendirme formu (MEBBEKYAYDY, 2004), sadece kıdeme ilişkin bazı şartların yerine getirilmesi koşulunun sağlanması (MEBEKYAY, 2007), "lisansüstü eğitim, ceza, ödül, kariyer basamağı" gibi ölçütlerin yer aldığı değerlendirme formu (MEBEKYY, 2008), değerlendirme formunda yer alan ölçütlerden alınan puanlar ile seçme sınavı puanının toplamı (MEBEKYAYDİY, 2009), yazılı sınav puanının %50'si, sözlü sınav puanının %30 ve değerlendirme formunda yer alan ölçütlerden alınan puanın %20'si (MEBEKYAYDY, 2013), kıdem şartı ve değerlendirme formunda yer alan "lisansüstü eğitim, ödül, ceza" gibi ölçütleri kapsayan değerlendirme formu ve sözlü sınav puanı (MEBBEKYGİY, 2014), yönetici değerlendirme formu ve sözlü sınav puanı dikkate alınarak yapılmıştır (MEBKYGDY, 2015). En son yürürlükte olan mevzuatta/uygulamada ise okul müdürü görevlendirmeleri yönetici değerlendirme formunda yer alan "eğitimler, ödüller, cezalar ve hizmet" şeklinde ana başlıklar altında sıralanan ölçütlerden alınan puanlar ile sözlü sınav puanının aritmetik ortalaması dikkate alınarak dört yıllığına yapılmaktadır. Aynı unvanla aynı eğitim kurumunda sekiz yıldan fazla süreyle yönetici olarak görev yapılamayacağı koşulu bulunmaktadır. Sözlü sınavda 60 puan ve üzeri alanlar başarılı sayılmaktadır. Sözlü sınav konuları ise şu şekildedir: Mevzuat, analitik düşünme ve analiz yapabilme kabiliyeti, temsil kabiliyeti ve liyakat düzeyi, muhakeme gücü ve kavrayış düzeyi, iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti, genel kültür, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi. Sözlü sınavda mevzuatın ağırlığı %40, diğer konuların ağırlığı ise %10'ar olarak belirlenmiştir (MEBBEKYGY, 2017). Okul müdürleri yukarıda sıralanan ölçütler dikkate alınarak, İl Milli Eğitim Müdürünün teklifiyle Vali tarafından dört yıllığına görevlendirilirler (MEBBEKYGY, 2017; Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2011).

Okul müdürlerinin seçilmesi ve görevlendirilmesine ilişkin yapılan sık değişiklikler, görevlendirme sürecini etkilediği gibi farklı tartışmalara da yol açmıştır. Örneğin, 2014 yılında yayımlanan yönetmelikle yazılı sınavın yapılması yürürlükten kaldırılmıştır. Bu değişiklik, "yönetici atamada Milattan Önceye dönüş" şeklinde eleştirilerin yapılmasına neden olmuştur (MEB Yönetici Atamada 1995 Yılına Dönüyor, 2014). Halen yürürlükte olan yönetmelikte adaletsizliğe neden olan hususların olduğu (Eğitim Bir Sen, 2017a), özellikle sözlü sınav uygulamasının torpil olarak anlamlandırıldığı, objektiflik, adalet, tarafsızlık ve liyakat gibi ilkelerden uzaklaşmaya ve siyasi ya da sendikal aidiyetlerin dikkate alınmasına yol açtığı (Eğitim Sen, 2017), bu uygulama ile üye olunan sendika türünün belirleyici olması ve görevlendirilecek okul yöneticilerinin/müdürlerinin sözlü sınav yapılmadan önce belirlenmesi gibi suiistimallerin önünü açtığı algısı yaygındır. Bu algıyı pekiştiren bazı uygulamalar da bulunmaktadır. Görevlendirilen okul yöneticilerinin sözlü sınav yapılmadan önce belirlendiğine ilişkin bir belge "noter onaylı torpil listesi" şeklinde basında yayımlanmıştır (Demir, 2017). Bunun üzerine Milli Eğitim Bakanı, bu durumla ilgili soruşturma açılacağını ve konunun takipçisi olacağını vurgulamıştır (Skandal Mülakata Soruşturma

Talimatı, 2017). Dolayısıyla okul yöneticisi görevlendirmelerinde yeni bir modelin geliştirilmesi/uygulanması gerektiği ve hak edenin görev almasının yeterliğini kaybedenlerin görevine son verilmesi şeklindeki bir modelin hem nitelik hem de eğitim yönetimi açısından kolaylaştırıcı rol oynayacağı dile getirilmektedir (Eğitim Bir Sen, 2017). Bir başka açıdan bakıldığında; öğretmenlik, eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üstlenen özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmasına rağmen (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973), okul yöneticiliği ya da müdürlüğü, öğretmenlere ikinci bir görev olarak yaptırılmaktadır (Devlet Memurları Kanunu, 1965; MEBBEKYGY, 2017). Bu durum, okul müdürlüğünün bir meslek ya da ihtisas gerektiren bir meslek olarak tanımlanmasına/görülmesine engel oluşturmaktadır. Dolayısıyla, okul müdürlüğü henüz bir meslek bir başka deyişle uzmanlık gerektiren bir kariyer mesleği olarak tanımlanmamasının da görevlendirme mevzuatını etkilediği gibi görevlendirme sürecinde de sorunların yaşanmasına neden olduğu söylenebilir.

Okul müdürü görevlendirmelerinde yaşanan sorunlarla ilgili basında değişik haberler yayınlanmasının yanı sıra okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesine ilişkin bazı çalışmalar da yapılmıştır (Akçadağ, 2014; Altın ve Vatanartıran, 2014; Cemaloğlu, 2005; Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2015; Recepoğlu ve Kılınç, 2014; Wildy, Clarke, Styles, and Beycioğlu, 2010). Araştırmalarda da okul yöneticilerinin görevlendirilmesine ilişkin onlarca yönetmelik ya da genelge yayınlanmış olmasına karşın halen mevzuatın içeriği ve uygulanışına ilişkin tartışmalar sürdüğü vurgulanmaktadır (Demir ve Pınar, 2013). Okul müdürlerinin seçilmesi ve görevlendirilmesine ilişkin bazı çalışmalar da yapılmıştır (Demirtaş ve Özer, 2014; Kwan and Walker, 2009). Bu çalışmalar, çoğunlukla okul yöneticileriyle ve 2015 yılından önceki uygulamalarla ilgilidir.

