

2022

Vol: 8 Issue: 106

DECEMBER



International Peer-Reviewed and Open Access Electronic Journal

e-ISSN:2587-1587

SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal

International
Refereed Indexed
Open Access
e-Journal

Editor

Associate Prof.Dr. Sehrana KASIMI



<http://sssjournal.com>



sssjournal.info@gmail.com



e-ISSN:2587-1587



Publication Date 31 DECEMBER 2022
Volume / Issue 8 / 106

EDİTÖRDEN

Bilim dünyasının değerli insanları,

Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) Dergisi, 2015 yılında yayın hayatına başlamış **uluslararası, hakemli e-dergidir**. Uluslararası birçok indekste taranmakla birlikte, akademik teşvik ve doçentlik kriterlerinde uluslararası endeksli dergiler içerisinde yer almaktadır. Ayrıca akademik yazı ve düşünce ile meşgul olan herkesin söz söyleyebileceği bir sosyal bilim platformudur.

Kuruluş aşamasından bu yana SSSJournal ailesi mensubu olarak emek veren dergi yönetim kurulundaki değerli hocalarımıza, ayrıca gerek yurt içinden gerekse yurtdışından bizleri kırmayarak, danışma, yayın ve hakem kurulunda yer alan ve uzmanlık alanları ile bizlere katkı sağlayan kıymetli hocalarımıza teşekkürü bir borç bilirim.

Akademik hayata bir nebze katkı sunmak üzere çıkmış olduğumuz bu yolculukta, SSSJournal ailesi olarak yüzü aşkın yurt içi ve yurtdışında görev yapan akademisyen hocalarımızla birlikte çalışmanın gurunu yaşamaktayız. Bu bağlamda bilim dünyasının siz değerli insanlarını yayın kurulu, danışma kurulu, hakem kurulu ve yazar olarak yanımızda görmek; ayrıca görüş ve önerilerinizle bizleri en mükemmel ulaştırma noktasında yönlendirmeniz bizlere daha da güç katacaktır.

Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) Dergisi olarak vereceğiniz her türlü destekten dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Doç.Dr. Sehrana KASIMİ



**Publication Date** 31 DECEMBER 2022**Volume / Issue** 8 / 106**GENERIC**

Disciplines: Economics and Administration, Tourism and Tourism Management, History, Culture, Religion, Psychology, Sociology, Fine Arts, Engineering, Architecture, Language, Literature, Educational Sciences, Pedagogy & Other Disciplines in Social Sciences

Frequency: Monthly

Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) is a INTERNATIONAL and REFEREED e-journal. Journal of Social Sciences is social science journal. You can send posts by new member record via the journal web page, and take a part in broadcast and / or arbitration committees. We would like to express our honor to work with you, our esteemed academics.

Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) publishes original scientific articles, symposium, panel and scientific study outputs. Furthermore, symposium reports can be published, if not published anywhere.

However, authors are responsible for any obstacles for their works. Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) has the intellectual property rights of any published material. Anything published in the journal can not be published in anywhere except from the ones which has the permission of the journal.

Any judicial, economic and ethical responsibility of the published materials are under the authors' responsibility. Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) will not accept any responsibility.

Associate Prof. Dr. Sehrana KASIMİ

JOURNAL ADMINISTRATION

Editor		
Associate Professor Dr. Sehrana KASIMİ		
Disciplines Editor		
Professor Jean-Marc TROUILLE	Economics	Bradford University
Professor Ekaete EFRETUEI	Business Administration	Keele University
Professor Fatos UKAJ	Econometrics	Prishtina University
Professor Shpresa HOXHA	Labour Economics	Prishtina University
Associate Professor Beyhan ZABUN	Philosophy	Gazi University
Professor Dharm BHAWUK	Community Psychology	Hawaii University
Professor Oya AYTEMİZ SEYMEN	Management and Organization	Balıkesir University
Professor Mieczysław W. SOCHA	International Advisory Board	Warsaw University
Professor Mustafa TALAS	Sociology	Omer Halisdemir University
Professor Fazlı ARSLAN	Theology and Religious Sci.	Istanbul University
Associate Professor Dr. Fikret SOYER	Sports Science	Sakarya University
Professor Haluk ALKAN	Public Administration	Marmara University
Associate Professor Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Science Education	Mersin University
Professor Naşabayeva HEKIMOGLU	International Relations	Bitlis Eren University
Professor Ramazan ERDEM	Healthcare Management	Suleyman Demirel University
Assistant Prof. Dr. Ipek KROM	Marketing	Beykent University
Foreign Language Linguist		
Lecturer Gulsum Vezir Oguz	Istanbul Gelisim University	
Index Supervisor		
Exp. Buket ÇİÇEK	Kahramanmaraş Sutcu Imam University	
ADVISORY BOARD		
Professor Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University / EGYPT	
Professor Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M.Auezoy South Kazakhstan State University / KAZAKHSTAN	
Professor Abdıkalk KUNİMİJAN	Kazakh State Women's Teacher Training University/KAZAKHSTAN	
Professor Abdulhamit SINANOGLU	Kahramanmaraş Sutcu Imam University / TURKEY	
Professor Ali AKSOY	Inonu University / TURKEY	

Professor Ali AZAD	United Arab Emirates University / UNITED ARAB EMIRATES
Professor Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University / UKRAINE
Professor Askar CHOUDHURY	Illinois State University, Illinois / USA
Professor Ayslu B. SARSEKENOVA	Orleu National Development Institute / KYRGYZSTAN
Professor Belkıs OZKARA	Afyon Kocatepe University / TURKEY
Professor Bunyamin AKDEMİR	Inonu University / TURKEY
Professor C. Gazi UCKUN	Kocaeli University / TURKEY
Professor Chunxing FAN	Tennessee State University / USA
Professor Dharm BHAWUK	Hawaii University / HAWAII
Professor Dragana RADICIC	Lincoln University / UNITED KINGDOM
Professor Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi National University of Kazakh / KAZAKHSTAN
Professor Ekaete EFRETUEI	Keele University / UNITED KINGDOM
Professor Elvira BOLAT	Bournemouth University / UNITED KINGDOM
Professor Emmy INDRAYANI	Gunadarma University / ENDONEZYA
Professor Fatos UKAJ	Prishtina University / KOSOVA
Professor Hasan TUTAR	Sakarya University / TURKEY
Professor Himmet KARADAL	Aksaray University / TURKEY
Professor Isidora KOURTI	Regent's University / UNITED KINGDOM
Professor Jayesh KUMAR	Indira Gandhi Institute of Development Research / INDIA
Professor Junaid M.SHAIKH	Curtin University of Technology / MALAYSIA
Professor Katia Zhivkova MIHAILOVA	Univ. of National and World Ec. Sofya / BULGARIA
Professor Kayhan TAJEDDINI	Lund University / SWEDEN
Professor Lutfiye OZDEMİR	Inonu University / TURKEY
Professor Maha Hamdan ALANAZİ	King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh / SAUDI ARABIA
Professor Mahir FISONOGLU	Cukurova University / TURKEY
Professor Marek GRUSZCZYNSKI	Warsaw School of Economics Warsaw /POLAND
Professor Mbodja MOUGOUÉ	Wayne State University / USA
Professor Mehdi TEHRANI	Columbus State University / USA
Professor Meltem ONAY	Celal Bayar University / TURKEY
Professor Mieczysław W. SOCHA	Warsaw University / POLAND
Professor Milind SATHYE	University of Canberra / AUSTRALIA
Professor Mohga BASSIM	Buckingham University / UNITED KINGDOM
Professor Murat CANITEZ	Omer Halis Erdemir University/ TURKEY
Professor Mustafa BİLALOV	Dagestan State University / DAGESTAN
Professor Mustafa PAKSOY	Kilis 7 Aralık University / TURKEY
Professor Nalan AKDOĞAN	Baskent University/ TURKEY
Professor Nor Asiah ABDULLAH	Multimedia University / MALAYSIA
Professor Oya AYTEMİZ SEYMEN	Balıkesir University/ TURKEY
Professor Partha SARKAR	The University of Burdwan / INDIA
Professor Pınar SURAL OZER	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Ramil VALEYEV	Kazak State Univer/ KAZAKHSTAN
Professor Rahmi YAMAK	Karadeniz Thecnical University / TURKEY
Professor Recep KOK	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Rövşen MEMMEDOV	Sumgayit State University / AZERBAIJAN
Professor Sabahat BAYRAK KOK	Pamukkale University / TURKEY
Professor Semra GUNEY	Hacettepe University / TURKEY
Professor Serap CABUK	Cukurova University / TURKEY
Professor Sharon THACH	Tennessee State University / USA
Professor Singh MANJARI	Indian Institute of Management / INDIA
Professor Steve LETZA	Bournemouth University / UNITED KINGDOM
Professor Ugur YOZGAT	Istanbul Kultur University / TURKEY
Professor Vaidas LUKOSIUS	Tennessee State University / USA
Professor Ymer HAVOLLI	Prishtina University / KOSOVA
Professor Yu-Feng LEE	New Mexico State University / USA
Professor Yusuf KARAKILÇIK	Inonu University / TURKEY

PUBLICATION BOARD

Professor Abdigappar MAVLYANOV	National University of Kyrgyzstan / KYRGYZSTAN
Professor Adnan CELİK	Selcuk University / TURKEY
Professor Akbar VALADBİGİ	Urmia University/ IRAN
Professor Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Ali APALI	Mehmet Akif Ersoy University / TURKEY
Associate Professor Dr. Ali Cuneyt CETİN	Akdeniz University / TURKEY
Professor Ali OZDEMİR	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Alper TAZAGUL	Kafkas University / TURKEY
Professor Amanbay MOLDİBAEV	Taraz State Pedagogical University/ KAZAKHSTAN

Professor Atif Muhammed El EKRET	El Ezher University / EGYPT
Assistant Professor Dr. Aykut EKİYOR	Gazi University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Ayhan KORKULU	Ataturk University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Aykut SARKGUNESI	Bulent Ecevit University / TURKEY
Professor Bahıt KULBAEVA	S.Baybeşev Aktobe University / KAZAKHSTAN
Professor Bakıt OSPANOVA	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk Univ./ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Banu TANRIOVER	Osmaniye Korkut Ata University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Betul ALTAY TOPCU	Erciyes University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Bilal SOLAK	Sirnak University / TURKEY
Professor Cholpon TOKTOSUNOVA	National University of Kyrgyzstan / KYRGYZSTAN
Professor Daniyal KİDİRNIYAZOV	Dagestan Russian Academy of Sciency / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Deniz AKGUL	Ahi Evran University / TURKEY
Professor Dinarakhan TURSUNALİEVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics/ KYRGYZSTAN
Associate Professor Dr. Duygu KIZILDAG	Izmir Democracy University / TURKEY
Associate Professor Dr. Dunder KOK	Pamukkale University / TURKEY
Associate Professor Dr Durdu Mehmet BICKES	Nevşehir Hacıbektaş University / TURKEY
Professor Dzhakıpbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University/ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Elif SIMSEK OZKAN	Erciyes University / TURKEY
Associate Professor Dr. Fahri TURK	Trakya University / TURKEY
Associate Professor Dr. Fikret SOYER	Sakarya University / TURKEY
Professor Furqan AHMAD	Jamia Islam University / INDIA
Professor George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute / CANADA
Professor Gulfıra ABDULLİNA	Bashkir State University / RUSSIAN
Associate Professor Dr. Gul KAYALIDERE	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gul Tugba DAGCI	Yalova University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gulsen GERSİL	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gulsum Vezir OGUZ	İstanbul Gelisim University / TURKEY
Professor Gulşat ŞUGAYEVA	Dosmukhamedov Atyrau State University/ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Halil Ibrahim AYDIN	Batman University / TURKEY
Associate Professor Dr. Haluk DUMAN	Aksaray University / TURKEY
Associate Professor Dr. Hasan GÜL	Ondokuz Mayıs University/ TURKEY
Associate Professor Dr. Hatice Hicret OZKOC	Mugla Sıtkı Kocaman University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Hayriye SENGUN	Bayburt University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Huseyin TEZER	Bilecik Seyh Edipali University / TURKEY
Professor Dr. H.Secil FETTAHLIOGLU	Kahramanmaraş Sutcu Imam University / TURKEY
Professor Kalemkas KALİBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University/ KAZAKHSTAN
Professor Karligash BAYTANASOVA	Al - Farabi Kazak National University/ KAZAKHSTAN
Associate Prof. Dr. Koray KAYALIDERE	Calal Bayar University / TURKEY
Professor Kulaş MAMİROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University/ KAZAKHSTAN
Associate Professor Dr.Mehmet INCE	Mersin University / TURKEY
Associate Professor Dr. Melih OZCALIK	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Muhammed SAYGIN	Mersin University / TURKEY
Associate Professor Dr. Mustafa AY	Selcuk University / TURKEY
Associate Professor Dr. Mustafa Fedai CAVUS	Osmaniye Korkut Ata University / TURKEY
Associate Professor Dr. Morsheda HASSAN	Grambling State University / USA
Associate Professor Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nazan SAHBAZ KILINC	Kirikkale University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nicolin AGALLIJA	Bayburt University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Noyan AYDIN	Dumlupınar University / TURKEY
Associate Professor Dr. Nuran AKSIT ASIK	Balikesir University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nurullah KAYA	Bayburt University / TURKEY
Associate Professor Dr. Nuri BALTACI	Gumushane University / TURKEY
Dr. Oğuz Han OZTAY	Van Yuzuncuyil University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Ozlem YASAR UGURLU	Gaziantep University / TURKEY
Professor Shara MAZHİTAEVA	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Professor Shigeko KAMISHİMA	Sapparo City University / JAPAN
Assistant Professor Dr. Sahin CETINKAYA	Usak University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Sara ONUR	Kirikkale University / TURKEY
Professor Sarash KONYRBAEV	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Professor Şara MAJİTAYEVA	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Selcen KÖK	Kahramanmaraş Sutcu Imam University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Sibel SU ERSOZ	Kirikkale University / TURKEY
Professor Susın Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University / EGYPT
Assistant Professor Dr. S. Mustafa ERSUNGUR	Ataturk University / TURKEY
Professor Dr. Tahir AKGEMCI	Selcuk University / TURKEY
Professor Tseediin BATULGA	Mongolia State Universty / MONGOLIA
Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University / KAZAKHSTAN



Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University / USA
Associate Professor Dr. Zubeyir TURAN	Omer Halisdemir University / TURKEY
REFEREE LIST	
Prof. Dr. Erdiñ ŞIKTAR	Erzurum Atatürk University
Prof. Dr. Hamdi TEMEL	Yozgat Bozok University
Associate Professor Dr. Arzu AYDOĞAN YENMEZ	Niğde Ömer Halisdemir University
Associate Professor Dr. Tefik İŞLEYEN	Erzurum Atatürk University
Assistant Professor Dr. Abdurrazak GÜLTEKİN	Bingöl University
Assistant Professor Dr. Ahmet ALKAYIŞ	Bingöl University
Assistant Professor Dr. Ahmet Haktan SİVRİKAYA	Balıkesir University
Assistant Professor Dr. Bayram BOZKURT	Gaziantep University
Assistant Professor Dr. Mustafa OBAY	Siirt University
Assistant Professor Dr. Muhammet Nuri TUNÇ	Adıyaman University
Assistant Professor Dr. İhsan MEŞE	Trakya University
Assistant Professor Dr. Gökhan ILGAZ	Trakya University
Assistant Professor Dr. Gülşah TURA	Kocaeli University
Assistant Professor Dr. Oylum ÇAVDAR	Muş Alparslan University
Assistant Professor Dr. Yasemin Koç GÖZÜBENLİ	Hatay Mustafa Kemal University
Assistant Professor Dr. Yunus Emre AVCI	Siirt University
Lect. Dr. Ersin YAĞAN	İstanbul Zaim University
Lect. Dr. İsmail EROL	Tekirdağ Namık Kemal University
Lect. Dr. İnci OLGUN	Mimar Sinan Güzel Sanatlar University
Dr. Mehmet TAŞ	Hatay Dörtüyl Fen Lisesi

INDEXED / LISTED IN	
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)	
ResearchBible (Academic Resource Index)	
Directory of Research Journals Indexing (DRJI)	
Scientific Indexing Services (SIS)	
Root Society for Indexing and Impact Factor Service	
Active Search Results Engineer (ASR)	
I2OR Indexing Services & Evaluation of Publication Impact Factor (PIF)	
SOBİAD Atf Dizini	



Publication Date 31 DECEMBER 2022
Volume / Issue 8 / 106

CONTENTS

Sevil Dönmez Ayata Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Terkinin Sebepleri Reasons for School Dropout According to Teachers' Views	4455-4464
Erkan Mert Okul Müdürlerinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Algılarının İncelenmesi The Examination of the School Principals' Perceptions Regarding the Psychological Counseling and Guidance Services	4465-4474
Şefik Yücel; Aşlı Başaran Yücel & Mehmet Şakir İlge Okul Yöneticiliğinin Tercih Edilme Nedenlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma A Qualitative Study on the Reasons for Preference of School Management	4475-4484
Numan İlhan Kaptanıderya Hüsrev Paşa'nın Memurlarından Şaban Ağa'nın Gözüyle 1821 Yunan İsyanı The Greek Revolt of 1821 Through the Eyes of Şaban Ağa, One of the Officers of Captainpasha Hüsrev Pasha	4485-4495
Ensari Bozkuş; Başak Hilal Bozkuş & Recep Binda Ortaokul Öğrencilerinde Matematik Özyeterliğinin Yordayıcısı Olarak Okula Aidiyet Ve Matematik Motivasyonu Secondary School Students' School Belongingness and Mathematics Motivation as a Predictor of Mathematics Self-Efficacy	4496-4504
Zeynep Varkan Kavas; Sinem Özbudak & Erhan Çetkin Öğretmenlerin Siber Güvenliklerinin İncelenmesi Examining Teachers' Cyber Security	4505-4510
Duygu Koray; Yakup Sarıdaş & Ayşe Gül Çolakoğlu Okul Yönetimi Kararlarına Katılım Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Teachers' Views on Their Participation in School Management Decisions	4511-4520
Mücahit Kıdıl & Hasan Hüseyin Aksu Matematik Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitimi Terkinin Değerlendirilmesi A Study on the Fact That Math Teachers Dropout of Postgraduate Education	4521-4531
Soner Can; Musa Kurt; Adnan Sarıyıldız; Nihal Nas; Mikail Acar & Mustafa Hançer Okul Müdürünün Görev ve Sorumlulukları Perspektifinde Günlük Faaliyetlerinin Değerlendirmesi Evaluation of the Daily Activities of the School Principal in the Perspective of Duties and Responsibilities	4532-4540
Hamdin Aslan; Salih İnançlı; Mehmet Zekeriya Sevim & Mirhan Aydın Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi Investigation of Preschool Teachers' Opinions on the Problems they Face in Inclusion Practices	4541-4547
Emrah Denizli Öğretmenlerin Mevcut Okul Yöneticisi Seçme ve Atama Usullerine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma Opinions of School Headquarters on Current School Administrator Selection and Appointment: A Qualitative Research	4548-4557
Mustafa Köşeler & Abdurrahman Şam Okul Aile Birliğinin Fon Oluşturma Çalışmalarındaki Etkinliği Effectiveness of School Parent Association in Fund Rating Works	4558-4575
Ali Kazak; Mustafa Öner; Halil Vural & Mustafa Şeker İlköğretim Okullarındaki Devamsızlık Sorunları ve Sorunlara Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerinden Çözüm Önerileri: Tekkeköy İlçesi Örneği Problems of Absenteeism in Primary Schools and Solution Suggestions From School Administrators and Teachers: The Case of Tekkeköy District	4576-4582

Zeki Erdugan Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Bürokratik, Öğretmen ve Öğrencilerle Yaşadığı Sorunlar ve Çözme Becerileri: Nitel Bir Araştırma School Administrators' Bureaucratic Problems with Teachers and Students and their Solving Skills According to Teachers' Views: A Qualitative Study	4583-4594
Sadettin Çınar Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Belirlenmesi Determining Teachers' Life Long Learning Tendencies	4595-4608
Yaprak Biçer & Soner Karademir Psikolojik Danışmanların Gözünden Uzaktan Eğitim Sürecinde Psikolojik Hizmetler Psychological Services in the Process of Distance Education from the Perspective of School Counselors	4609-4619
Gülçin Çakır Okul Müdürlerinin Geri Bildirim Düzeylerinin Rehberlik Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Düzeylerine Etkisi The Effect of School Principals' Feedback Levels on Guidance Teachers' Professional Competence Levels	4620-4640
Ahu Erdoğmuş; Yasemin Öncü; Merve Şeref; Bilgenur Aktürk Baş; Filiz Kılınc & Fatih Erdoğmuş Gelecekte Eğitim: Öğretmenlerin Bakış Açısından Nitel Bir Araştırma Education in The Future: A Qualitative Study from the Perspective of Teachers	4641-4649
Sevinç Hardal; Ali Keskin; Gamze Yüksel; Yasemin Güney Aslan; Mehmet Apaydın & Selin Güleş Köy Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler Factors Affecting Motivation of Primary School Teachers	4650-4661
Ayşegül Eke; Canat Duru; Taşkın Tekin; Tarık Tekin; Saime Canöztürk & Gürsel Yıldırım Örgütsel Değişmeye İlişkin Yapılan Çalışmaların Analizi: Bir İçerik Analizi Çalışması Analysis of the Studies on Organizational Change: A Content Analysis Study	4662-4670
Tahir Selami Şimşek Eğitim Örgütlerinde Personel Görüşlerine Dayalı Psikolojik Şiddet Algısı Perception of Psychological Violence Based on Staff's Opinions in Educational Organizations	4671-4681
Salih Bostancı & Ayla Kaya İlkokul Öğrenci Ailelerinin Çocuklarına Eğitsel Destekleri Educational Supports of Primary School Students Families to their Children	4682-4693
Serkan Kale Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri Ve Meslek Algılarının İncelenmesi Examination of Teachers' Program Literacy Levels and Professional Perceptions	4694-4705

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 106
PP: 4455-4464

Arrival
24 August 2022

Published
31 December 2022
Article ID Number
64255

Article Serial Number
01

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/8/sss.64255>


How to Cite This Article
Dönmez Ayata, S.
(2022). "Öğretmen
Görüşlerine Göre Okul
Terkinin Sebepleri"
International Social
Sciences Studies Journal,
(e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:106;
pp:4455-4464



Social Sciences Studies
Journal is licensed under
a Creative Commons
Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Terkinin Sebepleri

Reasons for School Dropout According to Teachers' Views

Sevil Dönmez Ayata¹ 

¹ Sınıf Öğretmeni., Ahmet Yesevi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetim Bölümü, Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

ÖZET

Araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre okul terkinin sebeplerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, problem ve olguların doğal ortamda çok yönlü, gerçekçi ve ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkarıldığı, araştırmacının da sürece aktif olarak katıldığı, araştırmanın deseninde çeşitliliğin ve esnekliğin olduğu, derinlemesine analizlerin yapıldığı nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, "Amaçlı Örneklem" tiplerinden "Kartopu/Zincir Örneklem" kullanılmıştır. Bu çalışmada okullarda alanında uzmanlıkları kanıtlanmış bireylerle görüşmeler başlatılarak, sonraki görüşmeler için bireyler kartopu şeklinde oluşturulmuş, 10 öğretmen ile görüşme sağlanmıştır. Veri toplama aracı olarak; öğretmenlere yöneltilen ve problemin çözümünü destekleyecek nitelikte b4 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formundaki sorular, kuramsal ve kavramsal çerçeve doğrultusunda kodlama yapılarak tümdengelim analiz yöntemiyle içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okul terk etmesinde aile kaynaklı nedenler ailenin ilgisizliği, bağ bahçe işleri, ekonomik gerekçeler, kız çocuklarını evlendirme isteği ve aile baskısı şeklinde, arkadaş kaynaklı nedenler temasında akran zorbalığı, zararlı madde kullanımı, arkadaşlara uyum sağlama, başarısızlık ve arkadaşlarının evlenmesi şeklinde, okuldan kaynaklı nedenler olarak okul yönetimi/öğretmen davranışı, ders başarısızlığı, okul devamsızlığı ve akran zorbalığı şeklinde belirtilmiştir. Okul terkinin önlenmesi için öğretmenler tarafından öğrenci ve veli ile iletişim, okulun sevdirilmesi, ekonomik destek, eğitimin yeniden düzenlenmesi ve okul desteği verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, Okul Terki, Devamsızlık

ABSTRACT

The aim of the study is to reveal the reasons for school dropout according to teachers' views. In this study, a qualitative research was conducted in which qualitative data collection techniques were used, problems and phenomena were revealed in a multidimensional, realistic and detailed way in a natural environment, the researcher actively participated in the process, there was diversity and flexibility in the research design, and in-depth analyzes were made. In the research, "Snowball/Chain Sampling", one of the "Purposive Sampling" types, was used. In this research, interviews were initiated with individuals with proven expertise in their field in schools, and individuals were formed as snowballs for subsequent interviews, and 10 teachers were interviewed. As a data collection tool, an interview form consisting of b4 questions to be directed to the teachers and to support the solution of the problem was prepared. The questions in the interview form were coded in line with the theoretical and conceptual framework and evaluated by content analysis with deductive analysis method. Family-related reasons for students' dropping out of school were family indifference, vineyard and garden work, economic reasons, desire to marry off their daughters and family pressure; peer bullying, harmful substance use, adaptation to friends, failure and friends' marriage were mentioned in the theme of peer-related reasons; school-related reasons were school administration/teacher behavior, course failure, school absenteeism and peer bullying. In order to prevent school dropout, teachers stated that communication with students and parents, endearing the school, economic support, reorganization of education and school support should be provided.

Keywords: Student, School Dropout, Absenteeism

1. GİRİŞ

Öğrencilerin çeşitli nedenlerle okulu terk etme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu durumun eğitim sisteminin kalitesi üzerindeki etkisi ve yarattığı sosyal ve toplumsal sorunlar, ülkemizde bu konuya yönelik bir politika geliştirilmesini öncelikli hale getirmektedir. Ülkemizin ulusal ve uluslararası raporlarda yer alan devamsızlık verileri sorunun boyutunu açıkça yansıtmaktadır.

Dünya genelinde ülkelerin eğitim sistemlerinde devamsızlık ve okul terki ile ilgili birçok gösterge bulunmaktadır. En kapsamlı göstergelerden biri olarak kabul edilen eğitime katılım göstergesinin 2015/2021 yıllarını kapsayan OECD'nin Bir Bakışta Eğitim Raporu'na bakacak olursanız, OECD ülkelerinde zorunlu eğitimin 6 yaşında ilköğretimle başladığını ve 16 yaşında ortaöğretimin tamamlanmasıyla sona erdiğini görebilirsiniz. Ülkelerin kendi eğitim sistemleri ve yapıları çerçevesinde, okul çağındaki nüfusun zorunlu eğitim yaşı farklılık gösterebilmektedir. Bu bağlamda OECD, bir ülkedeki okullaşma oranını, okul çağındaki nüfusun yaş aralığının en az %90'ına ulaşması durumunda "tam katılım" olarak değerlendirmektedir. Ülkemizde yaş aralığı bakımından eğitime tam katılım 10 yıllık bir süreyi, yani 6 ila 15 yaş arasını kapsamaktadır. Bu durum eğitime tam katılım açısından OECD ortalamasının altındadır. Üstelik ülkemiz bu sürenin en düşük olduğu ülkeler arasında yer almaktadır (OECD Bir Bakışta Eğitim Raporu, 2015; 2021).

Önemli bireysel, ailevi ve bağlamsal zorluklar, öğrenciler için olumsuz akademik sonuçlara katkıda bulunur. Okula devamın teşvik edilmesi, bu olumsuz okul sonuçlarının azaltılması için bir araç olabilir. Biyoekolojik bir

çerçevede, çocukların kendilerini içinde buldukları çevreyi dikkate almak çok önemlidir. Yoksulluk, çocukların eğitim hayatlarını etkileyen kritik bir özelliktir (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Bir öğrencinin okula devamsızlığı kronikleştiğinde, bu kronik durumun okulu bırakmaya dönüşmesi yaygındır. Bu durum uzun vadede genellikle evsizlik, işsizlik ve yoksullukla sonuçlanmaktadır (Outhouse, 2012).

Okuldan kaçmaya yol açan kişisel nedenlerin başında öğrencinin sağlık sorunları ve sınıfta kalma korkusu gelmektedir (Tunç,2011). Bunun dışında öğrencilerin okula gitmek istememeleri ve ruhsal durumları nedeniyle okul hayatını kabullenememeleri de devamsızlık ve okulu bırakma nedenlerindedir (Bahalı ve Tahiroğlu, 2010). Bir diğer sorun ise öğrencilerin akademik başarısızlıkları nedeniyle akranlarından geri kalmaları durumunda arkadaşlarının saygısını kaybedeceklerini düşünmeleri ve bu nedenle okuldan uzak durma eğiliminde olmalarıdır (Aydın, 2006). Aileler çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayamadıkları için öğrenciler yoksulluk nedeniyle okula devamsızlık yapmakta, bu da özgüven eksikliğine yol açmaktadır (Özbaş, 2010; Zorbaz, 2018). Ayrıca, öğrencilerin arkadaş ve sosyal çevrelerinin de okula devamsızlığa neden olduğu tespit edilmiştir (Özbaş, 2010).

Erken okul terki kavramı Dekkers ve Claassen (2001) tarafından, eğitim ve öğretim faaliyetlerini aktif olarak sürdüren bir öğrencinin, çeşitli nedenlere bağlanabilecek olumsuz sebeplerden dolayı içinde bulunduğu eğitim aşamasını devam ettirememesi ve tamamlayamaması olarak tanımlanmaktadır. Cullen (2000) ise okulu bırakmayı, yasal okulu bırakma yaşından önce ve/veya sınırlı ve gerekli bir resmi yeterlilik elde etmeden okulu terk etmek olarak tanımlamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi ise okul terki kavramını gençlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam edememesi ve işgücü piyasasına girememesi olarak tanımlamaktadır. Resmi ve işlevsel olmak üzere iki tanıma göre değerlendirildiğinde, işlevsel anlamda EOT kavramı, bireyin gelecekteki yaşamına yapacağı etkinin ve soruna yol açan nedenlerin incelendiği bir sorun olarak görülmektedir. Resmi anlamda ise öğrencinin yaşı, nüfusu ve eğitim faaliyetlerinde geçireceği süre ile ilgili zorunlu eğitim süreci olarak değerlendirilmektedir (Finning, 2019).

Türk eğitim sisteminde yasal olarak tanımlanmış bir okulu bırakma kavramı bulunmamaktadır. Zorunlu eğitim 2012-2013 öğretim yılından bu yana 12 yıldır ve ilkokul, ortaokul ve lise eğitimini kapsamaktadır. Bu 12 yıllık süre zorunlu eğitim olarak kabul edilmiş ve bu süre zarfında öğrencinin okula devamsızlığı için yasal 'devamsızlık' tanımı kullanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim yönetmeliklerine göre, öğrencilerin yaşlarına/nüfuslarına bağlı olarak ilkokul, ortaokul ve liseye devam etmeleri zorunludur. Ülkemizde okula devam etmeyen ve devamsızlık yapan öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığı'nın e-okul sistemine günlük olarak kaydedilmektedir. Bu verilere Bakanlık tarafından yetkilendirilen eğitim paydaşları erişebilmektedir. Öğrencilerin devamsızlıkları posta, e-posta veya diğer bilişim araçlarıyla velilere iletilir. Devamsızlık süreleri ilkokul, ortaokul ve liselerde farklılık göstermekle birlikte, 10 günü özürsüz ve 20 günü özürlü olmak üzere toplam 30 günden fazla devamsızlık yapan öğrenciler eğitim dönemi için başarısız sayılmaktadır. Devamsızlık nedeniyle başarısız sayılan öğrenciler yasal olarak bir sonraki okul yılında sınıf tekrarı yapmış sayılırlar.

Eğitim dönemi boyunca bir sınıfı iki kez tekrar eden öğrenciler örgün eğitimden çıkarılır ve okulla ilişkileri kesilir. Örgün eğitim dışına çıkarılan öğrenciler, açık öğretim sistemi içerisinde halk eğitim merkezleri tarafından koordine edilen açık öğretim okullarındaki eğitim faaliyetlerine yönlendirilirler. Uzun süreli devamsızlık ve açık öğretim sistemine kabul edilmeme nedeniyle öğrenci, ülkemizde sadece Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen bitirme belgesi olmaksızın eğitim sistemiyle ilişkisi kesilir (Karapür, 2017).

Ülkemizde devamsızlık, okuldan kaçma ve okul terki ile ilgili araştırmalar ağırlıklı olarak 2000'li yılların başında yapılmış ve ilkokul türleri düzeyinde yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Eğitim Reformu Girişimi (ERG) ve Kadın Adayları Destekleme ve Eğitime Derneği (KA-DER) tarafından yürütülen Eğitimde ve Toplumsal Katılımda Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması projesi eğitimin önündeki engelleri farklı yönleriyle ele almıştır. Bu projeler okulu erken terk konusunu kapsamlı bir şekilde ele almış ve bu konuda yapılacak çalışmalara temel oluşturacak bir politika raporu hazırlamıştır. Bu raporda, ülkemizde okullaşma oranlarının artmasına rağmen çeşitli nedenlerle farklı okul türlerinden öğrencilerin eğitim faaliyetlerine devam edemedikleri ve eğitimlerini tamamlayamadıkları belirtilmiştir. Ancak ülkemizdeki mevcut mevzuatta okulu erken terk tanımının yer almaması, bu soruna ilişkin güvenilir veri kaynağına ulaşmayı imkânsız kılmakta ve bu durumun çok önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmesine yol açmaktadır (Göçen ve Kaya, 2019).

Okula devamsızlık problemi literatürde okulu bırakma, öğrenimini yarıda bırakma ve okulu terk etme gibi farklı tanımlar altında incelenip değerlendirilse de bir öğrencinin zorunlu eğitim ve öğretim sürecine çeşitli nedenlerle devam edememesi ya da tamamlayamaması ve bir eğitim ve öğretim biçimine kabul edilmemesi durumu küresel öneme sahiptir. Tüm dünya ülkelerinde yakından incelenmesi gereken bir sorundur (Karapür, 2017). Sorun tüm dünya ülkelerinde farklı terimlerle ifade edilse de küresel olarak geçerli bir derece veya sertifikaya sahip olmayan kişiler okulu terk etmiş olarak kabul edilmektedir (Karapür, 2017).

Bu bilgiler kapsamında araştırma problemi: öğretmen görüşlerine göre okul terkinin sebepleri nelerdir?

Araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre okul terkinin sebeplerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda araştırmada şu sorulara cevaplar aranacaktır:

1. Öğrencilerin okulu terk etmesinde aileden kaynaklı nedenler nelerdir?
2. Öğrencileriniz okulu terk etmesinde arkadaş ve sosyal çevreden kaynaklı nedenler nelerdir?
3. Öğrencileriniz okulu terk etmesinde okuldan kaynaklı nedenler nelerdir?
4. Öğrencilerin okulu terk etmesini önlemek için neler yapılmalıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma modeli

Bu çalışmada nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, problem ve olguların doğal ortamda çok yönlü, gerçekçi ve ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkarıldığı, araştırmacının da sürece aktif olarak katıldığı, araştırmanın deseninde çeşitliliğin ve esnekliğin olduğu, derinlemesine analizlerin yapıldığı nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Nitel sürecin yürütüldüğü araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2005). Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre nitel araştırma, olgu ve olayları bireylerin bakış açısından ortaya çıkarma olanağı sağlar. Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan 'fenomenolojik' desen kapsamında yürütülmüştür. Fenomenoloji; bireylerin farkında oldukları ancak derinlemesine anlayamadıkları durumlara odaklanır. Fenomenoloji, sıklıkla karşılaştığımız ancak tam anlamını kavrayamadığımız olguları çalışmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Fenomenolojik desenin seçilmesinin nedeni, öğretmenlerin okulu bırakma konusunda suçladıkları faktörleri katılımcıların deneyimleri aracılığıyla derinlemesine araştırmaktır.

2.2. Çalışma grubu

Araştırmada, "Amaçlı Örneklem" tiplerinden "Kartopu/Zincir Örneklem" kullanılmıştır. Kartopu/Zincir Örneklem, araştırmacının problemine ilişkin bilgi verme yeterliğine ve becerisine sahip bireylerin saptanmasında etkilidir. Süreç basit bir şekilde: "Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir? Bu konuyla ilgili olarak kim veya kimlerle görüşmemi önerirsiniz?" sorusu ile başlatılır. Sürecin ilerleyen kısmında isimler veya durumlar bir kartopuna benzer şekilde büyüyerek ve artarak devam eder, bir süre sonra benzer isimler öne çıkmaya başlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İsimlerden oluşan listeden ön plâna çıkan ve araştırma için kritik olarak adlandırılan bireyleri seçmek mümkün olmaktadır. Böylece araştırmacı problemine çözüm getirecek zengin bilgi kaynaklarına erişme şansına sahip olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada okullarda alanında uzmanlıkları kanıtlanmış bireylerle görüşmeler başlatılarak, sonraki görüşmeler için bireyler kartopu şeklinde oluşturulmuş, 10 öğretmen ile görüşme sağlanmıştır.

3.3. Veri toplama aracı

Veri toplama aracı olarak; öğretmenlere yöneltilecek ve problemin çözümünü destekleyecek nitelikte bir görüşme formu hazırlanmıştır. Veri toplamada kullanılmak üzere geliştirilen görüşme formu hazırlanmadan önce, alan yazın incelemesi ve ilgili mevzuat taraması yapılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, görüşme formunun, çalışmanın amacına ulaşmasını gerçekleştirmede yeterli olup olmadığının değerlendirilmesi; diğer bir deyişle soruların düzeninin, gerekliliğinin, ifadelerin anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla, katkı sunabileceği düşünülen uzmanlardan görüşler alınmıştır. Araştırmada öğretmenlere yöneltilecek üzere 4 adet açık uçlu soru hazırlanmıştır.

Hazırlanan görüşme formunun çalışma öncesinde, araştırmanın amacına ne oranda hizmet ettiği, ve uygulanabilirliğinin kontrol edilebilmesi için alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir. Ardından iki müdür ile bir pilot deneme yapılmış ve soruların anlaşılması ile ilgili herhangi bir sorun yaşanmadığı görülmüştür. Ardından soruların içerik ve biçimlerinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu değerlendirme sonrasında değiştirilmesi ya da çıkarılması gereken soruların olmadığı gözlenmiş ve esas veri toplama sürecine geçilmiştir.

Yapılan araştırmada katılımcı teyidi alınmış ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin süreleri uzun tutularak etkileşimin uzun süreli olmasıyla iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda, verilerin iç geçerliliğini artırmak için, elde edilen verilerden ulaşılan bulguların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda bulguların, hazırlanan kavramsal çerçeve ile uyumlu olup olmadığı sık sık kontrol edilmiştir. Tüm görüşme süreçlerinde Kvale (1996)'nin belirttiği görüşme sürecinin niteliğini arttıran kriterlere dikkat edilmiştir. Kvale (1996) tarafından belirtilen bu kriterlerden kısaca; istenilen yanıtların esas amaçtan sapmamasına özen göstermek, görüşme süreci

boyunca notlar almak, ses kaydı yapmak, verilen cevapların uzun ve detaylı olmasına dikkat etmek, zengin bilgi içeren yanıtlar elde etmeye çalışmak ve katılımcıların yanıtlarına müdahale etmeden fikirlerini ortaya koymaya çalışmak şeklinde bahsedilebilir.

3.4.Verilerin toplanması ve analiz

Nitel verilerin analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde; görüşme yöntemi ile toplanan verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlenip yorumlandığı, katılımcıların görüşlerini açık bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve ulaşılan sonuçların, neden sonuç ilişkisine bakılarak yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Hazırlanan görüşme formundaki sorular, kuramsal ve kavramsal çerçeve doğrultusunda kodlama yapılarak tümdengelim analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Tümdengelim yönteminde teorik çerçevede var olan ya da literatürde önceden bulunan, belirlenmiş kodlar kullanılarak veriler analiz edilmektedir. Görüşme formunda yer alan tüm sorular ayrı ayrı ele alınarak, katılımcıların bu sorulara verdikleri yanıtlar, Office programına aktarılmıştır. Ardından tümevarım analiz yöntemi kullanılarak, yanıtlar birkaç kez okunmuş ve katılımcıların cevaplarına yönelik kodlamalar oluşturulmuştur. Ardından kodlar bir araya getirilerek, araştırma bulgularının genel hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ve alt temalar ortaya çıkarılmış, benzer temaların tekrarlanma sıklıklarının çetelesi tutularak, frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır ve ardından ortaya çıkan verilerin betimsel analizleri gerçekleştirilmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcı olan öğretmenlerin her birine kod numaraları verilerek (Ö1, Ö2, Ö3...) açıklamalara yer verilmiştir. Verilerin sunumunda, alıntı seçimi yapılırken farklılık ve dikkat çekicilik, açıklayıcılık ve çeşitlilik ölçütleri dikkate alınmıştır.

2. BULGULAR

Araştırmaya katılanların demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilen Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
Katılımcı 1	Kadın	Çocuk Gelişimi Öğretmeni	33 yaş	11 yıl	Lisans
Katılımcı 2	Erkek	Edebiyat Öğretmeni	40 yaş	15 yıl	Lisans
Katılımcı 3	Erkek	Biyoloji Öğretmeni	39 yaş	14 yıl	Lisans
Katılımcı 4	Kadın	Biyoloji Öğretmeni	48 yaş	26 yıl	Lisans
Katılımcı 5	Kadın	Biyoloji Öğretmeni	42 yaş	15 yıl	Doktora
Katılımcı 6	Kadın	Almanca Öğretmeni	37 yaş	11 yıl	Lisans
Katılımcı 7	Erkek	Edebiyat Öğretmeni	44 yaş	20 yıl	Lisans
Katılımcı 8	Kadın	Edebiyat Öğretmeni	50 yaş	27 yıl	Lisans
Katılımcı 9	Erkek	Beden Eğitimi Öğretmeni	45 yaş	20 yıl	Lisans
Katılımcı 10	Kadın	Rehberlik Öğretmeni	37 yaş	12 yıl	Lisans

Tablo 1’de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, çalışmada 6 kadın 4 erkek öğretmen olduğu görülecektir. Branşları bakımından 3 biyoloji öğretmeni, 1 çocuk gelişimi öğretmeni, 3 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, 1 Almanca bilimleri, 1 beden eğitimi öğretmeni, 1 rehberlik öğretmeni bulunmaktadır. Yaşları bakımından en genç öğretmen 33, en yaşlı öğretmen ise 50 yaşındadır. Kıdem süreleri bakımından ise en az 11 yıl, en fazla 26 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde, 1 öğretmen doktora, 9 öğretmenin lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Araştırmada “Öğrencilerinizin okulu terk etmesinde aileden kaynaklı nedenler nelerdir?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerinizin okulu terk etmesinde aileden kaynaklı nedenler nelerdir? sorusuna dayalı bulgular

Temalar	Kodlar	f
Aile Kaynaklı Nedenler	Ailenin ilgisizliği	4
	Bağ bahçe işleri	3
	Ekonomik gerekçeler	3
	Kız çocukları evlendirme isteği	2
	Aile baskısı	2
	Aile içi sorunlar	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin okulu terk etmesinde aile kaynaklı nedenlerin öğrenilmesi amacıyla “Öğrencilerinizin okulu terk etmesinde aileden kaynaklı nedenler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 2’de öğrencinin okulu terk etmesinde aile kaynaklı nedenlere ilişkin ifadelerin aile kaynaklı nedenler altında toplandığı görülmektedir. Aile Kaynaklı Nedenler temasında “Ailenin ilgisizliği”, “Bağ bahçe işleri”, “Ekonomik gerekçeler”,

“Kız Çocuklarını evlendirme isteği” ve “Aile baskısı” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre Öğretmenlerin ailenin ilgisizliği olgusuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, ailenin öğrencinin okuluna ilişkin ailenin duyarsızlığı ve eğitimin gereksizliğine ilişkin görüş açıkladıkları görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin ders durumlarından genel olarak veli toplantısında haberdar oluyorlar. “Öğrencilerinin dersleri iyi durumda değilse okumaları aileler için gereksiz olarak görülüyor.” (Ö2)

“Ailenin öğrencinin eğitim ve öğretim hayatının öneminin farkında olmaması ve bundan dolayı öğrencinin eğitim ve öğretim hayatına etkin bir şekilde katılım sağlamasını destekleyici bir ortam sunmaması. Bu konuda öğrenciye iyi bir rol model olamaması.” (Ö10)

Öğretmenlerin öğrencinin okul terkinde ilişkin sahip oldukları bir diğer görüş ise ailenin sahip olduğu bağ bahçelerdeki işlerin yapılması konusunda olmuştur. Bu konudaki öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir.

Özellikle ders notları iyi olmayan erkek öğrenciler de ailesi tarafından okuldan alınıp aile bütçesine katkı sağlıyor. Aynı zamanda ailenin bağ bahçesi varsa okula devam etmesi yerine bahçeye sahip çıkması aile tarafından daha makul görülüyor.” (Ö1)

“Özellikle geçimini hayvancılık ve çiftçilik ile karşılayan ailelerin, çocuklarını potansiyel işçi olarak görmeleri ve okulla ilgili herhangi bir sorunda veya zorlukta öğrenciyi okuldan almaya dair tehditleri bir süre sonra öğrencilerde de okula karşı tutum değişmesine veya yılgınlığa sebep olmaktadır.” (Ö3)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları öğrencilerin okulu terk etmesinin bir nedeninin ailenin ekonomik koşulları ile ilişkilendirmiştir. Bu görüşler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

“Aileler genel olarak eğitim- öğretim konusunda çok bilinçli olmadıkları için çocuklarının okuması onlar için masraf demek oluyor.” (Ö2)

“Ekonomik durum, ailede ilgisizlik” (Ö8)

Öğretmenlerden ikisi özellikle kız çocukları söz konusu olduğunda ailelerin onlara uygun gördükleri bir kişi ile evlendirmek istedikleri için öğrencilerin okuldan alındığını ifade etmiştir. Bu düşüncesini şu sözlerle açıklamıştır.

“Uzun süredir görev yaptığım okul il merkezine 70 km. uzaklıkta bir ilçede bulunuyor ve öğrencilerimizin çoğu okula köylerden taşınmalı olarak geliyor. Köylerde evlilik yaşı olarak yirmili yaşlar çok geç sayılıyor. Özellikle kız öğrencilere şehir merkezinden evlilik amaçlı talipler söz konusu olunca veya düzenli işe sahip bir talip olunca aileler kızlarını evlendirmek istiyor.” (Ö1)

Okul terkinin bir diğer nedeni olarak ailelerin çocukları üzerinde kurdukları baskı olarak belirtilmiştir. Bu baskı bazen ders konusunda olabileceği gibi bazen de özel hayat konusunda olabilmektedir. Aşağıda öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

“Ailelerin ders çalışma baskısı öğrencileri okula karşı soğutabiliyor. Daha okulun ilk haftasından itibaren sürekli ders çalıştırmaya yönelik aile tutumları öğrencide ters bir etki oluşturabiliyor.” (Ö3)

Aile için sorunların okul terkinde neden olacağını bir öğretmen şu sözler ile açıklamıştır.

“Anne ve babanın ayrı olması, Aile içindeki sorunlar” (Ö7)

Araştırmada “Öğrencilerinizin okulu terk etmesinde arkadaş ve sosyal çevreden kaynaklı nedenler nelerdir?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerinizin okulu terk etmesinde arkadaş ve sosyal çevreden kaynaklı nedenler nelerdir? sorusuna dayalı bulgular

Temalar	Kodlar	f
Arkadaş Kaynaklı Nedenler	Akran zorbalığı	3
	Zararlı madde kullanımı	3
	Arkadaşlara uyum sağlama	3
	Başarısızlık	2
	Arkadaşlarının evlenmesi	1
Sosyal Çevre Kaynaklı Nedenler	Okulu önemsemeyen çevre	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin okulu terk etmesinde aile kaynaklı nedenlerin öğrenilmesi amacıyla “Öğretmenlerin öğrencilerinizin okulu terk etmesinde arkadaş ve sosyal çevreden kaynaklı nedenler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 3’te öğrencinin okulu arkadaş ve sosyal çevre kaynaklı okul terki nedenlerine ilişkin ifadelerin arkadaş kaynaklı nedenler ve aile kaynaklı nedenler altında toplandığı görülmektedir. Arkadaş Kaynaklı Nedenler temasında “Akran zorbalığı”, “Zararlı madde kullanımı”, “Arkadaşlara uyum

sağlama”, Başarısızlık” ve “Arkadaşlarının evlenmesi” şeklinde belirtilmektedir. Sosyal Çevre Kaynaklı Nedenler temasında “Okulu önemsemeyen çevre” şeklinde belirtilmektedir.

Buna göre öğretmenlerin arkadaş kaynaklı okul terkine ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde, akran zorbalığının okul terkine öne çıktığı görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Akran zorbalığı da okul terkine sebep olarak gördüğüm en önemli noktalardan bir tanesi. Özellikle engelli öğrencilere karşı takınılan tavır ve davranışlar bu öğrencileri okula karşı soğutabiliyor. Arkadaşları tarafından fiziksel ve duygusal şiddete maruz kalan öğrenciler de okula karşı olumsuz duygular geliştirip terk etmeye meyil etmektedir.” (Ö3)

“Öğrencinin arkadaş ve sosyal çevresinden zorbalık içeren davranışlar görmesi, dışlanması öğrencinin okulu terk etmesinde en büyük etken olabilir.” (Ö10)

Öğretmenlerin okul terkine ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde, zararlı madde kullanımının okul terkine önemli bir nedeni olduğuna ilişkin görüşünü üç öğretmenin paylaştığı görülmektedir.

“Öğrenciler arasında tütün tüketimi çok fazla. Sırf tütün içmek için bile dersten kaçan öğrenciler var. Bir süre sonra devamsızlık arttığı için öğrenci okulu terk edebiliyor.” (Ö2)

“Arkadaşları ile sigara içme” (Ö7)

Öğrencilerin okul terkine öne çıkan gerekçelerden bir diğeri arkadaşlara uyum sağlama isteği olmuştur. Öğrenciler arkadaşları tarafından dışlanmamak adına onlar gibi davranmaktadır. Aşağıda bu konuya vurgu yapan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

“Farklı bir okula geçen arkadaşını yalnız bırakmama isteği olabilir. Bu tarz durumlar nadiren oluyor.” (Ö5)

“Arkadaşları tarafından kabul görmek için onlara ayak uydurması” (Ö6)

Derslerinde başarı gösteremeyen bazı öğrencilerin okulu terk etme eğilimine sahip olduklarına ilişkin öğretmen görüşü şu şekildedir.

“Arkadaşlarının gittikleri okulda ders başarısı ve devamsızlık konusunda daha rahat oldukları yönünde görüş açıklamaları” (Ö9)

Bazı arkadaşları evlenen kız öğrenciler eğer evlendikleri kişinin maddiyatı iyi ise onlarda evlenme isteğine sahip olmaktadır. Bu nedenle okulu terk eğilimine girmektedir. Bir öğretmen şöyle açıklamıştır.

“Öğrenciler evlilik yapıp mutlu olduğuna inandıkları arkadaşlarından etkilenebiliyorlar. Özellikle evlenen arkadaşlarının eşinden kaynaklanan maddi yeterliliği varsa, bu öğrencilerin okulu terk etmesinde bir etken oluyor. Yine öğrencilerin bir gruba dahil olma, arkadaşlarına uyum sağlama isteği neticesinde ders notlarının iyi olmaması da okulu terk etmeleri için bir neden olarak görülebilir.” (Ö1)

Öğretmenler sosyal çevre kaynaklı nedenler içerisinde sadece öğrencinin okula önem vermeyen bir çevrede olmasını gerekçe göstermiştir. Bu konuda şu açıklamayı yapmıştır.

“... okula ve eğitime önem vermeyen çevre” (Ö8)

Araştırmada “Öğrencilerinizin okulu terk etmesinde okuldan kaynaklı nedenler nelerdir? (Öğretmen, yönetim, akademik başarısızlık, devamsızlık vb.)” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerinizin okulu terk etmesinde okuldan kaynaklı nedenler nelerdir? sorusuna dayalı bulgular

Temalar	Kodlar	f
Okul Kaynaklı Nedenler	Okul yönetimi/öğretmen davranışı	7
	Ders başarısızlığı	4
	Okul devamsızlığı	3
	Akran zorbalığı	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin okulu terk etmesinde okul kaynaklı nedenlerin öğrenilmesi amacıyla “Öğrencilerinizin okulu terk etmesinde okuldan kaynaklı nedenler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4’te öğrencinin okuldan kaynaklanan okul terki ile ilgili cevaplar Okul Kaynaklı Nedenler teması altında toplandığı görülmektedir. Okul Kaynaklı Nedenler temasında “Okul yönetimi/öğretmen davranışı”, “Ders başarısızlığı”, “Okul devamsızlığı” ve “Akran zorbalığı kodları” şeklinde belirtilmektedir. Öğretmenlerin tamamına yakını okul

kaynaklı terkin en önemli nedeninin okul yönetiminin ya da öğretmen davranışının bir sonucu olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Yine okulu terk etme konusunda yönetimden kaynaklı bir sorun olduğunu söylemek mümkündür.” (Ö2)

“Özellikle bir öğretmenin veya bir idarecinin sözlü veya fiziki olarak şiddetine maruz kalan öğrenciler okulu terk edebilmektedir (Ö3)

“Bazı öğretmenlerin sınavları zor yapması ve düşük puan vermesi.” (Ö5)

“Öğrencinin ders öğretmeni ile ilgili yaşadığı anlaşmazlıkların boyutu öğrencinin okul terk etmesinde önemli bir role sahip. Örneğin sınıf içerisinde öğrencinin öğretmeni tarafından dışlanması, kendisini kötü hissettirecek ifadelerle maruz kalması.” (Ö10)

“Okulun disiplin olayını abartması, öğretmenlerin olumsuz tutumları devamsızlık sorunu, okulda tamamen ders, not odaklı yaklaşım” (Ö8)

Derslerinde başarılı olmayan öğrencilerin okul terkine yatkınlıkları olduğu konusunda görüşe sahip öğretmenler bu örüşlerini şu sözleri ile açıklamışlardır.

Akademik olarak çok başarılı olup okulu terk eden öğrenciyle çok karşılaştığımı söyleyemem. Ders notları iyi olmayan öğrenciler genellikle okulu terk etmeye daha meyilli oluyorlar.” (Ö1)

Yine derslerde gereken başarıyı gösterememek bu konuda belirleyici olmaktadır. Arkadaş çevresine önem veren öğrencilerin devamsızlık yaptıkları da sıklıkla gözlenmektedir (Ö3)

“Akademik başarısının düşük olması ve yükselebileceğini inanmaması okulu gereksiz görmesi” (Ö6)

Okul kaynaklı nedenlere ilişkin katılımcılardan üçü okula devamsızlığın giderek daha fazla okul terkine neden olacağı konusuna vurgu yapmışlardır. Öğretmen görüşleri şu şekildedir.

“Özellikle devamsızlık sebebiyle okulu terk eden öğrencilerin devamsızlık sayıları belli bir sınıra ulaştığında ailelere mektup yoluyla duyuru yapılıyor. Bazen giden mektuplar aileden önce çocukların eline geçiyor aile yine haberdar olamıyor. Bu yeterli bir durum değil. Okul yönetiminin bu konuda daha duyarlı olması gerekmektedir (Ö3)

“Devam, devamsızlık sorunu ve de akademik olarak özel okullardan daha katı olması” (Ö9)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri akran zorbalığının okul terkine neden olduğuna ilişkin görüşlerini aşağıda verildiği şekilde açıklamıştır.

Akran zorbalığının da okul terkine sebep olan bir diğer durum olduğunu söyleyebilirim. (Ö1)

Araştırmada “Öğrencilerin okulu terk etmesini önlemek için neler yapılmalıdır? Bu konudaki görüşlerinizi açıklar mısınız?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin okulu terk etmesini önlemek için neler yapılmalıdır? Bu konudaki görüşlerinizi açıklar mısınız? sorusuna dayalı bulgular

Temalar	Kodlar	f
Okul Terkinin Önlenmesi	Öğrenci ve veli ile iletişim	5
	Okulun sevdirmesi	4
	Ekonomik destek	2
	Eğitimin yeniden düzenlenmesi	2
	Okul desteği	2

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin okulu terkinin önlenmesi amacıyla “Öğrencilerin okulu terk etmesini önlemek için neler yapılmalıdır? Bu konudaki görüşlerinizi açıklar mısınız?” sorusu yöneltmiştir. Tablo 5’te öğretmenlerin okul terkinin önlenmesi ile ilgili cevaplarının Okul Terkinin Önlenmesi teması altında toplandığı görülmektedir. Okul Terkinin Önlenmesi temasında “Öğrenci ve veli ile iletişim”, “Okulun sevdirmesi”, “Ekonomik destek”, “Eğitimin Yeniden Düzenlenmesi” ve “Okul desteği” şeklinde belirtilmektedir. Öğretmenlerin yarısı okul terkinin önlenmesi için okulun öğrencilerle ve velileri ile iyi bir iletişim kurarak sorunları çözebileceklerini ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Okul terkine sebep olan durum ne olursa olsun öğrenciyle ve veliyle ayrı ayrı özel olarak görüşmek gerekir.” (Ö1)

“Öğrenciyle ve veliyle okul özel olarak görüşmelidir. Yalnızca prosedürlerin yerine getirilmesi değil, bireyselleştirilmiş bir anlayışın geliştirilmesi gerekir. Sebebin ne olduğu iyi olarak anlaşılırsa öğrenciye yardım etmek o denli kolaylaşır” (Ö2)

“Öğrenciye değer verildiği hissettirilmeli, Okuldan ayrıldığı zaman aileye bilgi verilip, okula çağrılmalı” (Ö7)

“Bu konuda özel ilgi ve alaka son derece önemlidir. Öğrenciler iyi gözlemlenmelidir. Okulu terki yaşayan öğrencilerle mutlaka ilgilenilmeli, ailesinin de görüşü alınmalı, bireyler bilgilendirilmelidir.” (Ö3)

Öğrencilerin okul terkinin önlenmesinde alınacak tedbirlerden biri öğrencilere okul sevdirmesidir. Bu sayede okula devamlı geleceğini düşünen öğretmenler görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamışlardır.

“Öncelikle ailenin çocukluktan başlayarak okulu sevdirmesi akademik olarak onu desteklemesi, her koşulda kabul göreceğine inanması” (Ö6)

“Özel okulları özendirmemeli v de özel okul ve devlet okulları arasındaki fiziksel koşullar ve akademik başarının birbirinden çok farklı olmaması ve öğrenci sınav başarısı aynı ölçütlerle değerlendirilmesi.” (Ö9)

Ekonomik sorunların okul terkine neden olduğunu düşünen öğretmenler çözüm olarak öğrencilerin maddi sorunlarının çözülmesi ya da eğitimin ücretsiz hale getirilmesini önermişlerdir.

Okul terkine sebep olan durumların ortadan kaldırılması önemlidir. Öğrencinin ihtiyacı maddi ve manevi olarak fark etmeksizin giderilmelidir.” (Ö3)

“Eğitim öğretim gerçek manada parasız olmalı. Okulların tüm ihtiyaçları karşılanırsa bu mümkün...” (Ö4)

Mevcut sistemde eğitim ve derslerin öğrencinin okulu terk etmesine sebep olduğunu düşünen öğretmenlerden biri görüşlerini şu sözleri ile ifade etmiştir.

Ama daha önemlisi çocuklar başarılı olacakları yönde eğitim almalı. Her çocuk matematik biyoloji tarih... öğrenmek zorunda değil. Müzik resim spor elektronik bilgisayar vb alanlarda da eğitim alabilmeliler” (Ö4)

Okul terkinin önlenmesi için okulun destek sağlamsının önemli rol oynayacağına inanan öğretmenlerden biri bu düşüncesini aşağıdaki sözleri ile açıklamıştır.

Öncelikle terke sebep olan durum saptanır ve bu konuda gereken destek okul yönetimi, okul rehberlik servisi, sınıf öğretmeni tarafından verilmelidir. Konu maddi kaynaklıysa bunun için il- ilçe ilgili müdürlüklerden de destek alınabilir. Okul terkine karar veren bir öğrenci kaderine terk edilmemelidir. Öğrenciyi okula kazandırmak amacıyla ne gerekiyorsa yapmak elzemdir. (Ö1)

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin okul terkinin sebeplerinin tespit edilmesine yönelik yapılan görüşmeden elde edilen öğretmen görüşleri incelenerek değerlendirilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencinin okulu terkinde aile kaynaklı nedenlere ilişkin ifadelerin aile kaynaklı nedenler altında toplandığı görülmektedir. Aile kaynaklı nedenler ailenin ilgisizliği, bağ bahçe işleri, ekonomik gerekçeler, kız çocuklarını evlendirme isteği ve aile baskısı şeklinde belirtilmektedir. Genel olarak aile içindeki iletişim süreçleri ailenin işleyişini etkilemektedir. Bu durum, ebeveynlerin öğrencilerine yönelik farklı eğitim beklentilerini, eğitime farklı ebeveyn katılımını ve bakış açısını, bu da farklı ebeveynlik stillerini ortaya çıkarmaktadır (Kearney, 2008). Bronfenbrenner (1995) bu iletişim süreçlerinin genel aile ortamının bir göstergesi olduğunu ve bu iletişim süreçlerinin aile üyeleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu süreçler, etkilerine göre olumlu ve olumsuz aile süreçleri olarak ikiye ayrılabilir. Olumlu aile süreçlerine maruz kalan çocukların duygusal gelişim düzeyi artmaktadır. Aksi takdirde, olumsuz aile süreçlerinin olduğu bir ortamda büyüyen ve yaşamını sürdüren çocuklarda zayıf duygusal gelişim ortaya çıkmaktadır (Kearney, 2008). Bu bağlamda Kearney (2008b), konu alanındaki araştırmaların bir kısmının, ebeveynlerin çocuklarının yetiştirilmesine katılımları ile olumlu aile süreçlerinin etkisine odaklandığını bildirmektedir. İncelenen çalışmaların sonuçları, ebeveynlerin eğitime katılma istekliliğinin, okula devam etmeme ve okulu terk etme süreçleri üzerindeki ebeveyn etkisinin gücüne bağlı olarak daha fazla veya daha az belirgin olduğunu göstermektedir. Öğrencinin okulu arkadaş ve sosyal çevre kaynaklı okul terki nedenlerine ilişkin ifadelerin arkadaş kaynaklı nedenler ve aile kaynaklı nedenler altında toplandığı görülmektedir. Arkadaş kaynaklı nedenler temasında akran zorbalığı, zararlı madde kullanımı, arkadaşlara uyum sağlama, başarısızlık ve arkadaşlarının evlenmesi olarak belirtilmektedir. Sosyal çevre kaynaklı bir neden olarak ise okulu önemsemeyen çevre şeklinde belirtilmektedir. Öğrencinin okuldan kaynaklanan okul terki ile ilgili cevaplar okul kaynaklı nedenler teması altında toplandığı görülmektedir. Okul kaynaklı nedenler olarak okul yönetimi/öğretmen davranışı, ders başarısızlığı, okul devamsızlığı ve akran zorbalığı şeklinde belirtilmektedir.

Öğretmenlerin okul terkinin önlenmesi ile ilgili cevaplarının okul terkinin önlenmesi teması altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen-öğrenci iletişiminin etkisi, öğrencilerin okula devam etmeleri ve öğretmenlerini rol model olarak görmeleri üzerinde çok büyük bir etkiye sahiptir. Şimşek (2011), öğretmenlerden, okul yönetiminden ve genel olarak okuldan memnuniyet azaldıkça devamsızlık ve okulu bırakma riskinin önemli ölçüde arttığını bulmuştur. Olumsuz, zayıf ve çatışmalı öğretmen-öğrenci ilişkilerinin (McNeely ve Falci, 2004) ve öğrencilerin okulu kabullenmemelerinin ve okula uygun şekilde uyum sağlayamamalarının (Jiang ve Cillessen, 2005) öğrencilerin okula yönelik olumsuz tutum ve davranışlarının temelini oluşturduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrencilere yönelik olumlu/olumsuz davranışları, öğrencilerin devamsızlığı ve okul terki üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenciler okullarından ne kadar memnunsalar, okula devam etme ve okulu bırakma riskleri de o kadar düşüktür (Nevala ve Hawley, 2011). Okul terkinin önlenmesi temasında öğrenci ve veli ile iletişim, okulun sevdirilmesi, ekonomik destek, eğitimin yeniden düzenlenmesi ve okul desteği şeklinde belirtilmektedir.

Öneriler;

1. Politika yapıcılar, okula devamlılığı teşvik etmek için etkili ve sürdürülebilir stratejik planlar oluşturmalıdır.
2. Tüm öğrencilerin eğitime erişimini sağlamak için politik ve idari tedbirler alınmalıdır.
3. Öğrencilerin örgün eğitim modelini aktif olarak takip etmelerini sağlayacak tedbirler alınmalıdır.
4. Öğrenciler için açık öğretim modelleri okula dönüş için önemli olabilir, ancak bu modeller örgün eğitim modeline nihai bir alternatif olmamalı ve açık öğretime geçiş standartları yeniden gözden geçirilmelidir.
5. Yıllar içinde okul çağındaki öğrenci sayısındaki artış ve nüfus artışından kaynaklanan sınıflardaki öğrenci sayısındaki artışın azaltılması için uygun politika oluşturma süreçleri oluşturulmalıdır.
6. Okuldan kaçma ve okul terkinin önlenmesi için tüm eğitim paydaşları ortak stratejik hedefler belirlemeli ve süreci aktif bir şekilde uygulamalıdır.

KAYNAKÇA

1. Aydın, F. (2010). "Akademik Başarının Yordalayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Öz Yeterlilik ve Sınav Kaygısı". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
2. Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). "The Bioecological Model of Human Development". Handbook of Child Psychology, John Wiley&Sons, Inc. 793-828.
3. Cullen, B. (2000). "Evaluating Integrated Responses to Educational Disadvantage", Dublin, Combat Poverty Agency.
4. Dekkers, H., & Claassen, A. (2001). "Dropouts- Disadvantaged By Definition? A Study of The Perspective of Early School Leavers". Studies in Educational Evaluation, 27, 341-354.
5. Finning, K. (2019). "The Association Between Anxiety and Poor Attendance at School—a Systematic Review". Child and Adolescent Mental Health, 24(3), 205-216.
6. Göçen, A & Kaya, A. (2019). "Öğrenci Devamsızlığının Azaltılmasına Yönelik Uluslararası Stratejiler ve Uygulama Örnekleri". Milli Eğitim Dergisi, 48(1), 353-370.
7. Jiang, X. L. & Cillessen, A. H. (2005). "Stability of Continuous Measures of Sociometric Status: A Meta-Analysis". Developmental Review, 25, 1-25.
8. Karapür, Ş. (2017). "Erken Okul Terkinin Azaltılmasına Yönelik AB Ülkeleri ile Türkiye'deki Politika ve Önlemlerin Karşılaştırılması ve Okul Eğitimi Projelerinin Bu Kapsamdaki Rolü". Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Avrupa Birliği Bakanlığı, Ankara.
9. Kearney, C.A. (2008). "An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy". Educational Psychology Review, 20(3), 257-282.
10. Kvale, S. (1996). "Interviews: An introduction to qualitative research interviewing". Thousand Oaks, CA: Sage.
11. McNeely, C. & Falci, C. (2004). School Connectedness and Transition Into and out of Health Risk Behavior Among Adolescents: A comparison of Social Belonging and Teacher Support. Journal of School Health, 74(7), 284-292
12. Nevala ve Hawley (2011). "Reducing Early School Leaving in the EU. Directorate General for Internal Policies" Policy Department B: Structural and Cohesion Policies Education and Culture.

- 13.OECD (2015). “Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing”.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>. Erişim Tarihi: 15.07.2022
- 14.OECD (2021), “Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing”,
Paris,<https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>. Erişim Tarihi: 15.07.2022
- 15.Outhouse, C.M. (2012). “Carnegie Units and High School Attendance Policies: An Absence of Thought?.”
Journal of Cases in Educational Leadership, 15(4), 3-21.
- 16.Özbaş, M. (2010). “İlköğretim Okullarında Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri”. Eğitim ve Bilim, 35(156).
- 17.Şimşek, H. (2011). “Lise Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi ve Nedenleri”. Eğitim Bilimleri Araştırmaları
Dergisi, Uluslararası E-Dergi, 1(2), 27-48
- 18.Tunç, E. (2011). “Okulu Terk Etmiş Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Algıları ve Rehberlik Gereksinimlerinin
Karşılama Düzeyi”, Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 19.Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri”. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 20.Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008) “Nitel Araştırma Yöntemleri.” Ankara: Seçkin Yayın.
- 21.Zorbaz, O. (2018). “Lise öğrencilerinin Okul Terk Risklerini Etkileyen Öğrenci ve Okul Düzeyindeki
Faktörler”. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Subject Area
Guidance and Psychological
Counseling

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 106
PP: 4465-4474

Arrival
14 September 2022

Published
31 December 2022

Article ID Number
65046

Article Serial Number
02

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/ssj.65046>

How to Cite This Article
Mert, E. (2022). "Okul
Müdürlerinin Psikolojik
Danışmanlık ve Rehberlik
Hizmetlerine Yönelik
Algılarının İncelenmesi"
International Social
Sciences Studies Journal, (e-
ISSN:2587-1587) Vol:8,
Issue:106; pp:4465-4474



Social Sciences Studies
Journal is licensed under a
Creative Commons
Attribution-NonCommercial
4.0 International License.

Okul Müdürlerinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Algılarının İncelenmesi

The Examination of the School Principals' Perceptions Regarding the Psychological Counseling and Guidance Services

Erkan Mert¹ 

¹ Okul Müdürü., MEB, Kocaeli, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin okullarındaki psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup derleme niteliğindedir. Araştırmada geçmişten günümüze kadar okul PDR hizmetlerinin gelişimi ve hakkında yayımlanmış olan yönetmeliklere yer verilmiş, bu süreç içerisinde okul yönetiminin gelişen ve değişen PDR hizmetlerine karşı olan tutum ve algılamaları ele alınmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin PDR hizmetleri ve rehber öğretmen / psikolojik danışmanlara karşı bakış açılarının olumlu olduğu kadar olumsuz olduğu da görülmektedir. Bu konudaki temel sorunların PDR servisinin paydaşlar tarafından ilgili bireylere yeterince tanıtılmamasından ve PDR yönetmeliklerindeki unvan, özlük hakları ve görev sınırlarının sık sık değişmesinden kaynaklandığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Algı, Müdür, Okul, PDR

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the views of primary and secondary school principals on psychological counseling and guidance services in their schools. The research is a descriptive study and is a compilation. In the research, the regulations published about the development of school counseling services and the development of school counseling services from the past to the present are included, and the attitudes and perceptions of the school administration towards the developing and changing counseling services are discussed. In the research, it is seen that the school principals' perspectives towards counseling services and guidance teachers / psychological counselors are as negative as they are positive. It is seen that the main problems in this matter arise from the fact that the PCG service is not adequately introduced to the relevant individuals by the stakeholders and that the title, employment rights and the limits of duty in the PCG regulations change frequently.

Keywords: Perception, Principal, School, PCG

1. GİRİŞ

20.yüzyılda mesleki yeterliliği belirleyip uygun meslek ya da mesleklere yönlendiren psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri (PDR) (Kepçeoğlu, 1994) günümüzde eğitim, sağlık, askeri alanlar, sosyal hizmet kuruluşları ve endüstri gibi birçok alanda etkinliğini sürdürmektedir (Seçer vd., 2014). PDR hizmetleri, kendini tanıma, problem çözebilme, doğru karar verebilme, yeteneklerini maksimum düzeye getirme (Kepçeoğlu, 1994), istek ve ihtiyaçları ile toplumun beklentilerini uzlaştırabilme (Kuzgun, 1988) ve günümüz dünyasının gerektirdiği mutlu ve üretken insan modeline ulaşmak için uzman kişilerin yaptığı profesyonel yardımları kapsayan bir süreçtir (Erkan, 2003). Bu süreç, eğitim alanında büyük bir oluşumu gerektirir. Örgün eğitimin yer aldığı okulların nitelikli, beden ve ruhen sağlıklı, yaratıcı, üretken ve olumlu içgörü geliştirmiş bireyler yetiştirmeleri temel yükümlülükleri arasındadır (Işıkgöz, 2017). Bundan ötürü okullarda eğitim-öğretim sürecinin etkin olarak devam edebilmesi için öğrencilerin ruh sağlığının korunması çok önemlidir. Bu bakımdan her kademedeki okul türünde rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisine gereksinim bulunmaktadır. Bu nedenle günümüzdeki çağdaş eğitim anlayışı içerisinde okullarda uygulanmakta olan eğitim sürecine, öğrenci kişilik hizmetleri de dahil edilmiştir. "Öğrenci kişilik hizmetleri", öğretim ve yönetim hizmetlerinden ayrı olarak öğrencilerin bireysel sınırlarının en üst düzeyine ulaşacak ölçüde gelişmesini sağlayacak ortamları oluşturmayı hedeflemektedir (Özabacı vd., 2008). Bu bakımdan, eğitim ve öğretim süreci, çağdaş eğitim rehberlik hizmetlerinden ayrı düşünülemez (Sürücü ve Yavuz, 2013) ve ancak okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinin etkin oluşu okul idaresi ve öğretmenlerin katılımıyla sağlanabilir. Bu iki faktörün psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisine bakış açıları bu servisin nitelik ve nicelik olarak etkin çalışmasını etkilemektedir (Meşeci, Özcan ve Bozdemir, 2007).

PDR, tüm yaşlardaki kişilerin kendilerini tanımaları, kabullenmeleri, gelişme sürecindeki yeterliliği ve yaşam için gerekli donanımları elde etmek için uzmanlar tarafından yapılan psikolojik desteklerdir. Bir tanımda PDR'den şu şekilde bahsedilmektedir:

“psikolojik danışma, oryantasyon, öğrenciyi tanıma, bilgi toplama ve yayma, yönlendirme ve yerleştirme ve izleme olarak doğrudan hizmetler ayrıca kapsamlı gelişimsel rehberlik programının hazırlanması, konsültasyon, aile ve çevre ile ilişkiler ve araştırma değerlendirme olarak dolaylı hizmetler şeklinde sınıflandırılmaktadır” (Yeşilyaprak, 2013).

Başka bir tanımda da bireyin sosyal çevresindeki gelişmeleri ve olanakları görmesi ve takip etmesi, gizli yeteneklerini açığa çıkarması, problemleri ile başa çıkabilmesi ve kendini gerçekleştirmesi için alanında donanımlı uzmanlar tarafından bireye sunulan yardım hizmeti olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2003).

PDR, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde

“rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amaçlarından madde 4 – (1)'de “Türk Millî Eğitiminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; kendini tanıyan, kendine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirilmesini ve bireylerin toplum içinde sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemeyi amaçlar.” ifadesi yer almıştır.

Türkiye’de rehberlik hizmetleri yaklaşık olarak 60-65 yıllık bir geçmişe sahiptir ve bu süreç içerisinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde sık sık değişikliklere gidilerek yapılan bu değişiklikler sözkonusu alanda temel sorunların oluşmasına yol açmıştır (Tagay ve Çakar, 2017).

Aynı yönetmeliğin 7. bölümünde rehberlik ve psikolojik danışma servisi ile ilgili olarak

“Madde 15 – (1) Resmî ve özel, örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesi ve koordinasyonunun sağlanması amacıyla rehberlik ve psikolojik danışma servisi kurulur.

(2) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için rehberlik ve psikolojik danışma servisinin;

a) Öğrenci, veli, öğretmen ve diğer personelin kolaylıkla ulaşabileceği konumda olması,

b) Uygun fiziki koşullara sahip olması,

c) Bilişim, iletişim araçları, gerekli büro malzemeleri, bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları için gerekli araç ve gereçler ile donatılmış olması,

ç) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri dışında başka bir amaç için kullanılmaması, gerekir (Resmi Gazete, 2020)”

ibareleri bulunmaktadır. Her iki madde göz önüne alındığında okullarda rehberlik servisinin kurulmasının bir elzem olduğu görülmektedir ve aynı zamanda kurulan servis için belirli bazı koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu maddeden de anlaşılacağı üzere rehberlik servisinin işlerliğini tam olarak yerine getirebilmesi için donanımlı olması gerektiğinden ve öneminden bahsedilmektedir. Ancak zaman zaman PDR servisi hizmetlerinin yürütülmesinde aksaklıklar doğabilmektedir ve bu aksaklıklar okul müdürlerinin PDR servisini algılama biçimleriyle de ilintili olabilmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı okul müdürlerinin PDR servisi hakkındaki algılamalarını ele almak ve süreç içerisindeki değişim seyrini incelemektir. Sözkonusu araştırmada önce PDR tanımına değinilecek, tarihçesine ve değişen PDR yönetmeliklerine yer verilecek ve okul müdürlerinin PDR servisini algılamaları alan yazında ışığında tartışılacaktır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Servisi

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri tabiri ele alındığında “Rehberlik” kelimesinin kökeni İngilizce olup “guidance” kelimesini karşılıdığı görülür. Kelimenin eş anlamlısı “kılavuzluk” kelimesidir. Ancak rehberlik, kılavuzluktan farklı bir kavramdır. Rehberlik kavramında bir durum, iş ya da eylem diğerleri için yapılmaz aksine bireyleri tanımak ve onu kendisine tanıtmak, büyümesine, gelişmesine, olgunlaşmasına sistematik olarak yardım etmek anlamlarını içermektedir (Altıntaş, 2009). Genellikle ‘psikolojik danışma’ ve ‘rehberlik hizmetleri’ kavramları bir arada anılır. Ancak psikolojik danışma rehberliğin merkezidir ve onunla ayrılmaz bir bütündür. Rehberlik de psikolojik danışmayı kapsayan geniş bir kavram olarak psikolojik danışmayla birbirlerinin tamamlayan kavramlardır (Altıntaş, 2009).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti, bireylerin sorunlarına etkili çözümler bulmaya çalışarak onlara destek olmayı hedefleyen ve okullarda kurulmuş olan bir birimdir. Çözümlemeyen herhangi bir durum için bir kişiden destek almak insanlığın tarihi kadar kadimdir. Çünkü insanlar doğası gereği çözemediği bir durumla karşılaşınca diğer bir kişiden yardım ister ve bu olgu insanlığın varoluşu kadar eskidir (Karataş ve Polat, 2013). Psikolojik danışma ve rehberlik toplum hayatıyla iç içedir. Çünkü PDR bireylerin dertlerini anlatacak, sorunları ile ilgili yeni çözüm önerileri alacak ve farklı bakış açıları geliştirebilmelerine destek olacak bir birim olarak yerini korumaktadır. Ancak bu birimde bireylerin düşünce ve davranışlarına yön verilmez aksine bu konuda farkındalık sağlamaya katkıda bulunarak onların mevcut seçenekler arasından kendisine uygun olanı seçmesi sağlanır (Yalçın, Yılmaz ve Karakaya, 2017). Bu birimde görevli olan kişi ise rehber öğretmen / psikolojik danışmandır. Bu görevin tanımına aşağıda kısaca değinilmiştir.

“Okullarda yapılan öğretim faaliyetlerinin yanı sıra öğrencilerin potansiyel gelişim düzeyine uygun olan durumları sağlamak, oluşabilecek zorlukları yenmek ve bu konuda gerekli tedbirleri almaya yönelik bir takım etkili hizmetlerin verilmesinden büyük oranda yükümlülüğü olan ve okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde görevlendirilmiş kişiler rehber öğretmen / psikolojik danışman olarak adlandırılmaktadır” (Karataş ve Polat, 2013).

Genel olarak psikolojik danışmanın amacı bireylerin farklı durumlara uyumunu engelleyen savunma mekanizmalarını gidermelerine; sözkonusu bu mekanizmaları içsel doğalarına uyumlu, sorun çözme kapasitelerini geliştiren, yaşam süreçlerindeki gelişim görevlerini yapmalarına aracı olan tutum ve davranışlar geliştirmelerine destek olmaktır (Arşit, 2019). Kısaca özetlenirse PDR'nin amacı; bireyin, kendini tanıması ve gizil güçlerini fark ederek, bireyin toplum ile uyuşmasına katkı sağlamaktır (Bakırcıoğlu, 2003).

2.2. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi

Rehberlik alanında yapılan ilk çalışmalar ile üst düzeyde bir kuram oluşturacak kavram ve ilkeler Amerika Birleşik Devletleri'ne aittir. Bu ülkeyi daha sonra Avrupa devletleri izlemiştir. Türkiye ile İspanya (1918), Norveç ve Belçika (1947) gibi ülkeler PDR hizmetlerini daha önce vermeye başlamıştır (Pişkin, 2006). Ülkemizde 1938'de okul müfredat programlarında yer alan bu kavram, 1950'li yıllardan sonra daha açık bir şekilde ortaya çıkmıştır. 1970 yılından sonra PDR hizmetleri alanında “uzman” kişiler tarafından yapılan farklı bir yardım ve ihtisas faaliyeti şeklinde okul eğitim programlarında yer almıştır (Tatlılıoğlu ve Uysal, 2013).

Ülkemizde 1920–1950 yılları arası dönemde hazırlanan okul müfredat programlarında zaman zaman rehberlik anlayışının izlerini görmek mümkün olsa da PDR hizmetlerinin Türk Milli Eğitim Sistemi'ne bilinçli olarak girmesi 1950'li yıllardan sonra olmuştur. Bu tarihten sonra Türk eğitim sisteminde yerini almaya başlamış olan PDR hizmetlerinin, devamında kalkınma planlarında önemi ve gereğine vurgular yapılmıştır (Poyraz, 2006). PDR hizmetlerinin eğitim kurumlarında yer alması gereği, Türk Milli Eğitim Şuralarında da üzerinde durulan ve çeşitli kararların alındığı bir konu olmuştur (Akay vd., 2019).

Bu şur'ada alınmış olan kararların yanı sıra MEB'in yayınlamış olduğu ve Okul PDR servisinde görev yapanların görev sınırlarına ilişkin yönetmeliklerin de PDR hizmetlerinin gelişiminde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Genel olarak PDR hizmetlerine ilişkin yönetmelikler ele alındığında bazı yıllarda yönetmeliklerin değiştiği görülmektedir. Öyle ki, 1985 yılında Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2001 yılında MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği ve 2017' de MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği çıkarılmıştır. Sözkonusu yönetmelikler incelendiğinde rehber öğretmen / psikolojik danışmanların unvan ve görev tanımlamalarında farklılaşmalar ya da benzerlikler olmuştur. 1985'te yayımlanmış olan yönetmelikte (4. madde) rehberlik servisi “Okul Rehberlik Bürosu” diye anılmış ve bu büroda görevleri olan bireylere “rehber öğretmen” adı verilmiştir. Ancak yönetmelikte hangi alandan olması gerektiğine değinilmemiştir. Aynı yönetmeliğin 32. maddesinin e bendinde ise rehber öğretmenin sınıf rehber öğretmenleriyle işbirliği içerisinde sorunlu ve rehberlik gereksinimi olan öğrencileri saptayarak onların kişisel ve ailesel sorunları gerekli çalışmaların yapılacağı belirtilir. Bu görevlendirme ile yönetmeliğin var olduğu yıllarda PDR hizmetlerinin “kriz odaklı” bir çözüm anlayışına haiz olduğu görülmektedir. İlgili yönetmeliğin “s” bendinde ise bir rehber öğretmen / psikolojik danışmanın yaptığı yıllık plana uygun bir şekilde günlük işlerini planlaması ve okul müdürünün onayına sunması ele alınmıştır. Bu durum okul müdürlerinin PDR hizmetlerinin yürütmesinden birinci derece sorumlu bireyler olması gerçeğinden yola çıkarak PDR hizmetinin okul müdürlerinin algılayış biçimi ve anlayışı ile kısıtlı kalması sonucunu doğurmaktadır (Doğan, 1991). Sözkonusu yönetmeliğin 37. maddesinde ise rehber öğretmen / psikolojik danışmanların görev sınırları belirlenerek netleştirilmiş ve kendilerinin yönetim işleri, disiplin kurulları, nöbet hizmetleri ve sınavlar gibi kalemlerde görevlendirilmeyeceği açıklanmıştır. Okulda verilen PDR hizmetleri nicelik ve randıman bakımından olumlu bir madde olmasına karşılık yönetmeliğin 32. maddesindeki “r” bendinde yer alan rehber öğretmen / psikolojik danışmanların disiplin kurulu toplantılarına danışan durumunda katılacağı ve kurulda

fikrini beyan edebileceği ifadesi çelişki yaratmaktadır. Çünkü bir taraftan yönetmelikte görev alınacağı belirtilmişken diğer yandan “istişari” nitelikte disiplin kurulunda yer alabileceği belirtilmiştir.

PDR servisi hakkındaki diğer bir yönetmelik de 2001 yılında yayımlanmıştır. Bu yönetmelikte Rehberlik Hizmetlerinin ibaresinin yanı sıra “Psikolojik Danışma” da eklenmiş ve isim olarak “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği” kabul edilmiştir. Daha sonra 10 Kasım 2017 tarihinde yayımlanan MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (MEB RHY) isminden “Psikolojik Danışma” ifadesi kaldırılmıştır.

“Yönetmeliğin adından başlanarak yönetmelikte geçen tüm "Rehberlik ve Psikolojik Danışma" ibarelerinden "Psikolojik Danışma" kavramı çıkarılmıştır. Psikolojik danışmanlara “Rehberlik Öğretmeni” unvanı verilmiştir. Tanımlar bölümünde verilen ve diğer mesleklerin işleyişinden sorumlu olan kişilerin hangi alandan mezun olacağı belirtilirken “Rehberlik Öğretmeni”nin mezun olacağı alan belirtilmemiştir. Bu tutum, yasal açıdan alan dışı alımları destekler nitelikte bir eksikliklerdir. PDR servisi, MEB RHY'nin (2017) 3. maddesinin “o” bendinde “Rehberlik Servisi” olarak tanımlanmıştır. PDRHY’de (2001) gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilen tercih danışmanlığı, evde ve hastanede rehberlik hizmetleri, danışmanlık tedbiri ve belleticilik görevleri MEB RHY’de (2017) zorunlu tutulmuştur. Ayrıca psikolojik danışmanların nöbet görevi yapacağı ve istek dahilinde merkezi sınavlarda görev alabileceği belirtilmiştir. Psikolojik danışmanlara MEB RHY’de yerine getirilmesi gereken 38 tane görev tanımlanmış, bunlara ek olarak okul müdürünün rehberlik hizmetleri ile ilgili vereceği görevleri yapabileceği belirtilmiştir” (Akay vd., 2019).

Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği’ndeki en son değişiklikler ise 14 Ağustos 2020’de Resmi Gazete’de yayımlanmıştır. Bu yönetmelikte “rehberlik öğretmeni” ünvanı kaldırılarak yerine güncel olan ve halen yürürlükteki “rehber öğretmen / psikolojik danışman” ünvanı getirilmiştir. Bu tanıma sözkonusu yönetmeliğin birinci bölümün “o” bendinde yer verilmiştir:

“o) Rehber öğretmen / psikolojik danışman: Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini sunan, okul rehberlik ve psikolojik danışma programının uygulanması ve koordinasyonunun sağlanmasında program sorumlusu olarak görev alan, rehberlik ve araştırma merkezlerinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini sunan personeli; psikolojik danışman ise üniversitelerin eğitimde psikolojik hizmetler, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile psikolojik danışma ve rehberlik veya bu alana denk kabul edilen programlardan en az lisans düzeyinde eğitim almış personeli ifade eder.”

Bu maddeden anlaşılacağı üzere ünvan tanımında daha esnek ve gerçekçi bir tutum benimsenmiş ve PDR alanı dışından göreve atananlara “rehber öğretmen” ünvanı verilerek PDR anabilim dalından mezun olanların hakları korunmuştur. Olumlu bir gelişme olarak bu durumun anlam karmaşasını da giderdiği düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin rehber öğretmen / psikolojik danışmanlara bakış açısında olumsuzluklara neden olabilecek diğer bir durum da nöbet tutma görevidir. Nöbet tutma, hem okul müdürünün hem de diğer öğretmen, öğrenci ve velilerin PDR servisine bakış açılarının değişmesine neden olmakta ve PDR servisinin amacıyla çalışmaktadır. Bu konuda yapılan değişiklik ilgili yönetmeliğin diğer görevler bölümünde ve madde 22’de ele alınmıştır.

“Diğer görevler

MADDE 22 – (1) Rehber öğretmen/psikolojik danışman merkezî sınavlarda görev alabilir ve istemesi hâlinde belleticilik görevi yapabilir. Ancak rehber öğretmen/psikolojik danışmanlara nöbet görevi verilemez.”

Bu maddeye göre, rehber öğretmen / psikolojik danışmanlar artık nöbet tutma görevine son vermişlerdir. Onların yararına olan bu durum, PDR servisinin amacının ve işlevinin okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından da farklı algılanmasını önleyecektir. Öyle ki PDR servisi sorgulama, Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinin sık sık değişmesi ve değişen maddelerin birbiri ile çelişmesi rehber öğretmen / psikolojik danışmanların görev sınırlarının netliğini sekteye uğratmakta bu durum ise okul müdürlerinin zaman zaman bakış açılarının değişmesine neden olmaktadır. Bu nedenle sözkonusu yönetmelik değişiklikleri ve yapılan bu değişiklikler arasında rehber öğretmen / psikolojik danışmanların görev sınırlarının sık sık değişmesi ve onlara görev alanlarını olumsuz etkileyen yeni görevlerin verilmesi okul müdürlerinin olumsuz bakış açılarının oluşmasında en büyük etken olduğu söylenebilir.

2.3. Okul Müdürlerinin PDR Hizmetlerine Bakış Açıları

PDR alanındaki hizmetler, okulun temel işlevlerinden olup bu konuda okul müdürü PDR çalışmalarının aktif olarak yürütülmesinden ve başarılmasından da sorumlu kişidir. Bu nedenle okul müdürleri, öncelikli olarak PDR hizmetlerinin gerekliliğine inanarak okulda yapılan faaliyetlerle entegre olmasına çalışmalıdır (Kuzgun, 2000). Müdürler, PDR hizmetinin okul ortamındaki en büyük destekçisi kabul edilirler. Okul müdürleri tarafından verilen bu destek, PDR hizmetlerinin içinde barındırdığı bilgi ve becerileri en etkin şekilde kullanılabilmesini sağlar

(Doğan, 2001). PDR ile ilgili hizmetler, okuldaki asli görevler arasında yer aldığından okul müdürlerinin sözkonusu hizmetlerin yerine getirilmesinden sorumlu tutulması beklendi bir olgudur. Ancak okulda iş bölümünü belirleyen okul müdürleri ve öğrencilerle direkt iletişimde olan öğretmenlerin PDR'den farklı beklentilerde içinde olması ve algılarındaki olumsuzluklar PDR hizmetlerinin verimli işleyişinde problemler oluşturmaktadır (Özaydın, Şahin ve Siyez, 2019). Özellikle rehber öğretmen / psikolojik danışmanlar, okul müdürleri ve okul idaresinin ortak bir payda altında toplanmaması, algılama ve beklenti farklılıkları büyük bir sorun kaynağı olmaktadır. Okul müdürü ve idaresinin PDR servisi hakkında çağdaş bir tavrının olması, işbirliğinde bulunmaları, olumlu algı ve tutum içerisinde olmaları önemli bir durumdur (Ceyhan, 2000; Kurnaz ve Bozkurt, 2022). Kepçeoğlu (1976)'nın yaptığı bir araştırmada okul idaresinin gerekli olan işbirliğine olumsuz baktıkları bildirilmiştir. Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012) de araştırmalarında yöneticilerin PDR'ye karşı önyargılı olma, yetersiz bilgi ve işbirliksiz tutum içinde olmalarının en fazla belirtilen problemler arasında olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Erdur-Baker ve Çetinkaya (2007) araştırmalarında rehber öğretmen / psikolojik danışmanların en çok şikayet ettikleri sorunlardan birinin okul müdürünün önyargılarının olduğunu saptamışlardır. Owen, Owen ve Ballestro (2009), okul psikolojik danışmanlarının rolü ve işlevlerinin özellikle okul müdürleri tarafından algılanma biçiminin ve psikolojik danışma ve rehberlik işlevlerinin okul için ne kadar önemli görüldüğünün büyük önem taşıdığını bildirmektedir. Yapılan bir araştırmada okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine olan olumsuz bakış açılarının yanı sıra rehberlikle ilgili bilgi yetersizliğine değinilmiş ayrıca okul müdürlerinin rehber öğretmen / psikolojik danışmanlara görevleri dışında farklı işler yüklemeleri ve onlara destek olmamalarına dikkat çekilmiştir (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006). Bu konuda yapılmış bir çalışma da psikolojik danışmanların okul müdürleri ve öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili bilgi eksikliğine ve anlayışsızlığa sahip olduklarına değinmiştir (Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008). Okullarda rehber öğretmen / psikolojik danışmanlara genellikle danışmanlık dışı görevler ve destek görevleri verilmektedir (örneğin, büro görevleri veya onları danışmanlık için harcanabilecek zamandan uzaklaştıran idari görevler). Bu durum onlarda rol karmaşası ve belirsizliğe yol açmaktadır (Chandler vd., 2018). Bir araştırmada, okul psikolojik danışmanlarında daha yüksek tükenmişlik düzeylerinin görüldüğü ve bunun da danışmanlık dışı görevlere sahip olma, büyük dava yükleri alma, yeterli yıllık ilerleme statüsünü karşılamayan okullarda çalışma, denetim eksikliği yaşama, daha fazla duygu odaklı olma ile ilişkili olduğu bildirilmiştir. Buna karşılık, sözkonusu danışmanlar süpervizyon aldıklarında, daha yüksek görev odaklı stresle başa çıkma stratejilerine sahip olduklarında, daha yüksek ego olgunluğu seviyelerinde puan aldıklarında, okullarında daha fazla mesleki destek bildirdiklerinde, daha iyi okullarda çalıştıklarında okul danışmanları arasındaki tükenmişlik duyguları hafiflemiştir (Kim Lambie, 2018). Bir araştırmada ise algılanan özerklik desteğinin duygusal tükenme ve işten ayrılma ile ilişkili olup olmadığı araştırılmıştır. 164 Avustralyalı ortaokul öğretmeninden oluşan bir örneklemeden elde edilen bulgular, algılanan özerklik desteğinin uyarlabilirlik ile pozitif, tükenme ve ayrılma ile negatif olarak ilişkili olduğunu göstermiştir (Collie, Granziera ve Martin, 2018). Yapılan nitel bir çalışmada, devlet ilkokullarında, ortaokullarında veya liselerde çalışan 26 müdürün okul psikolojik danışmanı rolüne ilişkin kavramları değerlendirmek için yapılandırılmış bir teori metodolojisi kullanılmıştır. Çalışma, okul müdürlerinin okul psikolojik danışmanı rolünü nasıl kavramsallaştırdıklarına dair daha derin bir inceleme oluşturmak için tasarlanmıştır. Araştırmada dört ayırt edici rol durumu bulunmuştur. Değer verilen birincil iş faaliyetleri, danışman-personel iş rolü koordinasyonunun kapsamı ve gerekli uzmanlık bilgisi türü açısından farklılaştırılmışlardır (Amatea ve Clark, 2005). Farklı bir çalışmada ise 346 ilköğretim okulundan araştırmaya katılan müdürler, üç temel alanda bakış açılarını paylaşarak öğrencilerin ruh sağlığı ihtiyaçlarını karşılamadaki zorluklar, ne tür mesleki gelişim istedikleri ve şu anda okullarında etkin olan etkili uygulama türleri ile ilgili sorunlara değinmişlerdir (Frabutt and Speech, 2012). Bir araştırmada ise okul öncesi dönem ele alınmış ve bu konuda elde edilen bulgular, psikolojik danışmanların okul öncesi dönem öğrencilerine yönelik yapacakları psikolojik danışma bakımından gerekli eğitimleri olmadığını düşündürmektedir (Aliyev vd., 2012). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin algılanma düzeylerine ilişkin yapılan bir çalışmada müdür, uzman ve öğretmenler bakımından önemli düzeyde algılama farklılıkları görülmektedir (Kepçeoğlu, 1984). Özdemir (1991) tarafından yapılan farklı bir çalışmada ise öğrenci, öğretmen, psikolojik danışman ve yöneticilerin PDR hizmetlerinden beklentilerinin özlük durumları bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, küçük yaştaki yöneticilerin, büyük yaştakilere; rehberlik alanındaki hizmet içi eğitimlere katılan yöneticilerin, katılmayanlara göre PDR hizmetlerine ilişkin beklenti düzeylerinin daha yüksek bulunduğu sonucunu göstermektedir (Tuzcuoğlu, 1995).

Alan yazın irdelendiğinde okul müdürlerinin PDR servisine bakış açılarının her zaman olumsuz olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda yapılmış bir araştırmada, ortaöğretimde görev yapan müdürlerin belirttiklerine göre PDR hizmetleri ve psikolojik danışman sayısı öğrenci sorunlarını çözmek için yetersiz kalmış ancak PDR hizmetlerinin okul yönetiminin öğrencileri tanımada yardımcı olması göz önünde tutularak psikolojik danışma ve rehberlik birimleri tarafından uygulanan hizmetlere ilişkin görüşlerin büyük ölçüde olumlu ve başarılı olduğu vurgulanmıştır (Azimli ve Akacan, 2017). PDR hizmetleri okul müdürleri ve öğretmenler tarafından öğrencilerin sorunlarını çözen bir hizmet birimi olarak algılanmakta ancak öğrencilerin yönlendirilmesi sürecinde sorunları

çözmek için sağlanan hizmetlerin bazen yetersiz ve zaman zaman başarısız kaldığı düşünülmektedir. Bu bulgu yapılan benzer araştırmaların sonuçları ile uyumludur (Akgün, 2010 ve Karaküçük, 2010).

Genel olarak, okul rehberlik görevleri hakkında yanlış anlamalar mevcuttur. Örneğin, okul psikolojik danışmanları yerleşik uygulamalara, geleneklere veya geleneksel rollere dayalı danışmanlık dışı görevler sınav koordinasyonu, çizeleme, okul disiplini ve idari görevler atanabilir (Anderson, 2002). İkincisi, müdürler genellikle okul danışmanlarını okul verimliliğini desteklemek için sınıf programları veya kayıt görevleri gibi ödevler veya büyük görevleri hızlı bir şekilde yerine getirmeleri için onları uygunsuz davranışlara yönlendirir (Lambie ve Williamson, 2004). Sonuç olarak, okul psikolojik danışmanı öz yeterliği, rehberlik dışı görevleri yerine getirmesinden olumsuz etkilenmektedir (Jellison, 2013). Farklı bir araştırmada da mevcut okulda daha önce çalışmış olan rehber öğretmen / psikolojik danışmanların olumsuz imajının okul müdürlerinin sözkonusu mesleğe olumsuz bakış açısı geliştirmede etkili olduğu bildirilmiştir (Kurnaz ve Bozkurt, 2022). Bu bakımdan PDR hizmetlerinin biraz da olsa bireysel çabayla ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Ancak alan yazında yapılan çalışmalar ele alındığında okul müdürlerinin psikolojik danışma ve rehberlik servislerine yönelik düşüncelerinin genel olarak olumlu olduğunu söylemek mümkündür (Gündüz, İnandı ve Tunç, 2014; Yalçın, Yılmaz ve Karakaya, 2018).

3. TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul müdürleri, okulundaki öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarının desteklenmesinde mevcut eksikliklerin ele alınmasında, öğretmenlerin işten ayrılma davranışından önceki tutumlarını ve duygularını etkilemek için önemli bir mekanizmaya sahiptir. Bu bakımdan, öğretmenin psikolojik ihtiyaçlarının ele alınması çok boyutlu olarak düşünülmelidir – tek başına hiçbir boyut (bireysel, kişilerarası veya örgütsel) tek başına yeterli olmayacaktır (Ford vd., 2019). Okullardaki PDR uygulamaları, veli - öğretmen - müdür üçlüsünü içeren bir grup çalışmasını doğurduğu (Bengisoy, 2017) göz önünde tutulursa tek bir boyutta yapılan iyileştirici müdahale PDR hizmetlerinin etkinliği için yeterli olmadığı görülecektir. Okul psikolojik danışmanları, okullarda benzersiz ve çok yönlü bir role sahiptir ve çeşitli paydaşlarla çalışmalıdır. Bu nedenle, diğer eğitim çalışanlarının okul psikolojik danışmanlarının rollerine ilişkin bakış açılarını araştırmak ve anlamak önemlidir. Ülkemizde geleneksel rehberlik model uygulamaları anlayışında öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma uygulamalarını algılama biçimlerinin hatalı olduğu ve sahip oldukları mesleğin gerektirdiklerini özümsemedikleri görülmektedir. Bu durumda rehber öğretmen / psikolojik danışmanların görevlerine olan inançlarını ve görevlerini yerine getirme isteklerini sekteye uğratmaktadır (Nazlı, 2007). Okul müdürlerinin (N = 21), öğretmenlerin (N = 86) ve okul psikolojik danışmanlarının (N= 81) -katılımcıları Victoria, Avustralya'daki Katolik, bağımsız ve devlet ilk ve ortaokullarından katılanlar oluşturmuştur- rolü olması gerektiğine inandıkları konusunda yapılan bir çalışmadan elde edilen sonuçlar, okul psikologlarının rolüne ilişkin bakış açıları bakımından üç grup arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmadaki üç grup; okul rehber öğretmen / psikolojik danışmanın okulla ilgili konularda araştırma yapması, ilgili araştırmalarda güncel olması, psikolojik değerlendirme yapması, iç görü kazandırması gereken öğrencilere danışmanlık yapması, öğrenciler için grup programları düzenlemesi, atölye çalışmaları düzenlemesi, öğrencilerin refahı konularında öğretmenlere bilgi vermesi ve ilköğretim öğrencilerinin ebeveynlerini, çocuklarının danışmanlığa katılımı konusunda bilgilendirmesi konuları ele alınmıştır. Ancak, sözkonusu üç grup, okul psikologlarının rolünün bazı yönleriyle ilgili bakış açılarında farklılıklar göstermiştir (Thielking ve Jimerson, 2006). Bu bakımdan veli -öğretmen- müdür faktörünün yanı sıra rehber öğretmen / psikolojik danışmanın da bireysel çabaları çok önemli ve etkili olacaktır. Farklı bir araştırmadan elde edilen bulgular, psikolojik danışmanların kendi çabaları ve danışman hazırlık programları aracılığıyla psikolojik danışman liderlik becerilerinin ve rol beklentilerinin daha bilinçli bir şekilde geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Amatea ve Clark, 2005). Ayrıca okul personelinin ve öğrencilerin psikolojik danışmaya yönelik olumlu algıları da yüksek öz-yeterliklerinde rol oynamış, bu da danışmanlar ve okul personeli arasında daha iyi işbirliği ve işbirliği ile sonuçlanmıştır (Atici, 2014).

Okul türü ve öğretmenler bakımından ele alındığında farklı durumlar ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda ilköğretim PDR hizmetlerinde de bir takım sorunlar görülmektedir. Bir araştırmada ilköğretimde görev yapan rehber öğretmen / psikolojik danışmanların, okul müdürlerinden destek alamaması öğrenci sayısında fazlalık, öğretmen işbirliğindeki sorunlar, kendi okulu dışındaki okullara görevlendirmeler, yetersiz hizmet içi eğitimler, fiziksel koşullar ve donanımın eksikliği gibi alanlarda oluşan sorunlara dikkat çekilmiştir (Can, 2010). Bir araştırmada ise ilk ve orta öğretimdeki idareci ve öğretmenlerin PDR hizmetlerine bakış açıları ele alınmıştır. İlkokulda görev yapan müdürlerin, PDR servisinin okulda sürekli etkin olması gereken bir birim olması ve problemlerin aşırıya gitmeden çözülmesi gerektiğini savunurlarken ortaokul müdürlerinin ifadelerinde böyle bir bulguya rastlanmamıştır (Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008). Farklı bir araştırmada da ilköğretim öğretmenlerinin, lisede görev yapanlara göre sınıf rehberlik etkinliklerini yapmaktan daha çok hoşlandıkları görülmüştür (Siyez, Kaya ve Uz Baş, 2012). Diğer bir çalışmada ilköğretimde çalışan sınıf rehber öğretmenlerinin hem psikolojik danışma ve rehberlik anlayış

düzeylerinin hem de psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutum düzeylerinin ortaöğretimde çalışanlardan daha yüksek olduğu da saptanmıştır (Demir ve Can, 2015).

Son yıllarda okul rehber öğretmen / psikolojik danışman rolleri toplumsal eğilimlere yanıt olarak hızla ve önemli ölçüde değiştiğinden, hakkında uzun süredir endişe duyulmaktadır. Bu durum, rollerinin farklı ve yanlış anlaşılmasına neden olmuştur. Bir araştırmada, okul danışmanlarının liderlik rollerine terfi ettirilmesi gerektiği savunulmuş ve liderlik statüsü arayan okul danışmanları olmaları şeklinde tavsiyelerde bulunulmuştur. Ayrıca, marjinalleştirilmiş öğrenciler için stratejik koruyuculuğun ve müdürlerle yapılan amaçlı işbirliklerinin okul danışmanlarının etkinliğini arttırmanın ayrılmaz bir parçası olduğu açıklanmıştır. Okul danışmanlarının, özellikle mesleki gelişim (örn. hizmet içi, uzaktan eğitim, sürekli eğitim kursları) yoluyla önemli liderlik becerilerini geliştirebilecekleri yollara ilişkin öneriler sunulmaktadır (Wingfield, Reese ve West-Olatunji, 2010). Bu bakımdan müdürler, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını destekleyen okul çalışma koşullarını ele almak için öğretmenlerle hem birebir hem de toplu olarak çalışmayı hedeflemelidirler. Rehber öğretmen / psikolojik danışmanların okullarda verdikleri hizmetlerin yerine getirilmesi sürecinde okul idaresi ile işbirliği içinde olmaları ve verdikleri hizmetlerin daha iyi olması yönünde çabalamaları gerekir. Ancak çoğu zaman beklenen bu durum her zaman gerçekleşmeyebilir ve sözkonusu süreçteki okullarda rehberlik hizmetlerine yönelik iş akışı sekteye uğrayabilir. Başka bir deyişle okul idarecileri ile rehber öğretmen / psikolojik danışman arasındaki uyum ve işbirliği her zaman sağlanamayabilir. Bu konuda alan yazında yapılmış olan araştırmalarda her iki tarafın işbirliğine yönelik yüklendikleri roller ve görevlerin neler olduğu ile ilgili bulgular bulunmaktadır (Karataş ve Polat, 2013). Ancak yapılan bir araştırmada, okul müdürleri okul rehber öğretmen / psikolojik danışmanlarının statü ve rol bakımından diğerlerinden ayrıcalıklı olduğunu savunmuşlardır. Bu bakımdan okul müdürlerinin alanında uzman okul rehber öğretmen / psikolojik danışmanlarını önemseyerek gerekli bir eleman olduklarını bildirmişlerdir (Karataş ve Kaya, 2015). Bu durum okul müdürlerinin rehber öğretmen / psikolojik danışmanlara bakış açılarında farklılıklar olduğunun bir kanıtıdır.

Ülkemizde PDR' nin başlı başına profesyonelce yapılan bir hizmet birimi olduğunun kabulü konusunda ciddi tereddütler bulunmaktadır. Bu nedenle uygulaması ve hizmetlerin hayata geçirilmesi konusunda ciddi aksaklıklar olduğu, beklenenin altında kaldığı ve PDR'nin toplumumuza yabancı olduğu düşüncesi nedeniyle önemli ölçüde bilimsel yaklaşım ve modern yaklaşımların benimsenmesi hususunda önemli sorunlar vardır (Karaca ve İkiz, 2010). Bu nedenle rehber öğretmen / psikolojik danışmanlar için rol karmaşası ile mücadele, okullarda devam eden bir sorun gibi görünmektedir. Rehber öğretmen / psikolojik danışmanlar rolüne ilişkin eski anlayışın ötesine geçme çabasıyla rehber öğretmen ve okul psikolojik danışmanı rolünü benimsemeli, okul psikolojik danışmanlarının mevcut uygulamaları yeni veya eski modele uygun olmalıdır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada alan yazın taraması yapılarak ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin rehber öğretmen / psikolojik danışmanlar hakkındaki olumlu - olumsuz algılarına yer verilmiştir ve alan yazın ışığında elde edilen bulgular tartışılmıştır. Araştırma derleme niteliğinde olması bakımından daha önce yapılmış araştırmalarla sınırlıdır. Bu bakımdan konu ile ilgili araştırmanın meta analiz çalışması olarak yapılması önerilmektedir. Ayrıca araştırma konusu ile ilgili olarak araştırmacılar ile okul müdürleri ve rehber öğretmen / psikolojik danışmanlara yönelik de önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Makro boyutta bir çalışma yapmak amacıyla ülke genelindeki her bir okul müdürü ve rehber öğretmen / psikolojik danışmanlara ulaşılarak düşüncelerinin alınması ve böylelikle çok büyük bir çapta veri elde edilmesi sonucu daha net ve kesin bilgilere ulaşılabileceği önerilmektedir.
2. Yukarıda öneri maddesine ek olarak elde edilen bilgilerin niceliksel hesaplamalarının yapılması ve sözkonusu durumun daha net ortaya konulması önerilmektedir.

4.2. Okul Müdürlerine Yönelik Öneriler

1. Yayınlanan PDR yönetmeliği doğrultusunda rehber öğretmen / psikolojik danışmanların görev sınırlarını aşacak farklı görevlendirmeler yapmamaları,
2. Okul personelinin, velilerin ve öğrencilerin PDR hizmetleri konusunda bilgilendirilmesine ve bu konuda gerekli hassasiyetin gösterilmesine ön ayak olmaları,
3. Eğitim - öğretim sürecinin her aşamasında okul müdürlerinin rehber öğretmen / psikolojik danışmanlarla sıkı iş birliğine girmesi, okul ve öğrencilerle ilgili PDR hizmetlerini olumlu olarak etkileyecek bilgi alışverişinin yapılması ve gerekli hizmet akışının desteklenmesi önerilmektedir.

4.3. Rehber Öğretmen / Psikolojik Danışmanlara Yönelik Öneriler

1. Öncelikli olarak bir rehber öğretmen / psikolojik danışmanın “değişim kişinin kendisinden başlar” ilkesinden yola çıkarak olumsuz önyargılara maruz kalmaması bakımından kendini çok iyi yetiştirmesi, geliştirmesi ve seminer, kurs vb. etkinliklere katılarak süreç içerisinde değişen ve gelişen bilgi akışını çok iyi takip etmesi gerekir.
2. Rehber öğretmen / psikolojik danışman ülkemizde tam olarak oturmamış bir meslek grubudur ve bu bakımdan görevleri ve sınırları bakımından ilgili yönetmelikte sık sık kavram değişikliklerine gidilmektedir. Bu bakımdan bir rehber öğretmen / psikolojik danışmanın sözkonusu yönetmelikleri, özlük haklarını çok iyi bilmesi ve gerekirse bu konuda belirli sınırlar içerisinde haklarını savunması gerekmektedir. Bu durum hem bireysel hem de mesleki saygı oluşması bakımından gereklidir.
3. Bir rehber öğretmen / psikolojik danışmanın ilgili yönetmelikte belirlenmiş görevlerini tam olarak yerine getirmesi, PDR servisini okul personeli, veli ve öğrencilere çok iyi tanıtması ve görev yaptığı okulda belirli bir sistemi kurması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

1. Akay, S., Türk, F., Mercan, Ö. & Urtekin, F. (2019). “Psikolojik Danışmanların Bakış Açısından Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nin İncelenmesi”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(3): 891-918.
2. Akgün, E. (2010). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Anasınıflarındaki Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi”, İlköğretim Online, 9(2): 474-482.
3. Aliyev, R., Erguner-Tekinalp, B., Ulker, R., & Shine-Edizer, F. (2012). “The Perceptions of School Counselors and Principals Towards New Psychological Counseling and Guidance Services in Early Childhood Education in Turkey”, Educational Sciences: Theory and Practice, 12(4): 3083-3098.
4. Altıntaş, E. (2009). “Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik” (Ed. Gürhan Can), Psikolojik Danışma ve Rehberlik, ss.1-27, Pegem Akademi, Ankara.
5. Amatea, E. S., & Clark, M. A. (2005). “Changing Schools, Changing Counselors: A Qualitative Study of School Administrators' Conceptions of the School Counselor Role”, Professional School Counseling, 9(1): 2156759X0500900101.
6. Anderson, K. (2002). “A Response to Common Themes in School Counseling”, Professional School Counseling, 5(5): 315-322.
7. Arşit, M.H. (2019). Özel Eğitim Okulları ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehberlik Öğretmenlerinin Özel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Özyeterliliklerinin İncelenmesi. Biruni Üniversitesi, İstanbul.
8. Atici, M. (2014). “Examination of School Counselors' Activities: From the Perspectives of Counselor Efficacy and Collaboration with School Staff”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(6): 2107-2120.
9. Azimli, Ö. & Akacan, B. (2017). “Ortaöğretim Kademesinde Görevli Okul Yöneticilerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerine İlişkin Algı ve Görüşleri”, Electronic Turkish Studies, 12(29): 129-150.
10. Bakırcıoğlu, R. (2003). İlköğretim, Ortaöğretim ve Yüksek Öğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (6. baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.
11. Bengisoy, B. A. A. (2017). “Rehber Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşleri”, Curr Res Educ, 3(3): 129-141.
12. Can, E. (2010). İlköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi. 9th Ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu bildiri kitabı 20-22 Mayıs 2010 içinde.(s. 911-917). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
13. Ceyhan, E. (2000). “Mesleki Sorun Düzeyleri Farklı Okul Rehberlik Öğretmenlerinin Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi”, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(13): 45-55.
14. Chandler, J. W., Burnham, J. J., Riechel, M. E. K., Dahir, C. A., Stone, C. B., Oliver, D. F., ... & Bledsoe, K. G. (2018). “Assessing the Counseling and Non-Counseling Roles of School Counselors”, Journal of School Counseling, 16(7): n7.

15. Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2018). "Teachers' Perceived Autonomy Support and Adaptability: An Investigation Employing the Job Demands-Resources Model as Relevant to Workplace Exhaustion", *Disengagement, and Commitment, Teaching and Teacher Education*, 74: 125-136.
16. Demir, M. ve Can. G. (2015). Sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları ile psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*,40(179), 307-322.
17. Doğan, S. (2001). "Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Nasıl Yapılandırılabilir?", VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, ODTÜ Eğitim Fakültesi, Ankara.
18. Erdur-Baker, Ö. ve Çetinkaya, E. (2007). "Etik: Davranışta Kırılma Noktası" (Eds. Özyürek, R., F. Korkut Owen ve D. Owen), *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Meslekleşme Sürecinde İlerlemeler*, ss. 163-182, Nobel Yayın, Ankara.
19. Erkan, S. (2003). *Rehberlik nedir?* (Ed. Y. Kuzgun), İlköğretimde Rehberlik, Nobel Yayın, Ankara.
20. Ford, T. G., Olsen, J., Khojasteh, J., Ware, J., & Urick, A. (2019). "The Effects of Leader Support for Teacher Psychological Needs on Teacher Burnout", *Commitment, and Intent to Leave. Journal of Educational Administration*, 57(6): 615-634.
21. Frabutt, J. M. & Speech, G. (2012). "Principals' Perspectives on School Mental Health and Wellness in US Catholic Elementary Schools", *School Mental Health*, 4(3): 155-169.
22. Gündüz, B., İnandı, Y. & Tunç, B. (2014). "Okul Yöneticilerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşleri", *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2): 19-34.
23. Hatunoğlu, A. & Hatunoğlu, Y. (2006). "Okullarda Verilen Rehberlik Hizmetlerinin Problem Alanları", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1): 333-338.
24. Işıkgöz, M. (2017). "Okul Yöneticilerinin Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)", *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7 (2/1): 1-10.
25. Jellison, V. D. (2013). "High School Counselors' Perceived Self-Efficacy and Relationships with Actual and Preferred Job Activities", *Doctoral dissertation, University of Cincinnati, USA.*
26. Karaca, R. & İkiz, E. (2010). *Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Çağdaş Bir Anlayış*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
27. Karaküçük, S. (2010). "Okul Rehberlik Servislerinin Fiziksel/Mekânsal Koşullarının İncelenmesi", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28): 421-440.
28. Karataş, İ. & Polat, M. (2013). "Okul Yöneticilerinin Rehberlik Hizmetlerine Bakış Açılımları Üzerine Okul Rehber Öğretmenlerinin Görüşleri", *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1): 105-123.
29. Karatas, K. & Kaya, I. (2015). "An Investigation of the Perceptions of School Administrators Towards the Roles and Duties of School Counselors". *Eurasian Journal of Educational Research*, 61:181-198.
30. Kepçeoğlu, M. (1976). "Okul Danışmanlarının Mesleki Problemleri", *H.Ü. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8 (1-2).
31. Kepçeoğlu, M. (1984). *Okullardaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme*, H.Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2 (1): 26-30.
32. Kim, N., & Lambie, G. W. (2018). "Burnout and Implications for Professional School Counselors", *Professional Counselor*, 8(3): 277-294.
33. Kurnaz, Ö. & Bozkurt, E. (2022). "Okul İdaresi ve Öğretmenlerin Psikolojik Danışmanlara Bakış Açılımları", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 11(2): 76-83.
34. Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, ÖSYM Yayınları, Ankara.
35. Lambie, G. W., & Williamson, L. L. (2004). "The Challenge to Change from Guidance Counseling to Professional School Counseling: A Historical Proposition", *Professional School Counseling*, 8(2): 124-131.
36. Meşeci, F., Özcan, N. & Bozdemir, P. (2007). "Öğretmen ve Müdürlerin Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisine Yönelik Algıları". *HAYEF Journal of Education*, 4(1): 157-171.

37. Nazlı, S. (2007). Okul Yöneticilerinin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetini Algılamaları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26: <https://hdl.handle.net/20.500.12462/5156>.
38. Owen, K. F., Owen, W.D & Ballestero, V. (2009). "Counselors and Administrators: The Collaborative Alliance in three Countries", *Eurasian Journal of Educational Research*, 36: 23-38.
39. Özabacı, N., Sakarya, N. & Doğan, M. (2008). Okul Yöneticilerinin Okuldaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19): 8-22.
40. Özyayın, S. , Şahin, S. & Siyez, D. M. (2019). "Liselerde Görev Yapan Öğretmen ve İdarecilerin, Psikolojik Danışmanların Nöbet Tutmasının Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri", *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(55): 1179-1211. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/51223/666930>.
41. Özdemir, E. (1991). Bazı Değişkenlerin Liselerdeki Öğrenci, Öğretmen, Danışman ve Yöneticilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentilerinin Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
42. Parmaksız, İ. & Gök, A. (2018). "Okul Psikolojik Danışmanlarının Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Yürütülmesinde Karşılaştıkları Güçlükler", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47): 247-265. Doi: 10.21764/mauefd.359595.
43. Pişkin, M. (2006). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
44. Resmi G. (2020). "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği", *Resmi Gazete*.
45. Seçer, İ., Ay, İ., Ceyhun, O. & Yılmaz, B. (2014). rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanındaki Araştırma Eğilimleri: Bir İçerik Analizi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41): 49-60.
46. Siyez, D. M., Kaya, A. & UzBaş A. (2012). Investigating Views of Teacher of Classroom Guidance Programs. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48: 213-230.
47. Sürücü, A. & Yavuz, M. (2013). "Rehberlik Hizmetlerinin Yürütülmesinde Okul Müdürü-Rehber Öğretmen Etkileşiminin Değerlendirilmesi", *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4). Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS825>.
48. Tagay, Ö. & Çakar, F. S. (2017). "Okullarda Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3): 1168-1186.
49. Tatlıhoğlu, K. & Uysal, M. M. (2013). "Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerinin Kapsamlı/Gelişimsel Rehberlik Anlayışı Doğrultusunda Değerlendirilmesi", *International Symposium On Changes And New Trends In Education*, 22- 24 Ekim 2013, 98-110, Konya.
50. Thielking, M., & Jimerson, S. R. (2006). "Perspectives Regarding the Role of School Psychologists: Perceptions of Teachers, Principals, and School Psychologists in Victoria", *Australia, Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 16(2): 211-223.
51. Tuzgöl-Dost, M. & Keklik, İ. (2012). "Alanda Çalışanların Gözünden Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Sorunları", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23): 389-407.
52. Yalçın, S., Yılmaz, M. & Karakaya, Y. (2017). "Ortaöğretim Öğrencilerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servislerine Bakış Açılarının İncelenmesi", *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(26): 277-289.
53. Yalçın, S. , Yılmaz, M. & Karakaya, Y. (2018). "Okul Yöneticilerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servislerine İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi", *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3): 662-675. Doi: 10.17556/erziefd.405142.
54. Yeşilyaprak, B. (2013). 21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
55. Wingfield, R. J., Reese, R. F., & West-Olatunji, C. A. (2010). "Counselors as Leaders in Schools", *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4(1): 114-130.

Subject Area
Education Management

Year: 2022

Vol: 8 Issue: 106

PP: 4475-4484

Arrival

27 September 2022

Published

31 December 2022

Article ID Number

65986

Article Serial Number

03

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.2922/8/sss.65986>

How to Cite This Article

Yücel, Ş., Yücel, A. B.

& İlge, M. Ş. (2022).

“Okul Yöneticiliğinin

Tercih Edilme

Nedenlerine İlişkin Nitel

Bir Çalışma”

International Social

Sciences Studies Journal,

(e-ISSN:2587-1587)

Vol:8, Issue:106;




pp:4475-4484



Social Sciences Studies
Journal is licensed under
a Creative Commons
Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

Okul Yöneticiliğinin Tercih Edilme Nedenlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma

A Qualitative Study on the Reasons for Preference of School Management

Şefik Yücel¹  Aslı Başaran Yücel²  Mehmet Şakir İlge³ 

¹ Okul Müdürü., MEB, Adıyaman, Türkiye

² Öğretmen., MEB, Batman, Türkiye

³ Okul Müdürü., MEB, Batman, Türkiye

ÖZET

Bir öğretmenin okul yöneticisi olması belirli içsel ve dışsal motivasyonel nedenlere dayanır. Bu nedenlerin bilinmesi, arzu edilen veya belirli bir şekilde ulaşılabilecek nokta hakkında bize fikir verebilir. Başka bir deyişle, okul yöneticisi olan bir öğretmenin etkililiği ve liderlik başarısı motivasyon düzeyi ile yakından ilişkilidir. Çünkü duygularımızı tetikleyen ve bizi harekete geçiren faktörler, ulaşmak istediğimiz hedefle ilgili performansımızı etkiler. Başka bir deyişle, okul yöneticiliğine başlayan bir öğretmenin iş motivasyonunun, performansının ve bağlılığının içsel olmayan ve çoğunlukla dışsal teşvikler nedeniyle düşük olması beklenir. Bu kapsamda bu çalışmada okul yöneticiliğinin tercih edilme nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu, gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen, 2022-2023 eğitim döneminde MEB okullarında görev yapmakta olan ve amaçlı örnekleme yöntemi ile araştırmaya dahil edilen 12 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre: kişisel nedenler olarak yönetici olma ideali ile ilgili düşünceler, kişisel ve mesleki deneyim ve okulda fark yaratma şeklinde sıralanmıştır. Okul yöneticiliğini tercih etme ile ilgili sosyal faktörler değerlendirildiğinde ise katılımcılar eğitim öğretime katkı sunmak ve insanlara yardımcı olmak yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yöneticilik, Okul, Okul Yöneticiliği, Öğretmen, Müdür

ABSTRACT

There are certain intrinsic and extrinsic motivational reasons for a teacher to become a school administrator. Knowing these reasons can give us an idea about what is desirable or what can be achieved in a certain way. In other words, the effectiveness and leadership success of a teacher who becomes a school administrator is closely related to the level of motivation. Because the factors that trigger our emotions and mobilize us affect our performance related to the goal we want to achieve. In other words, it is expected that the work motivation, performance and commitment of a teacher who starts to be a school administrator will be low due to non-intrinsic and mostly extrinsic incentives. In this context, in this study, a qualitative study was conducted on the reasons for preferring school administration. The research is a case study from qualitative research methods. The study group of the research consists of 12 school administrators who were selected on the basis of volunteerism, working in MoNE schools in the 2022-2023 academic year and included in the research with the purposeful sampling method. A semi-structured interview form was used in the study. According to the findings obtained from the research: personal reasons were listed as thoughts about the ideal of being an administrator, personal and professional experience, and making a difference in the school. When the social factors related to the preference for school administration were evaluated, the participants stated that they wanted to contribute to education and training and to help people.

Keywords: Management, School, School Management, Teacher, Principal

1. GİRİŞ

Okullar, belirli bir yer ve zamanda planlanıp programlanan, insanlara eğitim veren, değişen ve gelişen durumlarla farklılaşabilen, kendi içinde bir sistem geliştiren kuruluşlardır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004). Toplumsallaşmayı sağlayan unsurlardan biri olan aileye ek olarak, çocuğun zihinsel ve sosyal gelişimindeki beklentilerini karşılayan bir eğitim kurumudur. Ayrıca öğrenme etkinliklerinin kurumsal temeli olan eğitim kurumlarının amacı, eğitim alan kişilerin bilgi birikimi ile kültürlerini geliştirmek ve onları toplumsal düzenin devamlılığını sağlayan kişiler olarak yetiştirmektir (Öztürk, 2005). Eğitim kurumları, öğretme ve öğrenmenin amacını gerçekleştiren hizmet kurumlarıdır. Eğitim kurumunun nihai amacı öğrencilerin gelişimini ve öğrenmesini sağlamaktır. Okullar, yönetim literatüründe "öğrenen organizasyon" terimi ile karşılaşmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Eğitimin kapsadığı genel, özel ve temel ilkeler çerçevesinde bilgi, beceri ve davranışların uygulamalı ve teorik olarak bilimsel yöntemlerle kazanıldığı kurumlara okul denir. Bu nedenle okul, eğitimin en önemli yapı taşıdır.

Okulların başarısı, eğitimin başarılı olduğunu gösterir. Eğitim yönetimi ve okul yönetimi eğitimde birbirinden farklılık göstermektedir. Yönetimin yetkinliği kapsamı çok farklıdır. "Eğitim yönetimi" kavramı, "yönetim" kavramının eğitime uygulanmasıyla türetilmiştir. Okul yönetiminin uygulanabilmesi için okula eğitim yönetiminin uygulanması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2013). Okullar, insanlarla çalışma ve insanları ayırt etme yetenekleri

bakımından diğer eğitim kurumlarından ayrılmaktadır. Okul yönetiminin öne çıkmasının temel nedeni, okulun ayrıcalıklı konumudur (Açıkalin, 1998). Okulların amaçlarına ulaşabilmesi için personelin koordinasyonunu sağlayan faaliyetleri yöneten ve denetleyen kişilere "okul yöneticileri" denir. Okul yöneticisinin temel görevi, eğitim kurumlarını Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığının eğitim politikasına göre şekillendirmek ve sürekliliğini sağlamaktır. Bu nedenle okul yöneticilerinin bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir (MEB, 2018).

Okul yönetimi; müdür, müdür yardımcıları ve okul yönetim görevlilerinden oluşur ve bu kişiler kurumun genel idaresini sağlar. Okulun amaçları çerçevesinde eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştiren, sistemi işleten ve iklimi koruyan kişi okul yöneticisidir. Okul yöneticisinin yasal olarak yetkilendirilen kişi olduğu söylenebilir ancak kendisine eğitim kurumundaki diğer unsurların üstlendiği liderlik statüsü de verilebilir (Bursalıoğlu, 2013). Okul yöneticileri, eğitimle ilgili hizmetlerin sunulduğu yerlerde görev yapan kişilerdir. Eğitim programı işgücü, ekipman vb. Okullar, insanlara eğitim ve iş veren kurumlar olup, okulların yöneticisi okul müdürüdür (Açıkalin, 1998). Eğitim kurumlarında eğitim programlarının uygulanması ve geliştirilmesi okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Okulun amaçları çerçevesinde okul içinde ve çevresinde öğrencilerin özelliklerine uygun tesislerin sağlanması, öğretim ve diğer etkinlikler için kullanılacak ortamların keşfedilmesi okul yöneticileri tarafından üstlenilir (Balcı, 2001).

Okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları oldukça fazladır. Okul yöneticileri, okula maddi kaynak sağlanması, sağlanan kaynakların etkili ve verimli şekilde kullanılması, okul personelinin idaresi, okuldaki eğitsel faaliyetlerin planlanması, yürütülmesi, denetimi, okul içi iletişimin üst seviyede tutulması ve okulda karşılaşılan problemlerin çözülmesi hususlarında etkili rol oynamaktadır (Memduhoğlu, 2010). Okul yöneticilerinin belirtilen bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri için bazı yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Cooley ve Shen (1999) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin liderlik pozisyonları için tercih ettikleri faktörleri incelemişlerdir: yönetim-öğretmen ilişkilerinin şekli ve düzeyi, maaş artışı, yaşam kalitesi, toplum desteği, yönetimin itibarı, yönetimin duygusal yönleri, çalışma koşulları ve doğanın işi. Benzer bir çalışmada, Shen ve ark. (2004), öğretmenlerin okul liderliği pozisyonları için ilgi ve tercihlerini tetikleyen faktörleri belirlemiştir: Çalışma koşullarının aile hayatı üzerindeki etkisi, ilerleme fırsatları, iş yükü, sorumluluk ve orantılı maaş, okul bölgesi özellikleri, öğretmenin konum, büyüklük, saygınlık, güvenlik ve refah, yönetimin itibarı ve lider Cooley ve Shen (1999), öğretmenin liderlik pozisyonlarını tercih etme faktörlerini şu şekilde belirlemiştir: yönetim-öğretmen ilişkilerinin şekli ve düzeyi, maaş artışı, yaşam kalitesi, toplum desteği, liderin itibarı, yönetimin duygusal yönleri, çalışma koşulları ve işin doğası.

Benzer bir çalışmada, Shen ve ark. (2004), öğretmenlerin okul liderliğine ilgi ve tercihini tetikleyen faktörleri incelemiştir. Çalışma koşullarının aile hayatı üzerindeki etkisini, terfi fırsatları, iş yükü, sorumluluk ve orantılı maaş, okul bölgesi konumu, büyüklüğü, saygınlığı, güvenliği ve refahı, lider olarak itibarı ve liderlik konumunun getirdiği özerkliği belirttiler. İki çalışmanın sonuçlarının oldukça benzer olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin okul yönetimine olan ilgilerinin ve onu seçme isteklerinin farklı sebepleri olduğu ve okullarda yöneticilik için potansiyel adayların olduğu söylenebilir (Walker vd., 2003). Kültürel özellikler, resmi ve gayri resmi ilişkiler, siyasi etkiler vb. Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme sürecini etkileyen birçok faktörle karşı karşıya olduğu bilinmektedir (Süngü, 2012). Öte yandan Günay ve Özbilen (2018), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kişisel özelliklerinden, mesleki doyumu eksikliğinden, sistemin özelliklerinden dolayı mesai saatlerinin fazlalığından, özgüven eksikliğinden dolayı okul yöneticisi olmak istemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Daha yüksek pozisyonlarda ve yüksek sorumluluk ve iş yükünde. Başka bir çalışmada Stone-Johnson (2014), öğretmenlerin okul liderliğine geçişte zorluk yaşadıklarını ve okul liderliğine yeterince ilgi duymadıklarını bulmuştur, bunun değişen eğitim bağlamından değil, nesiller arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirtmiştir. Okul yöneticiliğinin başka bir statüsü olmamasına rağmen bazı öğretmenlerin farklı nedenlerle okul yöneticiliğini tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca ülkemizde yönetici seçme, atama ve terfilerinin düzenlenmesindeki sorunlar, okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının ağır olması ve önemli bir ekonomik getirisinin olmaması (Yeşilkaya, 2007) öğretmenleri okul yöneticiliğini tercih etmekten alıkoymamaktadır. Araştırmalar, motivasyonun çalışan performansını ve verimliliğini etkileyen kilit bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. İçsel olmayan ve dışsal zorlayıcı faktörlerle uğraşan bir öğretmen, okul yöneticisi olması durumunda hedeflerine ulaşmak için daha az motive olabilir. İnsanların başlarına gelenlerin sorumluluğuna ya da yaşadıkları olayların nedenlerine ilişkin inançları, sosyal ve mesleki yaşamları üzerinde önemli etkilere sahiptir (Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat, 2013). Rotter (1966) bu durumu kontrol odağı kavramı ile açıklamıştır. Bir sonucun kendi çaba ve yeteneklerine bağlı olduğuna inanan bireylerin içten denetimli; şans, kader ve talih gibi faktörlere bağlayan bireylerin ise dıştan denetimli olduğu varsayılmaktadır. Öğretmenlerin içsel kontrolünün etkililik düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (İhtiyaroğlu ve Demir, 2015). Başka bir deyişle, içsel motivasyonun bir işi başarılı bir şekilde yerine getirmenin ön koşulu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, okul yöneticisi olmak için içsel olarak motive olan öğretmenlerin

yöneticilikleri sırasında daha başarılı olacakları söylenebilir. Türk eğitim sisteminde okul yöneticiliği bir uzmanlık alanı olarak görülmemektedir. Bu çalışma, diğer hususların yanı sıra, en azından yöneticilerin seçimi ve görevlendirilmesinin daha bilimsel temellere dayandırılması gerektiğine işaret etmek istemektedir.

Bu kapsamda araştırmanın amacı okul yöneticiliğinin tercih edilme nedenlerine ilişkin bir araştırma yapmaktır. Bu genel amaç altında aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1-Katılımcıların okul yöneticiliğini tercih edilmesi ilgili kişisel nedenleri nelerdir?

2- Katılımcıların okul yöneticiliğini tercih edilmesi ile ilgili sosyal nedenleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması tercih edilmiştir. Nitel araştırmayı yapan araştırmacı, araştırdığı konuyu dünyanın kendi içerisinde konumlandırarak yapmaktadır (Tanyaş, 2014; Özdemir, 2011). Durum çalışması tekniğiyle yürütülen araştırmalarda veriler, çalışmanın yoğunlaştığı olguyu deneyimleyen ve bu olguya ilgili deneyimlerini dışa aktarabilecek veya yansıtabilecek kişi veya gruplardan toplanabilir. Bu gibi çalışmalarda en temel veri elde etme aracı derinlemesine görüşmedir (Yin, 2017).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın araştırma grubu, gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen, 2022-2023 eğitim döneminde MEB okullarında görev yapmakta olan 12 yönetici oluşturmaktadır. Kapsamlı bilgi elde edebilmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, belirli kriterleri karşılayan bir veya daha fazla özel durum üzerinde çalışırken kullanılan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, 2018: 92). Küçük bir örneklem grubu oluşturarak incelenen probleme dahil olan kişilerin mümkün olan en büyük çeşitliliğini yansıtmayı amaçlayan maksimum çeşitlilik örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2018), diğer şeylerin yanı sıra, incelenen çeşitlilikteki amacı dikkate almak önemlidir (Büyüköztürk, 2018). Bu çalışmada, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki okul yöneticileri dahil edilerek çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Örnekleme ölçütü, temel olarak önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların araştırmaya dâhil edilmesiyle ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmaya katılanların demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilen Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
Katılımcı 1	Erkek	Türkçe Öğretmeni	45 yaş	20 yıl	Lisans
Katılımcı 2	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	45 yaş	21 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 3	Erkek	Sınıf Öğretmeni	29 yaş	4 yıl	Lisans
Katılımcı 4	Erkek	Sınıf Öğretmeni	38 yaş	16 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 5	Erkek	Türkçe Öğretmeni	40 yaş	14 yıl	Lisans
Katılımcı 6	Erkek	Sınıf Öğretmeni	29 yaş	- yıl	Lisans
Katılımcı 7	Erkek	Sınıf Öğretmeni	42 yaş	18 yıl	Lisans
Katılımcı 8	Erkek	Tarih Öğretmeni	44 yaş	20 yıl	Lisans
Katılımcı 9	Erkek	Sınıf Öğretmeni	40 yaş	20 yıl	Lisans
Katılımcı 10	Erkek	-	- yaş	- yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 11	Kadın	Sınıf Öğretmeni	29 yaş	6 yıl	Lisans
Katılımcı 12	Erkek	Türkçe Öğretmeni	35 yaş	12 yıl	Lisans

Tablo 1'de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, öğretmenler çoğunlukla erkek katılımcılardan, 29-45 yaş aralığında, en az 4 yıl, en fazla 20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

2.3. veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, soruların araştırmacı tarafından listelendiği görüşmelerdir (Sayım, 2017). Büyüköztürk'e (2018) göre yarı yapılandırılmış görüşmeler, sabit cevap seçenekleri, analiz kolaylığı, görüşülen kişinin konuşabilmesi ve gerektiğinde daha fazla bilgi alabilmesi gibi avantajların olduğu durumlarda kullanılır. Görüşmeleri yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak iki grupta toplamak mümkündür. Yapılandırılmış bir görüşmede katılımcılara sorulan sorular önceden ayrıntılı olarak

hazırlanırken, yapılandırılmamış görüşmelerde önceden belirli bir soru formatı hazırlanmaz ve ayrıntılar görüşme sırasında belirlenir (Daşdemir, 2019).

Nitel araştırmalarda en önemli geçerlilik kriterlerinden biri verilerin detaylı bir şekilde incelenmesi ve sonuçların nasıl elde edildiğinin açıklanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın iç geçerliliğini (inandırıcılığı) artırmak için araştırma sorusu geliştirilirken ilgili literatür incelenmiştir. Bu aşamada iki okul müdürü ile telefonla ön görüşme yapılmış ve sorunun anlaşılabilirliği konusunda herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür. Araştırmanın dış geçerliliğini (aktarılabiliğini) sağlamak için araştırma süreci ve kullanılan yöntemler (araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması) ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Çalışmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için sonuçlar yorumlanmadan doğrudan alıntılarla aktarılmıştır. Ayrıca alt tema ve kodların oluşturulmasında bir öğretim üyesinin görüşünden yararlanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular aşağıdaki gibidir;

1- Okul yöneticiliğini tercih etmenizle ilgili kişisel nedenleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?

- Yönetici olma ideali ile ilgili düşünceleriniz?
- Kişisel ve mesleki meydan okuma (deneyim) ile ilgili düşünceleriniz?
- Okulda fark yaratma ile ilgili düşünceleriniz?

2- Okul yöneticiliğini tercih etmenizle ilgili sosyal faktörler nelerdir? Açıklar mısınız?

2.4. Veri Toplanması

Görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Her bir görüşmeci için önceden randevu alınarak görüşme gün ve saati belirlenerek okul ziyaretinde bulunmuş olup görüşmelerde katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak sohbet havasında bir ortam oluşturulmaya çalışılmış ve görüşlerini istedikleri gibi ifade etmelerine imkan verilmiştir (Seggie ve Bayyurt, 2017). Katılımcıların gönüllük esasına bağlı çalışmaya katılmaları, katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması için çalışma boyunca katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3...Ö12 yoluyla kodlanarak görüşleri alınmıştır.

2.5. Veri Analizi

Verileri elde etme sürecinde katılımcılarla yapılan görüşmelerde ses kaydı alınmış, katılımcılar ses kaydının sadece yazıya geçirmek için kullanılacağı, üçüncü kişilerle kesinlikle paylaşılmayacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları görüşmeler sonrasında dinlenerek Word programında her katılımcı için ayrı dosya oluşturularak yazıya geçirilmiştir. Katılımcı görüşleri yazıya geçirilirken görüşlerde herhangi bir değişiklik yapılmamış ve görüşler olduğu gibi yazıya aktarılmıştır.

Nitel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, bazı metodolojik tekniklerin bir kombinasyonu olarak farklı söylemlere uyarlanabilir (Bilgin, 2014). İçerik analizinin geçerliliği ve güvenilirliği bir dizi sürece bağlıdır. Güvenilirlik, zaman içinde farklı noktalarda benzer şekilde kodlamaya ve belirlenen kategorilerin izlenebilirliğine bağlıdır. İçerik analizinin geçerliliği, amaç ve araçların eşleştirilmesiyle sağlanabilir (Ghiglione ve Matalon, 1978). Bu çalışmada kodlama düzenli aralıklarla dört döngü halinde planlanmıştır. Kodlama oluşturulduğunda ilk okuma üç hafta aralıklarla üç tur, ikinci okumada ise iki hafta aralıklarla dört tur ile dördüncü döngü tekrarlanmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak tablolar tamamlanmıştır. Büyüköztürk'e (2018) göre içerik analizi, belirli kodlamalar kullanılarak küçük kategorilerin oluşturulabildiği bir teknik olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmadaki görüşmeler sistematik çıkarım ile analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmada “Okul yöneticiliğini tercih etmenizle ilgili kişisel nedenleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4 'te sunulmuştur.

Araştırmaya katılanların okul yöneticiliğini tercih etmede “Yönetici olma ile ilgili düşünceleriniz?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Yönetici olma ideali ile ilgili düşünceleriniz? Açıklar mısınız? sorusuna dayalı bulgular

Temalar	Kodlar	f
Yönetici Olma İdeali	Yöneticilik vasfı	4
	Çözüm odaklılık	3
	Faydalı işler yapma isteği	3
	Eğitim öğretime katkı sağlama	2

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin yönetici olma ideali ile ilgili düşüncelerinin öğrenilmesi amacıyla “Yönetici olma ideali ile ilgili düşünceleriniz? Açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 2’de yönetici olma idealine ilişkin ifadelerin Yönetici Olma İdeali teması altında toplandığı görülmektedir. Yönetici Olma İdeali temasında “Yöneticilik vasfı”, “Çözüm odaklılık”, “Faydalı işler yapma isteği” ve “Eğitim öğretime katkı sağlama” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre öğretmenlerin yönetici olma ideallerinin ilk sırada yöneticilik vasfı ile açıklandığı görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Bir yöneticide olması gereken temel yeterlilik bana göre bir lider olarak işleyişi en basit ve sade haliyle yönetip, yönetilenleri bir amaca motive edebilmektir.” Ö6

“Yönetici olmayı düşünen bir kişinin öncelikle yöneticilik yeterliliğine sahip olması gerekir. Diksiyonu düzgün olmayan, problem çözücü olamayan, ikna kabiliyeti olmayan ve en önemlisi Empati duygusunu taşımayan bir kişinin Yönetici olmayı düşünmemesi gerektiği kanaatindeyim.” Ö7

“Başını yukarı kaldırmak ve vizyon sahibi olmak ve stratejik analizler yapabilmek. Uzun vadeli planlar yapabilmek, etkilenme ve etkileme sanatına yakın durmak.” Ö9

Öğretmenlerden bazıları yönetici olma ideallerini çözüm odaklılıkla açıklayarak görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Yönetici olma ideali çözüm odaklı olan, vizyon sahibi ve değişime ayak uydurmadır. Ö3

Yönetici olma idealim süreç içerisinde çalıştığım idarecilerle uygulamada karşılaştığım sorunların çözümüne katkı sağlama Mesleki hayatımın belirli bir dönemini yöneticilikte geçirerek eğitim sisteminin ayrıntılarına daha çok hakim olma, Öğretmenlikte geçen monoton hayatıma az da olsa farklılık katma,” Ö8

“İnsanların problemlerinin çözümü için bazen başat olmak gerekiyor.” Ö5

Okulun çok farklı çevreden insanlarla temasının oluşunu ve bu nedenle yönetici olma idealinin insanlara fayda sağlama oluşunu düşünen öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Okullar bir organizasyondur. İyi bir iyi bir takım çıkarma ve insanların hayatlarında fark yaratma yönetici olma isteğimdeki etkili olmuştur. Okul yöneticisi olarak farkında olmadan bir ekosistem oluşturursunuz. Veliler öğrenciler okulun çevresi kurum kuruluşlar STK’lar vb. siz bu kitlenin hepsine etki edebilirsiniz şahsi ego ve benlik kaygınız yoksa çok faydalı işler gerçekleştirebilirsiniz.” Ö1

“Öğrenci ve öğretmenlerle işbirliği içinde olup onlara yol gösterici olma ve yeni yaşam tecrübeleri elde etme.” Ö11

Yönetici olma idealini eğitime katkı sağlamakla ilişkilendiren katılımcılar görüşlerini şu sözleri ile ifade etmişlerdir.

“İyi bir lider olarak eğitim öğretime katkı sunmak.” Ö4

“Yönetici olmam da ilk idealim okulu dört duvar olmaktan çıkarıp öğrenciler için eğitim ve öğretimin üst seviyede olduğu öğrenci ve öğretmenlerin bir zorunluluk olarak değil isteyerek geldiği huzurlu, mutlu, etkileşimin olduğu bir ortama dönüştürmektir. Ayrıca okulu sadece akademik eğitimin verildiği bir alandan ziyade öğrencilerin her yönüyle gelişimini sağlayan bir ortama dönüştürmemiz gerekmektedir. Bu ideallere ulaşmak için klasik yönetici olarak değil bir lider olarak bu görevimizi yerine getirmeliyiz. Okulun başarıya ulaşmanın birinci koşulu okulun tüm paydaşlarını eğitime ve okula istekle katmaktan geçtiğini düşünmekteyim.” Ö12

Araştırmaya katılanların okul yöneticiliğini tercih etmede “Kişisel ve mesleki meydan okuma (deneyim) ile ilgili düşünceleriniz?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3 Kişisel ve mesleki meydan okuma (deneyim) ile ilgili düşünceleriniz? sorusuna dayalı bulgular

Temalar	Kodlar	f
Kişisel ve Mesleki Meydan Okuma	Öğrenme İsteği	7
	Yöneticilik İsteği	4
	Başkalarına faydalı olma isteği	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin yönetici olma ideali ile ilgili düşüncelerinin öğrenilmesi amacıyla “Kişisel ve mesleki meydan okuma (deneyim) ile ilgili düşünceleriniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya kişisel ve mesleki ayrımı yapmaksızın cevap verdikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle Tablo 3’te meydan okumaya ilişkin ifadelerin “Kişisel ve Mesleki Meydan Okuma” teması altında toplandığı görülmektedir. Kişisel Meydan Okuma temasında “Öğrenme isteği”, “Yöneticilik isteği” ve “Başkalarına faydalı olma isteği” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre öğretmenlerin kişisel ve mesleki meydan okuma düşünceleri ilk sırada öğrenme isteği ile açıklandığı görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Profesyonel ve kişisel anlamda bilmediğini öğrenen, inandığında riski alabilmenin yanı sıra doğru hareket etmez.” Ö3

“Yeterince birikim sahibi olup gelişim ve öğrenmeye devam ediyorum.” Ö5

“Kişisel meydan okumamı sadece kendime karşı yaparım. Daha iyisini ve daha fazlasını nasıl yapabilirim sorusuna kendi içimde cevap ararım. İyi örnekleri takip eder, faydalanmaya çalışırım. Ancak kimin ne yaptığından ziyade ben neyi ne kadar yapılabiliyorum sorusuna cevap ararım.” Ö8

“Öğretmenin ya da idarecinin, biçimde öğrenmesi, alanıyla ilgili bilgi, beceri ve değerler kazanması veya bunları genişletmesi ve bu şekilde mesleki ve kişisel rolündeki değişimi içeren bir süreç olarak görülebilir. Bir başka şekilde, eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını artırmak çabası diyebiliriz.” Ö9

“Eğitim kavramı; öğrenciler, çevre, zaman gibi unsurlarla sürekli değişip güncellendiği için kişinin kişisel ve mesleki deneyimin önemi devamlı aratmaktadır. Gelişen, değişen olgulara, eğitim anlayışlarına, teknolojiye göre sürekli gelişim göstermeli yerimizde kalmamalıyız. Eğitim nasıl devamlı aktif süreçse eğitimin içinde yer alan bireyler de sürekli değişimin içinde yer almalı sadece eski deneyimlerine de takılıp kalmamalıdır.” Ö12

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki meydan okuma düşünceleri ikinci sırada yöneticilik isteği ile açıklandığı görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir

“Meslekteki başarıyı yöneticilikte de uygulayabilmek.” Ö4

“Herkesin bir kabiliyeti vardır. Eğitim hayatımda eleştirdiğim birçok konuda daha iyisini yapardım. Bakış açısıyla okul idareciliğine yöneldim. Yeterli bir motivasyon ve güdülenme ile insanın başaramayacağı şeyler çok az olur. Okul yöneticiliği mevki ve itibarı için yapılmaz. Ya da tabii bana göre maddi beklentiler için istenecek bir meslek değildir. Okul yöneticiliğini riske eden faktörler karşısın da maddi kazanımları yok denecek kadar azdır. Gönülden yapılmadıkça okul yöneticiliği rutin bir iş döngüsüne dönüşür. Verimsiz bir alandan öteye geçmez. İnsanların hayatlarına dokunamaz.” Ö1

Araştırmaya katılan öğretmenlerden yalnızca biri kişisel ve mesleki meydan okuma düşüncesini başkalarına faydalı olma isteği ile açıklamıştır. Görüşleri şu şekildedir.

“Özgün projeler üretme, öğrencilerin geleceğe umutla bakmasını sağlamak, onlara ışık tutmak” Ö2

Araştırmaya katılanların okul yöneticiliğini tercih etmede “Okulda fark yaratma ile ilgili düşünceleriniz?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4 Okulda fark yaratma ile ilgili düşünceleriniz? sorusuna dayalı bulgular

Temalar	Kodlar	f
Okulda Fark Yaratma	Okulda huzuru sağlama	6
	Öğrencilere katkı sağlama	4
	Koşulları iyileştirme	3

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin okula fark yaratma ile ilgili düşüncelerinin öğrenilmesi amacıyla “Okulda fark yaratma ile ilgili düşünceleriniz?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 2c’de okulda fark yaratmaya ilişkin ifadelerin Okulda Fark Yaratma teması altında toplandığı görülmektedir. Okulda Fark Yaratma temasında “Okulda huzuru sağlama”, “Öğrencilere katkı sağlama” ve “Koşulları iyileştirme” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre öğretmenlerin okulda fark yaratma düşüncelerinin ilk sırada okulda huzuru sağlama ile açıklandığı görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“En büyük fark öğrencilerin ve okul personelinin kendilerini güvende ve mutlu hissettikleri okul ortamı yaratmakla olur.” Ö1

“Fark yaratabilmek için okuldaki iletişimin kuvvetli, teşvik edici ve yenilikçi olmak gerekir.” Ö3

“Okulda mevcut yönetimin dışında farkındalık yaratarak öğretmenlerle birlikte bir okul kültürünün oluşturulması.” Ö4

“Öğrencilerin ve öğretmenlerin okula istekli ve hevesli gelebilmeleri adına huzurlu ve güvenli bir ortam oluşturup her öğrencinin katılabileceği etkinlikler düzenleye çalışmak.” Ö11

Öğretmenlerin okulda fark yaratma düşüncelerinin ikinci sırada öğrencilere katkı sağlama ile açıklandığı görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“...Akabinde istemeseniz de akademik başarı kendiliğinden gelir. Aslanan okulun girdisi olan insanı en güzel şekilde hayata hazırlamak ve toplumun faydalı bir bireyi haline getirmektir. Bir okulun başarı derecesi üniversiteye yerleştirdiği öğrenci sayısı ile ölçülemez. Yeni bakış açısıyla hazırlanan müfredatlarda geçtiği gibi herkesi kapsayan herkesin ihtiyaçlarını ve öğrenme beklentilerini hesaba katan öğretimi farklılaştırmış bir vizyon ile öğrencileri hayata kazandırmak en büyük başarıdır.” Ö1

“Görev yaptığım okulda kız öğrencilerinin eğitimden uzak bırakılmaları beni bu konuda çözüm üretmeye itti. Okul veli işbirliği ile kız öğrencilerimizin okula devam etmesi sağlandı. Aynı zamanda velilerle işbirliği sağlanarak özellikle annelerin okulla ilişkileri güçlendirildi.” Ö2

Araştırmaya katılan öğretmenlerden üçü okulda fark yaratma düşüncesini koşulları iyileştirme ile açıklamıştır.

“Okuldaki mevcut durumla yetinmeyip her ne kadar iyi bir seviyede olsa da bu seviyeyi daha da yükseltme gayreti içinde olma, Okulun gerek öğrenci ve gerekse fiziksel koşulları her ne kadar kötü olsa da bu şekilde devam etmeli düşüncesi kırmalı olmasını düşündüğü okul profili her türlü gayret ve çabayı göstererek fark yaratmalıdır.” Ö7

“Eğitim faaliyetinin ve ürünlerinin ortaya çıktığı mekân olarak okulun, maddi ve manevi ortam olarak eğitime uygun hale getirilmesi çabası. Okul hem fiziki olarak hem de iklim olarak olumlu anlamda farklı ve etkili bir dizayna sahip olmalıdır. Bunu ancak farklı gören ve farklı düşünen lider bir yönetici sağlayabilir.” Ö9

Araştırmada “Okul yöneticiliğini tercih etmenizle ilgili sosyal faktörler nelerdir? Açıklar mısınız?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Yöneticiliğini Tercih Etmenizle İlgili Sosyal Faktörler Nelerdir? Açıklar Mısınız? Sorusuna Dayalı Bulgular

Temalar	Kodlar	f
Yöneticilik Tercihinde Sosyal Faktörler	İdari yetenek	6
	Eğitim öğretime katkı sunmak	3
	İnsanlara yardımcı olmak	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etmeleri ile ilgili sosyal faktörlere ilişkin düşüncelerinin öğrenilmesi amacıyla “Okul yöneticiliğini tercih etmenizle ilgili sosyal faktörler nelerdir? Açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 5’te okul yöneticiliğini tercih etmeye ilişkin ifadelerin Yöneticilik Tercihinde Sosyal Faktörler teması altında toplandığı görülmektedir. Yöneticilik Tercihinde Sosyal Faktörler temasında “İdari yetenek”, “Eğitim öğretime katkı sunmak”, ve “İnsanlara yardımcı olmak” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre öğretmenlerin yöneticilik tercihinde sosyal faktörlere ilişkin düşüncelerinin ilkinin idari yetenek ile açıklandığı görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Zor şartlar altında öğretmenlik yapmam ve yöneticiliği öğretmenlikten daha iyi yapabileceğine inanmam.” Ö3

“İdari yeteneğim olduğundan, sosyal çevremden de destek almam beni okul yöneticiliğine yönlendirdi.” Ö5

“Çevremizde sistemden kaynaklı ve liyakatsiz kişilerin yönetici olmalarından sonra buldukları kurumlardaki huzursuzluk yaratma durumları. İdareci olarak atanmam durumunda huzurun nasıl sağlandığını idarecilik özelliklerinin neler olduğunu somutlaştırmak en önemli faktör olmuştur.” Ö7

“İnsanların daha dikkatli ve özenli davranmaları. Fikirlerimi merak etmeleri.” Ö11

Öğretmenlerin yöneticilik tercihinde sosyal faktörlere ilişkin düşüncelerinin ikincisinin eğitime katkı sunmak ile açıklandığı görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Eğitim öğretime daha fazla katkı sunarak okul işleyişinin sivil toplum örgütleri ve diğer kamu kurumları ile koordineli şekilde aktif bir yönetim anlayışı ile okul kültürünü sağlamaya ve katkı sunmak.” Ö4

“Eski yöntemlerle yönetilen kurumlara farkındalık oluşturarak olumlu yönde katkı sağlamak, geliştirmek ve başarıyı arttırmak.” Ö10

Bir öğretmen yöneticilik tercihinde etkili olan sosyal faktörün daha fazla insana yardımcı olmak olduğu düşüncesini aşağıda verildiği gibi ifade etmiştir.

“Sadece daha fazla insana yardımcı olma isteği;” Ö1

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesine yönelik yapılan araştırmadan elde edilen veriler incelenerek değerlendirilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin yöneticiliği tercih etme ile ilgili kişisel nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Katılımcıların yönetici olma ideali ile ilgili düşünceleri sırası ile yöneticilik vasfı, çözüm odaklılık, faydalı işler yapma isteği ve eğitim öğretime katkı sağlama ile açıklanmıştır. Okul liderlerinin eylemleri okul içindeki kültürü yönlendirir ve bu nedenle okul toplumunun her üyesini etkiler (D'cruz, 2016). Buna ek olarak, yakın gelecekte okul yöneticilerinden beklenen kapsamlı roller, okul yönetişimi tercihlerini etkileyecektir. Bu roller "yönetişim yetkinliği, program geliştirme yetkinliği ve sosyal ilişkiler yetkinliği" olarak tanımlanabilir (Gündüz & Balıyer, 2013). Okul yöneticisi seçiminde bu niteliklerin vurgulanması, okul yöneticisi olmak isteyen ya da dışsal nedenlerle okul yöneticisi olmayı tercih eden öğretmenlerin iki kez düşünmesini sağlayacaktır. Okul yönetimi her öğretmenin üstleneceği bir görev olarak değil, uzmanlık gerektiren bir alan olarak görülür. Bu, okuldaki tüm süreçleri olumlu etkileyebilecek arzu edilen bir durumdur. Katılımcıların kişisel ve mesleki meydan okumaya ilişkin düşüncelerini öğrenme isteği, yöneticilik isteği ve başkalarına faydalı olma isteği ile ifade etmişlerdir. Katılımcılar okulda fark yaratma ile ilgili düşüncelerini önemli ölçüde okulda huzuru sağlama ile ilişkilendirmişlerdir. Bunu öğrencilere katkı sağlama ve koşulları iyileştirme takip etmiştir. Erginer ve Köse (2012) de yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okul yönetimi tercihinde kişisel faktörlerin rol oynadığını bulmuşlardır. Bu faktörleri örgütün tepesinde olma, daha önemli bir görev üstlenme, bilgilerini paylaşma, çağdaş bir yönetim anlayışını uygulama ve kendi doğrularını hayata geçirme isteği olarak tanımlamışlardır.

Okul yöneticiliğini tercih etme ile ilgili sosyal faktörler değerlendirildiğinde katılımcılar kendilerinin idari bir yeteneğe sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Eğitim öğretime katkı sunmak ve insanlara yardımcı olmak yöneticilik tercihindeki diğer sosyal faktörlerdir. Okul hizmetine dönen yöneticilerin yönetim tercihlerini etkileyen en önemli faktörlerden biri sosyal faktörlerdir. Sosyal faktörler, sosyal çevre ile etkileşimi ve ait oldukları gruba olumlu katkıyı, sosyal çevrenin beklentilerini veya yönünü içerir (Erginer ve Köse, 2012). Ayrıca okul türü, okul bölgesi, çalışma koşulları ve maaş gibi faktörler de müdür seçimini etkiler (Pijanowski ve Brady, 2009). Kişisel gelişim için daha güçlü arzuları olan ve okullarındaki mesleki gelişim fırsatlarına aktif olarak katılanların müdür olma olasılığı daha yüksektir. Bu, çeşitli çalışmalarla da gösterilmektedir (Walker ve Kwan, 2009). Bazı araştırmalar, sosyal faktörlerin (Hancock vd., 2006; Armstrong, 2015), çevresel beklentilerin (Hancock vd., 2006) okul yöneticiliğini tercih etmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Carey ve diğerleri (2017), öğretmenlerin okul müdürü olma motivasyonunun başkalarını etkilemek ve bir lider olarak çalışmasında konumunu yükseltmek olduğunu bulmuştur. (Günay ve Özbilen, 2018). Okulların yetenekli yöneticiler tarafından yönetilmesi gerektiği açıktır. Okul yönetiminde deneme-yanılma yöntemiyle çalışan yöneticiler yerine, yeterli becerilere sahip yöneticiler seçilerek okulların hedeflerinden sapmadan okullarda istikrar sağlanmalıdır (Mathibe, 2007). Ancak değişen koşullara uyum sağlayabilecek ve okul başarısını artırabilecek okul yöneticilerinin bulunması tüm dünyanın uğraştığı bir konudur. Yönetim becerilerine sahip öğretmenleri mesleğe çekmek, işin gerektirdiği becerileri kazandırmak, işin zorluklarını hafifletmek için özlük hakları vermek, zorluklar karşısında motivasyonlarını yüksek tutmak ve meslekten ayrılmaları için adımlar atmak tüm dünyanın okul yöneticileri için odaklandığı konulardır. Çünkü değişen koşullar okulları daha karmaşık yapılara dönüştürmüş ve daha nitelikli yöneticilerin mesleğe girmesini gerektirmiştir (Karataş, Radmard, Öksüz, Gül, Varol ve Dağ, 2019). Bu bağlamda literatürdeki nitel araştırma bulguları ile karma yöntem ve meta-sentez çalışmaları yapılabilir. Okul yöneticilerinin seçimi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi konusunda Türk kültürünün özellikleri dikkate alınarak ve evrensel yönetim ilkelerini içeren model çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Açıkalm, A. (1998). “Okul Yöneticiliği”. Pegem Akademi, Ankara.
2. Armstrong, D. E. (2015). Listening to voices at the educational frontline: New administrators’ experiences of the transition from teacher to vice-principal. Brock Education Journal, 24(2), 109-1222



3. Balcı, A. (2001). "Etkili Okul ve Okul Geliştirme" (Geliştirilmiş 2. Baskı). Pegem A Yayınları, Ankara.
4. Bilgin, N. (2014). Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar". Ankara: Siyasal Kitabevi.
5. Bursalıoğlu, Z. (2013). "Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış". Pegem Yayınları, Ankara.
6. Büyüköztürk, Ş. (2018). "Bilimsel Araştırma Yöntemleri". Ankara: Pegem Akademi.
7. Carey, C. C. (2017). "Motivation And Preparation Of Teachers Who Become Assistant Principals". (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Kansas
8. Cooley, V. & Shen, J. (1999). "Who Will Lead? The Top 10 Factors That Influence Teachers Moving Into Administration". Nassp Bulletin, 83(606): 75-80.
9. D'cruz, C. (2016). "Why be a School Principal"? <https://www.schoolgovernance.net.au/news/2016/05/26/why-bea-school-principa>
10. Daşdemir, İ. (2019). "Bilimsel Araştırma Yöntemleri". Ankara: Nobel Yayıncılık.
11. Erginer, A., ve Köse, M. F. (2012). "Okul Yöneticiliğini Tercih ve Ayrılma Nedenlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma". Qualitative Studies, 7(4): 14-28.
12. Ghiglione, R., & Matalon, B. (1978). "Les Enquêtes Sociologiques". Paris: Armand Colin
13. Günay, G. ve Özbilen, F. M. (2018). "Öğretmenlerin Okul Yöneticiliği İstekliliğini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi". Turkish Studies Educational Sciences, 13(19), 1331-1344
14. Günay, G., ve Özbilen, F. M. (2018). "Öğretmenlerin Okul Yöneticiliği İstekliliğini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi". Electronic Turkish Studies, 13(19): 12-24.
15. Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2013). "Gelecekte Okul Müdürlerinin Gerçekleştirmeleri Gereken Roller". Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(3), 45-54
16. Hancock, D. R., Black, T., & Bird, J. J. (2006). "A Study Of Factors That Influence Teachers To Become School Administrators". Journal of Educational Research & Policy Studies, 6(1), 91-105.
17. Hoy, W. & Miskel, C. (2012). "Educational Administration: Theory, Research And Practice". (Çev. Ed. S. Turan). Nobel, Ankara.
18. İhtiyaroğlu, N. ve Demir, E. (2015). "Farklı Denetim Odağına Sahip Öğretmenlerin Etkililik Düzeylerinin İncelenmesi". Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, 45-55.
19. Karataş, İ. H., Radmard, S., Öksüz Gül, F., Varol, N. ve Dağ, Ş. (2019). "Türkiye Okul Yöneticileri Raporu 2019". İstanbul: Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları.
20. Küçükkaragöz, H., Akay, Y. ve Canbulat, T. (2013). "Rotter İç- Dış Kontrol Odağı Ölçeğinin Öğretmen Adaylarında Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması". Akademik Bakış Dergisi, 35, 1-12.
21. Mathibe, I. (2007). "The Professional Development of School Principals". South African Journal of Education, 27(3), 523-540. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150220.pdf> adresinden erişilmiştir.
22. MEB (2018). "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği". T.C. Resmi Gazete (30455, 21 Haziran 2018).
23. Memduhoğlu, H. B. (2007). "Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı". Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 176, 86-96.
24. Özdemir, M. (2011). "Nitел veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma". Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1): 323-343.
25. Özdemir, S.; Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2004). "Öğretmenlik Mesleğine Giriş". Nobel Yayınları, Ankara.
26. Öztürk, N. (2005). "Bulgaristan ve Türkiye'deki Okul Müdürlerinin Yöneticilik ve Liderlik Davranışları, Sofya ve İstanbul İlleri Örneği". (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
27. Pijanowski, J. C. & Brady, K. P. (2009). "The Influence Of Salary İn Attracting And Retaining School Leaders". Education And Urban Society, 42(1): 25-41. <https://doi.org/10.1177/0013124509342952>

28. Rotter, J. B. (1966). "Generalized Expectancies for Internal And External Control Of Reinforcement". Psychological Monographs, 80, 1-28.
29. Sayım, F. (2017). "Sosyal Bilimlerde Araştırma ve Tez Yazım Yöntemleri". Ankara, Seçkin Yayıncılık.
30. Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2017). "Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları". Anı Yayıncılık, Ankara.
31. Shen, J., Cooley, V. E. & Wegenke, G. L. (2004). "Perspectives On Factors Influencing Application For The Principalship: A Comparative Study Of Teachers, Principals And Superintendents". International Journal Of Leadership İn Education, 7(1): 57-70
32. Stone-Johnson, C. (2014). "Not Cut Out To Be An Administrator: Generations, Change, And The Career Transition From Teacher To Principal". Education And Urban Society, 46(5): 606-625
33. Süngü, H. (2012). "Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere'de Okul Müdürlerinin Atanması ve Yetiştirilmesi", Sakarya University Journal Of Education, 2(1): 33-48.
34. Tanyaş, B. (2014). "Nitel Araştırma Yöntemlerine Giriş: Genel İlkeler ve Psikolojideki Uygulamaları". Eleştirel Psikoloji Bülteni, 1(5): 26-27.
35. Walker, A. & Kwan, P. (2009). "Linking Professional, School, Demographic, And Motivational Factors To Desire For Principalship". Educational Administration Quarterly, 45(4): 590-615.
36. Walker, A.; Stott, K. & Cheng, Y. C. (2003). "Principal Supply And Quality Demands: A Tale Of Two Asia-Pacific City States". Australian Journal Of Education, 47(2): 197-208.
37. Yeşilkaya, Ş. (2007). "Öğretmenleri Yönetici Olmaya Güdüleyen Etkenler" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
38. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri". Seçkin Yayınları, Ankara.
39. Yin, R. K. (2017). "Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları" (Günbayı, İ. Çev.) Nobel Yayıncılık, Ankara.

Subject Area
New Age History

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 106
PP: 4485-4495

Arrival
29 September 2022
Published

31 December 2022
Article ID Number
66032

Article Serial Number
04

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/ssj.66032>

How to Cite This Article


İlhan, N. (2022).
"Kaptanıderya Hüsrev
Paşa'nın Memurlarından
Şaban Ağa'nın Gözüyle
1821 Yunan İsyanı"
International Social
Sciences Studies Journal, (e-
ISSN:2587-1587) Vol:8,
Issue:106; pp:4485-4495



Social Sciences Studies Journal is
licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License.

Kaptanıderya Hüsrev Paşa'nın Memurlarından Şaban Ağa'nın Gözüyle 1821 Yunan İsyanı

The Greek Revolt of 1821 Through the Eyes of Şaban Ağa, One of the Officers of Captainpasha Hüsrev Pasha

Numan İlhan¹ 

¹ Öğretmen., MEB, Gaziantep, Türkiye

ÖZET

19.yüzyılın ilk yarısında Osmanlı Devleti'nin siyasi ve toplumsal yaşamına damga vurmuş olaylardan birisi 1821 Yunan İsyanı'dır. Bu isyan, Filik-i Eterya Cemiyeti tarafından örgütlenmiş ve önce Eflak-Boğdan'da çıkarılmış ancak başarılı olamayınca Mora Yarımadası'na taşınmıştır. Burada nüfusun çoğunluk olarak Rumlardan oluşması isyanın kısa sürede büyümesine ve güçlenmesine neden olmuştur. Avrupalı devletlerin diplomatik baskıları ve isyancılara olan yardımları ise bu meselenin ağırlığını Osmanlı Devleti açısından artırmıştır. Bu isyan hareketi hakkında sonraki yıllarda Türkiye'de birçok eser yazılmasına rağmen isyanı ve isyancıları içerdiren anlatan eserler yok denecek kadar azdır. Bu çalışma ile isyancılara ve isyana içerdiren bakılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yunan İsyanı, 19.yüzyıl, Osmanlı Devleti, Mora Yarımadası

ABSTRACT

One of the events that marked the political and social life of the Ottoman Empire in the first half of the 19th century is the Greek Revolt of 1821. This revolt was organized by the Filik-i Eterya Society and was first launched in Wallachia-Boğdan, but was not successful and moved to the Peloponnese. The fact that the population was mostly Greeks here caused the revolt to grow and become stronger in a short time. The diplomatic pressures of the European states and their aid to the rebels increased the weight of this issue for the Ottoman Empire. Although many works were written about this rebellion movement in Turkey in the following years, there are hardly any works that describe the rebellion and the rebels from the inside. With this study, it was tried to look at the rebels and the rebellion from the inside.

Keywords: Greek Revolt, 19th Century, Ottoman Empire, Peloponnese

1. GİRİŞ

15.yüzyılda Osmanlı hakimiyetine giren Rumlar uzun süre din ve inanç özgürlüğü içinde rahat bir yaşam sürmüştür. Osmanlı Devleti'nin en eski reayasından birisi olan Rumlar 18. yüzyıl sonlarına kadar kendi dini kurumları ve idari yapıları vasıtasıyla istikrarlı bir yaşam sürmüştür. 19. yüzyıla gelindiğinde Rumlar, Osmanlı yönetiminde yaşayan diğer milletlerden farklı olarak uluslararası ölçekte yürüttükleri büyük deniz ticareti sayesinde zengin bir burjuva sınıfı oluşturmuştur. Osmanlı Devleti'nin askerlik ve ekonomik konularda sağladığı kolaylıklar bu burjuva sınıfının doğumunu hızlandırmıştır. Doğu Akdeniz ve Karadeniz ticaretinin 3/4'ünü elinde bulunduran zengin Rum tacirler, zaten temas halinde oldukları Avrupalı burjuvalar gibi bilimsel ve düşünsel faaliyetlere de önem vererek ulusal bilinçlenmeyi desteklemiş ve bu bilinç isyanın çıkışı için uygun iklimin oluşumunu kolaylaştırmıştır. Özellikle Adamentios Korais, Rigas Fereos, Antimos Gazis, Evgenios Vulgaris, İosipos Misyodakas ve Dimitrios Katarcis gibi Rum düşünürler, edebiyat, tarih, coğrafya ve kültür yaşamında ortaya koydukları çalışmalarla isyanın tohumlarını genç yaşlı Yunanların zihnine aşılamışlardır. Tamamen milli duygulara dayanan ve milli bir karakter olarak gelişen Rum İsyanını, zengin tacirler, diasporadaki Rumlar, Filik-i Eterya Cemiyeti, Fener Rum Patrikhanesi ve Avrupalı devletler maddi ve manevi olarak her yönden desteklemiştir. Filik-i Eterya Cemiyeti isyanın planlayıcısı olarak ön plana çıkmıştır.

Yunanistan'ın 10 seneden daha kısa bir süre sonra bağımsız bir devlet olarak ortaya çıkmasında bütün Yunan coğrafyasındaki diğer isyanlar kadar Adalar Denizi'nde bulunan adalar ve özellikle Mora Yarımadası'nda çıkan isyanlar büyük önem taşımaktadır. Burada 1768-1774 Osmanlı-Rus Savaşı'nda isyan çıkmış, ancak başarılı olamamıştı. Dolayısıyla Mora Yarımadası'nda ki isyanlar Rumlar için bir dönüm noktası olmuştur. Ayrıca Mora isyanları yerel isyanlar olarak kalmayıp, Rumların yaşadığı diğer adalara da isyan ihraç eden bir merkez işlevini yerine getirmiştir. Mora Yarımadası'nda, özellikle Filik-i Eterya Cemiyeti ve onun yörüngesine giren Fener Rum Patrikhanesi'nin önderliğinde isyan patlak vermiş ve ardından Avrupalıların da sempatisini kazanarak diğer Balkan

milletlerinden önce Yunan Devleti'nin kurulmasıyla sonuçlanmıştır. Büyük Yunanistan'ın kurulması yönündeki en ciddi adım olan Mora İsyanı bu açıdan çok önemlidir¹.

Yunan İsyanı, Mora Yarımadası'nda çıktıktan sonra burayla da sınırlı kalmamış, Filik-i Eterya Cemiyeti'nin ideolojik ajandası istikametinde Adalar denizinde bulunan yerlere de çok geçmeden yayılmıştır. Adalar Denizi'nde ortaya çıkan izbandit teknelerinden bazıları Ayvalık kazasına gelerek burada çıkan isyana destek verirken Sisam ve Yund Adası ahalisi de çok geçmeden isyana katılmıştır. İstanköy Adası'nda Müslüman nüfusun azlığı ve Rum nüfusun fazlalığı dolayısıyla burada gerçekleşmesi muhtemel bir katliama karşı devlet Menteşe sancağından buraya acil ve hızlı biçimde asker sevk etmeye yönelmiştir². Bunun için sancak içindeki kazaların kadı, naib ve Menteşe mütesellimine³ hükümler göndererek sancak içinden yeterli miktarda askerini tertip edilerek İstanköy Adası'na gönderilmesini emretmiştir. Ayrıca Aydın ve Saruhan sancakları mutasarrıfı⁴ el-Hac Behram Paşa'ya bu iki sancaktan çıkarabileceği askerle birlikte Rumeli'ye geçerek Yenişehir ve Fener istikametinde ilerlemesi emredilmiştir. El-Hac Behram Paşa da maiyyetindeki askerler ve toplayabildiği 1000 kadar askerle Keşan ve Gümülcine'ye doğru harekete geçmiştir⁵. Ayrıca şeyhülislamdan asilerle mücadele etmenin caiz olduğuna dair fetva alınmıştır⁶.

İsyanın başlamasından sonra Navarin Kalesi'nden gitmiş olan asiler silah temin ederek Arkadya ve Kalamite arasında bulunan dağa gelmişler ve burada metrisler oluşturmaya başlamıştır. Manya beyinin iki kadar akrabası ile bir tane kaptan 400 kişilik bir asi grubuyla birlikte bunlara katılınca asilerin gücü iyice artmıştır. Osmanlı ordusu onların bulunduğu dağı kuşatıp gerçekleştirmiş olduğu saldırılarla bunların çoğunu ortadan kaldırmıştır. Manya beyinin iki akrabası ve yardıma gelen kaptan da yakalanarak idam edilmiştir⁷.

Denizde ise donanmanın harekete geçerek Akdeniz'de hareket halinde olan izbandit teknelerinin yok edilmesine ve Mora Yarımadası ile diğer adalarda isyan eden reyanın kontrol altına alınmasına çalışılmıştır. Gelenek olduğu üzere sefer mevsiminin başlangıcı olan 1822 yılının Mart ayında donanmanın ihtiyaç duyduğu kalyoncu ve mellah tabir edilen mürettebatın temini için Rumeli'de bulunan Selanik, Kavala, Urhisarı, Yenice Vardar ve Kavala kazalarından toplanmasına karar verilmiştir. Anadolu'da ise Kartal, İznikmid, Gebze, Darıca, İznik, Geyve, Akhisar, Yalakabad (Yalova) ve Pazarköy kazalarından ve Kocaeli sancağından bahse konu kalyoncu ve mellahların toplanmasına karar verilmiştir⁸. Bunların en geç nevrüz ayında Kaptanıderya Ali Paşa'nın emri altına girmesi amacıyla bu kazaların naip, ayan ve zabitanına fermanlar gönderilmiştir⁹. Durumun hassas ve nazik olmasına binaen fermanın sonunda mürettebatın gecikmesi halinde bu gecikmenin yaşandığı kazanın zabitanının siyaseten katledileceği kendilerine hatırlatılmıştır¹⁰.

İsyanın sebep olduğu yıkım ve kıyım devletin bu konuda hızlı hareket etmesini gerektiriyordu. Çünkü isyancılar sadece Türk'leri ya da Musevi ve Arnavutları değil ama kendi mezhep ve dinlerinden olan insanları da katletmekten geri durmamıştır. Asilerin belli prensiplere göre hareket eden, insani ve ahlaki kuralları dikkate alan, örgütlü ve disiplinli bir topluluktan daha ziyade önüne gelen herşeyi yakıp yıkan kontrolden çıkmış başıboş bir insan topluluğunu andıran bir görünüşü vardır. Dolayısıyla Kandiye Muhafızı Osman Haşim Paşa'nın 30 Aralık 1822 tarihinde göndermiş olduğu arz yazısına göre Kandiye metropoliti olan rahip, asiler tarafından öldürüldükten

¹Serap Toprak, "1821 Mora İsyanı", *Tarihin Peşinde, Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl 2011, Sayı 6, s. 318.

² Menteşe sancağında bulunan kazaların kadı, naip ve Menteşe sancağına mütesellimine 29 Ramazan 1236 (30 Haziran 1830) tarihinde gönderilen hüküm suretinde, "...İstanköy ceziresinde ehl-i İslamın killeli reyanın kesreti cihetiyle muhafazası lazımeden idiği derkenar ve Menteşe sancağının dahi cezire-i merkumeye kurbiyeti bedidar ve nümudar olmaktan naşi..." ibaresiyle bu durum ifade edilmiştir. Konuyla ilgili hüküm sureti için bk.BOA.C.DH.44.2177.1.

³ Mütesellim,Tanzimat döneminde önce vali ve sancak beylerinin yönetiminde bulunan yerlerin yönetimi için görevlendirilen kişileri ifade etmek için kullanılan bir terimdir. Sözlük manası teslim olunan bir şeyi alıp kabul eden kişi demektir.Ayrıntılı bilgi için bk. Mehmet Zeki Pakalın, Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü, Cilt 2, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1983, s. 639.

⁴ Mutasarrıf, sancak ya da liva olarak isimlendirilen yönetim biriminin başındaki yöneticidir. (bk.Mehmet Zeki Pakalın,age., Cilt II, s. 586.)

⁵ Fermanın bir sureti Aydın sancağında bulunan kazaların kadı ve sancak mütesellimine de gönderilmiştir. Onlardan her kaza için 150 asker süvari ve piyade hazırlamaları istenmiştir. Konuyla ilgili Evahir Şaban 1236 (Mayıs/Haziran 1821) tarihli hüküm sureti için bk.BOA.C.DH.48.2371.1.

⁶ Fetva kısaca şu şekildedeydi, "...bilad-ı İslamiye'den birinde mütemekkin zummiler itaat-ı ululemrden bil-küllüye huruç ve muharebete tasaddi ve nice ehl-i İslamı katl ile muharib oldukları zahir olsa ol taife hakkında harbi ahkamı cari olmayla taife-i merkume ile mukatele ve muharebe olunub emvalleri ganimet ve nisban ve sibyanları sebî ve istirkak olunması şer'an caiz olur mu? El cevap olur." Konuyla ilgili 25 Şaban 1236'da (28 Mayıs 1821) yazılan arz yazısı sureti için bk.BOA.C.DH.66.3260.1. Ancak, "...daira-i raiyye ve sadakate izhar-ı sebat edenlere teaddi olunmaktan mücanebet olunması" gerekiyordu. Konuyla ilgili Samakov nazarından gelen 2 Zilhicce 1255 (6 Şubat 1840) tarihli yazı için bk.BOA.C.DH.28.1353.1.

⁷ Serasker tatarı 19 günlük bir yolculuğun ardından İstanbul'a gelerek haberi padişaha iletmiştir. Yolculuk sırasında önce Malta teknesiyle Rodos'a buradan da Marmaris'e geçmiştir. Daha sonra ise deniz yolu güvenli olmadığı için kara yoluyla İstanbul'a ulaşmıştır. Konuyla ilgili 5 Zilkade 1240 (21 Haziran 1825) tarihli arz yazısı için bk.BOA.HAT.874.38783.

⁸ Adı geçen kaza ve sancakların mütesellim,ayan,zabitan ve işerlerine hitaben gönderilmiş olan 29 Recep 1237 (21 Nisan 1822) tarihli ferman sureti için bk.BOA.C.BH.84.4032.

⁹ Donanma Mart ayında başladığı sefer mevsimini kasım ayında Tersane-i Amireye çekilerek sonlandırdı. Rum isyanı sürerken donanmanın çekilmesinin sorun oluşturacağı hesaba katılarak Rodos Sancağı Mutasarrıfı Şükrü Paşaya "...leyl ü nehar emr-i muhafazada sa'y ve gayret etmek..." emri verilmişti. Konuyla ilgili 11 Aralık 1823 tarihli arz yazısı için bk.BOA.C.DH.51.2538.1.

¹⁰ Bu husus 23 Mart 1822 tarihli ferman suretinde, "...ve bu cihetle donanma-yı hümayununun te'hirine bais olarak hangi kazanın neferatı geri kalırsa ol kazanın zabitanı bila-eman katl-ı siyaset olacıklarında şüpheli olmadığımız lazım gelenlere ifade ve tevhime mübaderet eylemek fermanın olmağın..." cümlesiyle ifade edilmişti.Konuyla ilgili fermanın içeriği hakkında bk.BOA.C.BH.72.3402.1.

sonra burada bulunan manastırın malları da yağma ve gasp edilmiştir. Geride birkaç tane papaz kalmışsa da bunlar da birer ikişer yine asiler tarafından katledilmiş ve burada yaşayan Hristiyanların dini ayinlerini idare edecek kimse kalmamıştır¹¹.

2. Şaban Ağa'nın Tutsak Düşmesi

Şaban Ağa, Kaptanıderya Hüsrev Paşa'nın baş sofracıbaşısı olup, 1821 Yunan İsyanı sırasında Öksüz İbrahim Kaptan'ın korvetinde görev yapmış, ancak bu korvet¹², Şire Adası'nda karaya oturmuştur. Geminin mürettebatı geminin düşman eline geçmemesi amacıyla gemiyi yaktığı için asilere esir düşmüştür. Rum asilerin gemilerinde bir süre gezdirildikten sonra Sakız Adası muhafızı Yusuf Paşa tarafından kurtarılmıştır. Asilerin elinde rehine iken bindirildiği geminin uğramış olduğu adalarda ahali ve mürettebattan edinmiş olduğu bilgileri daha sonra düzenlemiş ve rapor haline getirerek padişaha arz etmiştir. Raporun muhtevası Şaban Ağa'nın bizzat görüp tanıklık ettiği olaylardan ya da şahsen işitmiş olduğu bilgilerden oluşmaktadır. Raporunda asi Rumlar hakkında edinilen bilgiler yanında, Osmanlı Devleti'nin asilere karşı düzenlemiş olduğu askeri harekâtların asiler üzerindeki etkisi, denizde yaşanan çatışmalara dair ayrıntılar ile Türk kumandan ve gemi isimleri, Rum asilerin faaliyetleri, Fransız ve Avusturyalılara dair bilgiler bulunmaktadır. Asiler için yer yer kullanmış olduğu "sergerde", "melain", "Rum kefereleri", "gavurlar" ya da "hınzır" gibi nitelemelerin karşılaşmış olduğu herhangi bir kötü muameleden mi yoksa köken olarak devlet adamı olduğu için devletin isyancılara resmi bakış açısından mı kaynaklandığı yeterince anlaşılamamıştır. Rapor, iki sayfa ve üç bölümdür. Raporun birinci bölümünde kaptanıderyanın Rum tekneleriyle yapmış olduğu mücadelenin ayrıntıları hikaye edilmekte, ikinci bölümde Rumeli ve Anadolu sahilinden firar ederek isyana katılanların geri dönmek istediklerine dair diyaloglar, üçüncü bölümde bazı ada ahalisinin asilerden şikayetçi olarak eski yerlerine dönmek istedikleri anlatılmaktadır¹³.

2. Şaban Ağa'nın Raporunda Belirttiği Hususlar

Şaban Ağa raporunda, birbiriyle ilişkili biçimde kaptanıderyanın Rum izbandit¹⁴ tekneleriyle yapmış olduğu mücadele, asi Rumlardan bazısının pişman olarak geri dönmek isteği, Mısırlı İbrahim Paşa'nın Mora'ya ayak basmasının asiler nezdinde meydana getirdiği tepki ve Avrupalı devletlerin asilerle olan ilişkisi anlatılmaktadır.

2.1. Kaptanıderyanın Rum Tekneleriyle Yapmış Olduğu Mücadele

Şaban Ağa'nın faaliyetlerinden bahsettiği kaptanıderyalar Ali Paşa ile Hüsrev Paşa'dır. Bunlardan Ali Paşa ilk bahsettiği kaptanıderyadır. Gerçekten de isyan patlak verdikten sonra, Osmanlı donanmasının, Mayıs 1821'de Akdeniz'e açılması için gerekli olan hazırlıklar yapıldı. Donanmadan birkaç parça gemiyle güvenilir bir kaptanın gönderilmesi gerektiğinden dolayı Riyale-i Hümayun Kaptanı Ali Bey bu iş için görevlendirilmişti. Emri altında bulunan Kuh-ı Revan isimli bir adet kalyon, 3 adet firkateyn¹⁵ ve bir adet brik¹⁶ ile beraber Akdeniz'e çıkıp Midilli Adası yanından geçerek Anadolu sahili boyunca ilerlemek suretiyle Sakız Adası üzerinden Sisam Adası'na varmak ve buradan da Rodos Boğazı'na kadar ilerleyerek İstanbul'a gelecek olan zahire gemilerinin güvenliğini sağlama emri almıştı. Ali Paşa'ya verilen emirlerden bir tanesi de yolda karşılaştığı Çamlıca eşkıyasını ve izbandit gemilerini ele geçirerek bölgeyi korsan gemilerinden temizlemektir¹⁷. Ancak bu deniz gücünün, mevcut isyanın coğrafi olarak büyüklüğü karşısında yetersiz olduğunun anlaşılması üzerine Mısır Valisi Mehmet Ali Paşa'dan da Mora sularına gemi göndermesi talep edildi. Bu tedbirler bir süre sonra faydasını gösterdi ve Osmanlı donanması Mora sularına gelince isyan biraz sönmeye yüz tuttu. Özellikle donanmanın Modon ve Koron kaleleri önünde görünmesi bu kalelerde asilerin yürüttüğü kuşatmanın kaldırılmasına yardım etti¹⁸.

Ancak Şaban Ağa'nın raporunda bahsettiği kişi daha çok Hüsrev Paşa'dır. Mustafa Nuri Paşa'nın Netayicî'-l-Vukuat isimli eserinde belirttiğine göre Hüsrev Paşa'nın Mora'ya gelişi Kavalalı İbrahim Paşa'nın gelişinden sonraki bir tarihe denk düşmektedir. Hüsrev Paşa, donanmayla geldikten sonra Mora'daki asi Rumların deniz

¹¹ Haşim Osman Paşa, padişahın patrikane kanalıyla Kandıye'ye bir metropolitin atanmasını talep etmiştir. Konuyla ilgili arz sureti için bk.BOA.HAT.843.37888-L

¹² Korvet, firkateynden daha küçük fakat onunla aynı model ve aynı yelken donanımına sahip olan savaş gemisidir. Günümüzde de kullanılmakta ve konvoylara eşlik etmesi için görevlendirilmektedir. (bk. Metin Karayazgan, *Denizci Sözlüğü*, (Gemicî Dili), Karşıyaka 1981, s. 81.)

¹³ BOA.TSMA.E.428.

¹⁴ İzbandit ya da izbandut terimi,eşkıya,haydut, haydut kıyafetli adam ya da iri yapılı adam manasında kullanılır. Aslı İtalyanca Bandito kelimesidir. (bk.Mehmet Zeki Pakalın, *age.*, Cilt II, s. 108.)

¹⁵ Firkateyn Yunan isyanı sırasında yelkenli bir savaş gemisidir.Üst güvertesinde bulunanlardan başka bir batarya topu daha bulunan bir gemidir. Günümüzde aynı isimde bir gemi türü Türk donanmasında kullanılmaktadır. (bk. Lütfi Gürçay, *age.*, s. 170)

¹⁶ Brik yelkenli gemiler döneminde iki direkli ve iki direği de kabasorta armalı olan tam serenli yelken gemisidir. (bk. Lütfi Gürçay, *age.*, s. 72)

¹⁷ Meral Bayrak, *1821 Mora İsyanı ve Yunanistan'ın Bağımsızlığı*, Basılmamış Doktora Tezi, Eskişehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 1999, s. 79.

¹⁸ Meral Bayrak, *age.*, s. 80-81.

yoluyla aldıkları yardımı kesmiş, sayıları 7 bini bulan asileri yenerek onları Misilonki kalesine sığınmaya mecbur etmiştir. 1825 yılında ise Sisam Adası'nı vurarak buradaki 100'den fazla eşkiya teknesini ele geçirmiştir¹⁹.

Şaban Ağa'nın anlattıklarının bir kısmı onun bu faaliyetleriyle ilgili olmalıdır. Onun anlatımına göre Kaptanıderya Hüsrev Paşa, 26 Mayıs 1825 tarihinde Akdeniz Boğazı'na huruç yaparak 28 Mayıs 1825'te Bozbaba ile Sagri açıklarında eşkiya teknelerinde tesadüf etmiş ve gündüz saat 8'den, akşam saat 11 buçuğa kadar süren mücadele sonucunda Rum asiler yenilerek kaçmak durumunda kalmıştır. Mücadelenin ikinci günü Andre Boğazı isimli yerden geçerken boğaz içinde Çamlıca ve Sulucalı asilere ait 5'i ateş, 35'i savaş gemisi olmak üzere 40 adet eşkiya gemisi Osmanlı donanmasına saldırmıştır. Osmanlı donanması bu mücadelede 9 korvet ve 11 brik gemisini ayırarak zahire ve mühimmat teknelerini korumakla görevlendirmiştir. Mücadele devam ederken akşama doğru asiler bir tane ateş gemisi hazırlayarak Mısırlı Mehmet Kaptan'ın korvetini yakmışlardır. Bu geminin yanında bulunan Öksüz İbrahim Kaptan'ın gemisi ise 29 adet eşkiya teknesinden kurtulamayıp zorunlu olarak Şire Adası'na yaklaşmak zorunda kalmış, ancak karaya vurunca düşmana kalmamak için mürettebatı tarafından cephanesi ateşlenerek yakılmıştır²⁰. Geminin içinde bulunan mürettebat Şire Adası'na çıkınca Rum asiler onların hepsini yakalamış ve adada bulunan Çamlıca kumandanlarının konağına hapsedmiştir. Daha sonraki gün Çamlıca ve Suluca'dan gelen 9 adet Rum teknesinin hepsi asi dolu olup rehinelerin hepsini bu teknelere taksim etmişler ve ardından Değirmenlik tarafına gitmişlerdir. Şaban Ağa, burada toplanan asilere ait gemileri saydığımda 80 adet savaş, 16 adet ateş gemisi²¹ olduğunu görmüştür. 5 adet ateş gemisi de başka yerdedir.

Çamlıca, Suluca ve İpsara adalarından gelen asiler Değirmenlik olarak isimlendirilen yere geldiğinde, "...şu topal herifin hakkından gelip vücudunu kaldıramadık. Gayret-i diniye böyle mi olur? Cümlemiz birlikte olarak ne olursak olalım ateş gemilerimizle gidelim. Suda Limanı'ndayken şu topalı dahi Ali Paşa'ya benzetelim". diye konuşmalar yapmışlardır. Daha sonra hepsi birlikte Suda Limanı'na doğru hareket ettiğinde Osmanlı donanmasına ait 15 adet karakol gemisine tesadüf etmiştir. Aralarında çıkan çatışma sonucunda karakol gemileri liman içine çekilmiştir. Dışarıda bekleyen Rumlar ertesi günü liman içine 4 adet ateş teknesi göndermişler ve bu teknelerden birisi bir Türk korvetine diğer ise Türk birikinine üzerine isabet etmiştir. Çıkan yangın sonucunda ise korvet yanarken limanda bulunan bir tane Türk fırkateyni limandan dışarı çıkararak kurtulmayı başarmıştır. Rumlar limanın içine girmek istediği zaman ise limanın ağzında bulunan küçük bir adada mevcut olan büyük sandallar ve goletlerden top atışı yapılarak bu teknelere zarar verilmiştir. Buna rağmen Rum tekneleri geri çekilmeyip limana girmekte ısrar etmişlerdir. Ancak büyük bir fırtına çıkınca Nakşa Adası'na çekilmişlerdir. Bu fırtına sırasında, "beher hal topal paşayı yakarım" diyen kaptan Kanarin'in gemisi ve kendisi batmıştır. Nakşa Adası'nda demirli bulunan Rum teknelerinden birinde 4-5 seneden beri esir olan bir tane Giritli çocuk bulunduğu gemide yangın çıkarmıştır. Bu yangında 200'den fazla Müslüman esir, gemide bulunan Rum asilerle birlikte hayatını kaybetmiştir²².

Rum asiler Nakşa Limanı'nda beklerken Osmanlı ve Mısır donanmaları birleşerek Suda Limanı'na doğru hareket etmiştir. Bunu haber alan Rum asilerden Çamlıca Adası'ndan gelen asiler 8 ateş ve 45 savaş teknesi Çuka Adası'nın önünden hareket ederken Sulucalı asiler ise 35 tekneyle Osmanlı-Mısır donanmasına karşı harekete geçmiştir. Kaptanıderya ise korvet ve aktarma briklerinden bir filo donatarak Rum asilerin üzerine yürümüştür. Yaşanan mücadelede asilerin isabet alan 28 gemisinden 17'si batmıştır. Mağlub olan Rumlar yaralanan gemilerini tamir ederken yaralı mürettebatlarını Çamlıca Adası'na bırakmışlardır. Daha sonra hasar gören gemilerini tamir ve yaralı mürettebatın yerine yenilerini almışlar ve volta halindeki Türk donanmasının bulunduğu Navarin Limanı önlerine gelmişlerdir. Ancak burada rüzgar üzerinde bulunan Türk donanmasının saldırısı ile geri çekilmek zorunda kalmışlardır²³.

İbrahim Paşa'nın Mora'ya gelmesinden sonra Osmanlı donanması onun emrine girmiştir. Bodrum Limanı'nda olan asker ve mühimmat donanma gemilerine yüklendikten sonra donanma hareket etmiş 8 Kasım 1824 tarihinde Bodrum ve İstanköy önünden geçmiştir. İstanköy ve İncirli Adası arasında yelken açarak görev yerlerine doğru ilerlerken İstepalya Adası yakınlarında asi teknelerine tesadüf etmiş ve bir çatışma yaşanmıştır. Rum teknelerinin Osmanlı gemileri üzerine göndermiş olduğu 6 ateş teknesi hiçbir zarar verememişse de sonrasında çıkan fırtına ve yağmur nedeniyle Osmanlı gemileri Rodos Adası'na çekilmek zorunda kalmıştır. Buradan da Marmaris Limanı'na doğru yola çıkmıştır²⁴.

¹⁹ Mustafa Nuri Paşa, *Netayicü'l-Vukuat, Kurumlarıyla Osmanlı Tarihi*, Hazırlayan Yılmaz Kurt, Cilt I-IV, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2008, s. 483.

²⁰ BOA.TSMA.E.428.

²¹ Ateş gemisi, keresteden yapılmış yelkenli gemiler döneminde düşman gemilerini yakmak amacıyla içlerine patlayıcı ve yanıcı maddeler doldurulmuş ve bu amaçla donatılmış gemilere verilen isimdir. (bk.Lütfi Gürçay, *Gemici Dili*, 2.Baskı, Deniz Basımevi, İstanbul, 1982, s.31.)

²² BOA.TSMA.E.428.

²³ BOA.TSMA.E.428.

²⁴ Rodos Mutasarrıfı Şükrü Bey bir mektupla bu durumu İstanbul'a bildirmiştir. Bu yazı üzerine düşülen buyurultuda; "Rodos mutasarrıfı miri mumaileyhin işbu şukkası manzur ve meali malum-ı hümayunum olmuştur.Şimdiye kadar müşarunileyh İbrahim Paşa'nun mahal-i memuresine vusulünü memul ederdim.

2.2. İbrahim Paşa'nın Faaliyetleri

Mısır Valisi Kavalalı Mehmet Ali Paşa'nın oğlu olan İbrahim Paşa, Vahhabi İsyanı'nı bastırmaktaki başarısıyla İslam dünyasında belli bir şöhrete sahipti. Rum İsyanı çıktıktan sonra babasının Osmanlı Devleti ile yapmış olduğu anlaşmanın sonucu olarak Mısır donanmasıyla hareket etmiş ve Mora Yarımadası'na Şubat 1825'te çıkmıştır. Emri altında bulunan 10.000 asker, top ve süvarileriyle Modon şehrine ayak bastığında bununla koordineli bir biçimde bir Osmanlı ordusu da kuzeyden harekete geçmiştir. 18 Mayıs 1825'te önce Navarin'i, 23 Haziran 1825'te Tripoliçe'yi asilerden geri almıştır²⁵. Daha sonra da Balyabadra'nın fethinini müteakip Rum âsilerinin son direniş mevkii olan Misilonki'nin kuşatmasına katılmış ve burasını 23 Nisan 1826'da alarak isyanın büyük ölçüde bastırılmasını sağlamıştır²⁶. Yaklaşık bir sene sonra 5 Haziran 1827'de Atina'nın ele geçirilmesiyle girişilen askerî harekâtın başarı ile sonuçlanmasını temin etmiştir. Özellikle Misilonki'nin alınmasından sonra Yunan İsyanı bir çete savaşına dönüşmüş ve isyanın gücü gerilemiştir. Bundan sonra dağlardaki asi grupları, Osmanlı mevzilerine baskınlar düzenliyor daha sonra durumları kötüleştiğinde ise liderleri geçici anlaşmalar imzalamaya çalışıyordu. Atina'daki asiler ise 5 Haziran 1827 yılına kadar direnmişti. En aktif direniş Helenizm gönüllülerinden geliyordu. Bunların ise çoğu Fransız ve İngiliz olup 10 kadar ülkeden toplanmıştı. Zaman zaman görev başındaki İngiliz ve Fransız subaylar da devreye girerek asiler yanında çatışmaya katılıyordu²⁷.

Şaban Ağa'nın bildirdiğine göre Mora tarafından gelen bir tane brik teknesi asilerin kumandan teknesiyle buluşarak İbrahim Paşa'nın Mısır kuvvetleriyle Mora'ya çıktığını haber vermiştir. İbrahim Paşa'nın girdiği hiçbir savaşı kaybetmediği ve onun Mora'da bir yeri ele geçirerek 1000 kadar kadın ve erkeği esir almış olduğu bilgisi asilerin gözünü korkutmuştur. Bunun üzerine Kolakotarafı isimli asi liderlerinden birisi asker toplamaya başlayarak dağılmaya başlayan asilere hitaben; *“Ne yapıyorsunuz? Din gayreti yok mu? Elden gittik. Bu kadar emek ve ısrarımız heba olacak. Lazım olacak gayret şimdidir.”* diyerek gevşekliğini gördüğü 150'den fazla din adamı ve kocabaşı idam ettirmiştir. Ancak 17.000 kadar asiye etrafında toplamayı başarmıştır. İbrahim Paşa ise 12.000 askerle bu asilerin üzerine yürümüş ve asileri mağlup etmiştir. Türk ordusundan 500-600 asker hayatını kaybederken Rumlardan 6500 kişi ölmüştür. Kolakotarafı ise 3 saat kadar ölümlerin arasında gizlendikten sonra gece vakti dağa kaçmış daha sonra ise yalın ayak Anabolu kalesine firar etmiştir. İbrahim Paşa'nın askerî faaliyetleri sonucunda Anabolu Kalesi ve Nakşa Adası'nda başka isyancıların hüküm sürdüğü yer kalmamıştır. Şaban Ağa; *“...el haletü hezihi eşkıyaya kemaliyle havf tari olup mülabesesi bir daha cemiyet-i külliyeye mübaderetten aciz kalmış ve müşarunileyh ile başa çıkamayacaklarını cezm eylemiş olduklarını ve herbir vechle naçar kaldıklarını beyan etmiş oldukta...”* diyerek Rum asilerin İbrahim Paşa karşısında yenilgiye uğradığını ifade etmiştir²⁸.

Bunun üzerine asi kaptanları kumandan teknesine toplanarak istişarede bulunduktan sonra, *“... Varalım başımızın çaresine bakalım. Çoluk çocuğumuzun bir diyar-ı ahara nakl olunmak tedarikine bakalım...”* diyerek geldikleri yere geri dönmüş ve 22 gün hareketsiz biçimde beklemişlerdir. İsyanın lideri ise; *“Donanma-yı Mısıriye geliyormuş gidelim.”* diyerek harekete geçmiştir. Çamlıcalı asiler Osmanlı donanması ile Sulucalı asiler ise Mısır donanması ile savaşmak için harekete geçtiğinde asiler Şaban Ağa'yı Şire Adası'na göndermişlerdir²⁹.

2.3. Anadolu ve Rumeli Sahilinde Firar Eden Rum Asilerin Geri Dönmek İstekleri

Şaban Ağa'nın, ada ve gemilerde istihdam olunan asi Rumlarla gizlice yaptığı sohbetlerde elde etmiş olduğu bilgiye göre bu asiler bazen ahalinin gereksiz yere zulüm görüp idam olunmalarından korkarak kaçmışlar ve isyana katılmışlardır. Şimdi ise yanlarına kaçtıkları bu asilerden zulüm görmekte ve her defa rencide edilmektedirler. Bu duruma katlanmaya artık tahammülleri kalmadığını beyan etmişlerdir. Bu yüzden bir yolunu bularak her biri geldiği yere geri dönerek çoluk çocuğu ile güven içinde yaşamak istemektedirler. Ancak gelmiş oldukları vilayetlerde bulunan valiler, mutasarrıflar³⁰voynodalar³¹, mütesellimler ve zabitan tarafından gereksiz yere cezalandırılmak ve saldırıya uğramak korkusu içindedirler. Kendiliğinden geri dönmeye cesaretleri olmadığı için geri döndüklerinde eskisi gibi ahali olarak kabul edilmek ve istikamet üzere oldukları müddetçe müdahale ve saldırı olmaması için ferman çıkarılmasını talep etmektedirler. Şayet bu ferman çıkarılır da kocabaşı ve ruhbanlar vasıtasıyla kendilerine ulaşırsa bir dakika bile gecikmeyerek Anadolu ve Rumeli taraflarındaki eski yerleşim yerlerine dönecekler, yanlarında hizmet ettikleri asiler istemese bile bir yolunu bulup firar edeceklerdi. Bu ferman

Şimdi bunda da cenab-ı hakkın hükm-i hafiyesi vardır. Rabbim kudret-i azametiyle hayırlı selametler ihсан eyleye. Amin.” yazmaktadır. Konuyla ilgili 25 Mart 1240 (6 Nisan 1825) tarihli arz yazısı ve üzerine düşülen buyurultu için bk.BOA.HAT.896.39460.

²⁵ Muhammed Hanifi Kutluoğlu, “Kavalalı İbrahim Paşa”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, Cilt 21, İstanbul, 2000, s. 330.

²⁶ Alen Palmer, *Osmanlı İmparatorluğu*, Son Üç Yüz Yıl, Bir Çöküşün Yeni Tarihi, Çeviren Belkıs Çorakçı Dışbudak, 5. Baskı, Sabah Kitapları, İstanbul, 1993, s. 142.

²⁷ Alen Palmer, *age.*, s. 155.

²⁸ BOA.TSMA.E.428.

²⁹ BOA.TSMA.E.428.

³⁰ BOA.TSMA.E.428.

³¹ Voynoda, Osmanlı Devleti'nde 17.yy'da ortaya çıkmış bir kurumdur. Slavca bir terim olup reis ya da başkan demektir. Tımar ve zeamet usulünün geçerli olduğu yerlerdeki mukataat gelirlerini tahsil ederlerdi. Tanzimat döneminde ortadan kalkmıştır. (bk. Mehmet Zeki Pakalın, *age.*, Cilt III., s. 598)

çıktıktan sonra ruz-ı hızır ya da mart ayına kadar geri dönmezlerse çoluk çocuklarının esir ve bütün mallarına el konulmasına dair ferman çıkarılmasına razı olduklarını beyan etmişlerdir. Düşüncelerine göre şayet onlar memleketlerine geri dönerse Çamlıca ve Suluca asileri teknelerini düzenleme ve donatmada zorluğa düşecektir.

Akdeniz’de bulunan adalara Şaban Ağa’nın rehin tutulduğu gemi uğradıkça adaların ahalişi ona, “...*şimdiki hal eşkiya elinde bulunduk ve bize galip oldular. Mal ve ırzımız yevmen be yevmen payimal olmakta. Bu şekavet-pişelerin bir vechle zulm ve teaddilerine gayri tahammülümüz kalmadı ve bundan başka aralık aralık dahi iane ve imdadiye diyerek saliyane ve tevzi-i mebalîğ ve ister istemez cebri ve kahri tahsil ve bu vechle dahi dürlü dürlü eza ve cafa çekmekten hâli olduğumuz yoktur. Ve evlad ü iyallerimizin üstünde ve başında bir şey kalmadı. Fakr-ü kavuteye muhtaç olduk...*” demiştir.

Osmanlı Devleti ise buna, aynı raporda geçen; “*bazı mahaller reayası ifade-i hal yollu biraz şeyler söylemişlerse de bu gavurların ittifaqları umumi olduğundan itimad olunamayacağından...*” ifadesinden anlaşılacağı üzere şüpheyle yaklaşmaktadır. Çünkü firari olarak tanımlanan bu asiler 4-5 seneden beri silah taşıyarak eşkiyalıkla ün salmışlardır. Bunlar için ferman çıkarılarak eski yerlerine yeniden iskan olunsalar bile bunların sayısı fazla olmayacaktır. Mora İsyanı ve Misilonki vakası ortadayken asi olmanın nimetlerinden yararlanan bu kişilerin iskan edildikleri yerlerden firar ederek yeniden eşkiyaya katılması ihtimal dahilindedir. Adalarda yaşayan ahali açısından ise Mora ve Misilonki’deki isyan sonlandırılarak Adalar Denizi’nde bulunan asi tekneleri tamamen yok edilmedikçe onların itaatleri sürekli olmayacaktır. Onların taleplerine itimat edilerek itaatlerinden emin olmanın yolu isyanın tamamen bastırılmış olmasıdır³².

Esasen isyana katılan isyancıların çoğu anlık sebepler yüzünden değil Filik-i Eteryay Cemiyeti’nin telkin edip yaydığı ideolojik nedenlerle isyana katılmıştı. Geri dönmelerine izin verilse ya da talep ettikleri gibi bir af fermanı yayınlansa bile isyanı sonlandırarak itaat edecekleri meçhuldü. Bu kanaati destekleyen örneklerden birine 9 Ocak 1845 yılında sadrazamlık makamına gönderilen arz yazısında rastlanılmaktaydı. Bu yazıya göre Rum İsyanı sırasında Sisamlı bir asi 400 kadar eşkiya toplayarak Sakız Adası’na geçmiş ve burada katliamlar icra etmişti. Daha sonra Yunanistan kurulunca buraya gelerek Yunan ordusuna katılmış ve miralaylığa kadar yükselmişti. Sisam Adası bu tarihte henüz Osmanlı sınırları içindeydi. 12 sene sonra ise bu kişi resmi görevinden istifa ederek Sisam’da bırakmış olduğu bağ ve çiftliklerine bakacağını söyledikten sonra Osmanlı Devleti’nin Atina büyükelçiliğine başvurmuş ise de pasaportu vize edilmemiştir. O da bir yolunu bularak İstanbul’a gelmiş ve 6 ay Sisam’da ikamet izni almıştır. Katli-i Nüfus suçuyla itham edilen yeğeni ve oğluluyla Sisam Adası’na geldikten sonra ise Marnokambo isimli kasabaya yerleşmiş ve ada içinde yeni bir isyan planlamaya koyulmuştur. Oğlu ise ada etrafında gidip gelen korsanlarla ve hırsızlarla iletişim kurmuştur. Yunan hükümetine Atina’daki Osmanlı elçiliği vasıtasıyla bu kişinin geri çağırılması aksi takdirde Tersane-i Amire’de küreğe konulacağı bildirilmişse de bir netice alınamamıştır. Adada bulunan Osmanlı yetkilileri onun ve oğlunun evine yaptığı baskında evrak, barut, silah ve cephane ele geçirmiştir³³.

Rum asilerin Avrupalı devletlerin destek ve himayesiyle 1830’da kurmuş olduğu Yunanistan Devleti de Osmanlı Devleti’ne karşı düşmanca politika izlemekten vazgeçmemiştir. Anadolu’da yeni isyanlar planlayarak bunun alt yapısını oluşturmaya çalışmıştır. 1854 yılında Yunanistan’da 300 askerden oluşan bir bölük askerin kumandanı olan Franko adında bir Yunan subayı İstanbul’a iltica ettiği zaman vermiş olduğu bilgiye göre Yunanistan Devleti, Anadolu’daki Rumları tahrik ederek isyana davet etmekteydi. Bunu sağlamak için de yeterli miktarda para ve silah desteği sağlamayı vaad etmişti. Planın tatbiki yolunda Yunanistan’da bulunan hapisanelerdeki mahkumları serbest bırakarak Anadolu’ya geçirecekler, Anadolu’da isyan gelişirken isyancılara yardımcı olmak üzere Yunan ordusu da Türk sınırını geçmek üzere harekete geçecekti³⁴. Bütün bu örnekler asilerin beyan etmiş oldukları sözlerde samimi olmadıklarını göstermektedir.

Haddizatında isyan çıktıktan sonra Osmanlı askeri bürokrasisi, Rumların isyana topyekün katıldığını ve bu yüzden bunlara güvenilemeyeceği düşüncesindeydi. Sakız Muhafızı Vecdi Paşa’nın buradaki Rumların aniden buradaki kaleyi kuşattıklarını bildirmesi bu düşüncüyü güçlendirmişti. Bunun bir sonucu olarak İstanbul’da bulunan 15.000 kadar işsiz Rum’un isyan ederek asi tekneleri Çanakkale Boğazı’ndan gelirken Karadeniz’den de Rus savaş gemileri geldiği zaman onlarla birleşmek suretiyle ortak hareket etmesinden kuşkulanyordu. Bunların İstanbul’dan sürgün edilmesi düşünülen çareler arasındaydı. Padişah ise bu önerinin Meclis-i Şurada görüşülerek karara bağlanmasından yanaydı³⁵.

³² BOA.TSMA.E.428.

³³ Konuyla ilgili yazılmış olan arz yazısı için bk.BOA.A.MKT.20.24.

³⁴ Franko isimli subayın 2000 kuruş aylık bağlanarak Üsküdar’da ikamet ettirilmesi uygun bulunmuştu. Konuyla ilgili sadrazamlık makamı tarafı hazırlanmış olan 7 Nisan 1270 (19 Nisan 1854) tarihli arz yazısı için bk.BOA.A.AMD.50.3.1.

³⁵ İstanbul’daki Rum’lar için 29 Zilhicce 1236 (7 Eylül 1821) tarihli bir arz yazısında; “...*öteden beri söylenmekte olduğu vechle madde-i fesadda umum Rum milleti mütehid ve müşterek olarak bunların hiçbirinden emniyet caiz olmadığı derkâr ve geçende Asitane’de mevcut olan Rum’ların terkim ettirilen defterine*

Osmanlı Devleti, Mora Yarımadası'nda Rum İsyanı çıktıktan sonra Anadolu ve diğer yerlerden bu isyana firar ederek katılan veyahut bu isyan sırasında hayatını kaybeden ya da suçlu bulunarak idam edilen asilerin dükkan ve mağaza gibi malvarlığını mühürleyerek bunlara el koymak gibi birtakım tedbirler almıştı. Örneğin isyanın ilk yıllarında Sakız Adası ve Çeşme kasabasında bulunan Rumlar isyan ederek firari surette asilere katıldığı için canibi miriye ait olan mal ve emlakları yazılarak defter haline getirilmişti. Bu iş için hacedân-ı Divan-ı Hümayun'dan Şeref isimli bir memur mübaşir olarak tayin olunmuştu. Osmanlı hukuk sistemi suç işleyen sivil ya da resmi kişilerin malvarlığına el koyma uygulamasına izin veriyordu. Ancak kayıt altına alınacak olan emlak, dükkan, bahçe ve araziler dağılık olunca bu mübaşir işini yapmakta zorlanmış ve hakkında çıkan bazı dedikodular üzerine de azledilerek yerine başka bir mübaşir atanmıştı. Bu mübaşire bir adet baş muhasebeden ve bir adet de Defterhane-i Âmireden olmak üzere iki adet kâtip, yardımcı olarak tayin edilmiştir³⁶. Buna rağmen Sakız Adası'nda bulunan evler, dükkanlar ve mahzenler daha önce yandığı gibi ahşap kısımları yangınla zarar görmüş betondan inşa edilmiş olan duvarları ise dağılık kış mevsiminde yağın şiddetli yağmurun da tesiriyle çökmeye yüz tutmuştu. Kâtipler, Çeşme kasabasına bağlı Alaçatı'da 150.000 kuruş miktarı para alacağını deftere yazarken yine Çeşme kasabasında bulunan menzil, bağ ve tarlalar yazılarak iki defter halinde hükümete sunmuşlardı³⁷. El konulan bu mallardan bir kısmı daha sonra taliplilerine satılmıştır. Bazı emlak ve arazilerin ederinden düşük fiyat ile satılmasına devlet izin vermemiş bunları satın almak isteyen kişilerin daha yüksek fiyat teklif etmelerinin sağlanması istenmiştir³⁸.

Asi Rumların Avrupalı devletlerin tüccarlarıyla kurmuş olduğu ticari ilişkilerin bir sonucu olarak yabancı ülke ahalisine olan borçları bir vakıa olarak ortada duruyordu. Ayrıca el konulan mal ve eşyalar arasında Avrupa tebaası olan kişi ve tüccarların da malı bulunmaktaydı. Nitekim çok sayıda Avrupalı tüccar, mallarına devletçe el konulan bu asi Rumlardan olan alacaklarının tahsili ve el konulan şahsi mallarının iadesi için Osmanlı Devleti'ne başvurmuştur. Osmanlı Devleti bu başvuruları, "...Devlet-i Âliye dostu olan devletler teb'a ve tüccarının zarar ve ziyandan vikayesi saltanat-ı seniyyenin matlubu olarak bizim dahi memuriyetimiz iktizasındandır..." diyerek bu talepleri karşılamaya çalışmıştır³⁹. Bunun için el konulan mal ve eşyaların kendilerine ait olduğunu ispat etmeleri alacak ve vereceğin nitelik ve miktarının belirtilerek Osmanlı Devleti'ne bildirilmesi istenmiştir. Dolayısıyla isyana katılan Rumlar geri dönseler bile güvenlikle ilgili sorunları bir tarafa kalan mallarının mülkiyeti ile ilgili çeşitli sorunlar onları bekliyordu.

Mallarına el konulan asilerden bir kısmı sarraflık yapmakta iken isyana katılmış ekonomik yönden güçlü kimselerden oluşuyordu. Bunlar sarayın kapıcıbaşlarına kadar borç vermiş nüfuzlu ve hatırı sayılır kimselerdi. Bunların mallarına el konulduğunda alacakları da devlete geçmişti. Bu kişilere örnek olarak İstanbul'daki Çinilihan'da ikamet eden İskerlet oğlu Sarraf Kostaki gösterilebilir⁴⁰.

Bu kişiden borç alanlar ve borç almış oldukları miktar 24 Temmuz 1821'de şu şekildeydi;

nazaran el yevm Dersaat'te bikâr olarak on beş bini müteceviz Rum milleti olub mazallahü teala yarın Akdeniz Boğazı'ndan eşkıya tekneleri ve Karadeniz'den Moskov donanması gönderdiği gibi burada olan gavurlar dahi ayağa kalkıp ellerinden gelen habaseti icraya tea'ddi edecekleri bedidar olmak mülabesesiyle bunların umumen Dersaadet'ten tard..." ifadesi geçmekteydi. Ancak bu öneri devlet yönetimince kabul görmemiştir. Bahse konu arz yazısı sureti için bk.BOA.HAT.884.39087.

³⁶ Sakız Muhafızı Abdil Paşa ve malların yazımı için mübaşir tayin edilen Rodos Mutasarrıfı Mir Yusuf ile Sakız ve Çeşme yakası naiblerine hitaben yayınlanan 21 Zilkade 1237 (9 Ağustos 1822) belge tarihli hüküm sureti için bk.BOA.C.ML.79.3616.1.

³⁷ Sakız Muhafızı Yusuf Paşa'nın konuyla ilgili göndermiş olduğu 24 Aralık 1822 tarihli evrakın içeriği hakkında bk.BOA.C.ML.212.8734.1.

³⁸ Defterdarın sundurğu bir adet defter üzerine 29 Zilhicce 1235 (7 Ekim 1820) belge tarihli fermanın içeriği hakkında bk.BOA.HAT.279.16447.

³⁹ Konuyla ilgili 28 Muharrem 1237 (25 Ekim 1821) tarihli ferman sureti için bk.BOA.C.DH.199.9933.1.

⁴⁰ Bu alacaklar,adı geçen Rum'un isyancılara katılmak üzere İstanbuldan firar etmesi üzerine o ve onun gibi diğer bazı Rum'ların el konulan 37 harar, sepet ve sandık içinde ortaya çıkan tahvilat ve senetlerden anlaşılmıştır. Bu belgeler Divan-ı Hümayun tercümanlarına tercüme edilmiş ve bunların Kudüs kilisesi, patrikane ve diğer gayri müslümlerden olan alacağı ayrı defter haline getirilirken Müslüman'lardan olan alacağı ayrı bir defter haline getirilmiştir. (bk.BOA.D.BŞM.d.8201.

Tablo 1. Sarraf Kostaki'nin Borç Verdiği Kimseler.

İsim	Kuruş Cinsinden Borç
Dergah-ı Âli Kapıcıbaşılardan Müteveffa Pehlivan Paşa	13.001 Kuruş
Harem Kethüdalığı Hizmetinde Bulunan Mehmet Emin Ağa	300 Kuruş
Şerifpaşazade Ahmet Said Bey	500 Kuruş
Hacegândan Es-Seyyid Ahmet Cemil Efendi	3000 Kuruş
Ahmet Cemil Efendi	200 Kuruş
Hazine-İ Hümayun Ağalarından Mahmut Ağa	3250 Kuruş
İsmail Naşit Efendi	2250 Kuruş
Kalavrita Naibi İsmail Naşit Efendi'nin Kapı Çuhadarı Süleyman Fevzi Efendi'ye Aylık 15 Kuruş Vererek Bu Kişiden Toplam Alacağı	150 Kuruş
Sehim Halifesi Mehmet Nuri Efendi	250 Kuruş
Karacaören Mukataası Mültezimi Ahmet Ağa	3610 Kuruş
Ayasofya'da Mukim Numan Halim Bey	1500 Kuruş

Bu bilgiler Kostaki'nin merkez ve taşra bürokrasisi ile güçlü ekonomik ve kişisel bağlar kurmuş olduğunu göstermektedir. Vermiş olduğu borçlar oldukça yüksek rakamlardır. Devlet görevlilerinin ondan borç almaları finansal ve ekonomik açıdan muteber görülen bir insan olduğunu da göstermektedir.

Yine Çinilihan'da ikamet eden Mifruc isimli Rum'un Yorgani es-Seyyid el-Hac Osman'dan 3.870 kuruş alacağı bulunmaktayken Valide Hanı'nda bulunan Sakızlı Aleksandır Çifo'nun es-Seyyid Abdullah bin Halil isimli kişiden 6.587 kuruş, Vasil isimli Rum'un ise Darbhane-i Amire ikinci kâtibî olan Arif Efendi'den 500 kuruş alacağı bulunmaktaydı⁴¹. Bu husus isyana iştirak etmiş bazı Rumların devlet bürokrasisi ile olan iç içe geçmiş ilişkilerini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

İsyancıların geri dönmek konusunda ileri sürmüş oldukları taleplerinin mantıklı sebepleri vardır ki bunların başında isyanın ilerleyen evrelerinde Osmanlı ve Mısır donanmalarının müşterek hareketi sonrası asiler arasında iâşe ve levazım sorunlarının baş göstermesiydi. İbrahim Paşa'nın Mora'ya asker çıkarmasından sonra Misilonki de 1823/1824 yılında 3000-4000 kadar asi kalmıştı. Buradaki asilerin yarısı toplumun fakir kesimlerinden oluştuğu için ve erzak temininde yaşanan sorunlar nedeniyle birkaç günlük yiyecekleri kalmıştı. Preveze'de Ömer Paşa'nın ve Misilonki'de İskenderiye Valisi Mustafa Paşa'nın hareketi asileri zor durumda bırakmıştı⁴².

Buna rağmen Osmanlı Devleti İstanbul'daki Rum Patrikanesinin talebi üzerine pişman olan asiler için bir af fermanı yayınlamıştı. Şaban Ağa'nın raporunu sunmasından yaklaşık 3 sene sonra yayınlanan bu fermana göre, bu Rumlar, istikamet üzere kaldıkça asi olarak geçmişte işlemiş oldukları suçlar yüzünden cezalandırılmayacak, emlak ve mal malvarlıkları hayatta olanların kendisine verilecek şayet bunlar ölmüşlerse varislerine teslim edilecekti. Bunlara ilave olarak asiler ellerinde bulunan top ve silahları teslim edecek, Rumlar eski yurt ve yerlerinde kalarak dini ayinlerini hiçbir müdahale olmaksızın yerine getirmekte serbest olacaklar, isyanın başladığı andan itibaren biriken cizye vergisi borçları ve diğer borçları affedilecek, teslim oldukları tarihten itibaren her sene ödeyecekleri cizye ve örfi vergilerden muaf olacaklardı. Fermanın bir sureti patrikane tarafından Mora'daki asilere gönderilecek ve Osmanlı Devleti tarafından isyan bölgesinde görev yapan askeri yetkililere iletilecekti. Bu fermanın yayınlanmasına rağmen isyanın sona ermemesi asilerin pişmanlık içinde olmadığını ya da asilerden çok az bir kısmının pişmanlık duyarak geri dönmek istediğini göstermektedir⁴³. Af için asilerin teşebbüste bulunmasının, zaman kazanmak için yapılmış taktiksel bir hamle olması da ihtimal dahilindedir.

2.4. Avrupa Devletlerinin İsyancılar Yardım Etmesi

Şaban Ağa'nın bildirdiğine göre Şire Adası'nda ikamet etmekteyken Avusturya İmparatorluğu'na ait firkateyn, korvet ve briklerden oluşan 10 adet beylik sefinesi Şire Adası'na gelmiş ve bir miktar oyalandıktan sonra İpsara Adası'na varmıştır. Burada 3 adet asilere ait gemiyi yaktıktan sonra Mikenos Adası'na bulunan 3 adet tirat ve mistikayı⁴⁴ de yakmış ve geçen sene İpsara'dan kılıç artığı olarak firar eden 150 kişiyi yakalayarak telef etmesi bir yana onun asilerden ele geçirmiş olduğu golet, tirat ve mistika olarak 5 adet eşkiya teknesini arkasına takıp götürmüştür. Ayrıca yine bu adada ikamet etmekte iken, Fransız mürettebatı kıyafetleri taşıyan bir grup denizci bir adet korvet ve bir adet brik ile bir adet firkateyn olmak üzere toplam 3 adet gemi ile adaya yavaşmıştır. Mürettebatın kumandanı limanda demirli bulunan müstemem gemisi kaptanlarına; "...herkes devletinin bandırasını küşad eylesin..." diye tenbihte bulunduktan sonra bu gemilerin dışında bulunan tüccarlara hitaben; "...alışverişinizle mukayyed olunuz. Benim kendi maslahatım vardır. Kimesneye zararım yoktur..." diye münadiler

⁴¹ Adı geçen kişilerin alacaklı olduğu kişileri ve alacakları miktarı gösteren 23 Şevval 1236 (24 Temmuz 1821) tarihli liste için bk.BOA.D.BŞM.d.8201.

⁴² Mora Yarımadası'nda buluna asilerin durumu ile devlete bağlı kuvvetlerin faaliyeti hakkında 23 Rebiyülevvel 1239 (27 Kasım 1823) tarihinde sunulan arzuhal sureti için bk.BOA.C.AS.350.14486.

⁴³Söz konusu fermanın içeriği hakkında 10 Şevval 1243 (25 Nisan 1828) tarihli arz yazısı için bk.BOA.HAT.839.37820.

⁴⁴ Mistika, direkleri sübye olarak donatılmış lumbarsız yelkenlilere verilen isimdir. Bunlar hacim olarak uskuna isimli teknelerden küçüktür. (bk.Lütfi Gürçay, age. , s. 294)

ile duyuru yapmasını müteakib 200 kadar askeri limana çıkarmış ve Çamlıca adası kumandanı olan asi Rum'u elini arkasına bağlayarak gemilerine götürmüş, ancak 20 gün sonra salıvermiştir. Bu haberi, Şaban Ağa "gavurlar" olarak nitelendirdiği ada sakinlerinden iştmiştir⁴⁵. Osmanlı Devleti, bu bilgi üzerine olayın aslının ilgili devletlerin tercümanlarına sorulmasına karar vermiştir. Şaban Ağa'nın raporuna ilişik olarak sunulan bir arz yazısında ise bu olayın sebebi Şire Adası'nda bulunan Fransa konsolos vekiline asi kumandanının anlaşıl原因 bir sebeple sövmesi ve daha sonra birkaç şamar atarak darb etmesi olduğu bildirilmiştir. Bu olayı haber alan Fransa beylik kumandanı, intikam almak için Şire Adası'na varıp onu alenen yakalayark gemisine götürmüştür. Böylece onu destekçileri ve yandaşları önünde rezil etmiştir. Avusturyalıların Rumlarla çatışmasının sebebi ise asi Rumların İstanbul'dan aldıkları zahireyi Akdeniz'e taşıyan Avusturya teknelerine zarar vermesi hatta bayrağına itibar etmeyerek bunları ele geçirmesidir. İstanbul'daki Avusturya tercümanları Osmanlı bürokratlarına eşkıya gemilerinin gücü yeterse Avusturya gemilerini ele geçirip batırdığı bilgisini aktarmışlardır.

Ancak İngiltere, Fransa ve Rusya gibi Avrupalı devletlerin isyan bölgesinde görev yapan memurları isyancılarla yardımlaşma halindeydi. Örneğin İngiltere kökenli tüccarlar, 3 ayda bir defa 10.000 kese akçe vermek üzere asilerle anlaşmışlardı. Bu yardımın bir taksiti olarak 1,200 kese akçe Misilonki'deki asilere gönderiliyordu⁴⁶. Bu devletlerin her birinin Rum İsyanından farklı bir beklentisi vardı. İngiltere, Doğu Akdeniz'deki çıkarlarını korumak için Mora'da zayıf bir Yunan devleti kurulmasını isterken, isyana daha hazırlık aşamasındayken destek veren Rusya ise Akdeniz'de sözünden çıkmayacak ve kendi uydusu konumunda olan bir devletin varlığını kendi çıkarları için faydalı buluyordu. Fransa da aynı bölgedeki askeri, ticari ve siyasi çıkarlarını korumak amacıyla isyancılara destek vermekteydi. Nitekim Rumeli valisi Reşit Paşa asilerin üzerine hareket ettiğinde isyancılar sahile yakın olan Kalamos ve Jant adalarına sığınmışlar, bir kısmı da Mora Yarımadası'nın kuzeybatısında bulunan ve 1819 yılından beri İngiltere'nin kontrolünde bulunan⁴⁷ Cezayir-i Seb'a adalarına firar etmişti. Burada bulunan İngiliz memurları tarafından da alenen kabul edilmişlerdi. Misilonki firarileri arasında yer alan Kaptan Çonka isminde bir asi de Kalamas Adası'nda toplanan Rum asilere silah, para, zahire ve cephaneye dağıtmıştı. Bu asiler Misilonki'ye firar ettiğinde İngilizler deniz ve kara cihetlerinden yine bu asilere yardımcı olmuştu. Bu durum Osmanlı memurları tarafından ; "...berren ve bahren gerek o makule firar eden eşkıya ve gerek sairlerine gune gun sahabet ve ianet vukuu sair mahallerde olan eşkıyaya dahi medar-ı cesaret ve kuvve-i kalb olarak tuğyan ve şekavette imrarlarını ve imtidadı fesadı mucip olmakta olduğu..." şeklinde ifade edilerek bu yardımların asilere cesaret vererek isyanın yayılmasına neden olduğu tespit edilmişti⁴⁸. Avusturya ise Mora'da kurulacak bağımsız bir Yunan devletinin Rusya çıkarlarına hizmet edeceği kaygısıyla isyana mesafeli durmaktaydı. Bu yüzden İngilizlerin ve Rusların isyancılara destek vermesinden rahatsızdı⁴⁹.

Rusya, isyanın başında isyana müdahale etmeyeceğini defaatle ilan etmiş ve "...Devlet-i Âliye'ye istediği harekati derpiş etmek hususunu İngiltere devletine terk etmiş..." idi⁵⁰. Osmanlı devlet ricali ise İngiltere'nin fiili biçimde Rusya'nın desteği olmadan Osmanlı Devleti'ne karşı korku ve tehdit politikası izleyemeyeceğini düşünüyordu. Osmanlı Devleti ile İngiltere'nin savaşa girmesi ise bu devletin Anadolu ve Doğu Akdeniz bölgesinde ticari olarak kayba uğraması anlamına geliyordu⁵¹. O, dış müdahaleyi kontrol edilebilir düzeyde tutarak, bu devletler arasındaki dengeyi de gözetmek suretiyle isyanı bastırmayı planlamıştı. Ancak isyanın başında kontrol Rusya'nın elindeyken, inisiyatifin yavaş yavaş İngiltere'ye geçmesi Rusya'nın bu politikasından vazgeçmesine neden oldu. Nitekim Rusya daha sonra Fransa ve İngiltere'yle işbirliği yaparken 1827'de Navarin Baskını'nda Osmanlı-Mısır donanmasının yıkılmasında rol oynadı.

Belli başlı Avrupa devletlerinin Rum İsyanı'na sağlamış olduğu desteğin en belirgin tezahürlerinden birisi Mora Yarımadası'na gelen gönüllülerdi. Bunlar içinde asker kökenli olanlar, yazarlar ya da şairler bulunmaktaydı. Örneğin Misilonki'ye gelmiş olan Lord Byron yanında George Finlay, Jeremy Bentham, Thorns Gordon, Richard Church, denizci Hastings, Milardo ve Kolonel İstanob bunlardan birkaç tanesiydi⁵². Bunlar yanlarında para ve diğer gönüllüleri de getirmişti. Misilonki'deki asilerle İnebahtı'ya hücum edilmesi konusunda anlaşmışlardı. Akdeniz'de bulunan bir adet İngiliz briki de Misilonki'ye gelerek geminin kaptanı Milardo ile görüş alış verişinde bulunmuştu.

⁴⁵ BOA.TSMA.E.428.

⁴⁶ Bu gerçek Anabolu'dan Misilonki'ye giden bir İngiliz tüccarın yakalanması ile ortaya çıkmıştı. Padişah bu olayın İstanbul'daki İngiliz elçiliğine sorulmasını emretmişti. Konuyla ilgili 29 Zilhicce 1240 (14 Ağustos 1825) tarihli buyurultu sureti için bk.BOA.HAT.1316.51313.

⁴⁷ Ali Fuat Öreç, "Yedi Ada Cumhuriyeti", *TDV İslam Ansiklopedisi*, Cilt 43, İstanbul, 2013, s. 387.

⁴⁸ Konuyla ilgili 2 Rebiyülevvel 1241 (15 Ekim 1825) tarihli arz yazısı için bk.BOA.HAT.887.39204.

⁴⁹ İngilizlerin asilere yardım etmesine Avusturya'nın tepkisi bir arz yazısında, "...hatta Nemçe devleti tarafından bu madde İngiltere devletine resmen ve sarıhan sual olunduğunu Dersaadet'te olan Nemçe elçisi Bâb-ı Âlilerine ihbar edip müteakiben İngiltere devleti tarafından dahi eşkıyaya edevat-ı harbiye verilmesi muvakkaten men' olunduğunu müşir ilamnameleri neşr olunmuşsa da..." şeklinde ifade edilmektedir. Konuyla ilgili 29 Zilhicce 1240 tarihli arz yazısı için bk.BOA.HAT.1316.51313.

⁵⁰ 3 Teşrinisani 1240 (15 Kasım 1825) tarihli konuyla ilgili bir adet havadis kağıdının tercüme sureti için bk.BOA.HAT.1153.45753.

⁵¹ BOA.HAT.1153.45753.

⁵² Hasan Demirhan, "Yunan İsyanında (1821-1832), Londra Yunan Komitesi ve İngiliz Vatandaşların Faaliyetleri", *Güney Doğu Avrupa Araştırmaları Dergisi*, Sayı 22, 2012, s. 16.

Milardo kendilerine top ve mühimmat getirecek bir başka İngiliz biriki beklediğini bildirmişti. 25 Ağustos 1824 tarihli bir arz yazısına göre Avrupa'da tüm Hristiyan milletlerinin aslının Rum milleti olduğuna dair bir inanç vardı. Bu inanca göre gelmiş geçmiş bütün büyük felsefeciler, akli bilimlerin seçkin isimleri, eğitim ve sanayi mensupları Rum milletinden gelmekteydi. Avrupa'da tıp, astronomi, matematik gibi bilgilerin tahsiliyle uğraşanlar "*usul-i felsefe-i sevalife*" yoluyla Yunan felsefesinin bir hayranı haline geliyordu. Dolayısıyla Avrupa'nın her yerinde çok sayıda Rum sempatzanı bulunmaktaydı. Bunlardan ekonomik ve siyasi güç sahibi olanlar Rumların geçmişine hürmeten isyan için mal ve canlarını feda etmekten çekinmedikleri gibi bunu bir övünç sebebi saymaktaydı. Cenevre'den birkaç tane soylu Avrupalı, top, mühimmat ve savaş bilimlerinde uzmanlaşmış isim tedarik ederek Mora'ya göndermişti⁵³.

İngiltere, Fransa ve Rusya bir yandan asilere yardım ederken diğer yandan da diplomasi yoluyla isyancılara karşı alınacak tedbirler ve izlenecek usul konusunda Osmanlı Devleti'ne nasihat ve tavsiyede bulunmaktan geri kalmıyordu. Asilere karşı af fermanı çıkarılması onların tavsiyelerinden birisidir. Osmanlı Devleti ise asi Rumlar hakkında af talebinde bulunmanın yabancı devletlerin değil İstanbul'da yerleşik Rum Patrikhanesine ait bir yetki olduğu kanaatindeydi. Ona göre bu isyan, Osmanlı teb'ası tarafından çıkarılmıştır ve isyana karşı alınacak tedbirlere karar vermek de Osmanlı Devleti'ne ait olan bir yetkidir. İsyana devletin bir iç işidir. Yabancı devletlerin bu şekilde müdahalede bulunması zararlı ve tehlikeli bir durumdur⁵⁴.

Osmanlı Devleti, Napolyon'a karşı birlikte mücadele verdiği müttefikleri olan İngiltere'nin Rum İsyanı'na verdiği desteği bilmesine rağmen onu bundan caydıracak siyasi, ekonomik ve askeri güce sahip olmadığı için diplomasiyi kullanmayı tercih etmiştir. İngiltere isyan karşısında resmi olarak tarafsızlık politikası izlemeyi tercih etmişti. Nitekim İstanbul'da bulunan ve "*...İngiltere elçisi dostumuz tarafına...*" diye hitap edilen İngiliz elçiye resmi yazı gönderilerek İngiliz memurların görev yerlerinde Rum asilere vermiş olduğu desteğe son vermelerinin sağlanması istendi. İngiltere elçisi bunun üzerine dostluk ve insanlığın emniyetini sağlamak düşüncesiyle tehlike içinde olanların geçici olarak kabul edilmesi, ancak buna karşılık silahlı asiler ile Müslüman'lara düşmanlık edenleri sığınmasına izin verilmemesi yönünde İngiliz memurlarına talimat vermişti. Yedi Ada Cumhuriyeti'nde bulunan İngiliz kumandanları, bu asileri kabul etmeyi "*mürüvvete*" yani insani hislere dayandırmışlar ve aynı hislerle Müslümanların da kabul ettiklerini bildirilmişlerdi. Elçiliğin iddiasına göre buraya gelen Rumlardan bazıları geldikleri yerde asayiş sağlanınca geri dönmüşse de yeniden isyan olayları yaygınlaşınca Yedi Ada Cumhuriyeti'ne geri dönmüştü. Bu asilerin iltica ettikleri yerde, "*fakr u faka ve şiddet-i mezahim*" yani yoksulluk ve büyük sorunlarla karşılaşacağına inanıyorlardı. Bu yüzden bu tür eylemlerin dost devletler arasındaki siyasi ve diplomatik ilişkilere zarar vermeyeceğini düşünüyorlardı. Bunu da elçilik kanalıyla yazılı olarak bildirmişlerdi. Osmanlı Devleti, gerçeklerle ve iki devlet arasındaki dostane ilişkilerle bağdaşmayan bu cevabı yok saymıştı⁵⁵. İngiltere'nin Yunan İsyanı karşısında izlemiş olduğu tarafsızlık politikasını ise bu politikanın savaşan iki devlet karşısında geçerli olduğunu, Osmanlı Devleti'nin ise bir devletle değil kendi sınırları içindeki asilerle mücadele ettiği düşüncesiyle doğru bulmuyordu⁵⁶.

3. SONUÇ

Rum isyanlarından en güçlüsü 1821 yılında Mora Yarımadası'nda çıktı ve 1830 yılında burada bağımsız Yunanistan'ın kurulmasıyla sonuçlandı. Bu süreçte yaşanan siyasi, askeri ve sosyolojik çatışmaların geride bırakmış olduğu tortu, iki toplum arasında günümüzdeki ilişkilere de tesir etmektedir. Yaşanan acılar ve katlanılan yoksunluklar toplumların ortak hafızasında halen yaşamaya devam etmektedir. Ancak bunlardan çıkarılacak dersler düşmanlıkların yeniden üretilmesi için değil geleceğe dönük barış ve istikrar üreten yapıcı bir dilin inşasına hizmet edebilir. Gerek arşiv, belgeleri gerek yabancı yazarların hatıraları ve gerekse Şaban Ağa'nın anlattığı olaylar tarihin belli bir dönemine ışık tutmakla birlikte tarih disiplini tarihin yeniden yaşanması için değil bugünü doğru anlamak ve geleceği sağlam temeller üzerine inşa etmek için vardır.

KAYNAKÇA

1. Ali Fuat Örenç, "Yedi Ada Cumhuriyeti", TDV İslam Ansiklopedisi, Cilt 43, İstanbul, 2013.

⁵³ Konuyla ilgili 29 Zilhicce 1239 (25 Ağustos 1824) tarihli şerh sureti için bk.BOA.HAT.926.40255-D

⁵⁴ Rum patriğinin reisülküttab vasıtasıyla af fermanı çıkarılması hakkındaki talebi üzerine yürürlüğe konulan fermanın içeriği hakkında 15 Şevval 1243 (30 Nisan 1828) tarihli arz yazısı için bk.BOA.HAT.839.37820.

⁵⁵ Bu husus; "*...devlet-i aliye mukteza-yı niyet-i halise ve safvet-i samimiyesi üzere o misülli hukuk-ı devlet ve mratib-i insaf ve hakkaniyete münafi görünen ecvibe-yi muharrerenin adem-i teslimini beyan...*" şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıntılı bilgi için bk.BOA.HAT.887.39204.

⁵⁶ Bu hususu "*...şevketle muttasif olan bir devlet-i fahimeye kendi ziyegüzar reayasından mutlaka küfran-ı nimet ve izhar-ı tuğyan ve şekavet edip şer'an ve aklen müstahk-ı te'dib ve mücazat olan şerzime-i bagıye makulesini devlet-i aliyyeye mukabil taraf addetmek ve gerek muharib olan tarafından tabiriyle giyya memurin-i devlet-i aliye ve taife-i eşkıyaya i'tibar-ı tesavi sureti irae olunmak hususları hak bu ki namus-ı hükümdari ve hukuk-ı düvele mutabakattan hadd-ı merhale dur...*" şeklinde ifade etmekteydi. Devlet isyancılardan ziyade ödeyen bir avuç gayri müslimden oluştuğunu bunların hukukun ve aklen cezalandırılması gerektiğini, isyancılardan Osmanlı Devleti'ne eşit bir devlet gibi görülmesinin hükümdarlık namusu ve devletler hukukuyla bağdaşmadığını ileri sürüyordu. Ayrıntılı bilgi için bk.BOA.HAT.887.39204.

2. Başkanlık Osmanlı Arşivleri, 50 (A.AMD.)
3. Başkanlık Osmanlı Arşivleri, 20 (A.MKT.)
4. Başkanlık Osmanlı Arşivleri, 350 (C.AS.)
5. Başkanlık Osmanlı Arşivleri, 72,84. (C.BH.)
6. Başkanlık Osmanlı Arşivleri, 28,44,48,51,66,199.(C.DH.)
7. Başkanlık Osmanlı Arşivleri, 79,212. (C.ML)
8. Başkanlık Osmanlı Arşivleri, 8201. (D.BŞM.d.)
9. Başkanlık Osmanlı Arşivleri, 279,839,843,874,884,887,896,926,1153,1316, (HAT.)
10. Başkanlık Osmanlı Arşivleri, 428. (TSMA.E.)
11. Hasan Demirhan, “Yunan İsyanında (1821-1832), Londra Yunan Komitesi ve İngiliz Vatanseverlerin Faaliyetleri”, Güney Doğu Avrupa Araştırmaları Dergisi, Sayı 22, 2012.
12. Lütfi Gürçay, Gemici Dili, 2.Baskı, Deniz Basımevi, İstanbul, 1982.
13. Mehmet Zeki Pakalın, Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü, Cilt 2, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1983.
14. Meral Bayrak, 1821 Mora İsyanı ve Yunanistan’ın Bağımsızlığı, Basılmamış Doktora Tezi, Eskişehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 1999.
15. Metin Karayazgan, Denizci Sözlüğü,(Gemici Dili), Karşıyaka 1981,
16. Muhammed Hanifi Kutluoğlu, “Kavalalı İbrahim Paşa”, TDV İslam Ansiklopedisi, Cilt 21, İstanbul, 2000.
17. Mustafa Nuri Paşa, Netayicü'l-Vukuat, Kurumlarıyla Osmanlı Tarihi, Hazırlayan Yılmaz Kurt, Cilt I-IV, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2008.
18. Serap Toprak, “1821 Mora İsyanı”, Tarihin Peşinde, Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl 2011, Sayı 6.

Subject Area
Education Management

Year: 2022

Vol: 8 Issue: 106

PP: 4496-4504

Arrival

30 September 2022

Published

31 December 2022

Article ID Number

66067

Article Serial Number

05

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.2922/8/sssj.66067>

How to Cite This Article

Bozkuş, E., Bozkuş, B.

H. & Bindak, R. (2022).

“Ortaokul

Öğrencilerinde

Matematik

Özyeterliliğinin

Yordayıcısı Olarak

Okula Aidiyet Ve

Matematik

Motivasyonu”

International Social

Sciences Studies Journal,

(e-ISSN:2587-1587)

Vol:8, Issue:106;

pp:4496-4504



Social Sciences Studies Journal is
licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License.

Ortaokul Öğrencilerinde Matematik Özyeterliliğinin Yordayıcısı Olarak Okula Aidiyet Ve Matematik Motivasyonu

Secondary School Students' School Belongingness and Mathematics Motivation as a Predictor of Mathematics Self-Efficacy

Ensari Bozkuş¹  Başak Hilal Bozkuş²  Recep Bindak³ 

¹ Öğretmen., MEB, Gaziantep, Türkiye

² Öğretmen., MEB, Gaziantep, Türkiye

³ Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Gaziantep, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlikleri, okula aidiyetleri ve matematik motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir yöntemle tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini ortaokul 5-8.sınıflara devam eden 306 (%56 kız, %44 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak; “Matematik Öz Yeterlik Kısa Formu”, “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği” ve “Matematik Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimleyici istatistikler, t test, Anova, korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlikleri, okula aidiyet algıları ve matematik motivasyonları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamakta, sınıf değişkenine göre farklılaşmaktadır. Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre okula aidiyet duygusu ile matematik motivasyonu, matematik öz yeterliği için pozitif ve anlamlı yordayıcılardır. Ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet duygusu ve matematik motivasyonları onların matematik öz yeterliğindeki varyansın % 39'unu açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Matematik öz yeterlik, Motivasyon, Okula Aidiyet Duygusu

ABSTRACT

In the current study, the relations between secondary school students' self-efficacies, their sense of belongingness to the school and math learning motivations were examined. The study was designed with a descriptive method in relational survey model. The participants for the current study consisted of 306 students (56% female and 44% male) who are attending 5th to 8th grades. Math self-efficacy scale, school belongingness scale and math motivation scale were used to collect the data. To analyse the collected data, descriptive statistics, T-test, Anova, correlation and regression analysis methods were used. The results showed that there was a relation between secondary school students' math self-efficacies, their sense of belongingness, math motivation and their grade levels but there were not any significant relations between these areas and students' gender. Another finding from the study suggested that sense of belongingness to school and math motivation had positive correlations with and meaningful predictivity for math self-efficacy. Secondary school students' sense of belongingness and their math motivations accounted for 39 % of their math self-efficacies.

Keywords: Math Self-efficacy, Motivation, Sense of Belongingness to School

1. GİRİŞ

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde Bandura (1977) tarafından tanımlanan öz yeterlik kuramı günümüze kadar popülerliğini korumaktadır. Genel olarak kişinin herhangi bir işi gerçekleştirmek için gerekli yetenekleri ile ilgili yargısı öz yeterlik olarak tanımlanmıştır. Ampirik araştırmalar bireyin kendine olan inancının önemini spor ve organizasyon ortamlarındaki başarıya etkisini ortaya koymuştur, bireyin kendine inancının merkezinde öz-yeterlik olduğu eğitim psikolojisinde incelenmiştir (Bong & Skaalvik, 2003). Öz yeterlik kuramı popüler bir yapı olduğu kadar yararlı olduğu da birçok çalışmada (EARGED, 2003) kanıtlanmıştır. Stres tepkilerinden başa çıkma davranışlarına, sosyal becerilerden spor performansına ve başarı çabaları gibi çok çeşitli davranışsal fenomenlerin açıklanmasında öz yeterliğin pozitif etkisini destekleyen araştırma sonuçları rapor edilmiştir (Bandura, 1982). Benzer sonuçlar matematik öz yeterliği alanında da tekrarlanmıştır (Hackett, 1985). Öz yeterlik yapısı bu nedenledir ki Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) dahil olmak üzere dünyanın her yerindeki öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunan faktörleri belirlemeyi amaçlayan uluslararası değerlendirme programlarının odak noktasını oluşturmuştur (Parker vd., 2014). PISA ve diğer veri tabanları üzerine yapılan araştırmalar, ülkeler arasında öz yeterlik ile başarı arasındaki güçlü ilişkiyi sürekli olarak yinelenmiştir (örneğin Lee, 2009; Marsh vd., 2013). Özel olarak matematik öz yeterliliğinin matematik başarısının güçlü bir sosyal bilişsel yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Grigg vd., 2018).

Matematik okuryazarlığı öğrenciden beklenen niteliklerdeki değişimin sonucu olarak matematik eğitimcileri tarafından ortaya konmuş bir kavramdır (Özgen ve Bindak, 2008). OECD tarafından uluslararası düzeyde yapılan

Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMMS), PISA gibi çalışmalarda ve National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000) kuruluşu tarafından yayımlanan standartlarda matematik öz yeterliliği kavramına dikkat çekilmekte ve bireyin matematik okuryazarı olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (OECD, 2003). Matematikte öz yeterlilik, öğrenme ve öğretme etkinliklerine göre farklılaşmakla birlikte, birey matematiksel öz yeterliğini matematikle ilgili görevleri başarıyla yerine getirmek için yeteneğine dair yargılarından oluşturmaktadır (Cantimer ve Şengül, 2020).

Öz yeterlik inancının bireyin davranışı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sözelimi eğitim alanında, yüksek öz yeterliği sahip öğrencilerin etkinliklere katılımında istekli olacağı, dolayısıyla daha iyi performans gösterecekleri; buna karşılık düşük öz yeterliğe sahip öğrencilerin etkinliklere katılmada isteksiz davranacakları ve daha düşük performans gerektiren etkinlikleri seçme eğiliminde olacakları öngörülmektedir (Schunk, 2009). Buna göre öz yeterlik ile motivasyon arasında ilişki olduğu söylenebilir.

Psiko-sosyal bir varlık olan birey toplumsal bir bütünü parçası olma ihtiyacı duyar. Bu ihtiyacın temelinde ait olma duygusu var olup insanın varoluşa dair temel motivasyonundan kaynaklanmaktadır (Hendrick, 2009). İhtiyaç ve bir değer olan aidiyet duygusu bireyin bir sosyal sistem tarafından kabul edilmeyi de içeren deneyimler bütünüdür (Hagerty vd., 1996). Bireysel psikolojide ait olma duygusunun birey için oldukça önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır. Ait olma ihtiyacının karşılanması bireyin çevresinde gelişen olaylarla ilgilenmesine, çevresine ve kendisine saygı duymasına, öz becerileri konusunda farkındalık kazanmasına katkıda bulunur (Ercoskun ve Nalçacı, 2005). Adler'e göre bireyler sosyal faktörlerle motive olmaktadır (Corey, 2008). Bireyin bu sosyal faktörlerle yoğun şekilde karşılaştığı ortamlardan birinin okullar olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle ergenlik süresince sağlam bir ait olma duygusu ihtiyacı duyan birey bu ihtiyacını okul bağlamında giderme çabası içine girecektir. Bu nedenle okul ortamları ergenlerin psiko-sosyal yapısını şekillendirmede oldukça önemli bir role sahiptir (Steinberg, 2007). Buradan, bireylerin okula karşı olumlu-olumsuz duygularının dikkate alınması oldukça önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin okula karşı olumlu duygularından biri ait olma duygusudur. Okula aidiyet duygusu öğrencinin okulda bulunan diğer bireylerce onaylanma düzeyi, kabul görülme, saygı duyulma, kısaca okulda destek görüp görmediğine ilişkin bir duygudur (Goodenow ve Grady, 1993).

Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada umutsuzluk ve yalnızlık duygusunun okula aidiyeti negatif ve anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir (Altınsoy & Özyer, 2018). Öte yandan bazı çalışmalar bulunduğu çevrede kendini yabancı olarak algılayan, dışlanan öğrencilerin okula devamlılıkta ve performansta düşüşler kaydettiği rapor edilmiştir (Osterman, 2000). Tersine okul aidiyet duygusu görece yüksek olan öğrencilerin ise yaşamdan daha fazla doyum aldıkları, arkadaş ve öğretmenleriyle daha iyi ilişkiler içinde oldukları belirlenmiştir (Cemalçılar, 2010). Ayrıca öğrenciler arasında okula aidiyet duygusu ile özsaygı ve akademik başarı arasında pozitif ilişkiler; buna karşılık depresyon ve anksiyete ile negatif ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Pittman ve Richmond, 2007; Maddox ve Prinz, 2003). Yapılan boylamsal bir çalışmada lise boyunca kızların okula aidiyeti azalırken, erkeklerin okula aidiyetinin değişmediği belirlenmiş; okula aidiyet duygusu ile okula katılım ve motivasyon arasındaki pozitif ilişkiye dikkat çekilmiştir (Neel & Fuligni, 2013).

Öğrencilerin okul aidiyetleri ile motivasyonları arasında ilişki olması beklenebilir, çünkü yapılan araştırmalar bazı öğretmenlerin bazı tutumlarının öğrencilerin motivasyonlarının bozulmasına neden olduğu rapor edilmiştir (Güzel, 2021). Öğrencilerin öz yeterlik ve umut düzeyleri arttıkça okula bağlanma düzeyleri artmaktadır (Mengi, 2011). Genel olarak Öz yeterlik öğrencilerin motivasyonları için önemli bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir (Zimmerman, 2000).

Okul ortamları sadece akademik becerileri kazandırma yeri değil, aynı zamanda bireyin sosyal, fiziksel ve duygusal gelişimlerini bir bütün olarak destekleyen ortamlardır (Büyükalın ve Fidan, 2018). Bu nedenle bireyin kendini okula ait hissetmesi birey gelişimi için oldukça önemli bir yere sahiptir.

Literatürde gerek matematik öz yeterlik gerekse matematik motivasyon üzerinde çok sayıda bağımsız araştırma yapılmıştır. Bireyin cinsiyet, akademik başarı, tutum, kaygı, sosyo-ekonomik düzey, sınıf düzeyi gibi çeşitli kişisel değişkenleri ile öz yeterlik veya motivasyon düzeyi arasındaki ilişkiler çok sayıda araştırmaya konu olmuştur (Goodwin, Ostrom ve Scott, 2009; Delioğlu, 2017; Kaya, 2019; Filiz ve Gür, 2020; Güzel, 2021). Okula aidiyet, hem öz yeterlik hem de motivasyonu etkileyebilecek bir değişken olarak düşünülebilir. Alan yazında ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet, matematiksel motivasyonu ve matematiksel öz yeterliğini birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterliği, okul aidiyet duyguları ve matematik motivasyonları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1.1. Araştırma Soruları:

- (i) Matematik öz yeterliği, okula aidiyet, ve matematik motivasyonuna ait betimsel istatistikler ve güvenilirlik kanıtları nelerdir?
- (ii) Öğrencilerin matematik öz yeterlikleri, okula aidiyet algıları ve matematik motivasyonları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- (iii) Öğrencilerin matematik öz yeterlikleri, okula aidiyet algıları ve matematik motivasyonları sınıf değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- (iv) Ortaokul öğrencilerinin okula aidiyetleri ve matematik motivasyonları, matematik öz yeterliklerini yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlikleri, matematik motivasyonları ve okula aidiyetleri arasındaki ilişkiler incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma ilişkisel tarama modellerinden yordayıcı korelasyonel araştırma desenine dayalı olarak tasarlanmıştır. Bilindiği gibi ilişkisel tarama desenlerinde araştırmacının var olan duruma herhangi bir müdahalesi yoktur, mevcut durumu birden fazla nicel değişken arasındaki ilişkileri çeşitli yönleriyle betimlemektedir (Creswell, 2014).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin bazı değişkenler bakımından okul aidiyeti, matematik motivasyonları ve matematik öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlandığından örneklem seçme amaçlı örnekleme metodu ile yapılmıştır. Bu amaçla büyük bir şehrin farklı semtlerinde rastgele seçilen üç ortaokul belirlenmiş, söz konusu bu ortaokullarda rastgele belirlenen şubelerde öğrenim gören öğrenciler örneklem olarak seçilmiştir. %95 güven düzeyinde ve %10 hata payı ile sınırsız evreni temsil etmek için örneklem hacminin en az 300 olması gerektiği (Karasar, 2012) hesaplanmış ve kayıp veri olabileceği göz önüne alınarak bu sayıdan daha fazla öğrenci örnekleme alınmıştır. Sonuçta örneklem grubu 306 öğrenciden oluşmuştur. Örneklem grubuna ait demografik özellikler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Örneklem grubunun sınıf ve cinsiyete göre dağılımı

	Sınıf düzeyi				Toplam
	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	
Erkek	17 (12,7%)	32 (23,9%)	32 (23,9%)	53 (39,6%)	134 (100%)
Kız	20 (11,6%)	36 (20,9%)	44 (25,6%)	72 (41,9%)	172 (100%)
Toplam	37(12,1%)	68 (22,2%)	76 (24,8%)	125 (40,8%)	306 (100%)

Chi-square =0,551 df=3 p=,908

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri anket formu ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formu, “Matematik Öz Yeterlik Ölçeği”, “Okula Aidiyet Ölçeği” ve “Matematik Motivasyon Ölçeği”nin yer aldığı veri toplama aracı çalışma grubunda belirtilen ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Veri toplama aracı hakkında ayrıntılı bilgi aşağıda verilmektedir.

Kişisel bilgi formu: Çalışma katılımcıları hakkında bazı bilgileri içermektedir. Bunlar; cinsiyet, sınıf düzeylerine ait özelliklerle ilgili bilgiler sorulmuştur.

Matematik öz yeterlik ölçeği: Öğrencinin matematik öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla PISA 2018 uygulamasında kullanılan 4 maddelik ölçek kullanılmıştır. Ölçek 4 dereceli Likert tipinde olup yüksek puan yüksek öz yeterliği belirtmektedir.

Okula aidiyet ölçeği: Orijinali 18 maddeden oluşan okula aidiyet ölçeği (The Psychological Sense of School Membership Scale) 5-Likert tipinde olup ilk olarak Goodenow (1993) tarafından geliştirilmiştir. Okula aidiyet ölçeği öğrencilerin kendilerini ne kadar okulun bir parçası olarak gördüklerini bir başka deyişle okula dâhil olma duygularını ölçmektedir. Bu çalışmada Cemalcılar (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan 7 maddeden oluşan ölçeğin kısa formu kullanılmıştır. Bu maddelerden 2’si olumsuz (Örnek: Bu okulda Kendimi yalnız hissediyorum), 5’i olumlu (Örnek: Kendimi bu okula ait hissediyorum) maddedir. Olumsuz maddeler tersten puanlandıktan sonra elde edilen puanın yüksek olması okula aidiyetin de görece yüksek olduğunu belirtmektedir. Çeşitli araştırmalarda kullanılan ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,79 (Cemalcılar, 2010) ve 0,70 (Aydın, 2018) olarak rapor edilmiştir. Bu çalışma kapsamında toplanan veriler ile hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.76 olarak bulunmuştur.

Matematik motivasyon ölçeği: Ölçekte bulunan 8 madde öğrencilerin matematik motivasyonlarının düzeyini içermektedir. Her maddeye katılımcının iki seçenekten birini seçmesi istenmekte ve maddelerin 5 doğru, 3 yanlış yanıt anahtarı bulunmaktadır (örneğin “1a.matematikle uğraşmaktan hoşlanırım / 1b.matematikle uğraşmaktan hoşlanmam maddesinde a seçeneği +1 ile b seçeneği 0 ile puanlanmaktadır). Ölçeğin puan aralığı 0-8 biçimindedir. Ölçekten alınan toplam puan motivasyon puanını vermektedir. Toplam puanın yüksek olması, bireyin matematik motivasyonunun da yüksek olduğunu yansıtmaktadır. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ilk olarak Orosco (2016) tarafından yapılmış ve çeşitli araştırmalarda kullanılmıştır (Boigues vd.,2017; Yonucuoğlu ve Bindak, 2021). Bu çalışma kapsamında toplanan veriler ile Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,75 olarak hesaplanmıştır.

Bu ölçme araçlarının güvenilirlik geçerlik bilgileri bulgular kısmında sunulmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı çoğaltıldıktan sonra kurumdan gerekli izinler alınarak, uygulamaya başlanmıştır. Uygulama sürecinde yasal ve etik ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Uygulama yapılan okulların idarecileri ile görüşülerek ölçeklerin ders saatleri dışında bizzat araştırmacılar tarafından uygulanması gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin veri toplama aracını doldurması gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Veriler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yönergeye uygun doldurulmayan veya ikiden fazla maddenin cevapsız bırakıldığı anket formları değerlendirmeye alınmamıştır. Ölçek toplam puanı hesaplanmadan önce negatif maddeler tersten puanlanmış böylece yüksek puan ilgili değişken bakımından görece olumlu durumu yansıtacak hale getirilmiştir. Böylece her bir öğrenci için matematik öz yeterliği (MÖY), okul aidiyeti (OA)ve matematik motivasyonu (MM) olmak üzere üç puan hesaplanmıştır. Bu puanlar öğrencilerin kişisel değişkenlerine göre incelenirken bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Söz konusu bu değişkenler latent olduğundan bir ölçüm modeli ile veri uyumu test edilmiştir. Betimsel istatistikler frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık ile verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler için t test, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Tüm hesaplamalar SPSS ve AMOS paket programı ile yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında bulgular araştırma sorularına göre sunulmaktadır.

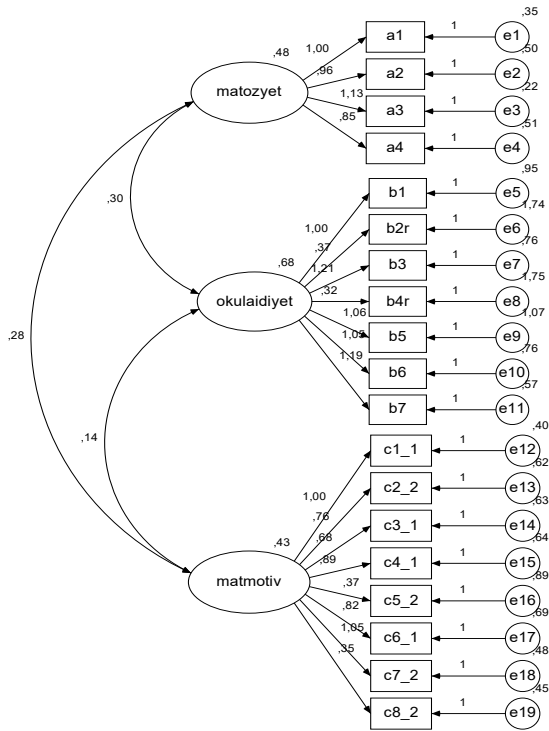
3.1. Matematik Öz Yeterliği, Okula Aidiyet, Ve Matematik Motivasyon Ölçeklerine Ait Betimsel İstatistikler Ve Güvenirlik Kamtları Nelerdir?