Okul müdürlerinin görevlendirilmesine ilişkin son politikalar hakkında yapılan araştırmaların sayısı oldukça azdır. Mevcut mevzuata göre görevlendirilen okul müdürlerinin bakış açılarına ve deneyimlerine göre mevcut uygulamayı anlamlandırmaya yönelik araştırmaların yapılması ve bu olgunun araştırılması önem arz etmektedir. Okul müdürlerinin görevlendirilmesinde yazılı sınavın olmaması ve görevlendirmenin sadece yönetici değerlendirme formu ve sözlü sınav sonucuna göre yapılmasına ilişkin etkililiğin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi araştırmaya değer bir konudur. Bu çalışmanın amacı, ortaokul müdürlerinin "okul müdürü görevlendirme politikasına" ilişkin algılarının belirlenmesidir. Bu çerçevede şu sorulara cevap aranmıştır: *(i)* Ortaokul müdürlerine göre, okul müdürü olarak görevlendirme ne anlam ifade etmektedir? *(ii)* Ortaokul müdürlerinin, okul müdürü olarak görevlendirilme sürecine ilişkin algıları/ deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden ve bu bağlamda olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Ortaokul müdürlerinin, okul müdürü görevlendirme süreci ve buna ilişkin politikalara yönelik anlamlandırmaları ve algıları belirlenmeye çalışılmıştır (Merriam, 2015). Olgu, okul müdürü görevlendirmesi şeklinde adlandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde benzeşik ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışma grubu, X ilinde görev yapan ve 2015 yılındaki yönetmeliğe göre görevlendirilen 10 ortaokul müdüründen oluşmuştur (Ersoy, 2016). Katılımcılar, altı farklı branştaki ve kıdemleri 5-30 yıl arasında değişen ortaokul müdürlerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme ve görsel betimleme yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, okul müdürü görevlendirmelerine ilişkin algıların, sorunların ve önerilerin belirlenmesiyle ilgili altı soru sorulmuştur. Bununla birlikte okul müdürü olarak görevlendirilme sürecinin görsel betimleme yoluyla ifade edilmesi sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yaklaşık 20-30 dakika ve görsel betimlendirmeler (resimlendirmeler) ise 5-10 dakikada gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşlerini rahat dile getirmeleri için ses ya da video kaydı kullanılmamıştır. Bu nedenle not alma yoluna gidilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Metinde araştırma sürecine ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Bunların yanı sıra geçerlik ve güvenirliğin artırılmasına yönelik yapılan diğer işlemlerden bazıları şunlardır: *(i)* Yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile ilgili eğitim yönetimi alanından iki uzmanın görüşü alınmıştır. Buna göre görüşme soruları ile ilgili gerekli düzeltmeler

yapılmıştır. *(ii)* Yarı yapılandırılmış görüşmelerden önce pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme sorularına son şekli verilmiştir. *(iii)* İç geçerliği (inandırıcılık) artırmak için yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin yanı sıra görsel betimleme yöntemi kullanılmıştır ve verilere ilişkin katılımcı teyidi sağlanmıştır. *(iv)* İç güvenirliği (tutarlık) artırmak için veriler iki ayrı araştırmacı tarafından kodlandıktan sonra kodlamalar karşılaştırılmıştır ve bu konuda fikir birliğine varılmıştır. *(v)* Dış geçerliği (aktarılabilirlik) artırmak için bulgularda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. (vi) Dış güvenirliği (teyit edebilirlik) artırmak için araştırmacılar verileri başkalarının incelemesine olanak sağlamak üzere saklamışlardır.

Verilerin Analizi

Veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların adları, M1-M10 şeklinde kodlanmıştır. İki araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların karşılaştırılmasından sonra, dört tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Hem kodlamalara hem de doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Bulgular, dört tema ve alt temalar şeklinde sunulmuştur.

Okul Müdürü Olma Olgusu

Okul müdürleri, "okul müdürü olma" olgusuna farklı anlamlar yüklemişlerdir (Tablo 1). Bunlar incelendiğinde okul müdürü olmayla ilgili "sorumluluk üstlenen, fedakar ve hakkaniyetli/adil ve hizmetkar kişi" gibi anlamlandırmaların başta geldiği görülmektedir. Diğer taraftan okul müdürü olmaya ilişkin "etkili bir eğitim ortamı oluşturan, sabırlı, hoşgörülü, motive eden ve sorun çözen kişi " şeklindeki anlamlandırmalar da yapılmıştır. Ayrıca okul müdürlüğü görev süresi dört yıl ile sınırlandırıldığından "geçici bir görev" olarak anlamlandırılmıştır.