Araştırmada matematik öz yeterliği, okul aidiyeti ve matematik motivasyonu latent (örtük) değişkenler olup ölçme modeli Şekil 1’de, puanların betimsel istatistikleri ise Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 2. Madde-ölçek için regresyon ağırlıkları ve istatistiksel anlamlılıkları

			Estimate	S.E.	C.R.	P
a1	<---	matozyet	1,000			
a2	<---	matozyet	,959	,084	11,464	***
a3	<---	matozyet	1,129	,081	13,966	***
a4	<---	matozyet	,846	,080	10,591	***
b1	<---	okulaidiyet	1,000			
b2r	<---	okulaidiyet	,373	,103	3,603	***
b3	<---	okulaidiyet	1,208	,114	10,562	***
b4r	<---	okulaidiyet	,323	,103	3,141	,002
b5	<---	okulaidiyet	1,056	,112	9,392	***
b6	<---	okulaidiyet	1,052	,104	10,074	***
b7	<---	okulaidiyet	1,186	,109	10,916	***
c1	<---	matmotiv	1,000			
c2	<---	matmotiv	,762	,093	8,230	***
c3	<---	matmotiv	,683	,090	7,612	***
c4	<---	matmotiv	,894	,099	9,037	***
c5	<---	matmotiv	,373	,095	3,945	***
c6	<---	matmotiv	,820	,098	8,342	***
c7	<---	matmotiv	1,051	,100	10,488	***
c8	<---	matmotiv	,351	,069	5,091	***

Şekil 1'deki ölçme modelinde görüldüğü gibi maddeler bağlı olduğu latent değişkeni anlamlı şekilde belirlemektedir (Tablo 2). Model uyum indeksleri CMIN/DF = 2,068; AGFI=,876; IFI=,908; TLI=,893; CFI =,906; RMSEA=,059 olarak elde edilmiş olup indekslerin kabul edilebilir veya iyi uyuma sahip (Steiger, 2007) olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Değişkenlere ait ölçüm modeli (CMIN=308,113; DF=149; CMIN/DF=2,068; GFI=,902; AGFI=,876; RMR=095; NFI=,835; IFI=,908; TLI=,893; CFI=,906; RMSEA=,059)

Tablo 3'deki ortalama-medyan benzerliği ile birlikte çarpıklık basıklık değerlerinin (-1,+1) aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu durum normal dağılımdan önemli bir sapma olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Ölçeklere ait tanımlayıcı istatistikler

Ölçekler	Madde Sayısı	Güvenirlik katsayısı	$\bar{X} \pm ss$	medyan	Çarpıklık	Basıklık
1-Mat öz yeterlik	4	0,822	11,34 ± 3,01	12	-,512	-,357
2-Okula aidiyet	7	0,764	25,67 ± 5,87	27	-,983	,912
3-mat motivasyon	8	0,745	1,84 ± 1,34	2	-,382	-,988

3.2. Öğrencilerin Matematik Öz Yeterlikleri, Okula Aidiyet Algıları Ve Matematik Motivasyonları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Şekilde Farklaşmakta Mıdır?

Cinsiyet değişkenine göre ortalama puanlar incelendiğinde matematik öz yeterlik ve matematik motivasyonunda kızların, okula aidiyette erkeklerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (Tablo 4). Kızlar ve erkekler arasında görülen bu fark gerek matematik öz yeterlik ve matematik motivasyonunda gerekse okula aidiyette istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4. Bağımsız örneklem t-test sonuçları

	Kız n=172	Erkek n=134	sd	t	p
Matematik öz yeterliği	11,49±2,87	11,15±3,18	304	0,978	,329
Okul aidiyet	25,48±5,81	25,90±5,97	304	-0,620	,535
Matematik motivasyon	1,91±4,39	1,76±4,58	304	0,283	,778

3.3. Öğrencilerin Matematik Öz Yeterlikleri, Okula Aidiyet Algıları Ve Matematik Motivasyonları Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Şekilde Farklaşmakta Mıdır?

Sınıf değişkenine göre ortalama puanlar incelendiğinde matematik öz yeterlik ve okul aidiyetinde üst sınıfların; matematik motivasyonunda ise alt sınıfların daha yüksek ortalamaya sahip olduğu dikkat çekmektedir (Tablo 5). Tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre matematik öz yeterlik ortalama puanlara göre sınıf düzeyleri arasında görülen fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=2,938$; $p<0,05$). Benzer sonuçlar okula aidiyet ve matematik motivasyon için de elde edilmiştir. Sınıf düzeylerinin okula aidiyet ortalama puanları arasında görülen fark

istatistiksel olarak anlamlıdır (Welch-F=4,963; $p<0,05$). Sınıf düzeylerinin matematik motivasyon ortalama puanları arasında görülen fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=5,329$; $p<0,05$).

Tablo 5. Sınıf düzeyine göre mat öz yeterlik, okula aidiyet ve mat motivasyon ortalama puanlarının karşılaştırılması

Sınıf Düzeyi	N	Mat Öz yeterlik	Okula Aidiyet	Mat Motivasyon
5.sınıf	37	10,54 ± 3,34	21,62 ± 7,43	2,97 ± 3,93
6.sınıf	68	11,78 ± 2,73	26,06 ± 6,13	3,35 ± 4,15
7.sınıf	76	11,92 ± 2,87	26,75 ± 4,37	1,11 ± 4,49
8.sınıf	125	10,98 ± 3,06	25,99 ± 5,58	1,14 ± 4,54
Levene		1,053	8,083*	1,465
ANOVA-F		2,938	7,370 w=4,963	5,329
P		,034*	,000** (.003**)	,001**
Anlamlı Fark (Tukey HSD)		7>5	6,7,8>5	6>7,8

**p<0,01 *p<0,05

3.4. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Aidiyetleri Ve Matematik Motivasyonları, Matematik Öz Yeterliklerini Yordamakta Mıdır?

Ortaokul öğrencilerinin motivasyon ve okula aidiyetlerinin onların matematik özyeterliklerini ne kadar açıkladığını belirlemek amacıyla çoklu lineer regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon yapılmadan önce tüm değişkenlerin birbirleri ile korelasyonları hesaplanmıştır. Korelasyon matrisi Tablo 6 de sunulmaktadır.

Tablo 6. Değişkenler arasındaki korelasyonlar

	M. Öz yeterlik	Okula aidiyet	M. Motivasyon
M. Öz yeterlik	1,00		
Okula Aidiyet	,478**	1	
M. Motivasyon	,499**	,229**	1,00

n= 306, ** p < 0,01

Tablo 6'da görüldüğü gibi bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında doğrusal ilişki bulunmaktadır. Buna göre okula aidiyet ve motivasyon değişkenlerinin modele dahil edilebileceği söylenebilir. Regresyon analizi varsayımlarının ihlal edilmediğine, bağımsız değişkenler arası ikili korelasyonlar (en yüksek korelasyon 0,478), Tolerans ve VIF değerleri (en düşük tolerans değeri 0,947 en yüksek VIF değeri 1,055) ve koşul indeksi (max CI=9,597) incelenerek karar verilmiştir (Tablo 7). Sonuçta regresyon varsayımlarını ihlal eden önemli bir durum olmadığı, modelin bir bütün olarak istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F= 97,170$, $p < 0,001$) belirlenmiştir.

Tablo 7. Çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Unstandardized Coefficients B (St.Hata)	Standardized Coefficients Beta	t	P	Tolerans	VIF
(Constant)	5,785 (.611)		9,464	<,001		
Okula Aidiyet	,197 (.024)	,384	8,317	<,001	,947	1,055
Matematik Motivasyonu	,276 (.031)	,411	8,895	<,001	,947	1,055

Bağımlı Değişken: Mat Öz yeterlik; $F(2;303)=96,170$; $p<0,001$; $R^2=,388$; adj- $R^2=,384$; DW=1,620; Std.hata=2,361

Tablo 7'de görüldüğü gibi okula aidiyet, matematik öz yeterliğini pozitif ve anlamlı biçimde yordamaktadır ($B=0,197$; $t=8,317$; $p<0,01$). Matematik motivasyonu da matematik öz yeterliğini pozitif ve anlamlı biçimde yordamaktadır ($B=0,276$; $t=8,895$; $p<0,01$). Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranı yaklaşık %39'dur.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Türkiye'nin Güney-Güneydoğu'sunda bulunan bir ilde ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin matematik öz yeterlik, okula aidiyet ve matematik motivasyonları incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlikleri, okula aidiyetleri ve matematik motivasyonları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlikleri, okula aidiyetleri ve matematik motivasyonları sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin gerek matematik öz yeterlik ve matematik motivasyonu, gerekse okula aidiyeti algısı bakımından benzer olduğu söylenebilir. Bu bulgu Cemalcılar (2010) tarafından yapılan çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir. Cemalcılar (2010), okula aidiyet duygusu bakımından kız ve erkekler arasında ve okulun sosyoekonomik düzeyi bakımından anlamlı fark bulunmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte kız öğrencilerin matematik öz yeterliğinin erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu bulgusuna ulaşan çalışmalar da vardır (Else-Quest vd., 2010). Bunun yanında sınıf düzeyine göre üst sınıfların matematik öz yeterlik ve okul aidiyeti algısının alt sınıflara göre daha yüksek olduğu; alt sınıfların üst sınıflara göre daha yüksek matematik motivasyonuna sahip oldukları belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik motivasyonları ile okula aidiyet algıları onların matematik öz yeterliklerini anlamlı şekilde yordamaktadır. Bu sonuca göre matematik motivasyonu arttıkça matematik öz yeterliği de artmaktadır. Buna karşılık literatürde matematik öz yeterlik algısı ile matematik tutumu arasında ilişki olmadığına dair bulgular rapor edilmiştir (Filiz ve Gür (2020). Regresyon analizi sonuçlarına göre okula aidiyet algısı arttıkça (pozitif) matematik öz yeterliği de artmaktadır. Matematik öz yeterliği ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişkiler olduğu (Delioğlu, 2017; Çavdar ve Şahan, 2019; Özgen ve Bayram, 2020) dikkate alındığında okula aidiyet duygusunun akademik başarı için de bir yordayıcı olabileceğini söylemek mümkündür. Buradan okula aidiyet duygusu değişkeninin akademik başarı araştırmalarında kullanılması önerilebilir. Bu araştırmada okul aidiyeti ve matematik motivasyon, matematik öz yeterliğinin yaklaşık %39'unu açıklamaktadır. Bu da ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterliği üzerinde başka değişkenlerin de etkisinin olduğu anlamındadır. Bu nedenle daha fazla değişkenden oluşan yordama çalışmalarının yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

1. Altınsoy, F., & Özyer, K.K. (2018). Liseli ergenlerde okula aidiyet duygusu: Umutsuzluk ve yalnızlık ile ilişkileri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1751-1764.
2. Aydın, R. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okul aidiyeti ile okul memnuniyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
3. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
4. Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13(3), 195-199.
5. Boigues, F.J., Estruch, V.D., Vidal, A., & Llinares, S. (2017). An approach to measure attitudes towards mathematics by fuzzy logic. *Journal of Research in Mathematics Education*, 6(1), 85-111.
6. Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
7. Büyükalan, S., & Fidan, S. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul bahçelerine ilişkin sahip oldukları metaforlar. *International Social Sciences Studies Journal*, 4(20), 2996-3008.
8. Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on student's sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2): 243-272.
9. Cantimer, G. G., & Şengül, S. (2020). Matematik eğitiminde öz yeterlilik araştırmalarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(2), 16-35.
10. Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. (Çev. T. Ergene), Mentis Yayınları.
11. Creswell, J.W. (2014). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. S. B. Demir), Eğiten Kitap.
12. Çavdar, D., & Şahan, H.H. (2019). Matematik dersinde akademik başarı, öz yeterlik ve matematik dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 979-999.
13. Delioğlu, H. N. (2017). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile sınav ve matematik kaygısı, matematiğe yönelik öz yeterlik algısı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
14. EARGED (2003). *Üçüncü uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması: Ulusal rapor*. Eğitimi araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı MEB, Ankara.
15. Else-Quest, N.M., Hyde, J.S., & Linn, M.C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103-127.
16. Ercoşkun, H., & Nalçacı, A. (2005). Öğretimde psikolojik ihtiyaçların yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 353-370.
17. Filiz, A., & Gür, H. (2020). Matematikte öz yeterlik algıları, motivasyonlar, kaygılar ve tutumlar arasında ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 783-804.
18. Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.

19. Goodwin, K. S., Ostrom, L., & Scott, K. W. (2009). Gender differences in mathematics self-efficacy and back substitution in multiple-choice assessment. *Journal of Adult Education*, 38(1), 22-42.
20. Grigg, S., Perera, H. N., McIlveen, P., & Svetleff, Z. (2018). Relations among math self-efficacy, interest, intentions, and achievement: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 73-86.
21. Güzel, H. (2021). Fizik ve matematik dersi öğretmenlerinin öğrenci motivasyonunu düşüren davranışlarına öğrenciler tarafından verilen tepkinin araştırılması. *International Social Sciences Studies Journal*, 7(86), 3446-3456.
22. Hackett, G. (1985). Role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: A path analysis. *Journal of counseling psychology*, 32(1), 47-86.
23. Hagerty, B. M., Williams, R. A., Coyne, J.C., & Early, M.R. (1996). Sense of belonging and indicators of social and psychological functioning. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10(4), 235-244.
24. Hendrick, S. (2009). *Yakın İlişkiler Psikolojisi* (Çev. A. Dönmez). Nobel Yayın, Ankara.
25. Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Nobel Yayınları, Ankara.
26. Kaya, D. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin matematik başarılarının yordanması: Motivasyon, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve üst bilişsel farkındalığın rolü. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 1-18.
27. Lee, J. (2009). Universals and specifics of math self-concept, math self-efficacy, and math anxiety across PISA 2003 participating countries. *Learning and Individual Differences*, 19, 355-365. doi: 10.1016/j.lindif.2008.10.009
28. Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
29. Marsh, H. W., Aduljabbar, A. S., Abu-Hilal, M. M., Morin, A. J. S., Abdelfattah, F., Leung, K. C., Parker, P. D. (2013). Factor structure, discriminate and convergent validity of TIMSS math and science motivation measures: A comparison of Arab and Anglo-Saxon Countries. *Journal of Educational Psychology*, 105, 108-128.
30. Mengi, S. (2011). "Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz-yeterlilik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
31. Neel, C.G.O., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678-692.
32. NTCM (National Council of Teachers of Mathematics). (2000). *Principles and Standards For School Mathematics*. Reston, VA.
33. OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development). (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework, Mathematics, Reading, Science And Problem Solving Knowledge And Skills*. Paris.
34. Orosco, M. J. (2016). Measuring elementary student's mathematics motivation: A validity study. *International Journal of Sciences and Mathematics Education*, 14, 945-958.
35. Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3): 323-367.
36. Özgen, K. & Bayram, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik beceri ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 455-485.
37. Özgen, K. & Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.
38. Parker, P.D., Marsh, H.W., Ciarrochi, J., Marshall, S. & Abduljabbar, A.S. (2014). Juxtaposing math self-efficacy and self-concept as predictors of long-term achievement outcomes. *Educational Psychology*, 34(1),: 29-48, doi: 10.1080/01443410.2013.797339
39. Pittman, L., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: the importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270-290. doi:10.3200/JEXE.75.4.270-292

- 40.Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri - Eğitimsel bir bakışla* (Çev. M. Şahin), Nobel. (Orijinal yayın tarihi, 2007).
- 41.Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42, 893-898.
- 42.Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (Çev. F. Çok), İmge Kitabevi, Ankara.
- 43.Yonucuoğlu, A., & Bindak, R. (2021). Gerçekçi matematik eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dörtgenlerde alan konusu üzerinde başarılarına ve matematik motivasyonlarına etkisi. *Scientific Educational Studies*, 5(2), 84-107.
- 44.Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

EK-1

Veri toplama aracında yer alan ölçeklerin madde ve toplam güvenirlik katsayıları

		Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha
A1	Matematik ile ilgili bir şeyler okumaktan hoşlanıyorum	,672	,822
A2	Matematik derslerini dört gözle bekliyorum	,611	
A3	Matematik çalışıyorum, çünkü matematiği seviyorum	,724	
A4	Matematikte öğrendiğim şeyler ilgimi çekiyor	,579	
B1	Bence bu okul çevredeki diğer okullardan daha iyi	,488	,764
B2	Bu okulda kendimi yalnız hissediyorum	,293	
B3	Bu okulda kendimi güvende hissediyorum	,631	
B4	Bu okulda kendimi yabancı gibi hissediyorum	,253	
B5	Bu okulda çok arkadaşım var	,550	
B6	Kendimi bu okula ait hissediyorum	,590	
B7	Bu okulun öğrencisi olmaktan menunum	,627	
C1	a.Matematik ile uğraşmaktan hoşlanırım b.Matematik ile uğraşmaktan hoşlanmam	,610	,745
C2	a.Matematik sorusu çözerken kendimi mutlu hissetmem b.Matematik sorusu çözerken kendimi mutlu hissedirim	,429	
C3	a.Matematik ödevimi yaparken kendimi mutlu hissediyorum b.Matematik ödevimi yaparken kendimi mutlu hissetmiyorum	,382	
C4	a.Enerjimi matematik sorusu çözmeye harcamaktan hoşlanırım b.Enerjimi matematik sorusu çözmeye harcamaktan hoşlanmam	,510	
C5	a.Yapmak istemediğim şeyler arasındadır matematik b.Yapmak istediğim tek şeydir matematik	,228	
C6	a.Matematik benim için kolay b.Matematik benim için zor	,473	
C7	a.Matematik çalıştığım zaman sıkılırım b.Matematik çalıştığım zaman eğlenirim	,621	
C8	a.Matematik önemli değil matematikte ne kadar iyi olduğum da b.Matematik önemli ve ben gerçekten matematiği iyi yapmak istiyorum	,267	

A1-A4: Matematik öz yeterliği, B1-B7: Okul Aidiyet C1-C8: Matematik Motivasyon (Her maddede iki seçenektan birini işaretleyin

Subject Area
Educational Sciences

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 106
PP: 4505-4510

Arrival
07 October 2022
Published
31 December 2022

Article ID Number
66215

Article Serial Number
06

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/sss.66215>




How to Cite This Article
Varkan Kavas, Z.,
Özbudak, S. & Çetkin, E.
(2022). "Öğretmenlerin
Siber Güvenliklerinin
İncelenmesi" International
Social Sciences Studies
Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:8, Issue:106;
pp:4505-4510



Social Sciences Studies Journal is
licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License.

Öğretmenlerin Siber Güvenliklerinin İncelenmesi

Examining Teachers' Cyber Security

Zeynep Varkan Kavas¹  Sinem Özbudak²  Erhan Çetkin³ 

¹ Öğretmen., MEB, Afyon, Türkiye

² Müdür., MEB, Afyon, Türkiye

³ Müdür., MEB, Afyon, Türkiye

ÖZET

İnterneti ve dijital cihazları yoğun bir şekilde kullandığımız günümüzde dijital ortamlardaki güvenliğimizi sağlamakta bir o kadar önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin siber güvenliklerini bazı demografik değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın yöntemi tarama yöntemidir. Çalışmanın örneklemini uygun örnekleme tekniği ile belirlenen 172 öğretmen oluşturmaktadır. Kişisel siber güvenlik ölçeği ile toplanan verilerin analizinde, frekans, yüzde, ortalama, t testi, tek yönlü varyans analizi ve Kruskall Wallis testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin siber güvenlik düzeyleri orta düzeydir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kadınların lehine, günlük internet süresine göre 3 – 6 saat kullananlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. İnterneti kullanma amacı ve sahip olunan sosyal medya sayısına göre ise anlamlı farklılık yoktur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Siber Güvenlik, Sanal Dünya

ABSTRACT

Today, when we use the internet and digital devices intensively, it is just as important to ensure our security in digital environments. In this study, it is aimed to examine the cyber security of teachers according to some demographic variables. The method of the study is the scanning method. The sample of the study consists of 172 teachers determined by convenient sampling technique. Frequency, percentage, mean, t test, one-way analysis of variance and Kruskall Wallis tests were used in the analysis of the data collected with the personal cyber security scale. According to the results of the research, teachers' cyber security levels are moderate. A significant difference was determined in favor of women according to the gender of the teachers, and in favor of those who use the internet for 3 – 6 hours according to the daily internet time. There is no significant difference according to the purpose of using the internet and the number of social media owned.

Keywords: Teacher, Cyber Security, Virtual World

1. GİRİŞ

İnternet erişiminin ve dijital cihazların yaygınlaşması bu teknolojilerin hayatımızda her an ve her alanda kullanımını beraberinde getirmiştir. Bu gelişme sunmuş olduğu birçok avantajın yanı sıra bazı riskleri de doğurmuştur. Sanal dünyadaki riskler siber güvenlik kavramının önemini ortaya çıkarmıştır.

Siber güvenlik, hem kurum bazında hem de bireysel bazda kullanıcıların sanal dünyada var olabilmeleri için kullandıkları teknikler, araçlar, politikalar, risk yönetimi yaklaşımları, almış oldukları tedbir ve eğitimler ve uygulamaların hepsini kapsayan bir bütün şeklinde tanımlanabilir (Yılmaz ve Sağıroğlu, 2013). Bir başka tanımda siber güvenlik, kişilere ve kurumlara ait bilgi, cihaz ve kaynaklara karşı sanal ortamlardan gelebilecek tehditlere karşı korumayı sağlayacak teknolojik uygulamalar ve bu anlamda sahip olunan yetenekler olarak ifade edilmiştir (NICCS, 2018).

Siber ortamlar kullanıcısı olan biz insanlara zaman ve ekonomi başta olmak üzere birçok alanda sunmuş olduğu sayısız fırsatlarla önemli bir cazibe alanı haline gelmiştir. Dijital dünyada yapılan alışveriş nedeniyle oluşan ekonomik hareketliliğin boyutu, suç işlemenin gerçek hayata kıyasla tek tıkla mümkün olması, suçluların tespit edilmesinde yaşanan zorluklar, insanların dikkatsiz, özensiz ve bilinçsiz kullanması, ulusal ve uluslararası hukuktaki yasal boşluklar gibi nedenlerle siber ortamlar suçlular için cazip hale gelmiştir (Moore, 2014; Gönen, Ulus ve Yılmaz, 2016; Anwar, He, Ash, Yuan, Li ve Xu, 2017; Çelik, 2018). Bu sayılan sebeplerin bilinmesi suç işlemenin önüne geçebilmek veya suçluları bulabilmek adına önemlidir.

Siber suçları önlemek hem kişisel hem de teknolojik anlamda alınabilecek önlemlerle mümkündür. Kişisel anlamda kullanıcıların sanal ortamlarda dikkatli ve bilinçli bir tutum sergilemeleri bu anlamda önemlidir. Alan yazında (Peltier, 2005; Atkinson, Furnell & Phippen, 2009; Ceylan, 2013; Çubukçu ve Baysan, 2013; Ögün ve Kaya, 2013; Keser ve Güldüren, 2015) bireylerin siber güvenlikle ilgili alacağı eğitimler sayesinde siber suçlar hakkında bilgi, tutum ve farkındalık kazandırılarak, önlenbilmesinin mümkün olabileceğini belirtmişlerdir. Teknolojik anlamda ise, her hizmet için farklı 12 karakterden oluşan harf, rakam, sembol gibi özel karakterler barındıran güçlü şifreler

oluşturma, sosyal ağların adres defterimizi taramasına izin vermeme, kullandığımız yazılım ve uygulamaların güncel versiyonlarını kullanma, sahte sitelerden gelen linklere dikkat ederek tıklamadan silme gibi önlemler güvenliğimizi koruma adına alınabilir (Yavanoğlu, Sağıroğlu, Çolak, 2012; Canbek ve Sağıroğlu, 2006).

Siber ortamları en çok ve en yoğun kullanan grup 16 – 24 yaş arası genç yetişkin gruptur (TÜİK, 2022). Yeterli deneyim ve bilgi birikimine sahip olmayan genç yetişkinler en çok siber mağduriyet yaşayabilecek gruptur. Bir başka ifadeyle siber güvenlik farkındalıkları yeterli olmayanlar sanal ortamlardaki tehdit ve tehlikelere karşı daha savunmasızdırlar (Yiğit ve Seferoğlu, 2019). Bu tehlikeler alışveriş, müzik, oyun, eğlence, film izleme ve sosyalleşme gibi farklı birçok amaç için zamanlarının çoğunu sanal dünyada harcayan çocuk ve gençleri tehdit etmektedir (Parlak Yorgancı, 2018). Bu anlamda geleceğimizin teminatı olan ve sağlıklı dijital toplumların kurucusu olacak çocuk ve gençlerin siber güvenlik hakkında bilinçlenmesi ve uygulamaya yansıtması önemlidir. Bunu sağlayabilmek için ise öncelikle öğretmenlerin bu konuda bilgi ve olumlu tutuma sahip olması gerekir. Bu bağlamda çalışmada öğretmenlerin siber güvenlik düzeyleri ve bu düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Çalışma bir genel araştırma sorusu ve beş alt problemten oluşmaktadır.

1.1. Genel Araştırma Problemi:

Öğretmenlerin siber güvenlikleri bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2. Alt Problemler:

1-Öğretmenlerin siber güvenlik düzeyleri nedir?

2-Öğretmenlerin siber güvenlikleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3- Öğretmenlerin siber güvenlikleri günlük internet kullanım süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4- Öğretmenlerin siber güvenlikleri internet kullanım amacı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5- Öğretmenlerin siber güvenlikleri sahip oldukları sosyal medya değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada öğretmenlerin kişisel siber güvenlikleri geniş bir katılımcı gruptan ölçek aracılığıyla toplanan veriler ile incelendiği için yöntem olarak tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi örneklem grubun çalışılan konuyla ilgili var olan görüş, düşünce ve özelliklerini ortaya koymaya çalışan çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2018).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ege Bölgesindeki bir ilde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubu uygun örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaya katılmada gönüllük esası aranmıştır. Çalışmaya 172 öğretmen katılmıştır. Uygun örnekleme, çalışmanın amacı doğrultusunda zaman, ulaşılabilirlik ve ekonomik açıdan uygun olan katılımcıların örnekleme oluşturduğu tekniktir (Balcı, 2020).

Katılımcı grubun %66,3 ü erkek, %33,7 si kadındır. %32,6 sı günde 0 – 3 saat, %47,7 si günde 3 – 6 saat ve %19,8 i 7 saat ve üstü internet kullanmaktadır. Öğretmenlerin %9,3 ü interneti oyun, eğlene ve alışveriş amaçlı, %67,4 eğitim, % 10,5 i sosyal medya ve %12,8 i haber ve gündem takip etmek amaçlı kullanmaktadır. %23,3 ü bir, %23,3 ü iki, %34,9 u üç ve %18,6 sı dört tane sosyal medya hesabına sahiptir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Kişisel Siber Güvenliği Sağlama Ölçeği: Öğretmenlerin siber güvenlikleri için Erol vd. (2015) tarafından geliştirilen kişisel siber güvenliği sağlama ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert yapıda olup 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125 tir. Ölçeğin orjinalinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,735 dir. Çalışmada belirlenen örneklem için 0,823 tür. Bu değere göre ölçek çalışma için kullanılabilirliktedir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçmeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Veriler için çarpıklık ve basıklık değerinin -1,5 ile +1,5 arasında olması verilerin normal dağıldığını gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çalışmada çarpıklık değeri (-1,496) ve basıklık değeri (1,079) olarak tespit edilmiştir. Bu değerlere göre verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Bu nedenle parametrik testlerden bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi

kullanılmıştır. Öğretmenlerin interneti kullanma amacındaki bazı seçeneklerin katılımcı sayısı 30'un altında olduğu için non parametrik test kullanılmıştır. Ayrıca kişisel siber güvenliklerini sağlama düzeylerini belirlemek için ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara alt problemler çerçevesinde sırasıyla yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında öncelikle öğretmenlerin siber güvenliklerini sağlama düzeyleri belirlenmiştir. Bunun için öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların min., max., ortalama ve standart sapma değerleri tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Siber Güvenlik Ölçeğine Yönelik Betimsel Değerler

Siber Güvenlik	N	Min	Max.	Ortalama	Standart sapma	Düzye
Toplam	172	30	99	78,53	13,52	Orta

Tablo 1 de görüldüğü gibi öğretmenlerin kişisel siber güvenliklerini sağlama ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 78,53 standart sapması ise 5,20 dir. Ölçekten alınan minimum değer 30 maksimum değer ise 99 dur. Ölçekten alınabilecek puanlar 25 – 125 arasında değişebilmektedir. Bu aralıkta alınan puanlardan 25 – 58 puan arası düşük düzeyi, 59 – 92 puan arası orta düzeyi 93 – 125 arası yüksek düzeyi ifade etmektedir. Öğretmenlerin ortalaması 78,53 olması nedeniyle kişisel siber güvenliklerini orta düzeyde sağlamaktadırlar.

Araştırmada ikinci alt problem olarak öğretmenlerin cinsiyetlerinin kişisel siber güvenliklerini sağlamaları ile aralarında anlamlı farklılık olup olmadığına bağımsız t testi ile bakılmış ve sonuçlar tablo 2 de verilmiştir.

Tablo.2. Katılımcıların cinsiyetlerine göre bağımsız t testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	ss.	sd	t	p
Erkek	114	76,57	14,67	170	-2,708	0,007*
Kadın	58	82,37	9,95			
Toplam	172					

P<0,05

Tablo 2 de görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyetleri ile kişisel siber güvenliklerini sağlama ölçeğinden aldıkları puanlar bağımsız t testi ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kişisel siber güvenliklerini sağlamada kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık vardır [t(170): - 2,708, p<0,05)].

Araştırmada üçüncü alt problem olarak öğretmenlerin günlük internet kullanım süreleri ile kişisel siber güvenliklerini sağlamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmış ve sonuçlar tablo 3 de verilmiştir.

Tablo.3. Katılımcıların günlük internet kullanım sürelerine Anova testi sonuçları

Siber Güvenlik Gruplar	N	df	Ortalamalar karesi	F	p	Fark
0 – 3 saat	56	2	551,027	3,085	0,048*	1 – 2
3 – 6 saat	82					
7 saat ve üstü	34	169	178,608			
Toplam	171					

Tablo 3 de görüldüğü gibi öğretmenlerin günlük internet kullanım süreleri ile siber güvenliklerini sağlama ölçeğinden aldıkları puanlar tek yönlü varyans analizi (Anova) ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin günlük internet kullanım sürelerine göre siber güvenliklerini sağlamada anlamlı bir farklılık vardır [F(2,169): 3,085, p<0,05)]. Farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için post hoc. analizi yapılmıştır. Post hoc. analizine göre interneti günlük 3 – 6 saat arasında kullanan grup lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmada dördüncü alt problem olarak öğretmenlerin interneti kullanım amaçları ile siber güvenliklerini sağlamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına Kruskal Wallis analizi ile bakılmış ve sonuçlar tablo 4 de verilmiştir.

Tablo.4. Katılımcıların internet kullanım amaçlarına göre Kruskal Wallis sonuçları

Amaç	N	Ort. Sırası	Chi Square	df	p
Oyun, Eğlence ve Alışveriş	16	79,00	1,204	3	0,752
Eğitim	116	85,19			
Sosyal Medya	18	94,28			
Haber- Gündem Takibi	22	92,50			
Toplam	172				

Tablo 4 de görüldüğü gibi öğretmenlerin internet kullanım amaçları bazı seçeneklerde 30'un altında olduğu için non parametrik testlerden Kruskal Wallis testi ile internet kullanım amaçları ile siber güvenlikleri arasında anlamlı

farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin interneti kullanım amaçları ile siber güvenlikleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır ($X^2=1,204$; $df=3$; $p>0,05$).

Araştırmada beşinci alt problem olarak öğretmenlerin sahip oldukları sosyal medya değişkeni sayısı ile siber güvenlikleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmış ve sonuçlar tablo 5 de verilmiştir.

Tablo.5. Katılımcıların sahip oldukları sosyal medya sayısına göre Anova testi sonuçları

Siber Güvenlik		df	Ortalamalar karesi	F	p	Fark
Gruplar	N					
1 tane	40	Gruplar arası	400,697	2,238	0,086	Yok
2 tane	40	Grup içi	179,076			
3 tane	60	Toplam	171			
4 tane	32					

Tablo 5 de görüldüğü gibi öğretmenlerin sahip oldukları sosyal medya sayılarına göre kişisel siber güvenliklerini sağlamaları arasında anlamlı farklılık yoktur [$F(3,168)$: 2,238, $p>0,05$].

3. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada görevleri gereği internet ve teknoloji ile içli dışlı olan öğretmenlerin dijital ortamlarda kişisel siber güvenliklerini sağlama düzeyi ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma tarama modeliyle yürütülmüş, veriler kişisel siber güvenliği sağlama ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi, post – hoc. testleri ve Kruskal Wallis analizleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel siber güvenliklerini sağlama düzeyini belirlemek için ölçekten aldıkları puanların ortalamalarına bakılmıştır. Öğretmenlerin ortalaması 78,53 dir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin siber güvenliklerini sağlama düzeyleri orta düzeydedir. Günlük yaşantımızda birçok eylemlerimizi dijital ortamlarda yaptığımızı düşünürsek bireylerin siber mağduriyet yaşamamaları adına siber güvenliklerini sağlamaları önemlidir. Özellikle interneti yoğun olarak kullanan genç nesillere hitap eden onları yönlendirme ve farkındalık oluşturma şansı olan öğretmenlerin öncelikle kendi siber güvenliklerini sağlayabilmeleri önemlidir. Araştırmadan çıkan bu sonuca göre öğretmenlere siber güvenlik eğitimi verilmesi önerilebilir. Semerci (2019) öğretmen adaylarının siber güvenlik düzeylerini orta ve üzeri düzey olarak belirlemiştir. Altın (2021) öğretmenlerin kişisel siber güvenliklerini sağlama düzeylerini çalışmadaki bu sonuçtan farklı olarak ortalamanın üstünde şeklinde tespit etmiştir.

Katılımcı grupta yer alan öğretmenlerin cinsiyetleri ile siber güvenlikleri arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu sonuca göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre dijital ortamlarda daha bilinçli, daha dikkatli, daha temkinli davrandıkları ve siber güvenliklerini sağlama konusunda farkındalıklarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca kadınların sanal ortamlarda daha fazla siber mağduriyete maruz kalması nedeniyle erkeklere göre sanal ortamları daha sağlıklı bir kullanıma sahip oldukları için siber güvenlik seviyeleri daha yüksek çıkmış olabilir. Akgün ve Topal (2015) çalışmasında son sınıf öğretmen adaylarında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir.

Günlük internet kullanım süresi ile siber güvenlikleri karşılaştırıldığında ise günlük internet kullanım süresi 3 – 6 saat arasında olanlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin ders notu hazırlama, farklı kaynakları tarama ve uzaktan eğitim gibi farklı nedenlerle interneti sıklıkla kullanabilmektedirler. 7 saat ve üzerinde ise fazla kullanmaya bağlı olarak dikkatin ve motivasyonun dağılması nedeniyle kullanıcılar kişisel siber güvenliklerini sağlayamamış olabilirler. Alan yazında kullanıcıların günlük internet kullanım süreleri ile siber güvenliklerini sağlamaları arasındaki anlamlı farklılığı inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır.

İnterneti kullanım amaçlarına göre siber güvenliklerini sağlama durumları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bu bulgu belli bir yaş, bilinç ve eğitim seviyesine sahip olan öğretmenlerin kullanım amaçları farklı olsa da siber güvenlik ortalamaları birbirine yakın olmasından kaynaklı olabilir. Kullanım amaçlarına göre siber güvenliklerinde en düşük ortalama interneti, oyun, eğlence ve alışveriş için kullananlara, en yüksek ortalama ise eğitim amaçlı kullananlara aittir. Gelişen teknoloji ile birlikte öğretmenlerin materyal oluşturma, soru hazırlama, ödev verme ve öğretim teknolojilerinden değişik şekillerde faydalanma gibi nedenlerle daha çok sanal ortamları eğitim amaçlı kullandıkları söylenebilir.

Çalışmada ele alınan değişkenlerden biri de öğretmenlerin sahip oldukları sosyal medya sayısıdır. Sahip olunan sosyal medya sayısı ile öğretmenlerin siber güvenlikleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Sosyal medya mecraları eğitim, iletişim, ticaret gibi birçok farklı amaç için kullanılabileceğinden geniş sayıda katılımcıya hitap etmektedir. Bu nedenlerle sosyal medyada bazı suçlarla karşılaşmak olasıdır (Cengiz, 2021; Gökalp, 2021). Araştırmada ortaya çıkan sonuç katılımcı öğretmenlerin sosyal medyayı daha temkinli kullanmaları daha çok eğitim amaçlı

kullanmalarından kaynaklı olabilir. Ayrıca siber güvenlik sadece sosyal medya kullanımından ibaret olmadığı sanal ortamları daha dikkatli ve bilinçli kullanmanın yanı sıra kullandığı dijital cihazlarında güvenliğini de sağlamayı kapsayan bir kavram olmasından ötürü olabilir.

Çalışmada sonuç olarak öğretmenlerin siber güvenliklerini sağlama düzeylerinin orta düzey olduğu, siber güvenliklerinin cinsiyete göre kadın öğretmenlerin lehine, günlük internet süresine göre 3 – 6 saat kullananlar lehine anlamlı farklılaşmaktadır. İnterneti kullanma amacı ve sahip olunan sosyal medya sayısına göre ise anlamlı farklılık yoktur. Alan yazında birçok çalışmada siber güvenliğin sağlanmasında verilecek eğitimin önemi vurgulanmasına rağmen üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları üzerine bazı çalışmalara rastlanırken bu eğitimi verecek olan öğretmenlerle yapılan çalışma oldukça sınırlıdır. Çalışma bu anlamda alan yazındaki söz konusu eksikliği gidermeye de yardımcı olması düşünülmekte olup öğretmenlere yönelik farklı demografik özellikler ve farklı değişkenlerle siber güvenliğin arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

1. Akgün, Ö. E. Ve Topal, M. (2015). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Bilişim Güvenliği Farkındalıkları: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 98-121. doi: 10.19126/suje.73391
2. Altın, İ. (2021). Öğretmenlerin kişisel siber güvenlik farkındalık düzeylerinin farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.*
3. Anwar, M., He, W., Ash, I., Yuan, X., Li, L. ve Xu, L. (2017). Gender difference and employees' cybersecurity behaviors. *Computers in Human Behavior*, 69, 437-443.
4. Atkinson, S., Furnell, S. & Phippen, A. (2009). Securing the next generation: enhancing e-safety awareness among young people. *Computer Fraud & Security*, 7, 13-19.
5. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem A Yayınları, 25.Baskı*
6. Canbek G. ve Sağiroğlu Ş. (2006). *Bilgi ve Bilgisayar Güvenliği: Casus Yazılımlar ve Korunma Yöntemleri, ISBN: 975-6355-26-3, Grafiker, Ankara.*
7. Cengiz, G. (2021). Siber suçlar, sosyal medya ve siber etik. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 7 (3), 407-424
8. Ceylan, Y. (2013). Türkiye’de çocukların güvenliğine yönelik “güvenli internet” uygulamasının yazılı basında yankıları. *Akademik Bakış Dergisi*, 37
9. Çubukçu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-173.
10. Erol, O., Şahin, Y. L., Yılmaz, E. & Haseski, H. İ. (2015). Kişisel Siber Güvenliği Sağlama Ölçeği geliştirme çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 75-91. doi: 10.14687/ijhs.v12i2.3185
11. Gökalp, S.A. (2021). Sosyal Medya ve Siber Güvenlik, *Akademik Kaynak*, <https://www.akademikkaynak.com/sosyal-medya-ve-siber-guvenlik.html> (Erişim: 25.09.2022).
12. Gönen, S., Ulus, H.İ. & Yılmaz, E.N. (2016). Bilişim alanında işlenen suçlar üzerine bir inceleme. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 9(3), 229-236.
13. Keser, H. ve Güldüren, C. (2015). Bilgi güvenliği farkındalık ölçeği (BGFÖ) geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1167-1184.
14. Moore, R. (2014). *Cybercrime: Investigating high-technology computer crime*. Routledge.
15. NICCS (2018). Glossary. : <https://niccs.us-cert.gov/glossary>
16. Ögün, M. N. ve Kaya, A. (2013). Siber güvenliğin milli güvenlik açısından önemi ve alınabilecek tedbirler. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 18, 145-181.
17. Parlak Yorğancı, D. (2018). Çocukların sosyal medya kullanımına yönelik yetişkin tutumları üzerine nitel bir inceleme. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(5): 182-202.
18. Peltier, T. R. (2005). Social engineering: Concepts and solutions. *Information Systems Security*, 15(5), 13-21.

- 19.Semerci, A. (2019). Egitim Fakultesi Ogrencileri ile Diger Fakultelerdeki Ogrencilerin Siber Guvenlik Farkindaliklarinin Karsilastirilmesi. Akdeniz Eğitim Arastirmalari Dergisi, 13(29), 138-156. doi: 10.29329/mjer.2019.210.8
- 20.Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- 21.TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2022) Hane Halkı Bilişim Teknolojilerini Kullanma Raporu, [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587) (Erişim: 17.09.2022).
- 22.Yavanoğlu, U., Sağıroğlu, Ő. ve Çolak, İ. (2012). Sosyal Ağlarda Bilgi Guvenliği Tehditleri ve Alınması Gereken Önlemler, Politeknik Dergisi, 15(1): 15-27.
- 23.Yılmaz, S. ve Sağıroğlu, Ő. (2013). Siber Guvenlik Risk Analizi, Tehdit ve Hazırlık Seviyeleri, 6. Uluslararası Bilgi Guvenliği ve Kriptoloji Konferansı, 20-21 Eylül, Ankara, 158-166.
- 24.Yiğit, M. F. ve Seferoğlu, S. S. (2019). Öğrencilerin Siber Guvenlik Davranışlarının Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Çeşitli Diğer Değişkenlere Göre İncelenmesi . Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 15 (1) , 186-215 . DOI: 10.17860/mersinefd.437610

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 106
PP: 4511-4520

Arrival
09 October 2022
Published
31 December 2022

Article ID Number
66264

Article Serial Number
07

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.66264>




How to Cite This Article
Koray, D., Sarıdaş, Y. & Çolakoğlu, A. G. (2022). "Okul Yönetimi Kararlarına Katılım Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:106; pp:4511-4520



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Okul Yönetimi Kararlarına Katılım Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on Their Participation in School Management Decisions

Duygu Koray¹  Yakup Sarıdaş²  Ayşe Gül Çolakoğlu³ 

¹ Müdür Yardımcısı., MEB, Kayseri, Türkiye

² Öğretmen., MEB, Hatay, Türkiye

³ Öğretmen., MEB, Hatay, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul yönetimi kararlarına katılım durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni tasarlanmıştır. Araştırmada nitel araştırmada kullanılan gönüllük esasına dayalı olarak amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tekniği kullanılmıştır. Araştırma çeşitli branşlarda görev yapmakta olan 12 öğretmenle yapılmış olup verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Yapılan görüşmelere ait verilerin transkriptleri nitel analiz yöntemlerinden sırasıyla bulguların yazılması kısmında tema, betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Okul yönetimi kararlarına katılım durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin tespit edilmesine yönelik yapılan araştırmadan elde edilen öğretmen görüşleri kapsamında şu sonuçlara ulaşılmıştır: görüşmeler 5 ana tema altında toplanmıştır. "Kararlara katılım teması", "olumlu etkileri", "olumsuz etkileri", "katılımı engelleyen unsurlar teması" ve "yapılması gerekenler teması" şeklindedir. Çalışma kapsamında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul, Yönetim, Okul Yönetimi, Karara Katılım

ABSTRACT

The aim of this study is to determine teachers' views on their participation in school management decisions. The research was designed in phenomenology design, one of the qualitative research designs. In the research, criterion sampling technique, one of the purposeful sampling methods, was used on the basis of volunteerism used in qualitative research. The research was conducted with 12 teachers working in various branches and the data were collected with semi-structured interview forms. The transcripts of the interview data were evaluated by theme, descriptive and content analysis in the section of writing the findings respectively from qualitative analysis methods. The following results were reached within the scope of the teacher opinions obtained from the research conducted to determine the views of teachers regarding their participation in school management decisions: the interviews were grouped under 5 main themes. These themes are "the theme of participation in decisions", "positive effects", "negative effects", "the theme of factors preventing participation" and "the theme of what needs to be done". Suggestions were made within the scope of the study.

Keywords: Teacher, School, Management, School Management, Participation in Decision Making

1. GİRİŞ

Okullarda karar alma süreçlerine katılımın temel çıkış noktası, eğitim kurumlarının insanlara hizmet sunan bir yapı olmasıdır. Okulların kendine özgü bir dinamiğe sahip olması, özellikle karar alma süreçlerinin tasarımında onları diğer kamu kuruluşlarından ayırmaktadır. Eğitimde insan odaklı hizmet üretimi, öğretmenlerin tutum ve davranışlarının ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin ilke ve değerleri, normları ve politik eğilimleri eğitim kurumuna aktarılır. Bu nedenle okulların karar alma süreçlerinin farklılaştığı alanlar olduğu söylenebilir (Ayдын, 2000).

Okullarda karar alma sürecine çağdaş bir yaklaşım, tüm paydaşların eğitim ve öğretimle ilgili bir karar organı olarak görülmesini gerektirir. Okullarda karar alma sürecine katılım, tüm paydaşların prensipte kararları etkileyebileceği kabul edildiğinde mümkündür. Okuldaki paydaşlar karar alma sürecine ne kadar çok dahil edilirse, kararların uygulanmasının o kadar kolay olacağını kabul etmek de önemlidir (Bursalıoğlu, 2002). Okulda kararlara katılım, çağdaş yönetim yaklaşımının bir unsurudur. Bu yaklaşımda öğretmenlerin kararlara katılımı çok önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle okul temelli yönetimin iki temel özelliği olmalıdır (Güçlü, 2000):

- ✓ Okul ortamında yönetim en alt düzeyde geliştirilmeli ve okul paydaşlarının katılımına dayanmalıdır.
- ✓ Değişimi sağlamak ve koşullara uyum sağlamak için katılım düzeyi artırılmalıdır.

Okul temelli örgütlerde karar verme sürecinin belirli aşamaları vardır. Karar verme, sonuca en basit şekilde ulaşılacak şekilde seçenekler arasından bir seçim yapma sürecidir. Karar verme süreci genellikle dört aşamadan oluşan mantıksal bir sıra izler (Mucuk, 2016). Karar verme, doğru seçimi yapabilmek için mevcut durumun analizi ile başlar ve alternatiflerin belirlenmesi ile devam eder. Her bir alternatifin olumlu ve olumsuz yönleri değerlendirildikten sonra, kuruluşun hedeflerine ulaşmak için en uygun alternatif seçilir (Mucuk, 2016).

Eğitim örgütlerinde karar alma süreçleri incelendiğinde, okul yöneticilerinin, il ve ilçe düzeyindeki milli eğitim birimlerinin stratejik düzeydeki kilit kararlar için karar alma sürecine dahil olmak istedikleri, ancak öğretmenlerin, öğretmen dışı personelin, velilerin ve hatta öğrencilerin de okullardaki karar alma süreçlerine dahil oldukları, bunun da eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alana kaydığını gösterdiği tespit edilmiştir.

Teknik olarak, karar alma sürecinin aşamaları genellikle yukarıdaki diyagram kullanılarak açıklanır. Eğitim örgütlerinde karar alma süreci genellikle bir döngü olarak tasvir edilir. Okullarda karar alma süreci sürekli bir süreçtir. Karar verme sürecinin ilk adımı sorunun tanımlanmasıdır. Bu tanım, sorunun tüm yönleri incelenerek ve ilgili kişilerin görüşleri alınarak analiz edilir. Sorun analiz edildikten ve veriler toplandıktan sonra, çözüm için kriterler tanımlanır ve alternatifler değerlendirilir. Alternatifi seçmek ve eylemi planlamak için sistematik bir seçim kullanılır. Kararın sonuçlarının değerlendirme ve izleme takip eder (Simon, 2013).

Karar alma döngüsü dinamikdir ve okulda birçok karar alma süreci aynı anda gerçekleşir. Temel amaç ve hedeflerin ayrıntılı bir döngüsü (stratejik planlama) merkezi yönetim tarafından yönlendirilirken, okul için daha sınırlı sonuçlar elde eden kararlar okul yönetimi tarafından alınır. Karar almada dikkat edilmesi gereken en önemli özellik, nihai bir sonucun olmaması ve bazı sorunlar aktif olarak çözüldükten sonra başka sorunların ortaya çıkma olasılığının devam etmesidir (Simon, 2013). Okul yöneticilerinin çalışanlarla etkileşimlerinin niteliği, okulun idari yapısı ve okuldaki ilişkiler ağı ile doğrudan ilişkilidir. Okul yöneticileri, okuldaki karar alma süreçlerinde öğretmenlere rehberlik etmeli ve uygulamada rol model olmalıdır (Kabaklı Çimen ve Gezer, 2016).

Okul müdürleri ve müdür yardımcıları, karar alma süreçlerini etkileyen en önemli gruptur. Okul yöneticilerinin genel tutumları ile karar alma süreçlerine katılımları arasında bir bağlantı vardır. Bu nedenle okul yöneticileri, okuldaki tüm karar alma süreçlerini etkili bir şekilde yönetmelidir. Okul yöneticisinin karar alma süreçlerine katılımında yol gösterici bir rolü vardır. Okul liderleri, karar alma sürecinin niteliğine bağlı olarak bu rolleri etkin bir şekilde yerine getirmelidir. Bu roller aşağıda özetlenmiştir (Demirtaş vd., 2008).

- ✓ Bütünleştiricilik rolü,
- ✓ Temsilcilik rolü,
- ✓ Eğitimcilik rolü,
- ✓ Danışmanlık rolü,
- ✓ Yöneticilik rolü.

Okul liderleri, öğretmenleri karar alma süreçlerine katılmaya motive etme konusunda önemli bir etkiye sahiptir. Okul liderinin liderlik tarzı, okulun hedeflerini gerçekleştirmek için öğretmenlerin örgütsel hedefler etrafında toplanıp toplanmayacağını ve eğitimin kalitesini artırmaya yönelik kararlara katılıp katılmayacağını belirler. Mevcut liderlik anlayışına göre, okul liderleri öğretmenleri harekete geçiren kilit aktörler olarak tanımlanmaktadır (Akan ve Yalçın, 2015).

Türkiye'de yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin okul müdürlerinin tek başlarına aldıkları kararları etkilemedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin karar verme aşamasından sonra uygulayıcı olarak görülmesi müdürün liderlik tarzına bağlıdır. Bununla birlikte, öğretmenlerin okuldaki öğretimsel kararlara katılma fırsatına sahip olduğu, idari kararlara katılımın ise çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürü karar alma sürecinde genellikle otoriter bir liderlik tarzı kullandığından, öğretmenlere göre öğretmenlerin karar alma sürecine katılımı çok düşüktür (Göksoy, 2014).

Öğretmenler, okuldaki karar alma süreçlerine katılmalarının gerekli ve önemli olduğunun farkındadır. Öte yandan, öğretmenlerin özellikle okul ortamındaki idari kararlara katılımı düşüktür. Bu konuda yapılan çalışmaların öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım oranını artırmadığı görülmektedir. Teorik olarak, öğretmenlerin karar alma sürecine katılım algılarının pratiğe dönüştürülmemesi uygulamada önemli sorunlara yol açabilir (Göksoy, 2014).

Öğretmenlerin okul karar alma süreçlerine katılım düzeyleri ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Okulda karar alma sürecine dahil olan öğretmenlerin iş doyumunun yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenler, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine izin veren, sorunlarıyla ilgilenen ve yönetimde söz sahibi olan okul liderleriyle çalışmayı tercih etmektedirler (Aydın, 2010).

Alanyazın incelendiğinde, eğitim sisteminin katı hiyerarşik düzeni nedeniyle öğretmenlerin okullarda karar alma süreçlerine katılmak istemedikleri, düşüncelerini ifade etseler bile karar alma süreçlerinin etkilenmediği görülmektedir. Öğretmenlerin karar alma sürecinde tek yetkilinin okul müdürü olduğunu kabul etmeleri, katılım konusunda pasif kalmalarına neden olmaktadır. Öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlarda görüşlerini ifade

edebildikleri, diğer konularda ise kurumsal sessizliği tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum, okulda gerçek görüşlerini gizleyen öğretmenlerin değişime direnç göstermesine yol açmaktadır (Alparlan ve Kayalar, 2012).

Öğretmenlerin okulda karar alma süreçlerine katılabilmeleri için belirli koşulları yerine getirmeleri gerekmektedir. Bu koşullardan en önemlisi, öğretmenlerin okuldaki karar alma süreçlerine katılımlarına ilişkin algılarını etkileyen faktörlerdir. Kendilerini işlerinden sorumlu hisseden ve iyi motive olmuş öğretmenler, sınıftaki verimliliğe ilişkin görüşlerini ifade etmekten çekinmeyen öğretmenlerdir. Bir diğer nokta ise öğretmenlerin karar alma sürecine katılacakları konuda bilgi ve deneyim sahibi olmaları gerektiğidir. Okulun örgütsel iklimini şekillendiren okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin açıklık ve dürüstlikle tanımlanması da çok önemlidir (Yılmaz ve Babaoğlu, 2012). Bu bilgiler kapsamında araştırma problemi şu şekilde belirlenmiştir: okul yönetimi kararlarına katılım durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

Araştırmanın amacı okul yönetimi kararlarına katılım durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Buna yönelik olarak araştırmada şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara katılım hakkındaki düşünceleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara katılımının olumlu etkileri hakkındaki görüşleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara katılımının olumsuz etkileri hakkındaki görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara katılımını engelleyen durumlar hakkındaki görüşleri nasıldır?
5. Öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara etkin katılımını sağlamak için neler yapılması gerektiğine dair görüşleri nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Fenomenolojik bir araştırma, insanların deneyimledikleri şeylere ve olayları nasıl deneyimlediklerinin tanımına odaklanan bir araştırmadır. Fenomenolojik çalışmanın temel amacı, kişinin zihninde ne olduğunu, yani yaşanmış deneyimlerin algısının özünü ortaya çıkarmaktır (Creswell, 1998; Patton, 1990). Fenomenolojik bir çalışma, bir kavram veya olgunun çeşitli bireylerinin yaşadığı deneyimlerin anlamını tanımlar. Başka bir deyişle, olguya değil, o olgu ile ilgili deneyime odaklanır. Sonuç olarak, fenomenoloji araştırmacıları insan yaşamındaki bilinçli yapıları araştırır ve ortaya çıkarır. (Polkhorne, 1989).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada nitel araştırmada kullanılan gönüllük esasına dayalı olarak amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme tekniği belirli araştırmanın amacına uygun olarak kriterleri taşıyan bireylerin araştırma kapsamına alınmasını kapsar (Palys, 2008). Araştırma çeşitli branşlarda görev yapmakta olan 12 öğretmenle yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için pilot görüşmeler yapıldıktan sonra son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak çalışma verileri elde edilmiş ve alanyazın taramasına dayalı olarak teorik çerçeve oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin okul yönetiminde kararlara katılımları ile ilgili görüşleri, alt problemlere yanıt bulmak için 30-45 dakikalık görüşmelerle yapılan görüşmelerle kayıt altına alınmıştır. Veri toplama formunda yer alan açık uçlu sorular şu şekildedir:

1. Okul yönetiminde alınan kararlara katılım hakkında ne düşünüyorsunuz
2. Sizce öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara katılımının olumlu etkileri nelerdir?
3. Sizce öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara katılımının ne gibi olumsuz etkileri olabilir?
4. Sizce öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara katılımını engelleyen durumlar nelerdir?
5. Sizce öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara etkin katılımını sağlamak için neler yapılabilir?

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesi için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile derinlemesine yapılan görüşmelere ait verilerin transkriptleri nitel analiz yöntemlerden sırasıyla bulguların yazılması kısmında tema,

betimsel ve içerik analizine, tartışma sonuçlarının yazılmasında ise alanyazında aynı konuda yapılan çalışmalarla karşılaştırılarak analitik genelleme tabii tutulmuştur.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılanların demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilen Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
Katılımcı 1	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	35 yaş	14 yıl	Lisans
Katılımcı 2	Kadın	İngilizce Öğretmeni	38 yaş	17 yıl	Lisans
Katılımcı 3	Kadın	Sınıf Öğretmeni	37 yaş	15 yıl	Lisans
Katılımcı 4	Erkek	Tarih Öğretmeni	40 yaş	16 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 5	Kadın	Sınıf Öğretmeni	38 yaş	14 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 6	Erkek	Biyoloji Öğretmeni	41 yaş	13 yıl	Doktora
Katılımcı 7	Kadın	Sınıf Öğretmeni	36 yaş	15 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 8	Erkek	Sınıf Öğretmeni	38 yaş	16 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 9	Erkek	Bilişim Öğretmeni	42 yaş	19 yıl	Lisans
Katılımcı 10	Erkek	Bilişim Öğretmeni	31 yaş	6 yıl	Lisans
Katılımcı 11	Kadın	Türkçe Öğretmeni	37 yaş	15 yıl	Lisans
Katılımcı 12	Kadın	Görsel Sanatlar Öğretmeni	38 yaş	10 yıl	Lisans

Tablo 1’de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, çalışmada 7 kadın 5 erkek öğretmen olduğu görülecektir. Branşları bakımından 1 okul öncesi öğretmeni, 1 İngilizce öğretmeni, 4 sınıf öğretmeni, 1 Tarih öğretmeni, 1 biyoloji öğretmeni, 2 bilişim öğretmeni, 1 Türkçe öğretmeni ve 1 görsel sanatlar öğretmeni bulunmaktadır. Yaşları bakımından en genç öğretmen 31, en yaşlı öğretmen ise 42 yaşındadır. Kıdem süreleri bakımından ise en az 6 yıl, en fazla 19 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde, 1 öğretmenin doktora, 4 öğretmenin yüksek lisans ve 7 öğretmenin lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Araştırmada “Okul yönetiminde alınan kararlara katılım hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul yönetiminde alınan kararlara katılım hakkındaki görüşler

Temalar	Kodlar	f
Kararlara Katılım Hakkındaki Görüşler	İstikrar sağlar	5
	Verimliliği artırır	4
	Yönetim istememektedir	3

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, okul yönetiminde alınan kararlara katılım durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenilmesi amacıyla “Okul yönetiminde alınan kararlara katılım hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 2’de okul yönetiminde alınan kararlara katılım durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin Kararlara Katılım Hakkındaki Görüşler altında toplandığı görülmektedir. Kararlara Katılım Hakkındaki Görüşler temasında “İstikrar sağlar”, “Verimliliği artırır” ve “Yönetim istememektedir” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre okul yönetimine alınan kararlara katılıma ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların olumlu görüş açıkladıkları görülmektedir. Katılımın istikrar sağlayacağı konusunda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Okul yönetimi müdür ve müdür yardımcılardan oluşsa da öğretmenler okulun önemli unsurudur. Öğretmenlerin uygulamaları ve düşünceleri okul yönetimine etki edecek performansını belirleyecektir. Bu yüzden katılımın gerekli olduğunu düşünüyorum.” (Ö3)

“Önemli konularda ve öğretmenleri doğrudan etkileyen konularda okul yönetimi ve öğretmenler beraber karar almalıdır. Beraber alınan kararların uygulaması beraber yapılacağı için daha kolay ve daha istikrarlı olacaktır.” (Ö8)

“Okul yönetiminde kararların mümkün mertebe ortaklaşarak alınması gerekir. Bu yüzden okul bünyesinde alınacak kararlarda yönetim ve öğretmenler müşterek karar vermelidir.” (Ö9)

“Ortak görüş ve birliktelik oluşmasına katkı sağlar.” (Ö10)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları ise verimliliğe vurgu yapmıştır. Kararların birlikte alınması durumunda çalışanların kararı daha fazla sahipleneceği ve bu sayede daha fazla verimlilik oluşacağını şu sözleri ile açıklamışlardır.

“Okul İdaresi ve öğretmenler arasında işbirliği sağlanır, öğretmenlerin beklentilerin karşılanması noktasında daha aktif olunur ayrıca öğretmenlerin karar alma noktasında gösterdikleri etkililik okulun ve eğitim öğretimin verimliliğini artırır.” (Ö5)

“Kararlar öğretmenlerle birlikte alınır, herkesin ortak fikrine göre alınır, olumlu yönde etkisi olur. Herkes alınan kararlara uyar.” (Ö11)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden üçü reel yaşamda iş ortamlarında yöneticilerin karar alma süreçlerinde kendilerini dışladıklarını vurgulamışlardır. Karar alma süreçlerine katılımın olumlu olacağını ancak yöneticilerin bunu yapmadıklarını aşağıda verilen ifadelerde açıklamışlardır.

“Karar verme yönetim sürecinin kalbidir, yönetim sürecinin tüm diğer nitelikleri karar vermeye bağlıdır. Fakat okul yönetimleri üstün katılmayı özendirici hava yaratamadıkları; diğer fikirlere saygılı olduklarını ifade edemedikleri ve eleştirilere kapalı oldukları için okullarımızda yeterli katılım olmamaktadır.” (Ö4)

“Okul yönetimince alınan kararlara çoğunlukla öğretmen katılımı pek istenmez ve göz ardı edilir. Okulda herhangi bir konuda yönetimin sıklıkla da müdürün dediği olur. Öğretmen katılımı bakış açılarından kaynaklı olarak istenmeyen bir durumdur.” (Ö6)

Araştırmada “Sizce öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara katılımının olumlu etkileri nelerdir?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara katılımının olumlu etkileri hakkındaki görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Kararlara Katılımın Olumlu Etkileri	Kararı ve sonuçlarını sahiplenme	5
	Aidiyet duygusu gelişir	4
	Eğitim kalitesi artar	4

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, okul yönetiminde alınan kararlara katılımın olumlu etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenilmesi amacıyla “Sizce öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara katılımının olumlu etkileri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 3’te okul yönetiminde alınan kararlara katılımın olumlu etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin Kararlara Katılımın Olumlu Etkileri altında toplandığı görülmektedir. Kararlara Katılımın Olumlu Etkileri temasında “Kararı ve sonuçlarını sahiplenme”, “Aidiyet duygusu gelişir” ve “Eğitim kalitesi artar” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre okul yönetimine alınan kararlara katılıma ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların olumlu görüş açıkladıkları görülmektedir. Katılımın kararları ve sonuçlarını sahiplenme konusunda yarar sağlayacağına görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“...hem de alınan kararın sonuçlarını da sahiplenebilmesi, sorumluluk alabilmesi açısından olumlu katkıları olabileceğini düşünüyorum.” (Ö1)

“Çalışanların karar verme süresine katılımı üretkenliği artırmaktadır. Her Öğretmenin gücüne göre, kendi payına düşeni diğerlerine ilişkin olarak yapmaktadır. Yönetici çalışanların kendilerini ilgilendiren konulardaki kararlara katılmalarını sağlayarak, daha sağlıklı bir karar almayı mümkün kılmaktadır. Karara katılanlardan alınan kararın uygulamaya konulmasında daha samimi bir çaba göstermektedir.” (Ö4)

“İdarenin kararları değil okulun kararları olarak görür ve kararları sahiplenerek uygular.” (Ö8)

“Öğretmenler karar sürecine katılımında alınan kararı idarenin isteği değil kendi kararı olarak görür ve uygulama safhasında gönülden yapar.” (Ö12)

Araştırmaya katılan öğretmenler yöneticilerin karar alma durumunda onların görüşlerini almasının kurumu sahiplenmesine neden olacağını söylemişlerdir. Kurumun bir parçası olacaklarını ve kuruma aidiyet hissedeceklerini ise aşağıdaki sözleri ile belirtmişlerdir.

“Öğretmenin hem çalıştığı kuruma karşı aidiyet duygusu yaşaması” (Ö1)

“Öğretmenler yönetim kararlarına katıldığı zaman yönetim ile arasındaki iletişim güçlenir. Öğretmen okulun önemli bir parçası olduğunu düşünür ve öğretmenin moral, motivasyonu artar.” (Ö3)

“Okulda birlik beraberlik olur, olumlu bir iklim oluşur, idare, öğretmen ve öğrenci açısından daha huzurlu bir ortam oluşur.” (Ö11)

Karar alma durumunda görüşleri alınır, öğretmenler eğitimin kalitesinin olumlu etkileneceğine inanmaktadırlar. Eğitim sürecini bire bir kendileri takip ettikleri için kararlar daha doğru alınacak ve bunun sonucu olarak eğitimin kalitesine yansıtacaktır. Öğretmen görüşleri şu şekildedir.

Eğitim öğretimin kalitesinin artırır, okul başarısının artmasında etkilidir. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumunu da artırır. Yine alınan kararlarda sorumlu rol oynadıkları için daha etkili kararlar alınabilmekte.” (Ö5)

“Okul yönetimine katkı sağlamak amaçlı yapılan katkı açısından öğretmenler özellikle öğrenci ile olan ilişkilerde meseleleri daha yakından görebilmekte ve gözlemleyebilmektedirler. Bu yüzden de daha efektif ve olumlu katkı yapacak durumlara dikkat çekme açısından yüksek katkı sağlayabilmektedirler.” (Ö6)

“Okullarda ekip ruhu oluşmasına destek olur ve öğretmenlerin motivasyonunu canlı tutar. Okulun değişimi, gelişimi hızlanır. Eğitim-öğretimin kalitesi artar bu da öğrenci/okul başarısına yansır.” (Ö7)

Araştırmada “Sizce öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara katılımının ne gibi olumsuz etkileri olabilir?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara katılımının olumsuz etkileri hakkındaki görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Kararlara Katılımın Olumsuz Etkileri	Çatışma	8
	Rol karmaşası	3
	Kalite düşer	1
	Zaman kaybı	1
	Olumsuz etkisi olmaz	2

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, okul yönetiminde alınan kararlara katılımın olumsuz etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenilmesi amacıyla “Sizce öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara katılımının ne gibi olumsuz etkileri olabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4’te okul yönetiminde alınan kararlara katılımın olumsuz etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin Kararlara Katılımın Olumsuz Etkileri altında toplandığı görülmektedir. Kararlara Katılımın Olumsuz Etkileri temasında “Çatışma”, “Rol karmaşası”, “Kalite düşer” ve “Zaman kaybı” kodları şeklinde belirtilmektedir. 2 öğretmen hiçbir olumsuz etkisinin olmayacağını belirtmiştir. Buna göre okul yönetimine alınan kararlara katılımın olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımın her öğretmenin kendi çıkarları doğrultusunda karar alınması ısrarıyla çatışmaya neden olacağına ilişkin görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Diğer öğretmenlerle görüş ayrılığına düşebilirler. Her öğretmen kendi sınıfına göre karar alınmasını isteyebilir. Mesela veliler öğle arası bahçeye alınsın ya da alınmasın konusunda her öğretmen farklı görüş belirtecek ve okul yönetimince alınacak karara uyma konusunda olumsuz etkilenmiş olacak” (Ö2)

“Herkesin farklı bir düşünce ve dünya görüşüne sahip olması çok doğaldır. Ayrıca farklı kültürlerde bulunmuş insanlar bir arada olabilmektedir. Bu bağlamda da alınabilecek kararlarda ortak bir tutum ve ortak bir yol bulmak zorlaşabilir. Alınabilecek herhangi bir karar kimseyi veya bir kesimi tamamiyle memnun etmeyeceğinden kurum kültürüne zarar verme ihtimalinin ortaya çıkması ve çalışma barışını bozması gibi olumsuz durumları doğurabilir.” (Ö6)

“Öğretmenler arası görüş farklılıkları fazla olursa tartışmalar fazla olabilir. Öğretmenler arası gruplaşma fazla olabilir.” (Ö8)

“Bütün konularda alınan kararlara katılması okul işleyişinde sıkıntılar oluşturur. Okul idare ilişkisine zarar verebilir.” (Ö10)

“Herkesin fikrini uygulamak mümkün olmayacaktır, fikri kabul görmeyen öğretmenler tepki gösterebilir ya da farklı 2-3 görüş arasında gruplaşmalar olabilir, bu da öğretmenler arasındaki birliği bozup kutuplaşmaya neden olabilir.” (Ö11)

“Öğretmenler arası görüş farklılıkları olabilir. Olaylara yönetici gözüyle değil öğretmen gözüyle bakmaları.” (Ö12).

Katılımcılardan üçü öğretmenin karar alma süreçlerine katılması durumunda katılım sürecinin zarar görebileceğine dikkatleri çekerek kendilerinin rol karmaşası yaşayacaklarını şu sözleri ile ifade etmişlerdir.

Okul yönetimi ve öğretmen kavramları karışabilir.” (Ö3)

“Karar alma sürecin de katılım çok olacağı için süreç zarar görebilir. Öğretimde rol karmaşası olabilir.” (Ö5)

“... Yönetici/öğretmen rol karmaşası yaşanabilir” (Ö7)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri alınan kararın kalitesinin olumsuz etkileneceğine vurgu yaparken diğer taraftan hızlı karar alınması gereken zamanlara karar almanın zorlaşacağını ve zaman sorunu ortaya çıkacağını vurgulamıştır. Bu öğretmenin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenin yeterli bilgiye sahip olmadığı bir konuda karar sürecine katıldığı durumlarda, süreci olumsuz etkileyici yani kararın kalitesini düşürücü durumlar yaşanabilir. Ayrıca hızlı alınması gereken karar durumlarında,

eğer grupça bir karar verme durumu varsa ve çoğunluk olarak karar vermede zorluk yaşıyorsa, zamanı verimli kullanmada da zorluk yaşanabilecektir.” (Ö1)

Araştırmada “Sizce öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara katılımını engelleyen durumlar nelerdir?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara katılımını engelleyen durumlar hakkındaki görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Katılımı Engelleyen Durumlar	Yönetimin tutumu	11
	Çalışanların istememesi	7
	Yasal nedenler	1
	Kararların uygulanmaması	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, okul yönetiminde alınan kararlara katılımı engelleyen durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenilmesi amacıyla “Sizce öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara katılımını engelleyen durumlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 5’te okul yönetiminde alınan kararlara katılımı engelleyen durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinin Katılımı Engelleyen Durumlar altında toplandığı görülmektedir. Katılımı Engelleyen Durumlar temasında “Yönetimin tutumu”, “Çalışanların istememesi”, “Yasal nedenler” ve “Kararların uygulanmaması” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre okul yönetimine alınan kararlara katılımı engelleyen hususlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, yönetimin tek yetkili olarak kendini görmek istemesi ve bu yönde bir tutum geliştirmesine ilişkin görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Okul yönetimi karar almak için yaptığı toplantıların çok önemsenmemesi. Ayrıca karar alma kısmında öğretmenlerin fikirlerinin önemsenmemesi bu yüzden katılıma istek olmayacaktır.” (Ö3)

“Okul idaresinin sert tutumları.” (Ö5)

“Okul yöneticilerinin tutum ve davranışları. Okul yönetiminin öğretmenin amiri olması durumundan kaynaklı ast-üst ilişkileri ve buna bağlı olarak öğretmenlerin çoğunlukla karar mekanizmasına katılmaması veya katılmaması...” (Ö6)

“Okul Müdürünün tutumu. Öğretmenler arasındaki gruplaşmadan kaynaklı çıkabilecek sorunlardan ve tartışmalardan kaçma isteği.” (Ö8)

“Okul yönetiminin tutumuyla ilgilidir. Eğer bu konuda yönetim öğretmenlerin fikirlerine kapalı olursa öğretmenler sürece dahil edilmez.” (Ö9)

“İdarenin öğretmenlere karar alırken sormaması.” (Ö10)

“Okul yönetimi öğretmenlerin katılımına müsaade etmeyebilir.” (Ö11)

Öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara katılımını engelleyen durumlardan bir diğeri öğretmenlerin kendi iş yüklerinin artacağına ya da yönetimle aralarının bozulmasını istememelerine bağlıdır. Bu görüşe sahip öğretmenlerin sözlerine aşağıda yer verilmiştir.

İdareyle ters düşmemek adına kendi fikirlerini net bir şekilde ifade edememişleri” (Ö2)

“Katılanların yetersizliği, tartışılan probleme karşı ilgisizliği.” (Ö4)

“Okul yönetimi ile ters düşersen benim için durum kötü olur endişesi (ders programı, nöbet vb. konularda)” (Ö7)

“Öğretmenler arasındaki gruplaşmalar, kişisel çekişmeler” (Ö12)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri bazı yasal nedenlerin katılımı engellediğini “Yasal mevzuatlar da katılımı engelleyen durumlar arasında sayılabilir” (Ö6) sözleri ile açıklamıştır.

Alınan kararların uygulanmamasına öğretmenlerin kararlara katılımını engelleyen bir başka durumdur. Ö7 bu durumu “Alınan kararların uygulanmama durumları” şeklinde açıklamıştır.

Araştırmada “Sizce öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara etkin katılımını sağlamak için neler yapılabilir?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara etkin katılımını sağlamak için neler yapılması gerektiğine dair görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Katılım İçin Yapılması Gerekenler	Demokratik tutum	5
	İyi iletişim	5
	Öğretmenlerin görüşlerine değer verme	3
	Yasal düzenlemeler	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, okul yönetiminde alınan kararlara etkin katılımının sağlanması için yapılması gerekenler konusunda öğretmen görüşlerinin öğrenilmesi amacıyla “Sizce öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara etkin katılımını sağlamak için neler yapılabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 5’te okul yönetiminde alınan kararlara etkin katılımının sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin Katılım İçin Yapılması Gerekenler altında toplandığı görülmektedir. Katılım İçin Yapılması Gerekenler temasında “Demokratik tutum”, “İyi iletişim”, “Öğretmenlerin görüşlerine değer verme” ve “Yasal düzenlemeler” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre okul yönetiminde alınan kararlara etkin katılımının sağlanmasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, yönetimin demokratik bir tutum geliştirmesi gerektiğine ilişkin görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Öğretmenlerin zihninde şüpheye yer verecek durumların oluşmaması için demokratik bir yol izlemeli,” (Ö1)

“Adil olmak gerekir öncelikle. Belirtilen fikirler yargılanmamalı, alınan kararlar sadece sözde kalmayıp uygulanmalı.” (Ö2)

“Okul yönetimi özellikle kurum müdürü demokratik bir ortam oluşturmalı ve alınan kararların çoğunluğun katılımı ile oluşmasına önem vermeli” (Ö6)

“Toplantılarda mutlaka söz hakkı verilmesi, görüşlerinin alınması ve tüm öğretmenlere adil davranılması” (Ö7)

Araştırmaya katılan öğretmenler okul yönetiminde alınan kararlara etkin katılımının sağlanması için yönetimin öğretmenlerle iyi bir iletişim geliştirmesi gerektiğini söylemişlerdir. Etkili iletişim geliştirilmesi halinde katılımın sağlanacağı konusundaki öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Diyalog.” (Ö8)

“Okulda samimi bir iletişim olmalı. Alınacak kararlarda öğretmenlere açık olarak fikirleri sorulmalıdır. Öğretmenlerin görüşlerine değer verilerek ortak bir şekilde kurallar oluşturulmalıdır.” (Ö9)

“İdare ile arasındaki bağı güçlendirmeli. İş ve işleyişlerde sıkıntı çıkarmamalı. Öğrenci – öğretmen ilişkisini iyi kurmalı.” (Ö10)

“İletişim. Öğretmen ve Yönetim arasında etkili iletişim bütün sorunları çözer, öğretmenler katılım gösterir.” (Ö12)

Öğretmenlerin kararlara katılmasının önündeki engellerden biri onların görüşlerine değer verilmesi durumunda sağlanacaktır. Görüşlerinin değerli olduğunun bilinmesi haline kararlara katılacaklarına dair şu görüşler ifade edilmiştir.

“Toplantılarda öğretmen görüşleri dikkate alınabilir. Toplantılar formalite yapılmayıp gerçek düzeyde yapılmalı bu da toplantı ciddiyetini artırır, öğretmen görüşü de önemsenirse katılım sağlıklı bir şekilde sağlanabilir.” (Ö3)

“Karara katılım sahiplenmeyi beraberinde getirir. Yönetim sürecinde karara katılan kişiye, kendisinin bir değer ifade ettiği, fikirlerine saygı duyulduğu mesajı verilmelidir. Ancak çalışanlar, kendilerinin saygı duyulan kişiler olduklarına inandıkları zaman örgütteki uygulamalar hakkında samimi duygularını belli edebilirler.” (Ö4)

“Öğretmenlerin alınan kararlarda düşünceleri sorulmalı, saygı duyulmalı. Öğretmenler arasında adaletli bir düzen oluşturulmalıdır. Öğretmenler okul yönetiminde alınan kararlara katılma noktasında istekli olmalı.” (Ö5)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri “En öncelikli yapılması gereken şey mevzuat düzenlemeleri olmalıdır” (Ö6) sözleri ile yapılması gereken yasal düzenlemelere işaret etmiştir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul yönetimi kararlarına katılım durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin tespit edilmesine yönelik yapılan araştırmadan elde edilen öğretmen görüşleri incelenerek değerlendirilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır. Okul yönetiminde alınan kararlara katılım durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kararlara katılım hakkındaki görüşler altında toplandığı görülmektedir. Kararlara katılım hakkındaki görüşler temasında istikrar sağlar, verimliliği artırır ve yönetim istememektedir şeklinde belirtilmektedir. Bazı okullarda yöneticiler, öğretmenleri okul yönetimine dâhil edememektedir (Çelik, 2003). Oysa Erdoğan’a (2011) göre okul yöneticileri, öğretmenlerin okulla ilgili kararlara katılımına önem vermelidir. Öğretmenlerin okul yönetimine ve okulda alınan kararlara katılımı, okulun etkililiğine ve başarısına da önemli katkılar sağlayabilir.

Kararlara Katılımın Olumlu Etkileri temasında “Kararı ve sonuçlarını sahiplenme”, “Aidiyet duygusu gelişir” ve “Eğitim kalitesi artar” kodları şeklinde belirtilmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin karar alma sürecine katılmaları durumunda okul yönetimi ile öğretmenler arasında olumlu bir bağlılık oluşabilir. Ayrıca öğretmenler yönetime etkili katılım sağlamaları durumunda, kendilerini okulun bir üyesi olarak daha bağlı

hissedeceklerini belirtmişlerdir. Can ve Serençelik'in (2017) araştırma sonucuna göre okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine etkin katılmaları durumunda, öğretmenlerin okula aidiyet duygusu artacaktır. Can ve Bayramoğlu'da (2016, 14), öğretmenlerin yönetime katılım düzeyleri arttıkça okulda disiplin ve kuralların uygulanması, yönetim, başarı, güvenlik, temizlik, veli ile ilişkiler ve demokratik okul kültürünün gelişmesi bakımından olumlu gelişmeler olacağını belirtmişlerdir.

Okul yönetiminde alınan kararlara katılımın olumsuz etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kararlara katılımın olumsuz etkileri altında toplandığı görülmektedir. Kararlara katılımın olumsuz etkileri altında çatışma, rol karmaşası, kalite düşer ve zaman kaybı kodları şeklinde belirtilmektedir. 2 öğretmen hiçbir olumsuz etkisinin olmayacağını belirtmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin eğitim ve öğretim konularındaki kararlara katılım düzeyi, idari kararlara katılım düzeyinden daha yüksek kabul edilmektedir. Özdoğru (2012), öğretmenlerin okuldaki idari konulara katılmaya istekli olmadıklarını ve idari konulara düşük "çok düşük" düzeyde katıldıklarını bulmuştur. Kılınç (2018), öğretmenlerin uzun ders saatleri nedeniyle okuldaki karar alma süreçlerine katılma fırsatlarının az olduğunu ve okul yöneticilerinin öğretmenleri teşvik etmesine rağmen, öğretmenleri etkileyen konular dışında katılımlarının düşük olduğunu bulmuştur. Okul yönetiminde alınan kararlara katılımı engelleyen durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinin katılımı engelleyen durumlar altında toplandığı görülmektedir. Katılımı engelleyen durumlar temasında yönetimin tutumu, çalışanların istememesi, yasal nedenler ve kararların uygulanmaması kodları şeklinde belirtilmektedir. Merkezi hükümetin ve taşra teşkilatının yönetim düzeyindeki katı ve muhafazakâr yaklaşımı, Türk milli eğitim sisteminin temel özelliğidir ve öğretmenlerin oldukça etkisiz olmalarına ve okulu genel olarak bağlayan kararlara katılımlarının düşük olmasına neden olmaktadır. Sadece Şahin (2017) çalışmasında öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının düşük olduğunu tespit etmiştir. Özdoğru (2012) ise öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılma isteklerinin yüksek olduğunu, ancak katılım düzeylerinin ortanın altında olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin karar alma süreçleri üzerine yapılan diğer çalışmalar da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Türk kamu yönetimini karakterize eden bürokratik kademeli yapı, öğretmenlerin okullarda karar alma süreçlerine katılımını engellemekte ve idari kararların merkezi hükümet tarafından alındığı okul yöneticileri genellikle alınan kararların uygulayıcısı olarak görülmektedir. Okul yönetiminde alınan kararlara etkin katılımının sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin katılım için yapılması gerekenler altında toplandığı görülmektedir. Katılım için yapılması gerekenler temasında demokratik tutum, iyi iletişim, öğretmenlerin görüşlerine değer verme ve yasal düzenlemeler kodları şeklinde belirtilmektedir.

Öneriler

Öğretmenlerin idari kararlara katılımını sağlamak için pilot bölgelerde "Stratejik Planlama" ve "Toplam Kalite Yönetimi" "Okul Merkezli Yönetim" felsefesine dayalı ortak karar alma modellerinin kullanıldığı okul projelerinin uygulanması, öğretmenlerin okul düzeyinde yetki sorumluluğunun güçlendirilmesine önemli bir katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin pedagojik, idari ve derslerle ilgili kararlara katılımını etkileyen öğretmen motivasyonunu artırmak için okulun değişim ihtiyacı doğru tespit edilmeli ve öğretmenler bilgilendirilmelidir. Bu bilgiye dayanarak, öğretmenlere yönelik maddi ve manevi ödüller, değişim kararlarına katılımlarını artırmak için iç ve dış motivasyonu geliştirecek bir yöntem olarak kullanılabilir.

KAYNAKÇA

1. Akan D. ve Yalçın S. (2015). "Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 6 (11): 123-150
2. Alparslan, A. M. ve Kayalar, M. (2012). "Örgütsel Sessizlik: Sessizlik Davranışları, Örgütsel Ve Bireysel Etkileri". Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6:136
3. Aydın, M. (2010). "Eğitim Yönetimi". Ankara: Hatipoğlu Yayınları
4. Bursalıoğlu Z. (2002). "Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış". Ankara: Pegem Yayınevi.
5. Can, E. ve Bayramoğlu, A. (2016). "Ortaöğretimde okul yönetimine katılım". (K.Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin, (Ed.). Eğitim yönetimi araştırmaları içinde (s.104- 125), Ankara: Pegem Akademi.
6. Can, E. ve Serençelik, G. (2017). "Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi". Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 525-542.
7. Creswell, J. W. (1998). "Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions". Thousand Oaks, CA: Sa

8. Çelik, M. (2006). “İlköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörlerin öğretmen ve yönetici algılarına göre belirlenmesi (Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği)”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep
9. Demirtaş H., Üstüner M., Özer N. ve Cömert M. (2008). “Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri”. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15): 55–74.
10. Erdoğan İ. (2011). “İletişimi Anlamak”. İstanbul: Pozitif Matbaacılık
11. Göksoy, S. (2014). “Okul Yönetiminde Karara Katılım”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2): 253-268.
12. Güçlü M. (2017). “Örgütsel İletişim: Eğitim Kurumlarındaki Yeri ve Önemi Açısından Bir Değerlendirme”. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7(13): 855-870.
13. Kabaklı Çimen, L. ve Gezer, E. (2016). “İlkokul Müdürlerinin Yönetim ve Öğretmenleri Etkileme Becerilerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi”. Journal of Human Sciences, 13 (3): 4520-4544.
14. Kılınc, A. (2018). “Ortaöğretim öğretmenlerinin değişmeye ilişkin tutumları” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
15. Mucuk İ (2016). “Modern İşletmecilik”. İstanbul: Türkmen Yayıncılık
16. Özdoğru, M., Aydın, B. (2012). “İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki.” Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), 357-367
17. Palys, T. (2008). “Purposive sampling. In L. M. Given (Ed.) The Sage Encyclopedia of”. Qualitative Research Methods. (Vol.2). Sage: Los Angeles, pp. 697-8.
18. Patton, M. Q. (1990). Qualitative Evaluation and Research Methods (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage
19. Polkinghorne, D.E. (1989). “Phenomenological research methods. In R.S. Valle and S. Halling (Eds.), Existential-phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience” (pp. 41-60). New York: Plenum Press
20. Simon H.A. (2013). “Decision Making In a Schooll, Ed. Hoy W. K. and Miscel C.G. Educational Admistration, Ninth Edition,” <https://pdfs.semanticscholar.org/042f/5cce238ccac5dac5c8342c971be501c620ce.pdf>[31.09.2022]
21. Şahin, C. (2017). “Ortaokullarda lisansüstü eğitim alan yöneticilerin örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışlarının analizi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
22. Yılmaz E. ve Babaoğlu F. (2012). “İlköğretim Okullarında Karara Katılma”. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (3): 1-12.

Subject Area
Mathematics and Science
Education

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 106
PP: 4521-4531

Arrival
11 October 2022

Published
31 December 2022
Article ID Number
66296

Article Serial Number
08

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.2922/8/sssj.66296>

How to Cite This Article



Kıdıl, M. & Aksu, H. H. (2022). "Matematik Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitimi Terkinin Değerlendirilmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:106; pp:4521-4531



Social Sciences Studies
Journal is licensed under
a Creative Commons
Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

Matematik Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitimi Terkinin Değerlendirilmesi ¹

A Study on the Fact That Math Teachers Dropout of Postgraduate Education

Mücahit Kıdıl ¹  Hasan Hüseyin Aksu ² 

¹ Öğretmen., MEB, Samsun, Türkiye

² Prof. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Giresun, Türkiye

ÖZET

Sürekli değişen, gelişen bilginin ve teknolojinin var olduğu dünyada bireylerin buna uyum sağlayabilmesi için bilgilerini sürekli olarak güncellemeleri gerekmektedir. Bilgileri güncel tutmanın yollarından biri de lisansüstü eğitimidir. Gerçekleştirilen bu çalışmada matematik öğretmenlerinin lisansüstü eğitim terk nedenlerini ortaya koymak ve katılımcıların lisansüstü öğrenci adaylarına yönelik görüş ve önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Araştırma, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, lisansüstü eğitimi terk eden 22 matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, yüz yüze görüşme tekniği ile araştırmacı tarafından geliştirilen ve 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Katılımcıların lisansüstü eğitim terk nedenlerinden en fazla dile getirilen sebep iş hayatlarının yoğun olması ve danışmanları sebebi ile olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcıların tamamına yakını lisansüstü eğitim boyunca kendilerine ders veren öğretim üyelerinden memnun oldukları sonucu ile karşılaşmıştır. Çalışanlar için uygun şartların oluşturulması lisansüstü eğitim terkinin azaltılabileceği sonucuna varılmıştır. Lisansüstü eğitimde terki minimize edebilmek adına MEB tarafından çalışanlara araştırma yapmak için daha fazla imkan sağlamaları, araştırmacılara ise lisansüstü eğitimde terk nedenlerini karma desen yöntemi kullanarak çalışmalarını önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü Eğitim, Okul Terki, Okul Terki Nedenleri, Matematik Öğretmenleri

ABSTRACT

In a world where constantly changing and developing information and technology exist, individuals need to constantly update their knowledge in order to adapt to it. One of the ways to keep information up-to-date is through postgraduate study. In this study, it was aimed to reveal the reasons for leaving the postgraduate education of mathematics teachers and to determine the opinions and suggestions of the participants towards the postgraduate students. In this study, the phenomenology design, one of the qualitative research methods, was preferred. The research was carried out with 22 mathematics teachers who left postgraduate education, determined by criterion sampling method. The data were collected with a semi-structured interview form consisting of 9 questions developed by the researcher using face-to-face interview technique. Content analysis was used in the analysis of the data. It was concluded that the most frequently mentioned reason for the participants to drop out of graduate education was because of their busy work life and their advisors. It was observed that almost all of the participants were satisfied with the lecturers who taught them throughout their graduate education. It has been concluded that creating suitable conditions for employees can reduce graduate education dropouts. In order to minimize dropout in graduate education, it has been suggested by the Ministry of National Education to provide more opportunities for employees to conduct research, and researchers to study the reasons for dropout in graduate education using mixed design method.

Keywords: Postgraduate Education, Dropout, Reasons for Drop-out, Mathematics Teachers

1. GİRİŞ

Bir ülkenin elindeki insan kaynağını yetenekli ve dünya üzerinde fark yaratacak donanıma sahip olacak şekilde yetiştirmeyi hedeflemesi, halkının kendi mutluluğu ve refahı için ihtiyaç olması ile beraber, küreselleşen dünya düzeninde ülkenin geleceği açısından da önem arz etmektedir. Bu durum kalkınmada en önemli faktörlerden olan eğitimi öne çıkarmaktadır (Gencel, 2001). Gelişmiş ülkeler ihtiyaç duyulan özelliklere sahip bireyler yetiştirme konusunda hızlı ve etkili davranırken, gelişmekte olan veya gelişmemiş ülkeler çeşitli sorunlar ile karşılaşabilmektedir. Ülkelerin gelişmişlik seviyelerindeki farklılığın sebepleri değerlendirildiğinde, bu durumun da ülkeler arası eğitim seviyelerindeki farklılıktan kaynaklandığı görülmektedir (Taş ve ark., 2013).

Ülkelerin kalkınmasında gerekli olan nitelikli insan gücü, lisansüstü eğitim ile giderilebilir ve bu sebepten lisansüstü eğitime gereken önemin verilmesi gerekmektedir (Sevinç, 2001). Çünkü üniversitelerin lisans eğitiminden mezun olan bireylerin elde ettikleri kazanımlar günümüz ihtiyaçlarının belirli bir kısmına cevap verebilmektedir. Sürekli olarak değişen, gelişen bilginin ve teknolojinin var olduğu bir evrende insanların bu duruma ayak uydurabilmeleri için bilgi birikimlerini güncellemeleri gerekmektedir ve bireyler değişime açık

¹ Bu çalışma danışmanlığını Prof.Dr. Hasan Hüseyin AKSU'nun yaptığı ve Mücahit KIDIL'ın hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

olmalıdır. Bu nedenle lisans düzeyinde elde edilen kazanımların bireye hayatı boyunca yetmesi söz konusu değildir (Karakütük, 2001).

Karakütük (1999), lisansüstü eğitimin gelişmesi ve gerekli ilginin artmasını şu şekilde belirtmiştir:

- ✓ Lisans düzeyinde öğrenilen bilginin çağın ihtiyacı olan teknolojiyi ve bilgiyi karşılamaması
- ✓ Üniversitelerin artmasına karşın buralarda görev yapabilecek öğretim üyesinin niceliksel olarak yeterli gelmemesi
- ✓ Ülkenin kalkınmasında ihtiyaç duyulan donanımına sahip insan gücünü oluşturmak
- ✓ Temel eğitim süresinin ve ülke nüfusunun artması
- ✓ İş alımlarında lisansüstü eğitilmiş kişilerin tercih edilmesi
- ✓ Araştırma çalışmalarının üniversitelerin temel görevleri haline gelmesi

Lisansüstü öğretim, lisans mezunu olan bireylerin istedikleri ya da ilgi duydukları bir bilim dalında yüksek lisans veya doktora öğrenimi olarak uzmanlaşmasıdır (Oğuzkan, 1993). Lisansüstü eğitim, ülkelerin geleceğinde bilimin farklı alanlarda ilerlemesine ve teknolojik olarak kalkınmasına yardımcı olacak akademisyenler ve bilim insanlarının yetiştirilmesinde öncü olan eğitim kademesidir (Türker, 1996). Lisansüstü eğitim, lisans eğitiminden daha ileri düzeyde bilim ve faaliyetle donanmış yüksek uzmanlık kuvvetini oluşturan bir eğitim programıdır (Çakar, 2001).

Türkiye’de gerçekleştirilen lisansüstü eğitim çalışmalarının hedefi; niteliksel olarak gelişmiş insan gücü ile birlikte ülkenin ileri teknoloji ve bilgi donanımına sahip olabilecek proje ve araştırmalar yapmaktır (Karakütük, 1999). Bu durumda üniversitelerin niceliksel olarak artırılması yerine niteliksel olarak artırılması daha önemlidir (Aslan, 2007).

Lisansüstü eğitim almak isteyen bireyler farklı zorluklar ile karşılaşabilirler. Bu zorlukların bir tanesi ve en güç olanı okul terkidir. Bireylerin lisansüstü eğitiminde karşılaştıkları zorluklar okul terkini etkilemektedir. Lisansüstü eğitimde verilen dersler ve eğitim alan kişilerin özellikleri dikkate alındığında lisansüstü eğitimi terk etme diğer öğretim kurumlarını terk etmeden daha farklı sorunlar teşkil edebilir.

Ülkeler okul terki ile ilgili çeşitli tanımlar yapmışlardır (Lamb ve ark., 2011). Tanımlar incelendiğinde;

- ✓ Fransa’da okula devam etmemek, akademik ve mesleki eğitiminin son yılında istenilen başarıyı yakalayamamış olmak
- ✓ Kanada’da herhangi bir liseyi başarı ile bitirememek ve herhangi bir eğitime dahil olmamak
- ✓ Almanya’da resmi bir yükseköğretim diploması almadan okuldan ayrılmak
- ✓ Polonya’da yüksek öğretimi bitirememek
- ✓ Avustralya’da ortaöğretimin son aşaması olan 12.sınıfı bitirememek
- ✓ İzlanda’da 24 yaşa kadar bir yüksek öğretim programını bitirememek
- ✓ İspanya’da mesleki ya da genel liseyi bitirememek
- ✓ Norveç’te yükseköğretimi son yılından önce terk etmek ya da mezuniyet için gerekli şartları sağlayamamak
- ✓ İsviçre’de 18-24 yaş arasında olup zorunlu eğitim sonrası eğitimi başarılı bir şekilde bitirememes2
- ✓ ABD’de lise ve dengi okul diplomasına sahip olmadan ayrılmak şeklinde tanımlanmıştır.3
- ✓ Türkiye’de okul terki ile ilgili resmi bir tanım olmamak ile birlikte bu çalışmada okul terki; bireyin içinde bulunduğu öğretim kademesine devam etmemesi ya da kaydını sildirmesi olarak değerlendirilmektedir.

Quinn (2013), okul terkini birden fazla alanda açtığı problemler sebebi ile büyük bir kayıp olarak değerlendirmiştir. Okul terki bireyin gelişimine ve toplumsal adaptasyonuna olumsuz yönde etki etmektedir. Bu nedenle okul terki hem toplumsal hem kişisel olarak problemlere yol açmaktadır.

Nihayetinde topluma yönelik uzun bir zaman diliminde sosyal ve ekonomik etkilerin okul terkinde önemli bir sorun oluşturduğu aşikardır (Özer ve ark., 2011; Castello ve ark., 2017).

Belirtilenlerden yola çıkarak toplumsal bir problem olan okul terki durumunun nedenleri ve sonuçlarının tespit edilmesi gerekmektedir. Birçok ülkede bahsedilen durum ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Gülşen, 2017).

1.1. Problem Durumu

Gerçekleştirilen bu çalışmanın problemi “Lisansüstü eğitimi terk eden matematik öğretmenlerinin lisansüstü eğitimi terk etme nedenleri ve terk sürecine ilişkin kişilerin görüşleri nelerdir? ” olarak ifade edilebilir. Araştırmanın alt problemlerini aşağıdaki gibi ifade edebiliriz:

- ✓ Katılımcıların lisansüstü eğitimi için hazırbulunmuşlukları nelerdir?
- ✓ Katılımcıların lisansüstü eğitime başvurmakta amaçları nelerdir?
- ✓ Lisansüstü eğitim süresi boyunca katılımcıların ailelerinin kendilerine olan yaklaşımları nasıldır?
- ✓ Lisansüstü eğitimin bırakılma nedenleri nelerdir?
- ✓ Katılımcıların lisansüstü eğitim boyunca kendilerine ders veren öğretim üyeleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- ✓ Lisansüstü eğitim boyunca katılımcıların danışmanları ile ilgili düşünceleri nelerdir?
- ✓ Katılımcıların lisansüstü eğitimin terkinin önlemeye yönelik çözüm önerileri nelerdir?
- ✓ Katılımcıların lisansüstü eğitimine geri dönmeye yönelik düşünceleri nelerdir?
- ✓ Lisansüstü eğitim yapmak isteyen adaylara katılımcıların önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Kavak’ın (2010) belirttiği gibi ülke nüfusunun artması ve bunun ile birlikte okul terklerin de artması ilerleyen yıllarda okul terki ile ilgili sorunları daha önemli bir hale getirebilir. Buna istinaden problemin tespiti, çözüm için önemli bir yol olacaktır.

Araştırmanın amacını iki madde ile belirtebiliriz:

- ✓ Matematik öğretmenlerinin lisansüstü eğitimi terk etme nedenlerini tespit etmek.
- ✓ Katılımcıların lisansüstü eğitim yapmak isteyenlere yönelik görüş ve önerilerini aramak.

1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Okul terki hem dünya üzerinde hem de Türk eğitim sistemi içerisinde var olan sorunlardan bir tanesidir (Yorğun, 2014). Nüfus artışı ile birlikte okul terki probleminin önemi sonraki zaman dilimi içerisinde de devam edecektir (Kavak, 2010). Bu sebepten okul terkinin sebep olan durumların tespiti çözüm yolunda gerekli olan ilk adımdır.

Okul terkinin nedenleri ile ilgili literatür taraması yapıldığında çalışmaların daha çok ortaokul, lise ve lisans düzeyinde okul terkinin araştırdığı görülmüştür. Literatürde lisansüstü eğitim ile ilgili çalışmalar daha çok akademisyen veya öğrenci açısından lisansüstü eğitimdeki sorunlar, bunlara yönelik çözüm önerilerinden oluşmaktadır. Lisansüstü eğitimdeki terk nedenleri Deniz (2019) tarafından makale olarak araştırılmıştır. Bu çalışmada çalışma grubu farklı fakülte mezunudur ve katılımcılar İstanbul ve Ankara’dan seçilmiştir. Gerçekleştirilen mevcut çalışmada ise sadece matematik eğitimi alanında lisansüstü eğitimi terk eden bireyler üzerine yoğunlaşmış ve katılımcılar 9 farklı ilden seçilmiştir. Bu yönü ile mevcut çalışma Deniz (2019) çalışmasından ayrılmaktadır. YÖK tabanındaki tezler incelendiğinde ise matematik öğretmenlerinin lisansüstü eğitimde okul terki ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yapılan bu çalışma bu yönü ile diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırmada amaç araştırılan konunun hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde bilgi edinmeyi sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2010). Nitel araştırmanın desenlerinden olan olgubilimdeki amaç bir olayı, durumu bireylerin algılayış şekillerinden hareketle aydınlatmak veya bireylerin olay ile ilgili bakış açılarından faydalanarak olguyu tanımlamaktır (Johnson ve Cristensen, 2008). Bu araştırmada belirlenen olgu matematik öğretmenlerinin lisansüstü eğitimi terkidir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu lisansüstü eğitimi terk eden matematik öğretmenleri oluşturmak. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt tercih edilmiştir. Bu çalışmada ölçüt olarak, lisans düzeyinde matematik öğretmenliği mezunu olup lisansüstü eğitime başlayan ve eğitimi terk eden bireyler tercih edilmiştir. Katılımcıların bazı özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Ölçütlü örnekleme yöntemi ile belirlenen katılımcıların 9’u ders, 13’ü tez döneminde okulu terk etmiştir. Matematik öğretmenlerinin 15’i kız, 7’si erkek katılımcıdır. Yaşları 24 ile 38 arasında farklılık gösteren öğretmenlerin hepsi yüksek lisans eğitimini terk etmiş kişilerdir. Bu kişiler lisans düzeyi olarak 4’ü ortaöğretim matematik öğretmenliği programından, 18’i de ilköğretim matematik öğretmenliği programından mezun olmuştur. Katılımcılardan 5 kişi Giresun, 3 kişi Ordu, 3 kişi Rize, 2 kişi Samsun, 2 kişi Amasya, 2 kişi Tokat, 2 kişi Trabzon, 2 kişi Erzincan, 1 kişi Siirt ilinde lisansüstü eğitime başlamıştır. Katılımcıların tamamı Matematik Eğitimi alanında yüksek lisansı bırakmıştır.

Tablo 2.1: Katılımcıların demografik özellikleri

		Katılımcılar	f
Okul Terk Dönemi	Tez Dönemi	K1, K3, K4, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K20, K21	13
	Ders Dönemi	K2, K5, K6, K7, K8, K9, K14, K19, K22	9
Cinsiyet	Kız	K1, K3, K5, K9, K7, K8, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K20, K22	15
	Erkek	K2, K4, K9, K12, K18, K19, K21	7
Öğretim Kademesi	Yüksek lisans	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22	22
	İ.Ö Matematik Öğrt.	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22	18
Lisans Mezuniyeti	O.Ö. Matematik Öğrt.	K4, K9, K10, K11	4
	Giresun	K1, K3, K15, K21, K22	5
Lisansüstü Eğitim Yapılan İl	Rize	K2, K9, K10	3
	Ordu	K14, K17, K18	3
	Trabzon	K4, K16	2
	Samsun	K19, K20	2
	Amasya	K6, K17	2
	Tokat	K12, K15	2
	Erzincan	K8, K13	2
	Siirt	K11	1
	Lisansüstü Eğitime Başlanan Bölüm	Matematik Eğitimi	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22

2.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma çalışmalarında veri elde edebilmek için sıklıkla tercih edilen teknikler görüşme (yüz yüze görüşme), gözlem ve doküman analizidir (Legard ve ark., 2003). Yürütülen bu çalışmada veri elde edebilmek için, katılımcıların okul terk nedenleri ile ilgili düşüncelerini ayrıntılı olacak şekilde anlamamızı sağlayan ve nitel araştırma çalışmalarında genellikle kullanılan yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler 2021 yılı içerisinde gerçekleşmiştir ve bir katılımcı ile görüşme 20 dakika ile 25 dakika arasında bir zaman diliminde olmuştur. Görüşme esnasında bazı katılımcıların terk sürecine dair bazı ayrıntıları hatırlamadığı görülmüştür. Bu katılımcılara ek sorular sorularak terk sürecine dair yaşantılar hatırlatılmaya çalışılmıştır. Gönüllü olmak istemeyen bazı bireyler lisansüstü eğitim sürecindeki olumsuz yaşantılarını hatırlamak istemediklerini, ayrılış sürecinden itibaren kimsenin bu konu ile ilgili kendisiyle görüşme talep etmediğini ve bundan sonra da gerek görmediğini, çalışma hayatlarının yoğunluğu gibi sebeplerden gönüllü olmak istemediklerini ifade etmiştir.

Görüşmelerde veri kaybı olma ihtimalini ortadan kaldırmak için veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu süreçte oluşabilecek bazı problemlerin (pilin tükenmesi, kayıt cihazının bozulması vb.) oluşmaması için iki adet ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılara neden ses kayıt cihazı tercih edildiği ile ilgili açıklamalar yapılmış ve onlardan izin alınmıştır.

Görüşme tamamlandıktan sonra, araştırmacı görüşme ortamını hemen terk etmeyip bir süre daha kalarak görüşme esnasında almış olduğu notları incelemiştir. Eksik notlar unutulmadan kayıt altına alınmış ve böylelikle bilgi kaybının oluşmaması sağlanmaya çalışılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşme sonrası elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi süreci verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması ve raporlaştırılması sırası takip edilerek yapılmıştır.

Görüşmelerden sonra veriler yazıya geçirilmiş, verileri kelime, kelime öbeği veya bir cümleden yararlanarak taslak kodlar belirlenmiştir. Bu kodlara göre taslak temalar oluşturulmuştur. Taslak temalara göre kodlar düzenlenmiş ve veriler bu taslak temalara, kodlara göre incelenerek düzenlenmiştir. Daha sonra taslak olarak bulunan tema ve kodlar kesinleşmiştir. Bundan sonra temaların birbirleri ile olan ilişkisi belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada temalar araştırmanın soruları altında gruplandırılmıştır. Kod ve tema kitapçığı oluşturularak veriler organize edilmiş ve en son aşamada da veriler raporlaştırılmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik için görüşme sorularının taslak formatı hazırlandıktan sonra soruların araştırmanın kapsamını, içeriğini sağlayıp sağlamadığı, soruların dil bilgisi yönünden incelenmesi ve anlamının açıklığı gibi hususlar için uzman görüşü alınmıştır. Verilerin toplanması ve analizi süreci birlikte yürütüldüğünden, kategorilerin olgunlaşması ve doyuma ulaşması sağlanmıştır. Geçerlik için veriler toplanırken gözlem notları da alınmıştır ve verilerin analizinde katılımcıların ifadeleri ve gözlem notları birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir.

Güvenirlik için araştırmanın verileri, diğer araştırmacılar tarafından incelenebilmesi için uygulanan yöntemler ve araştırma süreci ayrıntıları ile birlikte aktarılmıştır. Görüşmelerin kaç kişiyle yapıldığı, nasıl toplandığı ve görüşmelerin ne kadar sürdüğü, elde edilen verilerin literatür ile ortak ve ayrı yönleri ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Aynı zamanda bulgular bölümünde görüşmelerdeki bazı ifadeler direkt olarak aktarılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Katılımcıların Lisansüstü Eğitimi İçin Hazırbulunuşluklarına Yönelik Bulgular

Tablo 3.1. Katılımcıların hazırbulunuşluk durumu

Kodlar	f
Hazırbulunuşluğu olmayan	11
Süreç hakkında bilgisi olan	9
Derslerin içerikleri hakkında bilgisi olan	6

Tablo 3.1 incelendiğinde katılımcıların %42 oranında herhangi bir hazırbulunuşluğu olmadığı görülmektedir. %35 oranında katılımcıların sadece süreç hakkında bilgisi vardır.

Bu görüşme sorusuna verilen bazı cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

“Süreç hakkında bilgim vardı, hangi derslerin okutulduğu, içeriklerinin neler olduğuna dair az çok bilgim vardı. Lisans döneminde hocalarımız bizi lisansüstüne teşvik için zaman zaman bunlarla ilgili bizi bilgilendiriyorlardı” (K1).

Tüm bu bulgular ışığında lisansüstü eğitime başlayan katılımcıların süreç başında hazırbulunuşluğa sahip olmadığı görülmesine rağmen çok az bir katılımcının hazırbulunuşluğa sahip olduğuna ulaşılmıştır.

3.2. Katılımcıların Lisansüstü Eğitime Başvurmaktaki Amaçlarına Dair Bulgular

Tablo 3.2. Katılımcıların lisansüstü eğitime katılma amaçları

Kategori	Kodlar	f
Lisansüstü eğitimin yapılma amacı	Meslek hayatına katkı sağlaması	11
	Akademik kariyer	7
	Yapmış olmak	2
	Hizmet puanı	1
	Zamanı değerlendirmek için	1
	Zorunluluk	1

Tablo 3.2’deki alt temalara bakıldığında katılımcıların lisansüstü eğitime katılmalarındaki amaçların %35’ini lisansüstü eğitimin katılımcıların meslek hayatına katkıda bulunması yönündedir. Katılımcıların çoğu aktif olarak öğretmenlik yapan bireyler olduğu için sınıf ortamında daha verimli olmak, çocuklara daha faydalı olabilmek için

bu sürece başladıklarını ifade etmişler. Bu görüşme sorusundan katılımcıların %22'sinin amacının akademik kariyer yapma olduğu anlaşılmıştır.

Bir katılımcının görüşü aşağıda verilmiştir.

“Lisansı bitirip atanınca lisansta öğrendiğim bazı şeyleri sınıflarda uygulayamadığımı gördüm, lisansüstü eğitim ile bu eksiklerimi gidererek işimi daha iyi yapabilmek adına lisansüstü eğitim yapmak istedim” (K10).

Bu bilgilerden hareketle katılımcılar lisansüstü eğitime meslek hayatlarına katkısı olacağını düşündüğünden ve akademik kariyer için başlamıştır.

3.3. Lisansüstü Eğitim Süresi Boyunca Katılımcıların Ailelerinin Kendilerine Olan Yaklaşımlarına Yönelik Bulgular

Tablo 3.3. Lisansüstü eğitim sürecinde aile desteği

Kategori	Kodlar	f	
Aile Desteği	Olumlu Görüş	Başlarken	12
		Yaparken	12
		Bırakırken	8
	Olumsuz Görüş	Başlarken	6
		Yaparken	7
		Bırakırken	9
İfade belirtmeyen	Başlarken	4	
	Yaparken	3	
	Bırakırken	5	

Tablo 3.3 incelendiğinde lisansüstü eğitim sürecinde katılımcıların ailelerinin büyük çoğunluğu olumlu yönde görüş ifade etmişlerdir. Lisansüstü eğitime başlarken ailelerin yaklaşık %55'i bu sürece destek vermişler, %27'si lisansüstü eğitime çeşitli sebeplerle olumsuz görüş bildirmişler ve %18'inin ailesi ise katılımcılar bu sürece başlarken dahil olmamışlardır. Katılımcıların bu soruya vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda ifade edilmiştir.

“Ailem lisans düzeyinde çok yorulduğum için pek istemedi” (K16)

“Ailem lisansüstü eğitime başlamamda çok mutlu oldu, bıraktığım zaman da büyük bir tepki aldım” (K1).

3.4. Lisansüstü Eğitimin Bırakılma Nedenlerine Dair Bulgular

Tablo 3.4. Lisansüstü eğitimin bırakılma nedenleri

Kategori	Kodlar	f
.Lisansüstü Terk Nedenleri	İş hayatı	14
	Danışman sebebi ile	8
	Beklentiyi karşılayamaması	7
	Kadro bulma kaygısı	5
	Özel hayat	4
	Ulaşım	3

Tablo 3.4 incelendiğinde katılımcılar okul terk nedenlerine yönelik sebeplerin %32 oranında iş hayatından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %16'sı lisansüstü eğitimin beklentilerini karşılamamasından dolayı bu süreci sonlandırmıştır. Okulu terk nedenlerinin %18'i katılımcıların danışmanlarının kendine olan yaklaşımlarından ve aralarındaki iletişim probleminden kaynaklanmıştır. Görüşlerin bazıları aşağıda aktarılmıştır.

“İş yoğunlu vardı, okulda derslerim fazla idi, lisansüstü eğitim yaptığım yer ile yaşadığım yer arası uzak olduğu için bıraktım” (K2).

“Lisansüstü eğitime evlenmeden önce başlamıştım, evlenince eşim devam etmemi istemedi” (K11).

3.5. Katılımcıların Lisansüstü Eğitim Boyunca Kendilerine Ders Veren Öğretim Üyeleri Hakkındaki Düşüncelerine Dair Bulgular

Tablo 3.5. Öğretim Üyelerinin Değerlendirilmesi

Kategori	Kodlar	f
Öğretim üyelerinin değerlendirilmesi	Bilgi aktarması yeterli	16
	İlgili	16
	Bildiklerini aktarmada yetersiz	4
	Monoton ders anlatımı var	3
	Tanımiyorum	2

Tablo 3.5'e bakıldığında katılımcıların görüşlerine göre lisansüstü eğitim sürecinde ders veren öğretim üyelerinin %39'unun ilgili ve aynı oranda yeterli olduğu görülmüştür. Yaklaşık %10'unda öğretim üyelerinin bilgilerini

aktarmada yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. %7'si öğretim üyelerinin monoton ders anlattığı, sürece lisansüstü öğrencileri katmadığı, sunuş yöntemini kullandığı, farklı anlatım tekniklerini kullanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim üyelerinin değerlendirilmesine ilişkin bazı görüşler aşağıda belirtilmiştir.

“Öğretim üyelerinin alanında çok donanımlı olduğunu düşünüyorum fakat bazı hocaların bilgisini aktarmada ve öğrenciyi yönlendirmede pasif kaldıklarını düşünüyorum” (K1).

“Hocalar yeteri kadar ilgi gösteriyordu, motivasyonları yüksekti” (K5).

Katılımcıların öğretim üyeleri ile ilgili görüşlerine bakıldığında görüşlerin yarısına yakını öğretim üyelerinden memnun oldukları gözlemlenmiştir.

3.6. Lisansüstü Eğitim Boyunca Katılımcıların Danışmanları ile İlgili Düşüncelerine Dair Bulgular

Tablo 3.6. Danışmanların değerlendirilmesi

Kategori	Kodlar	f
Danışmanların değerlendirilmesi	İlgili	13
	İletişim kuramadım	6
	Gerekli desteği göremedim	4
	Yeniliğe kapalı	4

Tablo 3.6'a bakıldığında katılımcıların danışmanları ile ilgili yaklaşık %48'i olumlu yönde, %52'si olumsuz yönde fikir beyan etmişlerdir. Katılımcıların yaklaşık %22'si lisansüstü eğitim süreci boyunca danışmanları ile iletişim kuramadıklarını ifade etmişlerdir. %15'i danışmanların gerekli desteği göstermedikleri ve %15'i de danışmanlarının yeniliğe kapalı olduğunu dile getirmişlerdir. Danışmanların değerlendirmesi ile ilgili bazı görüşler aşağıda belirtilmiştir.

“Çok yardımcı oldu danışmanım, o olmasa ders dönemini bile bitiremezdim, düştüğüm yerden kaldırdı” (K13).

“Gayet iyi iletişim kurduk, rahat bir insandı, fazla bunaltmadı beni” (K19).

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında büyük çoğunluğunun danışmanlarından memnun olduğuna ulaşılmıştır. Katılımcılar kendilerinin lisansüstü eğitimi terk etmek istediklerinde danışmanlarının lisansüstü eğitimini bırakma düşüncesinden kendilerini vazgeçirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

3.7. Katılımcıların Lisansüstü Eğitimin Terkini Önlemeye Yönelik Çözüm Önerilerine Dair Bulgular

Tablo 3.7 : Terke yönelik çözüm önerileri

Kategori	Kodlar	f
Terke yönelik çözüm önerileri	Çalışanlar için uygun şartlar oluşturulmalı	15
	Nitelikli akademisyen	4
	Danışman yükü azaltılmalı	3
	Danışman seçme olmalı	3
	Lisansüstü süresi uzatılmalı	2
	Dersler uygulamaya yönelik olmalı	2

Tablo 3.7 incelendiğinde katılımcılar lisansüstü terke yönelik çözüm önerilerinin %52'sinde çalışanlar için bu sürecin yürütülebilmesi için gerekli şartların oluşturulması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Katılımcıların %7'si lisansüstü eğitim süresinin kısa olduğunu, hayat şartlarının bazen bunu belirtilen sürede tamamlamaya fırsat vermediğini ve bu yüzden bu sürecin uzatılabileceği önerisinde bulunmuşlardır. Katılımcılardan elde edilen görüşlere göre %10'ununda danışman yükünün azaltılması gerektiği ifade edilmiştir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Bu süreç çalışanlar göz önünde bulundurularak planlanmalıdır” (K2).

“Lisansüstü eğitimde ders verecek, danışmanlık yapacak öğretim üyeleri belli kriterleri taşımalıdır” (K21).

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde lisansüstü eğitim yapan bireylerin çalışma hayatlarının buna göre düzenlenmesi gerektiği düşüncesi büyük oranda dile getirilmiştir.

3.8. Lisansüstü Eğitimine Geri Dönmeye Yönelik Katılımcıların Düşüncelerine Dair Bulgular

Tablo 3.8. Lisansüstü eğitimini tamamlama isteği

Kategori	Aynı üniversitede (f)	Farklı üniversitede (f)	Yapmak istemeyen (f)
Lisansüstü eğitimini tamamlama isteği	9	9	4

Tablo 3.8'e bakıldığında katılımcıların yaklaşık %82'si lisansüstü eğitim sürecini tamamlamak istemektedir. Tamamlamak isteyen katılımcıların %50'si lisansüstü eğitimi terk ettikleri üniversitede, %50'si de farklı bir üniversitede lisansüstü eğitimi tamamlamak istediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Lisansüstünü terk ettiğim üniversite bana uzak olduğu için aynı üniversitede tamamlamak istemiyorum belki farklı bir üniversitede olabilir" (K2).

"Şuan başka bir üniversitede lisansüstü eğitim yapıyorum zaten" (K3).

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde yarım kalan lisansüstü eğitimini tamamlamak istediklerini ifade etmişlerdir fakat terk nedenlerinin ortadan kalktığına bunun mümkün olacağı bulgusuna ulaşılmıştır.

3.9. Katılımcıların Lisansüstü Eğitim Yapmak İsteyen Adaylara Önerilerinin Bulguları

Tablo 3.9. Lisansüstü öğrenci adaylarına öneriler

Kategori	Kodlar	f
Lisansüstü yapmak isteyenlere öneriler	Amaçlarını iyi belirlemeli	10
	Azimli ve istekli olmalı	6
	Lisans bitince hemen başlamalı	5
	Dil eğitimi almalı	4
	Hazırbulunuşluğu olmalı	4
	İş hayatına geçtikten sonra başlamalı	3
	Ulaşım problemi yaşamayacağı üniversiteleri tercih etmeli	2
	Zaman yönetimini iyi yapmalı	2

Tablo 3.9'a bakıldığında katılımcıların lisansüstü öğrenci adaylarına sundukları önerilerden en çok tekrar eden, bu sürece başlayacak kişilerin amaçlarını iyi belirlemesidir. Yaklaşık %30'unda amaçlarının iyi tespit edilmesi önerilmiştir. %18'inde adaylara azimli ve istekli olmaları önerilmiştir. %15'inde görüşler adayların lisans bitince hemen lisansüstü eğitime başlamalarına yönelik iken, %9'unda ise iş hayatına geçtikten sonra bu sürece başlamalarına yöneliktir. Katılımcıların adaylara yönelik önerilerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

"Dil eğitimi almaları bu süreçte kendilerine çok yardımcı olacaktır" (K4).

"Bu süreci tamamlamaları noktasında istekli olmalılar, azim ve isteklerini kaybetmemeleri gerekir" (K6).

Özetle, katılımcıların lisansüstü eğitim öncesi hazırbulunuşluğu olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcılar lisansüstü eğitimin kendi mesleki hayatlarına katkısı olacağını düşündüğü için bu sürece başlamıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu bu süreç boyunca ailelerinin kendilerine büyük katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmada lisansüstü eğitimi terk eden bireylerin iş hayatlarının yoğun olması sebebi en çok tekrar edilen nedendir. Araştırmada katılımcıların lisansüstü eğitim sürecinde kendilerine ders veren öğretim üyelerinden memnun oldukları görülmüştür. Katılımcılar tarafından okul terkinin azaltılmasına yönelik, çalışanlar için uygun şartların oluşturulması gerektiği önerisi sunulmuştur.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Birinci alt probleme ilişkin veriler incelendiğinde %42'sinde katılımcıların lisansüstü eğitime başlarken hazırbulunuşluğu olmadığı ve %35'inde ise katılımcıların sadece lisansüstü eğitim süreci hakkında bilgi sahibi olduğu sonuçları ile karşılaşılmıştır. Deniz (2019), tarafından yürütülen çalışmada lisansüstü öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun lisansüstü eğitimdeki dersler ve içerikleri hakkında hazırbulunuşluğu olmadığı sonucu mevcut çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir.

İkinci alt probleme yönelik elde edilen veriler katılımcıların lisansüstü eğitime katılmalarındaki amaçlarından en çok tekrar edilenin lisansüstü eğitimin kendilerinin meslek hayatına katkıda bulunacağı düşüncesidir. Katılımcıların çoğu aktif öğretmenlik yaptığı için bu sonuca ulaşıldığı tahmin edilmektedir. Görüşlerin %22'si ise akademik kariyer için bu sürece başlanıldığı sonucunu göstermektedir. Deniz (2019), Aslan (2010), Başer, Nallı ve Gürhan (2005), Aydemir ve Çam (2015) tarafından lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecine başlamadaki

amaçlarına bakıldığında öğrencilerin alanlarında kendilerini geliştirmek ve akademik kariyer yapmak olduğu görülmüştür. Yukarıda ifade edilen çalışmaların sonuçları mevcut çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Üçüncü alt probleme ilişkin veriler bize lisansüstü eğitime başlarken ve lisansüstü eğitimi bırakırken ailelerin %55'inin katılımcılara destek verdiklerini göstermiştir. Katılımcılar bu süreci bırakırken aileler olumlu görüşten daha fazla olumsuz görüş ifade etmişler ve bu süreci tamamlamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Yorğun (2014), tarafından yürütülen çalışmada da ailelerin çocuklarına eğitime devam etmeleri konusunda destek verdikleri, terk eden öğrencilere de kızdıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç mevcut çalışma sonucu ile örtüşmektedir.

Dördüncü alt probleme yönelik araştırma sonucu katılımcıların lisansüstü eğitimi terk nedenlerinden iş yoğunluğu sebebi ile terk etmenin en çok belirtilen durum olduğu elde edilmiştir. Deniz (2019), Çorlu ve diğerleri (2016), Başer, Nallı ve Gürhan (2005), Özmen ve Güç (2013) lisansüstü eğitimde öğrencilerin terk nedenleri ve eğitime devam etme konusunda yaşadıkları en büyük zorluğun iş yoğunluğu olduğunu tespit etmişlerdir. Sayan ve Aksu (2005), lisansüstü eğitim sürecini çalışırken tamamlamaya çalışan bireylerin çok yoğun olduğu ve izin almalarının problem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalardaki sonuçlar mevcut çalışmadan ulaşılan sonucu destekler niteliktedir.

Beşinci alt probleme dair verilere göz atıldığında ders veren öğretim üyeleri ile ilgili katılımcıların görüşlerinin %39'u yeterli, %39'u ilgili, %10'unun öğretim üyelerinin bildiklerini aktarmada yetersiz olduklarını ifade eden sonuçlar ile karşılaşmıştır. Sayan ve ark. (2006) tarafından yürütülen çalışmada lisansüstü öğrencileri öğretim üyelerini %31'ini yeterli, %19'unu da yetersiz bulmuşlardır. Sayan ve ark. (2006) tarafından yürütülen bu çalışma ile mevcut çalışmada öğretim üyelerinin yeterli oldukları oranın yüksek, yetersiz oranın düşük olması sonuçları birbirine paralellik göstermektedir.

Altıncı alt probleme ilişkin veriler incelendiğinde lisansüstü eğitim yapan katılımcıların danışmanları ile ilgili fikirlerin %48'si olumlu iken %52'sinin olumsuz yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sayan ve ark. (2006) yapmış oldukları çalışmada lisansüstü öğrencileri tez danışmanlarını %56'sını yetersiz bulmuştur. Dilci (2019), lisansüstü eğitimde görülen aksaklıklar arasında danışmanların yetersiz olduğu sonucunu belirtmiştir. Bu sonuçlar mevcut çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Yedinci alt probleme yönelik elde edilen veriler katılımcıların lisansüstü eğitimi terkini önlemeye yönelik çözüm önerilerinden en çok tekrar edilen ve görüşlerin %60'ını oluşturan lisansüstü eğitimin daha yapılabilir hale getirmek için çalışma şartlarının lisansüstü eğitim yapmaya uygun hale getirilmesi önerisine ulaşılmıştır. Dilci (2019), eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitimin geliştirilmesine yönelik alınabilecek önlemler arasında çalışanlar için çalışma şartlarının düzenlenmesi önerisine ulaşmıştır. Sayan, Aksu ve Gürhan (2006), yürütmüş oldukları çalışmada sınıf öğretmenliği lisansüstü eğitiminin daha nitelikli olması için öğretim üyeleri tarafından belirtilen öneriler arasında öğretmen olarak çalışanlara kolaylık olması için derslerin 5'ten sonra yapılması ifade edilmiştir. Belirtilen bu çalışmalardan ulaşılan öneriler mevcut çalışmanın önerilerini desteklemektedir.

Sekizinci alt probleme yönelik araştırma sonucunda katılımcıların %82'sinin bıraktıkları lisansüstü eğitimi tamamlamak istedikleri elde edilmiştir. Geri kalan %18'inde ise bu süreci tamamlamak istemediklerini ifade ettikleri karşılaşmıştır. Deniz (2019), tarafından gerçekleştirilen çalışmada lisansüstü öğrencilerin bıraktıkları eğitime geri dönmeye yönelik görüşleri incelendiğinde %75 gibi yüksek bir oranda katılımcıların yarıda kalan bu süreci tamamlamak istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç yapılan çalışmadan elde edilen sonuç ile benzerlik göstermektedir.

Dokuzuncu alt probleme ait veriler katılımcıların lisansüstü adaylarına yönelik öneri olarak bu sürece başlamadan önce hazırbulunuşluklarının olması, üniversite tercihlerini ulaşım sıkıntısı yaşamayacak şekilde yapmaları, kendileri için en uygun zamanı seçmeleri, neden bu eğitimi almak istediklerini belirlemeleri, bu süreç boyunca daima azimli, istikrarlı olmaları, zaman yönetimini iyi yapmaları ve bu sürece başlamadan önce dil eğitimi almaları gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Özmen ve Güç (2013), çalışmasında katılımcıların dil eğitimi aldıktan sonra lisansüstü eğitim yapmaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç yapılan mevcut araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

5. ÖNERİLER

5.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- ✓ Lisansüstü eğitimi almak isteyen öğrencilerin bu eğitimi almak isteme amaçlarını iyi tespit edip, bu amaçlarının lisansüstü eğitimin amaçları ile ne kadar örtüştüğünü belirleyerek bu sürece başlamaları önerilebilir.
- ✓ Lisansüstü eğitime başlayacak adaylar bu sürece başlarken yoğun bir çalışma içerisine gireceğini bilmesi ve bu süreci yarıda bırakmamak için gerekli zamanı ayırabilecekse bu sürece başlaması önerilebilir.

- ✓ Lisansüstü eğitimin terk nedenlerinden biri olan öğretim üyelerinin yoğun çalışıyor olması ve bu noktada danışanlarına gerekli ilgi ve alakayı gösterememesi durumu için öğrenci başına düşen öğretim üyesi sayısının artırılması önerilebilir.
- ✓ Lisansüstü eğitim sürecinin zahmetli ve yoğun bir çalışma temposu gerektirdiği için lisansüstü öğrenci adaylarına bu süreç boyunca sabırlı olmaları önerilebilir.

5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ Bu çalışma matematik eğitimi alanında yüksek lisansı terk eden katılımcılar ile gerçekleşmiştir. Başka bir çalışmada matematik eğitimi alanında doktora yapan ya da farklı bölümlerde lisansüstü eğitim yapan katılımcılar ile okul terk nedenlerinin araştırılıp karşılaştırılması önerilebilir.
- ✓ Lisansüstü eğitimde okul terki ile ilgili çalışmalarda nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak karma desen çalışma yapılabilir. Böylelikle lisansüstü eğitimin terkine sebep olan durumlar hakkında daha geniş bilgiler edinilebilir.
- ✓ Katılımcıların büyük çoğunluğu okulu terk nedenlerini iş yoğunluğu ve danışman faktörü olduğunu belirtmiştir. Bu sebepten bu nedeni daha aytıntılı bir şekilde ortaya koymak için öğretim üyeleri ve okul idarecileri ile lisansüstü eğitim yapan öğretmenler hakkında görüşme yapılarak onların bu sürece ve öğretmenlere yönelik görüşleri belirlenebilir ve bu görüşler karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

1. Aslan, G. 2007. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne kayıtlı doktora öğrencilerinin lisansüstü öğretime ilişkin sorunları. Milli Eğitim Dergisi, (36):174, 250-270.
2. Başer, N., Narlı, S., Günhan, B. 2005. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve önerileri. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(17): 129-135.
3. Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A., & Suñe-Soler, N. 2017. Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. Higher Education, 74(6): 1053-1068.
4. Çakar, Ö. 2001. Fen bilimleri alanında bilim adamı yetiştirme: lisansüstü eğitim, bilim adamı yetiştirme lisansüstü eğitim. Ankara, TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri;7, 65– 75.
5. Deniz, Ü. 2019. Lisansüstü eğitimde gizli kriz: Öğrenciler neden okulu terk ediyor?. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48(20): 61-83.
6. Dilci, T. 2019. Eğitim bilimleri örnekleminde lisansüstü eğitimin niteliksel boyutuna ilişkin görüşler. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29(1): 159-179
7. Gencel, U. 2001. Türkiye'de yükseköğretim hizmetlerinin sunumunda toplam kalite yönetimi ve akreditasyon. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maliye ABD, Yüksek Lisans Tezi
8. Gülşen, F. 2017. Yükseköğretimde okul terkinin değerlendirilmesi. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Doktora Tezi.
9. Johnson, B., Christensen, L. 2008. Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
10. Karakütük, K. 1999. Lisansüstü öğretimde örgütlenme modelleri ve Türkiye'deki uygulamalar. 6. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi, 17 – 19 Kasım 1999, Ankara.
11. Karakütük, K. 2001. Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme: Lisansüstü öğretimin planlanması. Ankara: Anı Yayıncılık.
12. Kavak, Y. 2010. 2050'ye doğru nüfus bilim ve yönetim: Eğitim sistemine bakış. İstanbul: TÜSİAD
13. Oğuzkan, F. 1993. Eğitim terimleri sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
14. Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene, T. 2011. Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. Eğitim ve Bilim, 36(161): 302-317.
15. Özmen, Z. M. & Aydın Güç, F. (2013). Doktora Eğitimi ile İlgili Yaşanan Zorluklar ve Baş Etme Stratejileri: Durum Çalışması . Yükseköğretim ve Bilim Dergisi , (3) , 214-219
16. Sayan, Y., Aksu, H. ve Uşaklı, H. 2006. Sınıf öğretmenliği programında yüksek lisans ve doktora öğrenimi yapan öğrencilerin ve öğretim üyelerinin beklentileri. Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Kongresi.

17. Sevinç, B. 2001. Türkiye’ de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 34(1): 125-137.
18. Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V., Demirkaya, Y. 2013. Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3): 1551-156.
19. Türker, K. 1996. Türkiye’de üniversite, bilim ve teknoloji politikaları. 2. Üniversite kurultayı bildiriler. Sarmal Yayınevi, İstanbul.
20. Yıldırım, A., Şimşek, H. 2016. Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
21. Yorğun, A. 2014. Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Doktora Tezi.
22. Quinn, J. (2013). Drop-out and completion in higher education in europe among students from under-represented groups. http://ec.europa.eu/education/more_information/doc/neset/higher/report_en.pdf adresinden alınmıştır.

Subject Area
Education Management

Year: 2022

Vol: 8 Issue: 106

PP: 4532-4540

Arrival

13 October 2022

Published

31 December 2022

Article ID Number

66336

Article Serial Number

09

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.29228/ssj.66336>[How to Cite This Article](#)

Can, S., Kurt, M.,
Sarıyıldız, A., Nas, N.,
Acar, M. & Hançer, M.
(2022). "Okul Müdürünün
Görev ve Sorumlulukları
Perspektifinde Günlük
Faaliyetlerinin
Değerlendirmesi"
International Social
Sciences Studies Journal, (e-
ISSN:2587-1587) Vol:8,
Issue:106; pp:4532-4540









Social Sciences Studies Journal is
licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License.

1. GİRİŞ

Eğitim kavramıyla özdeşleştirilen ve eğitim denince akla ilk gelen kavramlardan olan okul, bu hizmetin verildiği, sistemin başında gelen en temel öğelerinden biri konumunda bulunmakta ve bununla beraber gene sistemin en örgütlü yapı taşıdır. (Açıkalın, 1998:1). "Okul, bir ülkenin gelişip kalkınması ve ilerlemesine doğrudan etki eden en kapsamlı örgüt konumundadır" (MEB, 1993:85). Bu örgütün faaliyetlerine devam edebilmesi ve sistemin en verimli şekilde işleyişinin devam etmesinde süreklilik, etkin rol alma, çevreyle uyum içinde hareket edebilme noktasında kurum müdürlerinin rolü oldukça önemli bir hale gelmiştir. Son yüzyılda dünya nüfusundaki hızlı artış, küreselleşme, beklentiler, savaşlar ve hastalıklar eğitime olan arz talep dengesini arttırmış, faaliyetlerini yerine getirirken kullandığı kıt kaynaklar çoğu zaman arz-talep dengesini kaybetmesine ve çeşitli sorunların oluşmasına neden olmuştur. Zaman içerisinde beklentileri karşılama konusunda yetersiz kalan bu sistemli örgütler okul yöneticileri aracılığıyla sistemin sorunlarına çözüm bulma yoluna gitmişlerdir. Bu yöntemin doğmasıyla birlikte okul yöneticilerinden beklentiler artmış, yeni yöneticilerden bir takım yeterlilikler aranmaya başlanmıştır. Bu beklentiler okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarına ek görevler eklemiştir. Bu sorumlulukların başında bir misyon ve vizyonun olması, kriz anında soğuk kanlılığını koruyarak hızlı ve doğru kararlar alabilmesi, çatışmaları uzlaştırıcı bir yolla çözebilmesi, çalışanlarının moral ve motivasyonunu sağlayarak onlarda güven duygusu oluşturup güdülemesi, problemler karşısında pratik çözümler üretmesi ve en önemlisi de çalışanlarına güven verebilmesi (Çelikten, 2001:298) gelmektedir. Okul personeline yöneticilerle ilgili beklentilerin gerçekleştirilmesi hususunda "Okul Müdürü ne iş yapar? Sorusu yöneltilmiş. Okul yöneticilerinden beklenen bu özelliklere ne derecede sahip olduğu ve beklenen hedeflerin ne derecede gerçekleştirildiği okul paydaşlarından öğretmen, öğrenci, veli ve hizmetli personelden alınan cevaplar çok şaşırtıcı ve düşündürücü bir nitelik ortaya çıkarmıştır. Mizahi anlamda komik ve gerçek olan bazı cevapların arasında: öğrenci dadılığı, velilerin stres topu, buyruk elçisi, saçma sapan soruların muhatabı, kahır babası gibi ilginç ve gerçek cevaplar yer almaktadır.(Açıkalın, 1998: 7)

Okul Müdürünün Görev ve Sorumlulukları Perspektifinde Günlük Faaliyetlerinin Değerlendirmesi

Evaluation of the Daily Activities of the School Principal in the Perspective of Duties and Responsibilities

Soner Can ¹  Musa Kurt ²  Adnan Sarıyıldız ²  Nihal Nas ³  Mikail Acar ⁴ 
Mustafa Hançer ⁵ 

¹⁻²⁻³⁻⁴⁻⁵ Öğretmen., MEB, İstanbul, Türkiye

ÖZET

İstanbul Anadolu yakasında görev yapan bir okul müdürü dört hafta izlenerek; müdürün yönetmeliklerde tanımlanmış olan görev ve sorumlulukları ile okulunda yapmış olduğu faaliyetleri ne derece örtüştüğü analiz edilmiştir. Gözlem yöntemini kullanarak elde edilmiş olan bulgular neticesinde okul müdürünün en çok zaman harcadığı üç yönetsel işlev; genel yönetim, üst yönetim ve planlama; en az zaman harcadığı ise kendini yetiştirmek, gezinme ve diğergibi etkinliklerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, Müdürün görevleri, Gözlem

ABSTRACT

A school principal working on the Anatolian Side of Istanbul was observed for four weeks; It has been tried to determine to what extent his duties and responsibilities overlap with his activities. According to the finding obtained using the observation technique, the three management functions that the manager spends the most time on are general management, senior management, planning; It was determined that their other activities such as self-education, other and travel at least.

Keywords: School principal, Duties of principal, Observation

“okuldaki disiplin koyucudur”, “gün boyu odasında kahve içer”, “sürekli öğretmenlere çıkarır”, “koltuk sevdalısıdır”, “sadece imza atmayı bilir”, “geç kalan öğrencileri ceza yağmuruna tutar”, “arada bir toplantılara başkanlık eder”, “yönetmelikten başka bir şey bilmez” ve “okulu sadece kendi bildiği gibi yönetir” tarzında cevaplar da bulunmaktadır. Tüm bu durumlar müdürlerinin incelediği veya kendince yaptıklarını zannettikleri faaliyetlerin bir kısmıdır. Bu cevaplar ışığında ortaya çıkan kanaat ve izlenimlerin doğruluğunu anlamak için, ortaokul kısmında görevde bulunan bir okulun müdürü bellisüreler boyunca gözlemlenmiş; müdürün görevindeki alanları ile, çalışmalarının ne kadar örtüştüğü karşılaştırılmış, ulaşılan sonuçlara makalenin ileriki bölümlerinde ayrıca yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Araştırmalarında eğitim bilimi konusuna yer ayıran ulusal düzeyde hakemli dergilerde, Eğitim Yönetimi alanı, Milli Eğitim alanı, Eğitim ve Bilim Dergilerinin belli yıllar aralığındaki bölümleri araştırıldığında yapılan incelemeler neticesinde çoğunluğun “yükseköğretim”, “liderlik alanı”, “toplam kalite yönetimi” ve “okulların kültürü” tarzında popüler olan konulara yoğunlaştıkları ortaya çıkmaktadır. Erol (2020) ise araştırmasında Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan okullardaki yönetici atamaları ve liyakat sistemi üzerinde durmuştur. Okul müdürleri ile ilgili olan çalışmaların daha çok 1990 ve sonrasındaki yıllarda popülaritesinin artmış olduğu ve yayıma alınmaya başlandığı, yayımlanan makalelerde ise daha fazla okul müdürlerindeki liderlik vasıfları, okul yönetim tarzları, cinsiyete göre yöneticilerin özellikleri, teknolojik vasıfları tarzında konular ile ilgilenildiği tespit edilmiş; fakat “okulların başarısında ilk sırada gelen okul yöneticilerini (Hausman, Crow ve Sperry, 2000:11) zamanı ne şekilde değerlendirdikleri, faaliyetlerinde hangi süreçlere yer verdikleri, yönetim sürecini ne şekilde değerlendirdikleri ulusal düzeydeki literatürde bilimsel tarzda araştırmaların pek fazla konusu olmamıştır. 1997 ve 2001 yılları kapsamında birer tane örneği YÖK’e iletilen lisansüstü tezlerin taranması sonucunda okul müdürleriyle ilgili kırk adet, müdürlerin zamanı yönetmesi ile ilgili Kaykanacı (2000) ve Aksoy (1994)’un yaptığı iki tane araştırmaya ulaşılmış ve bunlar ile birlikte bu zaman aralığında yayımlanan bilimsel tarzda çalışmaların arasında “okul müdürlerinin günlükleri” ile alakalı bir araştırma saptanmıştır. Eğitim kurumlarında faaliyetlerin belirlenmesi üzerine gerçekleştirilen çalışmaların yetersiz olmasının elbette belli başlı bazı nedenleri bulunmaktadır. Bunun başlıca nedenleri arasında müdürlerin takip edilmesi ve izlenmesinden rahatsız olmalarından dolayı, müdürlerin araştırmaya “denek” olmak istememesi gelmektedir. bununla birlikte araştırmaların uzun bir süreç gerektirmesi zaman kavramı açısından uzun bir zaman isteyen bir çalışma olması nedeniyle akademik araştırma yapanlara pek cazip gelmemekte, “araştırmaların hızlı sonuç vermemesi durumunda işlevsel olmayacağı, kuramsal yapı anlamda bilgi üretmekten çok, pratik problemlerin çözülmesine dair uygulanması gerektiğinden” (Karasar, 1994:31) vb. dolayısıyla bu tür araştırmaların akademik çalışma yapan araştırmacıların öncelikli ilgi alanlarına girmediği değerlendirilmektedir.

1.2. Amaç

Bu çalışmamızda araştırmacı “Bir okul müdürünün günlükü”, okul müdürün görev alanı ile ilgili ve sorumluluklarını ne ölçüde yerine getirdiğini ve okul paydaşlarına faaliyetleri nasıl yaptırdığını araştırmak, bunlar hakkında öz değerlendirmelerini almak, müdürün okul paydaşları olan diğer yöneticiler, öğretmen, öğrenci ve okuldaki diğer yardımcı personelle nasıl bir ilişki içinde olduğunu, karşılaştığı problemler ve sorunlara ürettiği çözümler, kriz anında yapması gerekenler ile çatışma durumlarına yaklaşımı ve yasal görevlerinin yanında ne gibi yönetimsel sorumluluklarının olduğunu ortaya çıkartılmasını hedeflenmiş; elde edilen bulgular neticesinde literatüre, akademik çalışma yapanlara ve eğitim yönetimi alanındaki çalışmalar katkısı sağlayacağı belirtilmiştir.

1.3. Sınırlılıklar

Kendisinin gölgesi gibi takip edildiğini düşünen okul müdürü faaliyetlerinde, verdiği kararlar ve zamanı yönetme tarzında konularda “etkide” kalmış olabilmektedir. Bu çalışma gözlem tekniğinde yer alan tüm sınırlılıkları içermektedir. Çalışma sonuçlarının genellenebilirliği, çalışmaya evren olarak seçilmiş okul müdürünün görüşü, araştırmacıların yorum ve gözlemleri ile sınırlıdır.

1.4. İlgili Araştırmalar

Okul yönetimi kavramı; içinde barındırdığı eğitim yönetimi unsurunun belirlenmiş ve sınırlandırılmış yetkiler dahilinde etkin ve verimli bir şekilde uygulanmasıdır. Nitekim yasal mevzuat eğitim sistemlerinin sınırlılıklarını ve amaçları ortaya koyar. Okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarının en başında okuldaki tüm maddi kıt kaynaklarla birlikte insan kaynağını yasal mevzuat doğrultusunda verimli ve etkin bir biçimde kullanarak, okulun hedeflerine uygun olarak yol almasını, sürekliliğini ve gelişimini en üst derecede sağlayabilmektir (Bursalıoğlu, 1982:6). Birçok alanda farklı sorumlulukları yerine getirmek ve takip etmek zorunda olan okul müdürü ve yardımcılarının görev alanları mevzuat ve yönetmeliklerle belirlenmiştir (Taymaz, 2000:55). Okul müdürünün şüphesiz bir etki gücü ve tetikleyici rolü bulunmaktadır. Okul Müdürü gücünü hem kendinden hem de yasa yönetmelik ve mevzuattan alarak kullanır. Okul müdürü, okulu ülkenin belirlenmiş olanuzak ve yakın hedeflerine ve eğitim politikalarına uygun bir şekilde ulaştırmak için kendisine yasalarla ve yönetmeliklerle verilen yetkileri kullanma zorunluluğundadır. Bu yetkileri şu şekilde sıralayabiliriz: “okulların genel politikalarını belirlemek, etkinlikler adına ihtiyaç analizi yapmak, okulda kişilerarası olumlu ilişkiler yaratmak ve yönlendirme, eğitim-öğretimi en çok verim alacak şekilde planlamak, okul içi ve dış çevre ile iyi ilişkiler kurarak iletişim ağını düzenlemek, yapılan çalışmaların süreklilik kazandırarak izlemek” (Kaya, 1993:134) olarak sıralanabilir.

Okul müdürünün bu sayılan resmi ve asli görevleri dışında okulun temizliğini sağlamak, temizlik ve kırtasiye malzemelerini temin etmek, okulun alım satım işleri ve okul aile birliğine başkanlık etmek ve denetlemek hatta çay demletmek gibi resmi görevlerinin dışında resmi olmayan görevleri de bulunmaktadır. Okul müdürlerinin bu durumunu anlamak amacıyla eğitim yönetimi üzerine yayımlanmış ulusal ve uluslararası literatür taranmış, araştırma konusu ile direkt alakası olduğu görülen birtakım kaynaklar incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda okul müdürlerinin zamanı kullanımı üzerine çok az çalışma bulunmasına rağmen, alan yazında daha fazla değişimin yönetimi, etkili okullar, öğretimsel ve kültürel liderlik tarzında konuların öne çıktığı görülmektedir.

Ulusal alan yazında araştırmanın konusu ile direkt ilişkisi olduğu görülen kaynaklar Aksoy (1994) ve Kaykanacı (2000) tarafından çalışılmıştır. Her ikisi çalışma da lisansüstü derecesinde araştırma olup, okul müdürlerinin görevlerini yerine getirirken zamanı nerde ne kadar verimli kullandıklarını araştırmaktadır.

Kaykanacı da (2000) araştırmasında, devlet okullarında görev yapan ilköğretim basamağındaki okul müdürlerinin yönetim görevlerine verdikleri değer ve geçirdikleri zamanı ortaya çıkararak, ilköğretim çalışma alanına bir katkı sağlamayı amaç edinmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; okul müdürleri açısından müdür yardımcılarının işleri dengeli ve adaletli bir şekilde paylaşmak ve takibini sağlamak, derslerin nasıl işlendiği ve kazanımların ne derecede gerçekleştirildiği konusunda sınıf denetimleri yapmak, başarıyı belli kriterler çerçevesinde belirlemek, öğrenci ve diğer personelin devam ve devamsızlık takibi sağlamak ve toplantılara başkanlık etmek veya müdür yardımcılarında birini göndermekte çok önemlidir.

Uluslararası alan yazında da okulların müdürlerinin görev ve sorumlulukları, zamanı kullanmaları ve etkili kullanım konusunda farklı araştırmalara denk gelinmektedir. Crow (1992, s. 169), okullardaki müdürlerin zamanı yönetme ve tükenmişlik düzeyleri arasında ortaya çıkan ilişkiyi irdelediği çalışmada zamanın yetersiz kalmasının yöneticilerin üzerinde ek istekleri ortaya çıkardığı, stresin de bu istekler ile bir araya gelerek başarısızlık duygusu ortaya çıkardığı, bazen ise çalışmakta olan insanları duygusal olarak tükenmişliğe ittiğini ortaya çıkarmıştır. Peterson ise (1978, s. 23) araştırmasının içerisinde, okul müdürlerinin zamanın yaklaşık olarak %80'ini öğretmenlerinin öğretim ile ilgili olmayan gereksinimleri ve disiplin problemlerine çözüm aramaya ayırdıklarını, bu sebeple de öğretimin liderliğine çok zamankalmadığı hipotezini ortaya koymaktadır. Griffin (1993, s.29) çalışmasında öncekiler ile paralellik göstermektedir. Araştırmacıya göre okul müdürlerinin zamanın büyük bir kısmını öğretim liderliğine ayırmaları beklenir iken bürokratik işler üzerine daha çok zaman ayırırlar. Sarros (1988, s.177) ise daha genel bir örneklem ile gerçekleştirdiği niteliksel çalışma kapsamında okul müdürlerinin işten uzaklaşma sebeplerini bulmaya gayret etmiştir. Araştırmacının ortaya çıkardığı en kıymetli nedenler; örgütlerdeki kişisel ilişkilerin sağlıksız olması, iş yüklerinin fazlalığı ve bu durumlara karşı okul müdürlerinin yetecek zamanlarının olmadığıdır. Diğer örgütler ile karşılaştırıldığı vakit okulların daha karışık bir yapıya sahip olduğu, bu durumun da okullardaki yönetim sorumlusu müdürlerin işlerini zorlaştırdığını belirten Handy; (1986, s.32) toplumun baskısını ortadan kaldırmak, isteğini karşılamak ve değişimleri yönetmenin bugünlerde okullarda karşılaştıkları problemlerin başında geldiğini dile getirmiştir. Okul müdürlerinin vazifeleri üzerine çalışmalar yapan Sayles (1989), “Yönetimsel Davranış” isimli araştırmasında bir müdürün, okul içindeki diğer insanlar ile etkileşim

kurduğu beş ilişki tür olduğunu ortaya atmaktadır. Araştırmacıya göre bu ilişkiler şöyledir: işin farklı aşamalarını işaret eden ticari, farklı kişiler tarafından gerçekleştirilmesi gereken etkinlikler ile müdürlerin ilişkide olduğu işlerin akışı, çatışmaları en aza seviyeye indirme ve düzeni koruma adına kurumdaki diğer birimlere müdürün sağladığı destek hizmetleri, bir müdürün, diğer bölümlere, tavsiye, öğüt ve özel bilgisunduğu danışmanlık hizmeti, bir müdürün, bölümlerin izlediği standartları, programları ve kurumsal şartları değerlendirdiği denetimsel ilişkilerdir.

Okulda çıkan krizlerde veya yaşanan çatışma ve problemlerde okul Müdürünün bu sorunlara yaklaşım şekli, okulun fiziki imkânları, personelin kendi aralarındaki iletişim şekilleri veya altyapıya göre farklılık gösterebilir. Okulun dış çevre ile olan ilişkilerinde, uyum konusundaki veya çevreye entegre etme çalışmaları bu paydaşlarla olan ilişkiler açısından oldukça önem arz etmektedir. Housman, Crow ve Sperry'in (2000) görüşleri de yukarıdaki anlattığımız bu durum ve düşünceyi bir nevi desteklemektedir. Söz konusu araştırmacıların "Okul müdürünün etkililiği ve verimliliği" konusunda yaptığı çalışmalara göre etkin okul müdürleri, görevlerini en etkin ve verimli şekilde yapabilmeleri için çevrenin önemini bilirler, ve bu çevreden gelengörüş ve talepleri dikkate alırlar, bunu yaparken kendi bilgi ve becerilerinin yanında öz yeterliliklerinin de farkındadırlar, eğitim-öğretim açısından ve öğrenci, öğretmen ve okulun diğer paydaşları için neyin iyi olduğu neyin iyi olmadığı konusunda da gerekli araştırma ve incelemeleri yapar ve yine elde ettiği bulgular ışığında öğrencilerin yararına olan konularda yoğunlaşır karar verirler.

Dünyada gelişmiş ülkeler okulların kalitesi, etkinliği ve verimliliği ile okul yöneticileri arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi fark etmiş bundan dolayı okul müdürlerinin kendilerini geliştirmesi ve yetiştirmesi, niteliklerini arttırması için bir takım etkinlikler ve düzenlemeler içerisine girmiştir. Buna örnek olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan düzenlemeleri örnek gösterebilir. Amerika birleşik devlemindeki eyaletlerinde uygulanan politikalar ve uygulamalar birbirinden farklı olsa okul müdürlerinin yetiştirilmesi, geliştirilmesi, kendini gerçekleştirme ve atanması işe başlaması ve işte yükselmesi hiçbir eyalette değişmemekte ve bu alanda okul müdürüne olan yaklaşım ve bakış açısında hiçbir şekilde taviz verilmemektedir. Gene bu alanda bu ülkelerde lisans eğitimi tamamlayan okul müdürleri en az 36 kredi daha alarak lisans üstü eğitimini tamamlamak zorundadırlar. Finlandiya'da ise başta okul yöneticileri ve öğretmen olmak üzere eğitim kurumlarında çalışan kişilerde yüksek lisans yapma zorunluluğu ve tez hazırlama şartı bulunmaktadır. Eğitimin başta ilköğretim olmak üzere ortaöğretim ve diğer kademelerinde gerekli şartı taşımayan hiçbir okul müdürü eğitim kurumlarında çalıştırılmamaktadır (McNergney ve Herbert, 1995, s. 428). Ülkemizde ise bütün eğitim kurumları milli eğitim bakanlığı çatısı altında toplanmış ve işleyişleri yasa ve yönetmeliklerle güvence altına alınmıştır. Bu anlamda okul müdürüne çeşitli yetkilerle donatılmış ve okulların sorumluluğu okul müdürlerine verilmiştir. Fakat okulların başarısında bu derece sorumlu ve söz sahibi olan okul müdürü atanmaları 1998 yılı civarına kadar bireyin kendibeceri, bilgi, iletişim yeteneği, akademik yeterliliklerine bağlı olmaktan daha fazla siyasi alandaki kimliği ve atama yetkisini elinde tutan güçler ile olan ilişkileri ve bunlara olan yakınlığına bağlı durumda idi. Eğitim yöneticisi yetiştirilmesi hususunda Milli Eğitim Bakanlığınca 1998 yılı neticesinde çıkarılmış "Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik" bu hususta atılmış ilk adımdır. 23 Eylül 1998 tarihinde, 23472 sayılı Resmî Gazete içerisinde yayımlanmış yönetmelikteki amaç "Yöneticilerin atamalarını güvence altına almak ve bu konuda bir liyakat ve adalet getirmek, kayırmacılığın ve torpilin önüne geçmek, liyakatsiz kişilerin okul yöneticisi olmasını önlemek ve sonuç olarak okul müdürlüğü vasfının niteliklerini geliştirme ve yükseltme" biçiminde yorumlanabilir. Her ne var ki, 1998 ve 2001 yılları arasında gerçekleştirilen ilk üç uygulama da Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim çalışmalarını üniversiteler ile iş birliğinde gerçekleştirmesine rağmen, 2 ve 27 Eylül 2002 tarihi itibarı ile Türkiye geneli 68 kurs merkezi içerisinde gerçekleştirilen "Eğitim Yöneticiliği Kurslarının" sadece birisinde Millî Eğitim Bakanlığı ve Üniversite işbirliği sağlanmıştır. Bunun sebeplerini araştırma ya da tartışma bu çalışmanın amaçları dışında kalmak ile birlikte akıllara "Acaba Millî Eğitim Bakanlığı-Üniversite iş birliği ile istenilen verim alınmadı mı? sorusunu getirmektedir.

Bunun dışında Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelikte 2019 yılında yapılan değişiklik ile Okul müdürü ve müdür yardımcısı atamaları birçok alanda belirlenmiş olan konulardan oluşan bir sınav olan Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı (EKYS) olarak adlandırılan bir sınavdan alınan puan+mülakat şeklinde gerçekleştirilmektedir.

Bunun dışında ilk defa 2022 Yılında çıkarılan Öğretmenlik Meslek Kanunu ile Öğretmenlik mesleğinde Uzman ve Başöğretmenlik gibi alanlar belirlenerek öğretmenlik mesleği için bir kariyer sistemi de oluşturulmuştur.



2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Okul idarecilerinin görevini yapar iken gösterdikleri davranışlarını takip etme ve takip edilen bu davranışları analiz etmede araştırmacılara sağladığı avantajlardan dolayı bu araştırmada gözlem teknikleri kullanılmaktadır. Niteliksel araştırmakonusunda gerçekleştirdiği araştırmalar ile tanınan Glesne ve Peshkin (1992, s. 39), gözlemin “Başarılı olan bireylerin” ortaya koydukları çalışmaları izleme imkânı verdiğini, gözlemleri toplamada araştırmacının çalıştığı ortamlarınüyesikonumunda olduğunu ve bu durumda ilk elden bilgi elde ettiğini savunmaktadır. Adı geçen araştırmacılar, gözlem gerçekleştiren araştırmacıların, katılımcıların davranışlarını gözleme imkânı bulacaklarını, beklenmeyen olaylar ile karşılaşma imkanını yakalayacaklarını ve en geçerlisi gözlemediği kişiler ile arasında oluşturacağı güven ile katılımcıların içten davranışları gösterebileceğinedeğinmektedirler.

2.2. Evren ve Örneklem

Devamlı kendi çevresinde ve okulda olunmasından rahatsızlık duymayacağı düşünülen, okulun öğretmen/öğrenci oranı, sosyo-ekonomik durumu gibi etmenler düşünülerek bir okul müdürü araştırma kapsamına denek olarak uygun görülmüştür.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu Araştırmada seçilen örneklem haftada iki gün olacak şekilde dört hafta boyunca gözlemlenmiş, görüşmeler yapılırken haftanın farklı günlerinin seçilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmacı gözlem sırasında okul müdürünü birbirinden farklı birçok ortamda inceleme ve gözleme imkânı bulmuş bunu sürekli yaparak gölgesi gibi okul müdürünü takibe almıştır. Bu “izleme” esnasında araştırmacı, okul müdürü ile birlikte tüm etkinliklere ve toplantılara eşlik etmiş okulun diğer paydaşları olan yardımcıları ile yaptığı görüşmelere, toplantılara şahitlik etmiş, öğretmenleriyle olan ilişkilerinde, yaptığı informal ve formal görüşmelerde her zaman yanında durmuştur. Aynı zamanda okul müdürünün veli, öğrenci ve okuldaki diğer personel ile ilişkilerini detaylıca gözleme fırsatı yakalamıştır.

Araştırmacı okula uğramadan önce müdüre gideceği saati aktarmış ve mesaiye başlamadan önce okul içerisinde hazır olmuştur. Hemen hemen tüm görüşmeler okul müdürüyle yapılan informal konuşmalar ile başlamış ve bittiği vakit araştırmacı; tutulan notların doğru olup olmadığını saptama amacı ile müdüre elde ettiği gözlemler ile ilgili kısa bilgi iletip onun yorumlarını kaydetmiştir. Ortalama olarak on dakika sürmüş olan bu görüşmelerde, okul müdürünün yaşam hikayesini, iş hayatı hakkındaki görüşlerini, neler planladığını ve bu durumların ne kadarını uyguladığını, öğretim dönemi başında planladığı hedeflerini ne kadar gerçekleştirdiği gibi konular üzerine görüş alışverişi yapılmıştır.

Araştırmacının okula gözlem için gelmediği sürelerde de okul müdürünün yaptığı faaliyetleri özetlemesi ve bu neticede araştırmacının gözlem gerçekleştirdiği zamanlarda edindiği bilgiler ve izlemlerin sadece o güne mi yoksa, okul müdürünün ve okullarda görev yapan diğer çalışanların doğal davranış şekilleri mi olduğu ortaya konmaya çalışılmış; okul müdürünün yazdığı notlar ile araştırmacının notları arasında net farkların olup olmadığı gözlemlenmeye çalışılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Okula İlişkin Gözlemler

1990 yılı içerisinde yapılan olan okul ekonomik açıdan orta ve dar geliresahip ailelerin çocuklarının devam ettiği bir okuldur. Okuldayaklaşık olarak 650 öğrenci, 30 öğretmen ve 2 müdür yardımcısı hizmet almakta ve vermektedir.

Gözlem esnasında araştırmacının en çok dikkatini çeken, okuldaki sınıf ve koridor duvarlarının etkili ve çok amaçlı kullanımı olmuştur. Okul içerisinde koridorlarda çeşitli yerlere “hadislerin ve güzel sözlerin”, “geometrik şekiller”, “matematik semboller ve anlamları”, “Türkiye haritası” “sınıf kapılarına yazılan öğretmen isimleri” vb. öğrencilere yarar sağladığı düşünülen bilgi, şekil, tablo ve resimler asılmıştır.

3.2. Okul Müdürü

Okul müdürü yaklaşık altmış yaşlarında, giysilerinin ütülü olmasına özen gösteren, fiziki olarak orta yapıda bir yönetici. O, yaklaşık 33 yıl Milli Eğitime hizmet vermiş ve bunun 32 yılını öğretmen ve müdür yardımcısı olarak geçirmiş, demokratik, yapıya sahip bir yöneticidir. Hemen hemen bütün öğrenci ve iş görenlere adıyla seslenmeye özen gösterir. Belki de yılların verdiği deneyimler sonucunda olsa gerek, verdiği buyruklar yerine getirilir.

Okul müdürünün odası ikinci katta ve dışarıdan gelen ziyaretçilerin kolayca ulaşabileceği bir konumda olup, bağış olarak kabul edilen mobilyalarla düzenlenmiştir. Odada bir çalışma masası, tam arkasında da Atatürk portresi ve İstiklal Marşı panosu asılmış.

Müdürü, okulda bulunduğu zamanlarda, öğretmen, öğrenci ve velilerle konuşurken, sınıfları değişik amaçlı ziyaret ederken, koridorda ve bahçede dolaşırken görebilirsiniz. Zaman zaman zil çaldığında, koridora ya da bahçeye çıkıp öğrenciler arasında olmaya özen gösteriyor, karşılaştığı herkesle konuşmaya çalışan ve adeta okulu “dolaşırken yöneten” bir yapıya sahip. Onu izlerken bütün öğrencilere ve iş görenlere karşı şu ve benzeri konuşmaları hep duyarsınız: “nasıl yardım edebilirim?”, “problemini çözebildin mi?”, “koridorları güzel temizlemişsin” gibi sözlerle ya birilerini güdülüyor ya da okulda işlerin yürütülmesinden kendisinin sorumlu olduğu mesajını veriyordu.

Okul müdürü gün boyunca farklı roller oynayabilmekte ve bunlar arasında sürekli olarak görev değiştirmek zorunda kalmaktadır. Bu roller arasında öğretim liderliği, iş adamı, anne, baba, arabulucu, disiplin sağlayan, rehber, yargıç, öğretmen, yönetici, sırdaş, eğitici, problem çözücü, iletişim başlatıcı vb. görevleri üstlendiği gözlemlenmiştir. Mesai bitmeden bir sonraki gün yapılacakların listesini çıkarıp ertesi gün yardımcılarını odasına çağırıp görüştüğünden sonra işe başlayan müdür, her sabah öğrencileri bahçede toplar, kısa bir konuşma yaptıktan sonra nöbetçi öğretmen gözetiminde içeri girmelerini sağlar. Haftanın ilk ve son günleri dışında öğretmenlerin bahçede toplanmasını istemez.

Beş hafta boyunca haftada iki gün değişik zamanlarda ziyaret edilen denek 8günde toplam 72 saat gözlemlenmiştir. Her günün sonunda müdürün yaptığı etkinlikler için harcadığı zamanlar toplanıp günlük çalışma saatine (9) bölerek yüzde oranları hesaplanmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Deneğin okulda zamanını nasıl kullandığı, yapılan etkinliklerin sınıflandırılması, harcanılan süreler ve oranlar konusunda bir yorum yapmak için hazırlanan Tablo 1'in incelenmesinden okul müdürünün en fazla zaman ayırdığı üç yönetim işlevinin genel yönetim, üst yönetim, planlama; en az, kendini yetiştirme, gezinti ve diğer etkinlikler olduğu saptanmıştır.

%15'sinde değişik amaçla okula gelen ziyaretçilere ya da telefonda konuşmaya ayırmaktadır.

Tablo 1:Müdürün Zaman Kullanımı Çizelgesi

Etkinlikler	Açıklama	Dakika	%
Genel Yönetim	İş görenler arasındaki sorunların çözümü, okulu amaçlarına ulaştırmak için yapılan mali işler, büro işleri, vb. etkinlikler.	120	12
Planlama	Bir sonraki gün yapılacakları düzenlemek, bu etkinliklerde kimlerin hangi sorumluluğu olduğuna karar vermek; acil olarak yapılması gereken konularla kısa, orta ve uzun sürede yapılacak etkinlikler arasında yetkileri oranında planlama yapmak.	190	19
Gezinti	Sabah okula geldiğinde binanın çevresini kontrol etme, teneffüs zili çaldığında öğrenciler arasında dolaşma, öğretmenler odasını ziyaret, öğretmenlerle sohbet, yapılan işleri denetlemek amacıyla yapılan gezintiler, ziyaretçileri karşılama/ uğurlama.	80	6
Yazışma	Üst ve diğer kurumlardan gelen yazılara yanıt vermek için ilgili yardımcısını görevlendirmek, öğrenci velileri ve diğer İş görenlere yönelik yazışmaları takip etmek.	90	7
Disiplin	Öğrenci ve diğer iş görenler arasındaki anlaşmazlık ve disiplin sorunlarının çözümü için ilgili yardımcısını görevlendirmek, sorunun örgüt dışına taşmadan okul içinde çözümü için çaba harcamak.	80	6
Ziyaret	Öğrenci velileri, baskı grupları temsilcileri, okul-aile birliği üyeleri, kişisel ya da randevusuz ziyaretler.	90	7
Telefon	Çoğunluğunu öğrencilerle ilgili soruların oluşturduğu değişik amaçlı yapılan telefon görüşmeleri, bazen müdür yardımcılarının ve hatta sekreterin de yanıtlayabileceği sorulara gereğinden fazla zaman ayırma.	100	8
Toplantı	Yardımcıları, öğretmenler, veliler ve diğer iş görenlerle eğitim-öğretim, okula kaynak sağlama, acil bir sorun için çözüm arama vb. görüşmeler yapma.	100	8
Üst yönetim	İl Millî Eğitim Müdürlüğünde toplantılara katılma, evrak takibi, yeni uygulamalarla ilgili sorular sorma ya da dönütler verme.	140	11
Kendini Yetiştirme	Kısıtlı da olsa alanyla ilgili kitap, gazete ve dergileri okumak, zaman buldukça da TV Seyretmek.	40	3
Okul çevre ilişkileri	Çevrenin sorunlarını ve eğitim ihtiyaçlarını saptamak için gerekli araştırmaya ve görüşmeler yapmak, okulun çevreye tanıtılmasına yönelik etkinlikler planlamak.	90	7
Diğer	Yukarıdaki etkinliklerin dışında kalan, fakat yine de müdürün zamanını alan spor etkinlikleri, başsağlığı, düğün vb. ziyaretler.	80	6
Toplam		1200	100

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Bu araştırmada; ortaokul basamağında görevine devam eden bir okul müdürü, dört hafta süresince gözlemlenmiş; görevleri ve sorumlulukları ile gerçekleştirdiği etkinliklerin ne kadar örtüştüğü ortaya koyulmaya gayret edilmiştir. Gözlem teknikleri kullanılmak suretiyle elde edilen bulgular neticesinde; katılımcı olarak belirlenen okul müdürünün zamanın büyük bir kısmını odasının dışında geçirdiği ve adeta okulu gezerken yönettiği sonucuna varılmıştır.

Gözlemi gerçekleştirilen müdürün gün süresince informal ve formal görevlerinin çoksıklıkta değiştiği, kısa süreli şikayetler ve istekler ile bölündüğü ya da devam ettiği; öğretimin liderliği, arabuluculuk, öğretmenlere destek, problem çözme vb. rollerde sürekli olarak değişim yaşadığı görülmüştür. Erol (2018); kamu yönetiminde idarecilerin özellikle zamanı etkili kullanım konusunda iyi bir planlama yapması gerektiğini, füzuli, gereksiz ve iş tanımına uyuşmayan hususlardan uzaklaşılması gerektiğini ifade etmiştir.

Yapılan gözlemler neticesinde; müdürün iş yoğunlaşmasının ne zaman çoğalacağını kestirmenin pek olanağı olamamak ile beraber, hafta başlangıcında sabah derslerinin ilk saatlerinde müdürün makamına gelen ziyaretlerin ve müdürün telefon trafiğinin çoğaldığı ortaya konulmuştur. Okul müdürünün en çok zaman verdiği üç yönetim görevinin ise genel yönetim, üst yönetim ve planlama; en az zaman ayırdığı yönetim görevinin ise; kendini geliştirme, gezme ve diğer etkinlikler olduğu ortaya konulmuştur.

4.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında; ortaokullarda görevine devam eden müdürlere zamanı kullanma hususunda şu önerilerin faydalı olması düşünülmektedir:

Bu araştırma İstanbul ili içerisinde yer alan bir ortaokulu müdürü ile sınırlandırılmıştır. Türkiye'nin farklı kesimlerinde, özellikle de kadın okul idarecisinin görev adlığı ortaokullarda, buna benzer araştırmaların yapılması, kadın ve erkek yöneticilerin zamanı kullanması, sorunlara karşı bakış açıları ve ast-üst ilişkileri üzerine konularda ortaya çıkan bulgu ve sonuçlar kıyaslanabilir.

Okulların koridorlarındaki duvarlarda; İmam Hatiplerden mezun olan öğretmen, sporcu, yazar, iş ve devlet adamı gibi "ünlülerin" hayat hikayeleri ve resimlerinin yer aldığı bir bölüm ya da köşe yapılarak öğrencilerin istek ve ilgileri doğrultusunda yeniden düzenlenebilir. Anılan ve resimleri asılan bireyler eğitim yılı içerisinde okullara davet edilerek öğrenciler ile tanışmaları ve söyleşi gerçekleştirmeleri sağlanabilir. Bu neticede, öğrenciler başarılı

olan kişiler ile tanışma imkânı yakalayıp belki de ilk elden başarılı bir şekilde çalışmanın yollarını analiz edeceklerdir.

Müdürler etkili bir şekilde çalışmanın çok çalışma anlamına gelmediğini bilmeli, bunun adına yetkilerinin bir bölümünü astlarına vermeli, böylece elde edeceği zamanda dasorun çözmeye, düşünmeye, dinlenmeye ve kendi kendine zaman ayırmalıdır. Unutulmamalıdır ki;devamlı yorgun olduğu düşünülen bir müdürün çalıştığı örgüte ve kendine çok fazla yararı olmaz.

Ortaokulları günümüz teknolojisine uygun hale ve yeterli seviyeye getirme adına Milli Eğitim bütçesinden ayrılan kaynaklara ek; çevre ile iş birliği gerçekleştirilerek sağlanabilecek destekler araştırılmalı, elde edilen destekler ya da bağışlar eğitim-öğretim ortamını yenilemenin yanında, yönetimin işlerini de kolaylaştıran materyallerin temini adına kullanılmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Açıkalin, A. (1998). Toplumsal, Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği, Ankara: PEGEM.
2. Aksoy, N. (1994).“Lise Müdürlerinin Zaman Yönetimi”,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
3. Başaran, İ. E. (1993). Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara. Kadioğlu Matbaası.
4. Bursalıoğlu, Z. (1982). Eğitim Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
5. Crow, G..M. (1992). “Theprincipal in schools of choice: Middlemanager, entrepreneur, andsymbolmanager.” The Urban Review, 24 83):165-74.
6. Çelikten, M. (2001). “Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri.” Eğitim Yönetimi Dergisi, sayı, 27, ss. 297-3009.
7. Erol, İ (2018). “Zaman Yönetimi”. *Yönetimde Genel Esaslar*, Orion Kitabevi, Ankara.
8. Erol, İ (2020). “Türk Eğitim Sisteminde Yönetici Atamaları ve Liyakat Sistemi”. *Eğitim Bilimlerinde Akademik Çalışmalar*, içinde (121-139), Livre De Lyon, Lyon.
9. Glesne, C. Ve Peshkin, A. (1992). *BecomingQualitativeResearchers: An Introduction* New York:Longman.
- 10.Griffin, M.S. (1993). *InstructionalLeadershipBehaviours of CatholicSecondary School Principals*. DoctoralDissertation. TheUniversity of Connecticut.
- 11.Handy, C.(1986). *Understanding Schools as Organizations*. Viking PenguinInc.,New York.
- 12.Hausman, S. C, Crow, M. G, Sperry, J. D. (2000). “Portrait of the “IdealPrincipal”: Contextand Self,” NASSP Bulletin, Vol.84, No. 617, pp.1-7.
- 13.Karasar, Niyazi (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Altıncı Basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- 14.Kaya, Y.K. (1993). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulamalar*, Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd. Şti..
- 15.Kaykanacı, M. (2000). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim İşlerine Verdikleri Önem ve Harcadıkları Zaman”,Yayımlanmamış Doktora Tezi, G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 16.McNergney, R. Ve Herbert M. Joanne (1995). *Foundations of Education. The Challenge of Professional Practice*. Boston: Allynand Bacon.
- 17.MEB (1993). *Ondördüncü Milli Eğitim Şurası, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- 18.Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. Resmi Gazete, 23472.23.9.1998.
- 19.Peterson, K.D. (1978). “Theprincipal’sTasks”, *Administrator’s Notebook*, TheUniversity of Chicago, vol.26, no.8, pp.21-26.
- 20.Richards, L. AndRichards, T. (1997). *NUD*IST 4, Qualitative Solutions andResearch*, Melbourne Victoria Australia: Pty Ltd.

21. Sarros, J. C. (1988). "School administrators write about burnout: Individual and organizational implications." *British Educational Research Journal*, vol.14, no.2., p. 177.
22. Sayles, L. (1989). *Managerial Behavior*. New York: Free Press.
23. Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi*, Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Subject Area
Educational Sciences

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 106
PP: 4541-4547

Arrival
21 October 2022
Published
31 December 2022
Article ID Number
66498

Article Serial Number
10

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.66498>





How to Cite This Article
Aslan, H., İnançlı, S.,
Sevim, M. Z. & Aydın, M.
(2022). "Okul Öncesi
Öğretmenlerin
Kaynaştırma
Uygulamalarında
Karşılaştıkları Sorunlar
Hakkında Görüşlerinin
İncelenmesi" International
Social Sciences Studies
Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:8, Issue:106;
pp:4541-4547



Social Sciences Studies Journal is
licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi

Investigation of Preschool Teachers' Opinions on the Problems they Face in Inclusion Practices

Hamdin Aslan¹  Salih İnançlı²  Mehmet Zekeriya Sevim³  Mirhan Aydın⁴ 

¹ Öğretmen., MEB, Batman, Türkiye
²⁻³⁻⁴ Okul Müdürü., MEB, Batman, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi deneyimine ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşleri incelenmektedir. Nitel araştırma metodolojisinden fenomenoloji deseni kapsamında olan araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır il merkezindeki farklı okul öncesi kurumlarda tam zamanlı olarak görev yapmakta olan 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilirken içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken MAXQDA 20 programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin öğrencilerden kaynaklı olarak ekingenlik, içe kapanık olma, dışlanma ve hırçınlık; öğretmenlerden kaynaklı olarak bilgi eksikliği, yetersizlik hissi ve tükenmişlik; velilerden kaynaklı olarak kabullenmeme ve ilgisizlik; ve eğitim ortamından kaynaklı olarak materyal eksikliği, uzman personel eksikliği ve finansal sorunlar gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Özel Eğitim, Kaynaştırma

ABSTRACT

In this study, the views of teachers working in pre-school education institutions on the experience of inclusive education and the views of teachers about the problems they encounter in inclusive education are examined. The study group of the research, which is within the scope of the phenomenology design from the qualitative research methodology, consists of 15 preschool teachers working in different preschool institutions in the city center of Diyarbakır. The data were obtained by using a semi-structured interview form developed by the researchers. Content analysis technique was used while analyzing the obtained data. The MAXQDA 20 program was used for content analysis. At the end of the research, the teachers' efficacy, introversion, exclusion and irritability caused by the students; lack of knowledge, feelings of inadequacy and burnout caused by teachers; lack of acceptance and indifference from parents; It has been determined that they encounter problems such as lack of materials, lack of expert personnel and financial problems due to the education and training environment.

Keywords: Preschool Education, Special Education, Inclusion

1. GİRİŞ

Doğaları itibarıyla toplumsal varlık olan insanlar aynı zamanda kendi benliklerini de bu toplumsal yapı içerisinde inşa etmektedirler (Gültekin, 2018). İnsanın hayata bakışıyla beraber toplumsal çerçeve de toplumun beklentilerini de etkilemektedir (Alkayış, 2022). Nitekim bireylerin bilgi düzeylerinin farklılaşması yaşamış oldukları toplumsal çevrenin farklılıklardan dolayı algısal farklılıklarına bağlıdır (Gültekin, 2022). Çocukların da toplum içinde gelişmelerini, öğrenmelerini ve etkileşimde bulunmalarını sağlayan bilişsel, dilsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleriyle doğarlar. Bu nedenle toplumsal çevrenin çocuk üzerinde önemli bir etkisi vardır (Alkayış, 2020). Ancak bu gelişimsel özellikler uygun şekilde desteklenmezse zamanla telafisi zor sorunlar gelişebilir (Karoğlu ve Ünüvar, 2017). Tüm çocuklarda olduğu gibi, engelli çocuklar benzersizdir, engellerinin doğası ve şiddeti hafiften şiddetliye/çok derine kadar değişebilir. Çoğu durumda, engelli çocukların tüm ihtiyaçlarının karşılanabileceği özel eğitim okullarına yerleştirilmesi tercih edilmiştir (Sakız ve Wood, 2015). Ancak bu durum en temel insan haklarından biri olan eğitim hakkının eşit koşullarda kullanılmasını engelleyebilmektedir. Kaynaştırma eğitimi ise özel gereksinimli bu öğrencilerin eğitim olanaklarına uygun şekilde erişmelerini ve ayrımcılığa uğramamalarını sağlamak için tasarlanmış bir yöntemdir (Kraska ve Boyle, 2014). Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların, zamanlarının çoğunu veya tamamını engelli olmayan çocuklarla özel eğitim okullarından alıp yerleştirmek yerine genel eğitim okullarında geçirdikleri bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Praisner, 2003).

Kaynaştırma uygulamaları sadece akademik başarı açısından değil, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin sosyal başarıları açısından da oldukça önemlidir (Bayar ve Üstün, 2017). Çocukların tüm gelişim alanlarını ve gelişim özelliklerini destekleyen en temel ve önemli aşama olan okul öncesi eğitim, kaynaştırma eğitiminin ilk aşamasıdır.

Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı okul öncesi eğitim kurumlarında Mümkün olduğu ölçüde, tüm çocuklara kapsayıcı bir okul öncesi ortamında deneyimler, etkinlikler ve günlük aktiviteler yoluyla öğrenme fırsatları verilmelidir (Cross, 2004). Bu önlemlerden hangisinin veya hangilerinin alınacağına sınıftaki çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurularak karar verilmesi gerekmektedir (Kargın, 2014). Kaynaştırma uygulamasının amacına uygun olarak doğru bir şekilde yürütebilmesi için özel gereksinime ihtiyaç duysun veya duymasın bütün çocukların uygulamadan en üst düzeyde faydalanmasını sağlayabilecek düzenlemeler yapılmalı ve buna ilişkin önlemler alınmalıdır (Batu ve Kırcaali İftar, 2005). Ancak kaynaştırma eğitimi uygulamaları bir dereceye kadar doğası gereği karmaşık olması nedeniyle bu süreçte bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Kargın ve arkadaşları (2003) öğretmenlerin öğretim materyalleri ve destek servisleri ile ilişkili olarak kaynaştırma eğitimi ile ilgili çeşitli problemler yaşadıklarını ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi verme konusunda yeterli destek görmediklerini belirlemiştir. Varlıer (2004) ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin yapıldığı koşulların yeterli olmadığını ifade ettiklerini tespit etmiştir. Sığırtmaç ve arkadaşları (2011) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik fiziksel ve bilgisel donanım eksikliği konusunda sorunlar yaşadıkları, kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, ayrıca sınıf mevcudunun yüksek olması nedeniyle yeterli uygulama yapamadıkları belirlenmiştir. Avramidis ve Norwich (2002) ise fiziksel ve insani desteğin mevcudiyeti gibi eğitim ortamıyla ilgili sorunların tutarlı bir şekilde öğretmenlerin kaynaştırma deneyimlerini etkilediğini belirlemiştir. Bu sorunların belirlenmesinde ve çözümüne ilişkin önerilerin ortaya konulmasında öğretmenlerin deneyimleri önemlidir. Çünkü geleneksel rolleri ve sorumlulukları olan öğretmenler, tüm öğrencilerini öğrenme etkinliklerine dahil eden uygun bir öğretim ve öğrenme ortamı oluşturarak ve kanıta dayalı stratejiler kullanarak sınıflarındaki tüm çocukların gelişiminden ve iyileştirilmesinden sorumludur. Öğretmenler sahip oldukları liderlik statüleri ile özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin normal eğitim sınıflarına dahil edilmesi sürecinde en önemli rolü oynayan kişilerdir. Bu nedenle kaynaştırma uygulamalarının daha etkili olabilmesi için kaynaştırmanın başarısından sorumlu olan öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin deneyimlerinin ortaya konulması gerekmektedir. Bu çalışmada ise okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi deneyimine ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmaktadır.

- ✓ Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında öğrenciden kaynaklı olarak karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- ✓ Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında öğretmenden kaynaklı olarak karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- ✓ Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında aileden kaynaklı olarak karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- ✓ Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında eğitim ortamından kaynaklı olarak karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi deneyimine ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşlerinin incelendiği bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin görüşleri nitel araştırma yaklaşımıyla betimlenmiştir. Nitel araştırma metodolojisi katılımcıların algılarını ve deneyimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırma, okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüş ve deneyimlerini betimlemeye çalıştığından, araştırma modeli olarak fenomenolojik tasarım tercih edilmiştir. Fenomenoloji insanların deneyimlerini kendi bakış açısı ile oraya koymaya olanak sağlayan bir araştırma modelidir (Lohnson ve Christensen, 2008).

2.2. Çalışma Grubu

Fenomenolojik araştırmalarda araştırma grubunun, deneyimlenen olguyu aktarabilen ve deneyimlerini çalışma bağlamında yansıtabilen kişi veya gruplar olduğu ileri sürülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin az 2 dönem kaynaştırma uygulaması yapmış olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütü sağlayan ve Diyarbakır il merkezindeki farklı okul öncesi kurumlarda tam zamanlı olarak görev yapmakta olan 15 okul öncesi öğretmeni araştırmanın çalışma grubu oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Demografik Değişken	Kategori	f
Cinsiyet	Kadın	11
	Erkek	4
Yaş	20-30	9
	31-40	5
	41-50	1
Eğitim	Lisans	13
	Yüksek Lisans	1
	Doktora	1

Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler incelendiğinde katılımcıların 11'i kadın dördü erkektir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin dokuzu 20-30, beşi 31-40 ve biri 41-50 yaş aralığındadır. Katılımcıların 13'ü lisans, biri yüksek lisans ve biri doktora düzeyinde eğitim görmüştür.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

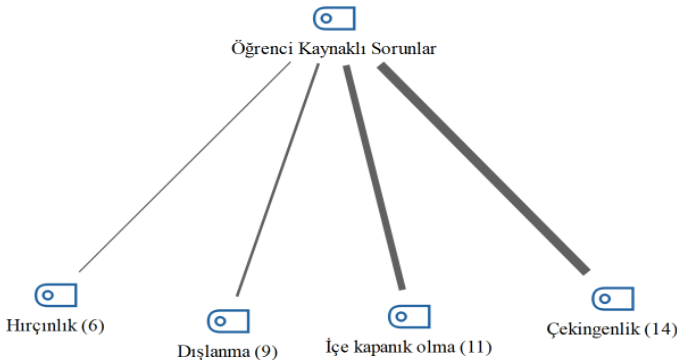
Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin deneyimlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme sorularına dayalı bireysel görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme için sorular hazırlanmadan önce literatür taraması yapılmıştır. Görüşme soruları, okul öncesi kaynaştırma uygulamalarına yönelik araştırmalar ışığında şekillendirilmiştir. Sorular bir alan uzmanına dağıtılmış, soruların içerik ve üslubuna yönelik öneriler doğrultusunda bazı sorular değiştirilmiştir. Son şekli verilen görüşme formu öğretmenlerle yüz yüze görüşme tekniği ile uygulanmıştır. Her görüşme ortalama 25 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların onayı ile kaydedilmiştir. Daha sonra kaydedilen ham veriler metin belgesine dönüştürülmüştür. Verilerin analizinde ise MAXQDA 20 programı kullanılarak bu kodların hiyerarşik kod modeli ve kod-alt kod modelleri oluşturulmuştur.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde görüşme formları yardımıyla toplanan veriler analiz edilerek elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamasında Öğrenciden Kaynaklı Olarak Karşılaştıkları Sorunlar

Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında öğrenci temelli olarak karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşleri incelenmektedir. Katılımcıların görüşlerin hareketle oluşturulan kod-alt kod modeli şekil 1'de sunulmuştur.



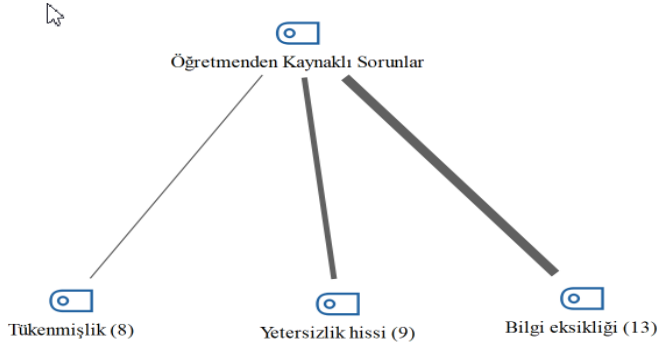
Şekil 1. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar Kod-Alt Kod Modeli

Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında öğrenci temelli olarak karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşlerinde hareketle oluşturulan Kod-Alt Kod Modeli incelendiğinde öğretmenler kaynaştırma uygulamasında öğrenci temelli olarak çekingenlik (f=14), içe kapanık olma (f=11), dışlanma (f=9) ve hırçınlık (f=6) gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bununla ilişkili öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmaktadır.

- ✓ “Çocuklar arkadaşlarıyla oyun oynarken onlarla yeteri kadar kaynaşmadığı için hırçınlaşabiliyor ve yalnız kalıp tek başına oyun oynamak istiyor.” (K3)
- ✓ “Çocukların sınıfı ve ortamı kabullenmesi çoğu zaman zor oluyor. Bu süreçte çocuklar daha çekingen davranıyor ve içe kapanıyor.” (K9)
- ✓ “Kimi zaman oyun oynarken arkadaşları onları dışlayabiliyor. Bu durum tabii çocukları oldukça üzüyor hemen müdahale ediyoruz ve çocukları oyuna dâhil etmeye çalışıyoruz.” (K13)

3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamasında Öğretmen Kaynaklı Olarak Karşılaştıkları Sorunlar

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında öğretmen temelli olarak karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşleri incelenmektedir. Katılımcıların görüşlerin hareketle oluşturulan kod-alt kod modeli şekil 2’de sunulmuştur.



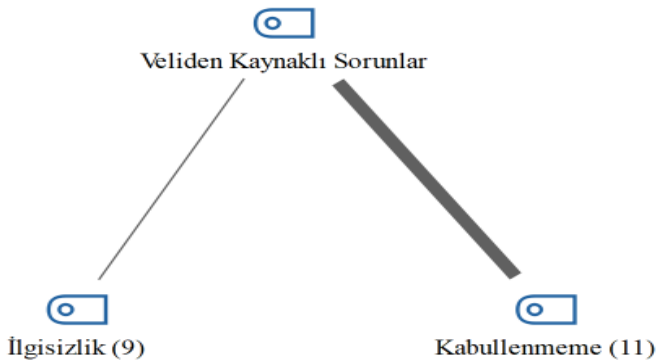
Şekil 2. Öğretmen Kaynaklı Sorunlar Kod-Alt Kod Modeli

Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında öğretmen temelli olarak karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşlerinde hareketle oluşturulan Kod-Alt Kod Modeli incelendiğinde öğretmenler kaynaştırma uygulamasında bilgi eksikliği (f=13), yetersizlik hissi (f=9) ve tükenmişlik (f=8) gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bununla ilişkili öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmaktadır.

- ✓ “Ben öğretmenliğe başlayana kadar özel Öğretim öğrencisi hakkında çok şey bildiğimi söyleyemem. Yani anlayacağınız denizin ortasına yüzme bilmeden bırakıldım diyebilirim. Bu durum beni psikolojik anlamda yeteri kadar yordu ve çoğu zaman tükendiğimi ve çaresiz kaldığımı hissetmeme neden oldu.” (K5)
- ✓ “Özel gereksinimi olan çocuklara diğerlerinden daha fazla çaba vergi göstermem gerekiyor. Bu durum diğer çocuklara yeteri kadar ilgilenmedim mi? Acaba diye şüpheye düşmeme yol açıyor ve bu şüphe psikolojik olarak beni yıpratıyor.” (K9)
- ✓ “Lisans eğitiminde kaynaştırma konusunda yeteri kadar bilgi aldığımı söyleyemem. Dolayısıyla kendimi bu alanda yeterli hissetmiyorum. Bu açığı kapatmak için çabalıyorum bazen yetersizlik hissi öyle yüksek seviyeye ulaşıyor ki artık tükendiğimi hissediyorum.” (K12)

3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamasında Velilerden Kaynaklı Olarak Karşılaştıkları Sorunlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında veli temelli olarak karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşleri incelenmektedir. Katılımcıların görüşlerin hareketle oluşturulan kod-alt kod modeli şekil 3’te sunulmuştur.



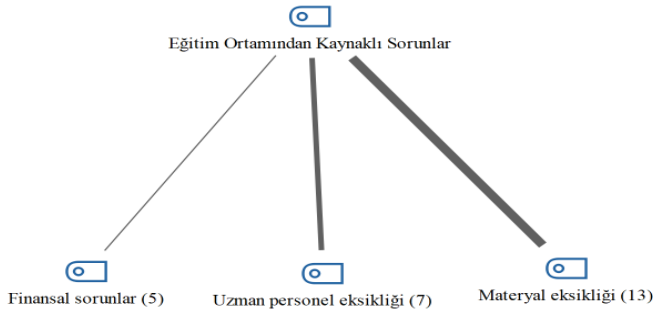
Şekil 3. Velilerden Kaynaklı Sorunlar Kod-Alt Kod Modeli

Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında veli temelli olarak karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşlerinde hareketle oluşturulan Kod-Alt Kod Modeli incelendiğinde öğretmenler kaynaştırma uygulamasında velilerden kaynaklı olarak kabullenmeme (f=11) ve ilgisizlik (f=9) gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bununla ilişkili öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmaktadır.

- ✓ “Okul idaresi ve öğretmenler olarak bizler özel gereksinimi olan çocukların eğitimi konusunda duyarlı davranmaya çalışıyoruz, rehberlik servislerimiz bu anlamda ciddi adımlar atıyor; fakat ailelerden bu konuda yeterli destek göremiyoruz.” (K1)
- ✓ “Ailelerle alakalı karşılaştığımız en temel sorun ailelerin çocukların durumunu kabullenmemesi ve bundan kaynaklı olarak çocuklarına eğitim sürecine ilgisiz kalmasıdır.” (K9)

3.4. Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamasında Eğitim Ortamından Kaynaklı Olarak Karşılaştıkları Sorunlar

Araştırmanın dördüncü ve son alt problemi kapsamında okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında eğitim ortamı temelli olarak karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşleri incelenmektedir. Katılımcıların görüşlerin hareketle oluşturulan kod-alt kod modeli şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Eğitim Ortamından Kaynaklı Sorunlar Kod-Alt Kod Modeli

Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında eğitim ortamı temelli olarak karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşlerinde hareketle oluşturulan Kod-Alt Kod Modeli incelendiğinde öğretmenler kaynaştırma uygulamasında eğitim ortamından kaynaklı olarak materyal eksikliği (f=13), uzman personel eksikliği (f=7) ve finansal sorunlar (f=5) gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bununla ilişkili öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmaktadır.

- ✓ “Öğrencilerle çeşitli etkinlikler yapmayı planlıyoruz ancak bu etkinlikler çoğu zaman farklı materyaller gerektiriyor. Farklı materyaller de para gerektiriyor okulun finansal durumu bunu karşılayacak düzeyde olmadığı için bu materyalleri sağlayamıyoruz ve etkinlikleri sınırlı düzeyde yapabiliyoruz.” (K6)
- ✓ “Eğer bir okul öncesi eğitim kurumunda kaynaştırma eğitimi uygulanacaksa bence o okulda muhakkak psikolog, odyolog, dil ve konuşma terapisti gibi uzman personelin bulunması gerekiyor. Maalesef Türkiye’de bu anlamda uzman personel eksikliği hemen hemen her okulda var. Bu durum da kaynaştırma uygulamasının başarısında doğrudan etkiliyor.” (K10)

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi deneyimine ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşlerinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde elde edilen nitel bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar mevcut literatür bulgularıyla karşılaştırılmaktadır.

Çalışmanın ilk alt problemi kapsamında okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında öğrenci temelli olarak karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşleri incelenmiş ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında öğrenci temelli olarak çekingenlik, içe kapanık olma, dışlanma ve hırçınlık gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Mevcut literatür bulguları da bu sonuçları desteklemektedir. Bu sonuçlar örtüşen bir çalışmada Esmer ve arkadaşları (2017) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde öğrencilerden kaynaklı olarak dışlanma, çekingenlik, içe kapanıklık gibi sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmiştir. Kapucu ve arkadaşları (2020) tarafından gerçekleştirilen öğretmen görüşlerine göre kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin uyum becerilerinin incelendiği çalışmanın sonuçları da araştırmamız sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin anlık çekingenlik ve içe kapanıklık gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında öğretmen temelli olarak karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşleri incelenmiş ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında bilgi eksikliği, yetersizlik hissi ve tükenmişlik gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlarla örtüşen çalışmada Sığırtmaç ve arkadaşları (2011) da öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik fiziksel ve bilgisel donanım eksikliği konusunda sorunlar yaşadıklarını, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda

yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, ayrıca sınıf mevcudunun yüksek olması nedeniyle yeterli uygulama yapamadıklarını belirlemiştir. Kurt ve Tomul (2020) da öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine nasıl bir eğitim verileceğine ilişkin bilgiye ihtiyacı hissettiklerini ancak bu bilgilerin lisans döneminde ve sonrasında kendilerine alan uzmanları tarafından sağlanmadığını tespit etmiştir. Bu sonuçları destekler nitelikte başka bir çalışmada Kadan ve Aral (2018) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Benzer şekilde Esmer ve arkadaşları (2017) da çalışmalarında kaynaştırma uygulamasına ilişkin öğretmen deneyimlerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde yetersizlik, tükenmişlik ve bilgi eksikliği yaşadıklarını belirlemiştir.

Çalışmanın üçüncü alt problemi kapsamında okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında veli temelli olarak karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşleri incelenmiş ve öğretmenlerin velilerden kaynaklı olarak kabullenmeme ve ilgisizlik gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Mevcut literatür bulguları da bu sonuçlarla uyumludur. Bu sonuçları destekleyen çalışmalarında Kurt ve Tomul (2020) kaynaştırma uygulaması bağlamında öğretmenlerin kendi sınıflarında deneyimledikleri sorunlara ilişkin verdikleri cevaplarda daha çok aile kabullenmemesine ve ilgisizliğine vurgu yaptıklarını belirtmektedir. Berkant ve Atılgan (2017) tarafından yapılan bir çalışmada kaynaştırma eğitimi uygulamasında veli kaynaklı olarak öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler arasında ailelerin çocuklarının özel eğitim almasını kabul etmemeleri ve ailelerin çocuklarına ilgisiz davranmaları ön plana çıkmıştır.

Çalışmanın dördüncü ve son alt problemi kapsamında okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında eğitim ortamı temelli olarak karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşleri incelenmiş ve öğretmenlerin eğitim ortamından kaynaklı olarak materyal eksikliği, uzman personel eksikliği ve finansal sorunlar gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Mevcut literatür bulgularında kaynaştırma eğitim uygulaması söz konusu olduğunda her ülkenin çeşitli engellerle karşılaştığı tespit edilmiştir. Haritalar, çizelgeler ve diğer tanımlayıcı araçlar gibi normalde yerel olarak üretilebilen basit öğretim kaynakları, gelişmekte olan ülkelerdeki birçok eğitim kurumunda bulunmamaktadır (Eleweke ve Rodda, 2002). Tesislerin ve öğretim materyallerinin eksikliği, kaynaştırma eğitimi uygulanmasının önündeki en büyük engeldir (Charema, 2007). Kristensen (2003), düşük maliyetli eğitim materyallerinin üretilmesinin bu soruna olası bir çözüm olabileceğini öne sürmüştür. Ancak, uygun öğretim materyallerini satın almak için yeterli finansman gereklidir. Öğretmenlerin tutumlarını geniş ölçüde etkileyen deneyimleri ve eğitimlerine ek olarak (Meng, 2008), odyologlar, psikologlar, konuşma ve dil patoloğları, iletişim destek çalışanları ve tercümanlar gibi eğitim programlarına yönelik destek personeli, gelişmekte olan birçok ülkede çok yetersizdir (Eleweke). & Rodda, 2002).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak özel gereksinimli bireylerin eğitiminde ve özel eğitim kurumlarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerine uygun bir eğitim ortamının geliştirilmesi önerilmektedir. Öte yandan kaynaştırma uygulamaları yürüten öğretmenlere daha fazla destek verilmesi, özel eğitim öğretmenlerine ek eğitim verilmesi ve mevcut uygulamaların etkililiğinin artırılması önerilebilir. Kaynaştırma eğitiminde öğretmen tükenmişliğini önleyici tedbirlerin alınması ve kaynaştırma öğrencileri ile karşılaşmadan hazırlık sınıflarının yürütülmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

1. Alkayış, A. (2020). *Çağdaş sorunlar karşısında insan ve eğitim*. Ankara: Astana Yayınları.
2. Alkayış, A. (2022). *Eğitim felsefesi ve kariyer planlaması*. Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları.
3. Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
4. Batu, E. S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion and related studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71.
5. Bayar, M., & Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17), 73-88.
6. Berkant, H., G. & Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25.
7. Charema, J. (2007). From Special Schools to Inclusive Education: The Way Forward for Developing Countries South of the Sahara. *Journal of the International Association of Special Education*, 8(1).

8. Cross, A. F. (2004). *Adaptations to support development and membership*. Indiana University-Bloomington, Indiana Institute on Disability and Community, Early Childhood Center. <http://www.iidc.indiana.edu/styles/iidc/defiles/ecc/inclres-adaptations.pdf>
9. Eleweke, C. J., & Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2),113-126.
- 10.Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K., & Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.
- 11.Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mac Graw Hill.
- 12.Gültekin, A. (2018). Alman idealizminde Fichte'nin ben felsefesi, *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 599-612.
- 13.Gültekin, A. (2022). Spinoza'nın bilgi anlayışı: Bir onto- epistemoloji okuması. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(95), 663-672.
- 14.Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- 15.Kadan, G., & Aral, N. (2018). Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 15-29.
- 16.Kapucu, R., Aydoğdu, A., & Benli, A. N. (2020). Ortaokul kademesinde kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin uyum becerilerine ilişkin öğrenci öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri: Bir durum çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34-47.
- 17.Kargın, T. (2014). Öğretimin uyarlanması. B. Sucuoğlu ve T. Kargın (Ed.), *İlköğretim 'de kaynaştırma uygulamaları içinde* (s. 183-240). Ankara: Kök Yayıncılık.
- 18.Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 55-76.
- 19.Karoğlu, H., & Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 231-254.
- 20.Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-246.
- 21.Kristensen, K. (2003). The inclusion of learners with barriers to learning and development into ordinary school settings: a challenge for Uganda. *British Journal of Special Education*, 30(4), 194-201.
- 22.Kurt, A. D., & Tomul, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 144-154.
- 23.Meng, D. (2008). The attitudes of primary school teachers toward inclusive education in rural and urban China. *Frontiers of Education in China*, 3(4), 473-492.
- 24.Praisner, C. L. (2003). Attitudes of Elementary School Principals Towards the Inclusion of Students With Disabilities. *Exceptional Children*, 69 (2), 135-145.
- 25.Sığırtmaç, A. D., Hoş, G., & Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 205-223
- 26.Varlier, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- 27.Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 106
PP: 4548-4557

Arrival
21 October 2022
Published
31 December 2022

Article ID Number
66505

Article Serial Number
11

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.66505>

How to Cite This Article
Denizli, E. (2022).
“Öğretmenlerin Mevcut Okul Yöneticisi Seçme ve Atama Usullerine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:106; pp:4548-4557



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Öğretmenlerin Mevcut Okul Yöneticisi Seçme ve Atama Usullerine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma

Opinions of School Headquarters on Current School Administrator Selection and Appointment: A Qualitative Research

Emrah Denizli¹ 

¹ Müdür Başyardımcısı., MEB, Balıkesir, Türkiye

ÖZET

Bu araştırma yönetici atama yönetmeliğinin öğretmenlere göre değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Balıkesir İli Karesi ilçesinde bulunan 16 öğretmen katılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; 12. Madde ile “sendika temsilcilerine” yer verilmemesinin yanlış bir karar olduğu, lisansüstü eğitim almış yönetici adaylarına sertifika muafiyeti tanınması gerektiği, değerlendirmenin yapıldığı yıldan önceki dört yılda yapılan çalışmalar ile ödüllerin değerlendirilmesi” yönündeki düzenlemenin yanlış bir karar olduğu, yönetici değerlendirme formu’nun ödüller bölümünde teşekkür, takdir ve aylık ödül belgelerinin yer almamasının doğru bir karar olduğu, geçmişten günümüze kadar okul yöneticisi seçme, atama ve yerleştirme sürecinde yalnızca sınav ve liyakat esaslı olması gerektiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Seçme, Atama, Mülakat

ABSTRACT

This research was carried out in order to evaluate the administrator appointment regulation according to the teachers. 16 teachers in Karesi district of Balıkesir province participated in the research. Semi-structured interview one of the qualitative research methods, was used in the research. According to the results of the research; It is a wrong decision not to include “union representatives” in Article 12, that certificate exemption should be granted to manager candidates who have received postgraduate education, that the regulation on the evaluation of the awards and the work done in the four years preceding the year of the assessment is a wrong decision, that the manager evaluation form is an incorrect decision. It is seen that it is a right decision not to include the certificates of appreciation, appreciation and salary and award in the section of the Physician section, and the selection, appointment and placement process of school administrators from past to present should only be based on examination and merit.

Keywords: School Administrator, Selection, Appointment, Interview

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması her zaman tartışma konusu olmuştur. Gerek sınav sistemi gerekse liyakat unsurunun dikkate alınmaması ve bir takım siyasi faktörlerin seçimi ve atamayı etkileyeceği tereddüdü her zaman yönetici adaylarının kafasını meşgul etmektedir. Tanzimat’tan bugüne kadar Türkiye’de uygulanan okul yönetici seçme ve atama uygulamaları incelendiğinde görülmektedir seçim ve atama uygulamaları şeffaflık içerisinde yürütülmemiştir. Örneğin 1839 tarihli Tanzimat Fermanı’nda eğitimle ve yönetici seçme ve atama ile ilgili herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. O dönemki okullara hangi yöntemle yönetici seçildiği muallâktadır. 1 Eylül 1869’da “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi”nin kabulü ve yayımlanması ile yönetici seçme ve atama uygulamalarının belirginleştiği görülmektedir. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, 1870’te açılan Darülmualimat’ın bir kadın müdürü olacağı hükmünü getirmesi buna örnek olarak gösterilebilir.

Cumhuriyet döneminde ise eğitim kalkınmanın bir aracı olarak görüldüğünden yönetici seçme ve atama uygulamalarının ciddiyetle yürütülmeye başlandığı görülmektedir. 1924’ten sonra John Dewey hazırladığı raporda, okul yöneticisi yetiştirecek ders ve programların açılmasına ilişkin bazı önerilerde bulunmuştur. 1939 yılından beri toplanan Türk Milli Eğitim Şuralarında eğitim yönetiminin ve yönetici yeterliliklerinin üzerinde durulmasına rağmen 1981’de toplanan 10’uncu şurada “Meslekte asıl olan öğretmenliktir” görüşü ağır basmıştır. 2006 yılında toplanan 17’nci Milli Eğitim Şurası’nda ise yönetim kademelerine göre iş analizine dayalı “yönetici yeterliklerinin saptanması ve yönetici seçmenin önemi” üzerinde durulmuştur. Görüldüğü gibi yönetici seçme ve atama süreci layıkıyla yerine getirilememiştir.

1953 yılında TODAİE (Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü)’nin kurulması, Türkiye’de kamu yönetiminin ve onun bir alt alanı olarak eğitim yönetiminin ayrı bir alan 2 olarak ele alındığını göstermektedir.

1979-1980 öğretim yılından itibaren de eğitim yönetimi uzmanlık programları açılmıştır. 1962 yılında hazırlanan MEHTAP (Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi) raporunda eğitim yöneticiliğinin özel bir uzmanlık işi olması gerektiği, bu alanda yöneticiler yetiştirmek üzere üniversitelerde bölümler açılması önerilmiştir. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi 7. Millî Eğitim Şûrası'ndan itibaren çeşitli şuralarda da tartışılmış ve en kapsamlı şekilde 14. Millî Eğitim Şûrası'nda ele alınmıştır. 12-17 Mayıs 1996 yılında toplanan 15. Millî Eğitim Şûrası'nda da eğitim yöneticilerinin yetiştirilerek atanmasının gerektiği vurgulanmıştır. Yönetici seçme ve atama sürecinin yasal dayanakları incelediğinde ise 1990 yılından sonraki ilk uygulamanın 07.06.1993 tarih ve 21600 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan atama yönetmeliği, daha sonra Kasım 1998 tarih ve 2494 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan atama yönetmeliği, 30 Nisan 1999 tarih ve 23681 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan atama yönetmeliğinin geldiği görülmektedir. Sonrasında ise 11.01.2004 gün ve 25343 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" uygulanmaya başlamıştır.

Son olarak 04 Ağustos 2013 tarihli, 28728 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmelik Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerini ikinci görev olarak yürüteceklerin seçimine, atanmasına ve yer değiştirmelerine ilişkin usul ve esasları düzenlemek üzere yayımlanmıştır.

Ülkemizde her geçen gün eğitim yöneticilerinin ve eğitimin kalitesi ön plana çıkmaktadır. Eğitim örgütü olarak kabul gören okulun belirlenmiş hedeflerine ve toplumun beklentisine ulaştıracak sistemin başında yer alan okul yöneticilerinin, öncelikli olarak istekli olanlardan ve yetenekli olanlar arasından seçilmesi, okul yöneticilerine görev öncesi hizmetiçi eğitimlerin verilmesi ve değerlendirme kriterlerine gerekli özenin gösterilmesi büyük önem arz etmektedir.

Okul Yöneticilerinin seçilmesinde uygulanan sınav sistemi ve son yönetmelikle sınav sistemine dâhil edilen mülakat sistemi, sınav sistemi konusunda eleştirileri artırmıştır.

Mülakat olgusunun varlığı yönetici adaylarında siyasal ve sendikal unsurların müdahil olabileceği endişesini uyandırmıştır.

Bu araştırmanın problem cümlesi, yönetici atama yönetmeliği öğretmenlere göre nasıl değerlendirilmektedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin mevcut okul yöneticisi seçme ve atama usullerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Objektif bir yönetmeliğin hazırlanması, yöneticilerin atanması ve yer değiştirmesi ile ilgili kriterler hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın önemine binaen kapsamında Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren, okul yöneticilerinin seçimi, atanması ve yetiştirilmesine ait uygulamaların tespiti için Resmî Gazete arşivleri taranmış, yönetmelik ve yönergelerin asıllarına ulaşılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları yönetici ve yönetici adaylarının, yönetici seçme ve atama sürecine ilişkin geçmiş uygulamaların kıyaslanması bakımından önem ifade etmektedir. Ayrıca bu araştırmanın diğer önemi ilgili alan yazına katkıda bulunmasıdır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Balıkesir İli Karesi ilçesinde görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Sayıtlar

Okul müdürlerinin görüşme formuna verdikleri cevapların, samimi ve doğru olduğu varsayılmıştır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Müdürü Kavramı

Eğitim kurumu olan okul, insanı merkezine alan bir sistem olduğundan, eğitim yönetimindeki temel nokta, yönetim kademesinin organizasyonel amaçlara ulaşması ve eğitim çalışanlarının yaşamlarını kolaylaştırmasıdır. Okulda yönetsel eylemlerin gerçekleşebilmesi için okul müdürünü etkili yönetim bilgisinin, liderlik ve iletişim becerisinin olması gerekmektedir. Bu nitelikteki yöneticilerin seçilmesi, eğitilmesi ve istihdamları çok önemlidir (Cemaloğlu, 2005). Bunların yanı sıra eğitimin hem kalitesinin hem de işlevsel dönüşümü, insan kaynakları açısından eğitim yöneticilerinin seçimini zorlaştırmıştır (Whitaker, 2003).

Eğitim yönetimi konusunda, okul örgütlerinde ilk akla gelen eğitimciler okul müdürü ve müdür yardımcılarıdır. Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin görev alanları ve sorumlulukları Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2016, md: 77-83) tanımlanmıştır. Söz konusu yönetmeliğe göre okul yöneticileri, okulda yönetim ve denetimden sorumlu tutulmuşlardır. Okulda eğitim öğretimin yönlendiren, verimliliği artıran, takım ruhunun ve kurum kültürünün geliştirilmesi için çalışıp, okulu her zaman için eğitim öğretime hazır tutan kişilerdir yöneticiler. Okul müdürü bilimsel ve teknolojik gelişmelerin takibini yaparak, okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesi noktasında kendisini sürekli olarak revize eder ve geliştirir. Eli geçen tüm fırsatları değerlendirir (Gündüz ve Altınbaş, 2018). Türk Eğitim Sisteminde, öğretimde başarılı olan eğitimcinin okul yönetiminde de başarılı olacağı konusunda bir inanç söz konusudur, fakat bu düşünce tarzı eğitim kurumunu olumsuz yönde etkileyen bir unsurdur. Eğitim kurumlarında yönetim kadrosunun oluşturulmasında belli bir eğitim şartının yasal kriterler çerçevesinde belirlenmesi, “gerekli yetkinliklerin aranmaması” endişe vericidir. Sonuç olarak bu konuda çalışmalar olduğu halde, okul yönetiminin profesyonelleştirilmediği, profesyonelleştirilmesi konusunda tespit edilen yetkinliklerin uygulama aşamasına geçmemesi gerçeğidir. (Ağaoğlu ve ark., 2012, s. 162).

Okul yöneticisi denildiği zaman, öğrencilerde, ebeveynlerde ve okul dışındaki bireylerde oluşan kavram, sadece okulda idari işlemleri yapan, denetim ve disiplinden sorumlu olan otoriter eğitimci algısı oluşmaktadır. Fakat 21. Yüzyılda okul müdürüne farklı roller verilmiştir. Çünkü eğitim kurumlarında, okul müdürü statüsündeki yönetici okulun eğitim kalitesinin ve eğitim-öğretimdeki başarısının artırılmasında ana karakterdir. 21. Yüzyılda okul yöneticisinin sahip olması gereken bir diğer niteliği de, okulun amacına ulaşmasında sadece otoriter bir kimliğe sahip olan kişi olmak yerine çağın gerekleri doğrultusunda okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayabilmesidir (Aksoyalp, 2010). Yeni yüzyılda okul müdürünün tanımı, eğitim-öğretimin kalitesini yükseltme becerisine sahip, mesleki gelişimini sürekli şekilde devam ettirebilen, gelişmeler karşısında kendisini sürekli olarak güncelleyen, teknolojik gelişmelerin takipçisi olup, eğitim-öğretim süreci ile entegre edebilen, her anlamda okulun gelişimine katkı sunabilen, sosyal çevre ile iyi ilişkiler kurabilen liderlerdir, şeklinde yapılmaktadır (Gurbuz ve diğerleri, 2013, s. 169).

Günümüzde okul müdürleri için sadece kurum yöneticisi algısı yerine kurum lideri algısı ön plandadır. Bridges ve Hallinger (1997), değişen eğitim içeriklerinin de farklı türde okul lideri özelliği gerektirdiğini ve aynı şekilde daha esnek liderlik davranışlarının olması gerektiği belirtilmektedir. Bundan dolayı, okul yöneticilerinin atanmalarının, eğitim almalarının, eğitim sisteminde kalitenin artırılması için önemli bir faktör olduğu ifade edilmektedir (Süngü, 2012). Eğitim yönetiminin uzmanlık alanı olarak kabul edilmeye başlanmasının nedeni, eğitim yönetiminde hem siyasal faktörlerin etkisinin en aza indirgenmesi hem de çok kritik olması nedeniyle yönetim biliminden en yüksek düzeyde yararlanabilmektir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, genel anlamda eğitim sisteminin yönetilmesinin, sürdürülebilir olması ve geliştirilmesi, etkinliğin ve verimliliğin artırılarak yönetimin gerçekleşmesi, okul organizasyonlarında etkinliğin ve verimliliğin artırılması önemlidir (Konan vd., 2017).

2.2. Etkili Okul ve Okul Müdür

Eğitim kurumları olan okullar, yöneticileri ve çalışanlarının özellikleri açısından eğitim dışı diğer kurumlardan farklılıklar göstermektedir (Erdoğan, 2006). Dünyada eğitimde yönetim ayrı bir meslek olarak görülmekte iken, Türk Eğitim sisteminde, yöneticiler eğitim programları gibi bir süzgeçten geçirilmeden öğretmen olan her bireye verilmektedir (Kaya, 1993). Okul yöneticilerinin, yöneticilik görevini yerine getirirken etkinliklerinin ve verimliliklerinin artırılması için bir takım niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Okul örgüt yapısında temel girdinin ve çıktının insan olduğu düşünüldüğünde, eğitim yöneticilerinin sorumluluklarının diğer kurumlara oranla daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Töremen ve Kolay, 2003).

Lider değişimin zorunlu olduğunu görebiliyorsa, öncelikli olarak değişimin getirebileceği belirsizliklerin neler olabileceğini öngörebilmeli, ortaya çıkabilecek yeni fırsatların neler olacağını görmesine engel zihinsel düşüncelerini değiştirerek değişime başlamalıdır. Lider olan okul müdürünün diğer bir görevi ise yeni durumların getireceği fırsatların getirilmesi konusunda öğretmenlerini ikna etmesidir (Özden, 1999). Okul müdürünün etkili bir yönetici olabilmesi için 5 zihin alışkanlığının olması gerekmektedir. Bunlar (Drucker 1994, akt. Töremen ve Kolay, 2003);

- ✓ Etkin yönetici, zamanını nerede ne için harcadığını bulur. İşini yaparken en az zamanda en çok işi yapmaya çalışır.
- ✓ Etkin yönetici, kendisi ve kurumu için somut hedefler belirleyip, sonuç odaklı çalışır. Bunun için ise "Ne yapmam bekleniyor?" sorusuyla başlarlar.

- ✓ Etkin yönetici kendisindeki gücü bilip, gücü doğrultusunda çalışır. Böylece yapamayacağı işe karışmaz, yapabileceği iş üzerine odaklanır.
- ✓ Etkin yöneticiler, kendilerine öncelik gösterip, öncelikli projelerinde kararlılık gösterirler ve her zaman daha yüksek performans göstermenin daha güzel sonuçlar vereceği düşüncesine odaklanırlar.
- ✓ Etkin yöneticiler, etkili kararlar alarak kurumun başarı düzeyini yükseltmek zorunda olan insanlardır. Bu şekilde davranılmasının bir sistem işi olduğunu bilmeli, alınan her etkili kararın gerçekler üzerinde uzlaşılmasındaki etkisini görebilmelidir.

Yöneticinin sorgulaması gereken temel sorusu, daha öncesinde yapılan işlerin daha verimli hale nasıl getirileceğini ve yapılması gereken yeni şeylerin neler olabileceğini yorumlayabilmektir (Özden, 1999). Etkin liderliğin temelini, örgütün misyonunu düşünmek, tanımlayabilmek, açık ve net bir şekilde bunları sunabilmektir. Lider ise hedeflerin ne olduğunu belirler, hedeflerin gerçekleşmesine öncelik verir, bu konudaki standartların ne olması gerektiğini belirler ve sorunla karşılaşmamak için olası durumun kontrolünü sağlar (Drucker, 2000)

2.3. Okul Müdürü Görev, Yetki ve Sorumlulukları

"Türkiye'de okul müdürleri ne yapar?" sorusu genellikle "Her iş" ile cevaplanır. Okul müdürlerinin görevlerine bakıldığında oldukça karmaşık bir yapı karşımıza çıkmaktadır. Kanunlar ve yönetmelikler ile yöneticilerin görev tanımları belirlenmiş olsa da uygulama da bu ilkelere uyulmamaktadır. Bu durum okulun doğası gereği normal olarak algılanır ve kabul görür. Çünkü toplumsal bir yapı olan okul, toplumun ve insanın hayatının merkezinde yer alan karmaşık bir alandır. Okula anlam katan şey ise farklı öğretmenlerin ve öğrencilerin varlığıdır. Bu duruma okul ile dolaylı bağlantısı olan tüm sosyal toplulukların üyeleri de dahil edildiğinde, okul müdürünün görevi karmaşık ilişkilerin ve beklentilerin yönetimi şeklinde olur.

Tablo 1, Türkiye'de okul yöneticilerinin yükümlülüğündeki çalışma sahaları yer almaktadır (Açıkalın vd., 2018).

Tablo1. Okul Müdürü Görev, Yetki ve Sorumlulukları

İdari	Finansal	Eğitim
Öğrencilerin okula kayıt sistemlerini düzenler	Okulun mali konulardaki yıllık bilançosunu hazırlar ve uygular.	Okulda yapılan sosyal faaliyetlerin neler olduğunu takip eder ve izlemeye çalışır.
Kayıt için hinterland alanını belirlenmesi adına kendi okulunun sokak ve caddelerini belirler.	Öğrenciler için yapılan yardımların, ilgililere dağıtımını sağlar.	Fiziksel imkansızlıklar dahilinde derslik ihtiyacının giderilmesi için çalışır.
Personelin izin ve sağlık raporlarını takip ederek, söz konusu belgeleri internet ortamına kaydını yapar.	Tadilat işlerini yaptırır. Kırılan, fayansların, sıraların, kapıların, camların takılmasını sağlar.	Okulda öğrenciler ve personeller arasında disiplinin sağlanmasını gerçekleştirir. Okulda gruplaşmaları önlemeye çalışır. Okuldaki çatışmaları çözer.
Okul-aile birliğiyle iş birliği yapar.	Finansal kaynak bulmaya çalışır ve gerektiğinde öğrenci ve velilerden para toplar	Devamsız öğrencileri bulmaya çalışır
Resmi evrak niteliğindeki faksları alır, gerektiğinde faks çeker ve gelen evrakları ilgililere havale eder.	Boya, badana, tamirat işlerini yaptırır ve bazen de yapar.	Öğretmen bulmaya çalışır
Okulundaki personellerin, öğretmenlerin, memurların ve hizmetlilerin zaman zaman özel hayatlarını dinler ve onlara yardımcı olmaya çalışır Öğrenci ve velilerin sorunlarını dinler.	-	Derslerin verimli ve aktif geçmesi, boş geçmemesi için gerekli tüm çabayı gösterirler.
Öğretmenlerin nöbet çizelgelerini hazırlayarak kontrolünü sağlar.	-	Okulda Öğretmenlerin haftalık ders programlarını kendisi ayarlar.

Kaynak: Açıkalın, Şişman ve Turan, 2018, 77-78.

Müdürlerin görevleri ve yükümlülükleri aşağıdaki gibidir (Keleş, 2018):

- ✓ Eğitim dönemi öncesi personelin görev tanımlarını yaparak ve personele yazılı olarak bildirir. Gerek gördüğü zamanlarda ise öğretmenlerin de fikirlerini alarak öğretmenlerin öğreteceği derslerle ilgili görevleri dağıtır.
- ✓ Ünitelendirilmiş yıllık planların hazırlanması amacıyla öğretmenler kurulu ve zümre toplantılarının yapılmasını sağlar. Öğretim yılı başlamadan önce toplantılarda alınan kararlar doğrultusunda hazırlanan ünitelendirilmiş yıllık planın bir örneğini alır, inceler, onaylar ve iade eder.
- ✓ Okulun derslikleri, bilgi teknolojileri sınıfı, laboratuvarlar, kütüphaneler, atölyeler, eğitim materyalleri ile sağlık ve güvenlik hizmetleri, gerekliliklerine uygun olarak eğitim ve öğretime hazır hale getirir. Diğer okullardan ve çevreden olanaklar doğrultusunda faydalanılmasını sağlamaktadır, Ayrıca diğer okullardan ve çevrelerin olanaklarından yararlanmak adına gereken tedbirleri almaktadır. Öğrencilerin eğitimlerinde sürekliliği sağlamak adına, Milli Eğitim Müdürlüğü ile ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği içinde olur.

- ✓ Eğitimin ve öğretim çalışmalarının etkin, verimliliği için karşılaşılan problemlere çözüm geliştirmek için kurullar, komisyonlar ve ekipler oluşturur. Kurul ve toplantı sonucu alınan kararları onaylayarak uygular ve gerekirse üst mercie bildirir.
- ✓ Öğretmenlerde performansın artırılması için, onları yılda en az bir kez izler ve yönlendirir.
- ✓ Okula teknolojik yenilikleri getirir. Okulun ihtiyaçlarını belirleyerek, okulun mali imkanları doğrultusunda satın alma yoluyla, bağış ve benzeri yollarla okulun ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli işlemleri yapar. Okulun düzeni ve disiplinine dair bütün önlemleri alır.
- ✓ Personelin eğitimi ve gelişimi için gereken önlemlerin alınmasını sağlar. Adaylık ve hizmet içi eğitim faaliyetleri konusunda neler yapılması gerekiyorsa onları yapar ve işlemleri kendi eliyle yürütür.
- ✓ Personelin performans yönetimi ve disiplin işleri ile öğrenci ödül ve disiplin hizmetlerini gerçekleştirir.

2.3. Okul Müdürünün Nitelikleri

Günümüzde, okul yöneticilerinden beklenen davranışlarda farklılıklar görülmektedir. Farklı beklentiler içine girilmesinin nedeni, değişen ve sürekli gelişen teknolojinin eğitime de yansımalarıdır. CoreStates, yönetim için oluşturulan "Temel değerler" olan temel durum ilkelerini gruplandırmakta ve bu değerlerin, organizasyonun yapısını yönetimsel manada ayakta tutabileceğini öne sürmektedir. Bu yönetim değerlerinin sıralanması ise aşağıdaki gibidir (Rosen, 1998):

- ✓ İnsanlar değerlidir. Bu nedenle her insana karşı saygı ve nazik davranış ön planda olacak ve bireylerin kişisel ve mesleki hedeflerine ulaşmaları konusunda desteklenip uygun ortam oluşturulacaktır.
- ✓ Bireylerin performansları önemlidir. CoreStates'e göre başarı ve performans için olması gereken şey, bireylerin ve ekiplerin olağanüstü katkı sağlamalarıdır ve her aşamada bu katkıların takdir edilmesidir.
- ✓ Çeşitliliğe değer verilir. Çeşitliliğimizin, kuruluşumuzu güçlenmesinde geniş bir perspektif genişliği sağlayarak, bireysel farklılıkların, karşılıklı saygı, anlayış ve işbirliğine dayalı bir iklim oluşturacaktır.
- ✓ Takım çalışmasına önem verilerek, takım çalışmasının başarı odaklı düşünülmesinin büyük bir önem az ettiğinin farkına varılması gerektiğidir. Birbirlerinin özel alanlarına, sorumluluklarına, işlevlerine, beceri ve deneyimlerine, karşılıklı saygı duyulması güvenin temel unsurunu oluşturmaktadır. İletişim önemlidir. İletişimde her yöne akan açık, net, içten iletişim kuralı olmalıdır. Dinlemenin iletişim sürecinde önemli bir yerinin olduğu vurgulanmaktadır.
- ✓ Dürüstlük önemlidir ve kıymetlidir.

Okullarda etkililiğin artırılmasında okul kültürünün çok önemli bir etkisi bulunmaktadır. Okulda kültürün oluşmasında ise en önemli unsur okul müdürüdür. Çünkü okulda, okulun hedeflerine ulaşmasında, eğitimin ve diğer personellerin organize olmalarında etki eden, yöneten, koordinasyonu sağlayan, denetimi sağlayan... okul müdürüdür (Gürsel, 2003). Okul müdürü ayrıca okulu amaçlarına ulaşması yönünde yöneten kişidir. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere okul müdürünün hem yönetim alanında hem de öğretim alanında gerekli eğitimi almış olması gerekmektedir (Başaran, 1994).

Okul yönetimin önemli olmasının nedeni, yönetim konusunun öneminden kaynaklanmaktadır. Okul idaresinin görevi, okulun amaçları doğrultusunda canlı tutulmasını sağlamaktır. Okul müdürünün yetki ve sorumluluğunun belirlenmesinde, okul yönetiminin önemi de etkili olmaktadır. Yönetimin çok yönlü tanımlanması, yöneticinin de çok yönlü yetki ve sorumluluk almasına neden olmaktadır. Bu yetki ve sorumluluk ise okul yönetiminin değerinin ve öneminin artırılma derecesi ile doğru orantılıdır (Bursalıoğlu, 2008).

Okul kültürünün önemli olmasının nedeni, okul örgütünde okul yöneticisi tarafından, öğretmenlerin davranışlarının yönlendirilmesi ve okulun hedefleri olan bir sistem haline getirilmesinde kullanılabilecek önemli araçlardan birisinin de okul kültürü olmasıdır (Aydın, 2007). Çünkü okul kültürü kavramı, okuldaki yöneticilerin, öğretmenlerin ve okul alanındakilerin birlikte hareket etmelerini sağlayan ana unsurdur. Kültürün ana öğelerini değerler ve normlar oluşturmaktadır. Bu değerler ve normlar okul bileşenlerinin ortak hareket etmelerini sağlamaktadır. Örgüt yapısı içindeki paylaşılan normlar, değerler ne oranda güçlü ise, yapı içindeki bileşenlerin de ortak hareket etme olasılıkları o oranda artış göstermektedir. Örgütün temel kişiliğini, örgütün sahip olduğu kültür oluşturmaktadır. Okullar da sahip oldukları kültürleri ile ayırt edilebilir (Çelik, 2009).

Okulun geçmişi ve gelenekleri, okul bileşenlerinin birikimi, etkileşimleri sonucunda o okulun kendisine özgü kültürünün oluşmasına ve gelişmesine yol açacaktır. Okulun sahip olduğu bu kültür, okulun normlarından, inançlarından, tutumlarından, davranışlarından, beklentilerden ve eğilimlerinden oluşmaktadır (Balci, 2007).

Okul yöneticisinin sorumluluklarından birisi de okulun kültürünün belirlenmesi ve şekillendirilmesinden sorumlu olmasıdır. Okul müdürü okulun kültürünün oluşturulması sürecinde öncelikle, öncelikle rolünün ne olduğunu belirlemeli, okuldaki öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulun sosyal çevresinin ve toplumun geçmiş deneyimlerini anlamalıdır. Halihazırdaki kültürün incelenmesi ve yeterince anlaşılması, okul kültürünü anlamaya çalışan ve okul kültürü oluşturmaya çalışan yöneticinin yapması gereken ilk adımdır. Bu aşamadan sonra yapması gereken şey ise, okulun amaçlarının ne olduğuna dikkatini yoğunlaştırmak, okulun değerlerinin, normlarının sürekli ve açık bir örneği olmak, okuldaki olaylar karşısında tepkisiz kalmamak, tepki göstermek ve okuldaki etkinliklere katılım sağlamaktır (Çelik, 2009).

Okulda olumlu bir kültürün oluşması sürecinde okul müdürüne büyük bir sorumluluk düşmektedir. Yöneticinin okulda odasında çıkmaması, zamanını odasında geçirmesi ile olumlu bir okul kültürü oluşturamaz. Bunun yerine, okul yöneticisi okul içindeki davranışlarında adil ve tutarlı olma, yeteneğini gösterebilme, doğru zamanda ve yerde görünür olmasını bilme, okulda yenilikleri başlatabilme ve olumlu girişimlerin desteklenerek olumlu bir öğretme-öğrenme ortamının oluşmasını sağlamalıdır. Yöneticinin öğrencilerden, öğretmenlerden beklentisi ne ise onu ilgililerine ulaştırması, pekiştirmesi, dikkatlerini okulun gidişatına odaklandırması gibi davranışlar okul kültürünün oluşmasında olumlu yönde destek sağlayacaktır (Balcı, 2007).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme çeşitleri içerisinde yarı yapılandırılmış görüşme modeli kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubuna Ait Bulgular

Araştırmadaki katılımcılar Balıkesir İli Karesi ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz yöntem ile oluşturulmuş olup, 16 öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin veriler Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo2.Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

	Seçenekler	f	%
Cinsiyet	Kadın	8	50
	Erkek	8	50
Öğretmenlik branşı	İngilizce	5	32
	Matematik	6	36
	Türk Dili ve Edebiyatı	5	32
Mesleki kıdem	1-5 yıl	5	32
	6-10 yıl	10	64
	11-15 yıl	1	4
Eğitim Durumu	Lisans	11	70
	Y. Lisans	5	30
Yaş	25-30	5	32
	31-40	9	55
	41-50	2	13
Medeni Hal	Evli	12	75
	Bekar	4	25

Çalışma grubundaki öğretmenlerin % 50 ‘si kadın % 50 ‘si erkek. % 32’si İngilizce, % 36’sı Matematik öğretmeni ve % 32’si Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenidir. % 32’i 1-5 yıl arası kıdeme, % 64’ü 6-10 yıl arası kıdeme, % 4’ü 11-15 yıl arası kıdeme sahiptir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin % 70 ‘i lisans mezunu, % 30 ‘u da yüksek lisans mezunudur. % 32 ‘si 25-30 yaş aralığında, % 55 ‘i 31-40 yaş aralığında ve % 13 ‘üde 41-50 yaş aralığındadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin % 75 ‘i evli, % 25 ‘i de bekarıdır.

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracını tarama modellerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme şekli oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan 4 tane soru, belirlenen öğretmenlere sorulmuştur.

3.4. Mülakat Sorularının Analizi ve Yorumlanması

Çalışma grubunun mülakat sorularına verdikleri cevaplar, aslını bozmadan orijinal görüşler korunarak araştırmacı tarafından kısaltılması sağlanmıştır. Gizliliği sağlamak amacıyla katılımcı öğretmenler “Ö” , kısaltması yapılarak belirtilmiştir.

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada “içerik analizi” yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 228).

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmadaki mülakat sorularına verilen cevaplar şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 3. Yönetici görevlendirme yönetmeliğindeki “Sözlü Sınav Komisyonun Oluşturulması” başlıklı 12. Maddesinde “sendika temsilcilerine” yer verilmemesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Sendika temsilcisi olmalıydı	9
Sendika temsilcisi olmamalıdır	7

Tablo 3’de Yönetici görevlendirme yönetmeliğindeki “Sözlü Sınav Komisyonun Oluşturulması” başlıklı 12. Maddesinde “sendika temsilcilerine” yer verilmemesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşlerine göre katılımcıların yüksek bir kısmı “Sendika temsilcisi olmalıydı” cevabını vermiştir. Katılımcıların kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Sendika temsilcileri olmalıydı. Çünkü haklarımızın savunucusu olarak onların varlığı adaylara destek sağlayacaktır. Şeffaflık ve hakkaniyet olması için dahil olmalı. Yanlı davranışlar sergilendiği için yine doğru bir değerlendirme olacağına inanmıyorum. Şeffaf atama ve kafalarda soru işareti kalmaması adına yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Sendika temsilcisi olabilir.” (f=9)

“Sendikalar tarafsız olmadığı için doğru bir karar. Doğru buluyorum. Sonuç olarak sendika bağlılığı olmayan adayları eksiklik hissinden koruyor. Sendikacılık partililik gibi görüldüğü için olmaması daha iyi. Tarafsız kalınacağını düşünmediğinden olmaması gerekir.” (f=7)

Tablo 4. Yönetici görevlendirme yönetmeliğindeki “Eğitim Yönetimi Sertifika Programı” başlıklı 14. Maddesinde lisansüstü eğitim almış yönetici adaylarına sertifika muafiyeti tanınmaması yönünde tesis edilmemesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Sertifika muafiyeti tanınmalıdır	12
Sertifika muafiyeti tanınmamalıdır	4

Tablo 4’de, Yönetici görevlendirme yönetmeliğindeki “Eğitim Yönetimi Sertifika Programı” başlıklı 14. Maddesinde lisansüstü eğitim almış yönetici adaylarına sertifika muafiyeti tanınmaması yönünde tesis edilmemesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Sorusuna ilişkin katılımcı cevaplarına göre katılımcıların çoğunluğu (f = 12) “Sertifika muafiyeti tanınmalıdır” olarak ifade etmiştir. Katılımcıların kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Üst eğitim almış herkese ayrıcalıklar tanınmalıdır. Çok olumlu. Sertifika muafiyeti tanınmaması yöneticilerin kendini geliştirmesine engel teşkil eder. Lisansüstü eğitimi almış bir adayın ayrıca yeni bir sertifika almasına gerek olmadığını düşünüyorum. Muafiyet verilmelidir. Yüksek lisansın sertifika programına denk sayılması gerektiğini düşünüyorum. Sertifika muafiyeti olmalı tekrar bir eğitime gerek olmadığını düşünüyorum. Bunun üzerine eğitim almış olanın bir önceliği olmalı.” (f=12)

“Doğru buluyorum. Eşitlik adına mantıklı. Olması gereken.” (f=4)

Verilen diğer cevaplar ise;

“Yöneticilerin kendi gelişimleri için yaptıklarının boşa olduğunu görüyorum.”

“Faydalı olur.”

“Olumlu bir gelişme”

“Yöneticilik bilgi beceri hakimiyet ve yönetme yeterliliği isteyen bir pozisyon o nedenle donanımlı olabilmeleri için bu sertifikaları almış olmaları gerektiğini düşünüyorum.”

Tablo 5. “Yönetici Değerlendirme Formu’nun Açıklamalar kısmında yer alan “değerlendirmenin yapıldığı yıldan önceki dört yılda yapılan çalışmalar ile ödüllerin değerlendirilmesi “konusunda ne düşünüyorsunuz? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Yanlış bir karar	12
Doğru bir uygulama	3

Tablo 5’de, EK-1 ve Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu’nun Açıklamalar kısmında yer alan “değerlendirmenin yapıldığı yıldan önceki dört yılda yapılan çalışmalar ile ödüllerin değerlendirilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?

Sorusuna ilişkin katılımcı cevaplarına göre katılımcıların çoğunluğu (f = 12) “Yanlış bir karar ” olarak ifade etmiştir. Katılımcıların kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Kesinlikle yanlış bir durum. Göreve başlama tarihinin tamamını kapsamalıdır. 4 yılla sınırlandırılmamalıdır. Bütün geçmiş yılları kapsamalıdır. Tüm mesleki süreyi kapsayabilir. Hepsi öğretmenin geçmişini çalışmalarını ifade ediyor. 4 yıl sınırlaması anlamsız. Hatalı buluyorum. Bizi biz yapan şeyler o güne kadar tüm yaşanmışlıklar olmalı. 4 yıldan önceki emekler değerini mi yitirmiş oluyor ki sayılmıyor. Bence en baştan itibaren olmalı, son yıllarda hep aynı sendikadan olanlara verildi. Harcanılan her emeğin karşılığının olması gerektiğini, dosyaya konan her ödülün, çalışmanın insanın ömrü boyunca değer olarak kalmasının daha doğru olacağını düşünüyorum. 4 yıl sınırlamasının yanlış olduğunu düşünüyorum. Kısıtlanmıştır haksızlık doğuracaktır. Tüm yılların değerlendirilmesi gerekir.” (f=12)

“Bir ayırt edici olması açısından yapılabilir bir uygulama ama tabi en başta ödüllerin neye göre verildiği de önemlidir. Olabilir. Doğru bir uygulama.”(f=3)

Verilen diğer bir cevap ise,

“Bazıları hiç yapmadan yapmış gibi gösteriliyor sırf puan alabilmek için.bu da diğer yandan canla başla azimle ve gönüllü olarak çalışanların hakkına saygısızlık diye düşünüyorum.-miş gibi gösterilen her şey yanlış usulsüz ve adaletsiz.”

Tablo 6. EK-1 ve Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu'nun ödüller bölümünde Teşekkür, Takdir ve Aylıkla Ödül belgelerinin yer almaması konusunda ne düşünüyorsunuz? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Doğru bir karar	7
Yanlış bir karar	5

Tablo 6’da, . EK-1 ve Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu'nun ödüller bölümünde Teşekkür, Takdir ve Aylıkla Ödül belgelerinin yer almaması konusunda ne düşünüyorsunuz? Sorusuna ilişkin katılımcı cevaplarına göre katılımcıların çoğunluğu (f = 7) “Doğru bir karar” olarak ifade etmiştir. Katılımcıların kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Doğru buluyorum. Eşitlik adına mantıklı. Olması gereken. Almamalıdır. Bu ödüller yansız verilse ayırt edici olarak kabul edilebilir ama hepimiz biliyoruz ve görüyoruz ki şahsa göre değişen kriterle verilen ödül ,takdir vs. ayırt edici olmaz , olmamalı”(f=7)

“Bu belgelere de yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yer almalı ama hakkaniyetli bir şekilde. Gerekli durumlarda verilmelidir. Doğru bir karar. Hak edenlere değil torpillilere bu belgeler veriliyor. Sadece büyük, merkezi ya da tanıdığı olanın aldığı başarı belgelerinin geçerli olmasının yanlış olduğunu düşünüyorum. Yanlış. Ödül belgelerinin emek verip çalışan yöneticinin hakkı olduğunu düşünüyorum .”(f=5).

Verilen diğer cevaplar ise;

“Eğer ödüller layıkıyla veriliyorsa sorun yok .”

“Aylıkla ödülün otomatik geldiğini düşünerek olmasına gerek olmadığını düşünüyorum ancak diğer belgelerin mutlaka bir etkisi olmalı. Sonuçta bu başarılı ve azimli bir kişi olduğunu sembolü olarak veriliyor.”

“Eski ödüllere puan vermeme adına yapılmış bir oyun olduğunu, eski idarecileri saf dışı bırakmanın bir yolu olarak bilerek yapıldığını düşünüyorum.”

“Garip buluyorum. Sadece tek amacı genç yöneticilere öncelik verilmesi istenmiş olabilir.”

“Bu ödüllerin hakkıyla verilmesi ve adaletli liyakatle verilmiş olması için gereken düzenleme yapılmalı., bizde maalesef hemşericilik her yerde olduğu gibi burada da var.tabi ki hakkıyla alabilenler de bu haktan mahrum bu durum yüzünden en üzücü yani da bu.öncelikle bu ödüllerin verilmesi ile ilgili bir düzenleme ve adaletli ortam olmalı ve ödüllere değerlendirmede yer verilmelidir.”

Tablo 7. Okul yöneticisi seçme, atama ve yerleştirme sürecini geçmişten günümüze dek değerlendirdiğinizde neler söylersiniz? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Yalnızca sınav ve liyakat esaslı olmalıdır	10
Eşit ve demokratik bir uygulama olması gerekir.”	4

Tablo 7’de, Okul yöneticisi seçme, atama ve yerleştirme sürecini geçmişten günümüze dek değerlendirdiğinizde neler söylersiniz? Sorusuna ilişkin katılımcı cevaplarına göre katılımcıların çoğunluğu (f = 10) “Yalnızca sınav ve liyakat esaslı olmalıdır” olarak ifade etmiştir. Katılımcıların kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Önceki yıllarda yazılı puanıyla yapılan değerlendirilmenin zamanla mülakat değerlendirilmesinin de eklendiğini görmekteyiz. Bu durum karşısında yeteri kadar **nesnel** davranılmadığını düşünmekteyim. Ancak mülakat değerlendirilmesinin adayların liyakat derecelerinin ölçülmesi açısından gerekli olduğu kanaatindeyim.

“Yalnızca sınav ve liyakat esaslı olmalıdır. Liyakat olmalıdır. Sınavla alım yapılması iyi yönlü bir çalışmadır, ancak görevlendirme olmamız ve kadromuzun olmaması bir handikaptır. Ayrıca belli bir sendika üyelerine yapılan ödüllendirme ve destek olma ayrımcılığı kaldırılmalıdır. Bir türlü tam anlamıyla geçerli ve sürekliliği olan bir düzenleme olmadı. Çok kötü olduğunu düşünüyorum, bizim ülkemizde sadece sınavla atanmanın uygun olduğunu yoksa torpilin çok olduğunu düşünüyorum, mülakatlarda elenen ama liyakat sahibi olduğumun söylendiği birisi olarak.”(f=10)

“Adam kayırma ve torpil olduğu sürece gelişme sağlanamayacaktır. “Hakkıyla gelen kişi çok az. İdarecilik vasıfları taşımayan çok yönetici gördüm. İdarecilik liderlik demek bir ortamda kültürü oluşturan en temel kişi.” (f=4)

Verilen diğer cevaplar ise;

“Daha da geliştirilebilir.”

“Sınav sisteminin uygun olduğunu düşünüyorum ancak içeriğinin geliştirilmesi gerekir görüşümdedir. Bunun yanı sıra hala yeteri kadar objektif olmadığını da belirtmek isterim. Bugün geldiğimiz noktada bir okulun tüm sorumluluğu üzerine verilmiş kişilerin seçiminde farklı yeterlilikler de aranmalı mevzuatla sınırlı kalınmamalıdır. Sadece sınav olmalı, yüksek lisans şartı gelmeli ve bu işi severek isteyerek yapacak yöneticiler seçilmelidir. Sınavla olduğu sürece sendikaların işe karışmadığı mülakatın olmadığı her atanmanın doğru olduğunu düşünüyorum.”

“Bir kıstas olması her zaman iyidir. Ancak eşit ve demokratik bir uygulama olması gerekir. Üzücü de olsa kabul edilmesi gereken bir gerçek var ki iktidara yakın olanlardan yönetici seçme paradoksundan kurtulamadığımız gibi hiç bu yıllardaki kadar aleni ve açık açık yapılmamıştı. Bilgi, ilgi, eğitim, yöneticilik vasfı gibi değerlere bakılarak (gerçek anlamda) işi iyi yapacak olan bu kademelere gelmelidir.”

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmanın yapıldığı katılımcıların verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular şu şekildedir;

Araştırmada “Yönetici görevlendirme yönetmeliğindeki “Sözlü Sınav Komisyonun Oluşturulması” başlıklı 12. Maddesinde “sendika temsilcilerine” yer verilmemesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Sorusuna “Sendika temsilcisi olmalıydı” cevabında yoğunlaşma görülmektedir. Buna göre 12. Madde ile “sendika temsilcilerine” yer verilmemesi yanlış bir karar olmuştur.

Araştırmada “Yönetici görevlendirme yönetmeliğindeki “Eğitim Yönetimi Sertifika Programı” başlıklı 14. Maddesinde lisansüstü eğitim almış yönetici adaylarına sertifika muafiyeti tanınmaması yönünde tesis edilmemesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Sorusuna “Sertifika muafiyeti tanınmalıdır” cevabında yoğunlaşma görülmektedir. Buna göre lisansüstü eğitim almış yönetici adaylarına sertifika muafiyeti tanınmaması yanlış bir karar olarak olmuştur.

Araştırmada “ Ek-1 ve Ek-2 yönetici değerlendirme formu’nun açıklamalar kısmında yer alan “değerlendirmenin yapıldığı yıldan önceki dört yılda yapılan çalışmalar ile ödüllerin değerlendirilmesi” yönündeki düzenleme hakkında ne düşünüyorsunuz? Sorusuna “Yanlış bir karar” cevabında yoğunlaşma görülmektedir. Buna göre “değerlendirmenin yapıldığı yıldan önceki dört yılda yapılan çalışmalar ile ödüllerin değerlendirilmesi” yönündeki düzenleme yanlış bir karardır.

Araştırmada “Yönetici Değerlendirme Formu’nun ödüller bölümünde Teşekkür, Takdir ve Aylıkla Ödül belgelerinin yer almaması hakkında ne düşünüyorsunuz? Sorusuna “Doğru bir karar” cevabında yoğunlaşma görülmektedir. Buna göre yönetici değerlendirme formu’nun ödüller bölümünde teşekkür, takdir ve aylıkla ödül belgelerinin yer almaması doğru bir karardır.

Araştırmada “ Okul yöneticisi seçme, atama ve yerleştirme sürecini geçmişten günümüze dek değerlendirdiğinizde görüşünüz ne yöndedir? Sorusuna “Yalnızca sınav ve liyakat esaslı olmalıdır” cevabında yoğunlaşma görülmektedir. Buna göre ise geçmişten günümüze kadar okul yöneticisi seçme, atama ve yerleştirme sürecinde yalnızca sınav ve liyakat esaslı olması gerektiği görülmektedir.

5.2. Öneriler

Sözlü Sınav Komisyonunda sendika temsilcisi olmalıdır



Lisansüstü eğitim almış yönetici adaylarına sertifika muafiyeti tanınmalıdır.

Yönetici değerlendirme formunun ödüller bölümünde teşekkür, takdir ve aylıkla ödül belgeleri yer almalıdır.

Okul yöneticisi seçme, atama ve yerleştirme süreci yalnızca sınav ve liyakat esaslı olmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Açıkalin, A. (1994). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: PEGEM Yayınları.
2. Açıkalin, A. (1998). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Öncü Basımevi.
3. Açıkalin, A., Şişman M. ve Turan S. (2018). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
4. Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaköse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), s. 159-175.
5. Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Okul Yöneticisinin Niteliği: Öğretim Liderliği. *The Journal of SAU Education Faculty*(20), 140-150
6. Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık,
7. Balcı, A. (2007). *Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi*. 21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara.
8. Başaran, İ. E. (1994). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası Bursalıoğlu, Z. (2000). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (11. Basım, Ankara). PegemA Yayıncılık.
9. Bursalıoğlu, Z. (2008). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama* (9.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
10. Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
11. Çelik, V. (2009). *Okul Kültürü ve Yönetimi* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
12. Drucker, P. F. (2000). *Yeni Gerçekler*, (Çev. Birtane Karanakçı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
13. Gürsel, M. (2003). Okul Yönetimi, Konya: Mikro Yayınları.
13. Erdoğan, İ. (2006). Okul Yöneticilerinin Genel Özellikleri Ve Yöneticilik Tutumlarıyla İlgili Bir Araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 1(2006)*, 103-118.
14. Gündüz, M, ve Altınbaş, Ş. (2018). Türk sinemasında eğitim içerikli filmlerde okul yöneticisi tasviri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*.
15. Gürsel, M. (2003). *Okul Yönetimi*, Konya: Mikro Yayınları.
16. Kaya, Y.K. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Bilim Yayıncılık Ankara
17. Konan, N., Çetin, R. B. & Yılmaz, S. (2017). Okul Müdürü Görevlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*
18. Özden, Y. (1999). “Eğitimde Yeni Sistem Arayışları”. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Ed: Yüksel Özden). 1. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
19. Rosen R. H. (1998). *İnsan Yönetimi*, (Çev. Gündüz Bulut). İstanbul: MESS Yayın..
20. Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(2), 33-50.
21. Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
22. Whitaker, K. S. (2003). Principal role changes and influence on principal recruitment and selection: An international perspective. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 37-54.

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 106
PP: 4558-4575

Arrival
22 October 2022

Published
31 December 2022
Article ID Number
66513

Article Serial Number
12

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/8/sss.66513>


How to Cite This Article
Köseler, M. & Şam, A.
(2022). "Okul Aile
Birliğinin Fon Oluşturma
Çalışmalarındaki
Etkinliği" International
Social Sciences Studies
Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:8, Issue:106;
pp:4558-4575



Social Sciences Studies
Journal is licensed under
a Creative Commons
Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

Okul Aile Birliğinin Fon Oluşturma Çalışmalarındaki Etkinliği

Effectiveness of School Parent Association in Fund Rating Works

Mustafa Köseler¹  Abdurrahman Şam² 

^{1,2} Öğretmen., MEB, Manisa, Türkiye

ÖZET

Temel eğitim kurumlarından ortaokulün finansmanı, kamu bütçesinden ayrılan payın yanında okul aile birliği aracılığıyla öğrenci velilerinden toplanan bağışlardan, kantin, kafeterya vb. işletilebilir alanların üçüncü şahısların işletmeciliğine devredilmesinden, düzenlenen etkinliklerden (pırlav günü, kermes vb.) elde edilen gelirden sağlanmaktadır. Okul aile birlikleri zorunlu eğitimin "parasız" olmasından dolayı, öğrenci velilerinden "bağış" toplamakta zorlanmaktadır. Bu durum öğrenci velilerinin ve yakın çevrenin finansal desteğini sağlamak için, hem ortaokul yöneticilerini hem de aile birliklerini zorlamakta ve öğrenci velileriyle karşı karşıya getirmektedir. Diğer taraftan okul aile birliğinden okul için toplanan parasal kaynağı etkili bir biçimde yönetmesi ve yapılan harcamaları belgelendirerek açıklaması, okul yöneticilerinin ise bu iş ve işlemleri denetleyerek rehberlik etmesi beklenmektedir. Ortaokul aile birlikleri okulün finansmanını sağlamada ve sağlanan finansla ihtiyaçları karşılamada zorlanmaktadır. Bu çalışmada ortaokul okul aile birliği bütçesinin yönetimi ile okula ihtiyaç duyduğu fonu oluşturmada etkinliği açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda veliler üzerine uygulanan ölçekten elde edilen toplam puanların velilerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, velilerin okul aile birliklerinin fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliği hususundaki görüşlerinin velilerin cinsiyetine, yaşına ve okuyan çocuk sayısına göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Velilerin okul aile birliklerinin fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliği hususundaki görüşlerinin velilerin eğitim durumlarına, ailenin gelir durumuna ve okul aile birliklerinde görev alma durumlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Aile Birliği, Fon, Veli

ABSTRACT

In addition to the share allocated from the public budget; financing of secondary school, one of the basic education institutions, is provided from the income obtained from the donations collected from the parents of the students through the school parent association, the transfer of operable areas such as canteens and cafeterias to the management of third parties and organized events (rice day, school fundraiser, etc.). School parents associations have difficulties in collecting "donations" from the parents of the students due to the fact that compulsory education is "free". This situation complicates the work of both secondary school administrators and school parent associations in order to provide the financial support of the students' parents and the close circle, and brings them face to face with the parents of the students. On the other hand, the school parent association is expected to manage the financial resources collected for the school effectively and to explain by documenting the expenditures made and school administrators are expected to guide and supervise these works and procedures. Secondary school parent associations have difficulties in funding the school and meeting the needs with the finance provided. In this research, it has been tried to explain the management of the secondary school parent association budget and the effectiveness of the school-parent union in creating the funds that the school needs. In this context, it was investigated whether the total scores obtained from the scale applied to the parents differ according to the demographic characteristics of the parents. The findings obtained as a result of the analysis reveal that the views of parents on the effectiveness of parent-teacher associations in fundraising studies do not differ according to the gender, age and number of children studying. It has been determined that the views of the parents on the effectiveness of the parent-teacher associations in fundraising activities differ according to the educational status of the parents, the income status of the family and the status of taking part in the parent-teacher associations.

Keywords: The School Parent Association, Fund, Parent

1. GİRİŞ

Araştırmanın problemi, amacı , önemi ve sınırlılıkları bu bölümde açıklanmıştır.

1.1. Problem

Eğitimin finansmanının devlet tarafından karşılanması ve tüm vatandaşların eğitimden yararlanabilmesi eğitimin kamusal olduğunu gösterir. Eğitime kaynak oluşturulması ve oluşturulan kaynağın eğitim amacıyla kullanılması, eğitim için ihtiyaç duyulan koşulların sağlanmasına olanak verir. Eğitim hakkında herkesin yararlanabilmesi eğitime yeterli kaynak ayrılması ile mümkündür. Eğitime kaynak ayırma işinde üç farklı yaklaşımdan söz edilebilir. Birinci olarak kamu finansmanı, ikinci olarak özel finansman (öğrenciler ve ailelerinden alınması), üçüncü olarak eğitimden dolayı ya da doğrudan yararlanan herkesin eğitime para harcaması gerektiği görüşüdür ve buna da karma finansman denmektedir (Kurul, 2002: 192).

Türkiye'deki eğitim harcamaları incelendiğinde kamu harcamalarının yetersizliği durumunda hane halkının devreye girerek eğitim harcaması yaptığı görülmektedir. Ancak hane halkı tarafından yapılan eğitim harcamaları aile gelir düzeyine göre farklılık gösterebileceğinden eşitsizliklerin derinleşmesi söz konusu olmaktadır. 2020 yılında Türkiye'de eğitim harcamalarının %74,7'si genel bütçeden , %20,2'si ise hane halkları tarafından karşılanmıştır (TÜİK, Eğitim Harcamaları İstatistikleri, 2020). Bu durum, eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin de finansman kaynağı olarak sürece dahil edildiğini göstermektedir.

Eğitim kurumlarının bütçe yönetiminde karşılaştıkları en önemli sorun bütçe yetersizliği olarak görülebilir. İlk ve ortaokulların henüz doğrudan bir bütçesi yoktur, ancak ortaöğretim kurumlarında (liseler), okullara merkezi bütçeden ödenek yapılmaktadır. Başaran (1994), eğitim bütçesinin okullardan başlaması ve bütçenin aşağıdan yukarıya doğru bir yol izlemesi gerektiğine işaret etmiştir. Okul tarafından hazırlanan bir bütçe ile okul bileşenleri, özellikle öğretmenler, programın maliyeti, okulun mali durumu ve bütçesi hakkında daha fazla bilgi ve farkındalığa sahip olurlar (Murphy, 1993; aktaran Aytaç, 2004).

Okullarımız çevreyle ilişki halindedir. Çevresinden etkilenmek ve çevresini etkilemek her okul için geçerli bir gerçekliktir. Temelde ortak nokta öğrenciler ve onların geleceğidir. Etkileşim içinde bulunan okul ve ailenin işbirliği bu nedenle kaçınılmazdır. Etkili bir işbirliğiyle istenilen hedefe eğitim öğretimde ulaşılabacaktır. Okulda gerçekleşen tüm faaliyetlerin en önemli destekçisi hiç şüphesiz velilerdir. Aileler eğitim öğretim çalışmalarının ayrılmaz parçalarıdır (Bayraktar, 2003: 52).

Okulları dinamik, sürekli gelişim yolunda çevre ile bütünleşmiş, değişime ve yeniliğe açık örgütler olmaya zorlamaya başlayan bir toplumsal ve teknolojik değişim ve gelişim çağında yaşıyoruz (Özmen ve Harktı, 2005). Okullar, öğrenci başarısını artırmanın ve onları toplumun iyi vatandaşları haline getirmenin yollarını bulmak ve geliştirmek için çok çalışıyor. Bu da aile, okul ve çevre işbirliği ile sağlanabilir (Arslan ve Nural, 2004: 99). Akademik başarı düzeyi yüksek olan okulların, başarı düzeyi düşük olan okullara göre daha fazla çevre ve aile desteği ve bağlılığına sahip olduğu belirlenmiştir (Şişman ve Turan, 2004: 271).

1.2. Okul Aile Birlikleri

Türk Millî Eğitim Sisteminde okulun akademik ve sosyal performansının artmasında okul ile aile işbirliğinin ve aile terbiyesinin önemini ilk olarak Millî Eğitim eski Bakanlarından Vasıf Çınar ve İstanbul Üniversitesi öğretim üyelerinden İsmail Hakkı Baltacıoğlu konuşma ve konferanslarında vurgulamış ve okul-aile işbirliğinin güçlendirilmesi yönünde çalışma yapılması gerekliliğinden bahsetmişlerdir (Binbaşıoğlu, 1995: 494; Celkan, 2004: 433).

3. Millî Eğitim Şurası altı gündem maddesi ile 2-10 Aralık 1946 tarihlerinde toplanmış ve aile ve okul arasında işbirliği sağlanması için gerekli tedbirlerin alınması gündem maddesi olarak görüşülmüştür. Okul ve aile birliği komisyonunu Şura'da genel olarak, eğitim öğretim ilkelerinin ailelere tanıtılması ve temizlik, sağlık, devam problemleriyle fikir, duygu, ahlak ve beden eğitimi gibi konular üzerinde durmuştur (Akal, 2010). 1948 İlköğretim ve 1949 Ortaokul programlarında "okul ile aile arasında sıkı bir işbirliği sağlanması" yeni bir ilke olarak yer almıştır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda 14 temel ilke bulunmaktadır. Bu ilkelerden biri, okul ile ailenin işbirliği üzerinedir. Bunun amacı, eğitim kurumlarının hedeflerini gerçekleştirmesinde okul-aile birliklerinin katkısını sağlamak olduğu ifade edilmektedir (MEB, 1974).

Devlet bütçesinden eğitime ayrılan payın her geçen yıl artmasına karşın, eğitime erişim gereksinimi duyan çağ nüfusunun da ülkemizde hızla arttığı görülmektedir. Bu nedenle velilerin okula sağlayabileceği ekonomik, kültürel ve toplumsal destek oldukça önemlidir. Okul-aile işbirliği, öğrencilerin demokratik hak ve ödevlerini, sorumluluklarını öğrenmelerinde, bunları yaşamlarına uygulamalarında ve okul başarısının artırılmasında çok önemlidir. Ailelerin okula sağlayacağı destek, çocuklarının eğitim gördüğü kuruma yatırım yapmalarının ötesinde, çocuklarıyla anlamlı bir iletişim kurabilecekleri ortak bir alan olarak görülmelidir (Aslanargun, 2007).

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda yer alan, 'Okul ile Ailenin İşbirliği' ilkesi; eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır (Akbaşlı ve Tura, 2019). Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri oluşturulur. Okulların ve aile birliklerinin kuruluş ve faaliyetleri Millî Eğitim Bakanlığı yönetmeliklerinde açıklanmıştır (Başaran 1996: 39). Bu amaçla çıkarılan ve 2573 sayılı Tebliğler dergisinde yayınlanan yönetmelik hükümlerinden de anlaşılacağı üzere, okul-aile entegrasyonunu sağlamak ve veli-öğretmen işbirliğini sağlamak için oluşturulmuş bir birliktir (Türkmen 2003: 191). Okul Aile Birliğinin güçlü olması ve okul gelişimine katkıda bulunabilmesi, birliğin veliler tarafından doğru algılanması ve önemsenmesiyle ilişkilidir. Okul Aile Birliği, MEB tarafından hazırlanan Okul Aile Birliği yönetmeliğine göre oluşturulan, iş ve işlemlerini bu yönetmelik hükümlerince yürüten ve tüzel kişiliği olmayan bir yapıdır. Bu örgüt, eğitim konularında okul ve aile işbirliğini sağlayacak faaliyetlerde bulunmalıdır (Şişman ve Turan 200: 251). Okul, aile ve çevre işbirliğinin öğrenci ve okul gelişimi için önemi göz önüne alındığında, etkili okul, aile ve çevre işbirliği için yıllık veya uzun vadeli planlamanın gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Özmen ve Harktı, 2005: 163). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde; ailelerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulların sistemin temel unsurları olduğunu ve ailelerin aktif olarak katılım göstermediği bir eğitim sisteminin başarılı olamayacağı belirtilmektedir (2023 Eğitim Vizyonu Belgesi, 2018). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi içeriği incelendiğinde okullarda aile katılımının artırılması için bazı hedeflerin belirlendiği görülmektedir (Ardakoç, 2020). Temel eğitimde okul-aile bağlarının kurulması ve geliştirilmesi, çocukların sonraki eğitim basamaklarını olumlu yönde etkilemekte ve

dolaylı olarak tüm yaşamlarını etkilemektedir. Bu nedenle temel eğitimde velilerle etkili iletişim kurmak gerekmektedir. Ev ve okul bağlarının istenilen düzeyde olabilmesi için tespit edilen sorunların analiz edilmesi gerekmektedir. Bu çalışma, çocukları ortaokula devam eden ailelere göre okul aile birliklerinin etkililiğini anlamaya yönelik bir soru olarak tasarlanmıştır. Alanyazın taramasında, okul ile aile ilişkileri hakkında çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Okulların ve ailelerin sağlıklı iletişim kurarak akademik başarıyı nasıl olumlu yönde etkileyebileceğini gösteren çok sayıda araştırma vardır (Aslan, 1994:36). Öğrencilerin okuldaki gelişimi, ailenin eğitime verdiği önem ve desteği ile ilişkilidir (Erçetin ve Özdemir, 2004: 10). İşbirliği bugün için değil, yarın için bir yatırım olarak düşünülmelidir (Kazak, 1998). Bu nedendir ki okul aile işbirliğinin veliler üzerinde etkisi, aile birliğinin fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliği, karşılaşılan sorunlar önem arz etmektedir. Birçok çalışmada yönetici, öğretmen ve öğrencilerin okul-aile işbirliği görüşleri ile ilgili konularda çalışılmışken, okul aile birliğinin fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliği üzerine kavramsal çerçevede hiçbir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle ortaokullarda çocuğa sahip olan velilerin, okul-aile birliğinin fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliği üzerine görüşleri incelenmiştir. Temel eğitim kurumlarından ortaokulun finansmanı, kamu bütçesinden ayrılan payın yanında okul aile birliği aracılığıyla öğrenci velilerinden toplanan bağışlardan, kantin, kafeterya vb. işletilebilir alanların üçüncü şahısların işletmeciliğine devredilmesinden, düzenlenen etkinliklerden (pilav günü, kermes vb.) elde edilen gelirden sağlanmaktadır. Okul aile birlikleri zorunlu eğitimin “parasız” olmasından dolayı, öğrenci velilerinden “bağış” toplamakta zorlanmaktadır. Bu durum öğrenci velilerinin ve yakın çevrenin finansal desteğini sağlamak için, hem ortaokul yöneticilerini hem de aile birliklerini zorlamakta ve öğrenci velileriyle karşı karşıya getirmektedir. Diğer taraftan okul aile birliğinden okul için toplanan parasal kaynağı etkili bir biçimde yönetmesi ve yapılan harcamaları belgelendirerek açıklaması, okul yöneticilerinin ise bu iş ve işlemleri denetleyerek rehberlik etmesi beklenmektedir. Ortaokul aile birlikleri okulun finansmanını sağlamada ve sağlanan finansmanla ihtiyaçları karşılamada zorlanmaktadır. Bu araştırmanın problemi Manisa’daki ortaokul okul aile birliği bütçesinin yönetimi ile okulun ihtiyaç duyduğu fonu oluşturmada okul aile birliğinin etkinliği olarak belirlenmiş ve bu çerçevede açıklanmaya çalışılmıştır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Eğitimin finansmanı, genel olarak eğitim için fon sağlamak ve sağlanan bu fonları en etkin ve verimli bir şekilde kullanmaktır. Eğitim alanının parasal kaynakları, öğrenciler ve velileri, işverenler, devlet, dernekler, örgütler, gibi farklı kesimler tarafından finanse edilmektedir. Bu açıdan hem bireysel hem de toplumsal bir yatırımdır. Eğitimin finansmanı doğrudan, dolaylı ya da kısmi olabilmektedir (Koç,2012). Ülkemizde 2012-2013 döneminde “12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sistemi” yürürlüğü girmiştir. Zorunlu ve devlet tarafından parasız olarak sunulan ülkemizdeki eğitim sisteminde eğitim maliyetleri hükümet gelirleri tarafından karşılanmaktadır. Ancak okulların kendilerinden beklenen eğitim hizmetini sunabilmeleri için gerekli olan paranın sağlanmasında ciddi problemler ortaya çıkabilmektedir. Bu problemler bireysel ve toplumsal nedenlere dayanmaktadır. Beklenen eğitim hizmetlerinin sunulabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı, okul yöneticileri ve Okul Aile Birlikleri okulların kaynak sorununu gidermeye yönelik çalışmalar yürütmektedir. Okulun iyi bir eğitim hizmeti sunabilmesi, okulun finansman kaynaklarının doğru yönetilebilmesine bağlıdır. Bu kapsamda çalışmada okula fon oluşturmada okul aile birliklerinin etkinliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Temel amaca bağlı olarak araştırmanın problem cümlesi “Okul aile birliklerinin çalışmalarındaki etkinlikleri ortaokul kademesinde çocuğu bulunan velilerin demografik özelliklerine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Genel amaç ve problem cümlesi kapsamında ortaya çıkan alt problemler şunlardır:

- ✓ Okul Aile Birliği’nin okula fon oluşturma çalışmaları üzerindeki etkinliği, ölçeğin bütünü veya alt boyutları açısından velilerin cinsiyetine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- ✓ Okul Aile Birliği’nin okula fon oluşturma çalışmaları üzerindeki etkinliği, ölçeğin bütünü veya alt boyutları açısından velilerin öğrenim durumuna bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- ✓ Okul Aile Birliği’nin okula fon oluşturma çalışmaları üzerindeki etkinliği, ölçeğin bütünü veya alt boyutları açısından velilerin yaşına bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- ✓ Okul Aile Birliği’nin okula fon oluşturma çalışmaları üzerindeki etkinliği, ölçeğin bütünü veya alt boyutları açısından ailelerin ortalama aylık gelirine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- ✓ Okul Aile Birliği’nin okula fon oluşturma çalışmaları üzerindeki etkinliği, ölçeğin bütünü veya alt boyutları açısından velilerin daha önce Okul Aile Birliklerinde görev alma durumuna bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- ✓ Okul Aile Birliği’nin okula fon oluşturma çalışmaları üzerindeki etkinliği, ölçeğin bütünü veya alt boyutları açısından velilerin okuyan çocuk sayısına bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Etkili bir okul tüm çalışmalarını, aile ve okul arasındaki bağı güçlendirerek çeşitlendirebilir. Aile, okul ile gerçek yaşam arasındaki en güçlü bağıdır (Erdoğan,2006:144-145). Okulların çevresinden ve toplumdan ayrı bir sistem olarak kalmaması için aile ile işbirliği son derece önemlidir. Bu nedenle eğitimin tüm paydaşları okul-aile işbirliğini, eğitimi güçlendiren bir alan olarak görmeli ve bu ilişkinin planlanıp, geliştirilmesine değer vermelidir. Okul aile işbirliğinin artması ve fon oluşturma çalışmalarının gerçekleşmesi oranında okullar, ulaşmak istedikleri hedeflere daha kolay ve hızlı ulaşırlar. Toplum merkezi olan okullarda, eğitimle ilgili maddi ve manevi ihtiyaçlar çevrenin de yardımıyla karşılanmalıdır. Okulların çevresel desteğe mutlak surette ihtiyacı vardır. Bu nedenle çevrenin okulu iyi tanınması ve ortak bir eğitim anlayışına sahip olması gerekmektedir. (Akyüz, 2000). Velilerin okulların kurul ve komisyonlarında yer aldığı, ancak aktif olarak rol almadıkları bilinmektedir. Okul Aile Birliklerinin okula fon oluşturma çalışmalarında yaşadıkları sorunların ayrıntılı olarak ortaya çıkarılarak, çözüm önerileri geliştirilmesi ve etkinliklerinin artırılması açısından önem arz ettiği düşünülmektedir. Ortaokullarda çocuğu bulunan velilerin görüşleriyle birlikte yaşanan etkinlik sorunlarını tespit ederek, okulların gelişimi ve çocukların geleceği için önemli olacağından yararlı görülmektedir. Literatürde bu konu üzerinde çalışmalar sadece okul ile aile işbirliği üzerine velilerin görüşleri alınarak ya da literatür taranarak kavramsal boyutta ele alınmıştır. Okul aile birliğinin fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliği üzerine durum tespiti yapılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın var olan fon oluşturma sorunlarına çözüm önerileri geliştirilmesinin tüm eğitim paydaşlarına fayda getireceği düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

Araştırmanın temel sayıtları şunlardır:

- ✓ Araştırmaya katılan veliler soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.
- ✓ Velilerin ölçekteki sorulara verdikleri yanıtlar var olan durumu yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Manisa ili Yunusemre ilçesinde bulunan Cemal Ergün Ortaokulunda çocuğu bulunan veliler ve aynı zamanda uygulanan ölçekteki maddelerle sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Ortaya çıkış sürecinden başlayarak okulların yönetim ve işleyişinde kritik bir öneme sahip olan okul aile birliklerinin fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliğinin mevcut durumu ve uygulamada karşılaşılan sorun alanları ile değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde okul ile ilgili kurumsal ve kavramsal çerçeve sunulmuştur. Ayrıca okul ve aile ilişkisi birlikte ele alınarak alanyazın bilgisi verilmiştir.