Tablo 1
Tema 1: Okul Müdürü Olma Olgusunun Anlamı

Kodlar	f	Doğrudan alıntılar
Sorumluluk üstlenen	5	M1: "Okul müdürü olmak, uygun bir eğitim ortamını sağlayarak personeller arasında hakkaniyetli davranan, paydaşları motive eden ve sorumluluk alan kişi anlamına gelir."
Fedakar	4	
Hakkaniyetli/Adil	3	
Hizmetkar	3	M2: "Okul müdürü olmanın en önemli anlamı, sorumluluk üstlenen, fedakar, sabırlı ve hoşgörülü olmaktır."
Etkili bir eğitim ortamı oluşturan	2	
Sabırlı	2	M9: "Müdürlük benim için insanlara hizmet etmenin güzelliğini anlatıyor."
Hoşgörülü	2	
Motive eden	1	M10: "Fedakarlık, sabır ve bir o kadar da sorumluluk ifade ediyor."
Geçici bir görev	1	M5: "Müdür olmak, bu görevin geçici olduğunu başarısızlık ve sorun çıkması durumunda görevden alınabileceğimi hissettiriyor."
Sorun çözen	1	

Tablo 2
Tema 2: Okul Müdürü Olabilme Olgusunun Anlamı

Alt Tema	Kodlar	f	Görsel Betimlemeler
Olumlu Betimlemeler	Liyakatli	2	M3: "Liyakat" yazısının yer aldığı sözlü sınav masası M5: Tarafsızlık ve liyakat ilkelerinin benimsendiğine ilişkin betimleme M9: Mevzuat bilgisine sahip olmanın ve önceki çalışmaların önemine ilişkin betimleme
	Mevzuatı bilen	2	
	Temsil yeteneğine sahip	2	
	Tecrübeli	1	
	Etkili iletişim kurabilen	1	
	Samimi	1	
Olumsuz Betimlemeler	Referanslı*	3	M1: "Referansı olmayanlar giremez." şeklinde yazının yazılı olduğu sözlü sınav masası M2: Komisyon karşısında terleyen aday M7: Sözlü sınavına giren iki referanslı ve bir referansız adaya ilişkin betimleme
	Sübjektif bir süreçten geçen	2	
	Zor/heyecanlı bir süreçten geçen	1	

*Katılımcılar bu kavramı, torpil anlamında kullanmışlardır.

Okul Müdürü Olabilme Olgusu

Okul müdürleri, "okul müdürü olabilme" olgusunun anlamını ise görsellerle ve ifadelerle farklı şekillerde betimlemişlerdir (Görsel 1; Görsel 2; Tablo 2). Bu betimlemeler, "olumlu ve olumsuz" olmak üzere iki alt tema şeklinde açıklanmıştır. Tablo 2 incelendiğinde, müdür olabilmenin "liyakatli, mevzuatı bilen, temsil yeteneği olan, tecrübeli, etkili iletişim kurabilen, samimi" gibi *olumlu* vasıflara sahip olmayı gerektirdiği görülmektedir. Bir diğer taraftan okul müdürleri, müdür olabilmenin "referanslı olmayı, sübjektif ve zor bir süreçten geçmeyi" gerektirdiği şeklinde *olumsuz* nitelendirmelerle anlamlandırmışlardır.

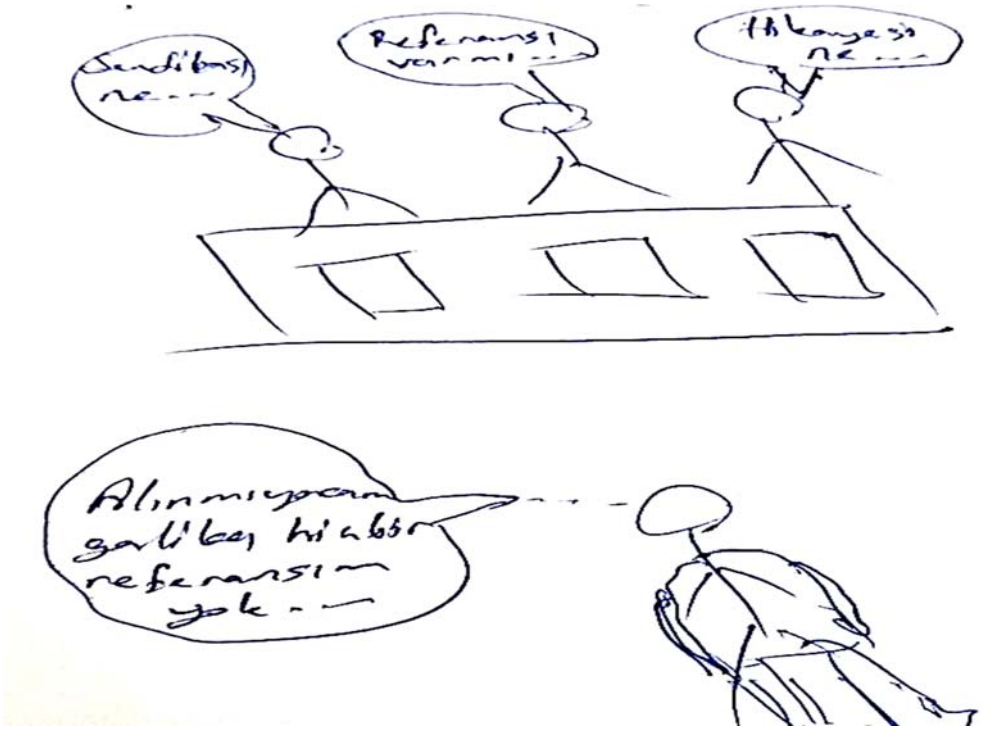
Görsel 1

Mevzuatta Yer Alan Ölçütler Doğrultusunda Yapılan Sözlü Sınavla Müdür Olabilmeyi Betimleyen Görsel (M6)



Görsel 2

Mevzuat Dışı Bazı Ölçütlerin de Dikkate Alındığı Bir Sözlü Sınavla Müdür Olabilmeyi Betimleyen Görsel (M10)



Okul Müdürü Görevlendirme Süreci

Okul müdürü görevlendirme süreci teması, "ölçütler, sorunlar ve öğretmenlerin bakışı" şeklinde üç alt temada açıklanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3
Tema 3: Okul Müdürü Görevlendirme Süreci