2.1. Okul

Okul terimi Grekçe kökenli “schole” sözcüğünden geçmiştir. Türkçeye uzun bir dönem kullanılan “mektep” sözünden geçen okul teriminin günümüzdeki kullanımı ise, müfredat faaliyetinin kurumsallaşmış bir biçimi ve onu oluşturmaya yarayan yapısal araçlar bütünüdür (Akyüz, 1991: 214). Birçok araştırmacıya göre okul kelimesinin farklı yorumları vardır. Aytaç (2000) okulu, eğitimin genel ve özel amaçlarına göre öğrencilere önceden belirlenmiş davranışlar kazandıran bir örgüt olarak tanımlamaktadır. Başaran'a (2000) göre okullar, eğitimin temel sistemini oluşturan kurumsal yapılardır. Özmen ve Kolay (2004) okulu, insan girdileri ve çıktıları olan sosyal bir organizasyon olarak tanımlamaktadır. Hem girdisi hem de çıktısı insan olan bir örgütün çevre ile ilişkilerini daha dikkatli planlaması ve hedeflerine ulaşmak için ilişkilerini geliştirerek işbirliği içinde olması şarttır. Eğitim kurumları başarısız olduğunda içinden çıkılmaz sorunlar ortaya çıkar (Özmen ve Kolay, 2004: 45). Bu nedenle eğitim paydaşları sistemin sorunlarının yakından farkında olmalı ve her biri çözüm için çalışmalıdır. (Sarpkaya, 2014: 26).

2.2. Aile ve Ailenin Görevleri

Çocukların ilk eğitim gördükleri yer evleridir. İnsan varoluşundaki ilk toplumsal kurum ailedir (Başar, 1994: 2). Ağaroğlu'na (1991:110) göre aile, aile kurumu, eski çağlardan günümüze toplumsal değişimin başladığı yerdir. Ailelerin yaşadığı değişimler bir süre sonra topluma yansımakta ve toplum da bu değişime ortak olmaktadır. Kınca'a (1991) göre aile, birlikte yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır. Toplumsal yapının tüm ilke ve kurallarından etkilenir. Yörükoğlu'na (1998: 126) göre ev sineması gibi insan davranışlarının sergilendiği böyle bir ortamda çocuk, ev ortamındaki olumlu ve olumsuz tüm davranışları gözlemler ve öğrenir. Çocukların yaşadıkları ev dünyası onların kişisel, duygusal, bilişsel ve ahlaki gelişimlerine katkıda bulunur (Cüceloğlu,1991:53). Ailenin çocuklarının akademik başarısı üzerine etkisi fazladır. Çocuğun akademik performansı ailenin desteği sayesinde artar. Aileler,

çocukları ile ilgili tüm kurum ve kuruluşlarla sürekli iletişim halinde olmalıdır. En fazla iletişim halinde olunması gereken yer okuldur. Çocuğun sosyalleşmesinin ilk unsuru aile, ikinci temel unsuru ise okuldur. Aileler her zaman okulla işbirliği yapmalıdır Başarılı bir okul içinde ailenin yapması gereken görevleri şu şekilde sıralamıştır(Carrasquillo ve London, 1993:155).

- ✓ Aileler okul yönetimi ile işbirliği içinde olmalıdır.
- ✓ Aileler diğer ailelerle sürekli iletişim sağlamalıdır.
- ✓ Aileler okul tarafından düzenlenen veli toplantılarına katılmalıdır.
- ✓ Okul yönetimi ailenin kararlarına yer vermelidir.
- ✓ Aileler okul paydaşlarıyla her zaman iletişim sağlamalıdır

2.3. Okul-Aile Birlikleri

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 16.maddesine dayalı olarak Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birlikleri Yönetmeliği çıkarılmıştır. Bu yönetmeliğe göre; okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere okullar bünyesinde tüzel kişiliği haiz olmayan birlikler kurulur. Birlik, kurulduğu okulun adını alır.(Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012). Ya da daha geniş bir tanımla birlik, okul ile aile arasında bütünlük, iletişim ve işbirliği sağlamak, eğitim-öğretim çatısı altında etkinlikler düzenlemek, düşük gelire sahip ailelerin çocuklarının zaruri ihtiyaçlarını karşılamak ve okula parasal kaynak sağlamak şeklindedir (Şimşek, 2007).

Okul Aile Birlikleri, okullarda bina, tesis, derslik vb. bölümlerin onarımlarının yapılması ve yenilenmesi, eğitim-öğretime destek sağlayacak araç-gereçlerin alımı, sosyal-kültürel etkinlikler düzenleme, maddi durumu olmayan öğrencilere destek olma, eğitim-öğretimle ilgili kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliğinde bulunma gibi görevleri bulunmaktadır (Şehitoğlu ve Koçyiğit, 2020).

Okul Aile Birliklerinde işbirliğinin sağlanması oldukça önemlidir. Bu işbirliğinin sağlanabilmesi için yasa ve yönetmeliklerin yanısıra birlik üyelerinin işbirliğinin önemine inanması, tarafların karşılıklı beklenti ve önerilerini tam anlamıyla ortaya koyması gerekmektedir (Balkar, 2009). Okul Aile Birlikleri, okul ile aile arasında sağlam bağların kurulması ve sürdürülmesinde etkili olarak rol oynamaktadır (Bayrakçı ve Dizbay, 2013).

2.4. Okul Aile Birliklerinin Ekonomik Olarak Katkıları

Eğitim hizmetleri için ayrılan bütçenin hangi kaynaklardan sağlandığı, eğitim sektöründeki harcamaların nasıl yapıldığı ülkelerin eğitim finansmanları ve eğitim harcamaları ile doğrudan bir ilişki içerisindedir. Uygulamaya konan eğitim politikaları altında okullara bütçe ayrılması sağlanmakta ve oluşturulan bütçenin yönetimine ilişkin kişi ya da kurumların sorumlulukları belirlenmektedir (Özdoğan Özbal, 2017).

Ekonomik imkanların kısıtlı ve yetersiz olması, eğitimin kalitesini, niteliğini ve devamlılığını engelleyen önemli bir unsurdur. Devletin tamamlamadığı, eğitim için yeterli bütçeyi ayıramadığı durumlarda bireyler devreye girmektedir (Hoşgörür ve Arslan, 2014). Bu kapsamda okul aile birliği faaliyetleri sonucunda elde edilen gelirler eğitim süreci için önem arz etmektedir. Okullar, okul-aile birlikleri aracılığıyla yarattıkları fonları eğitim hizmetlerinin sürdürülebilmesi için kullanmaktadır (Özkan vd., 2022)

Ekonomik faktörler Okul Aile Birliği'nin oluşmasındaki en önemli unsurdur. Eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili ve verimli yürütülmesi için gerekli kaynakların oluşturulması elzemdir. Bu kaynakların çoğu Milli Eğitim Bakanlığı tarafından devlet genel bütçesinden karşılanmaktadır. Fakat bu genel bütçe kaynağı ortaokullarda personel giderleri, elektrik, su, yakıt, telefon ve internet gibi giderler için kullanılmaktadır. Oysa okulların bu harcama kalemlerinin dışında da küçük onarım, periyodik bakım (asansör, kalorifer kazanı, elektrik tesisatı vb.), temizlik malzemesi ve hizmetli personel, kırtasiye ve baskı gibi sürekli ve düzenli harcamaları bulunmaktadır. Bu nedenle Okul Aile Birlikleri okul ihtiyaçlarının karşılanmasında köprü görevinde olmuşlardır. Okul Aile Birliği'nin görevi okula yapılan gönüllü ve parasal yardımları kabul etmek, toplumsal ve kültüre ilişkin çalışmalar düzenleyerek, yardımları amacına uygun olarak kullanmaktır. Böylece kanunlar çerçevesinde Okul Aile Birlikleri'nin velilerden, iş adamlarından, hayırseverlerden, resmi kurumlardan bağış toplama hakkı vardır. Buna ek olarak, okulun ihtiyaçlarını gidermek için mal ve hizmet satın alıp, bu görevlerin karşılığında prim, harç ve benzeri ödemelerin yapılmasını sağlamaktadır (Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012). Okul Aile Birliklerinin faaliyetleri ile alınan bağışlar, yardımlar eğitim hizmetlerinin devamlılığının sağlanmasına katkı da bulunmaktadır (Toker Gökçe ve Uslu, 2018).

Tüm açıklamalar ışığında Okul Aile Birliklerinin okula ekonomik anlamda destek olarak eğitim öğretim sürecinin devamlılığını ve verimliliğini sağladığı yadsınamaz bir gerçektir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modeli esas alınarak yapılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Bahtiyar ve Can, 2016). Araştırma konusu, içinde bulunduğu durumla tanımlanmaya çalışılmıştır. Taramaya, konu ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar dahil edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Manisa ili Yunusemre ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Cemal Ergün Ortaokulunda 137 öğrenci velisi araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasına göre katılmışlardır. Katılımcıların %63,5'i kadın, %36,5'i erkektir. Katılımcıların %10,9'u ilkokul, %27'si ortaokul, %17,5'i lise, %44,5'i üniversite düzeyinde öğrenim görmüştür. Katılımcıların %40,9'u 20-30 yaş, %59,1'i 31-40 yaş grubundadır. Katılımcıların %31,4'ünün aylık geliri 5000TL ve altı, %35'inin aylık geliri 5001-7000TL, %33,6'sının aylık geliri 7001TL ve üstüdür. Katılımcıların %9,5'i daha önce okul aile birliklerinde görev almıştır. Katılımcıların %24,8'inin 1 , %60,6'sının 2 , %14,6'sının 3 okuyan çocuğu bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi toplama formu katılımcılar hakkında demografik bilgiler elde etmek için kullanılmıştır. Bu formda cinsiyet, eğitim durumu, yaş, ailenin ortalama aylık geliri, daha önce Okul Aile Birliklerinde görev alıp almadıkları ve okuyan çocuk sayısını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Okul Aile Birliğinin Fon Oluşturma Çalışmalarındaki Etkinliği Ölçeği 20 maddelik ve tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçek "1" Kesinlikle katılmıyorum, "2" Katılmıyorum, "3" Kararsızım, "4" Katılıyorum ve "5" Kesinlikle katılıyorum şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanma aracı olan ölçek, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçekteki maddeler 1'den 5'e kadar puanlanmıştır. Ölçek toplam puanının elde edilebilmesi için veri toplama aracında madde puanları toplanarak ölçeğin toplam puanına ulaşmak amaçlanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması yapılarak Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Güvenilirlik analizi sonuçları

Ölçek	Cronbach's Alpha Katsayısı	Madde Sayısı
Okul-Aile Birliğinin Fon Oluşturma Çalışmalarındaki Etkinliği Ölçeği	0,869	20

Tablo 1 incelendiğinde Cronbach's Alpha katsayısının 0,869 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç test 0,70 değerinden büyük olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunun göstergesidir. Ayrıca ölçekteki her bir maddenin bu katsayıya katkısı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Madde analizi sonuçları

Madde	Madde çıkarılınca ölçek ortalaması	Madde çıkarılınca ölçek varyansı	Düzeltilmiş korelasyonu	madde-toplam	Madde çıkarılınca Cronbach's Alpha
Madde 1	65,77	121,636	0,484		0,863
Madde 2	66,24	125,067	0,369		0,867
Madde 3	66,29	125,282	0,338		0,868
Madde 4	65,77	128,632	0,211		0,873
Madde 5	66,25	120,967	0,476		0,863
Madde 6	66,28	129,922	0,175		0,874
Madde 7	65,97	121,837	0,516		0,861
Madde 8	65,85	124,087	0,531		0,862
Madde 9	65,95	123,475	0,420		0,865
Madde 10	65,72	120,246	0,557		0,860
Madde 11	65,85	124,381	0,406		0,865
Madde 12	66,77	131,029	0,133		0,875
Madde 13	65,78	121,613	0,563		0,860
Madde 14	65,27	120,978	0,596		0,859
Madde 15	65,69	118,052	0,670		0,856
Madde 16	65,41	121,802	0,605		0,859
Madde 17	65,46	120,574	0,604		0,858
Madde 18	65,67	123,796	0,519		0,862
Madde 19	65,65	121,597	0,599		0,859
Madde 20	65,74	118,504	0,670		0,856

Güvenilirlik analizi sonucunda ölçek maddelerinin Cronbach's Alpha katsayısına katkısı Tablo 2'de gösterilmektedir. Tablo 2'de "Madde çıkarılınca Cronbach's Alpha" sütunu o maddenin ölçekten çıkarılması durumunda ölçeğin güvenilirlik düzeyini ifade etmektedir. Örneğin Madde 1 ölçekte yer almasaydı ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı 0,863 olacaktır. Cronbach's Alpha katsayısını önemli derecede düşüren maddeye rastlanmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.0 yazılımından yararlanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri frekans ve yüzde tablosunda gösterilmiştir. Ölçekteki madde puanları ve toplam puan ortalaması, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerlerinden oluşan betimsel istatistik tablosunda gösterilmiştir. Madde puanları ve toplam puanın normallik sınavında çarpıklık katsayısı (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları dikkate alınmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Normal dağılım göstermeyen puanlar için uygun dönüşümler (logaritmik, karekök, ters dönüşüm) yapılarak parametrik testler kullanılabilir (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin toplam puanı ve on yedi maddesine ait puanların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş olup normal dağılım göstermeyen üç maddeye ait puanların logaritmik dönüşümleri yapılarak puanların cinsiyet, yaş grupları, daha önce okul aile birliğinde görev yapma durumu değişkenlerine göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem t testinden; öğrenim durumu, aylık gelir ve okuyan çocuk sayısı değişkenlerine göre karşılaştırılmasında ANOVA testinden yararlanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda LSD post hoc testinden yararlanılmıştır. Analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi 0,05 ($p < 0,05$) olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak kullanılmış ölçek sorularının yanıtlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Okul aile birliğinin fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliği ölçeği ve maddelerine ait betimsel istatistikler Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Okul aile birliğinin fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliği leği ve maddelerine ait betimsel istatistikler

Ölçek maddeleri	\bar{X}	SS	.	B.
Okul aile birliği, çalışmaları konusunda velileri bilgilendirir.	3,57	1,17	-0,68	-0,46
Çocuğumun okulunda aile birliğine düzenli bağış yaparım.	3,09	1,12	0,07	-0,99
Düzenli olarak bazı kurumlara ya da kişilere nakdi/ayni yardımda bulunurum.	3,04	1,17	-0,19	-0,86
Okulun tüm ihtiyaçlarını MEB (milli eğitim bakanlığı) karşılar.	3,56	1,16	-0,62	-0,42
Okul aile birliğinin gelirleri arttıkk okulun başarısı da artar.	3,09	1,25	0,29	-0,93
Okul aile birliği harcamaları hakkında yeterli açıklama yapılmamaktadır.	3,06	1,10	0,08	-0,87
Okul aile birliklerinin sadece parasal amaçlı kurulduğunu dşunyorum.	3,36	1,10	-0,40	-0,68
Okul aile birliği okulun ihtiyaçlarını karşılaması için (iş çevresi, dernekler, fabrikalar vb.) Gerekli bağlantıları kurar.	3,49	0,90	-0,58	0,63
Mesleğim ya da uzmanlık alanım ile ilgili konularda okula gönüllü destek olurum.	3,39	1,15	-0,25	-0,95
Okul aile birliği okulun ihtiyaçları hakkında velileri bilgilendirir.	3,61	1,15	-0,68	-0,43
Okul ya da okul aile birliğinin düzenlediği etkinliklere davet edildiğimde katılırım.	3,49	1,10	-0,33	-0,94
Okulun aile birliği yönetim ve denetim kurulu üyelerini tanırım.	2,56	1,09	0,43	-0,75
Okul aile birliği okulda ihtiyaç duyulan (bakım-onarım, temizlik görevlisi, temizlik/kırtasiye malzemesi, fotokopi vb.) giderleri karşılar.	3,55	1,04	-0,47	-0,25
Aile birlikleri okullar için önemlidir.	4,07	1,03	-0,82	0,20
Okul aile birliği okulun çevresi ile iş birliğini artırmak için etkinlikler düzenler.	3,64	1,12	-0,86	0,22
Bağışlar eğitim ğretim ortamlarını daha nitelikli hale getirmede okul yöneticilerine kolaylık sağlar.	3,93	0,96	-0,92	0,69
Okula ait bütçenin olmayışı veya yetersiz oluşu nedeniyle bağışlara ihtiyaç duyulur.	3,88	1,05	-1,00	0,56
Okul aile birliği gelir getirici faaliyet sayısını artırmalıdır.	3,66	0,94	-0,41	0,02
Okul aile birliği okulun fiziksel koşullarının iyileştirilmesi, çevreye tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapar.	3,69	0,98	-0,60	-0,06
Okul aile birliği ğrenci başarısını ve psikolojisini olumlu yönde etkileyecek gelir getirici faaliyetler düzenler.	3,60	1,09	-0,50	-0,47
TOPLAM	69,34	11,64	-0,04	-0,03

.: Çarpıklık B.: Basıklık

Tablo 3.'e göre okul aile birliğinin fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliği toplam puanı $69,34 \pm 11,64$ olarak tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük (20) ve en yüksek (100) puanlar dikkate alındığında okul aile birliğinin fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliğine ilişkin veli algısının orta düzeyde olumlu olduğu (fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliğe ilişkin veli ifadeleri "kararsızım" aralığında) söylenebilir. Tablo 3.'deki madde puanları incelendiğinde en yüksek puana sahip ifadelerin sırasıyla "aile birlikleri okullar için önemlidir" ($4,07 \pm 1,03$); "bağışlar eğitim ğretim ortamlarını daha nitelikli hale getirmede okul yöneticilerine kolaylık sağlar" ($3,93 \pm 1,03$); "okula ait bütçenin olmayışı veya yetersiz oluşu nedeniyle bağışlara ihtiyaç duyulur" ($3,88 \pm 1,05$) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.'deki madde puanları incelendiğinde en düşük puana sahip ifadelerin sırasıyla "okul aile birliği yönetim ve denetim kurulu üyelerini tanırım" ($2,56 \pm 1,09$), "düzenli olarak bazı kurumlara ya da kişilere nakdi/ayni yardımda bulunurum" ($3,04 \pm 1,17$), "okul aile birliği harcamaları hakkında yeterli açıklama yapılmamaktadır" ($3,06 \pm 1,10$), "okul aile birliğinin gelirleri arttıkk okulun başarısı da artar" ($3,06 \pm 1,10$) olduğu tespit edilmiştir.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna (Alt Problem) İlişkin Bulgular

Ölçek ve madde puanlarının velilerin cinsiyetine göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları Tablo 4.'de yer almaktadır.

Tablo 4. Ölçek ve madde puanlarının velilerin cinsiyetine göre karşılaştırılması

Ölçek maddeleri	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Okul aile birliği, çalışmalarını konusunda velileri bilgilendirir.	Kadın	87	3,56	1,14	-0,08	0,936
	Erkek	50	3,58	1,25		
Çocuğumun okulunda aile birliğine düzenli bağış yaparım.	Kadın	87	3,20	1,08	1,39	0,166
	Erkek	50	2,92	1,18		
Düzenli olarak bazı kurumlara ya da kişilere nakdi/ayni yardımda bulunurum.	Kadın	87	3,00	1,11	-0,57	0,567
	Erkek	50	3,12	1,29		
Okulun tüm ihtiyaçlarını MEB (milli eğitim bakanlığı) karşılar.	Kadın	87	3,54	1,10	-0,29	0,773
	Erkek	50	3,60	1,28		
Okul aile birliğinin gelirleri arttıkça okulun başarısı da artar.	Kadın	87	3,05	1,27	-0,51	0,608
	Erkek	50	3,16	1,22		
Okul aile birliği harcamaları hakkında yeterli açıklama yapılmamaktadır.	Kadın	87	3,09	1,04	0,47	0,640
	Erkek	50	3,00	1,21		
Okul aile birliklerinin sadece parasal amaçlı kurulduğunu düşünüyorum.	Kadın	87	3,41	1,06	0,69	0,494
	Erkek	50	3,28	1,16		
Okul aile birliği okulun ihtiyaçlarını karşılaması için (iş çevresi, dernekler, fabrikalar vb.) Gerekli bağlantıları kurar.	Kadın	87	3,49	0,90	0,09	0,929
	Erkek	50	3,48	0,91		
Mesleğim ya da uzmanlık alanım ile ilgili konularda okula gönüllü destek olurum.	Kadın	87	3,40	1,09	0,21	0,837
	Erkek	50	3,36	1,26		
Okul aile birliği okulun ihtiyaçları hakkında velileri bilgilendirir.	Kadın	87	3,63	1,11	0,26	0,799
	Erkek	50	3,58	1,21		
Okul ya da okul aile birliğinin düzenlediği etkinliklere davet edildiğimde katılırım.	Kadın	87	3,48	1,04	-0,09	0,930
	Erkek	50	3,50	1,20		
Okulun aile birliği yönetim ve denetim kurulu üyelerini tanırım.	Kadın	87	2,57	1,07	0,18	0,858
	Erkek	50	2,54	1,13		
Okul aile birliği okulda ihtiyaç duyulan (bakım-onarım, temizlik görevlisi, temizlik/kırtasiye malzemesi, fotokopi vb.) giderleri karşılar.	Kadın	87	3,51	1,01	-0,73	0,467
	Erkek	50	3,64	1,08		
Aile birlikleri okullar için önemlidir.	Kadın	87	3,94	1,10	-1,86	0,065
	Erkek	50	4,28	0,86		
Okul aile birliği okulun çevresi ile iş birliğini artırmak için etkinlikler düzenler.	Kadın	87	3,64	1,09	0,02	0,985
	Erkek	50	3,64	1,17		
Bağışlar eğitim öğretim ortamlarını daha nitelikli hale getirmede okul yöneticilerine kolaylık sağlar.	Kadın	87	3,85	1,02	-1,23	0,220
	Erkek	50	4,06	0,84		
Okula ait bütçenin olmayışı veya yetersiz oluşu nedeniyle bağışlara ihtiyaç duyulur.	Kadın	87	3,84	1,06	-0,54	0,589
	Erkek	50	3,94	1,04		

Okul aile birliğinin fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliği ölçeği toplam ve madde puanlarının velilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna (Alt Problem) İlişkin Bulgular

Ölçek ve madde puanlarının velilerin öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 5.'te yer almaktadır.

Tablo 5. Ölçek ve madde puanlarının velilerin öğrenim durumuna göre karşılaştırılması

Ölçek maddeleri	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Okul aile birliği, çalışmalarını konusunda velileri bilgilendirir.	A-İlkokul	15	3,13	1,36	1,05	0,372	
	B-Ortaokul	37	3,49	1,22			
	C-Lise	24	3,75	1,07			
	D-Üniversite	61	3,66	1,14			
Çocuğumun okulunda aile birliğine düzenli bağış yaparım.	A-İlkokul	15	2,53	0,92	2,82	0,041	C>A,B
	B-Ortaokul	37	2,97	1,04			
	C-Lise	24	3,54	1,02			
	D-Üniversite	61	3,13	1,19			
Düzenli olarak bazı kurumlara ya da kişilere nakdi/ayni yardımda bulunurum.	A-İlkokul	15	2,80	1,21	0,71	0,546	
	B-Ortaokul	37	2,89	1,17			
	C-Lise	24	3,17	1,05			
	D-Üniversite	61	3,15	1,22			
Okulun tüm ihtiyaçlarını MEB (milli eğitim bakanlığı) karşılar.	A-İlkokul	15	3,40	1,30	1,95	0,125	
	B-Ortaokul	37	3,22	1,18			
	C-Lise	24	3,67	1,13			
	D-Üniversite	61	3,77	1,10			
Okul aile birliğinin gelirleri arttıkça okulun başarısı da artar.	A-İlkokul	15	3,00	1,25	0,18	0,908	
	B-Ortaokul	37	3,14	1,08			
	C-Lise	24	3,21	1,44			

	D-Üniversite	61	3,03	1,28			
Okul aile birliği harcamaları hakkında yeterli açıklama yapılmamaktadır.	A-İlkokul	15	2,80	1,01	0,59	0,621	
	B-Ortaokul	37	3,08	1,12			
	C-Lise	24	2,92	1,14			
	D-Üniversite	61	3,16	1,11			
Okul aile birliklerinin sadece parasal amaçlı kurulduğunu düşünüyorum.	A-İlkokul	15	2,73	1,03	2,62	0,053	
	B-Ortaokul	37	3,24	1,09			
	C-Lise	24	3,63	1,01			
	D-Üniversite	61	3,49	1,10			
Okul aile birliği okulun ihtiyaçlarını karşılaması için (iş çevresi, dernekler, fabrikalar vb.) Gerekli bağlantıları kurar.	A-İlkokul	15	3,47	1,13	1,82	0,146	
	B-Ortaokul	37	3,22	0,82			
	C-Lise	24	3,71	1,08			
	D-Üniversite	61	3,57	0,78			
Mesleğim ya da uzmanlık alanım ile ilgili konularda okula gönüllü destek olurum.	A-İlkokul	15	2,80	1,26	2,75	0,045	C,D>A
	B-Ortaokul	37	3,16	1,12			
	C-Lise	24	3,54	1,10			
	D-Üniversite	61	3,61	1,11			
Okul aile birliği okulun ihtiyaçları hakkında velileri bilgilendirir.	A-İlkokul	15	3,87	0,99	0,52	0,668	
	B-Ortaokul	37	3,49	1,17			
	C-Lise	24	3,50	1,25			
	D-Üniversite	61	3,67	1,14			
Okul ya da okul aile birliğinin düzenlediği etkinliklere davet edildiğimde katılırım.	A-İlkokul	15	3,00	1,13	1,63	0,186	
	B-Ortaokul	37	3,38	1,19			
	C-Lise	24	3,71	1,12			
	D-Üniversite	61	3,59	1,01			
Okulun aile birliği yönetim ve denetim kurulu üyelerini tanırım.	A-İlkokul	15	2,53	1,25	2,56	0,058	
	B-Ortaokul	37	2,95	1,05			
	C-Lise	24	2,58	1,21			
	D-Üniversite	61	2,33	0,98			
Okul aile birliği okulda ihtiyaç duyulan (bakım-onarım, temizlik görevlisi, temizlik/kırtasiye malzemesi, fotokopi vb.) giderleri karşılar.	A-İlkokul	15	3,47	0,92	0,62	0,605	
	B-Ortaokul	37	3,38	1,14			
	C-Lise	24	3,67	1,13			
	D-Üniversite	61	3,64	0,97			
Aile birlikleri okullar için önemlidir.	A-İlkokul	15	3,73	0,96	1,91	0,131	
	B-Ortaokul	37	3,84	1,24			
	C-Lise	24	4,21	1,18			
	D-Üniversite	61	4,23	0,80			
Okul aile birliği okulun çevresi ile iş birliğini artırmak için etkinlikler düzenler.	A-İlkokul	15	3,53	1,25	0,07	0,976	
	B-Ortaokul	37	3,62	1,11			
	C-Lise	24	3,67	1,13			
	D-Üniversite	61	3,67	1,11			
Bağışlar eğitim öğretim ortamlarını daha nitelikli hale getirmede okul yöneticilerine kolaylık sağlar.	A-İlkokul	15	3,53	1,13	1,93	0,127	
	B-Ortaokul	37	3,78	0,95			
	C-Lise	24	3,92	1,10			
	D-Üniversite	61	4,11	0,84			
Okula ait bütçenin olmayışı veya yetersiz oluşu nedeniyle bağışlara ihtiyaç duyulur.	A-İlkokul	15	3,13	1,30	3,58	0,016	A>B,C,D
	B-Ortaokul	37	3,78	1,06			
	C-Lise	24	4,08	0,93			
	D-Üniversite	61	4,03	0,95			
Okul aile birliği gelir getirici faaliyet sayısını artırmalıdır.	A-İlkokul	15	3,33	1,05	2,99	0,033	D>A,B
	B-Ortaokul	37	3,38	0,95			
	C-Lise	24	3,79	1,02			
	D-Üniversite	61	3,87	0,83			
Okul aile birliği okulun fiziksel koşullarının iyileştirilmesi, çevreye tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapar.	A-İlkokul	15	3,60	0,91	0,66	0,578	
	B-Ortaokul	37	3,51	0,93			
	C-Lise	24	3,75	1,07			
	D-Üniversite	61	3,79	1,00			
Okul aile birliği öğrenci başarısını ve psikolojisini olumlu yönde etkileyecek gelir getirici faaliyetler düzenler.	A-İlkokul	15	3,33	1,29	0,61	0,611	
	B-Ortaokul	37	3,54	0,96			
	C-Lise	24	3,54	1,35			
	D-Üniversite	61	3,72	1,00			
TOPLAM	A-İlkokul	15	63,73	10,86	2,54	0,059	
	B-Ortaokul	37	67,05	11,74			
	C-Lise	24	71,54	13,38			
	D-Üniversite	61	71,23	10,57			

“Çocuğumun okulunda aile birliğine düzenli bağış yaparım.” ($F=2,82$; $p<0,05$), “Mesleğim ya da uzmanlık alanım ile ilgili konularda okula gönüllü destek olurum” ($F=2,75$; $p<0,05$), “okula ait bütçenin olmayışı veya yetersiz oluşu nedeniyle bağışlara ihtiyaç duyulur” ($F=3,58$; $p<0,05$) ve “okul aile birliği gelir getirici faaliyet sayısını artırmalıdır” ($F=2,99$; $p<0,05$) ifadelerine ait puanların velilerin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre;

- ✓ Lise düzeyinde öğrenim gören velilerin “çocuğumun okulunda aile birliğine düzenli bağış yaparım” görüşüne ait puan ortalaması, ilkökul ve ortaokul düzeyinde öğrenim gören velilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- ✓ Lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören velilerin “mesleğim ya da uzmanlık alanım ile ilgili konularda okula gönüllü destek olurum” görüşüne ait puan ortalaması, ilkökul düzeyinde öğrenim gören velilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- ✓ İlkokul düzeyinde öğrenim gören velilerin “okula ait bütçenin olmayışı veya yetersiz oluşu nedeniyle bağışlara ihtiyaç duyulur” görüşüne ait puan ortalaması, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören velilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- ✓ Üniversite düzeyinde öğrenim gören velilerin “okul aile birliği gelir getirici faaliyet sayısını artırmalıdır” görüşüne ait puan ortalaması ilkökul ve ortaokul düzeyinde öğrenim gören velilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna (Alt Problem) İlişkin Bulgular

Ölçek ve madde puanlarının velilerin yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları Tablo 6.'da yer almaktadır.

Tablo 6. Ölçek ve madde puanlarının velilerin yaş gruplarına göre karşılaştırılması

Ölçek maddeleri	Yaş Grupları	n	\bar{X}	SS	t	p
Okul aile birliği, çalışmalarını konusunda velileri bilgilendirir.	20-30 yaş	56	3,64	1,24	0,61	0,544
	31-40 yaş	81	3,52	1,13		
Çocuğumun okulunda aile birliğine düzenli bağış yaparım.	20-30 yaş	56	3,18	1,15	0,73	0,468
	31-40 yaş	81	3,04	1,10		
Düzenli olarak bazı kurumlara ya da kişilere nakdi/aynı yardımda bulunurum.	20-30 yaş	56	3,07	1,22	0,23	0,820
	31-40 yaş	81	3,02	1,15		
Okulun tüm ihtiyaçlarını MEB (milli eğitim bakanlığı) karşılar.	20-30 yaş	56	3,61	1,02	0,38	0,707
	31-40 yaş	81	3,53	1,26		
Okul aile birliğinin gelirleri arttıkça okulun başarısı da artar.	20-30 yaş	56	3,14	1,15	0,43	0,667
	31-40 yaş	81	3,05	1,31		
Okul aile birliği harcamaları hakkında yeterli açıklama yapılmamaktadır.	20-30 yaş	56	3,20	1,10	1,22	0,225
	31-40 yaş	81	2,96	1,10		
Okul aile birliklerinin sadece parasal amaçlı kurulduğunu düşünüyorum.	20-30 yaş	56	3,38	1,07	0,09	0,929
	31-40 yaş	81	3,36	1,12		
Okul aile birliği okulun ihtiyaçlarını karşılaması için (iş çevresi, dernekler, fabrikalar vb.) Gerekli bağlantıları kurar.	20-30 yaş	56	3,38	0,98	-1,24	0,219
	31-40 yaş	81	3,57	0,84		
Mesleğim ya da uzmanlık alanım ile ilgili konularda okula gönüllü destek olurum.	20-30 yaş	56	3,38	1,20	-0,10	0,921
	31-40 yaş	81	3,40	1,13		
Okul aile birliği okulun ihtiyaçları hakkında velileri bilgilendirir.	20-30 yaş	56	3,55	1,25	-0,50	0,615
	31-40 yaş	81	3,65	1,07		
Okul ya da okul aile birliğinin düzenlediği etkinliklere davet edildiğimde katılırım.	20-30 yaş	56	3,57	1,08	0,73	0,468
	31-40 yaş	81	3,43	1,12		
Okulun aile birliği yönetim ve denetim kurulu üyelerini tanırım.	20-30 yaş	56	2,52	1,06	-0,39	0,695
	31-40 yaş	81	2,59	1,12		
Okul aile birliği okulda ihtiyaç duyulan (bakım-onarım, temizlik görevi, temizlik/kırtasiye malzemesi, fotokopi vb.) giderleri karşılar.	20-30 yaş	56	3,57	1,11	0,16	0,876
	31-40 yaş	81	3,54	0,99		
Aile birlikleri okullar için önemlidir.	20-30 yaş	56	3,98	1,17	-0,79	0,432
	31-40 yaş	81	4,12	0,93		
Okul aile birliği okulun çevresi ile iş birliğini artırmak için etkinlikler düzenler.	20-30 yaş	56	3,64	1,17	0,00	0,996
	31-40 yaş	81	3,64	1,09		
Bağışlar eğitim öğretim ortamlarını daha nitelikli hale getirmede okul yöneticilerine kolaylık sağlar.	20-30 yaş	56	3,86	1,03	-0,71	0,481
	31-40 yaş	81	3,98	0,91		
Okula ait bütçenin olmayışı veya yetersiz oluşu nedeniyle bağışlara ihtiyaç duyulur.	20-30 yaş	56	3,82	1,11	-0,51	0,614
	31-40 yaş	81	3,91	1,00		
Okul aile birliği gelir getirici faaliyet sayısını artırmalıdır.	20-30 yaş	56	3,64	1,00	-0,22	0,826
	31-40 yaş	81	3,68	0,91		
Okul aile birliği okulun fiziksel koşullarının iyileştirilmesi, çevreye	20-30 yaş	56	3,66	1,05	-0,25	0,802

tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapar.	31-40 yaş	81	3,70	0,94		
Okul aile birliği öğrenci başarısını ve psikolojisini olumlu yönde etkileyecek gelir getirici faaliyetler düzenler.	20-30 yaş	56	3,64	1,03	0,40	0,693
	31-40 yaş	81	3,57	1,13		
TOPLAM	20-30 yaş	56	69,43	12,95	0,08	0,939
	31-40 yaş	81	69,27	10,73		

Okul aile birliğinin fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliği ölçeği toplam ve madde puanlarının velilerin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna (Alt Problem) İlişkin Bulgular

Ölçek ve madde puanlarının velilerin aylık gelirine göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 7.'de yer almaktadır.

Tablo 7. Ölçek ve madde puanlarının velilerin aylık gelirine göre karşılaştırılması

Ölçek maddeleri	Aylık Gelir	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Okul aile birliği, çalışmaları konusunda velileri bilgilendirir.	A-5000TL ve altı	43	2,98	1,30	9,70	0,000	B,C>A
	B-5001-7000TL	48	3,71	1,15			
	C-7001TL ve üstü	46	3,98	0,83			
Çocuğumun okulunda aile birliğine düzenli bağış yaparım.	A-5000TL ve altı	43	2,88	1,12	1,20	0,303	
	B-5001-7000TL	48	3,15	1,17			
	C-7001TL ve üstü	46	3,24	1,06			
Düzenli olarak bazı kurumlara ya da kişilere nakdi/aynı yardımda bulunurum.	A-5000TL ve altı	43	2,70	1,06	3,64	0,029	C>A
	B-5001-7000TL	48	3,04	1,18			
	C-7001TL ve üstü	46	3,37	1,20			
Okulun tüm ihtiyaçlarını MEB (milli eğitim bakanlığı) karşılar.	A-5000TL ve altı	43	3,49	1,05	0,46	0,635	
	B-5001-7000TL	48	3,50	1,20			
	C-7001TL ve üstü	46	3,70	1,23			
Okul aile birliğinin gelirleri arttıkça okulun başarısı da artar.	A-5000TL ve altı	43	2,88	1,22	3,27	0,041	C>A,B
	B-5001-7000TL	48	2,90	1,29			
	C-7001TL ve üstü	46	3,48	1,15			
Okul aile birliği harcamaları hakkında yeterli açıklama yapılmamaktadır.	A-5000TL ve altı	43	3,07	1,22	0,01	0,993	
	B-5001-7000TL	48	3,06	1,21			
	C-7001TL ve üstü	46	3,04	0,87			
Okul aile birliklerinin sadece parasal amaçlı kurulduğunu düşünüyorum.	A-5000TL ve altı	43	3,07	1,10	3,24	0,042	C>A
	B-5001-7000TL	48	3,35	1,23			
	C-7001TL ve üstü	46	3,65	0,87			
Okul aile birliği okulun ihtiyaçlarını karşılaması için (iş çevresi, dernekler, fabrikalar vb.) Gerekli bağlantıları kurar.	A-5000TL ve altı	43	3,23	1,04	2,60	0,078	
	B-5001-7000TL	48	3,60	0,89			
	C-7001TL ve üstü	46	3,61	0,71			
Mesleğim ya da uzmanlık alanım ile ilgili konularda okula gönüllü destek olurum.	A-5000TL ve altı	43	2,91	1,13	6,31	0,002	B,C>A
	B-5001-7000TL	48	3,50	1,20			
	C-7001TL ve üstü	46	3,72	0,98			
Okul aile birliği okulun ihtiyaçları hakkında velileri bilgilendirir.	A-5000TL ve altı	43	3,56	1,22	1,59	0,207	
	B-5001-7000TL	48	3,44	1,29			
	C-7001TL ve üstü	46	3,85	0,87			
Okul ya da okul aile birliğinin düzenlediği etkinliklere davet edildiğimde katılırım.	A-5000TL ve altı	43	3,26	1,20	1,46	0,237	
	B-5001-7000TL	48	3,63	1,08			
	C-7001TL ve üstü	46	3,57	1,00			
Okulun aile birliği yönetim ve denetim kurulu üyelerini tanırım.	A-5000TL ve altı	43	2,65	1,09	3,34	0,039	A,B>C
	B-5001-7000TL	48	2,79	1,22			
	C-7001TL ve üstü	46	2,24	0,87			
Okul aile birliği okulda ihtiyaç duyulan (bakım-onarım, temizlik görevlisi, temizlik/kırtasiye malzemesi, fotokopi vb.) giderleri karşılar.	A-5000TL ve altı	43	3,33	1,08	1,99	0,140	
	B-5001-7000TL	48	3,56	1,07			
	C-7001TL ve üstü	46	3,76	0,92			
Aile birlikleri okullar için önemlidir.	A-5000TL ve altı	43	3,67	1,19	5,10	0,007	B,C>A
	B-5001-7000TL	48	4,19	0,89			
	C-7001TL ve üstü	46	4,30	0,92			
Okul aile birliği okulun çevresi ile iş birliğini artırmak için etkinlikler düzenler.	A-5000TL ve altı	43	3,37	1,23	1,95	0,147	
	B-5001-7000TL	48	3,81	1,04			
	C-7001TL ve üstü	46	3,72	1,05			
Bağışlar eğitim öğretim ortamlarını daha nitelikli hale getirmede okul yöneticilerine kolaylık sağlar.	A-5000TL ve altı	43	3,56	1,05	5,72	0,004	B,C>A
	B-5001-7000TL	48	3,98	1,02			
	C-7001TL ve üstü	46	4,22	0,66			
Okula ait bütçenin olmayışı veya yetersiz oluşu nedeniyle bağışlara ihtiyaç duyulur.	A-5000TL ve altı	43	3,51	1,12	7,22	0,001	C>A,B
	B-5001-7000TL	48	3,79	1,09			
	C-7001TL ve üstü	46	4,30	0,76			

Okul aile birliği gelir getirici faaliyet sayısını artırmalıdır.	A-5000TL ve altı	43	3,28	1,01	8,70	0,000	C>A,B
	B-5001-7000TL	48	3,63	0,98			
	C-7001TL ve üstü	46	4,07	0,65			
Okul aile birliği okulun fiziksel koşullarının iyileştirilmesi, çevreye tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapar.	A-5000TL ve altı	43	3,53	1,03	2,28	0,106	
	B-5001-7000TL	48	3,58	1,03			
	C-7001TL ve üstü	46	3,93	0,85			
Okul aile birliği öğrenci başarısını ve psikolojisini olumlu yönde etkileyecek gelir getirici faaliyetler düzenler.	A-5000TL ve altı	43	3,30	1,04	6,45	0,002	C>A,B
	B-5001-7000TL	48	3,44	1,20			
	C-7001TL ve üstü	46	4,04	0,87			
TOPLAM	A-5000TL ve altı	43	64,23	12,20	8,31	0,000	B,C>A
	B-5001-7000TL	48	69,65	11,57			
	C-7001TL ve üstü	46	73,78	9,27			

“Okul aile birliği, çalışmaları konusunda velileri bilgilendirir” (F=9,70; p<0,05), “düzenli olarak bazı kurumlara ya da kişilere nakdi/ayni yardımda bulunurum” (F=3,64; p<0,05), “okul aile birliğinin gelirleri arttıkça okulun başarısı da artar” (F=3,27; p<0,05), “okul aile birliklerinin sadece parasal amaçlı kurulduğunu düşünüyorum” (F=3,24; p<0,05), “mesleğim ya da uzmanlık alanım ile ilgili konularda okula gönüllü destek olurum” (F=6,31; p<0,05), “okulun aile birliği yönetim ve denetim kurulu üyelerini tanırım” (F=3,34; p<0,05), “aile birlikleri okullar için önemlidir” (F=5,10; p<0,05), “bağışlar eğitim öğretim ortamlarını daha nitelikli hale getirmede okul yöneticilerine kolaylık sağlar” (F=5,72; p<0,05), “okula ait bütçenin olmayışı veya yetersiz oluşu nedeniyle bağışlara ihtiyaç duyulur” (F=7,22; p<0,05), “okul aile birliği gelir getirici faaliyet sayısını artırmalıdır” (F=8,70; p<0,05), “okul aile birliği öğrenci başarısını ve psikolojisini olumlu yönde etkileyecek gelir getirici faaliyetler düzenler” (F=6,45; p<0,05) ifadelerine ait puanların ve okul aile birliğinin fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliğine ait toplam puanın (F=8,31; p<0,05) velilerin aylık gelirine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre;

- ✓ Aylık geliri 5001TL ve üstü olan velilerin “okul aile birliği, çalışmaları konusunda velileri bilgilendirir”, “mesleğim ya da uzmanlık alanım ile ilgili konularda okula gönüllü destek olurum”, “aile birlikleri okullar için önemlidir”, “bağışlar eğitim öğretim ortamlarını daha nitelikli hale getirmede okul yöneticilerine kolaylık sağlar” ifadelerine ait puanlar ve okul aile birliğinin fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliğine ait toplam puan, aylık geliri 5000TL ve altı olan velilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- ✓ Aylık geliri 7001TL ve üstü olan velilerin “düzenli olarak bazı kurumlara ya da kişilere nakdi/ayni yardımda bulunurum”, “okul aile birliklerinin sadece parasal amaçlı kurulduğunu düşünüyorum” ifadelerine ait puan ortalaması, aylık geliri 5000TL ve altı olan velilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- ✓ Aylık geliri 7001TL ve üstü olan velilerin “Okul aile birliğinin gelirleri arttıkça okulun başarısı da artar”, “okula ait bütçenin olmayışı veya yetersiz oluşu nedeniyle bağışlara ihtiyaç duyulur”, “okul aile birliği gelir getirici faaliyet sayısını artırmalıdır”, “okul aile birliği öğrenci başarısını ve psikolojisini olumlu yönde etkileyecek gelir getirici faaliyetler düzenler” ifadelerine ait puan ortalaması, aylık geliri 7000TL ve altı olan velilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- ✓ Aylık geliri 7000TL ve altı olan velilerin “okulun aile birliği yönetim ve denetim kurulu üyelerini tanırım” “ifadesine ait puan ortalaması, aylık geliri 7001TL ve üstü olan velilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna (Alt Problem) İlişkin Bulgular

Ölçek ve madde puanlarının velilerin daha önce okul aile birliğinde görev yapmış olma durumuna göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları Tablo 8.'de yer almaktadır.

Tablo 8. Ölçek ve madde puanlarının velilerin daha önce okul aile birliğinde görev yapmış olma durumuna göre karşılaştırılması

Ölçek maddeleri	Önceki					
	Görev	n	\bar{X}	SS	t	p
Okul aile birliği, çalışmaları konusunda velileri bilgilendirir.	Evet	13	4,15	1,07	1,90	0,059
	Hayır	124	3,51	1,17		
Çocuğumun okulunda aile birliğine düzenli bağış yaparım.	Evet	13	3,15	1,41	0,20	0,842
	Hayır	124	3,09	1,09		
Düzenli olarak bazı kurumlara ya da kişilere nakdi/ayni yardımda bulunurum.	Evet	13	3,38	1,19	1,10	0,273
	Hayır	124	3,01	1,17		
Okulun tüm ihtiyaçlarını MEB (milli eğitim bakanlığı) karşılar.	Evet	13	3,23	1,30	-1,08	0,282
	Hayır	124	3,60	1,15		
Okul aile birliğinin gelirleri arttıkça okulun başarısı da artar.	Evet	13	3,54	1,51	1,38	0,171
	Hayır	124	3,04	1,21		
Okul aile birliği harcamaları hakkında yeterli açıklama yapılmamaktadır.	Evet	13	2,85	1,41	-0,73	0,468
	Hayır	124	3,08	1,07		
Okul aile birliklerinin sadece parasal amaçlı kurulduğunu düşünüyorum.	Evet	13	4,00	1,29	2,22	0,028

	Hayır	124	3,30	1,06		
Okul aile birliği okulun ihtiyaçlarını karşılama için (iş çevresi, dernekler, fabrikalar vb.) Gerekli bağlantıları kurar.	Evet	13	3,85	0,80	1,51	0,133
	Hayır	124	3,45	0,90		
Mesleğim ya da uzmanlık alanım ile ilgili konularda okula gönüllü destek olurum.	Evet	13	4,08	1,12	2,31	0,023
	Hayır	124	3,31	1,14		
Okul aile birliği okulun ihtiyaçları hakkında velileri bilgilendirir.	Evet	13	4,00	1,22	1,28	0,202
	Hayır	124	3,57	1,13		
Okul ya da okul aile birliğinin düzenlediği etkinliklere davet edildiğimde katılırım.	Evet	13	4,08	1,12	2,05	0,042
	Hayır	124	3,43	1,08		
Okulun aile birliği yönetim ve denetim kurulu üyelerini tanırım.	Evet	13	3,31	1,11	2,65	0,009
	Hayır	124	2,48	1,06		
Okul aile birliği okulda ihtiyaç duyulan (bakım-onarım, temizlik görevlisi, temizlik/kırtasiye malzemesi, fotokopi vb.) giderleri karşılar.	Evet	13	4,00	1,22	1,64	0,103
	Hayır	124	3,51	1,01		
Aile birlikleri okullar için önemlidir.	Evet	13	4,08	1,32	0,04	0,967
	Hayır	124	4,06	1,00		
Okul aile birliği okulun çevresi ile iş birliğini artırmak için etkinlikler düzenler.	Evet	13	4,38	0,65	2,57	0,011
	Hayır	124	3,56	1,13		
Bağışlar eğitim öğretim ortamlarını daha nitelikli hale getirmede okul yöneticilerine kolaylık sağlar.	Evet	13	4,23	0,73	1,20	0,232
	Hayır	124	3,90	0,98		
Okula ait bütçenin olmayışı veya yetersiz oluşu nedeniyle bağışlara ihtiyaç duyulur.	Evet	13	4,23	1,01	1,29	0,200
	Hayır	124	3,84	1,05		
Okul aile birliği gelir getirici faaliyet sayısını artırmalıdır.	Evet	13	3,92	1,12	1,04	0,299
	Hayır	124	3,64	0,92		
Okul aile birliği okulun fiziksel koşullarının iyileştirilmesi, çevreye tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapar.	Evet	13	3,92	1,04	0,91	0,363
	Hayır	124	3,66	0,98		
Okul aile birliği öğrenci başarısını ve psikolojisini olumlu yönde etkileyecek gelir getirici faaliyetler düzenler.	Evet	13	4,08	1,04	1,68	0,096
	Hayır	124	3,55	1,08		
TOPLAM	Evet	13	76,46	15,64	2,36	0,020
	Hayır	124	68,59	10,96		

“Okul aile birliklerinin sadece parasal amaçlı kurulduğunu düşünüyorum” ($t=2,22$; $p<0,05$), “mesleğim ya da uzmanlık alanım ile ilgili konularda okula gönüllü destek olurum” ($t=2,31$; $p<0,05$), “okul ya da okul aile birliğinin düzenlediği etkinliklere davet edildiğimde katılırım” ($t=2,05$; $p<0,05$), “okulun aile birliği yönetim ve denetim kurulu üyelerini tanırım” ($t=2,65$; $p<0,05$), “okul aile birliği okulun çevresi ile iş birliğini artırmak için etkinlikler düzenler” ($t=2,57$; $p<0,05$), ifadelerine ait puanların ve okul aile birliğinin fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliğine ait toplam puanın ($t=2,36$; $p<0,05$) velilerin daha önce okul aile birliğinde görev yapmış olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Daha önce okul aile birliklerinde görev yapmış olan velilerin “okul aile birliklerinin sadece parasal amaçlı kurulduğunu düşünüyorum”, “mesleğim ya da uzmanlık alanım ile ilgili konularda okula gönüllü destek olurum”, “okul ya da okul aile birliğinin düzenlediği etkinliklere davet edildiğimde katılırım”, “okulun aile birliği yönetim ve denetim kurulu üyelerini tanırım”, “okul aile birliği okulun çevresi ile iş birliğini artırmak için etkinlikler düzenler” ifadelerine ait puanları ve okul aile birliğinin fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliğine toplam puanı, daha önce okul aile birliklerinde görev yapmamış olan velilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna (Alt Problem) İlişkin Bulgular

Ölçek ve madde puanlarının velilerin okuyan öğrenci sayısına göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 9.'da yer almaktadır.

Tablo 9. Ölçek ve madde puanlarının velilerin okuyan öğrenci sayısına göre karşılaştırılması

Ölçek maddeleri	Velisi Olduğu Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Okul aile birliği, çalışmaları konusunda velileri bilgilendirir.	A-1 öğrenci	34	3,53	1,08	0,15	0,862	
	B-2 öğrenci	83	3,55	1,19			
	C-3 öğrenci	20	3,70	1,30			
Çocuğumun okulunda aile birliğine düzenli bağış yaparım.	A-1 öğrenci	34	3,18	1,14	0,83	0,437	
	B-2 öğrenci	83	3,13	1,11			
	C-3 öğrenci	20	2,80	1,11			
Düzenli olarak bazı kurumlara ya da kişilere nakdi/aynı yardımda bulunurum.	A-1 öğrenci	34	3,32	1,09	1,86	0,160	
	B-2 öğrenci	83	2,89	1,20			
	C-3 öğrenci	20	3,20	1,15			
Okulun tüm ihtiyaçlarını MEB (milli eğitim bakanlığı) karşılar.	A-1 öğrenci	34	3,76	1,10	1,24	0,292	
	B-2 öğrenci	83	3,55	1,18			
	C-3 öğrenci	20	3,25	1,16			
Okul aile birliğinin gelirleri arttıkça okulun başarısı da artar.	A-1 öğrenci	34	3,00	1,13	2,01	0,138	
	B-2 öğrenci	83	3,00	1,28			
	C-3 öğrenci	20	3,60	1,23			

Okul aile birliği harcamaları hakkında yeterli açıklama yapılmamaktadır.	A-1 öğrenci	34	3,00	1,18	0,21	0,808
	B-2 öğrenci	83	3,05	1,07		
	C-3 öğrenci	20	3,20	1,15		
Okul aile birliklerinin sadece parasal amaçlı kurulduğunu düşünüyorum.	A-1 öğrenci	34	3,38	1,07	0,38	0,686
	B-2 öğrenci	83	3,31	1,08		
	C-3 öğrenci	20	3,55	1,23		
Okul aile birliği okulun ihtiyaçlarını karşılaması için (iş çevresi, dernekler, fabrikalar vb.) Gerekli bağlantıları kurar.	A-1 öğrenci	34	3,74	0,71	1,74	0,180
	B-2 öğrenci	83	3,40	0,91		
	C-3 öğrenci	20	3,45	1,10		
Mesleğim ya da uzmanlık alanım ile ilgili konularda okula gönüllü destek olurum.	A-1 öğrenci	34	3,53	1,08	0,58	0,560
	B-2 öğrenci	83	3,30	1,17		
	C-3 öğrenci	20	3,50	1,24		
Okul aile birliği okulun ihtiyaçları hakkında velileri bilgilendirir.	A-1 öğrenci	34	3,79	1,04	1,40	0,249
	B-2 öğrenci	83	3,48	1,17		
	C-3 öğrenci	20	3,85	1,18		
Okul ya da okul aile birliğinin düzenlediği etkinliklere davet edildiğimde katılırım.	A-1 öğrenci	34	3,71	1,03	0,95	0,389
	B-2 öğrenci	83	3,40	1,14		
	C-3 öğrenci	20	3,50	1,05		
Okulun aile birliği yönetim ve denetim kurulu üyelerini tanırım.	A-1 öğrenci	34	2,44	1,16	1,55	0,215
	B-2 öğrenci	83	2,52	1,09		
	C-3 öğrenci	20	2,95	0,94		
Okul aile birliği okulda ihtiyaç duyulan (bakım-onarım, temizlik görevlisi, temizlik/kırtasiye malzemesi, fotokopi vb.) giderleri karşılar.	A-1 öğrenci	34	3,62	1,10	0,90	0,409
	B-2 öğrenci	83	3,47	1,02		
	C-3 öğrenci	20	3,80	1,01		
Aile birlikleri okullar için önemlidir.	A-1 öğrenci	34	4,06	1,07	0,63	0,536
	B-2 öğrenci	83	4,01	1,05		
	C-3 öğrenci	20	4,30	0,86		
Okul aile birliği okulun çevresi ile iş birliğini artırmak için etkinlikler düzenler.	A-1 öğrenci	34	3,74	1,02	0,72	0,489
	B-2 öğrenci	83	3,55	1,15		
	C-3 öğrenci	20	3,85	1,14		
Bağışlar eğitim öğretim ortamlarını daha nitelikli hale getirmede okul yöneticilerine kolaylık sağlar.	A-1 öğrenci	34	4,03	0,90	0,59	0,558
	B-2 öğrenci	83	3,86	0,99		
	C-3 öğrenci	20	4,05	0,94		
Okula ait bütçenin olmayışı veya yetersiz oluşu nedeniyle bağışlara ihtiyaç duyulur.	A-1 öğrenci	34	4,03	0,72	0,55	0,580
	B-2 öğrenci	83	3,84	1,11		
	C-3 öğrenci	20	3,75	1,25		
Okul aile birliği gelir getirici faaliyet sayısını artırmalıdır.	A-1 öğrenci	34	3,79	0,95	0,51	0,600
	B-2 öğrenci	83	3,60	0,92		
	C-3 öğrenci	20	3,70	1,03		
Okul aile birliği okulun fiziksel koşullarının iyileştirilmesi, çevreye tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapar.	A-1 öğrenci	34	3,79	0,91	1,43	0,242
	B-2 öğrenci	83	3,58	1,03		
	C-3 öğrenci	20	3,95	0,89		
Okul aile birliği öğrenci başarısını ve psikolojisini olumlu yönde etkileyecek gelir getirici faaliyetler düzenler.	A-1 öğrenci	34	3,59	1,08	0,93	0,396
	B-2 öğrenci	83	3,53	1,10		
	C-3 öğrenci	20	3,90	1,07		
TOPLAM	A-1 öğrenci	34	71,03	10,95	1,35	0,263
	B-2 öğrenci	83	68,04	11,53		
	C-3 öğrenci	20	71,85	13,00		

Okul aile birliğinin fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliği ölçęđi toplam ve madde puanlarının okulda velisi oldukları öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Velilerin Okul Aile Birliği'nin okula fon oluşturma çalışmaları üzerindeki etkinliğinin hangi düzeyde olduğunu tespit etmek; konuyla ilgili sorunları saptamak ve öneriler getirmek amacıyla geliştirilen ölçekte:

- ✓ Kadın ve erkekler arasında Okul Aile Birliği'nin okula fon oluşturma çalışmaları üzerinde farklı düşüncelere sahip olmadıkları görülmektedir. Bu sonuç Çatalkaya (2020) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.
- ✓ Velilerin eğitim durumlarının karşılaştırıldığı Çoklu Karşılaştırma analizine göre velilerin mezuniyet düzeyleri yükseldikçe Okul Aile Birliklerinde okula fon oluşturma çalışmaları üzerindeki etkinlikleri de artmaktadır. Bu

sonuç Erdoğan (2015) ve Çatalakaya (2020) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

- ✓ Velilerin yaşına göre Okul Aile Birliklerinde okula fon oluşturma çalışmaları üzerindeki etkinliklerinin Normallik Testi sonucuna göre anlamlı farklılık bir olmadığı tespit edilmiştir. Velilerin Okul-Aile Birliklerinde okula fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliklerinin yaşlarına göre farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Bu sonuç Erdoğan (2015) ve Çatalakaya (2020) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.
- ✓ Velilerin gelir durumuna göre Okul Aile Birliklerinde okula fon oluşturma çalışmaları üzerindeki etkinliği açısından yapılan Anova analizi sonucuna göre olasılık değeri $p < 0,05$ olduğu için anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Velilerin aylık aile ortalama gelirleri yükseldikçe Okul-Aile Birliklerinde okula fon oluşturma çalışmalarında velilerin etkinliklerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Çatalakaya (2020) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.
- ✓ Velilerin daha önce Okul Aile Birliklerinde görev alma durumuna göre t-Testi sonuçlarına göre olasılık değerinin 0,05 değerinden küçük olduğu ve bu kapsamda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, daha önce Okul Aile Birliği çalışmalarına katılan velilerin okula fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliklerinin görev almayan bireylere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Erdoğan (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.
- ✓ Velilerin okuyan çocuklarının sayısına göre Anova analizi sonucunda olasılık değerinin 0,05'ten büyük olduğu ve bu nedenle anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre velilerin okula fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliklerinin okuyan çocuklarının sayısına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

- ✓ Okul-Aile birliklerinin okula fon oluşturma çalışmalarındaki etkinlikleri okul yönetiminin ve öğretmenlerin görüşleri alınarak araştırılabilir
- ✓ Okul-Aile birliklerinin okula fon oluşturma çalışmalarındaki etkinlikleri sosyoekonomik düzeyleri farklı okullar açısından incelenebilir.
- ✓ Okul-Aile birliklerinin okul fon oluşturma çalışmalarındaki etkinliklerinin artırılması için okulların yapısı, yönetimi ve işleyişi incelenerek veli katılımını arttıracak düzenlemeler yapılabilir.
- ✓ Çalışmanın evreni Manisa ili Yunusmre ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin velileri olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışmanın evreni ve örneklemini kentsel çapta uygulanabilir.
- ✓ Aynı çalışma özel okulların ortaokul düzeyindeki öğrencilerin velilerine uygulanarak sonuçlar açısından karşılaştırma yapılabilir

KAYNAKÇA

1. Ağaroğlu, M. (1991). Sosyoloji. Antalya: Özer Yayınları.
2. Akal, Ş. (2010). İlköğretim Okullarında, Okul Aile Birliği Görevlerine Verilen Önem Derecesi ve Bu Görevlerin Gerçekleşme Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi.
3. Akbaşlı, S., & Tura, B. (2019). Okul Aile Birlikleri Okullara Ne Getirdi? Neyi Değiştirdi? Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 14(20), 1747-1768.
4. Akyüz, E. (2000). Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması. Ankara: MEB Yayınevi.
5. Akyüz, H. (1991). Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma. İstanbul: MEB Basımevi.
6. Ardaçoç, İ. (2020). Eğitimde Veli/aile Katılımı: Engeller ve Öneriler. Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi, 1(2), 75-84.
7. Aslan, F. G. (1994). İlkokul Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlıklarında Aile Faktörü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
8. Aslan, N., Arslan, Ü., & Nural, E. (2004). Okul Öncesi Eğitiminde Okul-Aile İşbirliğinin Önemi. Milli Eğitim Dergisi, 162(1), 99-108.

9. Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. Sosyal Bilimler Dergisi(18), 119-135.
10. Aytaç, T. (2004). Okul Merkezli Bütçe. Milli Eğitim Dergisi(162).
11. Bahtiyar, A., & Can, B. (2016). Fen Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri İle Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi(42), 47-58.
12. Balkar, B. (2009). Okul-Aile İşbirliği Sürecine İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(36), 105-123.
13. Başar, E. (1994). Eğitim Sosyolojisi. Samsun: Ç. Özer Yayınları.
14. Başaran, İ. E. (1994). Eğitime Giriş (4. b.). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
15. Başaran, İ. E. (1996). Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara: Yargıcı Matbaası.
16. Başaran, İ. E. (2000). Eğitim Yönetimi (Nitelikli Okul). Ankara: Umut Yayınları.
17. Bayrakçı, M., & Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim Kurumlarında Okul aile Birliklerinin Okul Yönetimine Katılım Düzeyleri. Sakarya University Journal of Education, 3(1), 98-112.
18. Bayraktar, M. (2003). Evin Okula Yakınlaşması ve Değişen Ana Baba Rollerini. Ankara: MEB Yayınları.
19. Binbaşoğlu, C. (1995). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Yargıcı Yayınları.
20. Carrasquillo, A. L., & London, C. B. (1993). Parents and Schools: A Source Book. Garland Publishing Inc.
21. Celkan, H. Y. (2004). Çağdaş Eğitimin Amaçlarına İlişkin Mukayeseli Bir Araştırma. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1 (s. 425-433). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
22. Cılga, İ. (2006). Okul-Aile Birliği Çalışmalarını Güçlendirme Araştırması. Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi(1), 7-36.
23. Cüceloğlu, D. (1991). İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
24. Çatalkaya, E. (2020). İlköğretim Velilerine Göre Okul Aile İşbirliği. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
25. Erçetin, S., & Özdemir, M. Ç. (2004). Sınıf Yönetimi. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd.
26. Erdoğan, G. (2006). Eğitim ve Okul Yönetimi. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
27. Erdoğan, İ. (2015). Eğitimde Değişim Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
28. Erdoğan, M. (2015). Resmi Okullarda Okul Aile Birliklerinin Okula ve Okul-Veli-Öğrenci İlişkilerinin Gelişimine Katkısının İncelenmesi ve İşlevselliğinin Arttırılması İçin İyileştirme Yöntemlerinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
29. Hoşgörür, V., & Arslan, İ. (2014). Okul Örgütünün Finansal Kaynaklarının Yönetimi Sorunu (Yatağan İlçesi Örneği). Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 91-102.
30. Kazak, E. (1998). Okul-Aile İşbirliği ve Sorunları. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
31. Kıncal, R. Y. (1991). Okul-Aile Birliği Fonksiyonunu Gerçekleştirme Düzeyi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
32. Koç, M. H. (2012). İlköğretim Kurumlarının Finansmanında Okul Aile Birliği Modelinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
33. Kurul, N. (2002). Eğitim Finansmanı. Ankara: Anı Yayıncılık.
34. MEB, M. E. (2022). MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE İLKÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİ. Resmi Gazete: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220219-3.htm> adresinden alındı
35. Milli Eğitim Bakanlığı. (1974). "9. Milli Eğitim Şurasınca Kabul Edilen Kararlar Türk Eğitim. Ankara: Mesleki ve Teknik Öğretim.
36. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. MEB.

- 37.Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. (2012, Şubat 09). 2022 tarihinde Resmi Gazete: <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/02/20120209-6.htm> adresinden alındı
- 38.Özdoğan Özbal, E. (2017). Genel Liselerde Bütçe Yönetimine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Çözümleme. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 39.Özkan, M., Karakurt, N., & Yaşar, İ. (2022). Zengin Okul Çevresi, Büyük Öz Kaynak: Okul Aile Birliği Gelirlerinin Okul Çevresinin Sosyoekonomik Düzeyine Göre İncelenmesi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi(12), 17-32.
- 40.Özmen, F., & Hartktı, H. (2005). Denizli İlindeki İlköğretim ve Orta Öğretim Okullarının Çevresiyle Bütünleşebilme Düzeyleri. Milli Eğitim Dergisi, 32(165).
- 41.Özmen, F., & Kolay, Y. (2004). Öğrenci Ailelerinin Okuldaki Çocuklarının Eğitimiyle İlgilenme Durumları. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- 42.Sarpkaya, R. (2014). Türk Eğitim Sisteminin Amaçları ve Temel İlkeleri. R. Sarpkaya içinde, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (s. 1-26). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 43.Şehitoğlu, M., & Koçyiğit, M. (2020). Türkiye ve İsviçre'de Okul Aile Birliği: Bir Karşılaştırma Çalışması. Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi, 3(3), 632-653.
- 44.Şimşek, M. (2007). Okul Aile Birliklerinin Kuruluş İşleyiş ve Hukuki Durumları. 2022 tarihinde Alo Maliye: <https://www.alomaliye.com/2007/11/05/okul-aile-birliklerinin-kurulus-isleyis-ve-hukuki-durumlari/> adresinden alındı
- 45.Şişman, M., & Turan, S. (2004). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 46.Toker Gökçe, A., & Uslu, Ö. F. (2018). İlkokullarda Okul Müdürlerinin Mali Kaynak Gerektiren İhtiyaçları Karşılama Yolları. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 315-334.
- 47.TÜİK, T. İ. (2020). Eğitim Harcamaları İstatistikleri. 2022 tarihinde Türkiye İstatistik Kurumu: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2020-37199> adresinden alındı
- 48.Türkmen, Ş. (2003). Okullarda Yönetim Etkinlikleri. Ankara: Alp Yayınları.
- 49.Yörükoğlu, A. (1998). Çocuk Ruh Sağlığı (23. b.). İstanbul: Özgür Yayıncılık.

Subject Area
Basic Training

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 106
PP: 4576-4582

Arrival
23 October 2022
Published
31 December 2022
Article ID Number
66531

Article Serial Number
13

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.2922/8/ssj.66531>

How to Cite This Article
Kazak, A., Öner, M.,
Vural, H. & Şeker, M.
(2022). "İlköğretim
Okullarındaki
Devamsızlık Sorunları ve
Sorunlara Okul Yönetici
ve Öğretmenlerinden
Çözüm Önerileri:
Tekkeköy İlçesi Örneği"
International Social
Sciences Studies Journal,
(e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:106;
pp:4576-4582



Social Sciences Studies
Journal is licensed under a
Creative Commons
Attribution-NonCommercial
4.0 International License.

İlköğretim Okullarındaki Devamsızlık Sorunları ve Sorunlara Okul Yönetici ve Öğretmenlerinden Çözüm Önerileri: Tekkeköy İlçesi Örneği

Problems of Absenteeism in Primary Schools and Solution Suggestions From School Administrators and Teachers: The Case of Tekkeköy District

Ali Kazak ¹  Mustafa Öner ¹  Halil Vural ²  Mustafa Şeker ² 

¹⁻²⁻³⁻⁴ Öğretmen., MEB, Samsun, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmada Samsun İlinin Tekkeköy ilçesindeki ortaokulların 7 ve 8. Sınıflarında eğitim gören öğrencilerin devamsızlık durumlarının tespiti ve okul yönetici ve öğretmenlerinin bu soruna çözüm önerileri araştırılmıştır. Tekkeköy ilçesindeki bütün ortaokulların bu çalışmaya dahil edilmesi sağlanmış olup, bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerden gönüllü olanların belirlenen devamsızlık durumunun iyileştirilmesi için görüş ve öneriler alınmıştır.

Çalışma sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yaptığı, ilçe merkezindeki okullardaki öğrenci yoğunluğunun ilçe merkezi dışındaki okullara göre çok daha fazla olduğu, ilçe merkezi dışındaki okullarda hiç rehber öğretmenin bulunmadığı, en önemli devamsızlık nedeninin çevresel etkenlerden kaynaklandığı, ilçe merkezindeki öğrenciler ile ilçe merkezi dışındaki öğrencilerin devamsızlık nedenlerinde farklılıklar oluştuğu, okul yönetici ve öğretmenlerinin devamsızlık nedenlerine ilişkin tespitleri benzerlik gösterirken okul rehber öğretmenlerin devamsızlığı neden olan etmenlere ilişkin tespitlerinin farklılık gösterdiği görülmüştür.

Okul yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerden alınan devamsızlığı çözüm önerilerinde en önemli çözüm önerisinin öğrenci ve veliye yönelik rehberlik faaliyetlerinin artırılması olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında ekonomik durumları nedeniyle çalışmak zorunda kalan aileler için sosyal yardımlaşmadan yardım sağlanmasının da devamsızlığın önlenmesinde önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Devamsızlık, Devamsızlık Nedenleri, İlköğretim

ABSTRACT

In this study, the absenteeism status of the students studying in the 7th and 8th grades of secondary schools in Tekkeköy district of Samsun province and the solution proposals of school administrators and teachers to this problem were investigated. All secondary schools in Tekkeköy district were included in this study, and opinions and suggestions were received from the administrators and teachers working in these schools to improve the absenteeism status of volunteers.

As a result of the study, male students are more absent than female students, the density of students in schools in the district center is much higher than the schools outside the district center, there are no guidance teachers in schools outside the district center, the most important reason for absenteeism is due to environmental factors, the students in the district center and the district center. While there are differences in the reasons for absenteeism of students other than the school, school administrators and teachers' determinations about the reasons for absenteeism are similar, the determinations of school counselor teachers about the factors that cause absenteeism differ.

It has been determined that the most important solution proposal for absenteeism from school administrators, teachers and guidance teachers is to increase the guidance activities for students and parents. In addition, it has been concluded that providing assistance from social assistance for families who have to work due to their economic situation is also important in preventing absenteeism

Keyword: Discontinuity, Reasons For Absenteeism, Primary Education

1. GİRİŞ

Bilgi sürekli kendini yenileyen ve zaman geçtikçe daha da değerlenen bir olgudur ve günümüzde bilgiye ulaşmak bireyi ve toplumun refahını belirleyen en önemli unsurdur. Bilgiye ulaşmanın da en formal yolu da eğitimidir. Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar süregelen bir olgu, seçilmiş ve kontrollü bir çevre olan okulun etkisi altında sosyal yeterlilik ve en uygun bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreç, bireye yeni davranışlar kazandırmada ya da mevcut davranışları değiştirmede ise en etkili süreçtir. Bireyin kendi yaşantısında isteyerek, maksatlı ve planlı olarak değişme gerçekleştirdiği bir süreç olması nedeniyle eğitim diğer davranış değiştirme süreçlerinden ayrılmaktadır. Böylece birey toplum hayatına hazırlanmak amacıyla gerekli bilgi, beceri ve tutumu kazanmak ve kişiliğini geliştirmek için eğitimden yararlanmaktadır (Ertürk 1997, Taymaz 1997).

1.1. Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri

Kadı (2000, s. 35) araştırmasında, öğrenci devamsızlıklarının nedenlerini "okul, aile, kişisel sorunlar, arkadaş grubu ve çevresi, cinsiyet" boyutları altında incelerken Özbaş (2010, s. 34) ilköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenlerini "okul, aile, öğrenci, sınıf, doğal koşullar ve arkadaş çevresi" boyutlarında incelemiştir. Konu ile ilgili araştırmalarda hemen hemen aynı değişkenler belirlenmiştir. Bu değişkenleri biz genel olarak; bireysel nedenler, öğretmenden kaynaklanan nedenler, okul ve yöneticilerden kaynaklanan nedenler, ailevi nedenler, sağlık nedenleri ve çevresel nedenler açısından inceleyeceğiz.

1.1.1. Bireysel Nedenler

Bireysel nedenlere bağlı devamsızlık genel olarak öğrencinin bulunmuş olduğu yaşa göre vücudundaki psikolojik ve fiziksel değişimlerden kaynaklanır. İlköğretim çağının son seneleri genel olarak ergenliğin başlangıcıdır ve bu dönemde öğrenci hem psikolojik ve hem de fiziksel olarak büyük değişimler yaşar. Üstelik her öğrenci bu dönemi farklı atlatır. Kimi öğrenci bu duruma kolay uyum sağlarken kimi öğrenciler ise uyum sağlayamaz ve bu zamanlar onun için sancılı geçer. Genel olarak ergenlik denilen bu dönemde ergenler yeni ruhsal tepkiler ve davranışlar belirmeye başlar, böylece dengeli ve uyumlu ilköğretim çocuğu gider, yerine oldukça tedirgin, kuruntulu, çabuk tepki gösteren, güç beğenen bir ergen gelir (Açıl ve Purtaş 2008). Bu problemleri yaşayan ilköğretim öğrencisi okuldan soğumaya başlarlar, sonuç olarak, başarıda düşüş olur, disiplin sorunları ve okula devamsızlık görülmeye başlar (Rogge 2001).

1.1.2. Aileden Kaynaklanan Nedenler

Anne-babanın ayrı olması, ailenin ekonomik durumunun yetersiz olması, çocuğun eğitiminin ailesince önemsenmemesi, ailenin çocuğun okula devam edebilmesi için gerekli koşulları sağlayamaması, çocuğun okuluna zamanında hazırlanamaması olarak sıralanabilir (Başaran, 1996). Öğrencinin okula devamıyla ilgili sorunun kökeninde ailesi varsa, çözümü, ailenin özelliklerinde aramak gerekir. Haliyle devamsızlık sorunu olan öğrencinin ailesinin de incelenmesi gerekecektir. Örneğin; ailenin ekonomik durumunun iyi olmaması nedeniyle çocuğun iş gücü olarak görülmesi öğrenci açısından okula devamda sorunlarına yol açacaktır. Çalışmak durumunda olan çocuğun okula ne zamanı ne de enerjisi kalacaktır. Veya anne ve babanın ayrı olması çocukta aile figürünün tam olarak oluşmaması nedeniyle çocuğun psikolojik olarak okula hazır olmasında problemler doğurabilecektir.

1.1.3. Öğretmenlerden Kaynaklanan Nedenler

Öğretmenler, her öğrencinin hayatında çok önemli yer tutar ve eğitim hayatı boyunca her öğrenci ailesinden fazla öğretmeniyle zaman geçirir. Öğretmen, eğitim-öğretim sürecini planlı bir şekilde bir amaç doğrultusunda yöneten eğitilmiş ve donanımlı kişidir. Öğrencinin akademik durumu dışında, karakterini, ahlakını da inşa eder. Bu haliyle bakıldığında öğretmen bir toplum mimarıdır denilebilir. Bu kadar önemli bir görevde bulunan öğretmenin, eğitim-öğretim sürecini doğru yürütememesi, öğrencinin gelişimine uygun çalışmalar yapmaması, öğrenciye sevgiyle yaklaşıp onu yetiştirememesi öğrencinin eğitimine büyük zararlar verecektir. Öğretmenin öğrenciye olan tutumu öğrencinin okula olan yaklaşımını doğrudan etkileyecektir. Haliyle devamsızlık sorunları yaşayan öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkisi de incelenmelidir.

1.1.4. Sağlık Durumundan Kaynaklanan Nedenler

Öğrencinin sosyo-ekonomik durumunun kötü-orta olması nedeniyle yetersiz ve sağlıklı beslenme durumuna bağlı olarak veya akraba evliliği, yaşanan evdeki olumsuz ortam, yeterli sağlık hizmetine ulaşamama gibi nedenlerle sağlığının iyi olmaması okula devam konusunda sorunlara yer açabilmektedir. Be nedenlerle oluşan kronik rahatsızlıklar, öğrencinin sık sık sağlık kuruluşlarına gitmesi, verilen sağlık raporları, ilaç kullanımı veya fiziksel aktivite kısıtlamalarına yol açmakta bu da öğrencinin okula devamını aksatmaktadır.

1.1.5. Okul ve Okul Yönetiminden Kaynaklanan Nedenler

Okul, öğrencilere okuma-yazma ve basit sayısal becerilerin yanında, karmaşık ve daha soyut bilgi ve düşünceleri kazandırmak üzere kurulmuş ve hemen hemen herkesi şu veya bu ölçüde ilgilendiren oldukça yaygın, toplumsal bir kurumdur (Tatar 2004). İlköğretim çağındaki öğrencilerin 6-14) gelişim dönemlerine uygun çalışmaların olmadığı, öğrencinin bireysel olarak kendini ifade edecek imkanlar bulamadığı dolayısıyla da öğrencinin mutlu olmadığı bir okula öğrencinin devam etmek istememesi son derece doğaldır. Öğrencinin okula gitmemek için bahaneler uydurması, sabah uyanmakta sorun yaşaması, ders çalışmamak için çabalaması gibi belirtiler öğrencinin okulla ilgili sorununun olduğunu göstermektedir. Bu sorunların yaşanmaması için her öğrencinin birbirinden farklı olduğunu bilmek ve bu doğrultuda gelişim çağını da dikkate alarak çalışmalar yapmak başta okul yönetimi olmak üzere bütün kurum çalışanlarının görevidir.

1.1.6. Çevresel Faktörlerden Kaynaklanan Nedenler

Öğrencinin yaşadığı mahalle ve okulun bulunduğu alan öğrencinin gelişimini ve kişiliğini son derece etkilemektedir. Kalabalık mahallelerde büyüyen bir çocuk ile köyde ya da daha seyrek yerleşimin olduğu alanlarda yetişen öğrencinin gelişimi farklılık gösterecektir. Aynı zamanda okulun bulunduğu çevreye göre de öğrencinin arkadaşlık ilişkileri, sosyal anlamda tutumu, kendini ifade etmedeki başarısı gibi özellikler farklılık gösterecektir. (Şanlı Kula 2014, Yıldız 2014)

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 7-8. Sınıf öğrencilerinin devamsızlık durumlarını tespit edip, ilgili okullarda çalışan okul yönetici ve öğretmenlerinin çözüm önerilerini belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak Samsun ili Tekkeköy ilçesindeki ortaokulların 2021-2022 eğitim-öğretim yılındaki 7 ve 8. Sınıfların devamsızlık durumları incelenmiştir. Devamsızlık durumlarının cinsiyete, okulun bulunduğu çevreye ve okula göre değişiklik gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada örnek olay incelemesi ile okul yönetici ve öğretmenlerinin devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırıldığı ilişkisel tarama yöntemi kullanılmaktadır.

2.1. Verilerin Toplanması

İlköğretim okullarındaki devamsızlık nedenlerinin tespitinde alan yazın taraması yapılmıştır. Samsun ili Tekkeköy ilçesindeki ortaokullardaki 7 ve 8. Sınıflardaki devamsızlık istatistiği ilgili okul yönetimlerinden temin edilmiştir. Tespit edilen devamsızlık sorununun nasıl çözüleceğine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerden görüşler alınmıştır. Bunun için görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu uzman görüşü alınarak hazırlanmış olup görüşmeye katılan kişilerin en sık verdiği sorulardan oluşturulmuştur.

2.2. Toplanan Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Her okuldan sağlanan istatistik veriler toplanmış ve bir tablo haline getirilmiştir. Devamsızlık durumu okula, okulun bulunduğu bölgeye, cinsiyete göre ayrı ayrı listelenmiş ve devamsızlık durumunun bu değişkenlere göre ne kadar değiştiği tespit edilmiştir. Devamsızlık sorunlarına ilişkin gelen görüşlerin okul yöneticileri ve öğretmenler açısından değişip değişmediği de incelenmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmamızın bu bölümünde Samsun ili Tekkeköy ilçesindeki 13 ortaokulun 7 ve 8. Sınıflarındaki devamsızlık verileri incelenmiş ve bir tablo haline getirilmiştir. 13 okul şehir merkezi ve köy ortaokulları olarak ayrılmış ve bu duruma göre devamsızlık istatistiğinin değişip değişmediği incelenmiştir. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin devamsızlık istatistiğinin değişip değişmediği araştırılmıştır. Bu istatistik bilgileri ayrı ayrı detaylı bir şekilde yorumlanmıştır.

Tablo 1. 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Kız Erkek Öğrenci Sınıflar Öğrenci Tablosu

	Okullar	Kız	Erkek	TOPLAM
İlçe Merkezindeki Okullar	Şehit Nejat Yaman Ortaokulu	56	107	163
	Tekkeköy İmam Hatip Ortaokulu	65	47	112
	Adeka Ortaokulu	133	86	219
	19 Mayıs Ortaokulu	146	133	279
	Şehit Tayfun Köseoğlu Ortaokulu	114	83	197
	Ara Toplam	514	456	970
İlçe Merkezi Dışındaki Okullar	Hamzalı Ortaokulu	12	14	26
	Güzelyurt Ortaokulu	5	6	11
	Kahyalı Ortaokulu	10	21	31
	Büyükülü ortaokulu	24	19	43
	Dursun Korkmaz Ortaokulu	24	23	47
	Yağı basan Ortaokulu	21	18	39
	Sarı yurt Ortaokulu	30	15	45
	Şehit Uğur Birinci Ortaokulu	22	13	35
	TOPLAM	662	585	1247
Yüzdesi	53	47	100	

Tablo 1 incelendiğinde Tekkeköy ilçesinde öğrenim gören 7 ve 8. Sınıf öğrenci sayısının toplam 1247 olduğu ve bunların 662sinin kız 585inin erkek olduğu görülmektedir. Kızların genel olarak %53 ile erkek öğrencilerden daha fazla sayıya sahiptir. Tekkeköy ilçesinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında eğitim gören 1247 toplam öğrenci sayısının 970 tanesi şehir merkezindeki okullarda eğitim görmekte iken sadece 277 öğrenci şehir merkezi dışındaki okullarda eğitim-öğretim görmektedir. Tekkeköy ilçesindeki en kalabalık okul 279 7 ve 8. Sınıf öğrenci sayısı ile 19 Mayıs Ortaokulu olurken en az öğrenci sayısı 11 öğrenciyle Güzelyurt Ortaokuludur.

Tablo 2. 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı 7 ve 8. Sınıf Öğrenci Sayıları Tablosu

	Okullar	7. Sınıf	8. Sınıf	TOPLAM
İlçe Merkezindeki Okullar	Şehit Nejat Yaman Ortaokulu	92	71	163
	Tekkeköy İmam Hatip Ortaokulu	73	39	112
	Adeka Ortaokulu	111	108	219
	19 Mayıs Ortaokulu	151	128	279
	Şehit Tayfun Köseoğlu Ortaokulu	96	101	197
	Ara Toplam	523	447	970
İlçe Merkezi Dışındaki Okullar	Hamzalı Ortaokulu	15	11	26
	Güzelyurt Ortaokulu	6	5	11
	Kahyalı Ortaokulu	17	14	31
	Büyükklü ortaokulu	26	17	43
	Dursun Korkmaz Ortaokulu	30	17	47
	Yağı basan Ortaokulu	25	14	39
	Sarı yurt Ortaokulu	29	16	45
	Şehit Uğur Birinci Ortaokulu	21	14	35
TOPLAM	692	555	1247	
Yüzdesi	55,49	44,51	100	

Tablo 2 incelendiğinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında eğitim gören öğrencilerin %55,49 oranda 7. Sınıfta olduğu 44,51inse 8. Sınıfta eğitim gördüğü görülmektedir. Öğrenci sayısının Şehit Tayfun Köseoğlu orta okulu dışındaki 10 okulda 7. Sınıflarda daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Sınıf Düzeylerine Göre Devamsızlık Durumu Tablosu

Sınıf Düzeyi	0 Devamsızlık	1-7 gün	8-15	16-30	Sürekli Devamsız	Toplam
7. Sınıflar	177	241	182	81	11	692
8. Sınıflar	178	167	139	64	7	555
TOPLAM	355	408	321	145	18	1247
YÜZDE	28,46	32,71	25,74	11,63	1,46	100

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin %28,46sının hiç devamsızlık yapmadığı,% 32,71in 1-7 gün arasında devamsızlık yaptığı ve sadece %1,46sının sürekli devamsız olup okula devam etmediği görülmektedir. Sınıf düzeyleri açısından bakıldığında oransal olarak çok anlamlı bir sonuç ortaya çıkmasa da 7. Sınıflardaki devamsızlığın biraz daha fazla olduğu söylenebilmektedir. 8. Sınıflarda hiç devamsızlık yapmayan öğrencilerin toplamı ile 8. Sınıf toplam öğrenci sayısına oranı aynı durumdaki 7. Sınıf öğrenci sayısına göre daha yüksektir. Buradan da anlaşılacağı üzere hiç devamsızlık yapmama durumu oransal olarak 8. Sınıflarda oransal olarak çok daha iyidir.

Tablo 4. Cinsiyet Durumuna Göre Devamsızlık Durumu Tablosu

Cinsiyet Durumu	0 Devamsızlık	1-7 gün	8-15	16-30	Sürekli Devamsız	Toplam
Kız	136	259	188	69	10	662
Yüzde	20,54	39,12	28,40	10,42	1,52	%100
Erkek	219	149	133	76	8	585
Yüzde	37,44	25,47	22,74	12,99	1,36	%100
TOPLAM	355	408	321	145	18	1247

Tablo 4 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin devamsızlık durumlarında oransal olarak farklılıklar görülmüştür. Kız öğrencilerin %20,54ü devamsızlık yapmazken erkeklerin ise %37,44ü devamsızlık yapmamaktadır. Kız öğrencilerin en fazla devamsızlık yaptığı 1-7 gün arası devamsızlık süresinde kızların devamsızlık yapma yüzdesi %39,12 iken erkek öğrencilerin 1-7 gün arası devamsızlık yapma yüzdesi %25,47dir. 8-15 gün arası devamsızlık yapan kız öğrencilerin toplam kız öğrenci sayısına oranı %28,40 iken erkeklerde bu oranın 22,74 olduğu görülmektedir. Genel olarak tablo incelendiğinde kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla devamsızlık yaptığı görülmektedir.

Tablo 5. Okulun Bulunduğu Çevreye Göre Devamsızlık Durum Tablosu

Okulun Bulunduğu Çevre Durumu	0 Devamsızlık	1-7 gün	8-15	16-30	Sürekli Devamsız	Toplam
İlçe Merkezindeki Okullar	302	339	273	48	8	970
Yüzde	31,13	34,95	28,14	4,95	0,83	%100
İlçe Merkezi Dışındaki Okullar	53	69	48	97	10	277
Yüzde	19,13	24,91	17,33	35,01	3,62	%100
ToplamSayı	355	408	321	145	18	1247

Tablo 5. İncelendiğinde ilçe merkezindeki okulların devamsızlık sorununu daha az yaşadıkları görülmektedir. Hiç devamsızlık yapmayan merkezi okulda eğitim gören öğrencilerin ilçe merkezindeki okullarda eğitim gören öğrencilere oranı % 31,13 iken bu oran ilçe merkezi dışındaki okullarda sadece 19,13tür. 16-30 gün arasında devamsızlık yapan merkezi okullarda eğitim gören öğrencilerin toplam merkezi okulda eğitim gören öğrencilere

oranı % 4,95 iken bu ilçe merkezi dışında eğitim gören öğrencilerde %35,01 ile çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Okula devam etmeyen öğrencilerin sayısı incelendiğinde yine ilçe merkezindeki okullarda düşük bir oranla karşılaşılmakta ilçe merkezi dışındaki okullarda nispeten daha kötü bir oranla karşılaşılmaktadır.

Tekkeköy ilçesindeki 5i ilçe merkezinde olmak üzere toplam 13 ortaokulun personel yapısı incelenerek aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır.

Tablo 6. Okulların Personel listesi Tablosu

	Okullar	Müdür	Müdür Yardımcısı	Öğrtmen	Rehber Öğr	Toplam
İlçe Merkezi Okullar	Şehit Nejat Yaman Ortaokulu	1	1	40	1	43
	Tekkeköy İmam Hatip Ortaokulu	1	1	23	1	26
	Adeka Ortaokulu	1	1	37	1	40
	19 Mayıs Ortaokulu	1	2	43	3	49
	Şehit Tayfun Köseoğlu Ortaokulu	1	1	19	1	22
	Ara Toplam	5	6	162	7	180
İlçe Merkezi Dışındaki Okullar	Hamzalı Ortaokulu	1	-	8	-	9
	Güzelyurt Ortaokulu	1	1	13	-	15
	Kahyalı Ortaokulu	1	1	8	-	8
	Büyükklü ortaokulu	1	1	13	-	15
	Dursun Korkmaz Ortaokulu	1	1	8	-	10
	Yağı basan Ortaokulu	1	-	10	-	11
	Sarı yurt Ortaokulu	1	1	10	-	12
	Şehit Uğur Birinci Ortaokulu	1	1	9	-	11
TOPLAM	13	12	241	7	271	

Tablo 6 incelendiğinde 13 okulda 13ü müdür, 12si müdür yardımcısı,7si okul rehber öğretmeni ve 241 branş öğretmeni olmak üzere toplam 271 öğretmen görev yapmaktadır. Tabloya göre en çarpıcı sonuç ilçe merkezi dışındaki okulların hiçbirinde okul rehber öğretmenin bulunmamasıdır. Toplam 271 personelin 180 tanesinin ilçe merkezindeki okullarda görev yaptığı görülmekte bu da oran olarak %66 yapmaktadır. Tablo 2deki öğrenci sayıları incelendiğinde ise toplam 1247 öğrencinin 970 tanesini ilçe merkezindeki okullarda eğitim görmekteydi. Bu istatistiği oranladığımızda ilçedeki

toplam öğrencilerin %77sinin ilçe merkezinde eğitim gördüğü anlaşılmaktadır. Bu 2 veri beraber incelendiğinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının ilçe merkezindeki okullarda daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 6da belirtilen okul idarecileri ve öğretmenlerinden gönüllü olan 17'si yönetici, 6'sı rehber öğretmen olmak üzere toplam 69 eğitim çalışanına hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında uzman yardımına başvurulmuş olup, soruların oluşturulmasında gönüllülerden gelen cevaplar dikkate alınmıştır. Devamsızlık durumunun nedenleri genel olarak bireysel nedenler, öğretmenden kaynaklanan nedenler, okul ve yöneticilerden kaynaklanan nedenler, ailevi nedenler, sağlık nedenleri ve çevresel nedenler olmak üzere 6 başlıkta toplanmış ve incelenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin devamsızlığı neden olan sorunun tespitinde kullandıkları devamsızlık nedenleri anketi gibi verilerin sonuçlarını bu araştırmaya yansıtılmaları istenmiş bu doğrultuda gönüllü öğretmen ve yöneticilerden gelen cevaplar doğrultusunda çözüm önerileri oluşturulmaya çalışılmıştır.

Tablo 7: Devamsızlık Nedenlerine Göre Devamsızlık Durumu Tablosu

	Bireysel Nedenler	Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	Okul ve Yöneticilerinden Kaynaklanan Nedenler	Ailevi Nedenler	Sağlık Nedenleri	Çevresel Nedenler	Toplam
Okul Müdürü	2	1	0	2	1	4	10
Müdür Yardımcısı	1	1	0	1	1	2	7
Rehber Öğretmen	1	0	1	1	3	0	6
Öğretmen	9	1	3	6	13	14	46
Toplam	13	3	5	12	17	20	69

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen, yönetici ve rehber öğretmenlerin analizlerine göre en çok devamsızlık yapılmasına neden olan etmenin %30 oranıyla öğrencinin içinde bulunduğu çevre olduğu görülmektedir. Bunu sağlık nedenleri ve bireysel nedenler takip etmektedir. Öğrencilerin devamsızlık yapmasına en az etki eden nedenin öğretmenden kaynaklanan nedenler ile okul ve yöneticilerden kaynaklanan nedenler olduğu görülmektedir. Yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin devamsızlığı neden gördükleri etmenler incelendiğinde rehber öğretmenin yönetici ve diğer öğretmenlerden farklı bir devamsızlık nedenini önemsendiği görülmektedir. Çalışmaya katılan 6 rehber öğretmenden 3ünün devamsızlığın en önemli nedeni olarak sağlık nedenini gördüğü anlaşılmakta iken bu oran

öğretmen ve yöneticilerde çok daha düşüktür. Yine aynı tablo incelendiğinde rehber öğretmenlerin çevresel nedeni devamsızlıkta bir etmen olarak görmediği anlaşılmaktadır. Bunda rehber öğretmenlerin tamamının ilçe merkezindeki okullarda görev yapmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 8. Okulların Bulunduğu Çevreye Göre Devamsızlık Nedenleri Tablosu

	Bireysel Nedenler	Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	Okul ve Yöneticilerden Kaynaklanan Nedenler	Ailevi Nedenler	Sağlık Nedenleri	Çevresel Nedenler	Toplam
İlçe Merkezindeki Okullar	11	2	4	9	15	11	52
İlçe Merkezi Dışındaki Okullar	2	1	1	3	2	9	17
Toplam	13	3	5	12	17	20	69

Tablo 8 incelendiğinde ilçe merkezindeki yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin devamsızlığı neden olan etmenlere ilişkin tespitleri değişiklik göstermektedir. İlçe merkezindeki okullarda görev yapan öğretmen, yönetici ve rehber öğretmenlere göre en önemli devamsızlık nedeni sağlık nedeni gözükmekte iken bunu sırasıyla çevresel ve bireysel nedenler takip etmektedir. İlçe merkezi dışındaki okullarda ise en önemli devamsızlık nedeni büyük bir farklı çevresel nedenler gözükmektedir. Her iki durumdaki okullarda görev yapan idareci, öğretmen ve rehber öğretmene göre en az etkili devamsızlık nedeni öğretmenden kaynaklanan neden ile okul ve yöneticilerden kaynaklanan nedenlerdir.

4. ÖNERİLER

Görüşme formunda aynı kişilere devamsızlığın azaltılmasına ilişkin önerileri sorulmuş olup, her devamsızlık nedenine göre öneriler alınmıştır. Bu önerilere göre en sık getirilen öneriler şu şekildedir.

69 öğretmen, yönetici ve rehber öğretmenden 12'si en önemli devamsızlık nedeni olarak ailevi nedenleri görmüş olup bu öğrencilerin ilçe merkezinde anne-babası ayrı çocuklar, ilçe merkezi dışında ise tarla ve bahçelerde işçi olarak görülen çocuklar olduğu tespit etmiştir. Çözüm önerisi olarak da aile eğitimlerinin önemi vurgulanmıştır. Bu durumdaki öğrencilerin en kısa sürede tespit edilerek bu yönde rehberlik hizmetlerinin verilmesi gerektiği kararlaştırılmıştır. Ailesinin yanında çalışmak zorunda kalan öğrencilerin ailelerine sosyal yardımlaşmadan destek sağlanmaya çalışılması da bir diğer önemli öneri olarak sunulmuştur.

69 öğretmen, yönetici ve rehber öğretmenden 20'si en önemli devamsızlık nedeni olarak çevresel yapıyı tespit etmiştir. Bu oranın ilçe merkezi dışındaki okullarda çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun en önemli nedeninin ilçe merkezi dışındaki okullara öğrencilerin çok farklı köylerden taşıma yoluyla gelmesi nedeniyle geç gelmesi ya da o gün hiç gelmemesi olarak gösterilmektedir. İlçe merkezinde en önemli çevresel neden olarak ise okul çevresinde öğrencilerin zaman geçirebileceği kafe vb. yerlerin çok olması gösterilmektedir. Çözüm önerisi olarak ise bu 20 öğretmen, yönetici ve rehber öğretmenin sunduğu en önemli argüman taşıma sisteminin daha işlevsel bir hale getirilmesi, daha sık denetlenmesi olarak görülmektedir. Okul çevresindeki kafe vb yerlerin güvenlik güçlerince periyodik ve ani denetimlerle denetlenmesi ile öğrencilerin buralarda zaman geçirmesinin önlenmesi ilçe merkezindeki devamsızlık sorununu azaltılacağı görüşü hakimdir.

69 öğretmen, yönetici ve rehber öğretmenin 13ü devamsızlıkta bireysel nedenlerin de kayda değer bir önemi olduğu görüşündedir. Bu konuda en önemli bireysel nedenin, öğrencilerin ergenlik döneminin başında olması, değişen vücut ve psikolojiye uyum sağlayamamaları gösterilmektedir. Bu soruna çözüm önerisi olarak sunulan en önemli argümanın öğrenci ve velilerine yönelik yapılacak olan rehberlik eğitimleri olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Açıl, M. ve Purtaş, A. (2008). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Hepsî Çocuk Yayınları
2. Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası
3. Ertürk, S. (1997), *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
4. Kadı, Z. (2000). *Adana ili merkezindeki ilköğretim okulu öğrencilerinin sürekli devamsızlık nedenleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya
5. (Kula K, Yıldız M 2014. İlköğretim Okulu 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenleri ile Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
6. Özbaş, M. (2002). "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sınıf İçi Etkinliklerin Denetiminde

7. Yapmaları Gereken ve Yapmakta Oldukları İşler Konusunda Müdür ve Öğretmen Görüşleri.”
8. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
9. Ankara.
- 10.Özbaş,M, 2010. İlköğretim Okullarında Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri
- 11.Rogge, J.U. (2001). *Çocuklar büyüyor* (Çev. G. Bilgili). Hamburg: Rota Yayınları.
- 12.Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11) [Çevrim-İçi: efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_1/mustafa_tatar.doc], Erişim tarihi: 10.07.2010.
- 13.Taymaz, H. (2000). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi, Okul Yöneticisinin İş*
- 14.*Alanları, Alanlara Giren İşler, İşlerin İşlemleri İşlem Basamakları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Subject Area
Education Management

Year: 2022

Vol: 8 Issue: 106

PP: 4583-4594

Arrival

07 November 2022

Published

31 December 2022

Article ID Number

66868

Article Serial Number

14

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.29222/8/sss.66868>

How to Cite This Article

Erdugan, Z., Doğan, T.
& Korkmaz, N. (2022).

“Öğretmen Görüşlerine
Göre Okul

Yöneticilerinin

Bürokratik, Öğretmen ve

Öğrencilerle Yaşadığı

Sorunlar ve Çözme

Becerileri: Nitel Bir

Araştırma” International

Social Sciences Studies

Journal, (e-ISSN:2587-

1587) Vol:8, Issue:106;

pp:4583-4594



Social Sciences Studies

Journal is licensed under a




Creative Commons

Attribution-NonCommercial

4.0 International License.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Bürokratik, Öğretmen ve Öğrencilerle Yaşadığı Sorunlar ve Çözme Becerileri: Nitel Bir Araştırma

School Administrators' Bureaucratic Problems with Teachers and Students and their Solving Skills According to Teachers' Views: A Qualitative Study

Zeki Erdugan¹  Tuğba Doğan²  Nurhanım Korkmaz³ 

¹⁻²⁻³ Öğretmen., MEB, Ankara, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmada öğretmen görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin bürokratik, öğretmen ve öğrencilerle yaşadığı sorunlar ve bu sorunları çözme becerileri araştırılmıştır. Konu kapsamında, araştırmada derinlemesine bilgi toplamak ve iç geçerliği artırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem ve doküman incelemesi kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmış olup, 6 açık uçlu sorudan oluşan formda okul yöneticilerinin bürokratik, öğretmen ve öğrencilerle yaşadığı sorunları çözme becerilerini belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Elde edilen veriler nitel veri analizinden olan içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; Yöneticilerin yaşadığı bürokratik problemlerde iletişime geçerek, resmi prosedürü izledikleri ve çok çaba sarf etmedikleri ifade edilmiştir, Öğretmenlerle yaşanan problemlere karşı ise baskı uygulayarak, problemi unutturarak ve işin takibini yaparak çözmeye çalıştıkları belirtilmektedir. Öğrencilerle yaşanan problemlerde ise iletişimle çözmek istedikleri, problem ve genellikle öğrencileri uyarak çözdükleri belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Bürokrasi, Öğretmen, Öğrenci

ABSTRACT

In this study, school administrators' bureaucratic, teacher and student problems and their ability to solve these problems were investigated in line with teachers' views. Within the scope of the subject, data triangulation was made by using semi-structured interviews, observation and document analysis in order to collect in-depth information and increase internal validity. The data were collected with a semi-structured interview form developed by the researcher. The form consisted of 6 open-ended questions and included statements aimed at determining the school administrators' ability to solve bureaucratic, teacher and student problems. The data obtained were evaluated by content analysis, which is one of the qualitative data analysis. According to the results obtained from the research; it was stated that the administrators communicated, followed the official procedure and did not make much effort in bureaucratic problems, and tried to solve the problems with teachers by applying pressure, making them forget the problem and following up the work. As for the problems with students, it was stated that they wanted to solve them through communication, and that they usually solved the problem by warning the students.

Keywords: School Administrator, Bureaucracy, Teacher, Student

1. GİRİŞ

Eğitim, çocuk ve gençlerin toplum yaşayışında yerini almaları için gereken bilgi, beceri veya anlayışları elde etmesini sağlayan gerek okul içinde gerekse okul dışında alacağı terbiye olarak da tanımlanmaktadır (TDK, 2014). Bir başka tanımda, eğitim bireylerin problemlerini görerek, çözebilme yeterliliğini kazanmasına yardımcı olan, kişinin davranışını biçimlendirerek olumlu yönde değiştirme süreci olarak ifade edilmiştir (Tay, 2007).

Genel manada eğitimi, kişinin içinde yaşamış olduğu toplumun davranış biçimlerinden kazanmış olduğu süreçlerin toplamı olarak da ifade etmek mümkündür. Esasen bu tanımın mekân ve zaman açısından geniş ve karmaşık bir kapsamı yansıttığını da söylemek mümkündür (Varış, 1998). Fakat eğitimle ilgili birçok farklı tanım olsa bile hemen hepsinin ortak paydada buluştukları görülebilir. Bu tanımların ortak paydasının, eğitimin amacının ve planlı bir davranış değişikliğinin olduğu, bu değişikliği ise kişinin kendi yaşantısıyla gerçekleştirdiği yönündedir. Bu bağlamda eğitim kavramıyla bütünleşmiş olan okulların bireyin eğitimini sağlıklı, amaçlarına uygun olarak bir plan dahilinde yapabilmesine imkân sağlayan örgütler olduğu söylenebilir (Küp, 2011).

Eğitimin en temel amacı, kişinin sağlıklı şekilde toplumla uyum sağlamasına yardımcı olmaktır. Özgür düşünen ve düşündüklerini rahatlıkla ifade eden, zekâsını kullanarak sorgulama yapan, araştırmacı bir insan yetiştirmek çağdaş eğitimin üstlendiği en temel amaçlar olarak gösterilebilir (Metin, 2010). Esasen eğitim, toplumların kültürünü kuşaktan kuşağa aktarmasına, modern koşullarla toplumun varlığını sürdürmesine ve kişinin bireysel gelişimini tamamlamasında önemli rol üstlenen olguların başında gelmektedir. İnsanların belirlenen amaçlara ulaşmak için

örgütlenmesi okullar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle eğitim ve okul birbirini tamamlar nitelikte düşünülmektedir. Dolayısıyla okulların başarısı eğitimin başarısı, eğitimin başarısı da okulların başarısı olarak gösterilebilir (Toker, 2007).

Türk Dil Kurumu, öğretimi, belli bir amaç için gerekli bilgilendirme işi olarak ve öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikler düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi şeklinde tanımlamaktadır (TDK, 2021). Öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla etkinlik düzenleme, araç gereçleri temin etme, kılavuz olma olarak da ifade etmek mümkündür. Bir başka tanımda, öğrencinin öğrenmesine yönelik okulda yapılan, belli hedefler doğrultusunda, plan ve program dahilinde kontrollü olarak yapılan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Çoban, 2007). Öğretim, eğitim sürecini oluşturan bireyin, yeteneklerini kendi kapasitesine göre geliştirme sürecidir. Öğretim, nispeten daha kısa bir sürede gözlenebilen veya meydana gelen faaliyetler bütünü olarak ifade edilebilir (Laska, 1984).

Öğretim kavramının öğretme ve öğrenme kavramlarından oluştuğunu savunan araştırmacılar da olmuştur (Karlı, 2007). Öğretim ve eğitim kavramlarının zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığı, birbirine karıştırıldığına dair söylemlere rastlamak mümkündür. Aslında bu iki kavram birbirinden çok farklıdır. Eğitimin öğretimden daha kapsamlı olduğu söylenebilir. Eğitim hayat boyu devam eder, öğretim ise, okullarda planlı ve program dahilinde yürütülen işlerdir. Dolayısıyla öğretimin eğitimin alt başlıklarından biri olduğunun söylenmesinde bir sakınca yoktur. Eğitim kavramının öğretimi kapsadığı söylenebilir lakin öğretim kavramının eğitimi kapsadığı söylenemez (Taşçı, 2012). Okulları oluşturan sistematik, yapısal süreçler eğitim kavramını daha çok yansıtmaktadır. Öğretim kavramı, farklı şekillerde ifade ediliyor olsa bile eğitimin bir parçası olarak görülmesinin daha uygun olduğu söylenebilir.

Yöneticilik en genel tanımıyla, bir takımın belirlenmiş olan görevleri yerine getirmesi için, gerek insan gerek diğer materyalleri kullanarak, amaçların gerçekleşmesini sağlayan kişi şeklinde tanımlanmaktadır. (İlgar, 2005). Bir başka tanım da yönetici, bir kurum veya örgütte, hizmetin sorumlusu durumunda görevli olan ve gözetim denetimlerde bulunan üst olarak ifade edilmektedir Okul yöneticisi denildiğinde ilk akla gelen okul müdürüdür. Oysaki müdürün yardımcıları, zümre başkanları ve diğer öğretmenlerde yöneticiliğin doğrudan veya dolaylı olarak bir parçası olarak görülebilir (Celep, 2014). Dolayısıyla yöneticiliğin dinamik bir iş olduğu ve her zaman değişen durumlara karşı uyum sağlama süreci olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda okul yöneticilerinin değişiklik gösteren koşullara uyum sağlayarak, okul ve okulun bileşenlerini güncel duruma hazırlamalılar. Bu nedenle okul yöneticilerinin yenilikçi ruhu olması ve değişik durumlara uyum sağlayacak kapasitede olmaları oldukça önemlidir. Örgütlenme ve kurumsallaşmanın doğal sonucu olarak meydana gelen yönetim kavramı hemen her örgütün yapısındaki temel öğelerden sayılmaktadır (Taşer, 2017).

Okul tanımlarından anlaşılacağı gibi ortak amaç için bir çatı altında olan insanların faydalı olabilmeleri için yönetimin ve yapılan planların önemi büyüktür. Okullar belirlenen hedeflere ulaşmak için sorunların çözülmesinde yer alan bütün bileşenlerin, ortak ve uyumlu bir şekilde hareket etmesini sağlayabilirler. Tamamen insan üzerine kurulu olan okulların yapısı dinamiktir. Bu dinamik yapıda belirlenen amaçlara ulaşmada, bünyesinde bulunan farklı alanların uyumunu sağlamakta ve dinamik yapının devamlılığını sağlamakta en önemli etken okul yöneticileridir (Bayar, 2017).

Bir başka tanım da okulun yönetimini gerçekleştiren kişinin, önceden belirlenen amaçlara uygun şekilde okulu yönetmesinin yanı sıra bu amaç ve politikalara uyulmasını sağlayarak okulun gelişimini gerçekleştiren kişiler okul yöneticisi olarak ifade edilmektedir (Demirtaş, Üstüner ve Özer 2007). Dolayısıyla okul yöneticilerinin eğitim sürecinde yer alan öğrencilerin başarısında ve öğretmenlerin performansı noktasında önemli rol üstlendiğini söylemek mümkündür (Özdemir ve Kavak, 2017).

Okul yöneticisi, öğretmenin öğrenmesine yardımcı olan, onların kişisel ve mesleki gelişim etkinliklerine katılımını sağlayarak, sürekli öğretmenin önemine vurgu yapan bir yönetici olmasına ek olarak, bilgili ve yetenekli bir eğitim lideri olması gerekmektedir. Nitekim eğitim öğretim lideri olan kişinin, öğretmen öğrenci ilişkisini geliştirmesinin yanı sıra yönetici öğretmen ve öğrenci ilişkisini de sıcak tutması oldukça önemlidir.

Okulun sahip olduğu madde ve insan kaynaklarının, okulun amaçlarına uygun olarak etkili şekilde kullanması veya yönlendirmesine okul yönetimi denmektedir (Karlı, 2007). Yöneticinin görevi gereği, tekrar eden koşulları belli işlemler dışında kalan kararları alması, gözetim ve denetimlerde bulunması önemli görevleri bulunmaktadır. Ayrıca, konu okul yönetimi olunca bu önem ikiye katlanmaktadır. Yönetimi önemli kılan en önemli husus örgütün amaçlarına uygun olarak yaşamasını sağlamasından gelmektedir. Yönetim süreci, birçok tanımları ve sorumlulukları yöneticiye yüklemiş bulunmaktadır. Bütün bu özelliklere bakılınca okul yönetiminin önemi anlaşılmaktadır (Bursalıoğlu, 2012).

Okul yöneticileri, problem çözme yeteneği olan, karar alıp bu kararları uygulayabilecek, sözleri ve davranışları tutarlılık gösteren, örgütsel yeteneğe sahip, okuldaki problemlere duyarlı, stres yönetimi olan, iletişim yeteneği gelişmiş ve eğitimsel birtakım değerlerin farkına varan kişilerden seçilmesi gerekmektedir. (Çakıcı, 2010). Bu bağlamda okul yöneticilerinin en önemli görevleri arasında ilk sırada, elindeki kaynakları okulun çıkarları ve amaçları için en verimli şekilde kullanmaları gösterilebilir.

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de eğitim yöneticileri çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve bunları çözmeye çalışmaktadır. Eğitim yöneticilerinden, eğitimin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi ve hedeflere ulaşılabilmesi için sorunları etkili bir şekilde çözmeleri beklenir. Sorun (mesele), bozucu faktör, hedefe ulaşmanın önünde duran engeldir. Engelin ortadan kaldırılması, bir kurumun hedefine ulaşması için önemlidir. Bu nedenle, kuruluşlardaki liderlerin sorunları çözmek ve meseleleri çözmek için çaba göstermeleri beklenir. Eğitim yöneticisi açısından sorun çözme, örgütün çevresini ve olanaklarını iyi tanıma ve ortaya çıkan sorunlara uygun çözümler bulma anlamına gelmektedir (Çalık vd., 2013).

Eğitim sisteminde ve okullarda değişen nitelikte sorunlar ortaya çıkmaktadır. Aslanargun ve Bozkurt (2012) okul liderlerinin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların okul yönetimine yansımalarını incelemişlerdir. Bu sorunların okul üyeleri ile ilişkileri, okul yönetim süreçlerini, okul liderliğine ilişkin algıları, okul kültürünü ve okul iklimini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Çınkır (2010), okul liderlerinin yönetim sürecinde yaşadıkları sorunları, sorunların kaynaklarını ve destek stratejilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada 165 okul liderinden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin eğitim programını yönetme, öğrenci işlerini yönetme, bütçeyi yönetme, insan kaynakları işlerini yönetme, genel ve idari hizmetleri yönetme ve dış kaynakları yönetme konularında sorunlar yaşadıkları; müdürlerin yeterli becerilere sahip olmadan görevlerini sürdürdükleri için sorunların üstesinden gelmenin zor olduğu tespit edilmiştir. Okullardaki sorunların birçok nedeni olabilir. Akçadağ'ın (2013) araştırmasında, okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin sorun ve kaygıları ile bu sorunların çözümüne yönelik önerileri ve bu kazanımı nasıl etkiledikleri incelenmiştir. Araştırmada 36 ilkökul müdüründen toplanan verilere dayanarak, üst düzey liderlerin okul yaşamını tam olarak bilmedikleri ve bu bilgi olmadan yapılan sistemsel değişikliklerin okulda sorunlara yol açtığı ve üst düzey liderlerin yeterli liderlik becerilerine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere, okuldaki sorunlar hem okul içinden hem de okul dışından kaynaklanan pek çok nedene dayanmaktadır. Bunların başında bürokratik problemler, öğretmenlerle yaşanan problemler ve öğrencilerle yaşanan problemler gelmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada okul yöneticilerinin bürokratik, öğretmen ve öğrencilerle yaşadığı sorunlar ve bu sorunları çözme becerileri araştırılmıştır. Bu temel amaç altında araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin karşılaştığı idari/bürokratik problemler nelerdir?
2. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin karşılaştığı idari/bürokratik problemleri çözmek için nasıl bir yol izler?
3. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretmenlerle yaşadığı problemler nelerdir?
4. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretmenlerle yaşadığı problemleri nasıl çözer?
5. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğrencilerle yaşadığı problemler nelerdir?
6. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğrencilerle yaşadığı problemleri nasıl çözer?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada herhangi bir sayısal veya istatistiksel işlem olmadan, doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ve sürece dayalı bir çalışma olacağından nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; sayısal ve istatistiksel işlemlere bağlı olmadan sürece bağlı olarak gelişen bir araştırma yöntemidir (Altunışık, 2005). Çalışmada, katılımcılar aynı konuya dair öznel düşüncelere, yani aynı konuda farklı görüşlere sahip olduklarından, araştırma deseni olarak olgu bilim (fenomonolojik) desen kullanılmıştır. Olgu bilim, insanların bir olgu hakkında farklı düşüncelere sahip olması ve yorumlaması olup aynı zamanda uzun bir sürece dayanan olgu bilim, verilerin en ince ayrıntısına kadar derinlemesine incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada deneyim, algılardan yola çıkarak öze ulaşma amaçlandığından ve katılımcıların öznel düşünceleri dikkate alınarak çalışma sürdürüldüğü için olgu bilim deseni seçilmiştir. Van Manen vd. (2007) göre, fenomenolojik çalışmalarda katılımcılar aynı konuya dair öznel düşüncelere sahiptirler. Bir başka ifadeyle aynı konuda farklı görüşlere sahip olabilirler. Dolayısıyla fenomenoloji, insanların bir olgu hakkında farklı düşüncelere, deneyimlere sahip olması ve bu olguyu yorumlamasıdır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz döneminde, Ankara ili Keçiören ilçesine bağlı bir okulda görev yapan 20 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmacı kendi hedefleri doğrultusunda, araştırma sorununa en uygun seçim yaparak örnekleme belirleyeceğinden ve araştırmada zengin bilgiye sahip durumların, olgu ve olayların derinlemesine incelenmesi hedeflendiğinden öğrenciler amaçlı örnekleme ile seçilmişlerdir. Araştırma kapsamında her öğretmenin görüşmeyi kabul etmeyeceği göz önünde bulundurularak, görüşmeyi kabul eden öğretmenlerle görüşme sağlanacağından çalışmada amaçlı örneklemin bir türü olan kolay ulaşılabılır örneklem türü kullanılmıştır. Amaçlı örneklem ve bu örneklemin bir türü olan kolay ulaşılabılır örneklem, zengin bilgiye sahip pek çok durumda, olguların ve olayların keşfedilmesinde, açıklanmasında detaylı ve derinlemesine incelemelere olanak sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmaya katılanların demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilen Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Brans	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
Katılımcı 1	Öğretmen	31 yaş	4 yıl	Lisans
Katılımcı 2	Öğretmen	29 yaş	8 yıl	Lisans
Katılımcı 3	Öğretmen	33 yaş	10 yıl	Lisans
Katılımcı 4	Öğretmen	32 yaş	7 yıl	Lisans
Katılımcı 5	Öğretmen	30 yaş	7 yıl	Lisans
Katılımcı 6	Öğretmen	32 yaş	10 yıl	Lisans
Katılımcı 7	Öğretmen	37 yaş	14 yıl	Lisans
Katılımcı 8	Öğretmen	36 yaş	14 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 9	Öğretmen	39 yaş	16 yıl	Lisans
Katılımcı 10	Öğretmen	45 yaş	14 yıl	Lisans
Katılımcı 11	Öğretmen	37 yaş	13 yıl	Lisans
Katılımcı 12	Öğretmen	43 yaş	17 yıl	Lisans
Katılımcı 13	Öğretmen	41 yaş	18 yıl	Lisans
Katılımcı 14	Öğretmen	40 yaş	1 yıl	Lisans
Katılımcı 15	Öğretmen	39 yaş	15 yıl	Lisans
Katılımcı 16	Öğretmen	42 yaş	17 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 17	Öğretmen	42 yaş	17 yıl	Lisans
Katılımcı 18	Öğretmen	32 yaş	10 yıl	Lisans
Katılımcı 19	Öğretmen	32 yaş	10 yıl	Lisans
Katılımcı 20	Öğretmen	40 yaş	2 yıl	Lisans

Tablo 1’de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, katılımcıların tamamının öğretmen olduğu görülecektir. Yaşları bakımından en genç öğretmen 29, en yaşlı öğretmen ise 45 yaşındadır. Kıdem süreleri bakımından ise en az 1 yıl, en fazla 17 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde, 2 öğretmenin yüksek lisans ve 18 öğretmenin lisans mezunu olduğu görülmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları

Konu kapsamında, araştırmada derinlemesine bilgi toplamak ve iç geçerliği artırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem ve doküman incelemesi kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin, konu hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından, yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmenlerin gözlemlenerek doküman analizi formlarına verdiği yanıtlar doğrultusunda ve vakti araştırmacının vaktine uygun olan öğretmenler belirlenerek bu öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya belirli bir konuda derinlemesine inceleme ve soru sorma imkânı sağlaması dışında, katılımcıların verdiği cevapların eksik olduğu durumlarda tekrar soru sorarak durumu daha açıklayıcı olarak tamamlama fırsatı verir (Creswell, 2009; Çepni, 2007). Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme ile katılımcıların düşünceleri, algıları, niyetleri ve tepkileri dikkate alınarak gözlenemeyeni anlamak ve anlamlandırmak hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde yaş, kıdem eğitim durumlarına yönelik bilgiler, ikinci bölümde ise okul yöneticilerinin bürokratik, öğretmen ve öğrencilerle yaşadığı sorunları çözme becerilerini belirlemeye yönelik açık uçlu 6 soru bulunmaktadır.

2.4. verilerin Toplanması

Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcılarla karşılıklı olacak şekilde oturularak, katılımcıların kendini görüşmeye hazır hissettiği zaman dilimi içerisinde ve kendini rahat hissedebileceği, rahat ifade edebileceği sessiz bir ortamda sohbet havasında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca görüşme yapılacak ortam görüşme öncesinde havalandırılmıştır.

Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara isimlerinin gizli tutulacağı bilgisi verilerek katılımcılardan onay alınmış ve görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

2.5. verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, araştırmacı tarafından dinlenip kontrol edilerek metne döküldükten sonra elde edilen verilerin analizinde kod, kategori ve tema oluşturularak verilerin derinlemesine incelenmesi amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. Nitel veri analizinden olan içerik analizi; araştırmacının birbirine benzeyen verileri bir araya getirerek, kavramlar ve temalar çerçevesinde, okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyip yorumlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada uygulanan içerik analizi kod, kategori ve temadan oluşmuştur.

3. BULGULAR

Araştırmada “Okul yöneticinizin karşılaştığı idari/bürokratik problemler nelerdir?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul yöneticinizin karşılaştığı idari/bürokratik problemler nelerdir? sorusuna dayalı bulgular

Temalar	Kodlar	f
Yöneticilerin Karşılaştığı İdari Problemler	Bürokrasinin yavaşlığı	6
	veliler	4
	Maddi sorunlar	4
	Bilgim yok	4
	Personel eksikliği	3

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin karşılaştığı idari problemlerin öğrenilmesi amacıyla “Okul yöneticinizin karşılaştığı idari/bürokratik problemler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 2’de idarecilerin karşılaştıkları idari problemlere ilişkin öğretmenlerin ifadelerinin Yöneticilerin Karşılaştığı İdari Problemler altında toplandığı görülmektedir. Yöneticilerin Karşılaştığı İdari Problemler temasında “Bürokrasinin yavaşlığı”, “veliler”, “Maddi sorunlar”, “Bilgim yok” ve “Personel eksikliği” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre yöneticinin karşılaştığı idari/bürokratik problemler incelendiğinde, katılımcıların en büyük problemin bürokrasinin yavaş olması ile ilgili olduğuna ilişkin görüş açıkladıkları görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Okul ile ilgili kararların onay süreci” (Ö13)

“...İnsanların alışkanlıklarından vazgeçememesi. Bürokrasinin yavaş ilerlemesiyle pratik çözümlerin önünü tıkaması.” (Ö16)

“... gerektiğinde yazışmalar prosedürlerin uzun olması işleri zorlaştırıyor.” (Ö17)

“Resmi süreçlerin yavaş ilerlemesi.” (Ö18)

“Evrak işinin çok olması nedeni ile okul işleri aksıyor, tadilat işleri izinler nedeni ile aksıyor.” (Ö19)

Bazı öğretmenler yöneticilerin karşılaştıkları idari sorun olarak velileri söylemektedir. Bu bağlamda velilerin ilgisizliği ve onlardan kaynaklanan sorunlar üzerinden değerlendirme yapmışlardır. Bu konudaki öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir.

“veliler ile yaşanan problemler”. (Ö2)

“veli ilgisizliği” (Ö5)

“Okulun işleyişini kavrayamayan velilerin yaşattığı problemler”. (Ö8)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları idarecilerin karşılaştıkları en büyük bürokratik sorunların maddi sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Bu kapsamda ısınma giderleri, okul araç gereçleri ve maddi sıkıntılar söz konusudur. Bu görüşler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

“Maddi problemlerden kaynaklı aksaklık olabilir”. (Ö10)

“Maddi sıkıntı ve zamanında yapılmaması, sürecin çok uzun muhatapların çok fazla olması.”

...okul bütçelerinin yetersizliği vb”. (Ö6)

İdarecilerin karşılaştıkları bürokratik sorunlar ile ilgili bilgisi olmadığını söyleyen birkaç öğretmenin cevabı bilginin yok şeklindedir. Bu bağlamda görüş paylaşan öğretmenler görüşlerini aşağıda verilen şekilde açıklamışlardır.

“Herhangi bir problem ile karşılaşmış karşılaşmadığı hakkında bilgin yok” (Ö1)

“Bilmiyorum.” (Ö3)



“Okul yöneticimizin böyle bir problem yaşamadığını düşünüyorum”. (Ö9)

“Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları ise personel eksikliğini dile getirerek görüşlerini aşağıda verildiği şekilde açıklamıştır.

“Yardımcı personelin olmayışı” (Ö4)

“Okul için yeterli yardımcı personel desteği verilmemesi.” (Ö11)

Araştırmada “Okul yöneticiniz karşılaştığı idari/bürokratik problemleri çözmek için nasıl bir yol izler?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul yöneticiniz karşılaştığı idari/bürokratik problemleri çözmek için nasıl bir yol izler? sorusuna dayalı bulgular

Temalar	Kodlar	f
Yöneticinin İdari Problemlere Çözümü	İletişime geçer	10
	Resmi prosedürü izler	6
	Bilmiyorum	4
	Çaba sarf etmez	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin karşılaştığı idari problemlere çözüm önerilerinin öğrenilmesi amacıyla “Okul yöneticiniz karşılaştığı idari/bürokratik problemleri çözmek için nasıl bir yol izler?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 3’te idarecilerin karşılaştıkları idari problemlere çözüm önerilerine ilişkin öğretmenlerin ifadelerinin Yöneticinin İdari Problemlere Çözümü altında toplandığı görülmektedir. Yöneticinin İdari Problemlere Çözümü temasında “İletişime geçer”, “Resmi prosedürü izler”, “Bilmiyorum” ve “Çaba sarf etmez” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, katılımcıların yarısının okul yöneticilerinin karşılaştığı idari problemlere çözüm olarak iletişime geçtiğine ilişkin görüş açıkladıkları görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“İletişime geçer sanırım” (Ö1)

“Gerekli kişi ve kurumlarla iletişime geçerek sorunları halletmeye çalışır.” (Ö2)

“Sorunun kaynağına iner, istişarede bulunur” (Ö4)

“Çalışanların fikir ve düşüncelerini dinleyerek ve olumlu bir iletişim yolu seçer”. (Ö10)

“Yüz yüze iletişim ile” (Ö13)

“Konuşmayı deniyorlar” (Ö15)

Okulda farklı alanlarda çalışanlar ve öğrenciler bulunmaktadır ve yöneticiler açısından idari prosedürlerin takibi önemlidir. Bu bağlama öğretmenler bir sorun olduğunda idarecilerin sorunu idari prosedürleri işleterek çözdüklerini şu sözleri ile açıklamışlardır.

“İlgili kurumlarla iş birliği ve görüş alışverişi yoluyla”. (Ö8)

“Yazışmaları yapıyor ve elden evrak dolaştırıyor ya da hızlandırmak için birilerini araya sokuyor sanırım çoğu zaman elinden birşey gelmiyor” (Ö17)

“Resmi olarak ne olması gerekiyorsa o süreci takip eder”. (Ö18)

“Sanırım prosedürü izliyor ve bekliyor” (Ö19)

“Resmî olanın dışına çok çıkmaz, maddi konularda sponsor arar yada sonucu bekleme yolunu seçer” (Ö20)

İdarecilerin karşılaştıkları bürokratik sorunların çözümü ile ilgili bilgisi olmadığını söyleyen birkaç öğretmenin cevabı bilginin yok şeklindedir. Bu bağlamda görüş paylaşan öğretmenler görüşlerini aşağıda verilen şekilde açıklamışlardır.

“Fikrim yok”. (Ö3)

“Bu konuda bilgim yok” (Ö5)

Bir öğretmen ise idarecilerin sorunlar karşısında hiç çaba sarf etmediklerini “Okul yöneticiniz karşılaştığı problemleri çözmede çaba sarfetmez. Çözüm İçin ısrarcı değildir.” (Ö11) şeklinde açıklamıştır.

Araştırmada “Okul yöneticinizin öğretmenlerle yaşadığı problemler nelerdir?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul yöneticinizin öğretmenlerle yaşadığı problemler nelerdir? sorusuna dayalı bulgular

Temalar	Kodlar	f
Yöneticilerin Öğretmenlerle Yaşadığı Problemler	Problem yok	8
	Sorumluluklarını yerine getirmemeleri	7
	İletişim problemleri	5
	Evrak işleri	2
	Öğretmene yapılan dayatmalar	2

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin öğretmenlerle yaşadığı problemlerin öğrenilmesi amacıyla “Okul yöneticinizin öğretmenlerle yaşadığı problemler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4’te idarecilerin öğretmenlerle yaşadığı problemlere ilişkin öğretmenlerin ifadelerinin Yöneticilerin Öğretmenlerle Yaşadığı Problemler altında toplandığı görülmektedir. Yöneticilerin Öğretmenlerle Yaşadığı Problemler temasında “Problem yok”, “Sorumluluklarını yerine getirmemeleri”, “İletişim problemleri”, “Evrak işleri”, ve “Öğretmene yapılan dayatmalar” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre yöneticinin öğretmenlerle yaşadığı problemler incelendiğinde, katılımcıların önemli bir bölümünün bir problem yaşanmadığına ilişkin görüş açıkladıkları görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Bilmiyorum” (Ö1)

“Yaşanan bir problem olduğunu düşünmüyorum”. (Ö2)

“Bilmiyorum. (Ö3)

“Okul içinde bir problem yaşadığına şahit olmadım”. (Ö7)

“Şimdiye kadar herhangi bir problem yaşadığına şahit olmadım”. (Ö8)

“Herhangi bir problem yaşadığına şahit olmadım”. (Ö10)

Bazı öğretmenler yöneticilerin öğretmenlerle yaşadıkları sorun olarak öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmemelerinden kaynaklı olduğunu söylemektedir. Bu bağlamda derse dair ve okula dair sorumluluklardan kaynaklanan sorunlar üzerinden değerlendirme yapmışlardır. Bu konudaki öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir.

“...görev bilinci eksikliği, nöbete zamanında gelmemek, derse giriş saatlerine riayet etmemek, kişisel mesleki problemler, tükenmişlik vb” (Ö6)

“Okul kurallarını takip etmezler, velilerin uyması gereken kurallara müdahale etmezler. Bunu velilere öğretmenlerin söylemesi beklenir.” (Ö11)

“Öğretmenlerin proje çalışmalarına karşı isteksiz tutumları Mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak yeniliklere karşı ön yargıları” (Ö12)

“Bazı öğretmenlerde aidiyet ve sorumluluk duygusunun eksikliği” (Ö13)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları idarecilerin öğretmenlerle yaşadıkları karşılaştıkları sorunların iletişim kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

“İletişim eksikliğinden kaynaklı problemler (Ö5)

“Öğretmenlerin örgütsel yapıyı bilmemesi, iletişim kanallarının sağlıklı olmaması, Söylemlerin yanlış anlaşılması olabilir”. (Ö9)

“Öğretmenlerle toplantı yoluyla bir arada karar alınmaz, her öğretmenle ayrı temaslarda bulunur. Bazen de tüm öğretmenler adına karar alınır.”. (Ö15)

“Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi problemlerin evrak işlerinden kaynaklandığını “Evrak işlerinin takibi olabilir.” (Ö17) şeklinde açıklamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi problemlerin öğretmene yapılan dayatmalardan kaynaklandığını “Özellikle öğretmenleri isteği dışında yapılan dayatmalar.” (Ö20) şeklinde açıklamıştır.

Araştırmada “Okul yöneticiniz öğretmenlerle yaşadığı problemleri nasıl çözer?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul yöneticiniz öğretmenlerle yaşadığı problemleri nasıl çözer? sorusuna dayalı bulgular

Temalar	Kodlar	f
Öğretmenlerle Yaşanan Problemlere Çözümü	İletişime geçerek	17
	Baskı uygular	1
	Problemi unutturur	1
	Problem yok	1
	İşin takibini yapar	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin öğretmenlerle yaşadıkları problemleri nasıl çözdüklerinin öğrenilmesi amacıyla “Okul yöneticiniz öğretmenlerle yaşadığı problemleri nasıl çözer?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 5’te idarecilerin öğretmenlerle yaşadıkları problemleri nasıl çözdüklerine ilişkin öğretmenlerin ifadelerinin Öğretmenlerle Yaşanan Problemlere Çözümü altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerle Yaşanan Problemlere Çözümü temasında “İletişime geçerek”, “Baskı uygular”, “Problemi unutturur”, “Problem yok” ve “İşin takibini yapar” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, katılımcıların neredeyse tamamının okul yöneticilerinin öğretmenlerle yaşadığı problemlere çözüm olarak iletişime geçtiğine ilişkin görüş açıkladıkları görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“İletişime açık olduğu için konuşarak çözer sanırım” (Ö1)

Gerektiğinde iletişime geçerek problem çözüme kavuşturulmaya çalışılır. (Ö2)

Konuşarak ve önerilerde bulunarak çözeceğini düşünüyorum. (Ö3)

Samimi, dürüst, diyaloga açık, problem çözücü yaklaşıp. (Ö4)

Problem fark edilince uygun bir dille iletişim kurulur ve çözülür. (Ö5)

“Okul yöneticimizin öğretmenlerle yaşadığı bir probleme şahit olmadım fakat yöneticimizin çözüm odaklı bakacağını ve sorunları çözmek için öğretmenlerle görüşüp ortak bir karar alacağını düşünüyorum.” (Ö7)

“Olumlu bir dil kullanarak yüz yüze iletişim ile çözmektedir. (Ö9)

“Okulda olumlu bir okul iklimi olduğu için sorun yaşanmamakta olup herhangi bir durumda da karşılıklı iletişimle çözüm yoluna gidilir. (Ö10)

“Konuşarak ve beklentilerini dile getirerek (Ö12)

“Olumlu bir şekilde dinler, kendi gerekçelerini ve yapabileceklerini açıklar. (Ö14)

“Konuşarak çözer” (Ö15)

“Konuşarak çözer”. (Ö17)

“Sözel iletişim ile” (Ö18)

“Eğer olursa bireysel görüşür” (Ö19)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri çözüm olarak idarecinin baskı uyguladığını “Karşılıklı fikir alır ama son noktada yine kendi istedikleri olması için de ayrı bir baskı yapılır” (Ö20) sözleri ile açıklamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri çözüm olarak problemi unutturmaya çalıştığını “Konuşmayacak bir süre öğretmenlerle karşı karşıya gelmeyip problemin unutulmasını beklerler.” (Ö11) sözleri ile açıklamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri problemin olmadığını söylerken bir başka öğretmen idarecinin işin takibini yaparak çözüm bulunduğunu ifade etmiştir.

Araştırmada “Okul yöneticinizin öğrencilerle yaşadığı problemler nelerdir?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 7. Okul yöneticinizin öğrencilerle yaşadığı problemler nelerdir? sorusuna dayalı bulgular

Temalar	Kodlar	f
Yöneticilerin Öğrencilerle Yaşadığı Problemler	Problem yaşanmaz	18
	İletişim kurmaz	1
	Bahçeyi kirlenme	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin öğrencilerle yaşadığı problemlerin öğrenilmesi amacıyla “Okul yöneticinizin öğrencilerle yaşadığı problemler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 7’de idarecilerin

öğrencilerle yaşadığı problemlere ilişkin öğretmenlerin ifadelerinin Yöneticilerin Öğrencilerle Yaşadığı Problemler altında toplandığı görülmektedir. Yöneticilerin Öğrencilerle Yaşadığı Problemler temasında “Problem yaşanmaz”, “İletişim kurmaz” ve “Bahçeyi kirletme” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre yöneticinin öğrencilerle yaşadığı problemler incelendiğinde, katılımcıların neredeyse tamamının bir problem yaşanmadığına ilişkin görüş açıkladıkları görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Bir problem yaşadığını görmedim” (Ö1)

“Öğrencilerle yaşanan herhangi bir problem yoktur”. (Ö2)

“Problem yaşadığını düşünmüyorum”. (Ö3)

“Öğrencilerimizin yaş grubu gereği problem yaşadığını düşünmüyorum”. (Ö6)

“Öğrencilerle bir problem yaşadığına şahit olmadım”. (Ö7)

“Çalıştığımız yaş grubu itibari ile doğrudan problem yaşayabileceği durumlar söz konusu olmuyor”. (Ö8)

“Okulumuzun eğitim verdiği yaş grubu küçük olduğu için birebir öğrencilerle ilgili bir sorun yaşanmamaktadır”. (Ö9)

“Yaş grubumuzun küçük olması nedeniyle okulda problem durumları olmamaktadır”. (Ö10)

“Öğrencilerle problem yaşamıyor” (Ö12)

“Herhangi bir problem yaşamaz” (Ö13)

“Problem yaşadığına şahit olmadım” (Ö17)

“Hiç şahit olmadım çok anlayışlıdır” (Ö19)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri idarecinin öğrencilerle iletişiminin olmadığını “Öğrencilerle pek iletişim kurmazlar.” (Ö11) sözleri ile açıklarken bir başka öğretmen problemin bahçe konusunda olduğunu “Bahçeyi kirletme” (Ö15) sözleri ile açıklamıştır.

Araştırmada “Okul yöneticiniz öğrencilerle yaşadığı problemleri nasıl çözer?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul yöneticiniz öğrencilerle yaşadığı problemleri nasıl çözer? sorusuna dayalı bulgular

Temalar	Kodlar	f
Öğrencilerle Yaşanan Problemlere Çözümü	Sorun yaşarsa iletişimle çözer	12
	Problem yaşanmaz	7
	Uyarır	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin öğrencilerle yaşadıkları problemleri nasıl çözdüklerinin öğrenilmesi amacıyla “Okul yöneticiniz öğrencilerle yaşadığı problemleri nasıl çözer?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 8’de idarecilerin öğrencilerle yaşadıkları problemleri nasıl çözdüklerine ilişkin öğretmenlerin ifadelerinin Öğrencilerle Yaşanan Problemlere Çözümü altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerle Yaşanan Problemlere Çözümü temasında “Sorun yaşarsa iletişimle çözer”, “Problem yaşanmaz” ve “Uyarır” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, katılımcıların büyük bölümünün okul yöneticilerinin öğrencilerle yaşadığı problemlere çözüm olarak iletişime geçtiğine ilişkin görüş açıkladıkları görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Sorun yaşarsa konuşarak çözer bence” (Ö1)

“Şayet problem olursa da velisi ve öğrencinin kendisiyle rehberlik ve sınıf öğretmeni eşliğinde ilgili konu hakkında iletişim yolu kullanılır.” (Ö2)

“Tatlı dil ve sevecenlikle çözer”. (Ö5)

“Öğrenci yaş grubunun küçük olması nedeniyle ciddi problemler yaşamamakta, öğrencinin özeliyle ilgili olan durumlardaysa okul- aile işbirliği çerçevesinde görüşme sağlayarak”. (Ö10)

“Öğrencilerle bir problem yaşayacak olursa konuşarak, gerekirse ailesiyle iletişime geçerek çözmeye çalışır”. (Ö12)

“Aile iletişimi ile (Ö18)

“Oluyorsa çocuğun aile ve öğretmeni ile iletişime girer”. (Ö19)

“Öğretmen aracılığı ile aile iletişimi veya birebir konuşma ya da aile ile doğrudan iletişim kurarak” (Ö20)

Araştırmaya katılanlardan bazıları okul idarecilerinin öğrencilerle yaşadıkları bir probleme şahit olmadıklarını ifade etmişlerdir. Görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Bilmiyorum”. (Ö3)

“Öğrencilerimizin yaşı gereği problem yaşanmadığı için herhangi bir çözüm yoluna gerek kalmıyor”. (Ö4)

“Problem yaşadığına şahit olmadım”. (Ö7)

“Çalıştığımız yaş grubu itibari ile doğrudan problem yaşayabileceği durumlar söz konusu olmuyor”. (Ö8)

“Problem yaşadığına şahit olmadım” (Ö17)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden yalnızca biri bir sorun yaşanması durumunda idarecinin uyarıda bulunduğunu “Uyarıda bulunarak” (Ö15) sözleri ile ifade etmiştir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin bürokratik, öğretmen ve öğrencilerle yaşadığı sorunları çözmeye becerilerine dair öğretmen görüşlerinin incelenmesine yönelik yapılan görüşmeden elde edilen veriler incelenerek değerlendirilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır. İdarecilerin karşılaştıkları idari/bürokratik problemlere ilişkin öğretmenlerin ifadelerinin yöneticilerin karşılaştığı idari problemler altında toplandığı görülmektedir. Yöneticilerin karşılaştığı idari problemler temasında bürokrasinin yavaşlığı, veliler, maddi sorunlar, bilginin yok ve personel eksikliği kodları şeklinde belirtilmektedir. İdarecilerin karşılaştıkları idari problemlere çözüm önerilerine ilişkin öğretmenlerin ifadelerinin yöneticinin idari problemlere çözümü altında toplandığı görülmektedir. Yöneticinin idari problemlere çözümü temasında iletişime geçer, resmi prosedürü izler, bilmiyorum ve çaba sarf etmez kodları şeklinde belirtilmektedir. İdarecilerin öğretmenlerle yaşadığı problemlere ilişkin öğretmenlerin ifadelerinin yöneticilerin öğretmenlerle yaşadığı problemler altında toplandığı görülmektedir. Yöneticilerin öğretmenlerle yaşadığı problemler temasında problem yok, sorumluluklarını yerine getirmemeleri, iletişim problemleri, evrak işleri ve öğretmene yapılan dayatmalar kodları şeklinde belirtilmektedir. İdarecilerin öğretmenlerle yaşadıkları problemleri nasıl çözdüklerine ilişkin öğretmenlerin ifadelerinin öğretmenlerle yaşanan problemlere çözümü altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerle yaşanan problemlere çözümü temasında iletişime geçerek, baskı uygular, problemi unutturur, problem yok ve işin takibini yapar kodları şeklinde belirtilmektedir. Üstün ve Bozkurt'un (2003) çalışmasında okul müdürlerinin problem çözme yeterliliklerinin düşük olduğu tespit edilirken, Çelikten'in (2001) çalışmasında birçok müdürün problem çözme basamaklarını bilmedikleri için bilimsel olmayan yolları dindikleri ve bilimsel yöntemin basamaklarını uygulamadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle birçok sorunun çözümü gecikmekte ya da çözülememektedir. İdarecilerin öğrencilerle yaşadığı problemlere ilişkin öğretmenlerin ifadelerinin yöneticilerin öğrencilerle yaşadığı problemler altında toplandığı görülmektedir. Yöneticilerin öğrencilerle yaşadığı problemler temasında problem yaşanmaz, iletişim kurmaz ve bahçeyi kirletme kodları şeklinde belirtilmektedir. İdarecilerin öğrencilerle yaşadıkları problemleri nasıl çözdüklerine ilişkin öğretmenlerin ifadelerinin öğrencilerle yaşanan problemlere çözümü altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerle yaşanan problemlere çözümü temasında sorun yaşarsa iletişime çözer, problem yaşanmaz ve uyarır kodları şeklinde belirtilmektedir. Bıyık (2014) tarafından Trabzon'da görev yapan 10 ilköğretim/ortaokul müdürü ile yapılan araştırmada, okuldaki sorunların çoğunun personel hizmetleri, eğitim hizmetleri ve okul yönetimi alanlarında olduğu tespit edilmiştir. Personelin yanı sıra öğrenci düzeyindeki sorunlar da önemlidir. Eğitim hizmetinin öğrencilere yönelik olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin sorunlarını en aza indirecek şekilde planlanması gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda (Kaplan vd., 2017; Çimen ve Karaboğa, 2015; Çelebi, 2009) okullarda öğrencilerden kaynaklanan çeşitli sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Okulda ortaya çıkan sorunların bir diğer boyutu ise aile dayanışmasıdır. Sağlıklı aile iletişiminin kurulmadığı okul ikliminin sorunsuz işlemesi beklenemez. Okul başarısının ön koşulu okul ve aile arasındaki dayanışmadır (Çelenk, 2003).

Bir kültür lideri olarak okul yöneticisi, okulun en iyi olmasını sağlamak için zamanını ve enerjisini okul ortamında paylaşılan gelenekleri, grup normlarını ve değerleri güçlendirmeye ayırmalı (Gedikoğlu, Şahin ve Büyükelbaşı, 2004, 74), karşılaşılabileceği sorunları çözmek için önleyici tedbirler alabilmelidir.

Eğitim yöneticilerinin yetkinlik kazanarak artması için sorun çözme tekniklerini içeren hizmet içi eğitimlerin sürekliliğinin sağlanması ve sistem içinde yöneticilerin yetkinliklerini artıracak sayıda yönetici görevlendirilmesi öncelikli olarak önerilebilir. Ayrıca yeterliklere dayalı yönetim kademelerinin oluşturulması, eğitim yönetimi konusunda yönetici yetiştirilmesi, sistem içinden yönetici seçilmesi, etkili yönetici seçilmesi, uzun vadede geçerliliğini koruyacak bir sistemin kurulması kaynak eksikliğinin giderilmesi, nitelikli öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen yetiştirmeye yönelik özel kurumların açılması ve özlük haklarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin takdir

edilmesi ve mağduriyet mekanizmalarının giderilmesi eğitim çalışanlarının sorunlarını büyük ölçüde azaltacağı için önerilebilir.

KAYNAKÇA

1. Akcadağ, T. (2013). “Okul Yöneticilerinin Bakış Açılıyla Üst Yönetimler: Sorunlar, Çözümler, Beklentiler, Yansımalar”. *International Journal Of Human Sciences*, 10(2), 379-399
2. Altunışık, M. B. (2005). “The Turkish Model And Democratization İn The Middle East.” *Arab Studies Quarterly*, 27(1-2), 45-63
3. Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). “Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar”. *Gaziantep University Journal Of Social Sciences*, 11(2), 349-368
4. Bayar, A. (2017). “Okul Örgütü ve Yönetimi”. Ahmet Üstün ve Adem Bayar (Ed.), *Son Değişikliklerle Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
5. Bıyık, E. (2014). “İlkokul/Ortaokul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunların Belirlenmesi: Araklı Örneği”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
6. Bursalıoğlu Z. (2012). “Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış”. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
7. Calık, T., Sezgin, F. ve Calık, C. (2013) “Yönetimde Problem Çözme”, Ankara: PEGEM Akademi
8. Celebi, N. (2009). “Resmi ve Özel İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Disiplin Sorunları ve Ödüllendirme Uygulamaları,” *Marmara Üniversitesi. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 75-100.
9. Celep, C. (2014) “Eğitim Örgütlerinde Dönüşümsel Önderlik”, Ankara: Anı Yayıncılık
10. Creswell, J. W. (2009). “Research Design, Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches” (Third Edition). SAGE Publications
11. Çakıcı E. (2010). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi (Sakarya İli Örneği)”. *Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
12. Çelikten, M. (2001). “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(3), 297-309.
13. Çepni, S. (2007). “Fizik Öğretmen Adaylarının Yıllara Göre Başarı ve Tutumlarının Etkileşim Düzeyleri”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 60-69.
14. Çınkır, S. (2010). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sorunları: Sorun Kaynakları ve Destek Stratejileri”. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036
15. Çimen, L. K. ve Karaboğa, Y. (2015). “Yönetici ve Öğretmenlerin Ortaöğretim Okullarındaki Disiplin Sorunlarına İlişkin Görüşleri”. *International Journal Of Science Culture And Sport*, 3 (Special Issue 3), 613-628
16. Çoban, D. (2010). “Okulların Akademik İyimsellik Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki”. *Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya
17. Demirtaş, H.; Üstüner, M., ve Özer, N. (2007). “Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Öğrenci ve Okul İle İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (3), 421-455.
18. Gedikoğlu, T.; Şahin, S. ve Büyükelbaşı, (2004). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları,” *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 73-84
19. Ilgar, L. (2005). “Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi”. (3.Baskı) İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım
20. Kaplan Özdal, A.; Özdal, H., ve Çağanağa, C. K. (2017). “İlköğretim Kurumlarında Yöneticilere Yansıyan Disiplin Sorunları ve Bu Sorunlara Donuk Yaklaşımları”. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 445-466.
21. Karlı M. D. (2007). “Eğitim Bilimlerine Giriş”. *İlköğretim Eğitimci Dergisi*, 3(12), 48- 56

- 22.Küp H. (2011). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Niteliğinin Eğitim Programlarının Başarıyla Uygulanmasına Etkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” (Kayseri İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- 23.Laska J. (1984). “Eğitim Programı İle Öğretim Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Açıklama” (Çev. Gürbültürk O.). Elsevier Science Publishers B.V. Amsterdam. Instructional Science, (13), 203-213,
- 24.Metin Y. (2010). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Programı İle İlgili Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi”. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- 25.Özdemir, N. ve Kavak, Y. (2017). “Akademik Başarı Kıskaçındaki Okul Yöneticileri.” Ankara: Pegem Akademi.
- 26.Taşcı S. (2012). “İlköğretim 4.ve 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Etkinliklerini Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Soma İli Örneği)”. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- 27.Taşer, S. (2017). “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Yönetimi ve Denetimi”. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- 28.Tay B. (2007). “Sosyal Bilgiler Programlarında Öğrenme Stratejileri”. İlköğretim Eğitimci Dergisi, 2(9), 6-11.
- 29.TDK, “Türk Dil Kurumu Sözlüğü”, www.tdk.gov.tr.Erişim: 19.11.2022
- 30.Toker T. (2007). “Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Beklentileri ve Beklentilerinin Gerçekleştirme Düzeyleri”. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- 31.Ustun, A. ve Bozkurt, E. (2003). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Gore Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler”. Kastamonu Eğitim Dergisi, 11 (1), 13-20.
- 32.Van Manen, D. J., Robertsson, J. O., & Curtis, A. (2007). “Exact Wave Field Simulation For Finite-Volume Scattering Problems”. The Journal Of The Acoustical Society Of America, 122(4), 115-121.
- 33.Varış, F. (1998). “Temel Kavramlar ve Program Geliştirmeye Sistemantik Yaklaşım”. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları
- 34.Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri”. (9. Baskı) Seçkin Yayınevi.

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 106
PP: 4595-4608

Arrival
08 November 2022

Published
31 December 2022
Article ID Number
66916

Article Serial Number
15

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.2922/8/sss.66916>

How to Cite This Article
Çınar, S. (2022).


“Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Belirlenmesi”
International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:106;
pp:4595-4608



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Belirlenmesi

Determining Teachers' Life Long Learning Tendencies

Sadettin Çınar¹ 

¹ Öğretmen., Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Ankara, Türkiye

ÖZET

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaya çıkarmak ve demografik özelliklere göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yürütülen çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre desenlenmiştir. Çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde İzmir ili Aliğa ilçesinde MEB'e bağlı okullarda görevli öğretmenler oluştururken örneklemini ise basit seçkisiz örneklem yöntemi ve gönüllülük esasıyla belirlenen 191 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği (YBÖEÖ)” çevrimiçi sisteme yüklenerek katılımcıların görüşleri alınmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutu eğilimlerinin “yüksek düzey” olduğu; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu ve mesleki kıdem niteliğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Yaşam Boyu Öğrenme, Eğilim

ABSTRACT

The study, which was carried out in order to reveal the lifelong learning tendencies of teachers and to determine whether there is a significant difference according to demographic characteristics, was designed according to the survey model, which is one of the quantitative research methods. The universe of the study consists of the teachers working in the schools affiliated to the Ministry of National Education in the Aliğa district of İzmir province in the 2021-2022 academic year, while the sample consists of 191 teachers determined by simple random sampling method and volunteerism. In the study, the “Lifelong Learning Tendency Scale (YBÖEÖ)” was uploaded to the online system and the opinions of the participants were taken. When the research findings are examined, it is seen that teachers' lifelong learning tendencies, willingness to learn and openness to development sub-dimension tendencies are "high"; It was concluded that there was no statistically significant difference according to gender, age, marital status, educational status and professional seniority.

Keywords: Teacher, Lifelong Learning, Trend

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Eğitim; bireylerin zihinsel, fiziksel, kişisel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmak ve onlara ihtiyaç duydukları donanımı sağlamak noktasından temel haktır. Bir ulusun gelişmişlik seviyesinin en önemli kriteri, bireylere sunduğu eğitim imkanlarının niteliğidir. Gelişmekte olan ülkeler için eğitim sistemi şüphesiz bunun bir parçasıdır. Aslında bu gelişme, eğitim olanakları ile diğer toplumlara da sıçramış ve en önemli ilerleme vasıtalarından biri haline gelmiştir (Yaman ve Yazar, 2015).

Modern anlamda devletin kurulmasıyla birlikte eğitim ve öğretim devletin asli sorumluluğu olmuş ve 19. yüzyıldan itibaren okullarda eğitim ve öğretim sürecine belirli yaş grupları zorunlu olarak dahil edilmiştir. İnsanlar, geçtiğimiz asrın ikinci yarısından itibaren bilinen bilgilerin yeni jenerasyonlara aktarılması şeklinde beliren eğitimin yetersizliğinden söz etmeye başlamış ancak bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi nedeniyle, bir insanın ortalama hayatında büyük değişiklikler meydana getiren yenilikler de mevcuttur. Bu şartlar altında insanların çocukluk döneminde öğrendiği şeyler hayatlarının arda kalan bölümünde kabul görmeyen veya faydalı olmayacağı da aşıkardır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Hayata uyum sağlamak ve nitelikli bir insan olmaya devam etmek için önemli olan, zamanla sınırlı olmayan, yaşam boyu sürekli öğrenmedir. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak öğrenmeyi organize eden, öğrenme ortamında canlı olan, farklı disiplinler aracılığıyla edindiği bilgileri bir araya getirip yapılandırabilen ve gerektiğinde farklı öğrenme stratejilerini uygulayabilen bireyler yaşam boyu öğrenme (YBÖ) becerisine sahiptir (Yenice ve Alpak Tunç, 2019).

Öğretmenlerin toplumu şekillendiren fertler olması açısından YBÖ yeteneğine sahip olması son derece önemlidir. Çünkü öğretmenlik meslek olarak kendini sürekli güncelleyen ve kariyerlerine göre gelişme arz etmeli ki bu da

YBÖ'yi gerektirir. Hayat boyu öğrenme, ferдин tüm yaşamı zarfında sürekli olarak öğrenmeye yönelik bir eğilim içinde olması olarak ifade edilebilir (Yılmaz, 2016).

Bu araştırmada “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?” sorusu çalışmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerini belirlemek çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç kapsamında çalışmaya ilişkin aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir;

1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkelerin vatandaşlarına sunduğu eğitim fırsatlarıyla gelişmişlik seviyesi paralellik göstermektedir. Birey, beden, ruhen gelişimini tamamlaması açısından eğitim haklarını kullanması teşvik edilmeli ve bu doğrultuda bireyin kendi kendini yetiştirmesine, yaşamını sürdürmedeki yetenek ve bilgi donanımına sahip olması önemsenmelidir. Kendi kendini yetiştirirken, YBÖ ihtiyacı ön plana çıkmakta ve bireyler bu beceriyi eğitim sürecinde kazanmalıdır (Erdamar ve diğerleri 2017).

Yaşadığımız entegrasyon çağında, her hususta sürekli değişim ve güncellemelerin yaşandığı, toplumun yapı taşı olan bireylerin gelişmelere karşı direnmesi veya duyarsız davranması düşünülemez. Bireyin yaşamın her alanında sürekli olarak karşılaştığı bu durumlara uyum sağlayabilmesi ve başarılı olabilmesi, ilk yıllarından beri edindiği beceriler doğru orantılıdır (Beşkaya ve Yılmaz, 2018).

Milletler açısından kurumların ve bireylerin bilgi çağında birbiriyle mücadele veya yarış içerisinde bulunması kazandığı bilgi ve becerileri ile son derece ilgilidir. Bilgi çağının değişen iklimine ayak uydurabilmek için insanların yaşam boyu öğrenmeye ihtiyacı vardır. Dolayısıyla insanların hayatında ömürleri boyunca öğrendikleri veya edindikleri her şeyin önemli yer tutması, yaşama ve düşünme biçimlerini değiştirmesi gerekmektedir (Yurdakul, 2016).

Bu çalışma; yaşam boyu öğrenmenin en önemli ayağı içerisinde yer alan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin belirlenmesi, öğretmenlerin kendini yetiştirmeye bakış açısı, mesleki yeterlilik ve gelişime açıklıklarının ortaya konması, yürütücülere fikir vermesi, bu konuda düzenlenecek eğitim ve hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi ve literatüre sağlayacağı katkılar düşünüldüğünde oldukça önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Öğretmenlerin YBÖ eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışma 2021-2022 öğretim döneminde yapılması ve araştırmanın İzmir ili Aliağa ilçesinde görevli öğretmenlerle gerçekleştirilmesi ile sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yaşam Boyu Öğrenme

YBÖ kavramının literatürde görülmeye başlamasındaki ana faktör, genelleme yaygınlaştıkça daha belirgin hale gelen bilgi ekonomisidir. Teknoloji geliştikçe bilgi de gelişmekte, böylelikle yeni beceriler gerekli olmaktadır. İnsanlar ancak bu becerilerle yaşadıkları çağa ayak uydurabilirler. Bu bağlamda eğitim artık insan yaşamının belirli dönemleriyle sınırlı değildir. İhtiyaç duyulan bir becerinin edinilmesi ve her yaşta öğrenmenin gerçekleştiğinin anlaşılması ile hayat boyu öğrenme ortaya çıkmıştır (Akkuş, 2008).

Alan yazın incelendiğinde yaşam boyu öğrenme; ana hedeflerinden biri, insanları örgün eğitimin ötesinde kendi kendine çalışmaya devam etmek için gerekli yetkinlikler ve becerilerle donatmak (Candy, 1991; Akt. Yurdakul, 2016); öğrenme fırsatlarının yayılmasını ve bireyin yaşamı boyunca potansiyel ve yeteneklerini geliştirmesini vurgulayan devam eden bir süreç (Coşkun ve Demirel, 2012) şeklinde tanımlanmaktadır.

Bireylere YBÖ yetenekleri kazandırarak öğrenen bir bireyden öğrenen bir topluma gelişmek tüm ülkelerin ortak hedefidir. Bu bağlamda toplumsal eğitimde öncü rollerden birini oynayan öğretmenlerin YBÖ becerisine sahip olmalarının oldukça önemli olduğu söylenebilir (İncik, 2020). Yaşam boyu öğrenmeyi diğer eğitim felsefelerinden ayıran şey, sadece kampüs içi değil, kampüs dışı öğrenmeyi de destekleyen birey merkezli bir yaklaşımın benimsenmesi, okulun rolünün değiştirilmesi, eğitimde devletin rolünün azaltılması, sosyal ortakların rolünü güçlendirmek, eğitimin mutlak bir zaman çerçevesi içinde verilmesini sağlamak ve kısıtlı bir zaman sınırı

taşımasıdır. Yaşam boyu öğrenme, öğrenme kavramını sadece okul ortamında değil okul dışında da ortaya çıkaran, okulun rolünü değiştiren birey merkezli bir kavramdır (Babanlı ve Akçay, 2018).

Yaşam boyu öğrenmenin bazı özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Akkuş, 2008);

- ✓ aktarım özelliği vardır,
- ✓ tümleşik ve bütünsel yapısı vardır,
- ✓ farklı algılama koşulu taşımaktadır,
- ✓ öğrenme bitiminde sertifika koşulu vardır,
- ✓ iç içe geçmiş bir özelliği vardır,
- ✓ esnek yapı söz konusudur,
- ✓ zaman ve mekanda genişlik söz konusudur,
- ✓ ihtiyaç duyulan alanda öğrenme gerçekleşir.

2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihçesi ve Gelişimi

Eğitim-öğretimin asıl görev haline gelmesi, modern devlet anlayışıyla birlikte gerçekleştiği görülmektedir. 19. yüzyıldan itibaren okullarda eğitim ve öğretim sürecine belirli yaş grupları zorunlu olarak dahil edilmiştir. Toplumlar, 1950'lerden itibaren insanlar, bilinen bilgilerin genç kuşaklara aktarılması noktasında eğitimin yeterli olmadığına inanılmaya başlandı. Bir insanın ortalama hayat şartlarında büyük fark yaratan yenilikler, bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler paralelinde gerçekleşmiştir. Bu gelişmeler doğrultusunda insanın öğrendikleri genellikle ömür boyu geçerli ve faydalı olmayacağı kesinleşmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

YBÖ kavramı, ilk olarak 1920'li yıllarda John Dewey, Edward Lindeman ve Basil Yeaxle'nin günlük hayatın süreklilik arz eden boyutu olduğu fikrinden hareketle yerini almaya başlamıştır (İzci ve Koç, 2012). Alfred North Whitehead 1931'de fark ederek "İnsanların küçük yaşta öğrendiklerinin bir ömür boyu kullanılabileceği iddiası artık geçersiz hale gelmiştir." şeklinde bir ifade kullanmıştır. Günümüzde çok önemli değişiklikler, insanın hayatından daha kısa sürede gerçekleşmektedir. Bu nedenle yapılacak eğitim, kişilerin ortaya çıkabilecek yeni durumlara hazırlıklı olmasını sağlamalıdır (Akt. Akbaş ve Özdemir, 2002).

1960'lı yıllarda gelişmiş ülkelerde tek başına örgün eğitimin birey yetiştirmede yetersiz kaldığı ve eğitim fırsatlarının eşitsizliği nedeniyle eğitimden mahrum bırakılan birey sayısının arttığı dile getirilmeye başlanmış ve bu nedenden dolayı eğitim sistemi tenkit edilmeye başlanmıştır. 1960'ların sonunda doğru eğitimin tanımlanmasında ve değişikliğe gidilmesinde karar kılınmıştır (Akyol, Başaran ve Yeşilbaş, 2018). Yaşam boyu öğrenme; eğitimin yapılanması sürecinde bir çözüm unsuru olarak ilk defa P. Lengrand'ın (1970) "UNESCO Konferansı"ndaki bildirisini olan "Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş" ile gündeme taşınmıştır. Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu tarafından 1972'de yayımlanan "Dünya Eğitiminin Bugünü ve Yarını" raporuyla yaşam boyu öğrenmenin önemine vurgu yapmıştır (Polat ve Odabaş, 2008). 1980'lerde ise eğitim sürecinde yaşanan sorunlar nedeniyle eğitim yeniden düzenlenerek hayat boyu öğrenme gündeme getirilmiştir (Akyol ve diğerleri, 2018).

AB, eğitim sisteminde hayat boyu öğrenmeyi eğitim politikası haline getirmiş ve bu çerçevede "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak kabul edilmesi 1996 yılına rastlamaktadır. 2000'lerin başında ise "Lizbon Zirvesi" sürecinde hayat boyu öğrenmeye ilişkin 10 yıllık hedefler ortaya konulmuştur (Akyol ve diğerleri, 2018).

Türkiye, ilk olarak 1960'larda hayat boyu öğrenmeyi eğitim sistemine aktarmış (Akyol ve diğerleri, 2018) ancak 2000'lerden itibaren tartışma konusu haline gelmiştir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün kurulması MEB tarafından hayat boyu öğrenmenin önemini göstermekte ve bu alandaki çalışmalarını merkezi yönetimle sürdürmektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). 9. Kalkınma Planı (2009-2013) doğrultusunda "Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi"nin hazırlanıp resmî kurumlarca kabul edilmesi, ardından 10. Kalkınma Planı (2014-2018) doğrultusunda da hayat boyu öğrenmeye yer verilmesi ülkemizde hayat boyu öğrenmeye gösterilen önem açısından dönüm noktası olarak kabul edilebilir (Akyol ve diğerleri, 2018).

2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı

Yaşadığımız yüzyıldan da anlaşıldığı üzere birçok ülkede YBÖ politikalarının amacı, entelektüel, sosyal ve ekonomik eşitsizliklere yol açabilecek eğitimsel faydaların eşitsiz dağılımını ortadan kaldırmaktır (Yurdakul, 2016). YBÖ, hızlı gelişim ve değişim gösteren sosyal ve kültürel yaşama ayak uydurarak çağın ihtiyaçlarına cevap

verebilmek düşüncesiyle öne çıkmış, gelişmiş ve gelişmekteki ülkelerde eğitim düzeylerinin ve istihdam koşullarının önemli bir göstergesi olmuştur (MEB, 2007).

YBÖ, sosyal uyumu sağlamayı ve daha etkin bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Diğer bir deyişle, eğitim ve öğretimin tüm alanlarında bireylerin yaşamları boyunca öğrenmenin sürdürülebilirliğini sağlamak için birbirleriyle iş birliği yapmaları ve bu sürdürülebilirliğin farkında olmaları gerekmektedir. Bu sayede bireyler kendilerini geliştirerek ve yenileyerek aktif ve ilgili vatandaşlar olarak topluma katılabilirler (Babanlı ve Akçay, 2018). YBÖ, insanların ekonomik ve sosyal hayatın her aşamasına aktif katılımı ile bilgi toplumuna ayak uydurabilmelerini ve toplumdaki hayatlarını daha iyi yönetebilmelerini sağlamaktır (MEB, 2009).

Bireylerin, mali ve sosyal hayatın tüm basamaklarına aktif katılımlarını, bu toplumdaki yaşamları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını, yaşamlarını en iyi şekilde kontrol edebilmeleri için bilgilendirici bir ortamda bulunmalarını (Beşkaya ve Yılmaz, 2018), her yaş grubundan bireye yüksek kaliteli öğrenme fırsatlarına ve çeşitli öğrenme deneyimlerine eşit ve açık erişim sağlamak YBÖ'nün amacı amaçları arasında yer almaktadır (Tanatar ve Alpaydın, 2019).

Dezavantajlı grupların eğitime erişimini kolaylaştırmak için YBÖ yaklaşımı tasarlanmıştır. Kadınların, yaşlıların, engellilerin, işsizlerin, dar gelirlili bireylerin ve fiziksel mesafe nedeniyle eğitime erişemeyen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmıştır. YBÖ yaklaşımı, bireyin YBÖ yeteneğini temel alır ve öğrenme teşvik edilir (Akyol ve diğerleri, 2018). YBÖ'nün amacı, formal eğitimin tamamlanmasıyla kişilere kişisel eğitimlerini devam ettirebilme yeteneği vermektir. Özdüzenlemeyi gerçekleştirebilmek, YBÖ'nün kazandırdığı anlam ve sonuçla mümkün olmaktadır (Coşkun ve Demirel, 2012).

2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi

Sınırlı imkanlara sahip bireylerin edinmesi gereken becerilere sahip olarak iş gücüne katılması, işgücü sahiplerinin kendini yetiştiren, iş adına düşünüp öğrenmesini ve kendini geliştiren çalışanlar istemesi YBÖ'nün önemini bir kat daha arttırmaktadır. Alanda hazırlanan birçok rapora göre en çok aranan beceriler şunlardır: Okuma, yazma, aritmetik, iletişim, uyum, grup çalışması ve en önemlisi öğrenmedir. Öğrenme ve eğitim adına yapılan yatırım ile vasıflı işgücü ve bunun iktisadi kalkınma ve büyüme hacmi üstündeki tesiri arasında kuvvetli ve kanıtlanmış bir ilişki mevcuttur. Yeni çağda, teknolojinin hızlı gelişimi ve her yerde bulunan rekabetçi doğası nedeniyle YBÖ, işgücünün kendini yetiştirmesi ve geliştirmesi bağlamında vazgeçilmez bir parça olarak görülmektedir (Akkuş, 2008).

İşgücünü eğiten ve işgücü piyasasının uyumu, YBÖ perspektifinden bakıldığında, mesleki ve teknik eğitimde işletme-okul bağının iş hayatının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazanılmasıyla orta ve uzun vadede güçlendirileceğini, uzun vadeli endüstride girişimcilik kültürünü benimseyen bir öngörüyle güçlendirilmektedir (MEB, 2007). Yaşadığımız bilgi çağında, değişim ve yenilenmelerin her alanda bir süreklilik gösterdiği, toplumun parçası olan fertlerin hayat boyu öğrenmeye kayıtsız durması mümkün değildir. Bireyin yaşamın her alanında sürekli olarak karşılaşacağı bu durumlara uyum sağlayabilmesi ve başarılı olabilmesi, çocukluk yıllarından itibaren kazanması beklenen yeterliliklerle orantılı olmak durumundadır (Beşkaya ve Yılmaz, 2018).

Bireylerin sürekli değişen çevreye uyum sağlamaları ve kendilerini geliştirmeleri önemlidir ve YBÖ belirli bir süre ile sınırlı olmayıp, ömür boyu sürer (Akyol ve diğerleri, 2018). YBÖ, iş piyasasına uygun, farklı alanlarda bilgi ve beceri geliştiren kişilerin talebini karşılarken, kişisel gelişim ve yaşam doyumu kadar önemlidir (Ekşioğlu, Tarhan ve Gündüz, 2017).

2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme Engelleri

YBÖ fikri; fertlerin bir alandaki bilgi, yeterlilik ve yeteneklerini geliştirmesi adına yaşamları zarfında üstlendikleri, kişisel, sosyal ve profesyonel olarak motive ettikleri faaliyetleri ifade eder. Longworth (2003) YBÖ önündeki engelleri; evde öğrenme kazanımının eksikliği, düşük motivasyon ve özvarlık kavramı, negatif çocukluk öğrenme deneyimleri (ruhsal engeller); evden çalışma fırsatlarının olmaması, ekonomik yetersizlik (finansal engeller); çok sayıda öğrenciye eğitim olanağı sağlanamaması (ulaşımsal engeller); öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçlarına ve niteliklerine önem vermeyen, öğrenenlerin farklılıklarını ve koşullarını tam olarak dikkate almayan bir öğrenme ortamı (öğrenme deseni engelleri); çalışmayı sağlayan veya yönlendirenler, çalışmayı çekici kılmak için bilgi vermemesi ve çalışma seçenekleri konusunda kaliteli tavsiyelerde bulunmaması (bilgilendirme engelleri) şeklinde kısaca özetlemektedir (Demirel, 2009).

2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenme İlke ve Stratejileri

Hayat boyu eğitim, mevcut düzeni yeniden düzenleyerek eğitimi, eğitilmiş bireyleri ve örgün eğitim sistemi dışındaki işgücünü iyileştirmeye yönelik örgün ve yaygın çeşitli eğitim faaliyetlerini içeren bir yapıdır. Hayat boyu

öğrenme, 1970'lerde sadece UNESCO tarafından ele alınan bir sistemken sonraki yıllarda (1970-1980) en başta OECD sonrasında ise tüm eğitimci ve eğitim uygulayıcıları tarafından "sürekli eğitim" kavramı ile ifade edilmesine başlanmıştır (Babanlı ve Akçay, 2018).

Eğitim sisteminin eksikliklerini ve aşılması birçok özelliğini görerek, okullara dayatılan mevcut ve değişmeyen zihniyeti değiştirmeye başlamıştır. Sanayi çağından bilgi çağına kadar eğitimin bu durumdan etkilenmesi kaçınılmazdır. 1970'lerde, YBÖ için içeriğin üç ana ilkesi şu şekilde öngörülmüştür (Güleç ve diğerleri, 2012);

- ✓ Eğitimin sınırları, YBÖ'nün de sisteme dahil edilmesiyle tekrardan düzenlenmelidir.
- ✓ Eğitim-öğrenme sürecinde, yaygın eğitimdeki sektörden yararlanmaya çalışılmalıdır.
- ✓ Kimseye bağlı kalmadan öğrenme ve öğrenmeyi öğrenmenin önemi esas alınmalıdır.

2.1.6. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri/Yeterlilikleri

YBÖ kavramı doktriner temelli öğrenmedir. Öğrenmenin, yalnızca okul, üniversite gibi eğitim binalarına teslim edilmesi söz konusu olamaz. Bu öğrenme yaşam boyunca gerçekleşir ve bireye ait olan yaşamdan (deneyimden) öğrenme şeklidir. Yalnızca öğretmenler veya merkez uzmanları ile bilgi alışverişinde bulunmanın yanı sıra bireysel öz kontrol ve inisiyatif odaklanır. Bu nedenle bir eğitim kurumunda eğitimin temel amacı, bireyin sürekli öğrenen bir birey olmasını desteklemek ve bunu uygulayacak beceri ve yeterlilikleri kazanmasını sağlamaktır (Babanlı ve Akçay, 2018).

OECD (1994), YBÖ becerilerini çok farklı eğitim hedeflerini gösteren beceriler olarak kabul eder. YBÖ becerileri; etik düşünme ve davranış, matematiksel ve analitik düşünme uygulamaları, teknik bilgiye sahip olma ve bunu bilimsel olarak uygulama, bilgi ve iletişim bilimleri, kültür, sivil bilgi ve ekonomik çalışmalar, sanat, sağlık ve çevredir (Akkuş, 2008).

AB'nin "Referans Çerçevesi"nde "anadilde iletişim, yabancı dil iletişimi, matematiksel yeterlilikler ve bilim ve teknolojide temel yetkinlikler, sayısal yeterlilikler, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve insani yeterlilikler, girişim ve girişimcilik anlayışı, kültürel bilinç ve ifade" şeklinde sekiz temel yetkinlik belirlenmiştir (MEB, 2007).

Dohmen (1997); "sorumluluk alma, açık fikirlilik (örneğin topluluk çıkarlarını dikkate alma), bağımsız karar verme, acil durumlara başa çıkma, bağımsız düşünme, problem çözme ve yaratıcılık" gibi beceriler üzerinde yoğunlaşır (Akkuş, 2008).

Driscoll (2000) ise "bilgiyi almaya isteklilik, öğrenme fırsatlarına katılma, organize etme ve öğrenme fırsatlarını kendi önceliklerine göre sıralama, farklı öğrenme fırsatlarından edindiklerini kendi öğrenme felsefesine yansıtma" gibi duyuşsal becerilere vurgu yapar (Akkuş, 2008).

2.1.7. Yaşam Boyu Öğrenen Bireyin Özellikleri

Günümüzde gelişen teknolojiye uyum sağlamak, elinden gelenden daha çok yeterlilik ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Neredeyse herkesin liseden mezun olmak zorunda olduğu günümüz dünyasında "yaşam (hayat) boyu öğrenme" bir motto (slogan) değil, sosyal bir zorunluluk durumuna geldi. Çağdaş yaşam oldukça karmaşık ve dinamik hale geldi, bu ortamda hayatta kalabilmek için etkin ve sürekli eğitim gerekmektedir (Demirel, 2009).

Yaşam boyu öğrenenlerin bilişsel ve duygusal özellikleri incelenirken motivasyon, azim, merak, öğrenme örüntüleri gibi faktörler ön plana çıkar. Ferdin yaşam içerisinde birtakım öğrenme sürecine etkin bir şekilde dahil olması için gerekli olan motivasyon, davranışı yönlendirme ve yönlendirme ihtiyacı ve isteği olarak tanımlanır ve öğrenmenin devamlılığının sağlanmasında önemli rol oynar. YBÖ'ye yatkın bireylerin bir diğer özelliği de öğrenmede kararlılık (sebat) durumunun devam etmesidir. Çünkü öğrenme, kişinin motivasyon düzeyine ve bu motivasyonu koruma ve farklı şekillerde sürdürme yeteneğine bağlıdır. Motive olmuş öğrenciler engellere rağmen sebat ederler çünkü başarı çabucak ulaşılan bir süreç olmayıp zaman almaktadır. YBÖ'yü sağlamanın bir diğer itici gücü de meraktır. Merak genellikle bilgi edinme ihtiyacı veya arzusu olarak tanımlanır. YBÖ ile ilgili bir diğer değişken ise öğrenmenin düzenlenmesidir. Öğrenmenin düzenlenmesi, öğrenenlerin edindikleri bilgi ve becerileri kendi düşünce ve davranışlarıyla kontrol edebilme yeteneğidir ve YBÖ'nün temelini oluşturur (Coşkun ve Demirel, 2012).

2.1.8. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları

Öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif ve girişimcilik, bilgiye erişim, karar verme ve dijital yetkinlikler, öz-yönetim bugün bireylerin beklediği yirmi birinci yüzyıl becerileridir (Beşkaya ve Yılmaz, 2018). YBÖ; formal veya informal öğrenme süreçlerinden birbirini tamamlamasını sağlar. Bu nedenle öğrenme; boş zamanlarda, güncel yaşamda, iş veya ev platformunda özetle farklı zaman ve uzamda (mekanda) gerçekleşebileceğine inanmaktadır. Örgün eğitim

süreci, anaokulundan başlayarak yükseköğretimi içeren bütünlük bir süreçtir. Genel eğitim; STK'lerin ve grupların işyerinde sağlayabileceği ve örgün eğitim sistemini tamamlayan faaliyetlerdir. Öte yandan, örgün ve yaygın eğitimden farklı olarak yaygın eğitim, günlük yaşamda plansız ve kasıtsız bir faaliyettir (Özçiftçi, 2014).

2.1.9. Yaşam Boyu Öğrenme Programları

YBÖ'ye ilginin artması; istihdam olanakları üzerindeki etkisinin ve çağımızın eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çabalarının uyum gerektirdiği söylenebilir. Günümüzde küreselleşmenin hızı ve değişen iş ortamı beraberinde iş dünyası farklılaşmakta ve vasıfsız işler ortadan kalkmaktadır. Bir işi sürdürmek için olduğundan fazlaca olgu ve yeterlilik ihtiyacı duyulmaktadır. Böylece bireylerin örgün eğitimlerini bitirmesiyle iş hayatı için belli bir tecrübeye, eğitime ve kendilerini geliştirmeye devam etmek durumundadır ki bu da YBÖ'yi bir dereceye kadar gerekli kılar (Karakuş, 2013).

AB çerçevesi doğrultusunda meydana getirilen YBÖ programı, Socrates ve Da Vinci programlarını bünyesinde barındıran ve onun yerine geçen bir kavramdır. HBÖ Programı, 2007-2013 aralığında hayata geçirilmek üzere düşünülmüş, toplumu sosyal uyum ve iktisadi kalkınma ile bilgi toplumuna dönüştürme hedeflenmiştir (Çakır ve Özçiftçi, 2015).

2022 yılının ilk çeyreğinde Hayat Boyu Öğrenme Portalı aracılığıyla 73 kurs alanında toplamda 3808 mesleki ve genel kurs açılırken; e-yaygın sistemi ile 2,5 milyon kurs açılarak 3 milyonun üzerinde kursiyere YBÖ amacıyla hizmet verilmiş ve halen de verilmektedir. Ayrıca Halk Eğitim, MESEM, İş-Kur gibi ulusal düzeyde hizmet verilirken Euroguidance Türkiye, Ploteus, Erasmus+ ve Eurodesk gibi uluslararası programlarla da YBÖ adına bireyler desteklenmektedir.

2.1.10. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğrenmeyi Öğrenme

YBÖ sürecindeki en özel söylemlerden biri de öğrenmeyi öğrenme sözcüğüdür. Eğitim ve öğretimde son yıllarda insanlar bilginin ne kazandığından çok nasıl elde edildiğine odaklanmaya başlamıştır. Bireylerin ne öğrendiği değil, nasıl “öğrenmeyi öğreneceklerini” bilip bilmedikleri esastır (Ayaz, 2016).

Kişisel ve mesleki gelişim ve istihdam için gerekli olan YBÖ sürecinde bireyler neyi, neden ve nasıl öğrendiğini bilmelidir. Bu süreç, bireyin yaşamı boyunca kariyer fırsatları hakkında doğru bilgilere ulaşmasına, bunları değerlendirmesine ve doğru kararlar vermesine yardımcı olacak yaşam boyu rehberlik gerektirir (MEB, 2007).

Yaşam boyu öğrenenler, amaçlarına göre kendilerini bağımsız öğrenenler şeklinde tarif etmektedir. Bağımsız öğrenme, ferdin gereksinim hissettiği tesadüfi bilgiyi aradığı ve bu yeterlilik ve edinimi kendisiyle ilgili bağlamda öğrendiği yerdir. Yaşam boyu öğrenen kişinin yaşam düşüncüsü “varlığı anlamlandırmaya çabalamak” şeklinde nitelendirilebilir. Bu bağlamda, “kavrama (anlama)” edinimi, çeşitli meraklı bilgiler için geçerlidir, bu nedenle merak, YBÖ için bir motivasyon olarak ifade edilebilir (Aydın, 2018).

2.1.11. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmen

Eğitim kurumları, günümüz bilgi çağındaki gelişmeler ve değişimlere uygun olarak bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla yeni öğrenmeler edinen, işleten, çalıştıran ve çözümleyen fertler yetiştirmeyi amaçlar (İzci ve Koç, 2012). Bilgideki sürekli değişiklikler YBÖ'yü stratejik ve zaruri olmayı gerektirmesi son derece önemlidir. Öğretmenler, toplumun rehberleridir ve YBÖ becerilerini mesleki ve kişisel yaşamlarında bizzat göstermek durumundadır. Öğretmenlerin bu becerilere sahip olması önemli olabilir çünkü bilgilerini sürekli güncellemeleri gerekir (Bilici ve Bağcı, 2020).

YBÖ, yaşamla iç içe olan tüm öğrenme fırsatlarından yararlanabilecek bir birey geliştirme sürecidir (Demirel, 2011). Hayat boyu öğrenmede öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Öğretmen, bilgiyi aktarma görevini üstlenir; öğrenen bilgiyi, bilgiyi elde etmenin yolunu gösteren rehber konumundadır. Birey sürekli olarak yeni öğrenme yolları edinecek, bilgiyi zihninde yapılandırarak ve bilgi inşa edecektir. Okul çalışmaları ve ders kitapları, öğrencilerin farklı düşüncelerini sağlayarak açık yargılarda bulunmak yerine tartışmayı ve düşünmeyi teşvik etmelidir. Öğretmenler de bunları sağlamada koç unvanına sahiptir (Ayaz, 2016).

Örgün eğitim aşamasında, öğretmenler umumiyetle faal olmayan öğrenenlere salt bilgi aktarmaya çalışırken YBÖ'de öğretmenler öğrenenlere bir şeyler öğretmekle kalmaz, aynı esnada öğretim etkinliklerinde öğrencilerden uygulama yaparak bir şeyler öğrenirler (Yurdakul, 2016). YBÖ, yirmi birinci yüzyıl insanının taşıması gereken bir özellik olması açısından son derece önemlidir. Öğretmenler bu tür özelliklere sahip insanları yetiştirmek istedikleri için öncelikle öğretmenlerin de bu yeteneğe sahip olmaları gerekir. Öğretmenler göreve başlamadan önce öğrenmeyi öğrenme, aralıksız öğrenme ve kendini geliştirme hususunda eğitim almalıdır. Öğretmenliğin başlangıcından

itibaren öğretmenler özverili bir şekilde kendilerini geliştirmeli ve güncellemelidir. Bunu gerçekleştirmenin usulü de öğretmenlerin hizmet öncesi ve sırasında ara verilmeden ve YBÖ konusunda yararlı eğitimlerdir (Yılmaz, 2016).

2.2. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde; Akbaş ve Özdemir (2002), Göksan, Uzundurukan ve Keskin (2009), Turan (2005) “AB ve yaşam boyu öğrenme”; Akkuş (2008) “YBÖ ve PISA”; Akyol, Başaran ve Yeşilbaş (2018) “HEM kursiyerlerinin YBÖ eğilimleri”; Altın (2018), Gökçer (2019) “ortaöğretim öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri”; Arcagök ve Şahin (2014) “öğretmenlerin YBÖ yeterlikleri”; Aydın (2018), Şahin, Sarıtaş ve Çatalbaş (2020) “sınıf öğretmeni adaylarının YBÖ eğilimleri”; Ayaz (2016), Aydın (2020), Ayra (2015), Kösterelioğlu ve Ayra (2015), Çam ve Üstün (2016), İncik (2020), Çakır ve Özçiftçi (2015), Tanatar ve Alpaydın (2019), Yaman ve Yazar (2015), Yılmaz (2016) “öğretmenlerin YBÖ eğilimleri”; Bilici ve Bağcı (2020), Bulaç ve Kurt (2019), Kozikoğlu ve Altunova (2018), Tunca, Alkın Şahin ve Aydın (2015), Yasa (2018), Yenice ve Alpak Tunç (2019) “öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri”; Erdamar ve diğerleri (2017) “lise öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri”; Erdoğan ve Eker (2020) “Türkçe öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri”; Kılıç (2015) “ilköğretim branş öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri”; Korkmaz (2019), Özçiftçi (2014), Yıldırım (2015) “sınıf öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri” ve Beşkaya ve Yılmaz (2018) “okul yöneticilerinin YBÖ eğilimleri” ile ilgili çalışma ve araştırma yapıldığı görülmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin YBÖ eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla yürütülen çalışma, nicel araştırma yöntemi olan tarama modeli ile desenlenmiştir.

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin temel amacı, doğa olaylarını ve nedenlerini açıklamak ve gerçekleri ortaya çıkarmaktır. Nicel yöntemler pozitivist, yani nesnel bir temele dayanır. Anket gibi veri toplama yöntemleri kullanılır, ancak bunlar deney ve deneyimle ilgilidir (Akarsu ve Akarsu, 2019).

Tarama araştırması, vaka çalışmaları ve ilgili araştırma yöntemleri ile birlikte betimsel araştırma grubuna dahildir. Tipik olarak, geniş bir kitlenin görüşlerini ve özelliklerini hedefler. Amaç; çalışma konusu ile ilgili mevcut durumların fotoğraflarını çekerek betimlemektir. Katılımcıların konulara, olaylara veya ilgi alanları, beceriler, yetenekler, tutumlar gibi özelliklere ilişkin algıları belirlenirken diğer çalışmalardan daha büyük bir örneklem ile çalışma yapılır (Akarsu ve Akarsu, 2019).

3.2. Evren ve Örneklem

Öğretmenlerin YBÖ eğilim düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmanın evrenini 2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde İzmir ili Aliaga ilçesinde MEB’e bağlı okullarda görevli öğretmenler oluştururken örneklemi ise basit seçkisiz örneklem yöntemi ile belirlenmiş ve katılımcıların gönüllü katılım sergilemesi esas alınmıştır. Araştırma, mevcut gönüllülük örnekleme dikkate alınarak veri toplama aracını yanıtlamaya gönüllü olan 191 öğretmenle yürütülmüştür.

Çalışmaya katılan katılımcılara ait demografik özelliklere Tablo 3.1’de yer verilmiştir;

Tablo 3.1. Örnekleme Dair Demografik Veriler

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	119	62,3
	Erkek	72	37,7
Yaş (Grup)	20-29	24	12,6
	30-39	82	42,9
	40-49	68	35,6
	50 ve üzeri	17	8,9
Medeni Durum	Evli	148	77,5
	Bekar	43	22,5
Eğitim Durumu	Önlisans	2	1,0
	Lisans	159	83,2
	Yüksek Lisans	29	15,2
	Doktora	1	,5
Mesleki Kıdem (Yıl)	1-5	32	16,8
	6-10	46	24,1
	11-15	40	20,9
	16-20	33	17,3
	21 ve üzeri	40	20,9
Toplam		191	100,0

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin YBÖ eğilim düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada “Katılımcı Bilgi Formu” ve Gür-Erdoğan ve Arsal’ın (2016) geliştirdiği “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği (YBÖEÖ)” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek, “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum” seçenekleri ile düzenlenmiş 5’li likert şeklinde olup “öğrenmeye isteklilik” ve “gelişime açıklık” şeklinde iki alt boyut bulunmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılan Katılımcı Bilgi Formu ve YBÖ Eğilim Ölçeği’nde yer alan maddeler Google form sistemine işlenmiş, katılımcılara anket linki bildirilerek duyuru yapılmış, katılımcıların herhangi bir sorunla karşılaşması durumunda iletişime geçebilecekleri kanallar belirtilmiş ve 3 hafta süreyle anket linki aktif olarak bırakılmıştır. Sürenin bitimiyle birlikte anket erişime kapatılarak veriler toplanmış, aslı korunarak dosyalanmış ve SPSS analiz programına işlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında uygulanan ölçeğin ilk bölümü olan bilgi formundaki katılımcıların demografik özelliklerini analiz etmek için tanımlayıcı istatistikler ve benzer şekilde, YBÖ eğilimlerinin ortalama ve standart sapması ile bu ölçeğin ve alt boyutlarının belirlenmesinde tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti için normallik testi yapılmıştır. Çalışmada kullanılan YBÖ Eğilim Ölçeği’nden bir maddeden alınabilecek puan aralığı 1-5 arasındadır. Ölçeğin yorumlanmasında kullanılan değerlendirme aralığı Tablo 3.2’de gösterilmiştir;

Tablo 3.2. YBÖ Eğilimleri Değerlendirme Ölçütleri

Değerlendirme Kriteri	Değerlendirme Aralığı
Düşük Düzey	1,00 – 2,33
Orta Düzey	2,34 – 3,67
Yüksek Düzey	3,68 – 5,00

Ölçeğin Cronbach’s alfa iç tutarlılık katsayı ,86 olarak bildirilmiş ve bu araştırma için toplanan verilerin analiz sonucunda Cronbach’s alfa iç tutarlılık katsayısının ,99 seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Toplanan donelerin dağılımını incelemeye yönelik analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 3.3’te verilmiştir;

Tablo 3.3. Normallik Testini Gösterir Tablo

Boyut	Çarpıklık		Basıklık	
	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
YBÖ Eğilimleri	-1,257	,177	-1,134	,274
Öğrenmeye İsteklilik (Öİ) Alt Boyutu	-1,260	,177	-1,336	,274
Gelişime Açıklık (GA) Alt Boyutu	-1,254	,177	-1,280	,274

Bu aşamada dağılımın biçimini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık ölçümleri gerçekleştirilmiş ve yapılan analiz sonucunda araştırma verilerinin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre verilerin $\pm 1,5$ olması durumunda verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Araştırma verilerinin normal dağıldığı sonucuna bağlı olarak bulguların analizinde parametrik analizlerden t-testi ve ANOVA testi uygulanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla öğretmenlere uygulanan anket aracılığıyla toplanan verilere ve araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ve alt boyutlarının demografik özelliklere göre istatistiklerine yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin YBÖ Eğilimlerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin YBÖ ve alt boyutlarının eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel analiz sonucuna ait bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur;

Tablo 4.1. Öğretmenlerin YBÖ Eğilimleri Tablosu

Boyut	N	\bar{x}	SS
YBÖ Eğilimi	191	4,04	1,11
Öğrenmeye İsteklilik Alt Boyutu	191	4,03	1,11
Gelişime Açıklık Alt Boyutu	191	4,05	1,14

Tablo 4.1’den anlaşılacağı üzere öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,04$; öğrenmeye isteklilik alt boyutu eğilimlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,03$ ve gelişime açıklık alt boyutu eğilimlerinin aritmetik

ortalaması $\bar{x}=4,05$ olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutları eğilimleri “yüksek düzey” olarak belirlenmiştir.

4.2. Demografik Özelliklere Göre YBÖ Eğilimine Ait Bulgular

Öğretmenlerin YBÖ ve alt boyutlarının eğilim düzeylerinin cinsiyet niteliğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi analiz sonucuna ait bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur;

Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre YBÖ Eğilimlerini Gösterir T Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	\bar{X}	SS	Sh	t Testi		
						t	df	p
YBÖ Eğilimi	Kadın	119	4,08	1,07	,09	,724	189	,336
	Erkek	72	3,96	1,19	,14			
Öğrenmeye İsteklilik Alt Boyutu	Kadın	119	4,08	1,07	,09	,807	189	,347
	Erkek	72	3,95	1,18	,14			
Gelişime Açıklık Alt Boyutu	Kadın	119	4,08	1,09	,10	,561	189	,318
	Erkek	72	3,99	1,23	,14			

Tablo 4.2’den anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin YBÖ eğilimleri, öğrenmeye isteklilik (Öİ) ve gelişime açıklık (GA) alt boyutları eğilimlerinin cinsiyet niteliğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda, öğretmenlerin cinsiyet niteliğine göre istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmamaktadır ($p>0,05$).

Öğretmenlerin YBÖ ve alt boyutlarının eğilim düzeylerinin yaş niteliğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi analiz sonucuna ait bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur;

Tablo 4.3. Yaş Değişkenine Göre YBÖ Eğilimlerini Gösterir ANOVA Testi Tablosu

		f, \bar{x} ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	20-29	24	4,16	,93	G. Arası G. İçi Toplam	5,72	3	1,90	1,53	,206
	30-39	82	4,20	,93						
	40-49	68	3,84	1,28						
	50+	17	3,87	1,41						
Öğrenmeye İsteklilik Alt Boyutu	20-29	24	4,14	,90	G. Arası G. İçi Toplam	6,27	3	2,09	1,69	,171
	30-39	82	4,21	,93						
	40-49	68	3,82	1,28						
	50+	17	3,86	1,41						
Gelişime Açıklık Alt Boyutu	20-29	24	4,20	1,00	G. Arası G. İçi Toplam	4,86	3	1,62	1,23	,297
	30-39	82	4,19	,97						
	40-49	68	3,87	1,29						
	50+	17	3,88	1,44						

Tablo 4.3’ten anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin YBÖ eğilimleri, öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutları eğilimlerinin yaş niteliğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda, öğretmenlerin yaş niteliğine göre istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmamaktadır ($p>0,05$).

Öğretmenlerin YBÖ ve alt boyutlarının eğilim düzeylerinin medeni durum niteliğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi analiz sonucuna ait bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur;

Tablo 4.4. Medeni Durum Değişkenine Göre YBÖ Eğilimlerini Gösterir T Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	\bar{X}	SS	Sh	t Testi		
						t	df	p
YBÖ Eğilimi	Kadın	148	4,10	1,06	,08	1,48	189	,104
	Erkek	43	3,81	1,26	,19			
Öğrenmeye İsteklilik Alt Boyutu	Kadın	148	4,09	1,07	,08	1,40	189	,105
	Erkek	43	3,82	1,26	,19			
Gelişime Açıklık Alt Boyutu	Kadın	148	4,12	1,09	,09	1,59	189	,138
	Erkek	43	3,80	1,28	,19			

Tablo 4.4’ten anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin YBÖ eğilimleri, öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutları eğilimlerinin medeni durum niteliğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda, öğretmenlerin medeni durum niteliğine göre istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmamaktadır ($p>0,05$).

Öğretmenlerin YBÖ ve alt boyutlarının eğilim düzeylerinin eğitim durumu niteliğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi analiz sonucuna ait bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur;

Tablo 4.5. Eğitim Durumu Değişkenine Göre YBÖ Eğilimlerini Gösterir ANOVA Testi Tablosu

f, \bar{x} ve SS değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Önlisans	2	4,91	,041	G. Arası	5,87	3	1,95	1,57	,197
	Lisans	159	3,96	1,18	G. İçi	232,08	187	1,24		
	Y. Lisans	29	4,35	,64	Toplam	237,95	190			
	Doktora	1	4,88	-						
Öğrenmeye İsteklilik Alt Boyutu	Önlisans	2	4,90	,00	G. Arası	5,29	3	1,76	1,42	,238
	Lisans	159	3,96	1,17	G. İçi	232,36	187	1,24		
	Y. Lisans	29	4,32	,66	Toplam	237,66	190			
	Doktora	1	4,81	-						
Gelişime Açıklık Alt Boyutu	Önlisans	2	4,91	,11	G. Arası	7,03	3	2,34	1,80	,147
	Lisans	159	3,96	1,20	G. İçi	242,47	187	1,29		
	Y. Lisans	29	4,40	,68	Toplam	249,51	190			
	Doktora	1	5,00	-						

Tablo 4.5'ten anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin YBÖ eğilimleri, öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutları eğilimlerinin eğitim durumu niteliğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda, öğretmenlerin eğitim durumu niteliğine göre istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmamaktadır ($p>0,05$).

Öğretmenlerin YBÖ ve alt boyutlarının eğilim düzeylerinin mesleki kıdem niteliğine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi analiz sonucuna ait bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur;

Tablo 4.6. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre YBÖ Eğilimlerini Gösterir ANOVA Testi Tablosu

f, \bar{x} ve SS değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	1-5	32	4,06	,99	G. Arası	5,25	4	1,31	1,05	,382
	6-10	46	4,00	1,18	G. İçi	232,69	186	1,25		
	11-15	40	4,32	,78	Toplam	237,95	190			
	16-20	33	3,82	1,27						
	21+	40	3,94	1,26						
Öğrenmeye İsteklilik Alt Boyutu	1-5	32	4,07	,98	G. Arası	5,26	4	1,31	1,05	,381
	6-10	46	4,00	1,18	G. İçi	232,40	186	1,24		
	11-15	40	4,34	,79	Toplam	237,66	190			
	16-20	33	3,84	1,27						
	21+	40	3,96	1,26						
Gelişime Açıklık Alt Boyutu	1-5	32	4,06	1,04	G. Arası	5,27	4	1,31	1,00	,407
	6-10	46	4,00	1,22	G. İçi	244,23	186	1,31		
	11-15	40	4,34	,81	Toplam	249,51	190			
	16-20	33	3,84	1,28						
	21+	40	3,96	1,27						

Tablo 4.6'dan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin YBÖ eğilimleri, öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutları eğilimlerinin mesleki kıdem niteliğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda, öğretmenlerin mesleki kıdem niteliğine göre istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmamaktadır ($p>0,05$).

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığının araştırıldığı araştırma sonucunda ulaşılan bulgular doğrultusunda sonuçlara, tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığının araştırıldığı araştırma sonucunda elde edilen bulgularla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- ✓ Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutu eğilimlerinin “yüksek düzey” olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirirken kendilerini sürekli geliştirdikleri ve yaşamları boyunca bir şeyler öğrenmeye meyilli oldukları söylenebilir. Bu durum öğretmenler tarafından YBÖ'ye yönelik olumlu bir tutum olarak anlaşılabilir.
- ✓ Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutu eğilimlerinin cinsiyet niteliğine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak,

bireylerin yaşamındaki sosyal rollerindeki değişiklikleri izleme, sosyalleşme, çevre ve iş yaşamında yer edinme ve öne çıkma arzusunun YBÖ eğilimlerinin önünde kalmalarını sağladığı söylenebilir.

- ✓ Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutu eğilimlerinin yaş niteliğine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir.
- ✓ Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutu eğilimlerinin medeni durum niteliğine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin; YBÖ konusunda motivasyonlarının yüksek olduğu, YBÖ'ye yönelik merak ve istekle dolu oldukları, YBÖ etkinliklerine katılma konusunda kendi öğrenmelerini alarak zamanlarını ve fırsatlarını organize etme inancına sahip oldukları söylenebilir.
- ✓ Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutu eğilimlerinin eğitim durumu niteliğine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyi ne olursa olsun benzer YBÖ eğilimleri sergiledikleri söylenebilir.
- ✓ Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutu eğilimlerinin mesleki kıdem niteliğine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla meslek hayatının ilk yıllarında olan, orta yaş ve emekliliğe yakın olan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinde bir fark olmadığı söylenebilir. YBÖ, bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreç olduğu için, emeklilik öncesi ve sonrası dönemlerde bile farklılaştırılmaması ve kariyer boyunca taşınması gerektiği söylenebilir.

5.2. Tartışma

Araştırmada, katılımcılara uygulanan ve yaşam boyu öğrenme (YBÖ) eğilimleri ölçeği aracılığıyla oluşan puanların ortalaması incelendiğinde öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin “yüksek düzey” olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyut ortalamaları incelendiğinde; öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutlarının ortalamasının “yüksek düzey” olması da öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğunu desteklemektedir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Özçiftçi (2014); Ayra (2015); Kösterelioğlu ve Ayra (2015); Kılıç (2015); Ayaz (2016); Yılmaz (2016); Erdamar ve diğerleri (2017); Akyol, Başaran ve Yeşilbaş (2018); Altın (2018); Kozikoğlu ve Altunova (2018); Yılmaz ve Beşkaya (2018); Tanatar ve Alpaydın (2019); Yenice ve Alpak Tunç (2019); Bilici ve Bağcı (2020); Erdoğan ve Eker (2020); İncik (2020); Şahin, Sarıtaş ve Çatalbaş (2020) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer bir durum ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, Tunca, Alkın Şahin ve Aydın (2015); Ekşioğlu, Tarhan ve Gündüz (2017); Yasa (2018); Aydın (2018); Bulaç ve Kurt (2019); Aydın (2020) tarafından yapılan araştırmalarda ise araştırma bulgularının aksine öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutu eğilimlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Tunca, Alkın Şahin ve Aydın (2015); Yaman ve Yazar (2015); Ayaz (2016); Çam ve Üstün (2016); Yılmaz (2016); Akyol, Başaran ve Yeşilbaş (2018); Altın (2018); Yasa (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer bir durum ortaya çıkmıştır. Özçiftçi (2014); Kılıç (2015); Ayra (2015); Ekşioğlu, Tarhan ve Gündüz (2017); Erdamar ve diğerleri (2017); Aydın (2018); Kozikoğlu ve Altunova (2018); Yılmaz ve Beşkaya (2018); Bulaç ve Kurt (2019); Korkmaz (2019); Aydın (2020); Bilici ve Bağcı (2020); Erdoğan ve Eker (2020); İncik (2020); Şahin, Sarıtaş ve Çatalbaş (2020) tarafından yapılan araştırmalarda ise araştırma bulgularının aksine cinsiyet değişkeninin etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutu eğilimlerinin yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucu çıkmıştır. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Özçiftçi (2014); Ayra (2015); Çam ve Üstün (2016); Yılmaz ve Beşkaya (2018); Korkmaz (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer bir durum ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutu eğilimlerinin medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Akyol, Başaran ve Yeşilbaş (2018); Çam ve Üstün (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer bir durum ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutu eğilimlerinin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığıdır. Literatür

incelendiğinde yapılan çalışmaların araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Altın (2018); Yılmaz ve Beşkaya (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşürken Yaman ve Yazar (2015); Yılmaz (2016); Aydın (2020) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer bir durum ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutu eğilimlerinin mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Özçiftçi (2014); Ayra (2015); Ayaz (2016); Erdamar ve diğerleri (2017); Altın (2018); Korkmaz (2019); İncik (2020); Aydın (2020) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer bir durum ortaya çıkmıştır. Yaman ve Yazar (2015); Yılmaz (2016); tarafından yapılan araştırmalarda ise araştırma bulgularının aksine mesleki kıdem değişkeninin etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin demografik niteliklere göre farklılaşp farklılaşmadığının araştırıldığı bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıda belirtilen öneriler geliştirilmiştir;

5.3.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler;

- ✓ YBÖ yaygınlaştırılabilir,
- ✓ YBÖ uygulanabilirliği artırılabilir,
- ✓ Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusunda ihtiyaçları belirlenerek gerekli destek sağlanabilir.
- ✓ Konu ile ilgili hizmet içi eğitimlere ağırlık verilebilir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler;

- ✓ Farklı yöntem veya tekniklerle konu araştırılabilir,
- ✓ Daha büyük evren ve örneklem üzerinde araştırma kapsamlı olarak tekrarlanabilir,
- ✓ Araştırmada ele alınmayan diğer değişkenler yeni çalışmalarda dikkate alınarak incelenebilir,
- ✓ Öğretmenlerin görüşlerine de yer verilen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Akarsu, B. & Akarsu, B. (2019). “Bilimsel Araştırmaya Giriş. Bilimsel Araştırma Tasarımı: Nicel, Nitel ve Karma Araştırma Yaklaşımları içinde (1. Baskı)”, İstanbul: Cinius Yayınları, İstanbul.
2. Akbaş, O. & Özdemir, S. M. (2002). “Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme”, Milli Eğitim Dergisi, 155(156), 112–126.
3. Akkuş, N. (2008). “Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 PISA Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
4. Akyol, B.; Başaran, R. & Yeşilbaş, Y. (2018). “Halk Eğitim Merkezlerine Devam Eden Kursiyerlerin Yaşam Doyum Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (48), 301–324.
5. Altın, S. (2018). “Orta Öğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
6. Arcagök, S. & Şahin, Ç. (2014). “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (16), 394–417.
7. Ayaz, C. (2016). “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mardin İli Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
8. Aydın, B. (2018). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
9. Aydın, Ş. (2020). “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Kültürel Sermayeleri ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Adana.

10. Ayra, M. (2015). “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları ile İlişkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
11. Ayra, M. & Kösterelioğlu, İ. (2015). “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları ile İlişkisi”, NWSA Academic Journals, 10(1), 17–28.
12. Babanlı, N. & Akçay, R. C. (2018). “Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri”, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5(9), 87–104.
13. Beşkaya, Y. M. & Yılmaz, R. (2018). “Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51(1), 159–181.
14. Bilici, O. & Bağcı, H. (2020). “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (SUJEF), 20(2), 205–219.
15. Bulaç, E. & Kurt, M. (2019). “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi”, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 125–161.
16. Çakır, R. & Özçiftçi, M. (2015). “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliklerinin İncelenmesi”, Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama, 5(1), 1–19.
17. Çam, E. & Üstün, A. (2016). “Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkisi”, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(1), 461–477.
18. Candy, P. C. (1991). “Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice”, San Francisco CA: Jossey-Bass.
19. Coşkun, Y. D. & Demirel, M. (2012). “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(42), 108–120.
20. Demirel, M. (2009). “Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji. 9th International Educational Technology Conference (IETC2009)”, 6-8 Mayıs 2009 içinde (ss. 696–703). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
21. Ekşioğlu, S., Tarhan, S. ve Gündüz, H. Ç. (2017). “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Özyeterlik Beklentisi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(5), 1925–1940.
22. Erdamar, G., Demirhan, Ö., Saraçoğlu, G. ve Alpan, G. (2017). “Lise Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitsel İnternet Kullanma Öz-Yeterlik İnançları”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 17(2), 636–657.
23. Erdoğan, D. & Eker, C. (2020). “Türkçe Öğretmen Adaylarının 21. Yy Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(1), 118–148.
24. Göksan, T. S.; Uzundurukan, S. & Keskin, S. N. (2009). “Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Programları. 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu” 6-7 Kasım 2009 içinde (ss. 143–151). TMMOB İnşaat Mühendisleri Odası Antalya Şubesi, Antalya.
25. Gökyer, N. (2019). “Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri”, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(1), 145–159.
26. Güleç, İ.; Çelik, S. & Demirhan, B. (2012). “Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme.”, Sakarya University Journal of Education, 2(3), 34–48.
27. Gür-Erdoğan, D. & Arsal, Z. (2016). The Development of Lifelong Learning Trends Scale/Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği (YBÖEÖ) 'nin Geliştirilmesi. Sakarya University Journal of Education, 6(1), 114–122.
28. İncik, E. Y. (2020). “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 1099–1112.
29. İzci, E. & Koç, S. (2012). “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 101–114.
30. Karakuş, C. (2013). “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri”, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(3), 26–35.

- 31.Kılıç, H. (2015). “ İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Denizli İli Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- 32.Korkmaz, Ç. (2019). “ Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaşam ve 21. Yüzyıl Öğreten Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- 33.Kozikoğlu, İ. ve Altunova, N. (2018). “Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Gücü”, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 8(3), 522.
- 34.MEB. (2007). “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı”, (2007-2013). Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- 35.Özçiftçi, M. (2014). “Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Özyeterliklerinin İlişkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- 36.Polat, C. & Odabaş, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu içinde (ss. 596–606). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- 37.Şahin, Ü., Sarıtaş, E. ve Çatalbaş, G. (2020). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48, 374–389.
- 38.Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). “Using Multivariate Statistics”, Pearson. doi:10.1037/022267
- 39.Tanatar, E. ve Alpaydın, Y. (2019). “Öğretmenlerin İş Değerleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Electronic Turkish Studies, 14(3), 1775–1790.
- 40.Tunca, N., Alkın Şahin, S. ve Aydın, Ö. (2015). “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2).
- 41.Turan, S. (2005). “Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme”, Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi, 5(1), 87–98.
- 42.Yaman, F. & Yazar, T. (2015). “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)”, Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(4), 1553–1566.
- 43.Yasa, H. D. (2018). “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- 44.Yenice, N. & Alpak Tunç, G. (2019). “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi”, Kastamonu Eğitim Dergisi, 27, 753–765.
- 45.Yıldırım, Z. (2015). “Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- 46.Yılmaz, M. (2016). “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi”, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(35), 253–262.
- 47.Yurdakul, C. (2016). “Özerk Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Subject Area
Guidance and
Psychological
Counseling

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 106
PP: 4609-4619

Arrival
09 November 2022
Published

31 December 2022
Article ID Number
66923

Article Serial Number
16

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/8/sss.66923>


How to Cite This Article
Biçer, Y. & Karademir,
S. (2022). "Psikolojik
Danışmanların
Gözünden Uzaktan
Eğitim Sürecinde
Psikolojik Hizmetler"
International Social
Sciences Studies Journal,
(e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:106;
pp:4609-4619



Social Sciences Studies Journal is licensed
under a Creative Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International License.

Psikolojik Danışmanların Gözünden Uzaktan Eğitim Sürecinde Psikolojik Hizmetler

Psychological Services in the Process of Distance Education from the Perspective of School Counselors

Yaprak Biçer¹  Soner Karademir² 

¹ Öğretmen., MEB, Çorum, Türkiye

ÖZET

COVID-19 pandemisi bireylerin günlük yaşamında ve okul hayatında yeni düzenlemeler yapılmasını gerektirdi. Okullarda verilen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillenmekte ve yapılacak olan çalışmalar bu ihtiyaçlara göre planlanmaktadır. Eğitimin uzaktan bir şekilde planlandığı pandemi sürecinde okullarda görevli psikolojik danışmanlar da çalışmalarını online olarak yeniden düzenleme ihtiyacı duydular. Bu çalışmada amaç okullarda görevli psikolojik danışmanların pandemi sürecinde gerçekleştirdikleri düzenlemeler, yaptıkları çalışmalar ve bu çalışmaların etkililiğiyle ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Farklı eğitim kademelerinde görevli 28 (7=erkek, 21=kadın) psikolojik danışman ile yarı yapılandırılmış form uygulandı. Yapılan nitel görüşmelerin tematik analizi sonucunda dört ana tema belirlendi: "Öğrencilerin Desteğe İhtiyaç Duydukları Konular", "Avantajlar", "Karşılaşılan Zorluklar" ve "Öğrenciye Ulaşmada Kullanılan Yöntemler". Elde edilen bulgular çerçevesinde psikolojik yardım hizmeti sunan profesyonellere pratik öneriler sunuldu.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Psikolojik Hizmetler, Psikolojik Danışman, Nitel Analiz

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has required new arrangements to be made in the daily life and school life of individuals. Guidance and psychological counseling services provided in schools are shaped according to the needs of the school and students, and the studies to be carried out are planned according to these needs. During the pandemic, when education was planned remotely, counselors at schools also needed to reorganize their work online. The aim of this study is to reveal the opinions of school counselors about the arrangements they made during the pandemic process, the studies they carried out and the effectiveness of these studies. A semi-structured form was applied with 28 (7=male, 21=female) counselors working at different education levels. As a result of the thematic analysis of the qualitative interviews, four main themes were determined: "The Issues Students Need Support About", "Advantages", "Challenges Encountered" and "Methods Used in Reaching Students". Within the framework of the findings obtained, practical suggestions were presented to professionals providing psychological assistance services.

Keywords: distance education, psychological services, counselor, qualitative analysis

1. GİRİŞ

COVID-19 pandemisi dünya çapında bireylerin toplu yaşama ilişkin bireysel, toplumsal, kamusal ve kurumsal eylemlerini ve alışkanlıklarını etkilemiştir. Bu süreçten en çok etkilenen kurumlardan birisi de geleneksel eğitim yöntemlerini ve ortamlarını hızlı bir şekilde değiştirme ve dönüştürme durumunda bulunan eğitim kurumlarıdır (Atasoy, Özden & Kara, 2020).

COVID-19 pandemisiyle birlikte ülkemizde öncelikle eğitim sisteminin her kademesinde tedbir amaçlı eğitim öğretim süreçlerine ara verilmiştir. Sürecin uzamasıyla birlikte ilkökul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kurumlarında yüz yüze eğitimin yerine çevrim-içi e-ders eğitim süreçleri hızlı bir şekilde uygulamaya alınmıştır. Uzaktan öğretim sürecinde ülkemizde önceki yıllarda uygulamaya başlanan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi Geliştirme Hareketi (FATİH) projesi ile teknolojiyi eğitim ortamlarıyla buluşturma amacıyla kurulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) yüz yüze eğitim yapılamamasından kaynaklanan eğitim açığını gidermede önemli bir rol üstlenmiştir (Atasoy, Özden & Kara, 2020). Geleneksel modelden uzaktan eğitim modeline hızlı geçiş, kriz zamanlarında eğitimin devamlılığını sağlamaktadır. Bu geçişi tasarlamak ve hazırlamak, temel olarak, ders hedeflerinin yeniden tanımlanması için ihtiyaçların dikkate alınması ve öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekliliği ile ilgili zorluklar nedeniyle basit bir iş değildir. Farklı ve gerekirse yeni pedagojik yöntemlerin seçilmesi ve kullanılması, kriz zamanlarında eğitimin kalitesini koruma ve mümkünse iyileştirme çabasındaki ana zorluklardan biridir (Bojović, vd., 2020).

Psikolojik danışmanların çoğu pandemi sürecinde çalışmalarına uzun süre ara vermek zorunda kalarak, faaliyetlerini uzaktan gerçekleştirecek şekilde yeniden düzenleme yaparak yeni teknolojileri benimseyip kullanarak kendi güçlerinin ve esnekliklerinin farkına vardılar (Bray, 2020). Yaşanan pandemi süreci eğitim sisteminde ve

okullarda görevli psikolojik danışmanların çalışma düzenlerinde değişiklik yapılmasını, psikolojik danışmanların daha önce yapmadıkları biçimde uzaktan eğitime geçmelerini ve çalışmalarını uzaktan gerçekleştirebilecek şekilde yeniden planlamalarını gerektirdi. Okul içerisinde psikolojik hizmetlerin sağlanmasında aktif görev alan, veli ve öğrencilerle daha çok birebir çalışmalar gerçekleştiren psikolojik danışmanların da bu koşullara uyum sağlama gerekliliği ortaya çıktı. Poyrazlı ve Can (2020)'in da belirttiği gibi bireysel ve grupla psikolojik yardım hizmetleri sağlama konusunda COVID-19 pandemisi nedeniyle, günümüzde çevrim içi hizmetler daha da önemli bir durum haline gelmiştir.

Dünya çapında karşılaştığımız COVID-19 hayatın birçok alanında değişikliklere sebep olarak sosyal hayatı yeniden şekillendirdi. COVID-19 krizi, öğrencilerin eğitime katılımlarında aksamalara da yol açan, yaşam kaliteleri ve gelecekleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim sürecinde yaşanabilecek aksama, kriz sonrası dönemde tüm toplum için ciddi bir tehdit olacaktır. Bu nedenle eğitim kurumlarının sürece çabuk uyum sağlayarak hızlı yanıt vermesi ve eğitim süreçlerinin sürekliliğini sağlaması gerekmektedir (Bojović, Bojović, Vujošević & Šuh, 2020). Pandemi sürecinde okulların belirsiz bir süre boyunca kapatılmasıyla dünya çapında öncelikli olarak etkilenen grup öğrenciler olmuştur (UNESCO, 2020). öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının korunması amacıyla Fransa'da değerlere dayalı ödevlerin verilmesi sağlanırken; Amerika'da ise öğrencilerin stres faktörlerinden uzak tutulması amaçlanarak nitelikli rehberlik hizmetleri uygulanmıştır (Sözen, 2020).

Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitimin etkililiğiyle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alındığı çalışmalara ve COVID -19 un bireyler üzerine etkilerine (Sherry,1996; Akoğlu & Karaaslan, 2020; Atasoy, Özden & Kara, 2020; Başaran vd., 2020; Bojowic vd., 2020; Bozkurt, 2020; Can, 2020; Demir & Çifçi, 2020; Dilekçi & Limon, 2020; Erdoğan, Koçoğlu & Sevim, 2020 Hyksová & Stoffova,2020; Naidoo & Cartwright , 2020; Tomasik, Helbling & Moser, 2020; Ayyıldız & Taşkın Gümüş, 2021; Kulikowski, Przytuła & Sułkowski,2021; Kumari & Singh, 2021; Öçal, Halmatov & Ata, 2021; Mrvar, Jeznik, Šarić, & Šteh, 2021;) rastlansa da yaşanan bir kriz dolayısıyla mecburen uygulamaya geçilen uzaktan eğitimin psikolojik hizmetler açısından yeterince değerlendirilmediği görülmüştür. Bu araştırma ile uzaktan eğitim sürecine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının neler deneyimledikleri anlaşılmaya çalışıldı.

Eğitim kurumlarının yeni duruma hızla uyum sağlaması ve bilgisayar altyapısına ve kaynaklarına uzaktan erişim sağlayan uzaktan eğitim modelini uygulaması gerekmektedir. Öğrencilerin eğitimindeki aksama, kriz sonrası bir toplumda yaşam kaliteleri için önemli bir tehdit olacaktır. Eğitimsiz ve deyim yerindeyse "kayıp nesil", krizin sonunda ekonomik, eğitimsel ve genel toplumsal akışları yenilemeye hazır olmayacaktır (Bojović, Bojović, Vujošević ve Šuh, 2020). Okullarda görevli psikolojik danışmanların öğrencilerin kriz anlarındaki psikolojik ihtiyaçlarına karşı duyarlı olması ve çalışmalarını bu ihtiyaçlara göre yeniden organize edebilmesi gerekmektedir. Bireyler COVID-19 salgını gibi doğal afetlerle şiddetlenen günlük stres faktörleriyle karşı karşıyadır. Pandemi zamanlarında bu faktörlerin kombinasyonuna danışmanların, danışanları desteklemek için özel ilgi göstermesi gerekmektedir (Litam & Hipolito-Delgado, 2021). Bu Araştırmanın amacı COVID-19 sürecinde eğitim kurumlarında uygulamaya konulan uzaktan eğitimin okullardaki rehberlik hizmetlerine etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırma uzaktan eğitim uygulamaları sürecinde verilen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin psikolojik danışmanlarca algılanan verimliliği üzerine katkı sunabilir.

Bu araştırma, okulların farklı kademelerinde hizmet veren psikolojik danışmanların zorunlu olarak başlanılan uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları durumlar ve yaptıkları çalışmaların nitel araştırmanın keşfedici gücünü kullanarak (Creswell, 2003) anlaşılmasını amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilecek bulguların okul psikolojik danışmanlarının neler yaşadığının anlaşılmasına, okullarda ihtiyaç duyulan konular ve yapılabilecek çalışmalara ilişkin öneriler sunacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede araştırma sorusu şu şekilde yapılandırıldı: uzaktan eğitim sürecinde okul psikolojik danışmanları psikolojik hizmetlerin verilmesinde ne tür düzenlemeler yapmıştır?

2. YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen çalışmalara dair psikolojik danışmanların görüşlerinin alınması amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanıldı (Patton, 2002). Araştırmanın katılımcıları anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise ve özel eğitim kurumlarında çalışan 28 (7= erkek, 21= kadın) psikolojik danışmandır. Farklı kademelerdeki eğitim kurumlarında (Anaokulu = 2, İlkokul=7, Ortaokul=8, Lise=9, Özel eğitim=2) hizmet veren katılımcılardan 21'i lisans mezunu iken, 7 katılımcı yüksek lisans mezunu olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın gönüllü katılımcıları uzaktan eğitim sürecinde öğrenci, veli ve öğretmenlerle çeşitli çalışmalar yürütmüş kişilerdir. Katılımcılarla ilgili ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler Tablosu

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem	Kurum	Mezuniyet
K-1	E	20+	İlkokul	Lisans
K-2	E	15-20	Lise	Lisans
K-3	K	15-20	Ortaokul	Lisans
K-4	E	20+	Ortaokul	Lisans
K-5	K	20+	Ortaokul	Lisans
K-6	K	11-15	İlkokul	Yüksek Lisans
K-7	K	20+	Lise	Lisans
K-8	K	11-15	Özel eğitim	Yüksek Lisans
K-9	K	6-10	Anaokulu	Yüksek Lisans
K-10	K	20+	Lise	Lisans
K-11	E	11-15	Lise	Lisans
K-12	K	6-10	Lise	Lisans
K-13	K	1-5	Lise	Lisans
K-14	K	6-10	İlkokul	Yüksek Lisans
K-15	E	20+	Ortaokul	Lisans
K-16	K	6-10	Ortaokul	Lisans
K-17	K	20+	İlkokul	Lisans
K-18	K	11-15	İlkokul	Lisans
K-19	K	11-15	İlkokul	Yüksek Lisans
K-20	K	6-10	Ortaokul	Yüksek Lisans
K-21	E	15-20	Özel eğitim	Yüksek Lisans
K-22	K	11-15	Lise	Lisans
K-23	K	20+	Ortaokul	Lisans
K-24	K	11-15	Ortaokul	Lisans
K-25	K	15-20	Lise	Lisans
K-26	K	15-20	İlkokul	Lisans
K-27	E	20+	Lise	Lisans
K-28	K	11-15	Anaokulu	Lisans

2.2. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri ağırlıklı olarak uzaktan eğitimin gerçekleştirildiği 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde toplandı. Araştırmacının dahil olduğu okul psikolojik danışmanlarının bulunduğu WhatsApp gruplarında araştırmanın amacını belirten bir mesaj gönderilerek psikolojik danışmanlar bilgilendirildi. Pandemi süreci dolayısıyla okulların kapalı olması sebebiyle çalışmaya gönüllü olan psikolojik danışmanlar ile Google Forms üzerinden hazırlanan yarı yapılandırılmış form paylaşılarak yanıtlamaları sağlandı. Katılımcıların yanıtları transkript edildi. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları Tablo 2’ de sunuldu.

Tablo 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere yönelik gerçekleştirdiğiniz çalışmalar nelerdir?
Uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini sunmada karşılaştığınız engeller nelerdir?
Uzaktan eğitim sürecinde mesleki gelişiminize katkıda bulunacak ne tür çalışmalar yaptınız?
Pandemi süreci sizce öğrencilerinizin ve velilerinizin rehberlik ihtiyaçlarını nasıl etkiledi?

2.3. Veri Analizi

Psikolojik danışmanlardan alınan tüm yanıtlar birebir transkript edilerek nitel veri analizi programına NVIVO-11 kodlanarak analizler yapıldı. Uzaktan eğitim sürecinde çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiş olan psikolojik danışmanlardan elde edilen veri setinde tekrar eden anlam örüntülerini bulmak ve derinlemesine analizinin yapılması için prosedürü Braun ve Clarke (2006) tarafından tanımlanan tümevarımsal tematik analiz kullanıldı. Veri analizine başlamadan önce, katılımcıların yanıtları kodlama yapılmadan okunarak okunarak verilere dair genel bir izlenim edinildi. Daha sonra katılımcıların yanıtları teker teker okunarak uzaktan eğitim sürecinde psikolojik hizmetler kapsamında 12 alt tema oluşturuldu. Oluşturulan alt temalar, 4 tema altında birleştirildi. Yapılan değerlendirmeler sonrasında temalar kontrol edilerek netleştirildi. Yapılan tematik analiz sonrasında elde edilen veriler literatürle ilişkilendirilerek yazımı tamamlandı.

2.4. Çalışmanın Geçerliliği

Araştırmanın geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla katılımcı teyidi alınmıştır. Katılımcıların teyidinin alınması en kritik tekniklerdendir. Bu teknik katılımcıların bazılarını ulaşılarak ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında geri bildirim istenmesini içerir (Creswell & Poth, 2016). Katılımcı teyidinin alınması amacıyla ilk analizler yapıldıktan sonra, araştırmaya katılan, farklı kademelerde görevli 5 katılımcı rastgele olarak belirlenmiştir. Belirlenen katılımcılarla bulgular paylaşılarak görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda yeniden değerlendirme

yapılarak bulgulara son şekli verilmiştir. Psikolojik danışmanların uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve velilere yönelik çalışmalar gerçekleştirmiş olmaları dışlama kriteri olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Yapılan tematik analiz sonucunda ortaya çıkan dört ana tema ve bu ana temaların altında yer alan on iki alt tema Şekil 1’de gösterildi.



Şekil 1. Uzaktan Eğitim Sürecinde Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşler

Belirlenen dört temaya ilişkin bulgular katılımcıların bire bir ifadeleri ile aşağıda sunuldu.

3.1. Öğrencilerin Desteğe İhtiyaç Duydukları Konular

Bu tema psikolojik danışmanların, pandemi dolayısıyla uzaktan eğitime devam etmek zorunda olan öğrencilerin uzaktan eğitim süreci içerisinde ve sonrasında psikolojik danışmanlardan destek almaya ihtiyaç duyduklarına inandıkları konuları içermektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin evde daha çok vakit geçirmeleri, sosyal ortamlardan uzak kalmaları sebebiyle “akademik konular”, “teknoloji kullanımı”, “sosyal beceriler” ve “psikolojik sağlık” konularında desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Öğrencilerin okullarından ve öğretmenlerinden ayrı kalmaları onların akademik başarılarında düşüşe sebep olabilmektedir. Ortaokulda çalışan ve verimli ders çalışma, online derslere katılım, bilinçli teknoloji kullanımı konularında veli ve öğrencilerle çalışmalar gerçekleştirdiğini ifade eden katılımcı bu durumla ilgili olarak “Teknoloji ve ekran bağımlılığı, kişisel ve gelişimsel düzeyde gerilemeler, akademik verimin düşmesi, sosyal becerilerin azalması... Neredeyse öğrencilerin yarısının eğitimden mahrum kalması dolayısıyla kontrolsüz internet kullanımında artışa sebep olabilmektedir.” dedi (K-3).

Özellikle ortaöğretim veya yükseköğretim kurumları sınavlarına girecek olan öğrencilerin bu konularda daha dikkatli takip edilmesi gerekmektedir. Çoğu katılımcı tarafından sınava girerek kademe değişikliği yaşayacak öğrencilerin ve okul idarelerinin bu konuları içeren çalışmalara daha ilgili oldukları belirtilmiştir. Ortaokulda görevli olan ve her ay düzenli olarak seminerler veren K-20, bu durumu şöyle ifade etti:

“En acil konuları ön plana çıkarıyorum. Verimli ders çalışma, öz düzenleme, sınav kaygısı, motivasyon, LGS bilgilendirmesi...”

Okul idaresinin bu konudaki talepleriyle ilgili olarak K-20 ayrıca “Belirli aralıklarla seminer düzenlemem istendi. Ayda bir defa gibi. LGS gibi konularda seminer talep edildi.” dedi. Benzer şekilde lisede görevli K-12’ de “Psikolojik sağlık, YKS danışmanlığı, meslek danışmanlığı ve bağımlılıkla mücadele. Bireysel görüşme.” yaptığını belirterek okul idaresinin “Daha çok YKS ye yönelik çalışmalar” talep ettiğini ifade etti.

İhtiyaç duyulan konularla ilgili olarak katılımcılar ayrıca pandeminin olumsuz etkilerine de vurgu yaparak psikolojik sağlık ve sosyal beceriler konularında da destek gerektiğine dikkat çektiler. Bu alanlarla ilgili olarak ortaokulda görevli K-4, özel eğitim kurumunda çalışan K-8, lisede çalışan K-13, ilkokulda görevli K-18 “psikolojik sağlık” konusunun önem kazandığını belirttiler. Uzaktan eğitim faaliyetini her gün yürüttüğünü ifade eden lisede görevli K-22, sosyal becerilerdeki sorunlarla alakalı olarak:

“Öğrencilerin ve velilerin daha fazla ev ortamında birlikte olmalarından dolayı aile içi dinamiklerin bazı ailelerde olumlu bazılarında olumsuz yönde değiştiğini düşünüyorum. Öğrencilerin teknoloji bağımlılığı ve sosyalleşme konularında problem yaşayabilecekleri kanısındayım.”

Benzer şekilde öğrencilerin psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarıyla ilgili olarak ilkokulda görevli bir katılımcı da şu noktalara değindi:

“Pandemi öncesi daha çok akademik ve bireysel konular gündemde idi. Pandemi sürecinde sağlık, psikolojik konular, stres, kaygı, aile içi sorunlar daha çok ön plana çıktı.” (K-26).

Bazı katılımcılar öğrencilerin sosyallik ihtiyacının karşılanmamasından kaynaklı çok sorun yaşayacaklarını belirtmektedir. Benzer şekilde ortaokulda görevli K-16 “Veliler öğrenci problemleri ile baş başa kaldıkları ve sosyallik ihtiyacının karşılanmamasından kaynaklı çok sorun yaşadılar. Arkadaş ilişkileri, öğretmene ve derslere ilgi azalması gibi sorunlara çözüm bulmaya çalıştılar” diyerek velilerin de kendilerinden bu konulardaki sorunlarla ilgili yardım talep ettiğini ifade etti.

3.2. Karşılaşılan Zorluklar

Bu tema psikolojik danışmanların uzaktan eğitim sürecinde hizmet verirken karşılaştıkları sorunları kapsamaktadır. Uzaktan eğitim süreci boyunca “planlanan çalışmaları gerçekleştirme”, “katılım yetersizliği”, “okul idaresinin farklı talepleri” gibi durumlarla karşılaşan psikolojik danışmanlar tüm bu zorlayıcı etmenlere karşı hizmet vermeye devam etmektedir.

Araştırmaya katılan her kademedeki katılımcıların büyük çoğunluğu yaptıkları çalışmalarda katılımın istenilen seviyede olmadığını; sadece öğrencilerin değil velilerin de planlanan çalışmalara yeterince katılmadığını, çalışmaları takip etme konusunda isteksiz olduğunu belirtmiştir. Ayda bir, düzenli olarak seminer düzenleyen K-20 yaşadığı durumu şu sözlerle ifade etti:

“Katılım düzeyi düştü. Öğrenciler normal derslere dahi katılmıyor. Bu sebeple rehberlik etkinliklerine de katılım düşük. Ancak LGS gibi konularda bilgilendirme yapılırca sayı artıyor. O bile düşük. Bir veli seminerine ilk zamanlar 40 kişi katılıyordu sonra bu sayı 10'lara düştü. Sınıf seminer düzenlediğimde en yüksek sayı 22-23 oluyor. Bir sınıf mevcudu en az 35.”

Bu konuda anaokulunda çalışan ve her hafta bir çalışma yaptığını ifade eden K-28 “Veliler ile yapılan seminer çalışmalarında az katılımın olması, öğrencilerin dikkat sürelerinin kısalığı” diyerek uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığı engelleri belirtti. Liselerde görevli olan ve çalışmalarını seminer ve broşür çalışmalarıyla gerçekleştiren K-13 katılım yetersizliğiyle ilgili olarak “Hiç yoktu”, “Öğrenci katılımı yok” şeklinde ifade etti.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve velilerle çalışmalar yapan ve diğer çalışmalarda da öğrenci katılımını artırmak amaçlı görüşmeler gerçekleştiren psikolojik danışmanların süreçte bu konuya özel önem verdiği görülmektedir. Katılımcılardan birisi bu durumla ilgili yaşadıklarını şöyle anlattı:

“Öğrenciye ulaşmak sorun. Ulaştığımda da gönüllük ilkesi gerektiği için daha çok kendi çabalarımla oldu. Öğrenci çok nadiren kendiliğinden ulaşmak istedi. Hep ben onlara ulaşmak için çabaladım.” (K-12).

Yapılan çalışmalara katılım sayısının çok düşük olduğunun ifade edilmesinin yanında farklı biçimde bazı katılımcıların yaptıkları çalışmalara yönelik ilgiden ve katılımdan memnun olduğu görülmüştür. Ayda bir uzaktan eğitim faaliyeti gerçekleştiren ve ilkokulda görevli olan K-18 bu durumla ilgili olarak;

“Öğrenci çalışmaları tam katılım, veli seminerleri ortalama 60 [900 kişilik bir okul]. Babalara daha çok ulaştık” diyerek uzaktan eğitimin çalışmalara etkisini ifade etti.

Araştırmada okul idarecilerinin rehberlik anlayışındaki farklılıklarından kaynaklı durumlar yaşandığı görülmüştür. Bazı katılımcılar okul idarelerinin kendilerinden beklentilerini “psikolojik destek”, “seminer çalışmaları”, “planlanan çalışmaların gerçekleştirilmesi”, “resmi yazışma takibi”, “EBA'dan paylaşım yapılması” olarak belirttikleri de okullarda görevli psikolojik danışmanların karşılaştıkları bir diğer zorluk okul idarelerinin rehberlik hizmetlerinin ilke ve tekniklerine uygun olmayan taleplerde bulunmalarıdır. Bu durumla ilgili olarak liselerde görevli olan ve haftada 2-3 kez uzaktan eğitim çalışmaları yaptığını belirten K-11 yaşadığı durumu:

“Telefon ile arayıp tek tek konuşmamızı istedi. 350 kişilik bir okul için” diyerek ifade etti.

Ortaokulda görevli olan ve her hafta çalışma yapan K-16 okul idaresinin kendisinden gerçekçi olmayan beklentilerini “Öğrencilerin her probleminin izlenmesi, takip edilmesi, çözüm bulunması” olarak açıkladı.

Okul idaresinin rehberlik anlayışıyla ilgili olarak, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin okulda bulunmadığı zamanlarda yaşadığı zorluğu K- 18 "Onlar gibi okula gitmemizi istiyorlar" şeklinde belirtti. Okul idaresinin bakış açısıyla ilgili olarak özel eğitim kurumunda çalışan ve haftada üç kez etkinlik yapan K-8:

"Sorun çıkarmamak, Sorun çıkarsa çözmek... Rehberlik anlayışı maalesef hala sorun odaklı...

Resmi yazı gelirse cevap vermek..." şeklinde açıkladı.

Okul idaresinin bu süreç içerisinde psikolojik danışmanlara davranışlarına yönelik olarak ilkokulda görevli olan K-6 "EBA dan zaman zaman paylaşım bekliyor. Bu durumla ilgili talebini okul müdürü hatta akşam geç sayılabilecek bir saatte beni arayarak söyledi." şeklinde ifade etti.

Psikolojik danışmanlar uzaktan eğitim süreci boyunca karşılaştıkları bir diğer zorluğun "uzaktan çalışmanın rehberlik hizmetlerinin yapısına uygun olmaması" dolayısıyla "çalışma sayılarının azalması" olduğunu belirttiler. Katılımcılar uzaktan gerçekleştirilen hiçbir eğitimin yüz yüze eğitimin verimini sağlamadığı konusunda anlaştı. Bu konuyla ilgili olarak ortaokulda görevli K-24 her hafta çalışma yapsa da "bireysel çalışmaların yapılamaması" nda zorlandığını söyledi. Benzer şekilde K-4 " Yüz yüze gibi etkili olamıyor", lisede görevli K-7 "Daha çok öğrenci rehberliğe ihtiyaç duydu. Rehberlik çalışmaları daha çok yüz yüze olmadığı için iletişim engelleri ortaya çıktı", K-8 "sanal ortamda yüz yüze eğitimin samimiyeti ve duyu paylaşımı yok" olarak yanıt verdi.

K-8 çalışma sayısının azalmasına rağmen normal eğitime geçilmesiyle beraber durumun değişeceğini düşündüğünü "Rehberliğe çok fazla başvuru olmuyor... Yüz yüze açılınca daha fazla olacağını düşünüyorum" diyerek ifade etti. Konuyla ilgili olarak ilkokulda görevli K-19:

"Çocukların hepsine ulaşmakta zorlandım, planda yer alan çalışmaların bir kısmını yapabildim, hepsini yapamadım, yüz yüze görüşemediğimiz için detaylı görüşme ve takip sağlayamadım." dedi.

Uzaktan eğitim sürecinde kolaylıklar da yaşadığını belirten K-18 "Sınıf rehberlik çalışmaları, seminerler benim için daha kolay oldu, ancak etkileşim sınırlı oldu. Gözlem yapma şansımız olmadı. Okulda fark edip görüşeceğim birçok öğrencimi fark edemediğimi düşünüyorum" diyerek düşüncelerini belirtti. Çalışma sayısının azalmasıyla ilgili çözüm bulmak amacıyla K-20 neler yaptığını şu şekilde ifade etti:

"Psikolojik danışma yapmak zorlaştı ve sayısı çok azaldı. Daha çok seminer üzerinden öğrencilerin taleplerini aldım. Ondan sonra bireysel görüşme yaptım. "

Benzer şekilde bir diğer katılımcı uzaktan eğitimin rehberlik çalışmalarına etkisine yönelik olarak görüşlerini şu sözlerle açıkladı:

"Öğrencinin okulda olmaması her türlü etkinliğin uzaktan olması çok olumsuz etkiledi. Rehberlik zaten soyut bir çalışma olması sebebiyle yaptığım çalışmalar havada kaldı. Gözlem şansımın olmaması çok kısıtladı." (K-12).

3.3. Öğrenciye Ulaşmada Kullanılan Yöntemler

Bu tema psikolojik danışmanların uzaktan eğitim süreci boyunca çalışmalarını gerçekleştirmek için kullandıkları dijital yöntemleri içermektedir. Yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde psikolojik danışmanların öğrenci ve velilere ulaşmak için broşür ve telefonda yararlanmasının yanında daha çok online yöntemleri tercih ettiği görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğunun online seminer çalışmalarını "Zoom" üzerinden gerçekleştirdiği, bilgi ve belge paylaşımında "Eba", "WhatsApp", "Bip" uygulamalarının; anketlerin uygulanmasında "Google Forms" un aktif olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okulunun ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanan planı uygulamak amacıyla çeşitli yöntemleri kullanan katılımcı (K-18) "Plan doğrultusunda broşür ve video paylaşımları, genel, yerel ve özel hedeflerle ilgili seminer çalışmaları" yaptığını ifade etti.

Psikolojik danışmanlar bireysel görüşmelerinde "telefon", "Zoom" ve "Google Meet" i daha çok kullandıklarını ifade etseler de psikolojik danışmanların gerek bireysel psikolojik danışma gerekse küçük grup seminerleri ile yüz yüze görüşme yapmaktan çekinmediği görülmüştür. Bu durumla ilgili, yapılan online çalışmalara ek olarak bireysel psikolojik danışmayı "okulda yüz yüze" (K-3) gerçekleştirdiğini ve "okulda küçük grup seminerleri" (K-6) yaptığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. İlkokulda çalışan bir katılımcı içinde bulunduğu durumu şöyle belirtmiştir:

"Öğrenci değerlendirmelerini uzaktan gerçekleştirmekte zorlandım. Hatta çoğunu yapamadım. Yüz yüze tedbir alarak yapmaya çalıştım ama vaka sayılarının artması, aralıklı kapanmaların olması süreci daha da olumsuz etkiledi" (K-14).

Psikolojik danışmanların öğrenci ve velilere ulaşmak için diğer öğretmenlerin de desteğini aldığı görülmüştür. K-20 “Öğretmenler aracılığıyla sınıflara lise puanları, LGS gibi konularda broşür vs.” gönderdiğini söylemiştir.

3.4. Avantajlar

Bu tema içerisinde psikolojik danışmanların uzaktan eğitim sürecinde mesleki ve kişisel olarak avantaj olarak gördükleri durumlar bulunmaktadır. Yapılan görüşmeler göz önünde bulundurulduğunda avantaj olarak görülen konuların “mesleki gelişim fırsatı”, “esnek çalışma saatleri”, “teknolojiden yararlanma” olarak ön plana çıktığı görülmüştür.

Katılımcıların büyük çoğunluğu uzaktan eğitim sürecini mesleki gelişimleri için “online kurslara katılarak”, “yeni eğitimlere başlayarak”, “daha önce başladıkları eğitimlere devam ederek” ve “akademik yayınları takip ederek” geçirdiklerini belirtmiştir. Pandemi süreciyle beraber online eğitimlerin artmasını K-17 “Uzmanlara online seminerler için daha kolay ulaşabildim” diyerek vurgulamıştır. Psikolojik danışmanlar bu süreçte aldıkları eğitimleri, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha etkili olabilmek adına kullanmayı da amaçlamışlardır. Bu durumla ilgili olarak bir katılımcı:

“Bilişsel davranışçı terapi süpervizyon modül 2 eğitimimi tamamlamaya çalıştım. İstekli velilerimle süpervizyonumu gerçekleştirdim ve terapi deneyimini paylaştık. Alan ile ilgili birçok seminer, eğitim, panele katılma fırsatım oldu” (K-18) şeklinde belirtti.

Benzer şekilde diğer bir katılımcı da yaptığı çalışmaların öğrencilere olumlu bir şekilde dönmesine dikkat ettiğini şu sözlerle belirtti:

“E-twinning projelerinde aktif oldum. Sınav kaygısı motivasyon konularında ilçe öğrencilerine yarar sağlayacak çalışmalar yaptım bunları yapmak için ön hazırlığım bile bana büyük katkı sağladı. Üniversitelerin yapmış olduğu mesleki gelişim yönündeki seminerlere katıldım. Pandeminin etkisine yönelik çalışmalara katılmaya çalıştım. Öğrenci okula döndüğünde ya da uzaktan eğitimle verebileceğim yararlar yönünde...” (K-12).

Uzaktan eğitim sürecini yeni eğitimlere başlayarak değerlendiren psikolojik danışmanlardan K-14 “Psikoloji lisans okumaya başladım”, K-19 “Yüksek lisans yaptım. Online eğitimler ve PDR günlerine katıldım.” demiştir.

Esnek çalışma saatleri bakımından K-22 “Okul ortamına gitmeden evde kendi planlamaları doğrultusunda planlamalar yapmak” tan hoşnutluğunu belirtti. Ayrıca uzaktan eğitimin pandemi dolayısıyla bir gereklilik olarak ortaya çıkması sebebiyle K-24 “Pandemi sürecinin en az riske indirmesi” olarak avantaj sağladığını söyledi.

Uzaktan eğitimin zaman kaybına yol açmaması ve esneklik sağlamanın kişisel ve mesleki gelişime imkân tanıdığını belirten katılımcılardan K-14 “Okulumdan da kaynaklı olabilir... Esnek çalışma saatlerim olduğu için üniversite derslerime online olarak katılıp gün içerisinde işimle ilgili çalışmalarını yapabildim” demiştir. K-19 ise “Her eğitime yol zaman kaybı olmadan ulaşabilmek çok kıymetli, ancak hiçbir eğitim yüz yüze eğitimin verimini sağlamıyor.” diyerek zamanı aktif geçirse de istediği verimi alamadığını belirtmiştir.

Uzaktan eğitime geçişle beraber psikolojik danışmanların çalışmalarını online olarak gerçekleştirme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla katılımcılar tarafından psikolojik danışmanların “teknolojiyi daha etkin kullanma”, “online uygulamalardan haberdar olma”larının önem kazandığı vurgulanmıştır.

Katılımcıların çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araçların daha yoğun olarak kullanılmasıyla paylaşılan belgelerin öğrenci ve veliye ulaşımının hızlanmasından duydukları memnuniyeti ifade ettiler. Bazı katılımcılar bu durumla ilgili fikirlerini şu sözlerle belirtmişlerdir:

“Eba üzerinden belge paylaşımı ile öğrencilere ulaşabilmek avantaj.” (K-6).

E-twinning üzerinden projeler yürüten bir katılımcı “teknolojiden yararlanarak kısa sürede farklı okullarla da birlikte çalışmalarını yürütme” nin avantaj olduğunu söyledi. (K-9).

Anket çalışmalarının uygulanmasında öğrenci ve veliye ulaşma ve anketleri değerlendirme bakımından teknolojik araçlar psikolojik danışmanlara kolaylık sağlamaktadır. Bununla ilgili olarak katılımcılardan K- 27 “Anketlerin elektronik ortamda olması güzeldi. Riba gibi... Sonuçlar direkt RAM'a gitti.” dedi.

Uzaktan eğitim süreci mesleki gelişim fırsatı yaratması, esnek çalışma saatleri ve teknolojiden yararlanmanın getirdiği kolaylıklar yanında bazı katılımcılar uzaktan eğitimin rehberlik hizmetlerine uygun olmadığını dolayısıyla avantajı bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-5 “Bence avantajı yok... Alanımız için uygun değil. Fiziksel yakınlık olmadan PDR hizmetleri verimli olmamaktadır” demiştir. Benzer şekilde çalışmalara katılım

sayısının çok azaldığını belirten bir diğer katılımcı da “Avantajı yok. Öğrenciler ile iletişim azaldı. Öğrencilere ulaşmak daha da zorlaştı.” (K-11) dedi.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen rehberlik hizmetleriyle ilgili olarak yapılan bu araştırmanın amacı psikolojik danışmanların uzaktan eğitim sürecinde çalışmalarını yürütürken kullandıkları yöntemlerin ve karşılaştıkları durumların belirlenmesine yönelik görüşlerinin keşfedilmesidir. Araştırmada pandemi süreciyle değişen koşullarda uyum sağlayarak uzaktan gerçekleştirilen eğitim sürecinde verilen psikolojik hizmetlerin, psikolojik danışmanlar tarafından nasıl algılandığı araştırılmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinin öğrenci ruh sağlığına, psikolojik danışman rollerine ve uygulamalarına etkilerine odaklanarak COVID-19 pandemisi dolayısıyla zorunlu olarak yaşanan uzaktan eğitimin öğrencileri ve rehberlik hizmetlerini nasıl etkilediğine dair bir açıklama sunmayı amaçlayan bu nitel araştırma sonunda katılımcılardan alınan ifadeler doğrultusunda uzaktan eğitimde rehberlik hizmetlerine yönelik dört tema belirlenmiştir. Bu temalar desteğe ihtiyaç duyulan konular, karşılaşılan zorluklar, kullanılan yöntemler ve avantajlardır.

Desteğe ihtiyaç duyulan konularla ilgili olarak katılımcıların ifadeleri göz önüne alındığında hem okul idarelerinin hem de öğrenci ve velilerin akademik başarı, sınav sistemi, zamanı etkili kullanabilme, bilinçli teknoloji kullanımı, sosyal beceriler ve psikolojik sağlık konularında desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Tomasik, Helbling ve Moser (2020) genç öğrencilerin pandemi ile ilgili stres ve baskılara karşı savunmasız olabileceğini belirtmişlerdir. COVID-19 pandemisinin duygusal ve psikolojik etkisi, ani başlangıcı, yeni doğası ve potansiyel olarak ölümcül sonuçları ile ciddi sosyo-ekonomik aksaklıkların yol açtığı sayısız kişisel ve maddi kayıplar göz önüne alındığında özellikle travmatik ve üzücü olmuştur (Nardoo & Cartwright, 2020). COVID-19 ile ilgili belirsizlik, bireylerin kaygı ve stres düzeyini artırmıştır. COVID-19 döneminde Milli Eğitim aracılığıyla psikolojik danışmanlar tarafından veli ve öğrencilere sağlanan hizmette psikososyal destek, sağlıklı yaşam, uyum ve akademik başarı konularına daha çok talep olmuştur (Poyrazlı & Can, 2020). Yaşama ve öğrenmeye yönelik pandemi ile ilgili değişiklikler, öğrenciler arasında akademik talepler, korku, öfke, hayal kırıklığı ve yeterli teknoloji desteği ve becerilerin yokluğunda çaresizlik duygusu da dahil olmak üzere sayısız olumsuz duygusal durum ve uyum zorluğuyla karşılaşmaktadır. Salgın, gruplar arasındaki mevcut sosyal ve ekonomik eşitsizlikleri yoğunlaştırdı ve aynı zamanda yeni sosyal, akademik ve zihinsel sağlık uyum zorlukları ortaya çıkardı (Nardoo & Cartwright, 2020). Farklı kademelerdeki eğitim kurumlarında görevli katılımcıların ortak bir şekilde öğrencilerin psikolojik sağlık konusunda desteğe ihtiyaç duyduğunu vurguladığı dikkat çekmektedir.

Hatun, Dicle ve Demirci'nin araştırmasında psikolojik danışmanlarının görüşleriyle benzer şekilde (2020) yaşam tarzındaki değişimlerin insanlarda olumsuz duyguların yaşanmasını tetiklediği görülmüştür. Örneğin salgın sürecinde yaşanan belirsizlik, gelecekte yaşanabilecek muhtemel ekonomik sorunlar, hastalık bulaşma ve yakınlarını kaybetme ihtimali gibi nedenlerle katılımcıların ciddi kaygı yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca salgın sürecinin katılımcılarda korku, öfke, sıkıntı ve umutsuzluk gibi olumsuz duygulara ve obsesif düşüncelere yol açtığı anlaşılmaktadır.

Katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları zorlukları okul idaresinin tutumu, öğrenci ve velinin çalışmalara katılım ilgisizliği ve çalışma sayısında ve verimde azalma olarak belirtmişlerdir. Han, Demirbilek ve Demirtaş (2021) ve Saygı (2020) çalışmalarında araştırma bulgularıyla benzer şekilde uzaktan eğitim sürecinde katılımın düşük olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Salgının daha yavaş eğitim kazanımları ve daha düşük akademik başarı dolayısıyla çeşitli sonuçları beklenebilir. Bu sonuçlar, daha düşük iş tatmini, daha yüksek suç oranları ve toplumda daha düşük uyum üzerinde kalıcı etkiler içerir (Tomasik, Helbling & Moser, 2020). Okul danışmanlığının amacı, kendine ve başkalarına karşı şefkatin niteliğini içerecek şekilde öğrencinin tam gelişim ve farkındalığa doğru ilerlemesine yardımcı olmaktır (Forbes, 2003). Eğitim sürecinin uzaktan gerçekleştiği dönemde okul rehberlik servisinin çalışmaları birçok yönden kısıtlandı ve değiştirildi (Mrvar, vd., 2021). COVID-19'un olumsuz psikolojik ve sosyal çıktılarla ilişkili bulunması nedeniyle ruh sağlığını koruyucu önlemlerin yaygınlaştırılması ve psikososyal destek uygulamalarının toplumdaki her birey tarafından erişilebilir hale getirilmesi önem taşımaktadır (Erdoğan, Koçoğlu & Sevim, 2020).

Yapılan görüşmede katılımcıların çalışmalarını yürütürken daha çok online yöntemleri tercih etmesiyle birlikte, ihtiyaç halinde yüz yüze bireysel ve grup çalışmaları yapmaya da gönüllü oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde Ulusoy ve Cihangül (2021)'ün psikolojik danışmanlarla yürüttüğü araştırmada da uzaktan eğitim sürecinde EBA, sosyal medya, telefon aracılığıyla öğrencilerle iletişim kurdukları görülmüştür. Uzaktan eğitim süreci öğrencilere ulaşmada zorluklara sebep olurken, psikolojik danışmanların web2 araçları, zoom, WhatsApp, gibi çeşitli alternatifleri mesleki yaşamlarına eklemelerini sağladı. Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların, yalnızca deneyimlerinde değil, aynı zamanda uzaktan eğitim düzenlemelerini kullanma

motivasyonlarında da farklılık gözlenmiştir. Pandemi sebebiyle uzaktan çevrimiçi yollarla yapılan, psikolojik destekler daha da bir önem kazanmıştır. Teknolojik yöntemler, psikolojik hizmeti ulaştırmayı kolaylaştırmaktadır (Poyrazlı & Can, 2020). Danışmanlar, geleneksel okul ortamı dışında hizmet sunmak için gerekli esnekliğe sahip olmalı ve danışanlarına kolayca erişilebilen çevrimiçi platformlar aracılığıyla hizmetleri sunmaya hazır olmalıdır (Litam & Hipolito-Delgado, 2021). Türkiye’de Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) çevrim-içi platformu ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde uzaktan eğitim hizmetlerinde hızlı bir şekilde kullanıma sunulmuştur. Sistem üzerinde öğretmenlerin ders konuları ile ilgili video çekimleri, soru paylaşımları ve ulaşılabilir ders kaynakları önemli bir yer tutmaktadır (Atasoy, Özden & Kara, 2020). Çevrim içi psikolojik danışma hizmetlerinde kullanılan eş zamanlı olmayan iletişim esneklik ve kolaylık sağlayarak bazı avantajlar kazandırmıştır. (Poyrazlı ve Can, 2020). Araştırma bulgularıyla benzer şekilde Bray’nin (2020) araştırmasında psikolojik danışmanların, tüm çalışmaların uzaktan gerçekleştirilecek biçimde düzenlendiğini ve bunun kendileri için çok yorucu olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen çalışmaların kısıtlandığı dolayısıyla yapılacak çalışmaların planlanmasında öncelikli konulara dikkat edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bireyler belirsizlik duygusuyla krizler yaşayabilir. Danışanlar kriz nedeniyle profesyonel ruh sağlığı hizmetleri aradığında, danışmanlar danışanlarının endişelerini öncelik sırasına koymaya hazır olmalıdır (Litam & Hipolito-Delgado, 2021). Danışmanlar, öğrencilerin gelişim düzeylerini ve değişime ihtiyaç duyan benlik yönlerini değerlendirebilir ve öğrencilerin gelişmesine yardımcı olacak uygun bir yaklaşım kullanabilir (Forbes, 2003).

Yapılan araştırmalar öğrencilerin ve velilerin rehberlik hizmetlerine ihtiyacın arttığını, psikolojik danışmanların online olarak veli ve öğrencilere ulaşması gerektiğini ve motivasyon sağlanabileceğini göstermektedir (Öçal, vd., 2021). Araştırmada psikolojik danışmanların çalışmalarının, uygulama sıklığının ve sürekliliğinin değiştiği görülmektedir. Bu farklılığın olmasında okulda görevli psikolojik danışmanların çalışmalarını daha özerk biçimde planlayabilmelerinin, çalışmalarının denetlenmemesinin ve kurumlarının rehberlik hizmetlerine bakış açısıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Okul idarelerinin rehberlik hizmetlerinin yapısına uygun olmayan taleplerde bulunmalarının okul iklimi ve rehberlik hizmetlerine yönelik bakış açısı ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Demir ve Çifçi (2020) ve Kumari ve Singh (2021)’ in araştırmalarında danışmanlık alan bireylerin, danışmanlık almayanlara kıyasla daha az kaygı, depresyon ve stres yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle danışmanlık, katılımcıların psikolojik sağlık düzeylerini önemli ölçüde etkiler. Psikolojik danışmanın önemini ortaya koyan çalışmalar ışığında okullarda gerçekleştirilen rehberlik hizmetlerinin daha sistematik olması bakımından okul idarecilerinin gerekli desteği sağlamaları önemlidir.

Sonuç olarak çalışmaya katılan psikolojik danışmanlar her ne kadar online olarak farklı yollarla öğrencilere ve velilere ulaşarak çalışmalarını gerçekleştirirler de okullarda yüz yüze yapılan çalışmaların rehberlik hizmetlerinin doğasına daha uygun olduğunu düşünmektedir.

Araştırmada yer alan yarı yapılandırılmış formun online olarak psikolojik danışmanlara ulaştırılmasının, araştırma grubuna ulaşım kolaylığı ve maddelerle ilgili görüşlerin rahatça ifade edilebilmesi bakımından çalışmanın güçlü yönlerinden olduğu düşünülmektedir. Ancak yaşadığımız süreç dolayısıyla verilerin alınma aşamasında araştırmacının katılımcılarla bir araya gelememesi ve psikolojik danışmaların görüşlerinin online formlar aracılığıyla alınması, yanıtların daha da derinleşmesini önlemiş olabilir. Psikolojik danışmanlara online danışmanlık ve süreç içerisinde çalışmalarına uygun olarak kullanabilecekleri web2 araçlarına yönelik kurslar düzenlenebilir. Okul idaresinin rehberliğin kapsamına ve amacına uygun olmayan taleplerde bulunarak rehberlik hizmetlerinin verilmesinde sorun yaşanan durumlarda psikolojik danışmanlar okul toplantılarında bu konuyu ele alarak okulda bu yönde bir farkındalık kazandırabilirler. Araştırma farklı branş öğretmenlerini ve veli ve öğrencilerin de süreçle ilgili görüşlerini kapsayacak şekilde gerçekleştirilebilir. Sonraki araştırmalarda uzaktan eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin durumları incelenebilir. Öğrencilerin ve velilerin rehberliğe yönelik ihtiyaçlarının artmasının yanında yapılan çalışmalara katılım yetersizliği göz önünde bulundurulduğunda, bilgi paylaşımı amacıyla okulların sosyal medya hesaplarının kullanımı yaygınlaştırılabilir

KAYNAKÇA

1. Akoğlu, G. & Karaaslan, B. T. (2020). “COVID-19 ve İzolasyon Sürecinin Çocuklar Üzerindeki Olası Psikososyal Etkileri”, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5(2), 99-103.
2. Atasoy, R., Özden, C., & Kara, D. N. (2020). “COVID-19 Pandemi Sürecinde Yapılan E-Ders Uygulamalarının Etkililiğinin Öğrencilerin Perspektifinden Değerlendirilmesi”, Electronic Turkish Studies, 15(6).Erişim adresi: <http://search.ebscohost.com/>

3. Ayyıldız, E. & Taşkın Gümüş, A. (2021). "A Novel Distance Learning Ergonomics Checklist And Risk Evaluation Methodology: A Case Of Covid-19 Pandemic", *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries*.
4. Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., Şahin, E. (2020). "Koronavirüs (C-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma", *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
5. Bojović, Ž., Bojović, P. D., Vujošević, D., Šuh, J. (2020). "Education In Times Of Crisis: Rapid Transition To Distance Learning", *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6), 1467-1489. DOI: 10.1002/cae.22318
6. Bozkurt, A. (2020). "Koronavirüs (COVID-19) Pandemi Süreci Ve Pandemi Sonrası Dünyada Eğitime Yönelik Değerlendirmeler: Yeni Normal ve Yeni Eğitim Paradigması", *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
7. Braun, V. & Clarke, V. (2006). "Using Thematic Analysis In Psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
8. Bray, B. (2020). *Counseling's Evolution Under COVID-19*, *Counseling Today*.
9. Can, E. (2020). "Coronavirüs (COVID-19) Pandemisi Ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye'de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları", *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
10. Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage publications.
11. Demir, A., & Çifçi, F. (2020). "COVID-19 Pandemi Sürecinde Egzersizsiz Lise Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi", *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3), 169-179.
12. Dilekçi, Ü. & Limon, İ. (2020). "Covid-19 Salgını Bağlamında Öğretmenlerin Algıladıkları "Aşırı İletişim Yükü" Düzeyi", *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 231-252.
13. Erdoğan, Y., Koçoğlu, F., & Sevim, C. (2020). "COVID-19 Pandemisi Sürecinde Anksiyete İle Umutsuzluk Düzeylerinin Psikososyal Ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23.
14. Litam, S. D. A. & Hipolito-Delgado, C. P. (2021). "When Being "Essential" Illuminates Disparities: Counseling Clients Affected by COVID-19", *Journal of Counseling & Development*, 99(1), 3-10.
15. Forbes, D. (2003). "Turn the wheel: Integral School Counseling For Male Adolescents", *Journal of Counseling & Development*, 81(2), 142-149.
16. Han F.; Demirbilek, N. & Demirtaş, H. (2021). "Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Koronavirüs (Covid-19) Salgını Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri", *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1168-1193.
17. Hatun, O.; Dicle, A. N. & Demirci, İ. (2020). "Koronavirüs Salgınının Psikolojik Yansımaları ve Salgınla Başa Çıkma", *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
18. Hyksová, H. & Stoffova, V. (2020). *Distance Learning At Primary School*. 6411-6418. 10.21125/iceri.2020.1375.
19. Kışla, T. (2016). "Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması", *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258-271.
20. Kulikowski, K.; Przytuła, S., & Sułkowski, Ł. (2021). "E-learning? Never again! On the unintended consequences of COVID-19 forced e-learning on academic teacher motivational job characteristics", *Higher Education Quarterly*.
21. Kumari, A. & Singh, P., (2021). "Impact of counseling on psychological health during lockdown of COVID-19", *Journal of Statistics and Management Systems*, 24:1, 53-65.
22. Mrvar, P. G.; Jeznik, K.; Šarić, M., & Šteh, B. (2021). "Soočanje svetovalnih delavk in delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah z epidemijo covid-19", *Sodobna Pedagogika*, 72, 150-167.
23. Naidoo, P. & Cartwright, D. (2020). "Where to from Here? Contemplating the impact of COVID-19 on South African Students and student counseling services in higher education", *Journal of College Student Psychotherapy*, 1-15.

- 24.Odabaş, H. (2003). "İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi", Türk Kütüphaneciliği, 17(1), 22-36.
- 25.Öçal, T.; Halmatov, M. & Ata, S. (2021). "Distance education in COVID-19 pandemic: An evaluation of parent's, child's and teacher's competences", Education and Information Technologies, 1-21.
- 26.Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 27.Poyrazlı, Ş. & Can, A. (2020). "Çevrim içi Psikolojik Danışma: Etik Kuralları, COVID-19 Süreci, Öneriler", Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 3(1), 59-83.
- 28.Saygı, H. (2021). "Covid-19 Pandemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar". Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 7(2), 109-129.
- 29.Sherry, L. (1996). "Issues In Distance Learning", International Journal Of Educational Telecommunications, 1(4), 337-365.
- 30.Sözen, N. (2020). "Covid 19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme", Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(12), 302-319.
- 31.Tomasik, M. J.; Helbling, L. A. & Moser, U. (2020). "Educational Gains Of In-Person Vs. Distance Learning In Primary and Secondary Schools: A Natural Experiment During The COVID-19 Pandemic School Closures In Switzerland", International Journal of Psychology. Doi: 10.1002/ijop.12728
- 32.Ulusoy, Y. Ö., & Cihangül, N. (2021). "Uzaktan Eğitim Sürecinde Psikolojik Danışmanların Krize Müdahale Deneyimlerinin İncelenmesi", Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi, 1(1), 195-231.
- 33.UNESCO. (2020). COVID-19 Educational Disruption And Response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>.

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 106
PP: 4620-4640

Arrival
09 November 2022

Published
31 December 2022

Article ID Number
66926

Article Serial Number
17

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/8/sssj.66926>


How to Cite This Article
Çakır, G. (2022). "Okul Müdürlerinin Geri Bildirim Düzeylerinin Rehberlik Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Düzeylerine Etkisi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:106; pp:4620-4640



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Okul Müdürlerinin Geri Bildirim Düzeylerinin Rehberlik Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Düzeylerine Etkisi

The Effect of School Principals' Feedback Levels on Guidance Teachers' Professional Competence Levels

Gülçin Çakır¹ 

¹ Öğretmen., Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Ankara, Türkiye

ÖZET

Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehberlik öğretmenlerinin mesleki yeterlilik düzeyi ile ilişkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmaya İzmir ili Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapan 142 öğretmen katılmıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma için gereken veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu, ölçek Balcı ve Özkan tarafından geliştirilmiş olan Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği ve Taytaş ve Tanhan'ın geliştirmiş olduğu Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. SPSS ile analiz edilen verilerden çıkarılan sonuçlar şunlardır: Okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri ile rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, hizmet içi eğitime katılma sayısı, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi ve okul idaresi ile problem yaşama değişkenlerinde anlamlı farklılaşma göstermemektedir. Okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri öğretmenlerin okul müdürü ile problem yaşama değişkeninde okul müdürü ile problem yaşamayan öğretmenlerin lehine olacak şekilde farklılaşma göstermektedir. Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, hizmet içi eğitime katılma sayısı, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi, okul müdürü ile problem yaşama ve okul idaresi ile problem yaşama değişkenlerinde anlamlı farklılaşma göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, Rehber Öğretmen, Geri Bildirim, Mesleki Yeterlilik

ABSTRACT

142 teachers working in educational institutions affiliated to the Ministry of National Education of Izmir Province participated in this study aimed to determine the relationship between the feedback levels of school principals and the professional competence level of guidance teachers. The research was carried out in the screening model. The data required for the research were collected through the information form developed by the researcher, the School Principal Feedback Scale developed by Balcı and Özkan and the Psychological Counselor Competence Perception Scale developed by Taytaş and Tanhan. The results obtained from the data analyzed by SPSS are as follows: There is no statistically significant relationship between the feedback levels of school principals and the professional Deciciency levels of guidance counselors. The feedback levels of school principals do not show any significant differences in the variables of gender, age, professional seniority, educational status, number of participants in in-service education, working time with the current school principal and having problems with the school administration. The level of feedback of school principals shows a differentiation in the variable of teachers having problems with the school principal in such a way that it is in favor of teachers who do not have problems with the school principal. There is no significant difference in the variables of the professional competence levels of guidance counselors gender, age, professional seniority, educational status, number of participants in in-service training, working time with the current school principal, having problems with the school principal and having problems with the school administration.