Alt Tema	Kodlar	f	Doğrudan Alıntılar
Ölçütler	Önceki çalışmalar	5	M2: "Görevlendirmemde, yapmış olduğum çalışmalar etkili oldu."
	Sözlü sınav performansı	3	
	Yöneticilik tecrübesi	2	M6: "Yöneticilik tecrübem ve mülakat performansım dikkate alındı."
	Temsil yeteneği	2	
	Etkili iletişim kurma becerisi	2	M4: "Görevlendirmemde, önceki çalışmalarım ve iyi bir yöneticilik geçmişim büyük rol oynadı."
	Liyakat	2	
	Mevzuat bilgisi	1	M9: "Tecrübe, temsil gücüne sahip olmak, iletişim becerilerini kullanmak ve mevzuat bilgisi önemlidir."
Sorunlar	Sözlü sınavın sübjektifliğe yol açması	8	M3: "Mülakatın objektif yapıldığına inanılmıyor."
	Dış faktörlerin sözlü sınava etkisi	5	M7: "Hak ve hukukun gözetildiği geçerliliği ve güvenirliği yüksek bir sürecin yaşandığı söylenemez."
	Yazılı sınavın yapılmaması	5	M6: "Sadece mülakatın olması, yazılı sınavın yapılmaması belli başlı sorunlara yol açmaktadır."
	Liyakatin temel alınmaması	3	
	İlgisiz soruların sorulması	3	M1: "Mülakatta sorulan soruların değerlendirmeyle alakasının olmaması, yapılan işin şeklen yapıldığı görüntüsünü sergilemektedir. Yapılan itirazların hiçbirisinin olumlu sonuçlanmaması, sürecin keyfi işlediğini göstermektedir."
	Komisyonun yeterliğine ilişkin kuşku	2	
	Geçerlik ve güvenirliğe ilişkin kuşku	2	
	Sözlü sınavda kamera kullanılmaması	1	
	Sonuçlara itirazın önemsenmemesi	1	
	Yönetmeliğin sık sık değişmesi	1	M4: "Yönetmeliğin sürekli değişmesi, komisyon üyelerinin yeterliğine ilişkin kuşkular ve sendika, tanıdık gibi dış faktörler sorun oluşturmaktadır."
	Sözlü sınav süresinin az olması	1	
	Hak/hukukun gözetildiğine ilişkin kuşku	1	M8: "Mülakatta kamera sisteminin kullanılmaması sübjektifliğe yol açmaktadır."
Öğretmenlerin Bakışı	Ölçüt dışı faktörlerin rolünün olması	5	M5: "Öğretmenler, liyakat esas alınarak mülakattan önce sınav yapılmasının daha uygun olacağını düşünüyorlar."
	Sözlü sınavın sübjektif olması	4	
	Yazılı sınavın da yapılması gerektiği	4	M8: "Olumlu düşünenler de olumsuz düşünenler de var."
	Liyakatin dikkate alınmaması	3	M10:"Liyakat yerine sendikal faaliyetlerin daha çok göz önüne alındığını düşünüyorlar."
	Ölçütlerin dikkate alındığı	3	

Tablo 3 incelendiğinde, okul müdürlerinin, görevlendirme sürecinde "önceki çalışmalar, sözlü sınav performansı, yöneticilik tecrübesi, temsil yeteneği" gibi *ölçütler*in dikkate alındığı görüşünde oldukları görülmektedir. Okul müdürleri, okul müdürü olarak görevlendirme sürecindeki *sorunları* "sözlü sınavın sübjektifliğe yol açması, dış faktörlerin sözlü sınava etkisi, yazılı sınav yapılmaması, liyakatin temel alınmaması, ilgisiz soruların sorulması, komisyon üyelerinin yeterliğine ve sözlü sınavın geçerliğine/güvenirliğine ilişkin kuşku duyulması vb." şeklinde sıralamışlardır. *Öğretmenlerin bakışı* alt teması incelendiğinde, okul müdürü görevlendirme sürecinde "ölçütler dışındaki faktörlerin rol oynadığı, sözlü sınavın sübjektif olduğu, yazılı sınavın da yapılması gerektiği, liyakatin dikkate alınmadığı" şeklindeki önceki alt temayla benzer görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bazı okul müdürleri ise öğretmenlerin "görevlendirmelerde ölçütlerin dikkate alındığı" şeklinde bir bakış açısına sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Okul Müdürü Görevlendirmelerinin Etkililiğinin Artırılması

Okul müdürlerinin "okul müdürü görevlendirmelerinin etkililiğinin artırılması" temasına ilişkin görüşleri kodlar ve doğrudan alıntılar şeklinde Tablo 4'te gösterilmiştir. Tablo 4'e bakıldığında, okul müdürleri görevlen-

dirmelerin daha etkili hale getirilmesi için "sözlü sınavdan önce yazılı sınav yapılması, liyakatin temel alınması, nesnel ölçütlerin belirlenmesi, dış faktörlerin etkisinin önlenmesi, müdürlere hizmet öncesi eğitim verilmesi vb." gerektiğini vurgulamışlardır.

Tablo 4
Tema 4: Okul Müdürü Görevlendirmelerinin Etkililiğinin Artırılması

Kodlar	f	Doğrudan Alıntılar
Yazılı sınav da yapılmalı	6	M6: "Yazılı sınavın yapılması, süreci daha objektif hale getirecektir."
Liyakat temel alınmalı	4	M7: "Objektif ve liyakate dayalı kriterlere göre değerlendirme yapılmalıdır. Sendika veya başka organizasyonların etkisinde kalmadan yapılmalıdır."
Nesnel ölçütler belirlenmeli	3	M1: "Eğitim yöneticiliği alanında eğitim görmüş kişilerin sadece belirlenecek nesnel resmi ölçütlerle görevlendirmeler yapılmalı. Velilerin ve öğretmenlerin görüşü alınabilir."
Dış faktörlerin etkisi önlenmeli	3	M5: "Müdürlük görevi verilen kişilere eğitim verilirse daha faydalı olur."
Müdürlere hizmet öncesi eğitim verilmeli	3	M9: "Sınav ve mülakat olmalı, mülakat süresi 10 dakika ile sınırlanmamalı, dört yıllık görevlendirmeden sonra tekrar mülakat yapılmalı, başarılı olanlar ödüllendirilmeli ve başarısız olanların görevlendirmesine son verilmeli."
Okul paydaşlarının görüşleri alınmalı	1	
Sözlü sınav süresi yeterli hale getirilmeli	1	
Yöneticilikle ilgili çalışmalar dikkate alınmalı	1	
Sözlü sınav dört yılda bir tekrarlanmalı	1	
Başarı durumuna göre işlem yapılmalı	1	