Keywords: School Principal, Guidance Counselor, Feedback, Professional Qualification

1.GİRİŞ

1.1. Problem

İletişim hakkında gerçekleştirilen ilk çalışmalarda iletişimin düz bir hat üzerinde gerçekleştirildiği ve bir yerde başlayıp bir yerde biten bir süreç olduğu ele alınmaktayken zamanla iletişimin düz değil dairesel bir süreç içerdiği fark edilmiş ve çalışmalar bu zeminde ilerlemiştir (Işık, 2005). Ancak daha sonra bu iki modelin de doğru olmadığı, iletişimin sarmal bir süreç izlediği ve sürekli genişlediği görüşü önem kazanmıştır (McQuail ve Windahl, 1993). Bu görüşten yola çıkıldığında; iletişimin sarmal bir şekilde ve git gide büyüyerek devam etmesi düşüncesinden hareketle geri bildirim iletişimin temel unsuru olduğu ve onun sayesinde iletişimin sürekli genişlediği ve farklı boyutlar kazandığı söylenebilir. Etkin bir iletişimin olmazsa olmazı olan geri bildirim temel amacı karşımızdaki kişiyi anlamaktır (Bıçakçı, 2002). Kaynağın gönderdiği mesajın, alıcı tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı veya anlaşılma düzeyi ancak geri bildirim sayesinde öğrenilebilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1999). Erdem (2010) kendisine geri bildirim imkânı sunulan kitlelerin gönderilen mesajı daha kolay benimsediğini, bu imkânı olmayan kitlelerin ise mesaja karşı daha katı bir tutum sergilediklerini belirtmektedir. Ayrıca geri bildirim insan kişiliğinin önemli bir göstergesidir; otoriter yapıya sahip kişilikler geri bildirim görmekten gelmektedir (Fiske, 2003). Buron ve McDonald (1999) iletişimde kullanılan geri bildirimlerin insanın güçlü ve zayıf yönlerini gözler önüne sermeye yaradığını ayrıca öğrenmenin hızlanması ve uzmanlığın geliştirilmesi konularında faydalanılabilecek etkin bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Ayrıca kaynak tarafından geri bildirim gönderilen hedef kitle iletişime katıldığını

hissetmekte olup duygu ve düşüncelerinin dikkate alındığını bilerek kendisine iletilen mesaja olumsuz tepki vermekten kaçınmaktadır (Dinham, 2005).

Yönetim bilimleri özelinde geri bildirim kavramı gerçekleştirilen iş faaliyetlerinde bireylerin işi gerçekleştirme derecesi hakkında verilen bilgi olarak tanımlanabilir (Robbins, 2001). Hoy ve Miskel (2001) geri bildirim sayesinde sistemlerin kendi kendini iyileştirdiğini ve bünyesinde bulunan aksaklıkları düzelttiğini belirtmektedir. Geri bildirim sayesinde kişi kendisinden beklenen ile kendi gerçekleştirdiği performansın ne kadar uyumlu olduğunu görebilmekte ve performansını iyileştirmek adına gerekli tedbirleri alabilmektedir (Ashdown, 2014). DiPaola ve Stronge (2003) geri bildirim olmadan mesleki bakımdan gelişmenin mümkün olmadığını altını çizmektedir. Burada önemli olan şey, geri bildirim tek bir alanla sınırlı olması ve gidilecek hedefi göstermesidir (Voerman, Meijer, Korthagen ve Simons, 2015).

Gerri bildirimlere karşı verilen tepkilerde kişilerin geri bildirimini nasıl algıladığı sorusu önemlidir. Gerri bildirimde dair doğru algılara sahip olmak ve onu yararlı bulmak çok önemlidir (Tuytens ve Devos, 2014). Gerri bildirimlerin motive edici bir yönü de bulunmaktadır. Tucker, öğretmenlere verilen anlamlı gerri bildirimlerin sınıf içi performanslarını artırdığını belirtmektedir (2003; aktaran Balcı ve Özkan, 2020). Öğretmenlerin mesleki olarak gelişimleri açısından okul müdürlerinden alacakları gerri bildirimler öğretimde denetim ve değerlendirme sürecinin önemli bir parçasıdır (Wieczorek, Clark ve Theoharis, 2018). Kırbaç, Balı ve Macit (2017) gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin de gerri bildirim almaya ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmış ve bu ihtiyaçlarını okul müdürünün karşılamasını beklediklerini de bulmuşlardır.

20. yüzyılın başlarında Amerika'da ortaya çıkan mesleki rehberlik Türkiye'ye ancak II. Dünya Savaşı'ndan sonra Amerika'nın etkisi ile gelmiştir. 1980'lerde profesyonel bir meslek olarak nitelik kazanmaya başlaması ile ruh sağlığı danışmanlığı, evlilik danışmanlığı, okul danışmanlığı, kariyer danışmanlığı gibi pek farklı uzmanlık alanları ortaya çıkmıştır (Hackney ve Cormier, 2008; Karaca ve İkiz, 2014). Türkiye'de 1950'lerde görülmeye başlayan rehberlik hizmetlerinin amacı bireyin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olarak bulunduğu çevredeki iş ve eğitim fırsatlarının farkında olmasını sağlamak, sorunlarının farkında olmasına, iletişim becerilerini güçlendirmesine ve zamanını etkili bir şekilde kullanabilmesine yardım etmektir (Şahin, 2008). 20. yüzyılda dünya genelinde meydana gelen psikolojik, sosyo-kültürel ve ekonomik değişimler rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine duyulan ihtiyacı artırmıştır. Eğitimde ise geleneksellikten vazgeçilerek bireyselliğin önem kazanması, bilim ve teknolojinin sürekli gelişerek değişim içinde olması, kadınların iş hayatına atılması ve her meslek grubunda adlarından söz ettirmeye başlamaları gibi sebeplerle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine duyulan ihtiyaç artmıştır (Yeşilyaprak, 2014). Okullarda gerçekleştirilen rehberlik hizmetlerinin öğrencinin kişiliğinin oluşumu ve gelişiminde yeri oldukça önemlidir (Bakırcıoğlu, 2005). Sadece kişilik gelişimi değil, öğrencinin akademik, bilişsel ve sosyokültürel gelişim basamaklarında da önemli kalıcı izler oluşturulmaktadır (Kurt Demirbaş ve Sevgili Koçak, 2020). Öğrencinin kişisel, eğitsel ve mesleki alanlarda gelişimini desteklemek için ergenliğe adım attığı ortaokul sürecinde rehberlik hizmetlerini yeterli ve kapsamlı olarak düzenlenmesi önem arz etmektedir (Altıntaş, 2008).

Aksoy ve Diken (2009) psikolojik danışman yeterliliğini yardım almak isteyen danışana etkili bir şekilde psikolojik danışmanlık hizmeti verilip verilmediğine dair oluşan algı olarak tanımlamaktadır. Psikolojik danışmanın kendi kapasitesine dair olan algısını ifade etmektedir (Larson ve Daniels, 1998). Kişinin psikolojik danışmanlık becerileri ile psikolojik danışman öz yeterlik algısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu bulgulayan çalışmalar mevcuttur (Sharpley ve R., 1993). Psikolojik danışmanın öz yeterlik algısı çeşitli eğitim ve desteklerle artırılabilir (Soresi, Nota ve Lent, 2004; Uslu, 1999).

Garber (2007) geribildirim insanların işleri konusunda kendilerini geliştirmeleri için kritik bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir ve kendilerinden beklenen performansı gösterememelerinin başlıca nedeninin geribildirim eksikliği olduğunu düşünmektedir (akt; Balcı, 2021). Çalışanların iş yerinde sergiledikleri davranış ve performansın karşılaştırılması ile görünür hale gelen farklılıklar geribildirim temelinin oluşturulmalıdır. Ancak bu şekilde verilen bir geribildirim çalışan tarafından destekleyici ve empatik olarak algılanmaktadır (Ashdown, 2014). Öğretmenler de eğitim sürecinde güçlü ve zayıf yönlerini görebilmek ve kendilerini geliştirebilmek için okul müdüründen geribildirim alma ihtiyacı hissetmektedir. Okulundaki eğitim süreci ve faaliyetlerini izleme görevi bulunan okul müdürünün öğretmenine geribildirim sağlama konusunda da sorumlulukları bulunmaktadır. Ne yazık ki öğretmenler okul müdürlerinden kendi mesleki gelişimlerine katkısı olacak geribildirim alma konusunda problem yaşadıklarını, müdürlerinden aldıkları geribildirim daha çok kâğıt üzerinde ve sembolik olarak kaldığını ifade etmektedirler (Kaymaz, 2007; Köse, 2017; Uygur, 2020). Yukarıda da açıklandığı üzere okul müdürlerinin gerri bildirimleri ve öğretmenlerin bu gerri bildirimleri nasıl algıladıkları, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları ve çalışmaları üzerinde etkilidir. Bu etkinin öğretmenlerin verimliliklerine de yansıtacağı beklenebilir. Mesleki bağlılığı ve çalışma huzuru yüksek bir öğretmenin kendini mesleki olarak yeterli görmesi beklenir. Bu

nedenle okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri ile rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yapılacak olan bu çalışmada amaç okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarına etkisinin düzeyini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt amaçlara ulaşılabilecektir:

1. Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin aşağıdaki demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek.
 - a. Cinsiyet faktörüne göre,
 - b. Yaş faktörüne göre,
 - c. Mesleki kıdem faktörüne göre,
 - d. Öğrenim durumu faktörüne göre,
 - e. Hizmet içi eğitime kayılma sayısı faktörüne göre,
 - f. Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi faktörüne göre,
 - g. Okul müdürü ile problem yaşamışlık faktörüne göre,
 - h. Okul idaresi ile problem yaşamışlık faktörüne göre,
2. Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin aşağıdaki demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek.
 - a. Cinsiyet faktörüne göre,
 - b. Yaş faktörüne göre,
 - c. Mesleki kıdem faktörüne göre,
 - d. Öğrenim durumu faktörüne göre,
 - e. Hizmet içi eğitime kayılma sayısı faktörüne göre,
 - f. Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi faktörüne göre,
 - g. Okul müdürü ile problem yaşamışlık faktörüne göre,
 - h. Okul idaresi ile problem yaşamışlık faktörüne göre,
3. Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ile arasındaki ilişkiyi belirlemek.

1.3. Araştırmanın Önemi

İletişimin tek yönlü olmaktan ziyade çift yönlü olduğunda anlam kazandığı göz önünde bulundurulduğunda iletişimde geri bildirim ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Eğitimin kalitesini belirleye unsurlardan biri öğretmenin niteliği ve becerileridir. Öğretmenin niteliği ve öğretim ortamındaki becerilerinin ise kurum müdüründen aldığı geri bildirimler sayesinde artırılabilen düşülmektedir.

Gerçekleştirilen bu proje ile okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarına etkisinin düzeyi belirlenecektir. Alan yazında iki farklı konuda çalışmalar yapılmış olsa da bu konuda gerçekleştirilmiş bir çalışma olmadığı görülmüştür. Araştırmamızın okul müdürlerinin geri bildirimde bulunmaları konusunda onları bilinçlendirmesi ve öğretmenlerin özyeterlilik algılarını arttırabilecekleri konusunda farklı bakış açıları kazandırabilmesi bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca bu araştırma ile bu konuda çalışma gerçekleştirmek isteyen araştırmacılara alan yazın desteği de sağlanacak olması bakımından araştırmamız önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Gerçekleştirilecek olan bu proje İzmir ili kamu ortaokullarında 2021-2022 eğitim/öğretim yılında görev yapmakta olan ve basit seçkisiz örnekleme metodu ile belirlenmiş, çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamış 200 rehber öğretmen ile sınırlıdır. Araştırma sonuçları genellenirken bu sınırlılığın göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yeterlik Kavramı

Gerçekleştirilen alan yazın taramasında kavrama ait pek çok tanım bulunduğu görülmüştür. Balcı (2005) tarafından bir rolü gerçekleştirebilmek adına gereken bilgi, beceri ve tutumlara kişinin sahip olma derecesi olarak tanımlanırken Üstüner ve arkadaşları (2009) tarafından örgütün amaçlarına ulaşabilmek için çalışanlarının sahip olması gereken beceriler bütünü; Şahin (2004) tarafından kişinin bir görevi ifa edebilmesi için üzerine düşen sorumlulukları yerine getirebilmek adına ihtiyaç duyduğu yetenekler bütünü olarak tanımlanmaktadır. MEB (2010)'in hazırlamış olduğu Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu'nda yeterlik kavramı bir görevi yerine getirmek için kişinin ihtiyaç duyduğu değer, tutum, bilgi ve beceriler bütünü olarak ifade bulmaktadır.

2.1.1. Öğretmen Yeterliği

Öğretmen yeterliği konusunda alan yazında görüş birliğine henüz varılamamıştır. Nitelik, kalite ve standart kavramları ile birlikte kullanıldığı görülmektedir (Karacaoğlu, 2008). Darling Hammond (2000) öğretmen yeterliğinin hizmet öncesi alınan eğitimin kalitesi, öğretmenin bilgi ve kültürel birikimi, bilginin eğitim ortamında nasıl aktarılabilceği konuları ile yakından ilgili olduğunu ifade etmektedir.

1966 yılında Rotter ve 1967 yılında Bandura'nın çalışmaları öğretmen yeterliği konusunda gerçekleştirilen ilk araştırmalar olmuştur. İki araştırmacının teorileri bu alanda çalışma yapan araştırmacılara ışık tutmuştur (Aktağ, 2003). Putman (2012) Bandura'ya ait Sosyal Bilişsel Teori'nin öğretmenlerin yeterlik algıları konusunda başvurulan esas yapı olduğunun altını çizmektedir. 1977 yılında gerçekleştirdiği çalışma ile kişinin kendi performansını değerlendirmesi olarak adlandırdığı öz yeterlik kavramını ortaya çıkartmış ve eğitim alanında çalışma gerçekleştiren araştırmacılar bu kavramı benimseyerek çalışmalarında kullanmışlardır (JohnBull, 2012). Bandura (1977) öğretmen yeterliğinin öz yeterliğin bir türü olduğunu ve öğretmenlerin yeterlik seviyesinde bir performans sergilemek adına kendi kapasitesi dâhilinde algılarından oluşan bilişsel bir süreç olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen yeterliğini bir kavram olarak ele alan ilk topluluk RAND Şirketi olmuştur. Rotter tarafından temeli oluşturulan teoriyi kullanarak dil öğretmenlerine uygulanacak iki sorudan oluşan bir ölçek geliştirerek öğretmenlerin öğrenmeyi sağlama konusunda kendilerine olan inançlarını değerlendirmişlerdir (Baloğlu ve Karadağ, 2008). Bu araştırma ile çevre unsurunun öğrenmede etkili olduğu, yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenlerin öğrenci davranışlarını kontrol noktasında daha başarılı olduğu görülmüştür (Hoy ve Miskel, 2001). Berman ve McLaughlin gerçekleştirdikleri çalışma ile öğretmenlerin kendilerine dair yeterlik algılarının başarılı olunan proje, öğrenme ortamında materyal kullanımı ve öğrenci motivasyonu ile pozitif bir ilişkide olduğunu ifade etmektedir (1977; akt: Dembo ve Gibson, 1985). Web ve Dona öğrenci başarısı ile öğretmen yeterlik algısı arasında önemli bir ilişki olduğunu tespit etmiştir (1982; akt: Göçmen, 2014).

Öğretmen yeterliği tanımları incelendiğinde öğrencide davranış değişikliği meydana getirmek için öğretmenin kendisine olan inancı üzerine odaklanılmaktadır (Ashton, 1985; Guskey ve Passaro, 1994; Putman, 2012). Öğretmenlerin yeterlik algıları bir yandan onların öğrenme sürecinde davranışlarını etkilerken bir yandan da öğrencinin motivasyon, başarı ve istekliliklerini de etkilemektedir (Küçükahmet, 1976). Yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde kontrolü öğrencileriyle paylaşması, sürece güdülenmişliği ve daha fazla sorumluluk üstlenme olasılıkları daha yüksektir. Öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratırlar ve sınıflarının akademik başarısı diğer öğretmenlere göre daha yüksektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Ayrıca yeni fikirlere açıktırlar ve yenilikçi eğitim yöntemlerini kullanma konusunda isteklidirler. Yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin dersi geliştirme ve planlama sürecinde pasif kaldıkları ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine kısıtlı zaman ayırdıkları görülmektedir (Deemer, 2004).

Öğretmen yeterliğini öğretim yeterliği ve kişisel yeterlik olarak ikiye ayıran Dembo ve Gibson (1985); öğretim yeterliğinin öğretmenin öğrencisi ile ilgili yapacağı istendik değişikliklerde kendi uzmanlığına olan inancı, kişisel yeterliğin ise öğrencinin öğrenmesine etki etmede kendisine gereken öğretim yöntem ve tekniklerini kullanım konusunda kendi becerilerine olan inancı şeklinde açıklamışlardır.

MEB (2017) öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Şahsi ve mesleki değerler-mesleki gelişim
- ✓ Öğrencilerini tanıma
- ✓ Öğretme ve öğrenmenin süreçleri
- ✓ Öğrenme sürecini ve öğrenci gelişimini izleme ve sonrasında değerlendirme

- ✓ Okul, aile, toplum arası ilişkiler
- ✓ Program ve içerik bilgisi.

Öğretmenlerin hangi özelliklere sahip olması gerektiği Dünya’da ve Türkiye’de en çok tartışılan konulardan biridir. Türkiye’de öğretmenlerin konu alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür konularında yeterlik sahibi olmaları gerektiği öngörülmektedir. Öğretmen yetiştiren programlar bu bağlamda güncellenmiş ve öğretmen adaylarını öngörülen yeterliklerle donatmak için güncellenmiştir (Şişman, 2009).

2.1.2. Rehber Öğretmen Yeterliliği

Yeteneklerimiz üzerindeki inancımıza dayanan öz yeterlilik algımız, belirlediğimiz amaçlara ulaşabilmemiz için göstermemiz gereken davranışları organize etmemizde ve bu davranışları doğru bir biçimde sergileyerek başarıya ulaşmamızda anahtar rol oynamaktadır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Kişilerin bir konu hakkında sahip oldukları öz yeterlilik inancı onların belirledikleri hedefleri, hedeflerine ulaşmak adına gösterdikleri çabayı, karşılaştıkları güçlüklerle ve başarısızlıklarla başa çıkma derecelerini etkilemektedir (Hazır Bıkmaz, 2004). Bandura (1986, s:396) kişilerde bulunan öz yeterlilik algılarının kaynaklarını tam ve doğru deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik-duygusal durumlar başlıkları altında dört ana grupta toplamıştır. Bandura, insanların öz yeterlilik algılarının onların gerçekleştirdiği faaliyetler ve buldukları çevreyi seçme konularında etkilediğini belirtmektedir (akt; Aksoy ve Diken, 2009). Aynı zamanda öz yeterlilik algısı insanların hangi konuda ne derecede çaba sarf edeceğini ve karşılaştığı zorluklarla ne kadar mücadele edeceğini de etkilemektedir. Kişinin öz yeterlilik algısı ne derecede yüksekse zorluklarla mücadele etme eğilimi o derecede yüksek olacaktır (Yiğit, 2001).

Rehberlik öğretmeni ve psikolojik danışmanların öz yeterlilik algıları konusunda alan yazında gerçekleştirilen çalışmalar genellikle öğretmenlerin danışmanlık konusundaki becerilerine odaklanmakta ve yeterlilik hususunda daha çok danışma becerilerine ait öz yeterlilik algılarını belirlemeyi hedeflediği görülmektedir (Johnson, Baker, Kopala, Kiselica ve Thompson, 1989; Larson ve Daniels, 1998; Sharpley ve R., 1993). Walz ve Bleuer (1993) danışman yeterliliğini “danışmanların danışanların isteklerini karşılama konusundaki etkililikleri” olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifade ile danışman yeterliliği; danışmanın danışma sürecinde danışmanlıkla ilgili sergilediği davranışların, klinik durumlarla başa çıkabilme hususlarında kendilerini ve kapasitelerini algılama düzeyleri olarak tanımlanabilir. Alan yazında gerçekleştirilen çalışmalarda psikolojik danışmanların öz yeterlilik algıları ile psikolojik danışman becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sharpley ve R., 1993).

2.2. İletişim Sürecinde Geri Bildirimin Önemi

Mutlu (1994) iletişimin 126 tanımının saptandığını ve bunun günümüzde daha da arttığını ifade etmektedir. İletişimin disiplinler arası bir alan olmasının bu tanım farklılıklarına sebep olduğu düşünülmektedir. Cüceloğlu (1992) iletişimi iki birimin birbiri ile ileti alışverişi şeklinde tanımlamaktadır. Tanımda da vurgulandığı üzere iletişim için gereken şartlar en az iki birim olması ve aralarında aynı konu üzerinde bir ileti alışverişi olmasıdır. Oskay (1992) ortamlarda bulunan nesne, olgu, olay ve değişimlerin tarafların birbirine aktarılmasına iletişim dendiğini ifade etmektedir. İletişim bilginin üretilmesi, aktarılması ve aktarılan bilginin anlamlandırılması sürecidir (Gürgen, 1997). Bu tanımlar ışığında iletişim insan davranışlarını değiştirme ve insanların grup içinde ilişkilerini düzenleme/güçlendirme görevini üstlenmekte ve koordinasyonu sağlamaktadır (Taymaz, 2009). Alpay (2009) iletişimin bir düşüncüyü karşıdakine nasıl en iyi şekilde aktarabileceğini düşünerek bu konuda fikir üretmek, olayları basit bir düzleme indirgeyerek aktarabilmek, karşıdakini anlamak olduğunu söylemektedir. Bireyin kendini ifade edebilmek ve karşısındakini anlayabilmek için sergilediği bu çaba çok önemli bir yaşamsal beceridir. İletişim kurabilmek için gereken donanımlarla dünyaya gelen insan bu donanımların varlığı ile yetinmemeli ve iletişim yeteneklerini geliştirmek için çaba göstermelidir (Lunenburg, 2010).

İletişimin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ İnsan davranışlarının bir ürünüdür.
- ✓ Amaçlı veya tesadüfi olarak iki farklı şekilde gerçekleşebilir.
- ✓ Dinamik bir yapısı vardır. Kültürel ve çevresel değişikliklerden etkilenir.
- ✓ Belirli kalıplara bağlı olarak şekillenir ve bu kalıpları büyük oranda kültür belirlemektedir.
- ✓ Semboller aracılığı ile gerçekleştirilir.

- ✓ Bir bütündür, bir ögesinin eksikliği iletişimde problemlere sebep olur (Baltaş ve Baltaş, 1999; Gürgen, 1997; Tutar, Örgütsel iletişim (2. Baskı), 2009; Yıldırım, 2001).

İletişim bir süreçtir ve kaynak, kod, kanal, mesaj, hedef kitle ve geri bildirimden oluşan altı unsuru bulunmaktadır. Geri bildirim alıcıların mesaja cevap verdiği iletişimin son aşamasıdır. İletilen mesajın doğru anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirme fırsatı vermektedir (Alpay, 2009). Geri bildirimler sayesinde mesaj içselleştirilmekte böylece kaynak alıcıya ilettiği mesajın aktarmak istediği biçimde anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmektedir (Kahya, 2021).

Sabuncuoğlu (1991) geri bildirim için sağlıklı olabilmesi için aşağıdaki özellikleri taşıması gerektiğini ifade etmektedir:

- ✓ Kaynağı tam anlamıyla dinlemek ve aktarılanları anlamak için açık olmak,
- ✓ Kelimelerin arkasında gizlenmiş duyguları anlamaya çabalamak,
- ✓ Karar verme sürecinde bile iletişimi sonlandırmayarak etkin dinlemeye devam etmek.

Geri bildirim sayesinde mesajı gönderen kaynak, alıcının algılama yetileri hakkında bilgi sahibi olmakta ve gerekirse mesajı yeniden düzenlemektedir. İletişim sürecinde alınan pozitif bir geri bildirim alıcının gelecek adımlar için hazır olduğunu ifade eder (2005).

2.2.1. Yanlış Geri Bildirimde Bulunmanın Olumsuz Yönleri

Erdem (2010) hatalı verilen geri bildirimlerin meydana getireceği olumsuzlukları şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ İnsanlar geri bildirim verdikleri esnada karşısındakini yargılayıcı cümleler kurarlarsa bu durum karşısındaki kişiyi savunmacı bir hale getirir. Savunmacı bir tavır takınan kişi ise enerjisini iletişim kurmak için değil kendisini savunmak için kullanır. Oysa geri bildirimler kişiler hakkında değil, olaylar hakkında hüküm vermelidir.
- ✓ Bir kişiye karşı genel geçer bir geri bildirim vermek doğru değildir. Kişinin sergilediği hareketin tam olarak belirtilmesi, kişinin o hareketi gösterme sıklığını artıracaktır. Sen harika bir öğrencisin cümlesi gibi soyut ve havada kalan bir geri bildirim öğrencinin neyi ne kadar iyi yaptığı hakkında ona bilgi vermez.
- ✓ Eğer bir negatif geri bildirim verilecekse, bu pozitif bildirimlerin arasında verilmemelidir. Pozitif geri bildirimler unutulacak ve insanların aklında negatif geri bildirim kalacaktır.
- ✓ Genellemelere başvurmak geri bildirimlerde sıklıkla yapılan hatalardan biridir. “Her zaman” ile başlayan cümle duyan insanlar savunma pozisyonuna geçer ve kendisini iletişime kapatır.
- ✓ Gereksiz uzatılan geri bildirim kişiyi sıkıntıya sokabilmektedir. Geri bildirim alan kişinin bunu sindirmesi ve içselleştirmesi için zamana ihtiyacı vardır.
- ✓ İma edici sözler söylemek ve gözdağı vermek geri bildirim değildir. Bunlar bir kişiyi motive etmek veya davranışını değiştirmekte etkili değildir.
- ✓ Geri bildirim soru şeklinde verilmesi karşıdaki kişiyi olumsuz etkiler. Bu tarz geri bildirimler alaycı bir yan içermektedir ve kişiyi kendisini savunmaya iter.

Aguinis ve arkadaşları (2012) yanlış verilen bir geri bildirim faydadan çok zarar getireceğini ifade etmektedir. Geri bildirim hangi kaynaktan gönderildiği, gönderilme sıklığı ve içeriği kritik öneme sahiptir (2018).

2.3. Alan Yazında Konular Hakkında Yapılan Çalışmalar

2.3.1. Geri Bildirim Üzerine Yapılan Çalışmalar

Öğrencilerden anket yöntemi ile alınan geri bildirimlerin kullanım alanlarını ve yapılandırılmasını amaçlayan Sürel Karabilgin, ve Şahin (2006) araştırma makalesi şeklinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında anketlerin amaçlarını, kapsamalarını ve nasıl düzenlenmesi gerektiğini gerekçeleri ile açıklamıştır.

İletişim sürecinin temel öğelerini ve geri bildirim iletişimdaki etkisini ortaya çıkartmayı amaçlayan Erdem (2010) çalışmasını araştırma makalesi şeklinde gerçekleştirmiştir.

Okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim dönemi içinde göstermiş oldukları performansları 360 derece geri bildirim yoluyla değerlendirilmesini incelemeyi amaçlayan Balaban Dağal (2012) araştırmasını iki aşamada gerçekleştirmiştir. Birinci aşamada öğretmen performanslarını öğrenci, yönetici ve veli açısından değerlendirmek için ölçek geliştirmeyi; ikinci aşamada ise öğretmen performanslarının demografik özelliklerine

göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirdiği çalışmasına birinci aşamada 51 yönetici, 893 ebeveyn, 256 çocuk ve ikinci aşamada 142 öğretmen, öğretmenleri değerlendirmek için ise 36 yönetici, 1937 veli ve 1231 çocuk katılım göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ölçeklerin Cronbach Alpa kat sayıları yönetici formu için ,94, veli formu için ,93, çocuk formu için ,84'tür. İkinci aşamada öğretmenlerin performanslarının toplam puanlarında okul türü değişkeninde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Veli iletişimi ve çocuğu motive etme alt boyutlarında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık söz konusudur. İş yeri uyumu alt boyutunda ise bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Yaş değişkeni anlamlı farklılık yaratmamaktadır. Mezun olunan okul türü değişkeninde meslek lisesi öğretmenlerinin lehine olacak şekilde anlamlı farklılaşma söz konusudur. Öğretmenin hizmette geçirdiği süre değişkeninde çocuğu motive etme alt boyutunda 1-7 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür.

MEB'e bağlı özel okul öncesi eğitim veren kurumlarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak 360 derece performans sistemini değerlendirmeyi amaçlayan Olcay (2016)'ın çalışmasına 21 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre model, öğretmenler tarafından tatmin edici bulunmaktadır. Öğretmenlere göre en mühim değerlendirici kümeleri öğrenciler ve onların velileridir.

MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin etkili iletişim adına sergiledikleri geri bildirim stratejilerini incelemeyi amaçlayan Gülbahar (2020)'ın çalışmasına 11 okul yöneticisi ve 11 öğretmen katılım göstermiştir. Nitel olarak gerçekleştirilen çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. İçerik analizi ile analiz edilen verilere göre araştırmada öğretmen ve okul müdürlerinin geri bildirim hakkında büyük oranda olumlu bir tutum içerisinde oldukları, müdürlerin öğretmenlere genellikle eğitim uygulamaları ve planlama-özel gereksinimli öğrenciler-fiziksel ortam konularında geri bildirimde buldukları; resmi kurumlarda görev yapan müdürlerin İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine, özel kurumlarda görev yapan müdürlerin ise öğrenci velilerine daha sık geri bildirimde buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Müdürlerin geri bildirimde bulunma stratejilerinin resmi-yazılı, gayri resmi ve sözsüz şeklindedir. Geri bildirim sürecinde olumlu, olumsuz, yapıcı diller kullandıkları sonucuna da ulaşılmıştır.

Geri bildirimlerin performans üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan Mert (2020)'in çalışmasına insan kaynakları pozisyonunda yönetici-hat yöneticisi ve yöneticilik görevi bulunmayan 89 katılımcı veri sağlamıştır. Araştırma için gereken veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. İçerik analizi yöntemi ile analiz edilen veriler ışığında katılımcıların geri bildirim hakkında olumsuz ön yargılara sahip olduğu, geri bildirim önemi konusunda bilinçsiz oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sınıf içinde eğitim ve öğretimin iyileştirilmesi amacıyla düzenlenen etkili geri bildirim verme programının okul müdürleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan Balcı (2021)'nin çalışmasına 16 okul müdürü ve 602 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre etkili geri bildirim verme programı süreç ve işlev boyutlarında okul müdürlerinin bildirim verme kapasitesine olumlu katkı sağladığı, programın işlev boyutunun daha çok etki sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Birbirlerinden bağımsız ortaya çıkan zorlu görevler, öğrenme odaklılık ve geri bildirim değişkenlerinin yönetici yetkinliklerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan Başalp ve Altın Gülova (2021)'nin çalışmasına 230 orta düzey ve 53 üst düzey yönetici katılım göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilere verilen zorlu görevlerin yönetici yetkinliklerinin geliştirilmesinde güçlü bir etkisi vardır, aralarında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır, geri bildirim alma, öğrenme odaklılık ile yönetici yetkinlikleri arasında istatistiki manada pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Okullarda geri bildirim sürecinde yaşananları okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri ile belirlemeyi amaçlayan Kahya (2021)'in çalışmasına 6 yönetici ve 10 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edildikten sonra çalışma grubunun geri bildirim iletişimi sürecinin önemli bir unsuru olarak gördüğü, öğretmenlerin geri bildirim kaynağına duydukları güvenin kaynağına yönelik tepkilerini şekillendirmesinde önemli rol oynadığı, öğretmenlerin yöneticilerinden yeteri kadar geri bildirim almadıklarını ve geri bildirim motivasyonu ve performanslarını etkilediğini düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.3.2. Mesleki Yeterlik Üzerine Yapılan Çalışmalar

Buldu (2004) derleme makale olarak gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri temelinde öğretmen yeterlik düzey değerlendirmesi yapılması ve mesleki eğitimlerin bu yönde yeniden yapılandırılması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya dair öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan Yüksel ve arkadaşlarının (2012) çalışmasına 1298 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre erkek adayların öz yeterlik algılarının kadın adaylardan yüksek olduğu, adayın aldığı eğitimin sayısı arttıkça öz yeterlik düzeyinin de arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

İnönü Üniversitesi eğitim fakültesinden mezun olarak öğretmenlik mesleğini icra eden kişilerin ve onların okul yöneticilerinin algılarına dayanarak öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan Göçmen (2014), çalışmasını üç alt problem ve bazı demografik değişkenler kapsamında gerçekleştirmiştir. Nicel olarak betimsel modelde gerçekleştirilen çalışmaya 380 öğretmen ve 50 okul müdürü katılım göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermezken; katılım gösterilen hizmet içi eğitim faaliyeti sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğretmenler mesleki yeterlik bağlamında kendilerini oldukça yeterli ve çok yeterli aralığında, okul müdürleri ise öğretmenleri oldukça yeterli aralığında değerlendirmektedir.

RAM'da çalışmakta olan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya dair öz yeterlik algılarının cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, mezun olunan bölüm ve ailede özel eğitime ihtiyacı olan birey durumu değişkenlerine göre durumunu belirlemeyi amaçlayan Gürbüz ve Bozgeyikli (2014)'nin çalışmasına 254 rehber öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Eğitim durumu, kıdem, mezun olunan bölüm ve ailede özel eğitime ihtiyacı olan birey durumu değişkenlerine göre ise anlamlı derecede farklılıklar tespit edilmiştir.

Aday öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları ve kaygılarını cinsiyet-mezun olunan lise türü-sosyo ekonomik seviye-eğitim görülen öğretmenlik programı değişkenleri bağlamında incelemeyi amaçlayan Deniz ve Tican (2017)'in çalışmalarına 589 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve kaygıları cinsiyet-mezun olunan lise ve eğitim görülen öğretmenlik programı değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermektedir. Mesleki kaygı sosyo-ekonomik düzey değişkeninde anlamlı farklılıklar gösterirken öz yeterlik inancı anlamlı farklılık göstermemektedir. Öz yeterlik inancı ve mesleki kaygı arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Okullarda psikolojik danışman olarak görev yapan öğretmenlerde var olan mesleki algıları statü, unvan, çalışma şartları ve deneyim değişkenleri bağlamında incelemeyi amaçlayan Aldemir ve İlhan (2018)'in çalışmasına 25 psikolojik danışman katılım göstermiştir. Nitel olarak gerçekleştirilen çalışma fenomenolojik modelde desenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış form sayesinde elde edilen araştırma verileri içerik analizi metoduyla analiz edilmiştir. Analizler ile 3 tema ve bu temalara ait 10 alt tema belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre mesleki algılar öğretmenin kıdemi arttıkça olumsuz yönde değişim göstermektedir. Öğretmenler bunun nedenleri olarak dışsal sebepleri göstermektedir. Psikolojik danışmanlar bunların çözümünü dışarıdaki kaynaklardan beklemektedir.

Ram Özel Eğitim Hizmetlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlik algı düzeylerinin çeşitli değişkenler bağlamında durumunu belirlemeyi amaçlayan Göncü (2019)'nün çalışmasına 103 öğretmen katılım göstermiştir. Öğretmenlerin toplam test yeterlik puanlarının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Algılar cinsiyet, kıdem, mesleği seçmekteki isteklilik durumu, ailede özel eğitime ihtiyacı olan birey durumu değişkenleri bağlamında anlamlı derecede farklılaşmazken; öğrenim durumu, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumu, özel eğitim konusunda deneyim durumu değişkenleri bağlamında anlamlı derecede farklılaşmalar olduğu görülmüştür.

Rehber öğretmen adayı ve Rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine dair öz yeterlik algı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan Derin Kılıç ve Er (2021)'in çalışmasına 19 rehber öğretmen ve PDR bölümünde son sınıfta okuyan 122 öğrenci katılım göstermiştir. Genel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın verileri anket üzerinden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre rehber öğretmenlerin ve adaylarının öz yeterlik algıları ortalamanın üzerindedir. Algılar cinsiyet, özel eğitime ihtiyaç duyan bir yakının bulunması, hizmet süresi ve yaş değişkenleri bağlamında anlamlı farklılıklar göstermezken öğretmen olma veya öğrenci olma değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri üzerinde etkisi bulunan faktörleri belirlemeyi ve öğretmenlerin mesleki yeterlik konusunda kendilerini geliştirebilmeleri için öneriler getirmeyi amaçlayan Yenen (2022)'in çalışmasına 20 öğretmen katılım göstermiştir. Çalışma için gerekli veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sağlanmıştır. İçerik analizine tabi tutulan araştırma verilerinden hareketle öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörlerin hizmet öncesinde almış oldukları eğitim, mesleğe karşı geliştirmiş oldukları tutum, okul iklimi, meslekte elde ettikleri deneyimler aile-sosyal çevre, ekonomik durum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmek için kapsamlı ve sürekli mesleki gelişim programlarının hazırlanması önerisinde bulunmuştur.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehberlik öğretmenlerinin öz yeterlilik algı düzeylerini etkileme düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel bir çalışma olarak gerçekleştirilecektir ve ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, Karasar (s:92 , 2003) tarafından; evrenin fazla sayıdan oluştuğu durumlarda genel bir yargıya ulaşabilmek için evrenin tümünü temsil ettiği düşünülen örneklem üzerinde gerçekleştirilen bir çalışma olarak ifade edilmektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Projenin evrenini İzmir ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan rehber öğretmenler oluşturmaktadır. Projenin örneklemini evrenden kolay ulaşılabilir yöntem ile seçilmiş 142 rehber öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 3.1. Örneklemeye ait demografik veriler

<i>Değişken</i>	<i>Değer</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	88	62
	Erkek	54	38
Yaş	25-31 arası	10	7,2
	32-38 arası	58	40,8
	39-45 arası	46	32,3
	46 ve üzeri	28	19,7
Mesleki kıdem (yıl)	1-9 yıl	16	11,2
	10-19 yıl	80	56,4
	20 yıl ve üzeri	46	32,4
Öğrenim durumu	Lisans	126	88,7
	Lisans üstü	16	11,3
Katılım gösterilen hizmet içi eğitim sayısı	1-15	60	42,2
	16-31	52	36,6
	32 ve üzeri	30	21,2
Kurum müdürü ile çalışma süresi	1-3 yıl	76	53,6
	4-6 yıl	52	36,6
	7-9 yıl	14	9,8
Kurum müdürü ile problem yaşama durumu	Evet	40	28,2
	Hayır	102	71,8
Okul idaresi ile problem yaşama durumu	Evet	68	47,9
	Hayır	74	52,1

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı için ihtiyaç duyulan verilere ulaşmak adına iki ölçek kullanılmıştır. Birinci ölçek Balcı ve Özkan (2020) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği (OMGBÖ)” dir. Cronbach Alpha değeri ,99’dur. Ölçek 5’li Likert tipinde oluşturulmuştur ve 34 sorudan oluşmaktadır. İkinci ölçek Taytaş ve Tanhan’ın geliştirmiş olduğu “Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği (PDYAÖ)” dir (Taytaş ve Tanhan, 2021). Ölçeğin Cronbach Alpha değeri ,96’dır. Bu değer ,70’ten yüksek olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008). “Hiç uygun değil”, “Çok az uygun”, “Kısmen uygun”, “Oldukça uygun”, “Tamamen uygun” seçeneklerinden oluşan 5’li Likert tarzında oluşturulan ölçek 30 sorudan oluşmaktadır. Ölçek yazarlarından ölçek kullanımına dair alınan izinler ekte sunulmuştur (Ek 2, Ek 4).

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin ölçek sorularına verdiği cevaplar ışığında ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.2 Ölçeklerin Cronbach Alpha katsayıları

<i>Ölçek</i>	<i>Cronbach Alpha</i>
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği	,99
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği (PDYAÖ)	,97

Tablo 3.2 incelendiği zaman çalışmadan elde edilen verilerle hesaplanan iç tutarlılık katsayıları; Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği için $\alpha = ,99$ Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği (PDYAÖ) için $\alpha = ,97$ ’dir. Bu ölçümler ışığında kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için kullanılacak verilerin çevrimiçi yollarla veri toplamaya müsaade eden uygulamalarla toplanmış ve böylece daha çok öğretime ulaşılabilmiştir. Veriler, örnekleme oluşturan öğretmenlerin gönderdiği şekilde, asılları korunarak araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında kaydedilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler İstatistik Paket Programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına ulaşabilmek için hangi analizlerin yapılması gerektiğini belirlemek için verilerin dağılımlarının normal dağılıma uyumlu olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bunun için verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri tespit edilerek tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.3 Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri

Ölçek	Çarpıklık	Basıklık
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği	-1,03	,78
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği (PDYAÖ)	-,54	,02

Tabachnick ve Fidell (2007) çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,5$ aralığında olması durumunda verilerin normal dağılıma sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu bilgi ışığında verilere parametrik analizler uygulanmıştır. Bu kapsamda ölçeklerden elde edilen verilerin demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere t testi ve ANOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca okul müdürünün geri bildirim düzeyi ile psikolojik danışman yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Okul Müdürlerinin Geri Bildirim Düzeylerinin Rehber Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular.

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan cinsiyet bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları tablo 4.1'de yer almaktadır.

Tablo 4.1 Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren t testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sh	t Testi		
						t	df	p
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği	Kadın	88	3,6	,96	,14	-,50	69	,62
	Erkek	54	3,7	,89	,17			

Tablo 4.1 incelendiği zaman okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p > ,05$). Bir başka ifade ile kadın ve erkek rehber öğretmenlerin okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri hakkındaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan yaş bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Anova Analizi sonuçları tablo 4.2'de yer almaktadır.

Tablo 4.2 Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA Analiz sonuçları

f, \bar{x} ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları						
Puan	Yaş Grupları	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği	25-31	10	4,1	,66	G. Arası	1,31	3	,44	,49	,69
	32-38	58	3,7	1,01	G. İçi	59,19	67	,88		
	38-45	46	3,6	,95	Toplam	60,50	70			
	46 ve üzeri+	28	3,6	,81						

Tablo 4.2 incelendiği zaman okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p > ,05$). Bir başka ifade ile rehber öğretmenlerin yaşlarının okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri hakkındaki algılarında bir farklılık yaratmadığı ve öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan mesleki kıdem bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Anova Analizi sonuçları tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3 Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA Analiz sonuçları

<i>f, \bar{x} ve SS değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>							
<i>Puan</i>		<i>Mesleki Kıdem Grupları</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği		1-9 yıl	16	4,08	,79	G. Arası	1,59	2	,80	,92	,40
		10-19 yıl	80	3,63	1,01	G. İçi	58,91	68	,87		
		20 yıl ve üzeri	46	3,57	,81	Toplam	60,50	70			

Tablo 4.3 incelendiği zaman okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bir başka ifade ile rehber öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri hakkındaki algılarında bir farklılık yaratmadığı ve öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan öğrenim durumu bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4 Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren t testi sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>Öğrenim durumu</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>	<i>Sh</i>	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği	Lisans	126	3,72	,89	,11	1,26	69	,12
	Lisansüstü	16	3,19	1,16	,41			

Tablo 4.4 incelendiği zaman okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bir başka ifade lisans veya lisansüstü eğitim derecesine sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri hakkında benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan hizmet içi eğitime katılma sayısı bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Anova Analizi sonuçları tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5 Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma sayısı değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA Analiz sonuçları

<i>f, \bar{x} ve SS değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>							
<i>Puan</i>		<i>Hizmet içi eğitime katılım sayısı</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği		1-15 arası	60	3,8	,82	G. Arası	,76	2	,38	,43	,65
		16-31 arası	52	3,6	,97	G. İçi	59,75	68	,88		
		32 ve üzeri	30	3,5	1,08	Toplam	60,50	70			

Tablo 4.5 incelendiği zaman okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılım sayılarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bir başka ifade ile rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılım sayılarının okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri hakkındaki algılarında bir farklılık yaratmadığı ve öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan mevcut okul müdürü ile çalışma süresi bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Anova Analizi sonuçları tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6 Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA Analiz sonuçları

<i>f, \bar{x} ve SS değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>								
<i>Puan</i>	<i>Okul müdürü ile çalışma süresi</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>		
Okul Geri Bildirim Ölçeği	1-3 arası	76	3,4	1,09	G. Arası	5,03	2	2,51	3,09	,052		
	4-6 arası	52	3,9	,63	G. İçi	55,47	68	,81				
	7 ve üzeri	14	4,0	,41	Toplam	60,50	70					

Tablo 4.6 incelendiği zaman okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bir başka ifade ile rehber öğretmenlerin mevcut okul müdürleri ile çalışma sürelerinin okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri hakkındaki algılarında bir farklılık yaratmadığı ve öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan okul müdürü ile problem yaşama durumu bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları tablo 4.7'de yer almaktadır.

Tablo 4.7 Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul müdürü ile problem yaşama durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren t testi sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>Problem yaşama durumu</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>	<i>Sh</i>	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği	Evet	40	2,8	,99	,22	-5,9	69	0,00
	Hayır	102	4,0	,66	,09			

Tablo 4.7 incelendiği zaman okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul müdürü ile problem yaşama durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yarattığı görülmektedir ($p<,05$). Okul müdürü ile problem yaşamayan öğretmenlerin lehine olacak şekilde farklılaşma olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile rehber öğretmenlerin okul müdürü ile problem yaşama durumlarının okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri hakkındaki algılarında farklılık yarattığı ve okul müdürü ile problem yaşamayan rehber öğretmenlerinin okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri hakkında daha olumlu algılara sahip olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan okul idaresi ile problem yaşama durumu bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları tablo 4.8'de yer almaktadır.

Tablo 4.8 Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul idaresi ile problem yaşama durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren t testi sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>Problem yaşama durumu</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>	<i>Sh</i>	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği	Evet	68	3,5	,95	,16	-,93	69	,36
	Hayır	74	3,8	,91	,15			

Tablo 4.8 incelendiği zaman okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul idaresi ile problem yaşama durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bir başka ifade ile rehber öğretmenlerin okul idaresi ile problem yaşayıp yaşamama durumlarının okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri hakkındaki algılarında bir farklılık yaratmadığı ve okul idaresi ile problem yaşayan rehber öğretmenler ile okul idaresi ile problem yaşamayan rehber öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

4.2. Rehber Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Düzeylerinin Rehber Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular

Bu araştırma kapsamında rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan cinsiyet bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları tablo 4.9'da yer almaktadır.

Tablo 4.9 Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren t testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sh	t Testi		
						t	df	p
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği	Kadın	88	4,2	,52	,08	-,49	69	,63
	Erkek	54	4,3	,46	,09			

Tablo 4.9 incelendiği zaman rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bir başka ifade ile kadın ve erkek rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan yaş bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Anova Analizi sonuçları tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10 Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA Analiz sonuçları

f, \bar{x} ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları						
Puan	Yaş Grupları	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği	25-31	10	4,4	,38	G. Arası	1,3	3	,44	1,83	,15
	32-38	58	4,3	,48	G. İçi	16,0	67	,24		
	38-45	46	4,0	,54	Toplam	17,3	70			
	46 ve üzeri+	28	4,3	,45						

Tablo 4.10 incelendiği zaman rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bir başka ifade ile farklı yaşlardaki rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan mesleki kıdem bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Anova Analizi sonuçları tablo 4.11'de yer almaktadır.

Tablo 4.11 Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA Analiz sonuçları

f, \bar{x} ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları						
Puan	Mesleki Kıdem Grupları	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği	1-9 yıl	16	4,27	,65	G. Arası	,57	2	,28	1,15	,32
	10-19 yıl	80	4,31	,42	G. İçi	16,74	68	,24		
	20 yıl ve üzeri	46	4,11	,56	Toplam	17,31	70			

Tablo 4.11 incelendiği zaman rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bir başka ifade ile farklı mesleki kıdeme sahip rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan öğrenim durumu bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları tablo 4.12'de yer almaktadır.

Tablo 4.12 Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren t testi sonuçları

Ölçek	Öğrenim durumu	N	\bar{X}	SS	Sh	t Testi		
						t	df	p
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği	Lisans	126	4,2	,50	,06	-2,1	69	,83
	Lisansüstü	16	4,3	,47	,17			

Tablo 4.12 incelendiği zaman rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bir başka ifade lisans ve lisansüstü eğitim derecesine sahip rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan hizmet içi eğitime katılım sayısı bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Anova Analizi sonuçları tablo 4.13'te yer almaktadır.

Tablo 4.13 Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma sayısı değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA Analiz sonuçları

f, \bar{x} ve SS değerleri		ANOVA Sonuçları								
Puan	Hizmet içi eğitime katılım sayısı	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği	1-15 arası	60	4,2	,48	G. Arası	,02	2	,01	,05	,95
	16-31 arası	52	4,3	,48	G. İçi	17,3	68	,25		
	32 ve üzeri	30	4,2	,59	Toplam	17,3	70			

Tablo 4.13 incelendiği zaman rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılım sayısı durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bir başka ifade ile hizmet içi eğitim sayıları farklı olan rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan mevcut okul müdürü ile çalışma süresi bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Anova Analizi sonuçları tablo 4.14'te yer almaktadır.

Tablo 4.14 Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA Analiz sonuçları

f, \bar{x} ve SS değerleri		ANOVA Sonuçları								
Puan	Okul müdürü ile çalışma süresi	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği	1-3 arası	76	4,3	,53	G. Arası	,25	2	,13	,50	,61
	4-6 arası	52	4,2	,50	G. İçi	17,06	68	,25		
	7 ve üzeri	14	4,4	,26	Toplam	17,31	70			

Tablo 4.14 incelendiği zaman rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bir başka ifade ile mevcut kurum müdürleri ile farklı çalışma sürelerine sahip rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan okul müdürü ile problem yaşama durumu bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları tablo 4.15'te yer almaktadır.

Tablo 4.15 Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul müdürü ile problem yaşama değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren t testi sonuçları

Ölçek	Problem yaşama durumu	N	\bar{X}	SS	Sh	t Testi		
						t	df	p
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği	Evet	40	4,3	,48	,11	1,01	69	,31
	Hayır	102	4,2	,50	,07			

Tablo 4.15 incelendiği zaman rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul müdürü ile problem yaşama durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bir başka ifade ile okul müdürleri ile problem yaşayan ve yaşamayan rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan okul idaresi ile problem yaşama durumu bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları tablo 4.16'da yer almaktadır.

Tablo 4.16 Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul idaresi ile problem yaşama değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren t testi sonuçları

Ölçek	Problem yaşama durumu	N	\bar{X}	SS	Sh	t Testi		
						t	df	p
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği	Evet	68	4,25	,52	,09	,26	69	,79
	Hayır	74	4,22	,48	,08			

Tablo 4.16 incelendiği zaman rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul idaresi ile problem yaşama durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bir başka ifade ile okul idaresi ile problem yaşayan ve yaşamayan rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

4.3. Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ile arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ile arasındaki ilişkiyi belirlemek için gerçekleştirilen Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları tablo 4.17'de yer almaktadır.

Tablo 4.17 Okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri ile rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki

Boyut	n	r	p
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği	142	,088	,46
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği			

Tablo 4.17 incelendiği zaman okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri ile rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri arasında istatistik olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bir başka ifade ile okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri ile rehber öğretmenlerin mesleki yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin ölçek sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen araştırma bulguları ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, hizmet içi eğitime katılma sayısı, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi ve okul idaresi ile problem yaşama değişkenlerinde anlamlı farklılıklar oluşmadığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri öğretmenlerin okul müdürü ile problem yaşama değişkeninde okul müdürü ile problem yaşamayan öğretmenlerin lehine olacak şekilde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, hizmet içi eğitime katılma sayısı, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi, okul müdürü ile problem yaşama ve okul idaresi ile problem yaşama değişkenlerinde anlamlı farklılıklar oluşmadığı tespit edilmiştir. Okul

müdürlerinin geri bildirim düzeyleri ile rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

5.2. Tartışma

Gerçekleştirilen literatür taramasında geri bildirim konusunda çoğunlukla öğretmenlerin öğrencilere geri bildirim hakkında çalışma gerçekleştirildiği okul müdürlerinin öğretmenlere geri bildirim hakkında gerçekleştirilen çalışmaların oldukça az olduğu görülmüştür. Bu çalışmada okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin “Ne katılıyorum ne katılmıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kahya (2021) gerçekleştirdiği çalışması ile öğretmenlerin okul müdürlerinden yeterli düzeyde geri bildirim almadığını ve geri bildirim niteliğinin öğretmenin performans ve motivasyonunu etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır. Balcı (2021) okul müdürlerine “etkili geri bildirim verme” konusunda eğitim verilmesi ile okul müdürlerinin öğretmenlerine daha sık ve doğru geri bildirimde buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Gülbahar (2020) okul müdürlerinin herhangi bir geribildirim stratejisi olmadığını, geri bildirim için herhangi bir yöntem kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Buna göre okul müdürlerinin geri bildirimlerinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Alan yazında okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri üzerinde öğretmenlerin ya da yöneticilerin demografik verilerinin etkisi üzerine yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Öte yandan Özan (2006) yaptığı araştırma sonucunda okul müdürleriyle geçmişte sorun yaşamış öğretmenler ile okul müdürleri arasındaki iletişimin genellikle kopma noktasına geldiği ve büyük ölçüde iletişim sorunları yaşandığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerinden bazıları ile sorun yaşamış ve sağlıklı bir iletişim ortamını yitirmiş bir okul müdürünün, o öğretmene geri bildirimde bulunmaması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ülkemizde geri bildirim konusunda yeterli çalışma olmamasına paralel olarak okul müdürlerinin, rehber öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının geri bildirim konusunda bilgi sahibi olmamasından dolayı, geri bildirim düzeylerinin kişilerin demografik verilerine göre farklılaşmaması olağan bir durum olarak görülebilir.

Rehber öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin “oldukça uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırma sonucumuza paralel olarak Evram ve arkadaşları (2019) da yaptığı çalışma sonucunda ortaöğretim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin yeterlilik algılarının çok yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Demografik değişkenlerin rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri üzerinde anlamlı farklılaşmaya sebep olmadığı sonucuna ulaşan Deri Kılıç ve Er (2021); Erkan (2011) ve Yayla ile Filiz (2017)’in çalışmaları çalışma sonucumuzu desteklemektedir. Araştırma sonucumuzu desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Evram ve arkadaşları (2019) mesleki kıdem değişkeninde rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarında anlamlı farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uslu ve Arı (2005) cinsiyet ve kıdem değişkenlerinde; Yaka (2005) ve Özgün (2007) cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılaşmalar tespit etmemiştir. Sali Bilgiç (2011) eğitim durumu değişkeninde lisans mezunu olanların lehine olacak şekilde öğretmen yeterliliğinde anlamlı farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gündüz ve Çelikkaleli (2009) çalışmalarında cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılaşmalar tespit etmiştir. Çalışmaların farklı zaman dilimlerinde ve farklı türlerde okullarda yapılması göz önünde bulundurulduğunda araştırmaların sonuçları arasında ortaya çıkan farklılıklar anlam kazanmaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerini etkileyen unsurlar arasında rehber öğretmenin demografik verilerinden ziyade çalışılan okul türü ve çalışılan bölge daha etkilidir demek mümkün olabilir.

5.3. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında uygulayıcı, politika yapıcılara ve benzer konularda araştırma yapmayı planlayan araştırmacılara yönelik öneriler getirilmiştir. Bu öneriler aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Okul müdürlerinin geri bildirim hakkında daha fazla bilgi sahibi olması onların geri bildirimde bulunma sıklığını artıracığından müdürlere bu konuda eğitimler verilebilir.
2. Okul müdürleri ile iletişim problemi yaşayan öğretmenlerin iletişimlerini yeniden yapılandırarak çalışmalar gerçekleştirilebilir.
3. Rehber öğretmenlerin mesleki gelişimleri takip edilerek öğretmenlerin eksik hissettiği noktalarda kendilerine destek olacak hizmet içi faaliyetler düzenlenebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırmanın evren ve örneklemini genişletilerek daha genel sonuçlara ulaşılabilir.



2. Araştırma MEB'e bağlı özel öğretim kurumlarında da gerçekleştirilerek devlet okulu ve özel okullar arasında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerine etkisi araştırılabilir.
3. Araştırmanın değişkenleri farklılaştırılarak okul müdürlerinin farklı özelliklerinin rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerine etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

1. Aguinis, H.; Gottfredson, R. K. & Joo, H. (2012). "Delivering effective performance feedback: The strengths-based approach", *Business Horizons*, 55 (2), 105-111.
1. Aksoy, V. & Diken, İ. H. (2009). "Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi", *İlköğretim Online*, 8(3), 709-719.
2. Aktağ, I. (2003). "Türkiye'de Abant İzzet Baysal Üniversitesi'ndeki öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri", *University of Nebraska, Lincoln*.
3. Aldemir, A. & İlhan, T. (2018). "Okul psikolojik danışmanlarının mesleki algıları üzerine bir inceleme", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8 (51), 53-80.
4. Alpay, B. (2009). "İlköğretim müdürlerinin kendini açma becerileri üzerine bir inceleme", *Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul*.
5. Altıntaş, E. (2008). Psikolojik danışma ve rehberlik. G. C. (Ed.) içinde, "Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik" (s. 1-27), Pegem Akademi, Ankara.
6. Ashdown, L. (2014). "Performance management", *Kogan Page Publishers, Londra*.
7. Ashton, P. T. (1985). "Motivation and teacher's sense of efficacy. *Research on Motivation in Education*", 2, 141-174.
8. Bakırcıoğlu, R. (2005). "Rehberlik ve psikolojik danışma", *Anı Yayıncılık, Ankara*.
9. Balaban Dağal, A. (2012). "Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performanslarının 360 derece geri bildirim yoluyla değerlendirilmesi", *Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul*.
10. Balcı, A. (2005). "Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü", *Tekağaç Yayınevi, Ankara*.
11. Balcı, S. & Özkan, H. (2020). "Okul müdürü geri bildirim ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (73), 396-413.
12. Balcı, S. (2021). "Okul müdürlerinin sınıf içi öğretimin iyileştirilmesine yönelik etkili geri bildirim verme kapasitelerini geliştirme", *Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep*.
13. Baloğlu, N. & Karadağ, E. (2008). "Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*", 56, 571-606.
14. Baltaş, Z. & Baltaş, A. (1999). "Beden dili", *Remzi Kitabevi, İstanbul*.
15. Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
16. Başalp, A. A. & Altın Gülova, A. (2021). "Yönetici yetkinliklerinin geliştirilmesinde zorlu görevler ve erişimi ile öğrenme odaklılık ve geri bildirim rolü", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 39-40.
17. Bıçakçı, İ. (2002). "İletişim ve halkla ilişkiler", *Media Cat Yayınları, İstanbul*.
18. Buldu, M. (2004). "Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirilmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri", *Milli Eğitim*, 204, 114-134.
19. Buron, R. J. & McDonald, M. D. (1999). "Giving feedback to subordinates", *Center for Creative Leadership, Greensboro North Caroline*.
20. Cüceloğlu, D. (1992). "Yeniden insan insana", *Remzi Kitabevi, İstanbul*.
21. Çelikten, M.; Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). "Öğretmenlik mesleği ve özellikleri", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 207-237.

22. Darling Hammond, L. (2000). "Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence", Education Policy Analysis Archive, 8 (1), 1-44.
23. Deemer, S. A. (2004). "Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments", Educational Research, 46 (1), 73-90.
24. Dembo, M. H. & Gibson, S. (1985). "Teachers' sense of efficacy: an important factor in school improvement", The Elementary School Journal, 86 (2), 173-184.
25. Deniz, S. & Tican, C. (2017). "Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (4), 1838-1859.
26. Derin Kılıç, A. & Er, E. (2021). "Rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi", Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (2), 26-44.
27. Dinham, S. (2005). "Principal leadership for outstanding educational outcomes", Journal of Educational Administration, 43 (4), 338-356.
28. DiPaola, M. F. & Stronge, J. H. (2003). "Superintendent evaluation handbook", Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
29. Erdem, A. (2010). "İletişim sürecinde geri bildirim önemi ve iletişime katkısı", Erciyes İletişim Dergisi, Akademia, 125-132.
30. Erkan, Z. (2011). "Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğini yordamada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin rolü", Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
31. Fiske, J. (2003). "İletişim çalışmalarına giriş", (Çev.: Süleyman İrvan) Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
32. Göçmen, E. (2014). "İnönü üniversitesi eğitim fakültesi mezunlarının mesleki yeterlik düzeyi", Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
33. Göncü, A. (2019). "Rehberlik ve araştırma merkezlerinin özel eğitim hizmetleri bölümlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları", Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
34. Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (1994). "Teacher efficacy: a study of construct dimensions", American Educational Research Journal, 31 (3), 627-643.
35. Gülbahar, G. (2020). "Özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin geri bildirim stratejilerinin incelenmesi", Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi, Ankara.
36. Gündüz, B. & Çelikkaleli, Ö. (2009). "Okul psikolojik danışmanlarında mesleki yetkinlik inancı", Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (1), 1-16.
37. Gürbüz, F. S. & Bozgeyikli, H. (2014). "Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz yeterlik algıları", Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, OPUS, 4 (6), 79-99.
38. Gürgen, H. (1997). "Örgütlerde iletişim kalitesi", Der Yayınları, İstanbul.
39. Hackney, H. & Cormier, S. (2008). "Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı", (T. E. Sevim, Çev.) Ankara: Mentis Yayıncılık, İstanbul.
40. Hazır Bıkırmaz, F. (2004). "Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması", Milli Eğitim Dergisi, 161
41. Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). "Educational administration: Theory, research, and practice", New York: McGraw Hill.
42. Işık, M. (2005). "Kitle iletişim teorilerine giriş", Eğitim Kitabevi, Konya.
43. JohnBull, R. (2012). "The relationship between cultural competence and teacher efficacy", Virginia: University of Virginia.
44. Johnson, E.; Baker, S. B.; Kopala, M.; Kiselica, M. S. & Thompson, E. C. (1989). "Counseling self-efficacy and counseling competence in prepracticum training", Counselor Education and Supervision, 28, 205-218.

45. Judge, T. A. & Bono, J. E. (2001). "Relationship of core self evaluations traits self esteem, generalized self efficacy, locus of control, and emotional stability with job satisfaction and job performance: A meta-analysis". *Journal of applied Psychology*, 86 (1), 80.
46. Kahya, P. (2021). "Okullarda geri bildirim sürecine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri", Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
47. Karaca, R. & İkiz, E. (2014). "Psikolojik danışma ve rehberlikte çağdaş bir anlayış (3. Basım)", Nobel Yayıncılık, Ankara.
48. Karacaoğlu, Ö. C. (2008). "Avrupa birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlikleri", Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
49. Karasar, N. (2003). "Bilimsel araştırma yöntemleri", Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
50. Kaymaz, K. (2007). "Davranış boyutuyla performans geribildirim olgusu ve süreci", Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 62 (4), 141-178.
51. Kırbaç, M.; Balı, O. & Macit, E. (2017). "Eğitim sisteminde geri bildirim ile ilgili öğretmen görüşleri", İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4 (7), 57-74.
52. Köse, A. (2017). "Türk eğitim sisteminde ders denetimi sorunsalı", Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46 (2), 298-367.
53. Kurt Demirbaş, N. & Sevgili Koçak, S. (2020). "Ortaokul Öğrencilerinin Okula ve Okul Rehberlik Servisine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD), 6 (1), 69-79.
54. Küçükahmet, L. (1976). "Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları", Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
55. Larson, L. M. & Daniels, J. A. (1998). "Review of the counseling self-efficacy literatüre", *Counseling Psychologist*, 26 (2), 179-218.
56. Lunenburg, F. (2010). "Communication: The process, barriers and improving effectiveness", *Schooling*, 1 (1), 1-10.
57. McQuail, D. & Windahl, S. (1993). "İletişim modelleri", (Çev.: Mehmet Küçük Kurt.) İmaj Yayınları, Ankara.
58. MEB. (2010). "Okul yöneticileri ve öğretmenler için mesleki gelişim kılavuzu", Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü:
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf.
59. MEB. (2017). "Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri", Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
60. Mert, İ. S. ve Turgut, H. (2018). "Do we have the most appropriate human resource in a highly mortality salient world?", Evidence from Turkey . *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 6 (8), 169-180.
61. Mert, İ. S. (2020). "Performans geribildirimi üzerine keşfedici bir araştırma", Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 38, 133-148.
62. Mutlu, E. (1994). "İletişim sözlüğü", Ark Yayınevi, Ankara.
63. Olcay, Y. (2016). "Eğitim kurumlarında 360 derece performans değerlendirme ve geri bildirim: Özel okul öncesi eğitim kurumlarında bir araştırma", Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
64. Oskay, Ü. (1992). "İletişimin ABC'si", Cem Yayınevi, İstanbul.
65. Özcan, M. B. (2006). "İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve yönetici bakış açısıyla değerlendirilmesi", *Eurasian Journal of Educational Research*(24), 153-160.
66. Özdemir, E. (2015). "Tarama Yöntemi", A. Ç. Behçet Oral içinde, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (s. 77-98). Pegem Akademi, Ankara.
67. Özgün, M. S. (2007). "Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki öz-yeterlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi", Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

68. Putman, S. (2012). "Investigating teacher efficacy: comparing preservice and inservice teachers with different levels of experience", *Action in Teacher Education*, 34, 26-40.
69. Robbins, S. P. (2001). "Organizational behavior", Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
70. Sabuncuoğlu, Z. (1991). "Personel Yönetimi 6. Baskı", Rota Ofset, Bursa.
71. Sali-Bilgiç, H. (2011). "Rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) öz yeterlilikleri", Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
72. Sharpley, C. F. & R., R. I. (1993). "An evaluation of the effectiveness of self-efficacy as a predictor of trainees' counseling skills performance", *British Journal of Guidance and Counselling*, 21, (1), 73-81.
73. Sipahi, B.; Yurtkoru, E. S. & Çinko, M. (2008). "Sosyal bilimlerde spss'le veri analizi", Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
74. Soresi, S.; Nota, L. & Lent, R. W. (2004). "Relation of type and amount of training to carrier counseling self-efficacy in Italy", *The Carrier Development Quarterly*, 52, 194-201.
75. Sürel Karabilgin, Ö. & Şahin, H. (2006). "Eğitim etkinliğini değerlendirmede öğrenci geri bildiriminin kullanımı", *Tıp Eğitimi Dünyası*, 21, 27-33.
76. Şahin, A. E. (2004). "Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Dergisi*, 5, 58 .
77. Şahin, C. (2008). "Psikolojik danışma ve rehberlik. M. Güven içinde, Eğitim sürecinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik", (s. 1-48). Anı Yayıncılık, Ankara.
78. Şişman, M. (2009). "Öğretmen yeterlikleri: Modern bir söylem ve retorik", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 63-82.
79. T.D.K. (2022, 3 22), Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr>.
80. Tabachnick, B. & Fidell, L. (2007). "Using multivariate statistics", Boston: Pearson.
81. Taymaz, H. (2009). "İlköğretim ve orta öğretim okul müdürleri için okul yönetimi: Okul yöneticisinin iş alanları, alanlara giren işler, işlerin işlemleri, işlem basamakları", Pegem A Yayıncılık, Ankara.
82. Taytaş, M. & Tanhan, F. (2021). "Psikolojik danışman yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması", *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 1037-1058.
83. Tutar, H. & Yılmaz, M. K. (2005). "Genel iletişim: Kavramlar ve modeller", Seçkin Yayıncılık, Ankara.
84. Tutar, H. (2009). "Örgütsel iletişim (2. Baskı)", Seçkin Yayınları, Ankara.
85. Tuytens, M. & Devos, G. (2014). "How to activate teachers through teacher evaluation? School Effectiveness and School Improvement", 25 (4), 509-530.
86. Uslu, M. & Arı, R. (2005). "Psikolojik danışmanların danışma becerisi düzeylerinin incelenmesi", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 509-519.
87. Uslu, M. (1999). "Resmi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik Resmi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik değişkenlere göre karşılaştırılması", Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
88. Uygur, M. (2020). "Sınıf öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi", *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3 (1), 400-411.
89. Üstüner, M.; Demirtaş, H.; Cömert, M. & Özer, N. (2009). "Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 1-16.
90. Voerman, L.; Meijer, P. C.; Korthagen, F. & Simons, R. J. (2015). "Promoting effective teacher-feedback: From theory to practice through a multiple component trajectory for professional development", *Teachers and Teaching*, 21 (8), 990-1009.
91. Walz, G. R. & Bleuer, J. C. (1993). "Counselor efficacy: assessing and using counseling outcomes research", *Information Analyses- ERIC Clearing House Products*, 1-5.
92. Wiczorek, D.; Clark, B. & Theoharis, G. (2018). "Principals' instructional feedback practices during race to the top", *Leadership and Policy in Schools*, 1-25.

93. Yaka, B. (2005). "Psikolojik danışmanların temel psikolojik danışma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi", Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
94. Yayla, E. & İkiz, F. E. (2017). "Psikolojik danışmanların etkili nitelikleri ile danışma öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki", Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 7 (48).
95. Yenen, T. E. (2022). "Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler", MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11 (1), 27-45.
96. Yeşilyaprak, B. (2014). "21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri (23. Basım)", Nobel Yayıncılık, Ankara.
97. Yiğit, F. (2001). "Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması", (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
98. Yıldırım, İ. (2001). "Kamu yöneticisinin iletişim yeterlilikleri", Türk İdare Dergisi, 430, 187-208.
99. Yılmaz, M.; Köseoğlu, P.; Gerçek, C. & Soran, H. (2004). "Öğretmen öz yeterlik inancı", Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5
100. Yüksel, K.; Diken, İ. H.; Aksoy, V. & Karaaslan, Ö. (2012). "Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları", Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 137-148.

Subject Area
Education Management

Year: 2022

Vol: 8 Issue: 106

PP: 4641-4649

Arrival

12 November 2022

Published

31 December 2022

Article ID Number

66987

Article Serial Number

18

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.29228/8/sss.66987>

8/sss.66987

How to Cite This Article

Erdoğan, A., Öncü, Y.,

Şeref, M., Aktürk Baş,

B., Kılınç, F. &

Erdoğan, F. (2022).

“Gelecekte Eğitim:

Öğretmenlerin Bakış

Açısından Nitel Bir

Araştırma” International

Social Sciences Studies

Journal, (e-ISSN:2587-

1587) Vol:8, Issue:106;

pp:4641-4649



Social Sciences Studies

Journal is licensed under

a Creative Commons







Attribution-

NonCommercial 4.0

International License.

Gelecekte Eğitim: Öğretmenlerin Bakış Açısından Nitel Bir Araştırma

Education in The Future: A Qualitative Study from the Perspective of Teachers

Ahu Erdoğan¹  Yasemin Öncü²  Merve Şeref³  Bilgenur Aktürk Baş⁴  Filiz Kılınç⁵ 
Fatih Erdoğan⁶ 

¹⁻²⁻³⁻⁴⁻⁵⁻⁶ Öğretmen., MEB, Ankara, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmanın amacı gelecekte eğitimin nasıl olacağına dair öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Bu anlamda öğretmenlerin gelecekteki eğitimin nasıl olması gerektiğine dair görüşlerine yönelik bilgi edinebilmek için nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırma deseni olarak nitel araştırma desenlerinden temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme metodu ile 14 kişi öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri analiz edilirken nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre: Gelecekte eğitim ile ilgili sorunlar eğitimin teknolojiye uyum sağlayamaması, öğrencinin eğitime ilgisinin azalması, göçten kaynaklanan sorunların ortaya çıkması, fırsat eşitsizliğinin artması, öğretmenlik mesleğinin olumsuz etkilenmesi, eğitim politikasının oluşturulmaması ve öğrencilerin sosyal ve duygusal sorunlar yaşaması şeklinde özetlenmiştir. Yaşanan/yaşanması muhtemel sorunların çözümü için ise; eğitimin yeniden yapılandırılması, eğitimin teknolojiye uyumunun sağlanması, öğrencinin motive edilmesi, eğitim bütçesinin artırılması, uzman kişilerin istihdamı ve proaktif tutum sağlanması şeklinde öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim Politikaları, Gelecekte Eğitim

ABSTRACT

The aim of this study is to determine how education will be in the future according to teachers' views. In this sense, qualitative research method was adopted to obtain information about teachers' views on how future education should be. Basic interpretive qualitative research design, one of the qualitative research designs, was used as the research design. Fourteen teachers were included in the study with simple random sampling method. In this study, a semi-structured interview form developed by the researcher and consisting of 4 open-ended questions was used as a data collection tool. Descriptive analysis method, one of the qualitative data analysis methods, was used to analyze the research data. According to the results obtained from the research: The problems related to education in the future are summarized as the inability of education to adapt to technology, decreased student interest in education, problems arising from migration, increased inequality of opportunity, negative effects on the teaching profession, lack of educational policy, and social and emotional problems of students. For the solution of the problems experienced/likely to be experienced; restructuring of education, adapting education to technology, motivating students, increasing the education budget, employing experts and providing a proactive attitude were suggested.

Keywords: Education, Education Policies, Future Education

1. GİRİŞ

Eğitim bireylerin sahip olduğu yetenekleri belirlenen amaç doğrultusunda geliştirmek ve bireyleri içinde bulunduğu toplumun ve çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış bir şekilde yetiştirme görevini üstlenen temel unsurdur. Eğitim en bilinen tanımıyla kişinin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla bilinçli olarak istendik yönde değişiklik meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1997). Eğitim insan yetiştirme görevini üstlenirken bireylerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek aynı zamanda toplumsal kalkınmayı da sağlamaktadır (Uluğ, 1998). Bu amaçlar doğrultusunda bilgi ve teknoloji çağını yaşadığımız günümüzde devletlerin eğitime yaptığı yatırımlar giderek önem kazanmakta ve artmaktadır. Türkiye’de milli eğitim sistemini geliştirmeye yönelik çok önemli yatırımlar yapılmış pek çok proje hazırlanmış planlar, hedefler, politikalar, ilkeler belirlenip uygulamaya konulmuş ancak eğitimde beklenen sonuçlar bir türlü alınamamıştır. Eğitimden beklenen öncelikli faydanın ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasını sağlayan insan gücünü yetiştirmesi olduğu düşünüldüğünde ülkenin eğitim çıktılarının istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu durum Türk eğitim sisteminde yaşanan sorunların belirlenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Türk eğitim sisteminde yaşanan sorunların eğitimde istenilen sonuçlara ulaşılmasını engellediği görülmektedir. Özyılmaz (2019) ve Uygun (2013) Türk eğitim sisteminde birçok problemin sisteme hâkim olduğunu, Gedikoğlu (2005) ise yeni ihtiyaçların ve küreselleşmenin sorunları/problemleri olan Türk eğitim sistemini daha etkisiz ve verimsiz kıldığını belirtmiştir. Sorunları olan bir sistemin kendisinden beklenileni vermesi mümkün görülmemektedir. Bu sorunlar içerisinde Türk eğitim sisteminin bireylerin yeteneklerini geliştiremeyeceği ve bu sistem içerisinde yetişen nesiller ile toplumsal kalkınmayı sağlayamayacağı düşünülebilir. Ülke nüfusunun büyük bir bölümünün eğitim çağında olması bir avantajdır fakat iyi eğitilmemiş bir genç nüfus avantajdan

dezavantaja dönüşebilir. Unutulmamalıdır ki eğitim sürekli değişen ve gelişen dinamik bir yapıya sahiptir. (Balcı, 2001). Böyle bir yapının sorunlarının olması kaçınılmazdır, sorunlar ki eğitim sistemlerinin gelişme dinamizmini yükselten ve gelişime yön veren itici gücün kendisidir. Sorunların çözümü öncelikli olarak sorunların doğru olarak tespit edilmesine bağlıdır. Gelecekte daha kaliteli ve nitelikli eğitimin sunulabilmesi için hem mevcut sorunların analiz edilmesi, hem de şu an bu eğitim sisteminde görev alan öğretmenlerin bakış açısından değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Türk eğitim tarihinde fikirlerin, düşüncelerin, başarılı ya da başarısız, parlak ya da çelişkili deneyimlerin birikimi çok önemlidir. Ancak bu zengin birikim yeterince değerlendirilememiştir. Eğitim politikalarını belirleyenler, yöneticiler, öğretmenler ve aydınlar bu deneyimlerden yararlanmalıdır. Eğitim tarihimize ilişkin gözlemlerden biri de geçmişten ders alınmadığı ya da alınmadığıdır. (Akyüz, 1997). Oysa eğitim sistemimizin gelişmesi ve kendisinden beklenenleri karşılayabilmesi, büyük ölçüde bu tarihi ve tecrübeyi iyi bilmesine, ondan dersler çıkarmasına ve bunları ciddiyetle uygulamaya koymasına bağlıdır. Eğitim tarihimiz, parlak ilkelerin, hedeflerin, programların ve mevzuat metinlerinin hemen her zaman kâğıt üzerinde kaldığını, şekle ve gösterişe önem verildiğini, ancak uygulamada aynı gayretin, ciddiyetin ve istikrarın gösterilmediğini ortaya koymaktadır. Türkiye'nin eğitim sorunlarını çözmek, Türk eğitim sistemini geliştirmek ve iyileştirmek için pek çok karar alınmasına rağmen, bunları uygulamaya koymak için gerekli adımlar atılmadığı için eğitim sorunları çözülememiştir (Akyüz, 1997).

Birçok alanda gelecekteki olası olaylar, durumlar, araç ve gereçler çeşitli mecralarda tartışılmakta, hatta bunların gelecekteki görünürlükleri filmlere konu olmaktadır. Teknolojinin bugün getirdikleri geleceğe dair öngörülerde bulunmamızı sağlıyor. Teknoloji, fen, matematik, sağlık gibi birçok alanda gelecekteki olası durumlar tartışıldığı gibi eğitim alanında da geleceği öngörmek gündemde daha fazla yer işgal etmelidir (Aydın, 2014). Eğitim sistemlerinin temel amacı, ülkenin nitelikli işgücünü yetiştirmek ve vatandaşlara yurttaşlık eğitimi vermektir. Bunun için eğitim sistemleri, eğitim felsefesi ve insan kaynakları politikaları çerçevesinde yetiştirilecek insan modelini belirler ve eğitim faaliyetlerini bu amaca göre düzenler. Gelecekte tasarlanacak bir eğitim sisteminin öğretmenlerin beklentilerinden uzak olmasının, öğretmen motivasyonundan öğretmen başarısına kadar birçok faktörü olumsuz etkileyeceği öngörülebilir. Bu nedenle eğitim sisteminin temel taşlarından biri olan öğretmenlerin geleceğin eğitim sistemine ilişkin beklentilerini, hayallerini ve umutlarını tespit etmek önem taşıyor. Bu doğrultuda yapılan araştırma, milli eğitim sisteminin yapısı içerisinde öğretmenlerin gelecekte eğitimin nasıl olması gerektiğine dair bakış açılarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

1. Öğretmenlerin gelecekte eğitim ile ilgili yaşanacak muhtemel sorunlarla ilgili görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin gelecekte eğitim ile ilgili yaşanacak muhtemel sorunların nasıl çözüleceğine dair düşünceleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin bugünkü konjonktürde meydana gelen ekonomik, sosyal ve politik olaylar ve eğitim ile ilgili olarak yürürlükte bulunan kanun ve yönetmeliklerin gelecekteki eğitimi nasıl etkileyeceğine dair görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin görüşlerine göre gelecekte eğitim nasıl olması gerektiğine dair düşünceleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, gelecekte eğitimin nasıl olacağına dair öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Creswell (2021) nitel araştırmaların öznel olduğunu ve başkalarının dünyayı nasıl anlamlandırıldığını anlamak ve yorumlamak için yapıldığını belirtmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin gelecekteki eğitimin nasıl olması gerektiğine dair görüşlerine yönelik bilgi edinebilmek için nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırmalar bireylerin hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırıdıklarıyla ilgilidir. Temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni de bireylerin bir durum veya olguya ilgili anlamlarını açığa çıkarmak ve yorumlamakla ilgilidir. Herhangi bir süreç, durum veya olguya ilişkin olarak bunların içinde yer alan bireylerin bakış açısı ve görüşlerini keşfetmeye çalışır (Merriam, 2015). Bu anlamda bu araştırmada, öğretmenlerin gelecekte eğitimin nasıl olacağına dair görüşlerini anlamak ve açıklamak için temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni benimsenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Ankara ili Çankaya ilçesine bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, araştırmanın amaçları dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda

araştırmadan objektif bir sonuç elde edebilmek amacıyla üst, orta ve alt olmak üzere üç farklı sosyoekonomik düzeyden toplam 10 okuldan seçilen öğretmenlerle araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla ortaokullar sosyoekonomik düzeylerine göre ayrılmıştır. Üst, orta ve alt olmak üzere üç ayrı düzeyden toplam 14 ortaokul araştırmanın evrenini temsil etmektedir. Bu 48 okul arasından sosyoekonomik düzeyleri uygun biçimde karşılayacak 6 okul belirlenmiştir. Belirlenen okullar alt-orta-üst sosyoekonomik düzeyden olmak üzere tesadüfi olarak seçilmiştir. Belirlenen okullarda basit tesadüfi örnekleme metodu ile 14 kişi öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmaya katılanların demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilen Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
Katılımcı 1	Erkek	42 yaş	21 yıl	Lisans
Katılımcı 2	Kadın	43 yaş	20 yıl	Lisans
Katılımcı 3	Erkek	55 yaş	30 yıl	Lisans
Katılımcı 4	Kadın	32 yaş	8 yıl	Lisans
Katılımcı 5	Kadın	50 yaş	26 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 6	Kadın	44 yaş	21 yıl	Lisans
Katılımcı 7	Kadın	31 yaş	6 yıl	Doktora
Katılımcı 8	Kadın	36 yaş	15 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 9	Kadın	43 yaş	21 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 10	Kadın	32 yaş	9 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 11	Kadın	36 yaş	14 yıl	Lisans
Katılımcı 12	Kadın	49 yaş	28 yıl	Lisans
Katılımcı 13	Kadın	46 yaş	16 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 14	Kadın	32 yaş	9 yıl	Lisans

Tablo 1’de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, çalışmada 12 kadın 2 erkek öğretmen olduğu görülecektir. Yaşları bakımından en genç öğretmen 31, en yaşlı öğretmen ise 50 yaşındadır. Kıdem süreleri bakımından ise en az 6 yıl, en fazla 28 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde, 1 öğretmen doktora, 5 öğretmen yüksek lisans ve 8 öğretmenin lisans mezunu olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırmanın inandırıcılığını artırmak için birtakım yöntemlere başvurulmuştur. Bunlardan birisi öğretmenlere yöneltilecek yarı yapılandırılmış görüşme soruları için alanında uzman olan kişilerden görüş ve önerilerin alınması olmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler sonrasında görüşme formu gözden geçirilmiştir ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme sorularının amaca hizmet edip etmediğini anlamak için araştırmacı pilot uygulama gerçekleştirmiştir. Pilot uygulama yapmak amacıyla iki öğretmen ile görüşülmüştür. Pilot uygulama sonrasında tez danışmanı ile birlikte yarı yapılandırılmış görüşme soruları yeniden gözden geçirilmiştir ve düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığını artıran bir diğer unsur ise araştırmacının yapmış olduğu görüşmelere gösterdiği önem, özen ve harcamış olduğu zamandır. Glesne (2020) görüşmeye harcanılan zamanın ve katılımcılarla olumlu ilişkiler kurmak amacıyla geçirilen zamanın verilerin inandırıcılığına katkıda bulunacağını belirtmiştir. Bu sebeple araştırmacı görüşme yapacağı Öğretmenler ile olumlu ilişkiler kurabilmek adına görüşme öncesi hem tanışmıştır hem randevu alarak görüşme tarihini belirlemiştir. Aynı zamanda araştırma hakkında bilgi vermiş karşı tarafın sorduğu tüm soruları detaylı biçimde açıklamıştır. Görüşmede katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ve ifade edecekleri ortam tercih edilmiştir. Böylelikle araştırmacı katılımcılardan kapsamlı ve detaylı bilgiler alabilmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik, elde edilen sonuçların toplanan verilerle ne kadar tutarlı olduğu olarak açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Gelecekte eğitim ile ilgili size göre ne tür sorunlar yaşanacaktır?
2. Yaşanan/yaşanması muhtemel bu sorunlar sizce nasıl çözülür? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?
3. Bugünkü konjunktürde meydana gelen ekonomik, sosyal ve politik olaylar ve eğitim ile ilgili olarak yürürlükte bulunan kanun ve yönetmelikler gelecekteki eğitimi nasıl etkileyecektir.
4. Size göre gelecekte eğitim nasıl olmalıdır? Bu konudaki görüşlerinizi açıklar mısınız?

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamındaki Word programına aktarılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, görüşme soruları bağlamında kodlanarak yorumlanmıştır. Betimsel verilerin analizinde belirlenen temalar ayrı ayrı kodlanmıştır. Veriler, araştırma doğrultusunda kelime veya kelime öbekleri şeklinde kodlanmıştır. Araştırma soruları dahilinde kodlanan veriler belirli başlıklar altında gruplandırılmış ve verilerin son hali açıklanmıştır. Hazırlanan kodlar ve temalar yorumlanarak elde edilen verilerin sonuçları incelenmiştir. Bu yaklaşıma uygun biçimde görüşme sorularından yola çıkılarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşme soruları ile oluşturulan çerçeve bağlamında veriler okunarak düzenlenmiştir. Veriler görüşme soruları ile oluşturulan temalara göre düzenlenmiş, tekrar tekrar okunduktan sonra bu temalar doğrultusunda boyutlandırılmıştır. Bu boyutlar doğrudan alıntılarla betimlenmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmada “Gelecekte eğitim ile ilgili size göre ne tür sorunlar yaşanacaktır?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Gelecekte eğitim ile ilgili size göre ne tür sorunların olacağına dair bulgular

Temalar	Kodlar	f
Gelecekte Eğitim ile İlgili Sorunlar	Eğitimin teknolojiye uyum sağlayamaması	5
	Öğrencinin eğitime ilgisinin azalması	3
	Göçten kaynaklanan sorunlar ortaya çıkacak	3
	Fırsat eşitsizliği artacak	3
	Öğretmenlik mesleğinin olumsuz etkilenmesi	3
	Eğitim politikasının oluşturulmaması	1
	Öğrencilerin sosyal ve duygusal sorunlar yaşamaları	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde gelecekte eğitim ile ilgili yaşanabilecek sorunların neler olacağına ilişkin öğrenilmesi amacıyla “Gelecekte eğitim ile ilgili size göre ne tür sorunlar yaşanacaktır?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 2’de gelecekte eğitim ile ilgili yaşanabilecek sorunlara ilişkin ifadelerin gelecekte eğitim ile ilgili sorunlar altında toplandığı görülmektedir. Gelecekte Eğitim ile İlgili Sorunlar temasında “Eğitimin teknolojiye uyum sağlayamaması”, “Öğrencinin eğitime ilgisinin azalması”, “Göçten kaynaklanan sorunlar ortaya çıkacak”, “Fırsat eşitsizliği artacak”, “Öğretmenlik mesleğinin olumsuz etkilenmesi”, “Eğitim politikasının oluşturulmaması” ve “Öğrencilerin sosyal ve duygusal sorunlar yaşamaları” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre öğretmenlerin gelecekte yaşanacak en büyük sorunun eğitim ve teknolojik gelişmeler arasındaki uyumsuzluğa ilişkin olduğu yönünde görüş açıkladıkları görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Öğrencilere okullarda verilen formal eğitimin, okulla sınırlı kalması gelecekte büyük bir eksiklik ve yetersizlik olarak değerlendirilecektir” (Ö2)

“Gelecekte teknolojik gelişmelerin artması ile eğitimin bu gelişmelere ayak uydurabilmesi bir zorunluluk olacaktır. Zira yeni yetişen neslin teknolojik gelişmelere karşı ilgili ve açık oldukları, talep ettikleri de bir gerçektir. Bunun yanısıra teknolojik gelişmelerden uzak bir eğitim yavan ve etkisi kısıtlı olacaktır.” (Ö6)

“Öğrencilerin bireysel farklılıkları artacak, teknolojinin gelişimiyle yeni teknolojik donanımlara gereksinim duyulacak, uzaktan eğitim faaliyetleri yaygınlaştıkça...” (Ö7)

Öğretmenlere göre gelecekte eğitimde yaşanacak diğer bir sorun öğrencilerin eğitime ilgisinin azalması konusunda olmuştur. Bu konudaki öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir.

“Bence eğitim bireyin öğreneceği bilgiye ihtiyacı olmasıyla başlıyor ve günlük hayata uygulanabilirliği ile kalıcı hale geliyor. Teknoloji çağında bence en büyük sorun öğrencinin bilgiye ihtiyaç duymaması ya da bilgiye ulaşmak için çaba sarf etmiyor olması olacaktır.” (Ö11)

“Ekranın öğrenciler tarafından fazlaca kullanılması. Öğrenciler kontrolsüz bir şekilde kota sınırlaması olmaksızın izlediği videolar okul ortamına geldiklerinde sürekli sıkılmalarına sebep olacaktır. Videoların ilerletme, atlatma gibi özellikleri gerçek hayatta olmadığından sıkılmalar, ilgisizlikler ve dikkatsizlikler baş gösterecektir.” (Ö14)

Öğretmenlerin sorun olarak değerlendirdikleri bir diğer görüş ise göçün eğitime etkisi konusunda olmuştur. Bu konudaki öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir.

“Göç sorunu devam ederse eğitime olumsuz etkisi olacaktır.” (Ö13)

“Ülkelerin yaşadıkları iç ve dış sorunlar sebebiyle meydana gelen göçler eğitim alanında da birçok soruna sebep olacaktır.” (Ö6)

Teknolojik gelişmeler ve gelir düzeyindeki aranın açılmasının eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştireceğine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir.

“Maddi imkanı olmayan ailelerde eğitim öğretim aksayacak” (Ö7)

“Devlet okullarından mezun olan çocuklar sınavlarda özel okulların daha gerisinde kalacaklar. Özellikle kısıtlı imkanlara sahip okullar ile fark daha da artacaktır.” (Ö10)

Öğretmenlerinde gelecekte mesleki olarak olumsuzluklar yaşayacağını öğretmenler görüşlerini şu sözleri ile açıklamıştır.

“Toplum olarak, yönetim olarak öğretmene verilmeyen değer zamanla mesleğin içini boşaltması, içi boşaltılmış değerler ile yetişen öğretmenlerin zaten boşalmaya başlamış olan eğitim sisteminin içini tamamen boşaltacağını düşünüyorum.” (Ö4)

“Geleceği yetiştiren öğretmenlik gibi mesleklerin üniversite puanı düşürüldükçe öğretmen olarak istihdam edilenlerin kalitesi de düşecektir.” (Ö10)

Ayrıca eğitim politikasının oluşturulmaması konusundaki görüşlerini (Ö3) “Milli eğitim programımız olmadığı sürece, iktidarlara göre değişen eğitimle ilgili değişimler en büyük sorundur. Bir dönem el yazısının çok önemli olduğu belirtilmiş, ama daha sonra yazının temel dik harflerle yazılmasının daha güzel olduğu kararı verilmiş. Bu sadece bir örnek.” Sözleri ile açıklarken öğrencilerin sosyal ve duygusal sorunlar yaşayacağına dikkat çeken (Ö5) düşüncelerini “Bu duruma bağlı olarak öğrencilerde, sosyal, duygusal problemlere neden olacaktır” sözleri ile açıklamıştır.

Araştırmada “Yaşanan/yaşanması muhtemel bu sorunlar sizce nasıl çözülür? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Yaşanan/yaşanması muhtemel bu sorunların çözümüne dair bulgular

Temalar	Kodlar	f
Yaşanan/Yaşanması Muhtemel Sorunların Çözümü	Eğitimin yeniden yapılandırılması	8
	Eğitimin teknolojiye uyumu sağlanmalı	3
	Öğrencinin motive edilmesi	2
	Eğitim bütçesinin artırılması	2
	Uzman kişilerin istihdamı	1
	Proaktif tutum sağlanmalı	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yaşanan/yaşanması muhtemel bu sorunların nasıl çözüleceğine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenilmesi amacıyla “Yaşanan/yaşanması muhtemel bu sorunlar sizce nasıl çözülür? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 3’te yaşanan/yaşanması muhtemel sorunların çözümüne ilişkin ifadelerin yaşanan/yaşanması muhtemel sorunların çözümü altında toplandığı görülmektedir. Yaşanan/Yaşanması Muhtemel Sorunların Çözümü temasında “Eğitimin yeniden yapılandırılması”, “Eğitimin teknolojiye uyumu sağlanmalı”, “Öğrencinin motive edilmesi”, “Eğitim bütçesinin artırılması”, “Uzman kişilerin istihdamı” ve “Proaktif tutum sağlanmalı” şeklinde belirtilmektedir.

Buna göre öğretmenlerin yaşanan sorunların çözümündeki başlıca önerisi eğitimin yeniden yapılandırılması konusundadır. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Eğitim okulla sınırlı bir süreç değildir ve bazı Avrupa ülkelerinde olduğu gibi okullar zorunlu olmaktan çıkarılmalıdır. Okula devam zorunluluğu olmaksızın farklı alternatiflerle bireylerin eğitim alabilmeleri sağlanmalıdır.” (Ö2)

“Bireysel eğitim süresi kadar mutlaka grup/takım eğitimine de yer verilmeli, eğitimin olmazsa olmazı olarak takım/grup eğitim öncelik verilmesi dijital eğitimin getireceği olumsuzlukları dengeleyeceğini düşünüyorum.” (Ö5)

“Eğitmenlerin ve öğrencilerin daha başarılı olabilmesi için okullardaki teorik müfredat yoğunluğu azaltılarak pratik faaliyetler artırılmalıdır. Sınavlarda kuru ve ezberlenmiş bilginin ölçülmesi yerine öğrencilerin bakış açıları, hayal güçleri, problem çözme becerileri vb. ölçülmelidir. Bireysel becerilerin ölçülmesi başarı için çok daha önemlidir.” (Ö8)

“Hibrit eğitim ve farklılaştırılmış eğitimin yanı sıra yeni Modeller hayata geçirilmelidir.” (Ö13)

Öğretmenlerin yaşanan ve yaşanması muhtemel sorunların çözümüne ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde, eğitimin teknolojiye uyumunun sağlanmasına ilişkin görüşünü öğretmenlerin paylaştığı görülmektedir.

“Devlet olarak Milli Eğitim Programımızın olması gerekir. Kısa, orta ve uzun vadedeki hedefler belli olmalıdır. Teknolojinin gelişmesini de bu hedeflere doğru montelemek gerekir.” (Ö3)

“Teknolojik gelişmeler takip edilerek müfredata eklenmeli.” (Ö7)

Eğitimde yaşanacak sorunların çözümü için öğrenci motivasyonu konusunda görüş bildiren iki öğretmenden birinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrencilerin bilgi edinmek isteyecekleri ortam ve durumlar yaratılması, bilgiye ulaşmak için çaba sarf etmelerinin sağlanması ve öğrencilerin teşvik edilmesi faydalı olacaktır.” (Ö11)

Eğitimde yaşanacak sorunların çözümü için eğitim bütçesinin artırılması konusunda görüş bildiren iki öğretmenden birinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Eğitime ayrılan bütçenin artırılması ve devletin sağladığı sosyal hizmetlerin artırması” (Ö2)

Gelecekte eğitimde yaşanacak sorunların çözümü olarak (Ö4) uzman kişilerin istihdamına vurgu yaparken (Ö6) karşılaşılabilecek sorunlara yönelik olarak proaktif tutum alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmada “*Bugünkü konjonktürde meydana gelen ekonomik, sosyal ve politik olaylar ve eğitim ile ilgili olarak yürürlükte bulunan kanun ve yönetmelikler gelecekteki eğitimi nasıl etkileyecektir.*” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Mevcut kanun ve yönetmeliklerin gelecekteki eğitimi nasıl etkileyeceğine dair bulgular

Temalar	Kodlar	f
Yürürlükteki Kanun ve Yönetmeliklerin Gelecekte Eğitime Etkisi	Eğitimin kalitesi düşecektir	6
	Olumsuz etkileyecektir	4
	Öğrencilerde problemlere yol açacak	3
	Eğitim araç gereçlerine erişim sıkıntısı	2
	Beyin göçüne neden olacak	2

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde günümüzde meydana gelen ekonomik, sosyal ve politik olaylar ve eğitim ile ilgili olarak yürürlükte bulunan kanun ve yönetmelikler gelecekteki eğitime etkisinin öğrenilmesi amacıyla “Bugünkü konjonktürde meydana gelen ekonomik, sosyal ve politik olaylar ve eğitim ile ilgili olarak yürürlükte bulunan kanun ve yönetmelikler gelecekteki eğitimi nasıl etkileyecektir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4’te öğretmenlerin yürürlükteki kanun ve yönetmeliklerin gelecekte eğitime etkisi ile ilgili cevaplarının yürürlükteki kanun ve yönetmeliklerin gelecekte eğitime etkisi teması altında toplandığı görülmektedir. Yürürlükteki Kanun ve Yönetmeliklerin Gelecekte Eğitime Etkisi temasında “Eğitimin kalitesi düşecektir”, “Olumsuz etkileyecektir”, “Öğrencilerde problemlere yol açacak”, “Eğitim araç gereçlerine erişim sıkıntısı” ve “Beyin göçüne neden olacak” şeklinde belirtilmektedir. Öğretmenlerin yarısına yakını ekonomik, sosyal ve politik olaylar ve eğitim ile ilgili olarak yürürlükte bulunan kanun ve yönetmeliklerin gelecekteki eğitime en önemli etkisinin eğitim kalitesinin düşeceği şeklinde ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Maddi durumu olmayan ailelerin çocukları eğitimden verim alamayacak bu da ülkedeki eğitim düzeyini düşürecek.” (Ö7)

“Sürekli değişen bir eğitim sistemimiz var. Eğitim sorunlarının sistematik ve bütüncül bir şekilde ele alınmaması, sürekli değişen ve tutarsız bir eğitim sistemine yol açıyor. Özellikle öğrenci seçme ve yerleştirme sınavları sorunu çok sıcak bir konu haline gelmiştir. Bu durumda, öğrencilerin sisteme ayak uydurması giderek zorlaşacak ve çalışma oranı zamanla düşecektir.” (Ö8)

“Günümüzde yaşanan ekonomik, sosyal ve politik olaylar ve bu alanlarda yaşanan sorunlar eğitime odaklanmayı engelleyebilmektedir. İhtiyaçlara cevap veremeyen kanun ve yönetmeliklerin değiştirilmek, güncellenmek zorunda olduğunu düşünüyorum.” (Ö12)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları mevcut soruya cevap verirken durum değerlendirmesi yapmışlar ve sadece eğitime etkisinin olumsuz olacağı konusundaki görüşlerini şu sözleri ile açıklamışlardır.

“Altyapısı ülke ve alan şartlarına uygun şekilde oluşturulmamış, detaylı planlaması yapılmamış, yapılmış olmak için ya da bir yerlerde bazı sayıları gösterebilmek adına yapılan her iş, alınan her karar şimdiden itibaren geleceği olumsuz etkileyecektir. Geleceği pek aydınlık görmüyorum.” (Ö4)

“Tüm Dünya’da yaşanan göç, küresel ısınma, açlık, savaş, kıtlık gibi olaylar ve ülkelerin dış politikalarının olumsuz sonuçları eğitimi de olumsuz etkileyecektir.” (Ö6)

“Küresel ısınma, kuraklık, iç savaş sebepli göç vs. sebeplerle İnsan kitlelerinin yer değiştirmesi kaynaklı sorunlar eğitimi olumsuz etkileyecektir.” (Ö13)

Yürürlükte bulunan kanun ve yönetmeliklerin gelecekte eğitim araç gereçlerine erişim sıkıntısına neden olacağına ilişkin katılımcılardan ikisi görüş ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşleri şu şekildedir.

“Ekonomik yetersizlikler nedeniyle eğitim öğretim araçlarına erişim sınırlı kalacaktır.” (Ö7)

“Bu durum gelecekte okul, öğretmen, araç-gereç sayısının yetersizliğine ve öğrencilerin başarısızlığına yol açabilir” (Ö9)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri mevcut durumun ileride beyin göçüne neden olacağına ilişkin görüşlerini aşağıda verildiği şekilde açıklamıştır.

“...ancak farkındalığı yüksek fırsatları değerlendiren yenilik peşinde azınlıkta kısım ise maalesef beyin göçü kervanına katılacaktır.” (Ö14)

Araştırmada “Size göre gelecekte eğitim nasıl olmalıdır? Bu konudaki görüşlerini açıklar mısınız?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Gelecekteki eğitimin nasıl olması gerektiğine dair öğretmen görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Gelecekte Eğitim Hakkındaki Görüşler	Öğrenci merkezli eğitim anlayışı olmalıdır	6
	Eğitimde teknoloji kullanımı artmalıdır	5
	Öğretmen eğitiminin yeniden düzenlenmesi	4
	Aile katılımı artmalıdır	2
	Zorunlu eğitim kalkmalıdır	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlere göre gelecekte eğitimin nasıl olacağını öğrenilmesi amacıyla “Size göre gelecekte eğitim nasıl olmalıdır? Bu konudaki görüşlerini açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 5’te öğretmenlere göre gelecekte eğitim ile ilgili cevaplarının gelecekte eğitim hakkındaki görüşler altında toplandığı görülmektedir. Gelecekte Eğitim Hakkındaki Görüşler temasında “Öğrenci merkezli eğitim anlayışı olmalıdır”, “Eğitimde teknoloji kullanımı artmalıdır”, “Öğretmen eğitiminin yeniden düzenlenmesi”, “Aile katılımı artmalıdır” ve “Zorunlu eğitim kalkmalıdır” şeklinde belirtilmektedir. Öğretmenlerin önemli bir bölümü gelecekte eğitimin öğrenci merkezli bir anlayış bağlamında oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Okul öncesinden başlayarak ilkokul sonuna kadar (10-11 yaş) oyun temelli öğretim ortamlarında (dijital eğitimin en aza indirildiği)arkadaşlarıyla birlikte, doya doya oynayarak öğrendikleri eğitim modeli, 5.sınıf sonunda öğrencinin ilgi ve kabiliyetine göre alacağı eğitimin kararı neticesinde yine gruplar/takımlar halinde atölye/laboratuvarlarda eğitime devam edilmesi. Lise ve yükseköğretimde tercihlere göre grup halinde veya bireysel olarak bireyin desteklenmesinin sağlanması.” (Ö5)

“Öğrenciler için kendi gelişim düzeylerine uygun sanal sınıflar oluşturulup öğrenci gelişimi arttıkça sınıf atlatılmalıdır. Bazı eğitimler uygulamalı olarak yüz yüze yapılabilir. Proje grupları sene sonlarında sunum yapabilir ... Sene başlarında her öğrenciye seviye testi uygulayıp ona göre gelişimine uygun sınıfa yerleştirilmelidir.” (Ö7)

“Bence çocuklara deneyim anlamında daha çok fırsat tanıyan bir eğitim yaklaşımı olmalıdır. Bilgiden ziyade bilgiye ulaşma becerisini geliştirmelidir.” (Ö11)

“Gelecekte eğitim daha çocuk merkezli ve teknolojik gelişmeleri takip eden bir formda olmalıdır.” (Ö13).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları eğitimin geleceğinde teknoloji kullanımının artacağını bu nedenle eğitimde daha fazla teknoloji kullanımının artırılması gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir.

“Sosyal alanların artırılacağı eğitim ortamları yukarıda bahsettiğim sanallıkla gerçekliği oranlayacaktır, bunlar ise maddi imkânlarla bağlıdır.” (Ö1)

Bilimsel temellere dayalı, gelişen teknolojiyi yakından takip eden ve hatta yönlendirebilen programlar ve içerikler hazırlanmalıdır. (Ö2)

Teknolojiye hakim öğretmenler, sınıflar bu teknolojiyle donatılmış, öğrenci merkezli ve uygulama imkanı olan eğitim kurumları yapılmalıdır. (Ö3)

“Gelecekte bireylerin ihtiyaçları farklılaşacaktır. Eğitim sistemleri bu ihtiyaçları gidermeye açık ve esnek olabilmeli ve güncellenebilmelidir. Nitekim yapay zeka, uzay keşifleri, robotik gibi birçok alanda yaşanan gelişmeler hayatımızda değişimlere sebep olacağından eğitim bunların dışında kalmaz.” (Ö6)

Gelecekte eğitimin farklılaşacağını bu nedenle öğretmen eğitimlerinin de farklılaşması ve daha kaliteli olmasının gerektiğini düşünen öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. “Her fakülte uygun şartlara sahip kişileri almalı. Mezun etmek adına öğrenci alınmamalı. Üniversiteler eğitim kalitelerini artırmalı. Ders kitapları da ilk kademedan sona kadar aynı vizyonla yazılmalı. İlkokulda düşünmeyi öğretmeyen, kendi sorduğu soruyu bile kendi cevaplayan kitaplar yerine düşünme yöntemini veren kitaplar hazırlanmalı.” (Ö10)

“Okulların teknolojik donanımlı hale getirilmesiyle birlikte bu alanda yetişmiş eğitimcilerin olması ve programların düzenlenmesinin yanında, öğrencilerin yaparak, yaşayarak ve dokunarak öğrenmesi çok önemlidir. Bu sebeple bu iki eğitim yaklaşımının dengeli olması şarttır.” (Ö12)

Gelecekte ailelerin eğitimde daha fazla etkin rol oynaması gerektiğini öğretmenler şu sözleri ile açıklamışlardır.

“Ailelerin eğitime katılma süreci gerçekçi şekilde denetlenmelidir.” (Ö2)

“Ailelere zorunlu olarak sertifikalı eğitimler verilmelidir” (Ö7).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden (Ö2) zorunlu eğitimin gelecekte kalkması gerektiğini “Sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda fırsat eşitliğinin sağlanması halinde okullarda eğitim, yetersizlikten etkilenmiş bireyler dışında zorunlu olmaktan çıkartılmalıdır.” Sözleri ile ifade etmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre gelecekte eğitimin nasıl olması gerektiğinin tespit edilmesine yönelik yapılan görüşmeden elde edilen öğretmen görüşleri incelenerek değerlendirilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır. Gelecekte eğitim ile ilgili yaşanabilecek sorunlara ilişkin ifadelerin gelecekte eğitim ile ilgili sorunlar altında toplandığı görülmektedir. Gelecekte eğitim ile ilgili sorunlar eğitimin teknolojiye uyum sağlayamaması, öğrencinin eğitime ilgisinin azalması, göçten kaynaklanan sorunların ortaya çıkması, fırsat eşitsizliği artması, öğretmenlik mesleğinin olumsuz etkilenmesi, eğitim politikasının oluşturulmaması ve öğrencilerin sosyal ve duygusal sorunlar yaşaması şeklinde belirtilmektedir. Yaşanan/yaşanması muhtemel sorunların çözümüne ilişkin ifadelerin yaşanan/yaşanması muhtemel sorunların çözümü altında toplandığı görülmektedir. Yaşanan/yaşanması muhtemel sorunların çözümü eğitimin yeniden yapılandırılması, eğitimin teknolojiye uyumunun sağlanması, öğrencinin motive edilmesi, eğitim bütçesinin artırılması, uzman kişilerin istihdamı ve proaktif tutum sağlanması şeklinde belirtilmektedir. Öğretmenlerin yürürlükteki kanun ve yönetmeliklerin gelecekte eğitime etkisi ile ilgili cevaplarının yürürlükteki kanun ve yönetmeliklerin gelecekte eğitime etkisi altında toplandığı görülmektedir. Yürürlükteki kanun ve yönetmeliklerin gelecekte eğitime etkisi temasında eğitimin kalitesi düşecektir, olumsuz etkileyecektir, öğrencilerde problemlere yol açacak, eğitim araç gereçlerine erişim sıkıntısı ve beyin göçüne neden olacak şeklinde belirtilmektedir. Öğretmenlere göre gelecekte eğitim ile ilgili cevaplarının gelecekte eğitim hakkındaki görüşler altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin gelecekte eğitim hakkındaki görüşleri öğrenci merkezli eğitim anlayışı olmalıdır, eğitimde teknoloji kullanımı artmalıdır, öğretmen eğitiminin yeniden düzenlenmesi, aile katılımı artmalıdır ve zorunlu eğitim kalkmalıdır şeklinde belirtilmektedir. Eğitim politikasında sürekliliğin olmaması eğitime ve nihayetinde kalkınmaya zarar verir. Bu bağlamda, eğitim politikasında sürekliliğin sağlanması gerekmektedir. İstikrar için önemli olan bu unsurun gerçekleşmesi, ancak halkın ve diğer paydaşların süreçlere katılımının sağlanmasıyla mümkün olabilir. Eğitim politikasının oluşturulmasında eğitim akademisyenlerinin ve uzmanlarının bu konudaki görüşlerine başvurulmalıdır. Bu kapsamda tüm paydaşların görüşleri doğrultusunda eylem planları ve raporlar hazırlanmalıdır. Politikalar bu raporlar doğrultusunda uygulanmalıdır.

Öğretmen alımlarında kalite ön planda tutulmalıdır. İlk işe alım, nakil, terfi ve diğer personel süreçlerinde kriterler en uygun şekilde belirlenmeli ve şeffaf bir şekilde uygulanmalıdır. Bu bağlamda, süreçlerin elektronik ortamda merkezi olarak ele alınması çok önemlidir. Temel eğitim ve yükseköğretimde yönetici atama sistemi ivedilikle yenilenmelidir. Belirli grupların yönetimde kendi servet zincirlerini oluşturarak katılımcılığı ve çoğulculuğu sadece kendi prestijleri için kullanmaları eğitim sisteminin tıkanmasına, liyakatin ortadan kalkmasına ve kayırmacılığın ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi ile eğitim arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bir ülkede toplumun eğitim düzeyi ne kadar yüksekse, ülkenin gelişmişlik düzeyi de o kadar yüksektir. Günümüz dünyasında küreselleşme ile birlikte ülkeler birbirlerini ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel olarak etkilemekte ve birbirlerinden etkilenmektedir. 21. yüzyılda dünya ülkeleri varlıklarını güvence altına almak ve diğer ülkelerin önüne geçmek için sürekli rekabet halindedir. Eğitim bu rekabette önemli bir araçtır. Eğitim politikaları hem Türkiye’de hem de dünyada sürekli değişmektedir (Köseoğlu, 2013). Politika değişikliklerinin genellikle mevcut eğitim uygulamalarını daha etkili hale getirmek için yapıldığı görülmektedir. Türkiye’deki durumu değerlendirmek için, siyasi istikrarsızlık nedeniyle eğitimden sorumlu bakanların, bürokratların ve genel politika yapıcılarının sürekli değiştiğini bilmek önemlidir. Üstelik değişikliklerin bir kısmı pedagojik bir gerekçe olmaksızın siyasi ve bireysel

nedenlerle yapılmıştır. Daha açık bir ifadeyle, politika yapıcılar ve bürokratlar sadece kısa bir süre için görevde kalmakta ve planlamadan değerlendirmeye kadar uzun vadeli çalışmalardan kaçınılmaktadır. Tüm bu koşullar, Türkiye'de eğitim politikalarının sonuçlarının izlenmesini ve değerlendirilmesini, eğitimin kalitesini artırmak, kamuoyunu bilgilendirmek ve kamu kaynaklarını etkin kullanmak açısından önemli kılmaktadır (Gür, 2011). Bu bağlamda, değerlendirme sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

Türk eğitim sisteminde tespit edilen sorunlara yönelik eğitim paydaşlarının görüşlerinin dikkate alınarak, sık yaşanan değişikliklerden ziyade süreklilik arz eden, istikrarlı ve planlı reformlar yapılabilir. Görev yaptıkları eğitim kurumlarında fark yaratan öğretmenlerin kişisel ve ideolojik yaklaşımlardan arındırılarak ödüllendirildiği bir sistem kurulmalıdır. Bölge ve okul türü bağlamında yaşanan sınıf mevcutları yoğunluğu sorununu ortadan kaldırmak adına okullar arasındaki kalite farklılıklarını ortadan kaldıracak adımlar atılmalıdır. Okulların fiziksel ve teknolojik alt yapı sorunlarının çözülmesi eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlama adına önem arz etmektedir. Okul binaları öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde sanatsal ve estetik bir bakış açısıyla tasarlanmalı ve yeni yapılan okullar doğru bir planlama yapılarak tüm eklentileriyle (spor salonundan, atölyelerine kütüphanesine varıncaya kadar) bitirilerek okul yönetimlerine teslim edilmelidir.

KAYNAKÇA

1. Akyüz, Y. (1997). Türk Eğitim Tarihi, İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, İstanbul 1997, s.377, 382.
2. Aydın, M. (2014). Toplum Kültür Eğitim. İstanbul: Gazi Kitabevi
3. Balcı, A. (2001). Etkili Okul ve Okul Geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
4. Creswell, J. W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Siyasal Kitabevi.
5. Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 66-80
6. Glesne, C. (2020). Nitel araştırmaya giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
7. Gür, B. (2011). Eğitim politikalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi. 21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Eğitim- Bir Sen, Ankara
8. Köseoğlu, Ö. (2013). Meslek, sanat ve disiplin olarak kamu politikası: Türkiye'ye izdüşümleri. Bilgi, 15(1).
9. Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
10. Özyılmaz, Ö. (2019), Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları, Pegem Akademi Yay. 4.Baskı, Ankara
11. Uluğ, D. (1998). Eğitim Sisteminde Değişime Yapısal Uyum Sorunları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 14 (14), 153-166.
12. Uygun, S. (2013). Türk Eğitim Sistemi Sorunları: Geleneksel ve Güncel. Ankara: Nobel yayıncılık
13. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Subject Area
Education Management

Year: 2022

Vol: 8 Issue: 106

PP: 4650-4661

Arrival

13 November 2022

Published

31 December 2022

Article ID Number

67005

Article Serial Number

19

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.29228/8/sss.67005>

How to Cite This Article

Hardal, S., Keskin, A., Yüksel, G., Aslan, Y. G., Apaydan, M. & Güleş, S. (2022). "Köy Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:106; pp:4650-4661



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Köy Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler

Factors Affecting Motivation of Primary School Teachers

Sevinç Hardal¹  Ali Keskin²  Gamze Yüksel³  Yasemin Güney Aslan⁴ 
Mehmet Apaydan⁵  Selin Güleş⁶ 

¹⁻³ Öğretmen., MEB, İzmir, Türkiye

² Okul Müdürü., MEB, İzmir, Türkiye

⁵ Okul Müdürü., MEB, Ankara, Türkiye

⁴⁻⁶ Müdür Yardımcısı., MEB, İzmir, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, köy okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörleri tespit etmektir. Tarama modelinde olan araştırmanın örneklemini Ege Bölgesinde büyük bir ilçede bulunan 190 köy okulu öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmanın Verilerinin analizi SPSS 22 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Motivasyon ölçeğinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu Bağımsız Gruplar t ve ANOVA testleri ile incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; Cinsiyeti değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri için yapılan analizde anlamlılık değeri, $0,210 > 0,05$ olduğundan kadın ve erkek katılımcıların motivasyon düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediğini anlıyoruz. Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri için yapılan analizde anlamlılık değeri, anlamlılık değeri, $0,007 < 0,05$ olduğundan evli ile bekar katılımcıların motivasyon düzeylerinin anlamlı farklılık göstermekte olduğunu söyleyebiliriz. Yaş değişkenine göre katılımcıların motivasyon düzeyleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Motivasyon, Ödül

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the factors affecting the motivation of teachers working in village schools. The sample of the research, which is in the scanning model, consisted of 190 village school teachers in a large town in the Aegean Region.

The analysis of the data of the research was made with the SPSS 22 program and it was worked with a 95% confidence level. The variation of the motivation scale according to demographic variables was examined by Independent Groups t and ANOVA tests.

According to the results of the research; As the significance value in the analysis for the motivation levels of teachers according to the gender variable is $0.210 > 0.05$, we understand that the motivation levels of female and male participants do not differ significantly. As the significance value, significance value is $0.007 < 0.05$ in the analysis for the motivation levels of teachers according to the marital status variable, we can say that the motivation levels of married and single participants differ significantly. According to the age variable, the motivation levels of the participants do not differ significantly according to their age.

Keywords: Education, Motivation, Reward

1. GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Cemaloğlu, (2002) 'a göre, bugün atanan öğretmenler sadece yeni neslin liderleri değil aynı zamanda öğrencilere rol model olarak da davranırlar. Ayrıca, eğer öğretmenler mutlu, motive olmuş ve öğretmenlik mesleğinden memnunsal, o zaman daha büyük öğrenci başarısının kesinlikle sonuçlanacağını ekledi. Öğretmenlerin kararları ve tutumları, ülkenin gelecek neslinin hayatını içeren bir ülkenin refahını ve umutlarını da etkileyecektir.

Öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonları, geçmiş yıllarda yapılan önemli araştırmaların odağı olmuştur. Bogler'e (2001) göre, iş doyumunu öğretmenin kalıcılığı açısından önemlidir ancak aynı zamanda öğretmenin güçlendirilmesi, okul kültürü, kaliteli çalışma ortamı ve öğrenci başarısı ile de ilgilidir. Öte yandan, öğretmen motivasyonu genellikle öğretmenin davranışı ile gösterilir. Düşük öğretmen motivasyonu sadece öğrenci motivasyonu ve performansı üzerinde değil aynı zamanda yüksek eğitim standartlarına ulaşmada olumsuz etkilere de sahiptir. Gelecekte öğretmen sıkıntısı yaşanmamasını sağlamak için öğretmenleri cezbetmek ve elde tutmak eğitim liderleri için de büyük endişe kaynağıdır (Çetin, 2001).

İlkokul öğretmenlerinin, okul günü boyunca, örneğin ebeveynlerin oynaması gereken, ahlaki eğitim vermeleri de dahil olmak üzere, çeşitli roller üstlenmeleri gerekmektedir. Bazı öğretmenler sorumluluklarını istemeyerek almazlar, diğerleri için ise öğretmenlik mesleği bitmeyen bir savaşa benzer. Genel olarak öğrenciler, ebeveynler,

okul ve toplum dahil olmak üzere çeşitli eğitim paydaşlarından yüksek beklentiler ve öğretmenlerin yüzleşmesi gereken çeşitli zorluklar durumu daha da kötüleştirmektedir. Buna gelince, öğretmenler kendilerini sınırlı ve depresyonda hissederler ve ayrıca motivasyon ve memnuniyetsizlik eksikliği hissi yaşamaya başlarlar. Bazı öğretmenler bu tür sebeplerden dolayı daha mutlu bir hayat için öğretmenlik mesleğini bırakmayı tercih ederler. Bazı öğretmenler ise bu mesleği kaderlerinin bir parçası olarak görmeye başlarlar. Öğretmenlik mesleğinde kalırlar, ancak sonuçta öğrencilerin performanslarını olumsuz yönde etkileyebilecekleri mesleklerine ilgi duymadıklarını da her fırsatta gösterirler. Öğretmenler arasında devamsızlık oranının yüksek olması, eğitim ve öğrenimin sağlanmasında ciddi bir engel teşkil ettiği sonucunu da vermektedir. İlkokul öğretmenlerinin neden işlerinden memnun olmadıklarını ve motivasyon eksikliğine neden olan şeyleri açıklayan çok sayıda faktör vardır. Yüksel, 'e (2001) göre, düşük maaş, terfi durumunun olmaması, iletişim eksikliği, kötü çalışma ortamları, yaş ve cinsiyet faktörü, medeni durum ve öğretmenlerin bireysel olarak yaşadıkları problemler bu faktörler arasında gösterilmektedir.

Bu çalışmada incelenecek olan problem ilköğretim öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirli değişkenlere göre ne oranda fark gösterdiği. Öğretmenlerin motivasyonunun düşük ya da yüksek olmasının sınıf ortamına nasıl yansıtacağı da çalışmada incelenecek olan başlıklardan bazılarıdır. Çalışmada öğretmenlere nicel bir yöntem olan anket uygulaması yapılarak, öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörler detaylıca analiz edilmeye çalışılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, köy okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörleri tespit etmek ve bu faktörlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, meslek tecrübesi ve kişisel faktörlere göre ne oranda değiştiklerini verilerle analiz etmektir.

1.3. Alt problemler

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri nelerdir ?
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri nasıldır ?
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevapların
 - a) Cinsiyet değişkenine göre ,
 - b) öğrenim durumu
 - c) medeni durum değişkenine göre,
 - c) Yaş değişkenine göre ve
 - d) Mesleki kıdem değişkenine göre değişmekte midir?

2.1. Motivasyon Kavramı

Motivasyon, davranışın altında yatan nedenleri ifade eder (Guay ve diğerleri, 2010, Aktaran: Keser,2006). İçsel motivasyon kişisel zevk, ilgi veya zevk ile canlandırılan motivasyondur. Deci ve ark. (1999), gözlemsel, içsel motivasyonun, etkin irade eyleminde doğal olan kendiliğinden yapılan tatminkarlıklarla faaliyetlere enerji verdiğini ve sürdürdüğünü gözlemler (Başaran, 1984).

İngilizce motivasyon kelimesi olarak verilen motivasyon kelimesi Latince'de hareket etme seçeneğinden gelen mot kökünden gelmektedir ve psikolojideki iç kuvvetlerin belli bir amaca yönelik davranışları için arzu edilmektedir (Keser, 2006). Adamın manevi, fiziksel ve zihinsel gücünü yapmalıdır. Motivasyon, önceden belirlenmiş bir hedefe ulaşmak için kendi arzuları ve arzularıyla hareket etme sürecidir. İş odaklı motivasyon hem üyelerin hem de çalışanların beklentilerine cevap verir, bir iş ortamı yaratır ve insanları hedeflerinize göre davranışlarda bulunmaya teşvik eder açıkça ifade edilebilir (Berkman ve diğerleri, 2007). Motivasyon, coşkuyla bir şey yaptığımızda hissettiğimiz veya yaşadığımız duygulardır (Bentley, 2000; Aktaran: Öncü, 2004).

Belirli bir amaca ulaşmak ve katılımcı bir atmosfer yaratmak için insanları bir araya getirmek, yönlendirmek ve uyumlaştırmak için gösterilen tüm çaba ve çabalara motivasyon denir (Öztekin, 2005). Motivasyonla ilgili tanımları incelediğimizde motivasyon kavramının altında yatan üç ana faktör olduğu söylenebilir. Bunlar (Tinaç, 2005):

1. Kişinin sırrında ve dışı doğru hareket eden dış etkenleri tetikleyen dış etkenler aracılığıyla davranışı başlatan farklı şekillerde,
2. Davranışı belirli bir amaç ve hedefe ulaşmak için yönlendirmek

3. Kişi tarafından algılanmayı amaçlayan davranmaya devam etmek

2.2. Öğretmenlik Mesleği ve Motivasyon

Bireylerin istedikleri zaman farklı nitelikleri ve beklentileri vardır. Bu, etkilenmelerine neden olur. İşletmelerde motivasyon, tüm motivasyon unsurları bireyle bütünleşmiştir. Türkçede motivasyon, yönlendirme, motivasyon gibi şeyler ortaya çıktığını ifade eder. Motivasyon kelimesinin Türkçe de tam olarak karşılığı yoktur. Motivasyon talep, ihtiyaç, dürtü gibi kelimelerle ilgilidir ve genellikle insanın bir kelimesidir ve genellikle bir kelimedir (Luthans, 1992; Aktaran:Eren,. 1993).

McLean ve Anema (2004), bireylerin çok olumsuz durumlarına karşı en etkili gelişme gücünün motivasyonudur (Gottfried, 1990; Turner, 1995; Aktaran: Eren, 1993).

İnsanların yaşam ortamları, idealleri ve istediğimiz bazı davranışlardır. Aynı seviyede izler. Bu iki kavram, ek teoriler, müşteri memnuniyeti, bir sonraki ifade; Çalışanların hedefleri çok önemlidir. İnsanların hedefleri ihtiyaçlardan kaynaklanmaktadır. Bu eksikliğe odaklanana kadar motive olmayan bireyler mutlu olamazlar. Bu eksikliklerin harekete geçmesinin nedeni olan motivasyon, önleme davranışına yöneliktir ve bu gerçekleşmesi durumunda giderilmesi veya giderilmemesi yönünde yönlendirilir. Bu yönelim iç ve dış faktörlerle ortaya çıkabilir (Gottfried, 1990; Turner, 1995; Aktaran: Eren, 1993).

Bireylerin neredeyse tüm davranışları, tek bir nokta için motivasyondur. Bu gücün veya amacın, doğal ortamlarda isteklere ve arzulara göre gerçekleşmesi beklenmektedir (Koçel, 2013). En kısa tanımıyla, davranıştan önce planlanabilir veya doğru şekilde zihinlerimizi tasarlayabiliriz. Motivasyon kavramı, Westwood'da bireysel deneyimlere, bir bireyin isteklerine, arzularına ve isteğine cevap arayan bir davranış biçiminin seçimine içsel bir bakış açısı olarak ifade edildi. Bentley'e göre, bireyin iç faktörleri için gerekli ya da gerekli olan bazı aktiviteler gerçekleştirilir, aslında durum tanımlanır (Dündar, 2007).Bireylerin davranışlarının temel yönelimlerini motivasyonla araştıran ve bilişsel ve duyuşsal bir süzgeçten geçiren bir davranış biçimidir.

Pazarın en önemli unsurlarından biri de öğretmenlerdir. Gençleri yarın kendi rollerine ve kötü alışkanlıklarına hazırlamaktır. Kişiliklerini geliştirmek, rejimin gerektirdiği kişiliklerini geliştirmek, onları iyi bir vatandaş olarak eğitmek, bilim üretebilecek bir gençliği öğrenmek, tartışmak, sorgulamak ve üretmek beklentiler arasındadır. Bunun sadece yüksek motivasyonu olan öğretmenler (iç-dış motivasyon) ile yapılabileceği söylenebilir. Motivasyon genellikle, yönetim araştırmasında istenen ticari davranışları başlatma, yönetme ve sürdürme hareketi olarak tanımlanır. Motivasyon, mobilize edilmesi, yönlendirilmesi, önemli olması ve sürdürülmesi için bir oda veya çalışma grubunda belirtildiği kabul edilir.

Robbins'e (1993) göre, motivasyon temel olarak üst düzey plajda organizasyon amaçları için tüketilmek istediğiniz isteklilik ve koşuldur, uygun çalışma çabasıdır. Bu odada, sonuçların çekiciliği açısından kendine özgü bir durum ifade edilmiştir (Kocabaş, 2006).

Çalışan motivasyonu ile ilgili teorik ve pratik çalışmaları yönlendiren birkaç varsayım vardır. Birincisi, motivasyonun anlaşılması için kişisel ve özellik özelliklerinin çalışan davranışını nasıl etkilediğinin sistematik analizi ile ilgilidir. İkincisi, motivasyonun kişisel ve durumsal faktörlerden etkilenmesinin bir sonucu olan ve kişisel, sosyal veya diğer faktörlerin değıştikçe değışebileceği dinamik bir içsel durumdur. Üçüncüsü, çalışan davranışını etkileyen motivasyon ile çalışmaktır (Wiley, 1997: Aktaran: Kocabaş, 2006).

Örgütlerde, çalışanların motivasyonunda etkili olan faktörler hakkındaki iki perspektif açıklanarak motivasyon sorunları açıklanmaya çalışılmaktadır. Bunlardan biri çalışanların dış faktörlerini motive etmek ve gerekçeyi iç faktörlerle motive etmektir (Yazıcı, 2009).

Herzberg (1965) 'in çift faktörlü teorisine göre, çalışmanın motivasyon araçları çalışanların iç ve dış motivasyon araçları için motivasyonlarını değerlendirmektedir. Çalışan motivasyon aracı üzerinde denemek , olumlu bir etki yaratmak için iç ve dış motivasyon aracı içeriği veya farklı motivasyon araçları gruplarıdır (Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007).

Öğretmenlerin motivasyonlarını ve okul taahhütlerini güçlendirmek, okulun kendisi için bir avantajdır. Örgütsel bağlılığın boyutları, iç ve dış motivasyon araçlarının tasarım çalışmasının sonuçları ve bu bağlamdaki çalışmanın sonuçları da dahil olmak üzere yönetim literatürüne yaklaşımları ve öğretmenlerin ve yöneticilerin motivasyon ve örgütsel bağlılıklarını içermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin iş motivasyonları ve örgütlü kuruluşların geleceği ile eğitim kalitesi arasındaki ilişkiye yönelik örgütsel bağlılık da bir derece önemlidir (Yücel & Gülveren, 2011).

2.3. Öğretmenlerin İş Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Literatür incelendiğinde, Herzberg'in işin motivasyonunda önemli bir rolü olduğunu ve iş motivasyonunun oluşumuna katkıda bulunduğunu belirtmek mümkündür. Broedling (1977), 1940'lara kadar motivasyon davranışı ile bilim adamları sadece dışardan ele aldılar. 1940'larda ve 1950'lerde, gereksinim teorisyenleri tarafından içsel motivasyon kavramı geliştirildi. Öte yandan, benlik saygısı ve benlik tespiti, iç faktörler olarak ifade edilir (Ertan, 2008).

Öğretmenlerin iş motivasyonunu sağlamak, eğitim için önemli bir koşuldur. Bu sebeple, öğretmenlerin motivasyonunun olumsuz etkilerini artıran / artıran veya arttıran faktörleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçları, eğitim yönetimi alanındaki kurumdaki idareci ve öğretmenlerin motivasyonlarını değerlendirmek açısından önemlidir (Özgan ve Aslan , 2008).

2.4. İlköğretim Öğretmenlerinde Motivasyonu Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonları, geçmiş yıllarda yapılan önemli araştırmaların odağı olmuştur. Bogler'e (2001) göre, iş doyumunu öğretmenin kalıcılığı açısından önemlidir ancak aynı zamanda öğretmenin güçlendirilmesi, okul kültürü, kaliteli çalışma ortamı ve öğrenci başarısı ile de ilgilidir. Öte yandan, öğretmen motivasyonu genellikle öğretmenin davranışı ile gösterilir. Düşük öğretmen motivasyonu sadece öğrenci motivasyonu ve performansı üzerinde değil aynı zamanda yüksek eğitim standartlarına ulaşmada olumsuz etkilere de sahiptir. Gelecekte öğretmen sıkıntısı yaşanmamasını sağlamak için öğretmenleri cezbetmek ve elde tutmak eğitim liderleri için de büyük endişe kaynağıdır (Çetin, 2001).