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de okul müdürü/yöneticisi görevlendirme politikaları ve mevzuatı sık sık değişmektedir. Bu değişiklikler okul müdürü görevlendirme sisteminin değişmesine yol açtığı gibi kimi zaman yeni ve farklı sorunlara da neden olmaktadır. Bu çalışmada, ortaokul müdürlerinin "okul müdürü görevlendirilmesi politikasına" ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, okul müdürü olma olgusu, okul müdürü olabilme olgusu, okul müdürü görevlendirme süreci ve okul müdürü görevlendirmelerinin etkililiğinin artırılması şeklinde temalandırılmıştır. Araştırmanın sonuçları genel olarak diğer benzer araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Birinci temanın sonuçları, *okul müdürü olmanın* "sorumluluk üstlenen, fedakar, hakkaniyetli/adil, hizmetkar, etkili bir eğitim ortamı oluşturan, sabırlı, hoşgörülü, motive eden, sorun çözen" gibi vasıfları taşımak şeklinde anlamlandırıldığını ve görevlendirilme süresinin dört yıl ile sınırlandırılmasından dolayı geçici bir görev olarak algılandığını göstermektedir. Farklı araştırmalarda da bu sonuçları destekleyen bulgular söz konusudur. "Adil, sabırlı, insana saygılı olma" gibi özellikler okul yöneticilerinin kişilik özelliklerine ilişkin yeterlikleri arasında yer almaktadır (Şahin, 2000). "Adalet ve çalışkanlık" okul müdürlerinin sergilemesi gereken değerler olarak görülmektedir (Aslanargun, 2012). Okul müdürlerinin, vizyonu ve misyonu olan, değişime açık, okulu paydaşlarla birlikte yöneten demokratik liderler olmaları beklenmektedir (Demirtaş ve Özer, 2014). Okul müdürlerinin yeterlik alanlarının belirlenmesi ve bunların görevlendirmelerde dikkate alınması, okul yöneticiliğinin uzmanlık gerektiren bir alan olarak kurumsallaşması son derece önemlidir (Aslanargun, 2011). Bir diğer taraftan araştırmanın sözü edilen sonucu, Helvacı ve Aydoğan'ın araştırmasının sonuçlarında (2012), "anlayışlı ve empati kuran, yol gösterici bir lider olup önsezileri kuvvetli ve sorunlara karşı duyarlı olan vb." şeklinde belirtilen etkili okul müdürü yeterlikleriyle benzer bulunmuştur. Dolayısıyla, okul müdürü olmanın bazı rollerin üstlenilmesini gerektirdiği şeklindeki görüşün yaygın olduğu görülmektedir.

İkinci temanın sonucu, *okul müdürü olabilmenin* "liyakatli, mevzuatı bilen, temsil yeteneği olan, tecrübeli, etkili iletişim kurabilen ve samimi" gibi *olumlu* özelliklere sahip olmayı ve bunların yanı sıra olumsuz anlam içeren "referanslı olmayı ve sübjektif bir süreçten geçmeyi" gerektirdiği şeklindedir. Alan yazın incelendiğinde, okul yöneticilerinin seçimi ve görevlendirilmesi ile ilgili uygulanan politikaların yeterli bulunmadığı (Özmen ve Kömürlü, 2010) ve nesnelliğe ilişkin kaygıların olduğu görülmektedir (Güçlü, Şahin, Yavuz Tabak ve Sönmez, 2016). Bir diğer taraftan benzer ya da etkili okul müdürlerinin özelliklerini konu edinen araştırmalarda yukarıda sıralanan olumlu özellikleri destekleyen sonuçlar bulunmaktadır. Aslanargun'un araştırmasında, liyakat ilkesi

görevlendirme sürecinde öne çıkan bir değer olarak bulunmuştur (2012). Etkili okul müdürlerinin özellikleri ise "sorumluluklarını yerine getirme, örnek bir kişi olma, okul çalışanlarıyla iyi ilişkiler kurma, işbirliğine açık olma, adalete önem verme, deneyimli ve alanında bilgili olma vb." şeklinde sıralanmaktadır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bunların yanı sıra okul müdürlerinin başarılı olmasında "etkili iletişim kurma, özverili ve idealist olma, uygun fiziki şartları sağlama" gibi özelliklerin ön plana çıktığı (Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013) ve okul yöneticilerinin yeterlikleri ya da seçilmek için gerekli görülen yeterlikler, "iletişim becerilerinin etkin kullanılması, mesleğini temsil edecek tutum ve davranışlar sergileme, mevzuatı izleme, örgüt ve yönetimle ilgili yaklaşımları bilme (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012), liderlik özellikleri, iletişim becerileri, liyakat, mesleki kıdem, eğitim yönetimi alanında akademik kariyer" şeklinde sıralanmıştır (Sezer, 2016). Bu yönüyle bu temadaki sonuçlar okul müdürlerinin, okul müdürü olabilmenin etkili okul müdürü yeterliklerine ya da okul yöneticisi yeterliklerine sahip olmayı gerektirdiği görüşündedirler. Dolayısıyla, okul müdürü görevlendirme sürecinde adayların sözü edilen yeterliklere ne derece sahip olduklarının objektif ve somut ölçütlerle belirlenmesi önem taşımaktadır.

Okul müdürü görevlendirme süreci temasının *birinci alt temas*ının sonuçları, okul müdürü görevlendirmelerinde "önceki çalışmalar, sözlü sınav performansı, yöneticilik tecrübesi, temsil yeteneği, etkili iletişim kurma becerisi, liyakat, mevzuat bilgisi" gibi *ölçütlerin* kullanıldığını göstermektedir. Bu ölçütler genel olarak yönetmeliklerde belirlenen ölçütlerle örtüşmektedir (MEBBEKYGY, 2017; MEBKYGDY, 2015). Alan yazında da yazılı sınavın temel ölçüt olarak alınmasının (Akçadağ, 2014; Barut, 2007; Demirtaş ve Özer, 2014) yanı sıra deneyim, lisansüstü eğitim, performans değerlendirme (Demirtaş ve Özer, 2014), önceki deneyimler gibi ölçütlerin kullanılması önerilmektedir (Akçadağ, 2014; Demir ve Pınar, 2013). Görevlendirmelerde kullanılan yönetici değerlendirme formunda ödüller için de puan verilmektedir (MEBBEKYGY, 2017). Fakat Ödüllendirme sürecinde adalet ve açıklık ilkelerinin istenilen düzeyde dikkate alınmaması, siyasi aidiyetlerin dikkate alınması ve kayırmacılık yapılması gibi sorunların yaşandığı belirlenmiştir (Yıldırım, 2008). Ödüllerin hak, adalet ve liyakat unsurları gözetilerek objektif ölçütler doğrultusunda verilmediği algısının olduğu ve bu algıdan hareketle alınan ödüllere yönetici atama sürecinde puan verilmesinin haksızlığa ve adaletsizliğe yol açabileceği endişesi bulunmaktadır (Demir ve Pınar, 2013). Bu nedenle ödüllendirmeler objektif ölçütlere ve hakkaniyete uygun yapılmalıdır. Böylece okul müdürü görevlendirmelerinin de daha etkili ve adil bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlanmış olacaktır. *İkinci alt tema*nın sonuçlarına göre "sözlü sınavın sübjektifliğe yol açması, dış faktörlerin sözlü sınava etkisi, yazılı sınavın yapılmaması, liyakatin temel alınmaması, sözlü sınavda ilgisiz soruların sorulması, sözlü sınav komisyonu üyelerinin yeterliğine ve geçerliğe/güvenirliğe ilişkin kuşku, sözlü sınavda kamera kullanılmaması, sonuçlara itirazın önemsenmemesi, yönetmeliğin sık sık değişmesi, sözlü sınav süresinin az olması ve hak/hukukun gözetildiğine ilişkin kuşku" gibi *sorunlar*ın yaşandığı belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde görevlendirme sürecinde benzer ya da farklı sorunların olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, sınavın yönetici adaylarının yeterliklerini belirlemede yetersiz kaldığı ve sözlü sınav komisyonunda yer alan görevlilerin yeterlikleri konusunda ciddi kuşkuların bulunduğu (Yolcu ve Bayram, 2015), yönetici seçme, yetiştirme ve görevlendirme sürecinin siyasetten bağımsız olmadığı, politikaların sürekliliğinin olmadığı, hazırlanan yönetmeliklerin sorunlara tam anlamıyla çözüm olamadığı (Özmen ve Kömür, 2010), adayların sözlü sınavda başarılı olmalarında kişisel faktörlerden çok sosyal faktörlerin etkili olduğu (Yolcu ve Bayram, 2015), nesnellik, çok yönlü değerlendirme gibi ilkelerin uygulanmasına (Güçlü vd., 2016) ve mülakata yönelik kaygıların olduğu (Kwan and Walker, 2009), görevlendirmelerde baskı gruplarının etkisi ve okul müdürlüğünün bir kariyer mesleği olmamasının sorun olarak görüldüğü (Demirtaş ve Özer, 2014), okul yöneticilerinin çoğunluğunun bir eğitim almadığı, alınan eğitimlerin etkili olmadığı ve çoğunlukla hizmet içinde deneme ve yanılma yoluyla yöneticiliği öğrendikleri, yönetmeliğin sık sık değiştiği ve yönetmelikte adaletsizliğe yol açan hükümlerin bulunduğu belirlenmiştir (Akçadağ, 2014). Okul yöneticisi görevlendirme ölçütleri konusunda çok sık değişiklik yapılmamasının okul müdürü görevlendirme sürecinin daha az politize olmasına katkı sağlayacaktır (Süngü, 2012). Dolayısıyla okul müdürü görevlendirmelerinin objektif, adil, hakkaniyete uygun ve etkili bir şekilde yapılmasına yönelik mevzuat değişikliği yapılmalıdır ve görevlendirme komisyonunda yer alanların görevlendirmenin objektiflik, liyakat, yeterlik, hakkaniyet/adalet gibi ölçütlere ilişkin farkındalıklarının artırılmasına yönelik seminerler ya da atölye çalışmaları yapılmalıdır. *Sonuncu alt tema*da, *öğretmenlerin bakışı*, görevlendirmelerde "ölçütler dışındaki faktörlerin rolünün olduğu, sözlü sınavın sübjektifliğe yol açtığı, yazılı sınav yapılması gerektiği ve liyakatin dikkate alınmadığı" sonucu bulunmuştur. Bazı öğretmenlerin ise okul müdürü görevlendirmelerinin ölçütlere uygun yapıldığını düşündükleri saptanmıştır. Ülkemizde okul yöneticiliğine görevlendirme konusunda sık sık değişiklikler yapılarak standartlar oluşturulup sürdürülememiştir (Taş ve Önder, 2010). Öğretmenler, sınavla atanan

yöneticileri yönetim süreçlerinin tümü açısından sınavsız atanan yöneticilerden daha yeterli ve başarılı bulmaktadırlar. Okul yöneticilerinin merkezi sınavdan geçirilerek görevlendirilmeleri, "karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eş güdümleme, etki ve değerlendirme" şeklinde sıralanan yönetim süreçlerindeki başarılarını önemli ölçüde arttırmaktadır (Barut, 2007). Öğretmenlerin ya da diğer paydaşların görevlendirme sürecine ilişkin olumsuz bakışlarının önüne geçmek için, sürecin daha şeffaf ve hakkaniyete uygun bir şekilde yürütülmesi, görevlendirme komisyonunun gerekli yeterliğe sahip üyelerden oluşturulması ve baskı gruplarının görevlendirmedeki etkilerinin ortadan kaldırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılması ve gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir.

Araştırmanın *sonuncu tema*sına ilişkin sonuçlar ise okul müdürü görevlendirmelerinin daha etkili hale getirilmesi için "yazılı sınavın yapılması, liyakatin temel alınması, nesnel ölçütlerin belirlenmesi, dış faktörlerin etkisinin önlenmesi, görevlendirmelerden sonra okul müdürlerine hizmet öncesi eğitim verilmesi, okul paydaşlarının görüşlerinin alınması, sözlü sınav süresinin yeterli hale getirilmesi, yöneticilikle ilgili çalışmaların dikkate alınması, sözlü sınavın dört yılda bir tekrarlanması, başarı durumuna göre işlem yapılması" gerektiği şeklindedir. Alan yazında da benzer şekilde, okul müdürlerinin başarılı ve tercihen lisansüstü eğitime sahip öğretmenler arasından seçilmesi ve müdür görevlendirmelerinde kariyer basamağı sisteminin oluşturulması (Demirtaş ve Özer, 2014), yönetim alanında lisansüstü eğitim için ek puan verilmesine devam edilmesi (Demir ve Pınar, 2013), yönetici seçme sürecinde "yönetim ve denetim alanında lisansüstü eğitim derecesine sahip olma, kıdem, yönetimle ilgili hizmet içi eğitim almış olma, yönetici seçme sınavında başarılı olma" gibi niteliklerin temel alınması ve mülakat ya da takdir puanının çok fazla etkili olmaması (Barut, 2007), okul müdürlerinin yetiştirilmesinde bir standardın geliştirilmesi ve Türkiye'nin özellik ve koşullarının dikkate alındığı özgün bir okul müdürü yetiştirme modelinin tasarlanması gerektiği belirtilmektedir (Aslan ve Karip, 2014). Konunun önemine binaen ABD gibi ülkelerde okul yöneticisi olabilmede belirli bir formasyondan geçme şart koşulmaktadır (Aykut, 2006). Okul müdürlerinin/yöneticilerinin yetiştirilmesinin önemi birçok araştırmada da vurgulanmıştır (Normore, 2004; Wildy, Clarke, Styles, and Beycioğlu, 2010). Özellikle yeni yöneticilerin örgütsel ve mesleki sosyalleşme, eğitim, politika ve yönetim uygulamaları gibi konuları içeren iyi yapılandırılmış oryantasyon ya da hazırlık programlarıyla desteklenmesi son derece önemlidir (Normore, 2004). Bütün bu sonuçlar, okul müdürü/yöneticisi görevlendirme sürecinin objektif ölçütlere göre dış faktörlerin etkisinde arınmış bir şekilde liyakate dayalı olarak yapılması ve bunun gerçekleştirilmesini kolaylaştırmak için yeni düzenlemelerin yapılması, okul müdürlerine/yöneticilerine okulların koşulları/ihtiyaçları ve eğitim konusunda günümüzdeki gelişmeler de göz önünde bulundurularak hizmet öncesi hazırlık eğitiminin ve gerekli durumlarda hizmet içi eğitimlerin farklı yöntem ve tekniklerle etkili bir şekilde verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Kısacası, okul müdürü/yöneticisi görevlendirmelerine ilişkin hem mevzuattan hem de uygulamalardan kaynaklı bazı sorunların olduğu ve paydaşların görevlendirme sürecinin objektif ve adil bir şekilde işlediğine ilişkin kuşkularının bulunduğu belirlenmiştir. Konuya ilişkin günümüze uygun bir mevzuatın düzenlenmesi/geliştirilmesi elbette önemlidir. Fakat uygulayıcıların görevlendirme sürecinin etkili olarak işlemesinin önemine ilişkin farkındalıklarının arttırılmasının ve baskı gruplarının olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılmasının daha da önemli olduğu unutulmaması gereken bir konudur. Bu durum, baskı gruplarının eğitim alanındaki olumlu etkilerinin engellenmesi anlamına gelmemektedir. Bütün bunlarla birlikte, hem evrensel ve bilimsel ilkelere hem de kültürümüze göre liyakat, adalet ve hakkaniyetin önemli değerler olarak kabul gördüğü ve bu nedenle görevlendirmelerde bu ölçütlerin dikkate alınmasının gerekliliği bilinen bir gerçektir. Türkiye'nin koşulları ve yukarda sözü edilen ölçütlerin dikkate alındığı bir okul müdürü/yöneticisi görevlendirme ve yetiştirme modeli tasarlanmalıdır/geliştirilmelidir. Araştırmacılara yönelik ise şunlar söylenebilir: Okul müdürü görevlendirmelerinin farklı açılardan etkilerine yönelik nitel/ nicel çalışmalar ve konunun daha kapsamlı olarak incelemesine ilişkin karma çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri: Kütahya ili. *Eğitim ve Bilim*, *37* (164), 159-175.

Akçadağ, T. (2014). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla yöneticilerin yetiştirilme, atama ve yer değiştirmeleri; sorunlar ve çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*, 135-150.

Altın, F. ve Vatanartıran, S. (2014). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15* (2), 17-35.

Aslan, H. ve Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi *[Educational Administration: Theory and Practice],* 20 (3), 255-279. doi: 10.14527/kuey.2014.011

Aslanargun, E. (2011). Türkiye'de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, *6* (4), 2646-2659.

Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin sahip olması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory & Practice]*, *12* (2), 1327-1344.

Aykut, C. M. (2006). *Türkiye ve ABD'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, *4* (2), 182-197.

Barut, E. (2007). *İlköğretim okullarına sınavla atanan yöneticilerle, sınavsız atanan yöneticilerin yönetim süreçlerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.

Bredeson, P. V. and Johansson,O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In Service Education*, *26* (2), 385-401.

Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25* (2), 249-274.

Demir, E. (2017, 26 Temmuz). *Noter tasdikli torpil*. 28 Ağustos 2017 tarihinde http://www.kamudanhaber.net/guncel/noter-tasdikli-torpil-h355447.html adresinden alınmıştır.

Demir, S. B. ve Pınar, M. A. (2013). 2011 yılı yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinin içeriğine ve puanlama ölçütlerine ilişkin yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, *8* (6), 123-143.

Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *22* (1), 1-24.

Devlet Memurları Kanunu. (1965, 23 Temmuz). *Resmi Gazete*, *12056*.

Eğitim Bir Sen. (2017, 19 Ağustos). *Eğitim yönetiminde liyakat ve kariyer sistemi çalıştayı yapıldı.* 28 Ağustos 2017 tarihinde http://www.ebs.org.tr/manset/4238/-egitim-yonetiminde-liyakat-ve-kariyer-sistemi--calistayi-yapildi adresinden alındı.

Eğitim Bir Sen. (2017a, 27 Nisan). *Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'ndeki adaletsizlikler giderilmelidir*. 29 Ağustos 2017 tarihinde http://www.memursen.org.tr/yonetici-gorevlendirme-yonetmeligindeki-adaletsizliklergiderilmelidir adresinden alınmıştır.

Eğitim Sen. (2017, 27 Temmuz). *Mülakat uygulamasının torpil demek olduğu bir kez daha kanıtlanmıştır*. 28 Ağustos 2017 tarihinde http://egitimsen.org.tr/mulakat-uygulamasinin-torpil-demek-oldugu-bir-kez-daha-kanitlanmistir/ adresinden alınmıştır

Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss.51-109). Ankara: Anı

Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Güçlü, N., Şahin, F., Yavuz Tabak, B. ve Sönmez, E. (2016). Türkiye'de okul yöneticisi görevlendirmeye ilişkin yönetici adayı görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36* (1), 51-71.

Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*, 167-179.

Habegger, S. (2008). The principal's role in succesful schools: Creating a positive school culture. *Principal, 88* (1), 42-46. https://www.naesp.org/

Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4* (2), 41-60.

Kayıkçı, K., Özdemir, İ. ve Özyıldırım, G. (2015). İlk defa ve yeniden okul müdürü görevlendirilmesi: Sözlü sınav üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *21* (4), 471-498.

Kwan, P. and Walker, A. (2009). Are we looking through the same lens? Principal recruitment and selection. *International Journal of Educational Research*, *48* (1), 51-61.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2009)

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği [MEBEKYAYDY]. (2013, 28 Şubat). *Resmi Gazete*, *28573*, 5-10.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği [MEBEKYY]. (2008, 24 Nisan). *Resmi Gazete*, *26856*. 8 Eylül 2017 tarihinde http://www.resmigazete.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik [MEBEKYAYDİY]. (2009, 13 Ağustos). *Resmi Gazete*, *27318*. 8 Eylül 2017 tarihinde http://www.resmigazete.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği [MEBEKYAY]. (2007, 13 Nisan). *Resmi Gazete*, *26492*. 8 Eylül 2017 tarihinde http://www.resmigazete.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik [MEBKYGDY]. (2015, 6 Ekim). *Resmi Gazete*, *29494*, 2-13.

Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Atamada 1995 Yılına Dönüyor. (2014). 6 Eylül 2017 tarihinde http://www.memurlar.net/haber/454790/meb-yonetici-atamada-1995-yilina-donuyor.html adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği [MEBBEKYAYDY]. (2004, 11 Ocak). *Resmi Gazete*, *25343*. 8 Eylül 2017 tarihinde http://www.resmigazete.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik [MEBBEKYAYDİY]. (1998, 23 Eylül). *Resmi Gazete*, *23472,* 14-35.

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik [MEBBEKYGİY]. (2014, 10 Haziran). *Resmi Gazete*, *29026*, 26-39

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği [MEBBEKYGY]. (2017, 22 Nisan). *Resmi Gazete*, *30046*, 36-47.

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticileri Atama Yönetmeliği [MEBBKYAY]. (1995, 27 Eylül). *Resmi Gazete*, *24417,* 11-24.

Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011, 14 Eylül). *Resmi Gazete*, *28054*. (Değişik:2014, 1 Mart; 6528 Sayılı Kanunun 22. maddesi)

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete*, *14574*.

Mitchell, C. and Sackney, L. (2006). Building schools, building people: The school principal's role in leading a learning community. *Journal of School Leadership*, *16* (5), 627-640.

Normore A. H. (2004). Leadership success in schools: Planning, recruitment, and socialization. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, *8* (10). (ERIC Accession No. EJ984558)

Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, *2* (1), 25-33.

Pounder, D. G. and Young, I. P. (1996). Recruitment and selection of educational administrators: Priorities of today's schools. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Eds.). *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 279-308). The Netherlands: Kluwer Academic.

Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, *9* (2), 1817-1845.

Sezer, Ş. (2016). Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin yönetici görüşleri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *22* (3), 351-373. doi: 10.14527/kuey.2016.014

Skandal Mülakata Soruşturma Talimatı. (2017). 9 Eylül 2017 tarihinde http://www.kamuguncel.com/haber/skandal-mulakata-sorusturma-talimati-h1173.html adresinden alınmıştır.

Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere'de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, *2* (1), 33-48.

Şahin, A. E. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *6* (2), 243-260.

Taş, A. ve Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12* (2), 171-185.

Wildy, H., Clarke, S., Styles, I, and Beycioglu, K. (2010). Preparing novice principals in Australia and Turkey: How similar are their needs?. *Educational Assesment, Evaulation and Accountability*, *22* (4), 307-326.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldırım, M. C. (2008). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin öğretmenlerin ödüllendirilmesine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi [Educational Administration: Theory and Practice], 56*, 663-690.

Yıldırım, M. C. (2010). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerinin yönetim yapısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *18* (2), 567-586.

Yolcu, H. ve Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecinin deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nite Araştırmaları Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, *3* (3), 102-126.