Oral ve Kuşluyan'a (1997) göre, motivasyonların, kurumlardaki başarıyı artırması üzerindeki etkisini şöyle özetlemektedir:

Başarı motivasyon ile çok ilgilidir. Bir personel motive olmamışsa performans gösteremez. Bu sebeple kurumda yöneticinin en önemli görevlerinden biri kurumda çalışan her bireyin kurumun hedeflerine uygun olarak çalışmasını sağlayıp etkin bir kurum oluşturmaktır. Bu sebeple, kurumda çalışan bireyleri gönüllü olarak çalışabilmeleri için motive etmek gerekir (Alkan, 1998).

Öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin eğitim sisteminin başarısı ile yakından ilişkilidir. Motivasyonun temel amacının çalışanların istekli ve verimli çalışmalarını sağlayarak ve insanların becerilerini ve yeteneklerini tam kapasite ile kullanmalarını sağlayarak yüksek motivasyonun gelişimine katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Ceylan, 2002).

Motivasyon araçları kişiye ve kuruma göre değişir; gelir, güvenlik, terfi fırsatları, cazip çalışma, statü, kişisel güçlendirme ve yetkilendirme, özel hayata saygı, kararlara katılma yeteneği, adil ve disiplin sistemi, iş değişikliği, iş zenginleştirme, iş genişletme, esnek zaman belirlemedir (Eren, 2001, Can, 1992). Çalışanların karar ve yönetimdeki önemi son yıllarda daha iyi anlaşılmaktadır. İnsana verilen değerdeki artışın, kalite ve üretkenlikte bir artışa yol açtığı ve kurumdaki tüm çalışanların, iyi bir ürün veya hizmet sağlamak için bir bütün olarak çalışması gerektiğidir. Bunun çalışanların karar ve yönetime dahil edilmesini sağlamaktır (Özden, 1999). Kararlara katılımın çalışan motivasyonu üzerinde birçok olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Erdem'e (1996) göre, kararlara katılmak, organizasyona sahip olmak ve aidiyet duygusunu artırmak için motive olan çalışanlar. Alınan kararlara katkısı olduğuna inanan çalışan; kararlara direnmek için çalışmaz; daha verimli çalışıyor. Bu şekilde kuruluş içindeki konumunu bırakmak istemiyor.

Öğretmenler arasında devamsızlık oranının yüksek olması, eğitim ve öğrenimin sağlanmasında ciddi bir engel teşkil ettiği sonucunu da vermektedir. İlkokul öğretmenlerinin neden işlerinden memnun olmadıklarını ve motivasyon eksikliğine neden olan şeyleri açıklayan çok sayıda faktör vardır. Yüksel,'e (2001) göre, düşük maaş, terfi durumunun olmaması, iletişim eksikliği, kötü çalışma ortamları, yaş ve cinsiyet faktörü, medeni durum ve öğretmenlerin bireysel olarak yaşadıkları problemler bu faktörler arasında gösterilmektedir.

2.5. İlköğretim Öğretmenlerinin Motivasyonlarını Yükseltmek için Yapılabilecekler

Sanayileşme, işyerlerinde ve fabrikalarda otomasyonun artması, işlerde monotonluk, işbölümü ve işin uzmanlaşması ile birlikte, bu durum işçilerin işlerinden bıkmalarına ve iş tatmininin azalmasına sebep oldu. Bu tür ortamlarda çalışan işçiler, çalışmalarından çok az zevk aldılar, ihtiyaçlarını neredeyse hiç karşılamadıkları bir işi bitirip yarattılar (Eren,E. 2006).

Motivasyon terimi kelimedenden türemiştir. Motivasyon, düşünceler, umutlar, inançlar, kısaca arzu edilir; isterler ve korkular (Örücü ve Kambur, 2008). Bugün, en iyi bilinen motivasyon teorisi Maslow'un ihtiyaçlar teorisi.

Maslow'un ihtiyaç teorisi, yaşam önceliğine göre düzenlenmiş beş temel ihtiyaç kategorisi olduğunu varsayar: fizyolojik, güvenlik, aidiyet, saygı ve kendini gerçekleştirme (Yıldırım, 2011).

Öğretmenler, öğrencilerin eğitim kalitesini belirlemede en önemli faktördür. İçinde yaşadığımız bilgi ve iletişim yaşı sürekli olarak eğitim ihtiyacını artırırken, çağın gerektirdiği niteliklere sahip kişilerin yalnızca etkili bir öğretmen ve etkili olan çağdaş bir eğitim sisteminde (Şahin, 1999) büyüebilmesi bu okulları oluşturan öğretmenler. Bugünün hükümetleri, ülkelerinde yaşayan insanların yaşın gerektirdiği özelliklere sahip olmasını sağlamak için okulları her düzeyde daha etkili hale getirmenin yollarını arıyor.

3. YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada köy öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörleri tespit etmek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Ege bölgesinde büyük bir ilçede bulunan köy okullarında görevli öğretmenlerden oluşturulmuştur. Örneklemi ise Ege bölgesinde büyük bir ilçede bulunan köy okullarında görevli 190 öğretmenden oluşmaktadır.

3.3.Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçek, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nicel değişkenlere ait Bağımsız Gruplar t ve ANOVA testleri ile incelenmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Demografik özelliklere göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin bulgular nelerdir? şeklindeki birinci alt probleme ilişkin veriler tablo şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	n	%
21- 30	24	11,1
31- 40	86	45,2
41-50	85	44,7
Toplam	190	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların % 45,2’si 31- 40 yaş, %44,7 ‘si 41-50 yaş ve %11,1 ‘i 20- 30 yaş aralığındadır.

Tablo 2: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	78	41,1
Erkek	112	58,9
Toplam	190	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların %58,9’u erkek, % 41,1’i kadındır.

Tablo 3: Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı

Medeni durumu	n	%
Evli	165	86,8
Bekar	25	12,2
Toplam	190	100,0

Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların % 86,8’i evli, 12,2 ‘si de bekadır.

Tablo 4: Katılımcıların Eğitim Değişkenine Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	n	%
Lisans	180	94,7
Yüksek lisans	10	5,3
Toplam	190	100

Tablo 4’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların % 94,7’si Lisans, % 5,3 ‘ü yüksek lisans mezunudur.

Tablo 5: Katılımcıların Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

Meslekteki çalışma süresi	n	%
1-10 yıl	46	24,2
11-20 yıl	80	42,2
21+ yıl	64	33,6
Toplam	190	100

Verilerin tek tek frekans tabloları incelendikten değişkenler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular teker teker değişkenlere göre tablolar halinde sunulmuştur.

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo.6. Motivasyon Ölçeği İfadelerine Katılım Düzeyleri ve Ortalaması

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ortalama	s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1 -Köyde görev yapmak ruh sağlığımı olumsuz etkiliyor.	0	0,0	0	0,0	9	6,0	56	29,0	125	65,0	4,59	0,60
2- Köy okulumuzun sürekli olarak onarıma ihtiyaç duyması eğitimi aksatıyor.	0	0,0	2	2,0	7	5,0	94	49,0	87	44,0	4,35	0,67
3- Köye ulaşım da harcadığım zaman dersteki performansımı etkiliyor.	0	0,0	0	0,0	4	2,0	21	13,0	165	85,0	4,83	0,43
4 -Maaşımın bir kısmını yol masraflarına ayırmam beni mutlu etmiyor.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	11	9,0	179	91,0	4,91	0,29
5 -Köyde görev yapmak bana heyecan veriyor.	0	0,0	0	0,0	8	6,0	14	8,0	168	86,0	4,80	0,53
6 -Köyde internette yararlanma imkanı buluyorum.	0	0,0	8	4,0	4	2,0	26	14,0	152	80,0	4,70	0,70
7 -Köy okulundaki araç gereç ve materyal eksikliğini kendi imkanlarımla gideriyorum.	0	0,0	0	0,0	13	7,0	35	19,0	142	74,0	4,67	0,60
8 -Köy okulunda yeterli araç gereç ve materyal bulamıyorum.	0	0,0	4	2,0	6	3,0	67	35,0	113	60,0	4,53	0,66
9 -Köyde görev yapmak beni mutlu ediyor.	0	0,0	0	0,0	14	7,0	39	22,0	137	71,0	4,64	0,61
10 -Köyde görev yapan bir sınıf öğretmeni olmaktan memnuniyet duyuyorum.	0	0,0	0	0,0	20	11,0	30	16,0	140	73,0	4,62	0,68
11 -Köy okulunda velilerden yeterli desteği göremiyorum, kendimi yalnız hissediyorum.	0	0,0	6	3,0	24	13,0	60	30,0	100	54,0	4,35	0,82
12 -Köye gidiş gelişlerde harcadığım zaman yüzünden sosyal aktivitelere zaman ayıramıyorum.	0	0,0	0	0,0	13	7,0	15	8,0	162	85,0	4,78	0,56

Anketimizin 1. maddesine katılımcıların (%65,0)'ı tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,59 \pm 0,60$ 'tır.

Anketimizin 2. maddesine katılımcıların (%49,0)'u katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,35 \pm 0,67$ 'dir.

Anketimizin 3. maddesine katılımcıların (%85,0)'i tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,83 \pm 0,43$ 'tür.

Anketimizin 4. maddesine katılımcıların (%91,0)'i tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,91 \pm 0,29$ 'dur.

Anketimizin 5. maddesine katılımcıların (%86,0)'sı tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,80 \pm 0,53$ 'tür.

"Anketimizin 6. maddesine katılımcıların (%80,0)'i tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,70 \pm 0,70$ 'tir.

Anketimizin 7. maddesine katılımcıların (%74,0)'ü tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,67 \pm 0,60$ 'tır.

Anketimizin 8. maddesine katılımcıların (%60,0)'ı tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,53 \pm 0,66$ 'dır.

Anketimizin 9. maddesine katılımcıların (%71,0)'i tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,64 \pm 0,61$ 'dir.

Anketimizin 10. maddesine katılımcıların (%73,0)'ü tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,62 \pm 0,68$ 'dir.

Anketimizin 11. maddesine katılımcıların (%54,0)'ü tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,35 \pm 0,82$ 'dir.

Anketimizin 12. maddesine katılımcıların (%85,0)'i tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,78 \pm 0,56$ 'dir.

4.3. Üçüncü Alt probleme İlişkin Bulgular

Tablo:7 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri İçin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Std. Hata X
Kadın	78	2,6083	0,30310	-1,257
Erkek	112	2,6660	0,31988	

Bağımsız örneklerTestDevamı

		Varyans Eşitliği Testi		X Eşitliği için t testi	
		F	Sig.	t	df
ortalama	Varsayılan eşitlikler	,057	,811	-1,257	188
	Eşit farklar varsayımı			-1,267	177,277

Bağımsız örneklerTest Devamı 2

		X Eşitliği için t testi		
		Sig. (2-tailed)	XDifference	Std. HataDifference
ortalama	Varsayılan eşitlikler	,210	-,05767	,04589
	Eşit farklar varsayımı	,207	-,05767	,04553

Tabloya göre araştırmaya katılan 109 Erkek katılımcının ortalama motivasyon düzeyi 2,6660 iken araştırmaya katılan 10 Kadın katılımcının ortalama motivasyon düzeyi ise 2,6083 bulunmuştur.

Tablo 8: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri İçin t-Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	Std. Hata X
Evli	178	2,6083	,30916	,02317
Bekar	12	2,4053	,28973	,08364

Bağımsız örneklerTest Devamı

		Varyans Eşitliği Testi		X Eşitliği için t testi	
		F	Sig.	t	df
ortalama	Varsayılan eşitlikler	,139	,710	2,743	188
	Eşit farklar varsayımı			2,904	12,749

Bağımsız örnekler Test Devamı 2

		X Eşitliği için t testi		
		Sig. (2-tailed)	XDifference	Std. HataDifference
ortalama	Varsayılan eşitlikler	,007	,25200	,09188
	Eşit farklar varsayımı	,013	,25200	,08679

Yukarıdaki tablolara baktığımızda, araştırmaya katılan 178 evli katılımcıların ortalama motivasyon düzeyi 2,6573, 12 bekar katılımcının ortalama motivasyon düzeyi ise 2,4053 çıkmıştır.

Tablo 9: Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ortalama

	N	X	Ss	Std. Hata	95% X için Güven Aralığı	
					LowerBound	UpperBound
20-30	22	2,5496	,29119	,06208	2,4205	2,6787
31-40	85	2,6096	,32151	,03487	2,5403	2,6790
41+ yaş	83	2,6982	,30348	,03331	2,6320	2,7645
Total	190	2,6414	,31333	,02273	2,5965	2,6862

Varyansların Homojenliği Testi

ortalama

Levene İstatistiği	df1	df2	Sig.
,022	2	187	,978

ANOVA

ortalama

	Kareler Toplamı	df	XSquare	F	Sig.
BetweenGroups	,539	2	,270	2,800	,063
WithinGroups	18,016	187	,096		
Total	18,555	189			

Descriptive tablosundaki X değerleri tablonun en solunda bulunan katılımcıların yaşlarının ortalama motivasyon düzeyini göstermektedir.

Tablo 10: Mesleki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ortalama

	N	X	Ss	Std. Hata	95% X için Güven Aralığı	
					LowerBound	UpperBound
1-10 yıl	46	2,5968	,31369	,04625	2,5037	2,6900
11-20 yıl	81	2,6470	,34244	,03805	2,5713	2,7227
21+ yıl	63	2,6667	,27273	,03436	2,5980	2,7354
Total	190	2,6414	,31333	,02273	2,5965	2,6862

Varyansların Homojenliği Testi

ortalama

Levene İstatistiği	df1	df2	Sig.
2,102	2	187	,125

ANOVA

ortalama

	Kareler Toplamı	df	XSquare	F	Sig.
BetweenGroups	,134	2	,067	,681	,507
WithinGroups	18,421	187	,099		
Total	18,555	189			

Yukarıdaki tablolarda verilerimize ait tanımlayıcı istatistikler ve varyans analizi değerlerine katılımcıların motivasyon düzeyleri ile çalışma süresi arasında anlamlı farklılıklar yoktur.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın evreni Muğla İli Seydikemer İlçesinde bulunan köy okullarında görevli öğretmenlerden oluşturulmuştur. Örnekleme ise Seydikemer İlçesinde bulunan köy okullarında görevli 190 öğretmenden oluşmaktadır.

Ankete cevap veren katılımcılardan;

Erkeklerin oranı %35,0 iken kadınların oranı %65,0'tir.

Bekar olanların oranı %6,0 iken evlilerin oranı %94,0'tür.

35 yaş ve altı olanların oranı %32,0; 36-45 yaş arası olanların oranı %44,0; 46 yaş ve üstü olanların oranı %24,0'tür.

Cinsiyeti değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri için yapılan analizde anlamlılık değeri, $0,210 > 0,05$ olduğundan kadın ve erkek katılımcıların motivasyon düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediğini anlıyoruz.

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri için yapılan analizde anlamlılık değeri, $0,007 < 0,05$ olduğundan evli ile bekar katılımcıların motivasyon düzeylerinin anlamlı farklılık göstermekte olduğunu söyleyebiliriz.

5.2. Öneriler

Araştırma kapsamında aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

Köy öğretmenlerinin ücretlerinde iyileştirmeler yapılmalıdır.

Köy okulu öğretmenleri başta olmak üzere bütün öğretmenlere 3600 ek gösterge verilmelidir.

KAYNAKÇA

1. Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17 (3), 151-166.
2. Ağırbaş, İ.; Çelik, Y. ve Büyükkayıkçı, H. (2005). “Motivasyon Araçları ve İş Tatmini”, Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, Cilt:8,Sayı:3.
3. Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. (13), 343-361. Büyükses, L. (2010). Öğretmenin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmenler. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi .
4. Altok, T. (2009). Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin hizmet ve imalat işletmelerinde karşılaştırmalı bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
5. Argon, T. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 2(19), 159-179.
6. Aşkoğlu, M. (1996). Motivasyon. İstanbul: Üniversite Kitabevi. Atmaca, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin motivasyon durumlarının incelenmesi (Ağrı İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
7. Balcı, A. (2011). Etkili Okul, Okul Geliştirme, Kuram Uygulama ve Araştırma. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
8. Balcı, E. (1992). Ödüller güdüleme kuramları ve Türkiye’de öğretmen ödülleri (1. Baskı). Ankara: Adım Yayınevi.
9. Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S. & Bayrakçeken, S. (2005). “İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: Farklılıkların ve Sorunların Araştırılması.” Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (1), 391-417.
10. Baysal, Can ve Erdal Tekarslan, Davranış Bilimleri, Avcıol Yayıncılık, İstanbul 1996
11. ve Davranış. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
12. Büyükses, L. (2010). Öğretmenlerin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmenler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı.
13. Can, H. (1997). Organizasyon ve yönetim. Ankara: Siyasal Yayınları.
14. Can, Halil, Organizasyon ve Yönetim, Siyasal Kitabevi, Ankara 1999 Eren, Erol, Yönetim ve Organizasyon, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul 2001
15. Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:153-154.
16. Cemaloğlu, N. (2002). Eğitimde örgütsel yenileşme ve öğretmenlerin güdülenmesi. *Aktif Eğitim Dergisi*, 2, 50-65.
17. Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Ün. Eğitim Fak. Dergisi*, 15 (2), 465-484.
18. Cemaloğlu, N., 2002. Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:153-154.
19. Çetin, Ş. (2001). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:157.
20. Çetin, Ş., 2001. İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:157.

- 21.Çubukçu, Z., Döndar, İ., 2003. Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:157.
- 22.Demir, H. B. (2007). “Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunu Etkileyen Değişkenler” Sempozyum: XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gazi Osmanpaşa Eğitim Bilimleri Fakültesi,Tokat.
- 23.Dündar, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 107-108.
- 24.Engin, E. (2004). Psikiyatri kliniğinde çalışan hemşirelerin öfke düzeyleri ile iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- 25.Eren, E. (2006). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi (9.Baskı).İstanbul. Beta Basım Yayım Dağıtım. Good, T. L. and Brophy,
- 26.Eren, E. (2006). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi, İstanbul: Beta Basım. Gürkan, M. (2006). Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 27.Ergül, Ş. (1996). Personel yönetimi (1. Baskı). İstanbul: Rem Ofset, Araştırma Yayınları. Eroğlu, F. (2015). Davranış Bilimleri. Ankara: Beta Yayınları.
- 28.Ersarı, G. ve Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1), 81- 101.
- 29.Ertan, H. (2008). Örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki: Antalya’da beş yıldızlı otel işletmelerinde bir inceleme. Doktora tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- 30.Ertürk R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları, Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2 (3), 1-15.
- 31.Ertürk R. , Aydın B. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science, 2 (4), 233-246.
- 32.Ertürk, R. (2014). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: Bolu ili örneği. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- 33.Fındıkçı, İ. (2000). İnsan kaynakları yönetimi. İstanbul: Alfa Yayınevi. Genç, N. (2005). Yönetim ve organizasyon. Ankara: Seçkin Yayınları.
- 34.Kapusuzoğlu, Ş. (2001). Yönetimde motivasyon süreci. Çağdaş Eğitim Dergisi, 277, 37-41. Koçel, T. (2010). İşletme yöneticiliği (12. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- 35.Karaca, N. (2001). İlköğretim okullarında öğretmenlerin karara katılma düzeyleri (Marmaris ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- 36.Karakaya, A. ve Ay, F.A. (2007). “Çalışanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörler: Sağlık Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma”. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Mayıs, Cilt:31, No:1 55-67.
- 37.Karakaya, A., & Ay, F. A. (2007). Çalışanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörler: Sağlık Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 31 (1), 55-67.
- 38.Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. Eğitimde Kuram ve Uygulama (2(1)), 3-14.
- 39.Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 40.Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 41.Koçel, T., 2001. İşletme Yöneticiliği, Beta Yayınları, 8. Baskı. İstanbul.
- 42.Koçel, Tamer, İşletme Yöneticiliği, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul 2001
- 43.Köklü, M. (2010). Ortaöğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumları, katılma istekleri, iş doyumları, çatışmaları yönetme biçimleri. Eğitim ve Bilim Dergisi , 165 (37), 1-16.

- 44.Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(25), 285- 299.
- 45.Kurtuluş, K., İşletmelerde Araştırma Yöntembilimi, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayın No: 210, İşletme İktisadi Enstitüsü Yayın No: 106, İstanbul, 1989.
- 46.Küçük, E. (2008). İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine Yönelik Çağdaş Denetim Alguları İle mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasında İlişki(İstanbul İli Eyüp İlçesi Örneği). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi .
- 47.Mertler, C. A., 2002. Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teachers. American Secondary Education, 31, (1), 43.
- 48.Okutan, M., 2003. Okul Müdürlerinin İdari Davranışları, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:157. Osmay, N., 2002. İnsan Mühendisliği, Alfa Yayınları, 8. Baskı, İstanbul. Özdamar, Kazım.
- 49.Oral, S. ve Kuşluvan, Z. (1997). Motivasyon konusunda oluşturulan yaklaşımlar ve işletmelerde motivasyonu artırmaya yönelik olarak kullanılan araçlar. Verimlilik Dergisi, 3, 93-11
- 50.Oruç, S. (2007). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği) . Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi .
- 51.Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). “Örgütsel-Yönetimsel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hizmet Endüstrisi Örneği”. Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Manisa, Yönetim ve Ekonomi, Cilt: 15, Sayı:1.
- 52.Özdemir, M. (2010) Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilimi sorunsalı üzerine bir çalışma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (1), 323 343. http://sbd.ogu.edu.tr/makaleler/8110211_1_Makale_14.pdf, adresinden 12.05.2014 tarihinde indirilmiştir.
- 53.Özgan, H. ve Aslan N. (2008). “İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi”. Gaziantep Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 190-206.
- 54.Öztürk Z., DüNDAR H.(2003). “Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler”. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 4, Sayı: 2.
- 55.Öztürk, E, Uzunkol, E . (2013). İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri / The Psychometric Properties Of The Primary School Teacher Motivation Scale. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9 (4), 421-435.
- 56.Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi , 10 (35), 82-99. TDK. (tarih yok). Büyük Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu .
- 57.Pekel, H. N. (2001). İşletmelerde motivasyon-verimlilik ilişkisi; devlet hava meydanları işletmesi antalya havalimanı çalışanları arasında bir örnek olay araştırması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
- 58.Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/eku/issue/5458/74006>
- 59.Sabuncuoğlu, Z. (1987). Çalışma Psikolojisi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi. Şahin, M.(1999). “Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, sayı: 18, ss.221-227. Şişman, M. (2002). Eğitimde Mükemmellik Arayışı -Etkili Okullar. Ankara: Pegem Yayınları.
- 60.Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(11), 523-547.
- 61.Tevrüz, Suna, vd, Davranışlarımızdan Seçmeler, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul 1999
- 62.Toker, B.(2008). “Motivasyonda Kullanılan Özendirme Araçlarının İş Doyumuna Etkileri: Beş ve Dört Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Uygulama”. Ege Akademik Bakış, 8(1), 69-
- 63.Ulutaş, M. (2003). Katılımcı yönetimin örgütsel bağlılık ve yaratıcılığa etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- 64.UNESCO (2006). “Teacher Motivation, Compensation And Working Conditions. Guidebook for Planning Education Emergencies and Reconstruction”. International İnstitute For Educational Plannig, Chapter 16, Paris.

- 65.Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Detay Yayıncılık.
- 66.Yazıcı, H. (2009). “Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış”. Kastamonu Eğiti Dergisi, 17(1), 33-46.
- 67.Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17 (1), 33-46.
- 68.Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 69.Yıldırım, N. (2011). “Okul Müdürlerinin Motivasyonları Üzerinde Nitel Bir İnceleme”. AİBÜ, Eğitim Fakülteleri Dergisi, 11(1), 71-85.
- 70.Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin Sahip Olmaları gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:150
- 71.Yücel, C., & Gülveren, H. (2011). Sınıfta Öğrencilerin Motivasyonu. M. Şişman, & S. Turan içinde, Sınıf Yönetimi (s. 113-131). Ankara: Pegem Akademi.
- 72.Yüksel, G., 2001. Öğretmenlerin Sahip Olmaları gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:150

Subject Area
Education Management

Year: 2022

Vol: 8 Issue: 106

PP: 4662-4670

Arrival

13 November 2022

Published

31 December 2022

Article ID Number

67006

Article Serial Number

20

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.2922>

8/sssj.67006

How to Cite This Article

Eke, A., Duru, C., Tekin,

T., Tekin, T., Canöztürk,

S. & Yıldırım, G. (2022).

“Örgütsel Değişmeye

İlişkin Yapılan

Çalışmaların Analizi: Bir

İçerik Analizi Çalışması”

International Social

Sciences Studies Journal,

(e-ISSN:2587-1587)

Vol:8, Issue:106;

pp:4662-4670



Social Sciences Studies

Journal is licensed under

a Creative Commons







Attribution-

NonCommercial 4.0

International License.

Örgütsel Değişmeye İlişkin Yapılan Çalışmaların Analizi: Bir İçerik Analizi Çalışması

Analysis of the Studies on Organizational Change: A Content Analysis Study

Ayşegül Eke¹  Canat Duru²  Taşkın Tekin³  Tarkan Tekin⁴  Saime Canöztürk⁵ 
Gürsel Yıldırım⁶ 

¹ Öğretmen., MEB, Antalya, Türkiye

²⁻⁴⁻⁵ Okul Müdürü., MEB, Antalya, Türkiye

³ Müdür Yardımcısı., MEB, Ankara, Türkiye

⁶ Müdür Yardımcısı., MEB, Antalya, Türkiye

ÖZET

Modern dünya toplumsal hayatımıza birçok yeniliği, gelişmeyi ve değişimi armağan etmiştir. Ortaya çıkan tüm bu gelişmeler insanların günlük hayatındaki gereksinimlerini ve beklentilerini değiştirmiş ve günün koşullarına uygun şekilde yaşamını düzenlemesini mecbur kılmıştır. Tüm bu gelişmelerden insanlar kadar toplumsal faaliyetler ve toplumda faaliyet göstermekte olan örgütler de nasibini olmaktadır, Örgütlerin günün koşullarına göre gerekli değişimleri ve gelişmeleri hayata geçirmeleri, hayatta kalabilmeleri ve rekabet edebilmeleri için çok önemli bir sorunsaldır.

Yapılan bu çalışma 2000-2020 yılları arasında örgütsel değişim konusunda hazırlanmış makale, tez gibi çalışmaların bütüncül ve kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi, belli standartlarda ayrıştırılarak örgütsel değişim ve değişme konusunda gerekli çalışmaların yapıp yapılmadığının, bu konuda hangi değişkenlerin öncelikli olarak ele alındığının ve yapılan araştırmalarda kullanılan yöntemlerin ortaya konmasına hizmet etmektedir. Bu çalışmaya kaynak olarak Tr Dizin veri tabanı ve Yök Tez Ulusal veri tabanı kullanılmıştır. Burada konu ile ilgili olarak tespit edilen 35 adet tez ve 24 adet makaleye ulaşılmıştır

Anahtar Kelimeler: Örgüt, Değişim, Örgütsel Değişim

ABSTRACT

The modern world has given many innovations, developments and changes to our social life. All these developments have changed the needs and expectations of people in their daily life and forced them to organize their lives in accordance with the conditions of the day. In all these developments, social activities and organizations operating in the society have their share as well as people.

This study conducted a comprehensive and comprehensive analysis of studies such as articles and theses on organizational change between the years 2000-2020, whether the necessary studies were carried out on organizational change and change by separating them in certain standards, which variables were primarily addressed in this subject and it serves to reveal the methods. Tr Index database and Yök Thesis National database were used as sources for this study. 35 theses and 24 articles related to the subject have been reached here.

Keywords: Organization, Change, Organizational Change

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Değişim ve süreklilik kavramları ayrılmaz bir bütün gibidirler, bir örgütün hedeflerine ulaşması ve varlığını devam ettirebilmesi için etrafında hızla esen değişim rüzgarlarını gözlemleyip, buna ayak uydurması gerekmektedir. Örgütün yaşamına devam edebilmesi açık sistem olarak kurulmalarına ve süreklilik arz etmelerine bağlıdır. Açık sistem olmaları çevreleri ile sürekli bir etkileşim haline olmaları durumunu beraberinde getirmektedir. (Daft 2001: 278; Koçel, 2005; Yeniçeri, 2002).

Örgütsel değişimin yukarıda sayılan boyutları nedeniyle ilgi çekici bir nitelik kazanması, örgütlerin yaşamlarını devam ettirebilmek için değişime ayak uydurma zorunlulukları gibi bir çok nedenden ötürü literatürde bu konuyu odağına almış çok sayıda araştırma ve çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların incelenmesi, içerik yönünden analiz edilmeleri, konuya farklı temellerde bakış açısı geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir.

Örgütsel değişim konusu hakkında Türkiye’de 2000-2020 yılları arasında hazırlanmış araştırmaların literatürden taranması sonucu, bulunan çalışmaların içerik analizinin yapılması çalışmanın amacını teşkil etmektedir.

1.2. Örgütsel Değişim

Planlı değişim en eskisi gibi sık kullanılmasa da kullanılmaya devam edilen planlı değişim süreçleri ile alakalı olarak Burnes (2004), yapısal olarak örgütsel değişim hayata geçirmeye çalışan örgütlerde planlı değişimin

mecburen kullanılmaya devam edildiğini, bunun nedeninin bu tarz bir değişim için uzun süreli olarak yapılması gereken planlama süreçleri olduğunu bildirmiştir. Buna benzer başka araştırmalarda bu duruma ek olarak örgütte devam eden iletişimin ve etkileşimin üst düzeyde yarar sağlaması ve değişimin başarıya ulaşması ihtimalinin yükseltilmesi arzu ediliyorsa, planlı örgütsel değişimin araç olarak kullanılması gerekliliğinden bahsedilmektedir (Cummings & Worley, 2009).

Sürekli örgütsel değişim dönem olarak uzun zaman dilemlerinde gerçekleşen, yapısal bir takım değişimlerin yerine iç ve dış çevre ile ilgili durumlar ve süreçleri dikkate alarak örgütsel değişimin belirli bir düzen içinde sık bir şekilde gerçekleştirilmesinin şart olduğunu iddia eden tarzdır (Bamford, 2003). Bu tarzdaki yaklaşımlar planlı yaklaşıma alternatif oluşturmak için ortaya çıkmıştır, zira sürekli yaklaşıma göre planlı yaklaşım, yöneticiye davranış kalıplarına aşırı bağımlı, hızlı olmayan ve iç çatışmalar sebebiyle yanlış hesaplanan bir yaklaşımdır. Sürekli değişim stratejileri ile planlı değişim stratejilerin birbiriyle karşılaştırılmalarında temel alınan başka bir kıstas da yöneticilerin süreç üzerindeki etkileridir. Sürekli değişim planının aksine örgütsel değişim süreçlerinde liderin kişisel insiyatifi değil, tümüyle hedefleri ve amaçları hayata geçirmeyi arz ettikleri pazara, iç ve dış çevreye göre yönelim göstermelerinin gerekli olduğunu savunur. Bu durumdan ötürü de yöneticilere büyük oranda bağımlı olan planlı örgütsel değişim eleştirilmektedir (Burnes, 1996).

Durumsal yaklaşım ise örgütlerin tek başına bir stratejiyi değil de durumlara göre birden fazla modeli kullanmalarının lazım geldiğini, ortaya çıkan durumların bir çok açıdan incelenmesi gerektiği savunulmuştur (Pettigrew, Woodman, Cameron, 2001). Durumsallık yaklaşımı da süreklilik yaklaşımı gibi dar ve sık görüşlü yöneticilerin yerine örgüt sistem ve yapılarının sürekli olarak değişim göstererek, çevre merkezli olması gerektiğini savunmaktadır. Günümüzde yaşanan yakıcı rekabet ortamı sebebiyle örgütlerin çevrelerine ayak uydurma ihtiyaçlarının çoğalması durumu ortaya çıkmış bu durum da durumsallık yaklaşıma olan gereksinimi arttırmıştır (Orlikowski, Yates, 2002). Spor yönetiminde gerçekleştirilen değişim araştırmalarında uygulamaya konulan teorilerin ve süreçlerin birbirleri ile benzerlik içinde olmaları sorunsalı, değişim sonuçlarının farklılaşmasına neden olmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak, spor örgütlerinin doğrusal olmayan ve çok sayıda farklı değişkeninin olmasının, sonuçların tahmin edilmesini ve planlanan girişimlerin sonuçlandırılmasını bir kat daha zorlaştırmaktadır. Spor örgütlerinde bulunmakta olan bu orijinal yapılar, kendilerini mecburen durumsal yaklaşımı kullanmaya itmiştir (Skirstad, Chelladurai, 2011). Spor örgütlerindeki değişim araştırmaları bir takım farklı örnek durumlar bünyesinde değerlendirilmektedir, araştırmalar bu örgütlerde amatörlükten profesyonel düzeye atlama, iş potansiyeli ve geliştirmelerin meydana getirilmesi için bir farklı bir takım spor kuruluşlarının ortak olması, üst örgütlerde gönüllülük esasına dayalı sistem meydana getirilmesi ve kulüplerde farklılaşmış mantıkların aynı zamanda kullanılması gibi durumlarda çeşitlilik gözlemlenmektedir (Skirstad, Chelladurai, 2011).

1.3. Örgütsel Değişim Türleri

Değişimin ne olduğu, nasıl işlediği, hangi yapılarda devam ettiği konularının iyi anlaşılması ve yönetilmesi için değişim olgusu ile ilgili yapılagelmiş farklı sınıflandırmaların anlaşılması önem arz etmektedir. Bazı araştırmacılar (Koçel, 1999) tarafından değişim kavramı planlı-plansız, makro-mikro, zamana yayılmış-ani, öngörücü-tepkisel, geniş kapsamlı-dar kapsamlı ve aktif-pasif şeklinde sınıflandırılmıştır.

Burada örgütlerde değişim süreçlerinin alt sınıfları ve bu sınıfların ne olduğu çalışmanın konularından birisidir. Yapılan araştırmalarda örgütlerdeki değişim çeşitleri 4 ana başlık altında toplanmıştır. Bu değişim türleri teknolojik değişimler, üretimdeki değişimler, yönetim alanındaki değişimler ve insan kaynakları alanında ortaya çıkan değişimlerdir (Buchanan, 1991). Benzer şekilde başka bir araştırmacı örgütsel değişim türlerini teknoloji, üretim veya hizmet, yönetim ve insan kaynakları şeklinde dörde ayırmıştır. (Daft, 1989).

Örgütsel yapı sıklıkla bu türlerden birine diğerlerine oranla daha fazla kolaylık sağlar. Örneğin, oyuncak üretimi gibi hızlı değişimin olduğu örgütlerde, bir örgüt sıkça yeni ürünler üretmek zorundadır. Diğer yandan devlet kurumları ise, politika ve yöntemlerde yönetsel değişimleri sıkça yapmak zorundadır. Doğru örgüt yapısının kurulması için, örgüt tarafından ihtiyaç duyulan değişimde bu beş ögenin tanımlanıp yönetilmesi gereklidir.

1.3.1. Teknolojik Değişim

Bu değişim türünün kaynağı üretim etkinliklerinin arttırılmasıdır. Bu tarzda bir değişim üretim ve hizmet süreçlerinde kullanılan teknikleri içine alır. Bu teknikler ise çalışma yöntem ve şekillerini, işe dair akışları, ve teçhizatları da kapsamaktadır. Hareket ve zaman etidleri, yöntem analizleri gibi bir takım çalışmalar ile iş ve insan ilişkileri bütünü düzenlenerek bireylerin iş yaparken verimliliğinin çoğaltılmasına yardımcı olmak esas amaçtır (Draft, 1989). Bu değişime tarzında hali hazırdaki iş ilişkileri ya kısmen ya da tamamen terkedilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Teknolojik değişimler bilgisayar, ayakkabı tamiri, robot yapımı veya kapı yapımı olabilir, örneğin üniversitedeki teknoloji değişimleri, öğretim tekniklerindeki değişimi ifade eder.

1.3.2. Üretimde Değişim

Bu değişim tarzı örgütlerin üretim ve hizmetleri ile ilgili çıktılarını kapsar, yeni üretilen ürünler, halihazırda bulunan ürünlerin küçük ölçekli uyarlamalarını ya da tamamen yeni ürün bir takım markalara girme mevzuunu kapsar. Yeni üretilen ürünlerin oluşturulma amacı pazardaki pay miktarını çoğaltmak, yeni pazarlara açılabilme ve örgüte müşteri kazandırmayı hedefler (Draft, 1989). Bu değişim tarzı örgütlerin hayatta olmalarının amacını anlatmaktadır, örneğin bu, bisküvi ve gemi üretmek de olabilir, hastalara bakmak da olabilir. Bir üniversitenin, bilgi üretmek ve yaymak gibi iki ana görevi vardır.

1.3.3. İnsan Kaynakları Değişimi

Bu değişim tarzına örgüt içindeki tüm işgörenler ve yöneticiler dahildir (Huczynski ve Buchanan, 1991), işgörenlerin davranış kalıpları, kabiliyetleri, hedef ve umutları, inançları becerileri veya tarzları ile alakalı bir değişim tarzıdır. İnsan kaynakları değişimi yönetimin baştan itibaren yeniden kurgulanmasını gerekli kılar. Bu tarzdaki değişimler örgüt yöneticilerinin planlama, etkileşim, iletişim, kabiliyet gibi örgütsel becerilerinin geliştirilip artırılmasını amaçlamaktadır. Üretim safhasında işgörenlerin yeniden eğitime tabi tutulması bu değişim tarzlarında görülmektedir (Draft, 1989).

1.4. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Değişim

Devletlerin, milletlerin ve ulusların kültürel ve iktisadi bağlamda hayatta kalmaları eğitim örgütlerinin kullanılması ile mümkündür. Eğitim örgütlerinin en önemli kuruluşları okullardır, okullarda bireyler sosyalleşmeyi öğrenir, toplumun kültürünü, günün koşullarına ayak uydurabilmeyi, liderlik vasıfları bulunan çocukların bulunup yetiştirilmesi, kaliteli beşeri sermaye kaynağının oluşturulması, nitelikli insan kaynağı yaratma gibi kullanım amaçları bulunan okullar toplumsal düzlemde özel bir yere sahiptir (Bursalıoğlu, 2000). Okullar birer sistemdirler, bu özelliklerinden ötürü yaşamlarını devam ettirebilmek için çevredeki değişen koşullara ve ihtiyaçlara ayak uydurmak ve bu gerek iç gerek dış çevre ile dinamik bir ilişki ağına sahip olmak durumundadırlar (Aydın, 1992). Ortaya çıkan bilimsel gelişmeler sonucu meydana gelen bilgi alanındaki büyük patlama toplumları büyük dönüşüme uğratmıştır, ortaya çıkan bu değişim döngüsü iktisadi, kültürel, sosyal ve teknolojik değişmeden etkilenmiş olan eğitimi değişimi etkileyen bir kurum olarak evrilmesine olanak sağlamıştır (Özdil, 1981).

Gelişmiş teknolojik imkanlar eğitim ve öğretimde bilgisayardan, deftere, ders kitabından diğer tüm materyallere kadar uzanan ve de öğrenci durumlarının itina ile göz önünde bulundurulduğu büyük ve çeşitli öğretim ortamları meydana getirmektedir. Bu ortamlar ilk kaynaklardan bilgi kazanılması, nitelikli ve verimli bir eğitim, fırsat eşitliği, kitlesel ve kişisel eğitim gibi olanaklar sağlamaktadır. Buna ek olarak teknolojik verilerden faydalanarak eğitim süreçlerinin öğretim, değerlendirme ve yönetim şeklindeki üç alanı da daha etkin ve verimli bir şekilde çalışabilir (Alkan, 1984).

Eğitim-öğretim ve yönetim ile ilgili tekniklerde ortaya çıkan yenilik ve değişimler, verimliliği getirecek teknolojik değişimlere dahildir. (Tezcan, 1980), bir araştırmaya göre çevredeki eğitim ve öğretim ile ilgili gereksinim ve ihtiyaçları görmezden gelen eğitim kurumları, girdileri sağlama yönünden kendilerini sağlama alsalar bile toplumun eğitsel ihtiyaçlarını karşılama anlamında eksik örgütlerdir (Başaran, 1992).

Alkan (1992), yöneticilerin okulu örgütsel anlamda iyi tanımlarının, okul örgütü hakkında bilgi sahibi olmalarının, öğretimde başarının yakalanması ve örgütsel değişimin ve yenilenmenin sağlanması için büyük önemi olduğunu vurgulamaktadır. Okulda bulunan ve değişimi sağlayan dinamiklerin iyi bilinmesi de örgüt yöneticilerinin, nitelikli bir değişim yaratmadaki en büyük silahlarından biridir (Kaya 1993).

Eğitim faaliyetleri, bireyleri içinde yaşadıkları toplumun ve çağdaş dünyanın bir bireyi haline getirmesiyle toplumsal görevlerini, iyi ve ahlaklı yurttaşlar yetiştirmek suretiyle siyasal görevlerini, üreten, ya da kaliteli tüketen bireyler yetiştirerek de iktisadi görevlerini yerine getirir (Kaya, 1993). Eğitimin bu görevlerini hayata geçirmede başarıyı yakalamaması durumunda, toplumun eğitim-öğretim işlerine olan güveni sarsılır, bu sebeple eğitim sistemine olan güven sorunsalını aşabilmek amacıyla, okulların sürekli ve hızlı bir şekilde değişim göstererek, çevreye ayak uydurmaları gereklidir, bu da örgütsel değişimin ne denli önemli olduğu durumunu ortaya çıkarır.

Eğitim sisteminde ve faaliyetlerinde iki yaklaşımın birisinin takip edilmekte olduğu gözlemlenmektedir. Birinci yaklaşım okulu odak noktası olarak gören yerel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım eğitim-öğretim ve değerlendirme tarzlarının, öğretim programları ve ders kitaplarının daha iyi hale getirilmesi şeklindeki konulara eğilmektedir. İkinci yaklaşım ise bu hususların daha makro bir bakış açısı ile ele alındığı yaklaşım tarzıdır. Bu makro bakış açısı oluşturmanın bir takım yolları bulunmaktadır, genel anlamda, öğretmenlerin üstlenmiş oldukları rollerin daha da zengin hale getirilmesi, okul örgütüne dayalı bir yönetim anlayışı, karar verme, bir takım yeniliklerin entegre

edilmesi, eğitim işlevlerinin en baştan gözden geçirilmesi, okul örgütünün lideri, okulun vizyon ve misyonu ve bunların tüm eğitim paydaşları tarafından paylaşılması şeklindeki konularla ilgilenir (Özdemir, 1997).

Okullarda sarf edilen planlı bir şekilde örgütsel değişme çabalarında, çalışanların yeni teknolojik gelişmelere ayak uydurması, daha yüksek düzeyde çalışan güdülemesi, yüksek seviyede çalışan davranışı şeklindeki amaçlar vardır. Fakat okullarda planlı örgütsel değişimin esas amacı etkinlik, verimlilik ve örgütsel düzeyde uyumdur (Güneş, 1996). Değişim örgütte vücut bulacağı zaman eğitim örgütlerindeki yapılardan kaynaklı olarak süreçlere öğrenci, aileler, öğretmenler, eğitim yöneticileri başkaca bir takım gruplar da dahil olur. Örgütsel değişime bu sayılanların tamamının dahil olması mecburdur ve değişme süreci en üstten en alta sirayet edecek şekilde örgütü içine almalıdır (Elma ve Demir, 2003).

Eğitim örgütleri olan okullarda örgütsel değişim gayretleri içinde, öğretmenlerin davranış kalıplarındaki örüntülerin de değişim göstermesi önem arz etmektedir. Okul çalışanları hem işleriyle hem de diğer çalışanlarla kurdukları ilişkilerinde fark yaratacak şekilde davranmadıkça, okullar çevrelerine ayak uyduramazlar ayrıca örgütsel etkililik meydana gelmez. Değişme yönündeki gayretlerin etkileri okulun her yerinde gözlemlenmelidir, bunun için yeni bir takım davranış kalıplarının meydana gelmesi şarttır. Bu süreç de örgütteki insan unsurunun bireysel olarak değişmesini örgütün değişmesi için şart koşmaktadır (Güneş, 1996)

Süratini ve boyutlarını örgütün tüm yapılarında duyumsadığımız örgütsel değişimin, eğitim kurumları üzerindeki bir takım etkilerinin dikkate alınmayıp önemli görülmemesi, çok ciddi problemleri beraberinde getirir. Çünkü okullarda değişimin daha etkili hale gelmesi, yeni gelişim olgularına kapılarını açmaları ve yaratıcı bir yapıya bürünmeleri yönündeki büyük baskıları ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeple okullar etkili ve verimli bir yapıya kavuşmak için çevresi ile uyumlu hareket etmeli ve değişmelidir (Dicle, 1977).

Başaran (1992), okulun toplumun bir parçası olduğu fikrinin yayıldığını, ancak öğrencilerin toplumdan kopuk bir şekilde eğitilmesi fikrinin fazla yandaş bulamadığını açıklamakta, yeni eğitim programlarında okulların toplum sorunlarına eğilmesi ve her kuşaktan yurttaşın yetiştirilmesi yönündeki beklentiler, okulları değiştirmeye zorlayan toplumsal dinamikler olarak değerlendirilmektedir. Eğitimde önemli değişimler olmaktadır. Okul ile sanayinin el ele verip çalışması, teknolojiden yararlanma, özel eğitim gibi alanlarda devamlı olarak gelişmeler ortaya çıkmaktadır (Özdemir, 1997), önemli olan bu gelişme ve değişmelerin okulda belirlenen hedefleri en verimli bir şekilde hayata geçirirken ne şekilde gerçekleşeceğine dönük olarak yapılan araştırma ve çalışmalardır. Teftiş kavramı eğitim kurumlarında değişimi etkisi altına alan olgulardan birisidir. Bu kavram kısaca kişileri, olay ve durumları ya da ilişkileri etkileme şeklinde tanımlanabilir. Okulu yöneten kişilerin yaşadıkları problemler ve ilişkilerin dikkate alınmadığı ve önemsenmediği hallerde okullardaki örgütsel değişim gayretleri boşa çıkar. Teftişin yapılmaması gibi, dikkatli bir şekilde özen gösterilmeden yapılması da örgütsel değişimi durduran ya da yavaşlatan bir sorun olabilir. Bu gibi hallerde değişimin başarı kazanması amacıyla okulda etkin bir teftiş süreci, denetleme ve değerlendirme sistemi oluşturulmalıdır (Erdoğan, 1997).

Bilgi toplumu tüm üyelerinin salt olarak okuma yazma ve matematik kabiliyetleri ile değil, politik, sosyal, kültürel ve tarihsel boyutta donanımlı bir takım sistemler ile tanışık olmalarını mecbur kılmaktadır, ayrıca bilgi toplumu mensupları öğrenmenin usul ve şekillerini de bilmek zorundadırlar (Drucker, 1993).

1.5. Örgütsel Değişimin Amaçları

Yapılan bir araştırmaya göre örgütsel değişimin birincil amacı etkinlik seviyesine arttırmak, yapılan işi en verimli ve etkin bir şekilde hayata geçirmek ve işin gereklerine uygun olarak niteliğini kurgulamaktır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995). İşleri yürütenler ile işin gerekleri arasında uyum olmadığı, açıklar ortaya çıktığı vakit örgütsel etkinliğin düştüğü ve örgütsel değişime olan ihtiyaçların çoğaldığı söylenebilir. Etkinlik için gerekli olan şartları değiştiren bir örgütsel değişim stratejik olarak anlamlı bir değişimdir ve bu durum örgütün dış çevresi ile alakalıdır (Köktür, 1984). Yürütülen işler, işi yapma şekilleri, işte kullanılan materyaller, örgüt içi etkileşim ve ilişkiler örgütsel değişimin etkisi altına aldığı durumları göstermektedir. Örgüte hizmet veren işgörenler bir zamandan sonra çalışma şekillerindeki tekdüzelikten sıkılıp, hayatlarının monoton olduğu fikrine kapılırlar. İşler örgütte yolunda olsa bile bu durumlar insanları sıkıp bunaltabilir. Bu durumda çalışanların değişime ihtiyaçları artar. Değişimin amaç ve hedeflerinden biri de tatmin motivasyon seviyesini arttırmaktır (Morgan 1972).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır (Kıral, 2020).

2.2. Çalışma Materyali

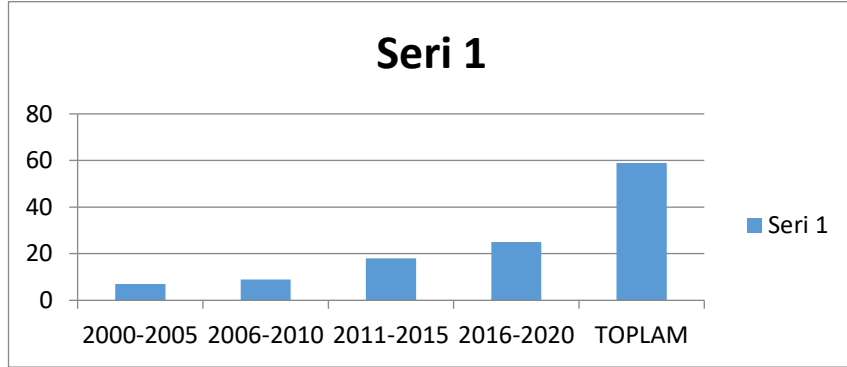
Çalışma materyalini Tr Dizin veri tabanı ve Yök Tez Ulusal veri tabanı kullanılmıştır. Burada konu ile ilgili olarak tespit edilen 35 adet tez ve 24 adet makale incelenmiştir.

2.3. Veri Çözümleme Tekniği

Bu çalışmada da okul yöneticilerinin ders denetimi yapmalarına ilişkin araştırma sonuçlarının incelenmesi konusundaki alanyazın araştırmaları taranmış ve doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte yapılan çalışmalar; yöntem, veri toplama prosedürü, bulgular ve öneriler bölümleri bakımından ayrı ayrı incelenerek temalara ayrılarak konular verilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

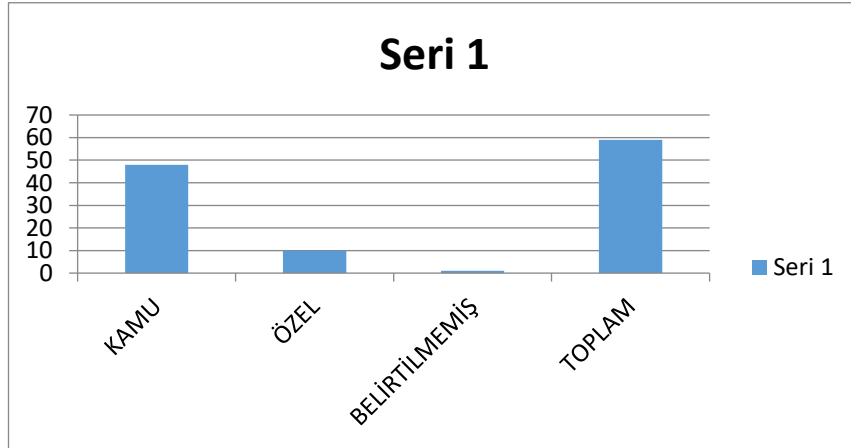
3.1. Örgütsel Değişim Konusunda Yapılan Araştırmaların Yayımlı Yıllarına Göre Dağılımı



Grafik 1: Çalışmaların Yayımlı Yılları

Grafik 1 incelendiğinde, örgütsel değişim ile ilgili hazırlanan araştırmaların 2016-2020 yılları (n= 25, %42,37) arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Konunun son yıllarda önem kazanması çalışmaların da son yıllarda sayılarının artmasının bir sonucu olarak yorumlanabilmektedir.

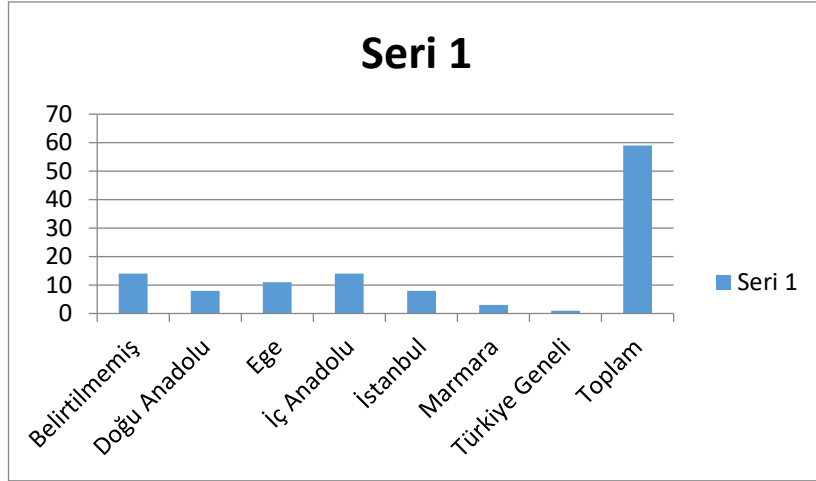
3.2. Örgütsel Değişim Konusunda Yapılan Araştırmaların Üniversite Türüne Göre Dağılımı



Grafik 2: Çalışmaların Yapıldığı Üniversite Türleri

Grafik 2 incelendiğinde, örgütsel değişim konusunda hazırlanan çalışmaların (n=48) büyük oranda kamu üniversitelerinde hazırlandığı, özel üniversitelerde de (n=10) araştırma konusu olarak çalışıldığı görülmüştür.

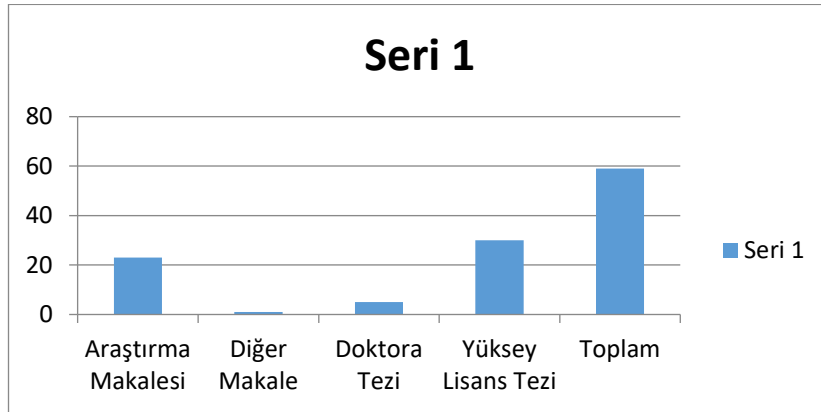
3.3. Örgütsel Değişim Konusunda Yapılan Araştırmaların Örneklem Bölgelerine Göre Dağılımı



Grafik3: Çalışmaların Örneklem Bölgeleri

Grafik 3 incelendiğinde, örneklem bölgelerinin örgütsel değişim konusunda yapılan çalışmaların örneklem bölgelerine göre dağılımı incelendiğinde İç Anadolu (n = 14), Ege (n=11), Doğu Anadolu (n=8) bölgelerinin sıklıkla örneklem olarak belirlendiği görülmektedir.

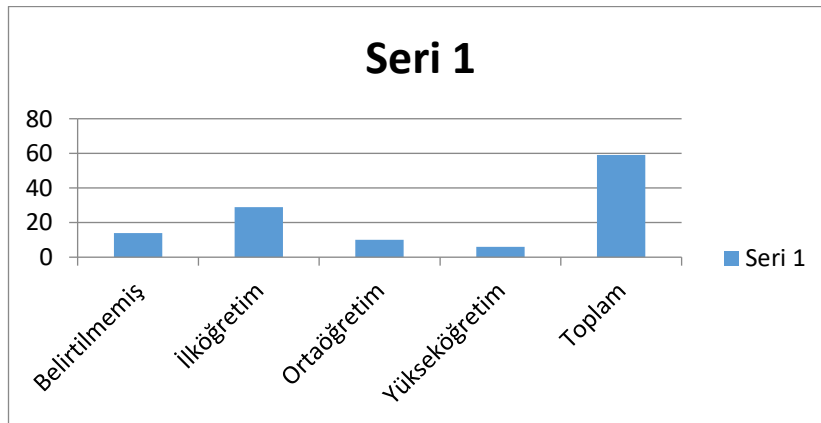
3.4. Örgütsel Değişim Konusunda Yapılan Araştırmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı



Grafik 4:Çalışmaların Yayın Türleri

Grafik 4 incelendiğinde, örgütsel değişim konusunda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezleri (n= 30) ve araştırma makalesi (n= 23) şeklinde çalışıldığı görülmektedir. Doktora tezlerinde ise n= 5 çalışma görülmüştür.

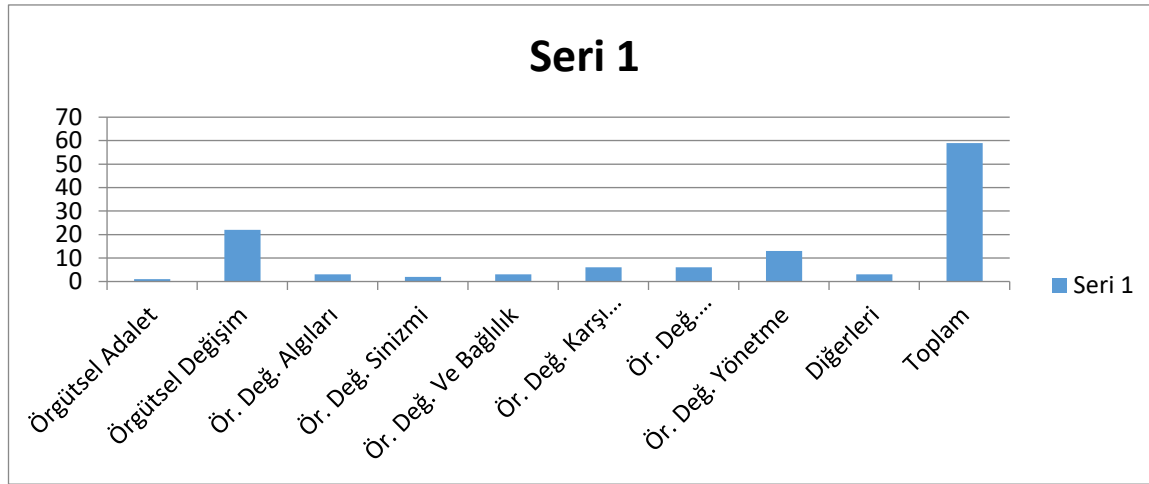
3.5. Örgütsel Değişim Konusunda Yapılan Araştırmaların Eğitim Kademesine Göre Dağılımı



Grafik 5: Çalışmaların Eğitim Kademesi

Grafik 5 incelendiğinde, örgütsel değişim konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukla ilköğretim kurumunda (n = 29) yapıldığı, daha sonra ise ortaöğretim kurumunda (n = 10) çalışıldığı görülmektedir. Ancak okulların dışında yapılmış araştırmalarda (n = 14) bulunmaktadır.

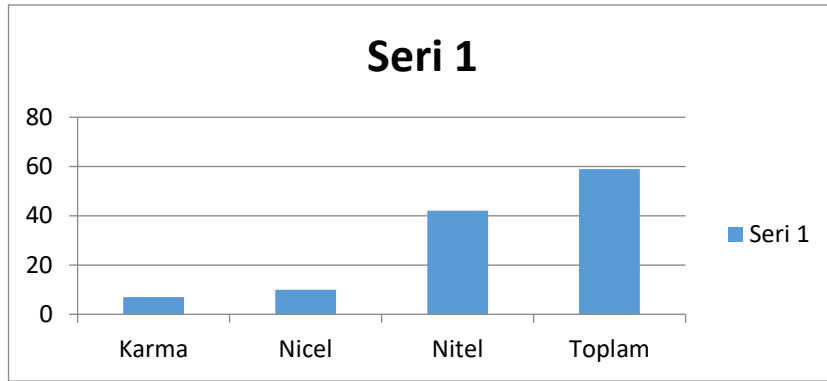
3.6. Örgütsel Değişim Konusunda Yapılan Araştırmaların Konu Alan Değişkenlere Göre Dağılımı



Grafik 6:Çalışmaların Konu, Alan ve Değişkenleri

Grafik 6 incelendiğinde, örgütsel değişim konusunda yapılan çalışmalarda çoğunlukla eğitim ortamı değişkenlerin (n = 22) bağımlı değişken olarak çalışıldığı görülmüştür.

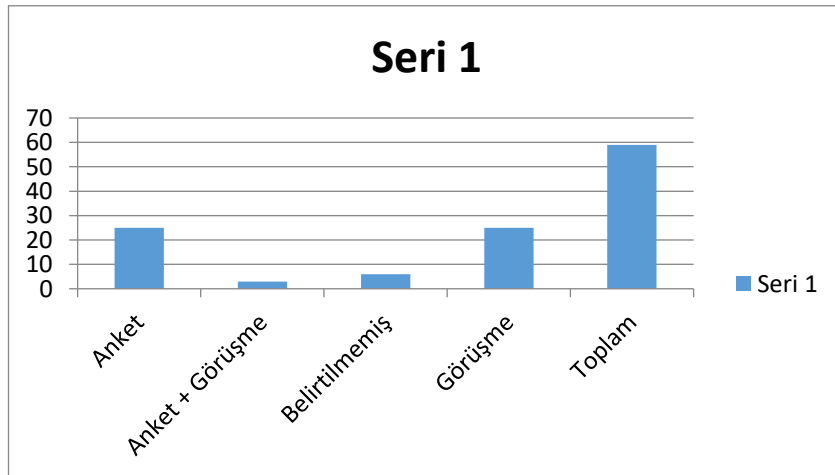
3.7. Örgütsel Değişim Konusunda Yapılan Araştırmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı



Grafik 7: Çalışmaların Araştırma Yöntemleri

Grafik 7 incelendiğinde, örgütsel değişim konusunda yapılan çalışmaların genellikle nitel yöntemlerle (n=42) yapıldığı, nicel yöntemlerle de (n = 10) çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bazı çalışmalarda (n = 7) karma yöntemi kullanıldığı görülmüştür.

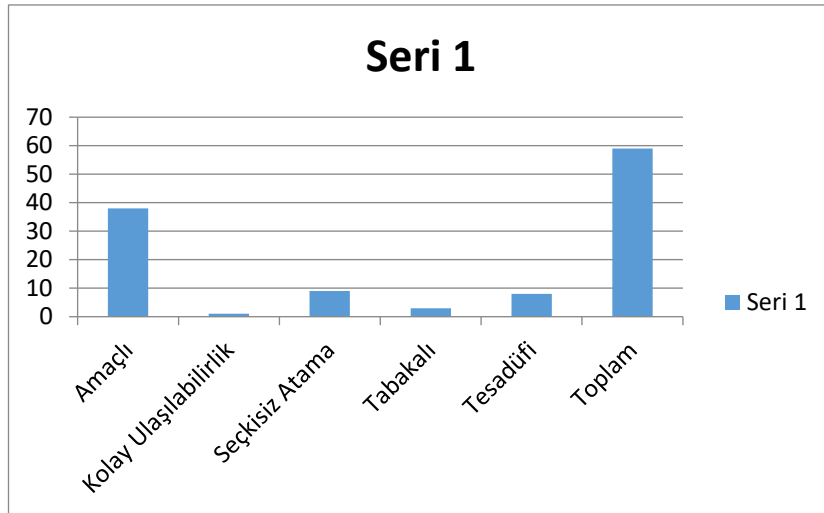
3.8. Örgütsel Değişim Konusunda Yapılan Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı



Grafik 8: Çalışmaların Veri Toplama Araçları

Grafik 8 incelendiğinde, örgütsel değişim konusunda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda veri toplama aracı olarak görüşme ve anket tekniğinin (n = 25), daha sonra ise karma tekniğinin (n= 3) kullanıldığı görülmektedir.

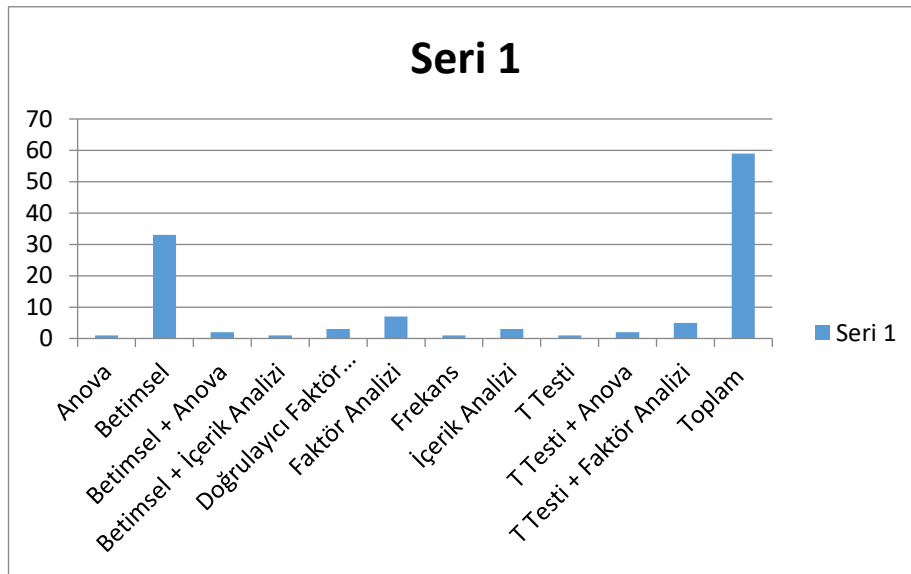
3.9. Örgütsel Değişim Konusunda Yapılan Araştırmaların Örneklem Belirleme Yöntemine Göre Dağılımı



Grafik 9: Çalışmaların Örneklem Belirleme Yöntemi

Grafik 9 incelendiğinde, örgütsel değişim konusunda yapılan çalışmalarda örneklem belirlenirken çoğunlukla amaçlı yöntemlerle (n = 38) belirlendiği, daha sonra ise seçkisiz atama (n = 9) ve tesadüfi (n = 8) örnekleme yöntemleriyle örneklemin belirlendiği görülmektedir.

3.10. Örgütsel Değişim Konusunda Yapılan Araştırmaların Örneklem Belirleme Yöntemine Göre Dağılımı



Grafik 10: Çalışmaların Analiz Yöntemleri

Grafik 10 incelendiğinde, örgütsel değişim konusunda yapılan çalışmalarda analiz yöntemi olarak çoğunlukla betimsel (n = 33), daha sonra ise Faktör analizi (n = 7), T Testi ve Faktör Analizi (n = 5), ve içerik analizinin (n = 3) analiz yöntemi olarak kullanıldığı görülmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmanın temeli örgütsel değişim ve eğitim kurumlarında örgütsel değişimin anlamının açıklanmasıdır. Değişim bireyler, toplumlar ve örgütler açısından kaçınılmaz bir olgudur, değişimin etkilemediği hiçbir unsur yoktur. Değişimle baş edebilmek ve ona uyum sağlamak amacıyla yönetim bilimi bir takım stratejiler geliştirmek durumunda kalmıştır. Bu stratejilerden faydalanmadan değişim ile başa çıkabilmek pek mümkün değildir. Bu durum konu hakkında yapılan tüm araştırmalardan ve geçmiş yaşantılarda edinilen deneyimlerden kazanılmış mutlak bir bilgidir. Yöneticilerin örgütsel değişimin gerektirdiği tüm özelliklere sahip olmasını beklemek yanlış olacaktır, bu sebeple örgütsel değişime ayak uydurmak konusunda yöneticilere yardımcı dokunacak uzman kişilerden konu hakkında destek beklenmelidir. Değişime ayak uydurmak konusunda başarıyı yakalamak isteyen bir yönetici değişim ile ilgili modellemeleri bilmeli, bu modellemelerin hangi durumlarda fayda sağlayacağını öğrenmelidir. Gerektiğinde bu modellerin örgüte en uygun olanını kullanmaktan çekinmemelidir. Kendisinin yetemediği durumlarda konunun uzmanı insanlar ile örgüte ait enformasyonları paylaşmalı, değişim süreçlerinde

işgörenlerin ihtiyaç ve gereksinimlerini ve de güvenlik kaygılarını göz önünde bulundurmalıdır. Daft'un (1989) bu sayılanlardan birisinin bile eksik yapılmasının örgütsel değişimi sekteye uğratacağı yönündeki beyanı bu durumu destekler niteliktedir.

Aynı şekilde yöneticiler örgütsel değişim süreçlerinde karşılına çıkan problemlerden ve sorunlardan ötürü yılmınlığa düşmemeli, konu hakkında cesur ve tutarlı kararlar almalıdırlar. Takım çalışması, iletişimin işlevlerinden faydalanma, işgörenlerin motive edilmesi, çevreden gelecek geri bildirimlere ve taleplere cevap verebilme, toplumsal çıktılarının analiz edilmesi, politik davranış kalıpları sergilemek, danışmanlık ve öğütler ile işgörelere yardımda bulunma gibi becerilerin yöneticilerde bulunması büyük gerekliliktir. Marşap'ın (1995) bu durumla ilgili açıklamaları çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

KAYNAKÇA

1. Alkan, C. (1984). Eğitim Teknolojisi, Ankara.
2. Aydın, M., (1994). Eğitim Yönetimi, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara
3. Bamford DR, (2003). Forrester PL. Managing Planned and Emergent Change Within An Operations Management Environment. International Journal of Operations & Production Management.
4. Basım, N. ve Şeşen, H. (2008). "Örgütsel Değişim ve Değişim Yönetimi", Çağdaş Yönetim ve Örgütsel Başarım, (Ed. M. Şerif Şimşek ve Adnan Çelik), Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
5. Başaran, İ.E. (1992). Yönetimde insan ilişkileri, Yönetimsel davranış. Ankara: Gül Yayınevi.
6. Başaran, İ. E. (2004). Yönetimde İnsan İlişkileri, 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
7. Burnes B. (1996). No such thing as ... a "one best way" to manage organizational change. Management Decision.
8. Burnes B. (2004). Kurt Lewin and complexity theories: back to the future? Journal of Change Management.
9. Bursalıoğlu, Z. (2000). Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
10. Cummings TG, Worley CG. (2009). Organization Development and Change. Designing Interventions. 9th ed. Mason, Ohio: Thomson/South-Western.
11. Daft, L. R. (1989). Organization theory and design. (Third Edition). San Fransisco: West Publishing Company.
12. Daft, Richard L., (2001), Organization Theory and Design, 7th Edition, South-Western College Publishing, Cincinnati, Ohio.
13. Demers C. (2007). Organizational change theories: A synthesis. 1st ed. Alberta: Sage Publications.
14. Dicle, Ü., Dicle, A. (1973). Örgütsel Değişim, Verimlilik Dergisi.
15. Drucker, Peter F. (1999); "Gelecekte İşlerin Alacağı Şekil", Ed:Frances Hesselbein, Paul M. Cohen, Çev:Salim Atay, MESS Yayınları,
16. Erdoğan, İ. (1996). İşletmelerde Davranış, İstanbul: Dönence Basım .
17. Kocel, T. (1999). İşletme Yöneticiliği, İstanbul: Beta Yayıncılık.
18. Koçel, T. (2005), İşletme Yöneticiliği, No: 45, İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
19. Koçel, T., (2010), İşletme Yöneticiliği, Beta Yayınları, Genişletilmiş 12. Baskı, İstanbul.
20. Huczynski, A. ve Buchanan, D. (1991). Organizational behaviour. Prentice Hall, UK.
21. Marşap, A. (1995). Yönetim Kontrol Sistemleri, Ankara: KHO Basımı.
22. Pettigrew AM, Woodman RW, Cameron KS. (2001). Studying organizational change and development: Challenges for future research. Academy of Management Journal.
23. Robbins, S.R., & Judge, T.A. (2013), Organizational Behavior, 15th Ed., Pearson, US.
24. Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). Örgütsel psikoloji. Bursa: Alfa Yayınları.
25. Skirstad B, Chelladurai P. (2011). For "Love" and Money: A Sports Club's Innovative Response to Multiple Logics Theoretical Framework: Journal of Sport Management.
26. Orlikowski WJ, Yates J. (2002). It's About Time: Temporal Structuring in Organizations. Organization Science.
27. Yeniçeri, Ö. (2002), Örgütsel Değişiminin Yönetimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 106
PP: 4671-4681

Arrival
14 November 2022

Published
31 December 2022
Article ID Number
67048

Article Serial Number
21

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/8/sssj.67048>


How to Cite This Article
Şimşek, T. S. (2022).
“Eğitim Örgütlerinde
Personel Görüşlerine
Dayalı Psikolojik Şiddet
Algısı” International
Social Sciences Studies
Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:8, Issue:106;
pp:4671-4681



Social Sciences Studies
Journal is licensed under
a Creative Commons
Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

Eğitim Örgütlerinde Personel Görüşlerine Dayalı Psikolojik Şiddet Algısı¹

Perception of Psychological Violence Based on Staff's Opinions in Educational Organizations

Tahir Selami Şimşek¹ 

¹ Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Konya, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, eğitim örgütlerinde görev yapan eğitim çalışanlarının psikolojik şiddete maruz kalma düzeylerini saptamaktır. Bu araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Konya ili Meram İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan resmi okullarda görev yapan eğitim çalışanı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Meram ilçesinde bulunan eğitim örgütlerinde görev yapan 90 eğitim personeli oluşturmaktadır. Araştırmada ölçek olarak kullanılan anket iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; eğitim çalışanlarının cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, kıdemi, görevi ve eğitim durumu gibi demografik bilgileri yer almakta; ikinci bölümde ise Leymann (1996) tipolojisi üzerinden araştırmacı tarafından uyarlanan otuz sorudan oluşan beş boyutta toplanmış psikolojik şiddet algı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek ile elde edilen bilgilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama, standart sapma, T testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; Meram ilçesindeki eğitim örgütlerindeki görev yapan eğitim personellerinin ankette yer alan davranışlara genel olarak maruz kalma düzeylerinin çok düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Yine araştırmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmamakla birlikte, medeni durum, eğitim durumu, yaş, kıdem ve kurumdaki görev değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Çalışanı, Psikolojik Şiddet, Algı Ölçeği

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the level of exposure to psychological violence of education staff working in educational organizations. The universe of this research consists of education staff working in public schools affiliated to the Meram District National Education Directorate in Konya in the 2014-2015 academic year. The sample of the research consists of ninety educational staff working in educational organizations in Meram district. The questionnaire used as a scale in the research consists of two separate parts. In the first part; demographic information such as gender, age, marital status, seniority and education level of education staff are included; In the second part, the psychological violence perception scale consisting of thirty questions and collected in five dimensions, which was adapted by the researcher based on the Leymann (1996) typology, was used. SPSS package program has been used in the analysis of the information obtained with the scale. In the research, Frequency percent, arithmetic mean, standard deviation, T test and ANOVA test have been used. As a result of the findings obtained from the research; It has been determined that the level of exposure of the education staff working in educational organizations in Meram district to the behaviors included in the survey is at a very low level. In this study, although there is no significant difference according to the gender variable, significant differences have been found according to the variables of marital status, education status, age, seniority and duty in the institution. Suggestions were presented according to the results of the research.

Keywords: Educational Staff, Psychological Violence, Perception Scale

1. GİRİŞ

Mobbing kavramı, İngilizce 'de psikolojik şiddet, kuşatma, taciz, rahatsız etme veya sıkıntı verme gibi anlamlara gelmektedir.(Oxford Advanced Learner's Dictionary, akt. Karcıoğlu ve Akbaş,2010).

Psikolojik şiddet kavramı(mobbing), biyologlar tarafından uçan kuşların yuvalarını korumak için saldırganın etrafında dönme davranışlarını betimlemek amacıyla 19. yüzyılda ilk kez kullanılmıştır. Kavram daha sonra 1960'larda, Konrad Lorenz tarafından küçük hayvan gruplarının daha güçlü ve yalnız bir hayvana toplu şekilde hücum ederek uzaklaştırması; ya da aynı kuluçkadan çıkan kuşlar arasında yaşanan ve diğer kuşların, aralarındaki en zayıf kuşu sudan ve yiyecekten uzak tutarak dışlaması, iyice güçsüz bir hale getirmesi ve en sonunda da fiziksel şiddet ile öldürerek grubun dışına atması durumunu belirtmek amacıyla kullanılmıştır. (Tınaz, 2006).

Heinemann, 1972 yılında ders sırasında öğrencilerin birbirlerine neler yapabileceğiyle ilgilenmiş ve küçük gruplar oluşturan öğrencilerin genelde tek bir öğrenciye karşı yaptıkları yıkıcı ve zararlı davranışları açıklamak için bu kavramı kullanmıştır. Heinemann, 1972 göre eğer önlem alınmazsa arkadaşlarının zarar gören çocukların sonunun intihara kadar gidebileceğini vurgulamıştır. Daha sonraları 1980'li yılların başında İsveçli psikolog Leymann, benzer türde davranışların iş yerlerinde de var olduğunu belirlemiştir (Ertürk,2005 Akt: Çomak, 2011). Leymann'ın

¹ Bu araştırma Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Beşeri Bilimler Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yapılan tezsiz yüksek lisans araştırma ödevinden üretilmiştir.

çalışanlar arasında benzer tipte uzun dönemli düşmanca ve saldırgan davranışların varlığına dair yaptığı saptamalar sonucunda, bu kavramı kullandığı bilinmektedir. (Tınaz, 2006).

Leymann'a (1996) göre iş yaşamındaki psikolojik şiddet sistematik şekilde bir ya da fazla kişiye yöneltilen kırıcı, aşağılayıcı konuşma ve düşmanlığı içerir. Psikolojik şiddet yüzünden bir kişi savunmasız bir pozisyona itilir ve orada birçok psikolojik şiddet uygulanır. Bu hareketler sık sık ve uzun bir süre devam eder. Sık sık tekrar eden ve uzun süren bu düşmanca tavır yüzünden bu kötü davranma zihinsel, sosyal ve psikolojik sorunlar doğurur ve dolayısıyla psikolojik, duygusal ve fizyolojik sorunlara yol açabilir. Bu durum örgütlerde intikam gütmeye ve şiddete kadar gidebilir. Sürekli eleştirinin, hakaret ya da saldırganlık belirtilerinin, kişiye yönelik fiziksel taciz ve tehditlerin yaygın olduğu düşmanca bir iş ortamının varlığı, bütün çalışanlar için gerçek bir sorundur (www.leymann.se/English.com. Akt: Çomak, 2011).

Cemaloğlu (2007)'nin Davenport'tan aktardığına göre Leymann, psikolojik şiddet davranışlarını, beş farklı grupta, 45 çeşit davranış olarak belirtmektedir. Aşağıda Leymann tarafından belirlenen psikolojik şiddet davranışları verilmiştir.

I. Grup: İletişim Biçimi ve Etkileri: Kurban, amirleri tarafından sınırlanır. Sürekli sözü kesilir. Kendini ifade etme fırsatı verilmez. Benzer davranışları meslektaşları sergiler. Azarlanır ve yüksek sesle bağırlır. İşiyile ilgili olarak eleştirilir. Özel yaşamı eleştirilir. Telefonla rahatsız edilir. Sözlü olarak tehdit edilir. Tehdit mektubu alır. Yalancı olduğu imâ edilir.

II. Grup: Sosyal İlişkilere Saldırı: İnsanlar kurbanla konuşmaz. Kurbanın işyerindeki arkadaşlarıyla konuşması engellenir. Görüşme hakkından yoksun bırakılır. Diğer iş görenlerden dışlanır. Örgütte, kurban yokmuş gibi davranılır.

III. Grup: İtibara Saldırı: Kurban hakkında kötü konuşulur. Asılsız dedikodu çıkarılır. Alaya alınır. Akıl hastasıymış gibi davranılır. Psikiyatrik tedavi almaya zorlanır. Herhangi bir özrüyle alay edilir. El kol hareketleri, yürüyüşü, sesi taklit edilir. Politik ya da dinî inançlarıyla, özel yaşamıyla milliyetiyle alay edilir. Öz saygısını etkileyecek bir iş yapmaya zorlanır. Çaba ve başarısı haksız bir şekilde değerlendirilir. Kararları sürekli sorgulanır. Küçük düşürücü isimlerle çağrılır. Cinsel imalarda bulunulur.

IV. Grup: Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı: Kurban önemli görevler verilmez. Görevleri kısıtlanır. Anlamsız görevleri yapması istenir. Yeteneklerinin altında görevler verilir. Sürekli yeni görevler verilir. Öz saygısını olumsuz yönde etkileyen görevler verilir. Oluşan zararların faturası kurbanı çıkarılır. İşyerine ve evine hasar verilir.

V. Grup: Doğrudan Sağlığı Etkileyen: Kurban, fiziksel olarak zor bir görev yapmaya zorlanır. Fiziksel şiddet uygulanır. Hafif şiddetle tehdit edilir. Fiziksel olarak taciz edilir. Cinsel olarak taciz edilir.

Ülkemizde ise, psikolojik şiddetle ilgili araştırmalarının 2000'li yılların başlarında başlamıştır (Canbaz, 2014). Türkiye Büyük Millet Meclisi Komisyonu mobbingin "işyerinde psikolojik taciz" kelime anlamı, psikolojik şiddet, baskı, kuşatma, taciz, rahatsız etme veya sıkıntı vermektir. Komisyon mobbingin kelime anlamını tam olarak bulmak için Türk Dil Kurumuna başvurmuş ve Türk Dil Kurumu, mobbing kavramının karşılığı olarak "BEZDİRİ" kelimesini belirlemiş ve bezdiriyi "İş yerinde, okullarda vb. topluluklar içinde belirli bir kişiyi hedef alıp, çalışmalarını sistemli, bir şekilde engelleyip huzursuz olmasına yol açarak yıldırma, dışlama, gözden düşürme" olarak tanımlamıştır (Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu, 2011).

Ülkemizde yapılan psikolojik şiddet ile ilgili araştırmalar çoğunlukla ticari işletmelerde yapılmıştır. Bir milyona yakın öğretmenimizin olduğu ülkemizde eğitim örgütlerinde de psikolojik şiddet okul iklimi açısından bir tehdit unsuru olarak görülmektedir. Eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşabilmeleri için, eğitim çalışanlarının motivasyonlarının ve performanslarının yüksek olmasına bağlıdır. Olumlu okul iklimi eğitim çalışanlarının iş doyumları, performansları ve motivasyonlarının artmasını sağlarken, okullardaki olumsuz okul iklimi ise eğitim çalışanlarının tükenmişliklerine ve psikolojik şiddete maruz kalma oranlarını arttırmaktadır. Özellikle yöneticilerin olumsuz davranışları eğitim çalışanlarını olumsuz etkilemekte, moral ve motivasyonlarının düşmesine sebep olmaktadır. Eğitim örgütlerinde eğitim çalışanlarının maruz kaldığı psikolojik şiddet unsurlarının bilinmesi, okulların hedeflerine ulaşabilmeleri için son derece önemlidir. Bu araştırma ile ilgili literatüre katkı sağlanacağı değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın amacı Meram ilçesindeki eğitim örgütlerinde çalışan eğitim çalışanlarının, eğitim örgütlerinde psikolojik şiddete maruz kalma düzeyleri belirlemek, psikolojik şiddetin birey, örgüt ve toplum sağlığına verdiği zararın fark edilmesine ve bu konuda gerekli önlemlerin alınmasına katkı sağlayacağı sağlamaktır.

Bu araştırmanın amacının gerçekleşmesi için aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır.

1. Eğitim çalışanlarının psikolojik şiddet algısı ne düzeydedir?
2. Eğitim çalışanlarının psikolojik şiddet algısı cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, görev ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem ile veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesi konularına yer verilmiştir.

2.2. Araştırmanın Modeli

Eğitim personelinin psikolojik şiddete maruz kalma düzeylerini belirlemeye çalışılan bu araştırma, tarama modeline göre yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005).

Analiz teknikleri açısından bakıldığında bu çalışma, sayısal bir araştırmadır. Meram ilçesindeki farklı eğitim kurumlarında görev yapan eğitim çalışanlarının psikolojik şiddete maruz kalma düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Bunun için uyarlanan psikolojik şiddet algı ölçeği Meram ilçesindeki eğitim kurumunda görev yapan eğitim çalışanlarının algı ölçeğindeki maddelere verdikleri cevaplar yorumlanarak araştırmanın problem durumuna yanıt bulunmaya çalışılmıştır ve araştırma bulgularına göre öneriler sunulmuştur.

2.3. Evren ve Örneklem

Örneklem, belli kurallara göre, belli bir evrenden seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar çoğunlukla örneklem kümeler üzerinde yapılır ve elde edilen sonuçlar ilgili evrenlere genellenir (Karasar, 2005).

Bu araştırmanın evreni 2014 - 2015 eğitim öğretim yılında Konya ili Meram İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bulunan resmi eğitim kurumunda görev yapan eğitim çalışanından oluşmaktadır. Bu okullardan basit tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 90 eğitim çalışanı bu araştırmanın örneklemine oluşturmaktadır. Psikolojik şiddet algı ölçeği araştırmanın örneklemine oluşturan 90 kişiye dağıtılıp uygulanmış ancak 86 kişiden dönüt alınmıştır. Anketler incelendiğinde eksik veya hatalı doldurulanlar 8 anket çıkarılmış ve 78 anket üzerinde çalışma yapılmıştır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgileri

Değişkenler	Seçenek	F	%
Cinsiyet	Kadın	36	46,2
	Erkek	42	53,8
Medeni Durum	Bekar	16	20,5
	Evli	62	79,5
Yaş	18-25	21	26,9
	26-33	12	15,4
	34-41	34	43,6
	42-49	9	11,5
	50 ve üstü	2	2,6
Kıdem	1-5 yıl	6	7,7
	6-10 yıl	16	20,5
	11-15 yıl	39	50
	16-20 yıl	10	12,8
	21 yıl ve üstü	7	9
Görev Durumu	Sınıf Öğretmeni	38	48,7
	Branş Öğretmeni	24	30,8
	İdareci	11	14,1
	Memur	2	2,6
	Hizmetli	3	3,8
Eğitim Durumu	Lisans	71	91
	Lisansüstü	7	9
Toplam		778	%100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan eğitim çalışanlarının %46,2'sinin (36) kadın, %53,8'inin (42) ise erkek eğitim çalışanlarından oluştuğu; eğitim çalışanlarının %20,5'inin (16) bekar, %79,5'inin (62) ise evli oluştuğu

görülmektedir. Tablo 1'e göre katılımcıların %26,9'u (21) 18-25 yaş aralığında, %15,4'ünün (12) 26-33 yaş aralığında, %43,6'sının (34) 34-41 yaş aralığında, %11,5'inin (9) 42-49 yaş aralığında olduğu, %2,6'sının (2) ise 50 ve üstü yaş aralığında olduğu bulunmuştur. Katılımcıların %7,7'sinin (6) 1-5 yıl, %20,5'inin (16) 6-10 yıl, %50'sinin (39) 11-15 yıl, %12,8'inin (10) 16-20 yıl, %7'sinin (9) ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %48,7'sinin (38) sınıf öğretmeni, %30,8'inin (24) branş öğretmeni, %14,1'inin (11) idareci, %2,6'sının (2) memur, %3,8'inin (3) ise hizmetli olarak görevli oldukları belirlenmiştir. Son olarak katılımcıların %91'inin (71) lisans, %9'unun (7) ise lisansüstü eğitim derecesine sahip oldukları saptanmıştır.

2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu ve psikolojik şiddet durumuna ilişkin algı ölçeği şeklinde iki bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Anket oluşturulmadan önce Leymann (1996) tipolojisinde yer alan 45 Psikolojik Şiddet davranışı incelenmiştir. Psikolojik şiddet davranışlardan, uygulamanın yapılacağı örneklem grubu dikkate alınarak bazıları değiştirilmiş, bazıları ise ankete alınmamıştır.

2.4.1. Kişisel Bilgiler Anketi

Anketin birinci bölümünde yer alan kişisel bilgi formu altı maddeden oluşmaktadır. Anketin bu bölümünde eğitim personellerinin; cinsiyetleri, medeni durum, eğitim durumu, yaşları, kıdemleri ve kurumdaki görevleri sorulmuştur.

2.4.2. Algı Ölçeği

Anketin ikinci bölümünde yer alan psikolojik şiddete ilişkin algılarını ölçen ölçek Leymann (1996) tipolojisi incelenerek oluşturulmuştur. Konya-Meram ilçesindeki resmi eğitim kurumlarında görev yapan personelin psikolojik şiddete algılarını ölçmeyi amaçlayan ankette 30 soru 5 farklı boyutta sunulmuştur. Algı ölçeğinde yer alan 30 sorunun tamamına verilen cevaplar; "hiçbir zaman", "nadiren", "bazen", "çoğunlukla", "her zaman" şeklinde puanlar değerlendirilmiştir.

Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan hesaplamada Cronbach Alfa Katsayıları genel ortalaması ,86 bulunmuştur. Bu sonuç araştırmanın güvenilirliği açısından yeterli bir güvenilirlik olduğunun göstergesidir. Ayrıca ilgili literatürde tüm çalışmalara ulaşılarak araştırmada geçerlilik sağlanmıştır.

5.5. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama, standart sapma, iki örneklem grubu için t testi, üç ve daha fazla örneklem grubu için ANOVA testi kullanılmıştır. Çalışmada cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenleri için T testi kullanılmış olup; yaş, kıdem, görev değişkenleri için ANOVA testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın ilk alt amacı olan "Eğitim çalışanlarının psikolojik şiddet algısı ne düzeydedir?" amacının bulunması için psikolojik şiddet algı ölçeğinin genel ve alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Eğitim Çalışanlarının Psikolojik Şiddete Maruz Kalma Algı Düzeyleri

Boyut	N	\bar{X}	Ss
İletişim Biçimi ve Etkileri	78	1,5751	,55303
Sosyal İlişkilere Saldırı	78	2,1314	,73825
İtibara Saldırı	78	1,7115	,38240
Doğrudan Sağlığı Etkileyen	78	1,5032	,42781
Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı	78	1,2051	,30022
Genel Ortalama	78	1,6253	,34592

Tablo 2'de yer alan bulgulara göre eğitim çalışanlarının psikolojik şiddete maruz kalma algıları aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları incelenmiştir. Yapılan incelemede eğitim çalışanlarının psikolojik şiddete maruz kalma algı düzeylerinin "düşük" düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X}=1,6253$). Tablo 2'ye göre alt boyutlar incelendiğinde eğitim çalışanları ; "İletişim Biçimi ve Etkileri" boyutuna ($\bar{X}=1,5751$), "Sosyal İlişkilere Saldırı" boyutuna ($\bar{X}=2,1314$), "İtibara Saldırı" boyutuna ($\bar{X}=1,7115$), "Doğrudan Sağlığı Etkileyen" boyutuna ($\bar{X}=1,5032$), "Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı" boyutuna ($\bar{X}=1,2051$) ortalama ile "düşük" düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Eğitim çalışanlarının psikolojik şiddete maruz kalma algı düzeyleri tüm alt boyutlarda "düşük" düzeyde çıkmakla birlikte "Sosyal İlişkilere Saldırı" boyutunun diğer boyutlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan "Eğitim çalışanlarının psikolojik şiddet algısı cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, görev ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?" amacının bulunması için iki örneklem grubu için T testi, üç ve daha fazla olan örneklem grubu için ANOVA testi kullanılmıştır. Eğitim

çalışanları algılarının psikolojik şiddet algı ölçeğinin genel ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre yapılan T testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Eğitim çalışanları algılarının psikolojik şiddet algı ölçeğinin genel ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre yapılan T Testi sonuçları.

Boyutlar	Durum	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İletişim Biçimi ve Etkileri	Kadın	36	1,6032	,59061	76	,413	,681
	Erkek	42	1,5510	,52472	70,739		,684
Sosyal İlişkilere Saldırı	Kadın	36	2,1528	,77293	76	,235	,815
	Erkek	42	2,1131	,71611	72,121		,816
İtibara Saldırı	Kadın	36	1,6458	,29955	76	-1,414	,161
	Erkek	42	1,7679	,43702	72,684		,150
Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı	Kadın	36	1,4792	,39245	76	-,457	,649
	Erkek	42	1,5238	,45968	76,000		,645
Doğrudan Sağlığı Etkileyen	Kadın	36	1,2130	,27778	76	,212	,833
	Erkek	42	1,1984	,32141	75,992		,831
Genel Ortalama	Kadın	36	1,6188	,31778	76	-,152	,879
	Erkek	42	1,6308	,37210	76,000		,878

($p>0.05$).

Tablo 3'te yer alan sonuçlar, Eğitim çalışanları algılarının ölçek boyutlarında cinsiyet değişkenine göre tüm alt boyutlarda ve toplam ölçek puanında anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermektedir ($p>0.05$).

Eğitim çalışanları algılarının psikolojik şiddet algı ölçeğinin genel ve alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre yapılan T testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Eğitim çalışanları algılarının psikolojik şiddet algı ölçeğinin genel ve alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre yapılan T testi sonuçları.

Boyutlar	Durum	N	\bar{X}	S	df	t	p
İletişim Biçimi ve Etkileri	Bekâr	16	1,5536	,51077	76	-,173	,863
	Evli	62	1,5806	,56724	25,434		,855
Sosyal İlişkilere Saldırı	Bekâr	16	2,2188	,71224	76	,528	,599
	Evli	62	2,1089	,74880	24,291		,591
İtibara Saldırı	Bekâr	16	1,5703	,22808	76	-1,676	,098
	Evli	62	1,7480	,40646	42,624		,026
Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı	Bekâr	16	1,3125	,20917	76	-2,041	,045
	Evli	62	1,5524	,45637	54,331		,003
Doğrudan Sağlığı Etkileyen	Bekâr	16	1,0625	,13437	76	-2,183	,032
	Evli	62	1,2419	,32034	59,693		,001
Genel Ortalama	Bekâr	16	1,5435	,26153	76	-1,061	,292
	Evli	62	1,6464	,36336	31,731		,208

($p<0.05$)

Tablo 4'te yer alan sonuçlar, Eğitim çalışanları algılarının ölçek boyutlarında medeni durum değişkenine göre İletişim Biçimi ve Etkileri, Sosyal İlişkilere Saldırı ve İtibara Saldırı alt boyutlarıyla genel ortalamada anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit edilmiştir ($p>0.05$). Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı ile Doğrudan Sağlığı Etkileyen alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı alt boyutunda evlilerin algıları ($\bar{X}=1,55$), bekâr olan çalışanların algılarına ($\bar{X}=1,31$) göre olumsuz bir algıya sahip olduğu bulunmuştur. Doğrudan Sağlığı Etkileyen alt boyutunda evlilerin algıları ($\bar{X}=1,24$), bekâr olan çalışanların algılarına ($\bar{X}=1,06$) göre olumsuz bir algıya sahip olduğu belirlenmiştir.

Eğitim çalışanları algılarının psikolojik şiddet algı ölçeğinin genel ve alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre yapılan T testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Eğitim çalışanları algılarının psikolojik şiddet algı ölçeğinin genel ve alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre yapılan T testi sonuçları.

Boyutlar	Durum	N	\bar{X}	S	df	t	p
İletişim Biçimi ve Etkileri	Lisans	71	1,5473	,52682	76	-1,424	,159
	Lisans Üstü	7	1,8571	,76488	6,573		,332
Sosyal İlişkilere Saldırı	Lisans	71	2,0669	,68785	76	-2,544	,013
	Lisans Üstü	7	2,7857	,96208	6,619		,097
İtibara Saldırı	Lisans	71	1,6514	,28024	76	-5,088	,000
	Lisans Üstü	7	2,3214	,69544	6,194		,044
Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı	Lisans	71	1,4225	,30645	76	-6,614	,000
	Lisans Üstü	7	2,3214	,62856	6,284		,009
Doğrudan Sağlığı Etkileyen	Lisans	71	1,1549	,25716	76	-5,534	,000
	Lisans Üstü	7	1,7143	,23002	7,560		,000
Genel Ortalama	Lisans	71	1,5686	,26120	76	-5,378	,000
	Lisans Üstü	7	2,2000	,56247	6,258		,025

(p<0.05)

Tablo 5'te yer alan sonuçlar, eğitim çalışanları algılarının ölçek boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre İletişim Biçimi ve Etkileri ve Sosyal İlişkilere Saldırı alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit edilmiştir (p>0.05). İtibara Saldırı, Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı, Doğrudan Sağlığı Etkileyen alt boyutlarında ve genel ortalama da anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<0.05). İtibara saldırı boyutunda lisansüstü eğitime sahip olanların ($\bar{X}=2,32$), lisans eğitime sahip olanlara ($\bar{X}=1,65$) göre olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı alt boyutunda lisansüstü eğitime sahip olanların ($\bar{X}=2,32$), lisans eğitime sahip olanlara ($\bar{X}=1,42$) göre olumsuz bir algıya sahip oldukları bulunmuştur. Doğrudan Sağlığı Etkileyen alt boyutunda lisansüstü eğitime sahip olanların ($\bar{X}=1,71$), lisans eğitime sahip olanlara ($\bar{X}=1,15$) göre olumsuz bir algıya sahip olduğu belirlenmiştir. Genel ortalama da lisansüstü eğitime sahip olanların ($\bar{X}=2,20$), lisans eğitime sahip olanlara ($\bar{X}=1,57$) göre olumsuz bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Eğitim çalışanları algılarının psikolojik şiddet algı ölçeğinin genel ve alt boyutlarında yaş değişkenine göre yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: İş Yerinde Psikolojik Şiddete Maruz Kalma Düzeyinin Katılımcıların Yaşa Bağlı Olarak Değişimine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	Fark
İletişim Biçimi ve Etkileri	Gruplar Arası	1,634	4	,408	1,360	,256	
	Grup İçi	21,916	73	,300			
	Toplam	23,550	77				
Sosyal İlişkilere Saldırı	Gruplar Arası	,933	4	,233	,415	,797	
	Grup İçi	41,032	73	,562			
	Toplam	41,966	77				
İtibara Saldırı	Gruplar Arası	2,674	4	,669	5,685	,000	1-4,2-4,3-4
	Grup İçi	8,585	73	,118			
	Toplam	11,260	77				
Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı	Gruplar Arası	6,542	4	1,635	15,809	,000	1-4,1,5,2,4,2,5,3,4
	Grup İçi	7,551	73	,103			
	Toplam	14,093	77				
Doğrudan Sağlığı Etkileyen	Gruplar Arası	2,402	4	,600	9,657	,000	1-4,1-5,2-4,2-5,3-4,3-5
	Grup İçi	4,539	73	,062			
	Toplam	6,940	77				
Genel Ortalama	Gruplar Arası	2,275	4	,569	5,984	,000	
	Grup İçi	6,939	73	,095			
	Toplam	9,214	77				

(p<0.05) (1:18-25 yaş, 2: 26-33 yaş, 3: 34-41 yaş, 4:42-49 yaş, 5: 50 ve üstü yaş aralığı) (p<0.05).

Tablo 6 incelendiğinde İletişim Biçimi ve Etkileri ve Sosyal İlişkilere Saldırı alt boyutlarında yapılan anova testinin sonuçlarına göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0.05). İtibara Saldırı, Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı, Doğrudan Sağlığı Etkileyen alt boyutları ile genel ortalama yapılan anova testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir (p<0.05). İtibara saldırı boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 42-49 yaş aralığında ($\bar{X}=2,18$) olanların; 18-25 yaş aralığında ($\bar{X}=1,61$), 26-33 yaş aralığında ($\bar{X}=1,52$) ve 34-41 yaş aralığında ($\bar{X}=1,71$) bulunanlara göre daha fazla itibara saldırı boyutuna maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Yaşam ve iş kalitesine saldırı boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 42-49 yaş aralığında ($\bar{X}=2,19$) olanların 18-25 yaş aralığında ($\bar{X}=1,29$) olanlara göre, 50 ve üstü yaş aralığında olanların ($\bar{X}=2,19$) 18-25 yaş

aralığında ($\bar{X}=1,29$) olanlara göre, 42-49 yaş aralığında ($\bar{X}=2,19$) olanların 26-33 yaş aralığında ($\bar{X}=1,35$) olanlara göre, 50 ve üstü yaş aralığında olanların ($\bar{X}= 2,19$) 26-33 yaş aralığında ($\bar{X}=1,35$) olanlara göre, 42-49 yaş aralığında ($\bar{X}=2,19$) olanların 34-41 yaş aralığında ($\bar{X}=1,47$) olanlara göre daha fazla yaşam ve iş kalitesine saldırı boyutuna maruz kaldıkları saptanmıştır. Doğrudan sağlığı etkileyen boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 42-49 yaş aralığında ($\bar{X}=1,47$) olanların 18-25 yaş aralığında ($\bar{X}=1,06$) olanlara göre, 50 ve üstü yaş aralığında olanların ($\bar{X}= 1,67$) 18-25 yaş aralığında ($\bar{X}=1,06$) olanlara göre, 42-49 yaş aralığında ($\bar{X}=1,47$) olanların 26-33 yaş aralığında ($\bar{X}=1,13$) olanlara göre, 50 ve üstü yaş aralığında olanların ($\bar{X}= 1,67$) 26-33 yaş aralığında ($\bar{X}=1,13$) olanlara göre, 42-49 yaş aralığında ($\bar{X}=2,19$) olanların 34-41 yaş aralığında ($\bar{X}=1,11$) olanlara göre, 50 ve üstü yaş aralığında olanların ($\bar{X}= 1,67$) 34-41 yaş aralığında ($\bar{X}=1,11$) olanlara göre daha fazla doğrudan sağlığı etkileyen boyutuna maruz kaldıkları görülmektedir. Genel ortalamada farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 50 ve üstü yaş aralığında olanların ($\bar{X}= 2,34$) 18-25 yaş aralığında ($\bar{X}=1,64$) olanlara göre, 50 ve üstü yaş aralığında olanların ($\bar{X}= 2,34$) 26-33 yaş aralığında ($\bar{X}=1,50$) olanlara göre, 50 ve üstü yaş aralığında olanların ($\bar{X}= 2,34$) 34-41 yaş aralığında ($\bar{X}=1,55$) olanlara göre, 50 ve üstü yaş aralığında olanların ($\bar{X}= 2,34$) 42-49 yaş aralığında ($\bar{X}=1,62$) olanlara göre daha fazla maruz kaldıkları tespit edilmiştir.

Eğitim çalışanları algılarının psikolojik şiddet algı ölçeğinin genel ve alt boyutlarında kıdem değişkenine göre yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: İş Yerinde Psikolojik Şiddete Maruz Kalma Düzeyinin Katılımcıların Kıdemlerine Bağlı Olarak Değişimine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	Fark
İletişim Biçimi ve Etkileri	Gruplar Arası	3,888	4	,972	3,608	,010	2-5,4-5,
	Grup İçi	19,662	73	,269			
	Toplam	23,550	77				
Sosyal İlişkilere Saldırı	Gruplar Arası	6,082	4	1,521	3,093	,021	3-5
	Grup İçi	35,884	73	,492			
	Toplam	41,966	77				
İtibara Saldırı	Gruplar Arası	4,400	4	1,100	11,705	,000	1-5,2-5,3-5,4-5
	Grup İçi	6,860	73	,094			
	Toplam	11,260	77				
Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı	Gruplar Arası	8,153	4	2,038	25,050	,000	1-5,2-5,3-5,4-5
	Grup İçi	5,940	73	,081			
	Toplam	14,093	77				
Doğrudan Sağlığı Etkileyen	Gruplar Arası	2,757	4	,689	12,027	,000	1-4,1-5,2-4,2-5,3-4,3-5
	Grup İçi	4,183	73	,057			
	Toplam	6,940	77				
Genel Ortalama	Gruplar Arası	4,098	4	1,025	14,620	,000	1-5,2-5,3-5,4-5
	Grup İçi	5,116	73	,070			
	Toplam	9,214	77				

($p<0.05$) (1: 1-5 yıl, 2: 6-10 yıl, 3: 11-15 yıl, 4: 16-20 yıl, 5: 21 ve üstü yıl kıdem aralığı)

Tablo 7 incelendiğinde İletişim Biçimi ve Etkileri ve Sosyal İlişkilere Saldırı, İtibara Saldırı, Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı, Doğrudan Sağlığı Etkileyen alt boyutları ile genel ortalamada yapılan anova testinin sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). İletişim biçimi ve etkileri boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 21 yıl ve üstü yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 2,20$) olanların, 6-10 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,43$), ve 16-20 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,36$) olanlara göre daha fazla iletişim biçimi ve etkileri boyutuna maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Sosyal ilişkilere saldırı boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 21 yıl ve üstü yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 2,93$) olanların, 11-15 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 2,00$) olanlara göre daha fazla Sosyal ilişkilere saldırı boyutuna maruz kaldıkları görülmektedir. İtibara saldırı boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 21 yıl ve üstü yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 2,41$) olanların; 1-5 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,60$), 6-10 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,50$), 11-15 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,66$) ve 16-20 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,83$) olanlara göre daha fazla itibara saldırı boyutuna maruz kaldıkları saptanmıştır. Yaşam ve iş kalitesine saldırı boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 21 yıl ve üstü yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 2,50$) olanların; 1-5 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,33$), 6-10 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,30$), 11-15 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,42$) ve 16-20 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,58$) olanlara göre daha fazla yaşam ve iş kalitesine saldırı boyutuna maruz kaldıkları belirlenmiştir. Doğrudan sağlığı etkileyen boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 16-20 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,47$) olanların 1-5 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,06$) olanlara göre, 21 yıl ve üstü yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,67$) olanların 1-5 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,06$) olanlara göre, 16-20 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,47$) olanların 6-10 yıl

kıdeme sahip ($\bar{X}= 1.13$) olanlara göre, 21 yıl ve üstü yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,67$) olanların 6-10 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1.13$) olanlara göre, 16-20 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,47$) olanların 11-15 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1.11$) olanlara göre, 21 yıl ve üstü yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,67$) olanların 11-15 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1.11$) olanlara göre daha fazla doğrudan sağlığı etkileyen boyutuna maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Genel ortalamada farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 21 yıl ve üstü yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 2,34$) olanların; 1-5 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,64$), 6-10 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,50$), 11-15 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,55$) ve 16-20 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}= 1,62$) olanlara göre daha fazla maruz kaldıkları belirlenmiştir.

Eğitim çalışanları algılarının psikolojik şiddet algı ölçeğinin genel ve alt boyutlarında kurumdaki görev değişkenine göre yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: İş Yerinde Psikolojik Şiddete Maruz Kalma Düzeyinin Katılımcıların Kurumdaki Görevlerine Bağlı Olarak Değişimine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	Fark
İletişim Biçimi ve Etkileri	Gruplar Arası	0,897	4	0,224	0,723	,579	
	Grup İçi	22,653	73	0,31			
	Toplam	23,55	77				
Sosyal İlişkilere Saldırı	Gruplar Arası	4,392	4	1,098	2,134	,085	
	Grup İçi	37,573	73	0,515			
	Toplam	41,966	77				
İtibara Saldırı	Gruplar Arası	4,342	4	1,085	11,455	,000	1-4,1-5,2-4,2-5,3-4
	Grup İçi	6,918	73	0,095			
	Toplam	11,26	77				
Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı	Gruplar Arası	5,644	4	1,411	12,19	,000	1-5,2-5,3-5
	Grup İçi	8,449	73	0,116			
	Toplam	14,093	77				
Doğrudan Sağlığı Etkileyen	Gruplar Arası	1,902	4	0,476	6,89	,000	1-4,1-5,2-4
	Grup İçi	5,038	73	0,069			
	Toplam	6,94	77				
Genel Ortalama	Gruplar Arası	2,848	4	0,712	8,164	,000	1-4,1-5,2-4,2-5
	Grup İçi	6,366	73	0,087			
	Toplam	9,214	77				

($p<0.05$) (1: Sınıf Öğretmeni, 2: Branş Öğretmeni, 3: İdareci, 4: Memur, 5: Hizmetli)

Tablo 8 incelendiğinde İletişim Biçimi ve Etkileri ve Sosyal İlişkilere Saldırı alt boyutlarında yapılan anova testinin sonuçlarına göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). İtibara Saldırı, Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı, Doğrudan Sağlığı Etkileyen alt boyutları ile genel ortalama yapılan anova testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). İtibara saldırı boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre memur ($\bar{X}=2,75$) olarak görev yapanların sınıf öğretmeni ($\bar{X}=1,57$) olarak görev yapanlara göre, hizmetli olarak görev yapanların ($\bar{X}= 2, 33$) sınıf öğretmeni ($\bar{X}=1,57$) olarak görev yapanlara göre, memur ($\bar{X}=2,75$) olarak görev yapanların branş öğretmeni ($\bar{X}=1,71$) olarak görev yapanlara göre, hizmetli olarak görev yapanların ($\bar{X}= 2, 33$) branş öğretmeni ($\bar{X}=1,71$) olarak görev yapanlara göre, memur ($\bar{X}=2,75$) olarak görev yapanların idareci ($\bar{X}=1,85$) olarak görev yapanlara göre daha fazla İtibara saldırı boyutuna maruz kaldıkları görülmüştür. Yaşam ve iş kalitesine saldırı boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre hizmetli olarak görev yapanların ($\bar{X}= 2, 58$); sınıf öğretmeni ($\bar{X}=1,33$) olarak görev yapanlara, branş öğretmeni ($\bar{X}=1,53$) olarak görev yapanlara ve idareci ($\bar{X}=1,67$) olarak görev yapanlara göre daha fazla yaşam ve iş kalitesine boyutuna maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Doğrudan sağlığı etkileyen boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre memur ($\bar{X}=1,83$) olarak görev yapanların sınıf öğretmeni ($\bar{X}=1,12$) olarak görev yapanlara göre, hizmetli olarak görev yapanların ($\bar{X}= 1,67$) sınıf öğretmeni ($\bar{X}=1,12$) olarak görev yapanlara göre, memur ($\bar{X}=1,83$) olarak görev yapanların branş öğretmeni ($\bar{X}=1,16$) olarak görev yapanlara göre daha fazla maruz kaldıkları saptanmıştır. Genel ortalamada farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre memur ($\bar{X}=2,40$) olarak görev yapanların sınıf öğretmeni ($\bar{X}=1,52$) olarak görev yapanlara göre, hizmetli olarak görev yapanların ($\bar{X}= 2, 22$) sınıf öğretmeni ($\bar{X}=1,52$) olarak görev yapanlara göre, memur ($\bar{X}=2,40$) olarak görev yapanların branş öğretmeni ($\bar{X}=1,60$) olarak görev yapanlara göre, hizmetli olarak görev yapanların ($\bar{X}= 2, 22$) branş öğretmeni ($\bar{X}=1,60$) olarak görev yapanlara göre daha fazla maruz kaldıkları tespit edilmiştir.

4.SONUÇ

Araştırmada özellikle toplumun geleceğini belirleyen eğitim örgütlerinde psikolojik şiddet uygulama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Eğitim çalışanlarının psikolojik şiddete maruz kalma algıları aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları incelendiğinde eğitim çalışanlarının psikolojik şiddete maruz kalma algı düzeylerinin “düşük” düzeyde olduğu görülmektedir. İlgili literatürde yapılan bazı araştırmaların bulguları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Karcıoğlu ve Çelik (2012) tarafından yapılan araştırma analiz sonuçlarına göre çalışanların mobbing algıları oldukça düşük olup kendini gösterme ve mesleki konuma yönelik saldırıların algısı nispeten biraz daha yüksektir. Bazı araştırmalarda farklı bulgular elde edilmiştir. Tınaz, Gök ve Karatuna (2013) tarafından yapılan çalışma, “psikolojik tacizin bu örneklem grubunda yaygınlıkla rastlanan bir işyerini sorunu olduğunu ortaya koymuştur” denilmektedir.

Araştırmamızda yapılan T testi sonuçları değerlendirildiğinde, cinsiyet değişkenine göre tüm alt boyutlarda ölçek puanında anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit edilmiştir. İlgili literatürde yapılan bazı araştırmaların bulguları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ocak (2008) tarafından yapılan araştırmada işyerinde duygusal tacize uğrama algılarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Abay (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin psikolojik şiddet algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Canbaz (2014) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların algıladıkları psikolojik şiddet öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği istatistiksel olarak görmüştür. İlgili literatürde yapılan bazı araştırmaların bulguları ise bu araştırmanın bulgularını desteklememektedir. Bulut (2017) tarafından yapılan çalışmada Mobbing alt ölçeklerden bazılarında cinsiyet değişkeni ile anlamlı farklılık varken ile bazı alt ölçeklerinde cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Erdoğan (2012) yaptığı araştırmada psikoşiddetin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel farklılık belirlenmiştir. Aydın (2009) cinsiyet değişkeni açısından bazı davranışların ve psikolojik şiddet boyutlarının algılanmasında anlamlı farklılıklar olduğunu saptamıştır.

Medeni durum değişkenine göre Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı ile Doğrudan Sağlığı Etkileyen alt boyutlarında yapılan T testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Evlilerin algıları bekâr olan çalışanların algılarına göre olumsuz bir algıya sahip olduğu belirlenmiştir. İlgili literatürde yapılan bazı araştırmaların bulguları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bulut (2017) tarafından yapılan çalışmada Mobbing alt ölçeklerden bazılarında medeni durum değişkeni ile anlamlı farklılık varken ile bazı alt ölçeklerinde medeni durum arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Erdoğan (2012) yaptığı araştırmada psikoşiddetin medeni durum değişkenine göre istatistiksel farklılık belirlenmiştir. Aydın (2009) medeni durum değişkeni açısından bazı davranışların ve psikolojik şiddet boyutlarının algılanmasında anlamlı farklılıklar olduğunu saptamıştır.

Bazı araştırmalarda farklı bulgular elde edilmiştir. Ocak (2008) tarafından yapılan araştırmada İşyerinde duygusal tacize uğrama algılarının öğretmenlerin medeni haline göre farklılık göstermediği belirtilmiştir. Abay (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin psikolojik şiddet algıları ile medeni durum arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Canbaz (2014) tarafından yapılan araştırmada araştırmanın yapıldığı okullardaki öğretmenlerin, psikolojik şiddet davranışları algılamalarında medeni durumlarının bir fark yaratmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Eğitim durumu değişkenine göre İtibara Saldırı, Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı, Doğrudan Sağlığı Etkileyen alt boyutlarında ve genel ortalama yapılan T testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Lisansüstü eğitime sahip olanların lisans eğitimine sahip olanlara göre olumsuz bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. İlgili literatürde yapılan bazı araştırmaların bulguları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bulut (2017) tarafından yapılan çalışmada Mobbing alt ölçeklerden bazılarında eğitim düzeyi değişkeni ile anlamlı farklılık varken ile bazı alt ölçeklerinde eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Erdoğan (2012) yaptığı araştırmada psikoşiddetin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel farklılık belirlenmiştir. Bazı araştırmalarda farklı bulgular elde edilmiştir. Ocak (2008) tarafından yapılan araştırmada işyerinde duygusal tacize uğrama algılarının öğretmenlerin eğitim durumuna göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Abay (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin psikolojik şiddet algıları ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Canbaz (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin psikolojik şiddet algılarında eğitim durumlarına göre anlamlı istatistiksel bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Yine araştırmamızda yapılan yaş değişkenine göre İtibara Saldırı, Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı, Doğrudan Sağlığı Etkileyen alt boyutları ile genel ortalama yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiş olup yaşça büyük olan eğitim çalışanlarının algılarının yaş küçük olanların algılarına göre daha fazla olumsuz bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. İlgili literatürde yapılan bazı araştırmaların bulguları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Canbaz (2014) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların algıladıkları

psikolojik şiddet öğretmenlerin yaş değişkenine göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılık bulurken, bazı alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bazı araştırmalarda farklı bulgular elde edilmiştir. Ocak (2008) tarafından yapılan araştırmada işyerinde duygusal tacize uğrama algılarının öğretmenlerin yaşına göre farklılık göstermediği tespit etmiştir. Abay (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin psikolojik şiddet algıları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bulut (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerinin mobbinge maruz kalma durumları yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemiştir. Erdoğan (2012) yaptığı araştırmada yaş değişkenine göre psikoşiddet algısında gruplar arasında bir farklılaşmaya neden olmadığını tespit etmiştir.

Kıdem değişkeninde İletişim Biçimi ve Etkileri ve Sosyal İlişkilere Saldırı, İtibara Saldırı, Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı, Doğrudan Sağlık Etkileyen alt boyutları ile genel ortalamada yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir. Kıdemi fazla olan eğitim çalışanlarının olumsuz bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. İlgili literatürde yapılan bazı araştırmaların bulguları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ocak (2008) tarafından yapılan araştırmada işyerinde duygusal tacize uğrama algılarının öğretmenlerin kıdemine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Canbaz (2014) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların algıladıkları psikolojik şiddet öğretmenlerin kıdem değişkenine göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılık bulurken, bazı alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığını belirlemiştir. Aydın (2009) kıdem değişkeni açısından bazı davranışların ve psikolojik şiddet boyutlarının algılanmasında anlamlı farklılıklar olduğunu saptamıştır. Bazı araştırmalarda farklı bulgular elde edilmiştir. Abay (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin psikolojik şiddet algıları ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bulut (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin mobbinge maruz kalma durumları kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemiştir. Erdoğan (2012) yaptığı araştırmada kıdem değişkenine göre psikoşiddet algısında gruplar arasında bir farklılaşmaya neden olmadığını tespit etmiştir.

Kurumdaki görev değişkenlerine göre İtibara Saldırı, Yaşam ve İş Kalitesine Saldırı, Doğrudan Sağlık Etkileyen alt boyutları ile genel ortalama yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiş olup kurumdaki görevi memur ve hizmetli olanların olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmüştür. İlgili literatürde yapılan bazı araştırmaların bulguları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bulut (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin mobbinge maruz kalma durumları ile okul içinde alınan görev arasında anlamlı bir ilişki vardır. Aydın (2009) görev değişkeni açısından bazı davranışların ve psikolojik şiddet boyutlarının algılanmasında anlamlı farklılıklar olduğunu saptamıştır. Bazı araştırmalarda farklı bulgular elde edilmiştir. Bazı araştırmalarda farklı bulgular elde edilmiştir. Abay (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin psikolojik şiddet algıları ile mezuniyet alanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Erdoğan (2012) yaptığı araştırmada branş değişkenine göre psikoşiddet algısında gruplar arasında bir farklılaşmaya neden olmadığını tespit etmiştir.

Araştırmada uygulanan ankete katılan eğitim çalışanlarının psikolojik şiddet algıları çok düşük düzeyde çıkmıştır. Buradan genel olarak anketteki psikolojik şiddet davranışlara maruz kalmadıkları ya da yapılan davranışları psikolojik şiddet olarak algılamadıkları söylenebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada psikolojik şiddet algıları çok düşük düzeyde çıkmış olsa da eğitim örgütlerinde psikolojik şiddet eylemlerinin var olduğu görülmektedir. Bu saldırılar karşısında hem mağdurların hem de izleyicilerin sessiz kalmaması gerektiği, yazılı ya da sözlü olarak üst makamlara başvurularak yasal yolların da kullanılması gerektiği söylenebilir. Toplumların geleceğini belirleyen en önemli faktörlerden birisi eğitimidir. Eğitimin her geçen gün önemi daha da artmaktadır. Eğitim, toplum kültürünün devamlılığının yanı sıra toplumsal değişim ve dönüşümün temelini oluşturmaktadır. Psikolojik şiddet ise bu durumu engelleyici etmenlerin başında gelmektedir. Toplumun her kesiminde teknolojik gelişmelere bağlı olarak bireyler sürekli etkileşim ve paylaşım halindedirler. Bundan dolayı toplumda kişisel ve sosyal farklılıklar daha ön plana çıkmaktadır. Kişisel ve sosyal farklılıklardan dolayı uzlaşmazlık ve çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan çatışmalar görmezden gelinerek belli bir süre sonra psikolojik şiddeti meydana getirmektedir. Eğitim örgütlerinde psikolojik şiddetin varlığı iyi bir eğitim-öğretim ortamı oluşumunu engeller ve dolayısıyla topluma zarar verir. Eğitim örgütlerinde var olan bir olgu toplumun her yerinde var olduğu sonucunu doğuracağı düşünülmektedir.

Eğitim personellerinin psikolojik şiddet algılarının incelendiği bu araştırmada, elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak geliştirilen öneriler şunlardır:

- ✓ Araştırma örnekleme açısından sınırlı bir çalışmadır. Daha geniş ve yaygın örneklemler üzerinde çalışılması fayda sağlayacaktır.

- ✓ Psikolojik şiddetin türleri iyi araştırılmalı ve açıklanmalıdır. Aynı zamanda “bu türler oluşumları da temel alınmak sureti ile nasıl tedavi edilebilir veya bu şiddet türü nasıl önlenebilir?” şeklinde çeşitli araştırmalara konu edilmelidir.
- ✓ Bu alanda daha fazla eser verilmesi ve bu eserlerin doğru analizi önem taşımaktadır.
- ✓ Basın ve yayın organlarında bu konuya daha çok yer verilerek kamuoyu bilinçlendirilmelidir.
- ✓ Hukuk sisteminde psikolojik şiddet kavramına daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.
- ✓ Her ne kadar araştırmannın genel sonucu olarak, eğitim personelinin psikolojik şiddet algıları ölçekte çok düşük düzeyde ise de, eğitim personeli açısından var olan bu olumlu atmosferin daha da geliştirilmesi için hizmet içi eğitim seminerleri ile konu hakkında bilgilendirilmeleri faydalı olacaktır.
- ✓ Yöneticileri çatışma ve psikolojik şiddet konusunda eğitim almaları sağlanmalıdır.
- ✓ Çatışma ve çatışmanın sonucu olarak psikolojik şiddeti engellemesi için yöneticilerin;
- ✓ Örgüt içerisinde iletişimi geliştirmesi
- ✓ Adaletli olması,
- ✓ Eşitlik kavramını yerleştirmesi,
- ✓ Takım ruhunu geliştirilmesi faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

1. Abay, A. (2009). “İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Psikolojik Şiddet Algıları ile Sosyal Destek Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
2. Aydın Ö. B. (2009). “OrtaÖğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mobbing (Psikolojik Şiddet)’e Maruz Kalma Düzeyleri” , Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
3. Bulut, H. (2007). “Ortaöğretim Öğretmenlerinde Psikolojik Şiddet Düzeyi(Mobbing)” Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde
4. Cambaz, Ö. (2014). “Öğretmenlerin Psikolojik Şiddet Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” , Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
5. Cemaloğlu, N. (2007). “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Yıldırma Arasındaki İlişki”, “Davenport. (2003). Akt.” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2007(33):77-87
6. Çomak, E. (2011). “İlköğretim Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında Yaşadıkları Yıldırma Durumları” ,Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin
7. Erdoğan, Ö. (2012), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen Algılarına Göre Psikolojik Şiddet (MOBBİNG) ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu
8. Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu, 2011, “İş Yerinde Psikolojik Taciz (mobbing) ve Çözüm Önerileri Komisyon Raporu, No:6, TBMM
9. Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara:
10. Karcıoğlu, F & Akbaş, S. (2010). “ İşyerinde psikolojik şiddet ile iş tatmini ilişkisi” , Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2010 (3):139-161.
11. Karcıoğlu, F & Çelik, Ü. (2012). “Mobbing(Yıldırma) ve Örgütsel Bağlılığa Etkisi”, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2012 (1):59-75.
12. Leymann, H. (1996), “The Content and Development of Bullying at Work”, *Euoropan Journal of Work and Organizational Psychology*, 1996 (165):170- 173.
13. Ocak, S. (20088). “Öğretmenlerin Duygusal Taciz (Mobbing)’e İlişkin Algıları” Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne
14. Tınaz, P. (2006). “İşyerinde Psikolojik Taciz”, *Çalışma ve Yoplum Dergisi*, 2006(3):11-22
15. Tınaz, P.; Gök, S. & Karatuna, I. (2013). “Sosyal Güvenlik Kurumu Çalışanlarının İşyerinde Psikolojik Taciz Algıları: Yaygınlık, Türler, Nedenler ve Bireysel Mücadele Yöntemleri”, *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 2013(1):39-53.

Subject Area
Basic Training

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 106
PP: 4682-4693

Arrival
16 November 2022

Published
31 December 2022
Article ID Number
67112

Article Serial Number
22

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/8/sss.67112>

How to Cite This Article
Bostancı, S. & Kaya, A.
(2022). "İlkokul Öğrenci Ailelerinin Çocuklarına Eğitsel Destekleri"
International Social Sciences Studies Journal,
(e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:106;
pp:4682-4693



Social Sciences Studies Journal is
licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License.

İlkokul Öğrenci Ailelerinin Çocuklarına Eğitsel Destekleri

Educational Supports of Primary School Students Families to their Children

Salih Bostancı¹  Ayla Kaya² 

^{1,2} Öğretmen., MEB, Manise, Türkiye

ÖZET

Okullar yer aldıkları çevre ile etkileşim içerisindedir. Buldukları çevreleri etkiler ve etkilenirler. Bu sebeple okulların varlıklarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için uygun bir çevreye sahip olması gereklidir. Okul ile aileler arasındaki uygun bir iletişim, sağlıklı bir çevrenin oluşmasının önkoşulu arasında sayılabilir.

Başarının gelmesi için ailenin okulla ilişki kurması, okulla işbirliği yapması, eğitim sürecinin içerisinde yer alması ve okula destek vermesi gereklidir.

Öğrencilerin okulda geçirdiği zamanın daha verimli olması için ailenin desteğine ihtiyacı vardır. Çocuğun iyi bir şekilde gelişmesi için iyi bir aile ortamı gereklidir. Öğrencilere okulun vermek istediği davranış ve bilgiyi tek başına vermesi imkânı yoktur. Amaçlarımızın istenilen davranışa dönüşebilmesi ailenin katkısı ile doğru orantılıdır. Çalışmamız, anne ve babanın öğrenciye destek vermesinin başarı üzerindeki etkisini görmek için yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aile Desteği, İş birliği, Başarı

ABSTRACT

Schools interact with the environment in which they are located. They affect and are affected by their environment. For this reason, it is necessary for schools to have a suitable environment in order to continue their existence in a healthy way. An appropriate communication between the school and the families can be counted among the prerequisites for the formation of a healthy environment.

In order to achieve success, it is necessary for the family to establish a relationship with the school, cooperate with the school, take part in the education process and support the school.

In order for students to spend their time at school more productively, they need the support of the family. A good family environment is necessary for the child's good development. It is not possible to give students the behavior and knowledge that the school wants to impart on its own. The transformation of our goals into the desired behavior is directly proportional to the contribution of the family. Our study was conducted to see the effect of parents' support for students on success.

Keywords: Family Support, Cooperation, Success

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim, insan doğduğu andan itibaren başlar. Eğitim ilk olarak başladığı yer ailedir. Anne ve babalar çocuklarının ilk öğretmenleridir. Çocuk okula başladığında öğretmenler de eğitiminden sorumlu olmaya başlar. Bu noktada çocuğun okula başlaması nedeniyle ailenin sorumluluğu bitmez. Okulda öğretmenle beraber ailenin de sorumluluğu devam etmektedir. Öğretmenler ve aile çocuğun eğitim sorumluluğunu paylaşmaları gerekir.

Çocuğun iyi bir eğitim alması için, okul dışında verilen eğitimle okulda içerisinde verilen eğitimin birbirini tamamlaması gerekir. Bunun için öğretmenlerin ve ailenin birlikte çalışması gerekmektedir. Eğitim tek taraflı bir yapı üzerine kurularak yapılamaz.

Aile ile öğretmenin birlikte hareket etmesiyle evde ve okulda öğrenci için en ideal eğitim ortamları hazırlanabilecektir. Anne ve babaların eğitime katkı sağlamaları için çeşitli etkinlikler içerisinde bulunulması gereklidir. Bu etkinlikler toplamına Aile katılımı diyebiliriz. (Şahin ve Ünver,2005)

Günümüz şartlarında iyi bir eğitim almış bireyler olmak zorunluluk haline gelmiştir. İyi bir eğitim alabilmek içinse pek çok bereciye sahip olunması gereklidir. Bu beceriler; kişilerin potansiyeline, yaşadıkları çevreye ve sahip oldukları imkânlarla bağlıdır Buradaki bazı noktaları değiştirme imkânına sahip olunmayabilir. Ancak ailenin vereceği eğitsel desteğin oranı çocuğun başarısını etkileyecek faktörlerden biridir. (Özenç, 2012)

Anne ve babalar çocukların okuldaki başarısını arttırmak ve daha iyi bir eğitim almalarını sağlamak için çocukların sahip olduğu özellikleri iyi bilmeleri gerekir. Çocuklarını tanıma konusunda yetersiz, olaylar karşısındaki davranışları konusunda bilgi sahibi olmayan, istek ile arzularını önemsemeyen anne ve babalar; okulla ilişki kurma, çocuğun hayatın içinde kendini keşfetmesi ve birey olmasının önünde en büyük engeldir. Okullarda uygulanan eğitim siteminde ailenin desteği bir zorunluluktur. Burada ailenin çocuğu tanıması en önemli noktadır. Ailelerin

eğitim desteklerinin öğrenci başarısındaki katkısının neler olabileceğinin farkına varılmaması sebebiyle okulun karar alma süreçlerine yeteri kadar katılmamaları üzerinde durulmalıdır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı; İlkokul Öğrenci Ailelerinin Çocuklarına Eğitsel Desteklerinin çocuklarının eğitimi üzerindeki etkisinin öğretmen ve aile görüşlerine göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmen ve veliler aile desteğini nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Öğretmen, ailenin eğitime desteği için neler yapmaktadır?
3. Öğretmen ve velilerin aile desteğinin yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen ve velilerin ailenin eğitim desteğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri nedir?
5. Öğretmen ve veli görüşlerine göre ailenin desteğinin önündeki engeller nelerdir?
6. Öğretmen ve veli görüşlerine göre ailenin desteğinin engellere ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

1.3. Önem

Ailenin çocuğa verdiği destek çocuğun davranışlarını, alışkanlıklarını, öğrenme isteğini ve biçimini etkiler. Bu sebeple okulun ve ailenin çocuğa yaklaşımı ve desteği önemlidir. Bu çocuğun sonraki yıllarda akademik olarak başarısı üzerindeki etkisi büyüktür. Bu önem sebebiyle ilk olarak Türkiye’ de Himaye heyetleri kurulmuştur. Daha sonraları 1947 yılında Okul Aile Birliği Yönetmeliği yayınlanmıştır.

Okul ile aile arasındaki dayanışmanın önemi önemini çok erken fark edilmiş ancak ileri bir düzeyde işbirliği sağlanamamıştır. Çocuklarımızı daha iyi bir şekilde yetiştirmek ve eğitmek için tüm gayreti gösteren aileler, eğitimin kalitesini arttırmak için yapılan çalışmaların düzeylerini belirleyerek etkileri hakkında bilgi veren bir araştırmaya ihtiyaç vardır.

Bu araştırma, ailelerin çocuklarına eğitimsel destek düzeylerini belirlemek açısından önemlidir. Anne ve babaların eğitime destekleri konusunda okul aile işbirliği sağlama konusunu irdelemektir.

1.4. Tanımlar

Aile Desteği: *İlkokul öğrenci ailelerinin, çocuklarının okuldaki başarılarına ilgileriyle onlara destek olması anlamına gelmektedir.*

Aile Katılımı: *İlkokul öğrenci anne-babaların çocukların eğitim sürecinde içerisinde yer almaları.*

Öğretmenler: *İlkokul öğrencilerinin derslerine giren sınıf öğretmenleri olarak tanımlanmaktadır.*

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Aile Katılımının Tanımı

Çocuğun toplumdaki başarısı için en önemli faktörlerden biri ailedir. Aileler çocuklarını iyi yetiştirmek için büyük çaba sarf ederler.(Uzun 2013)

Aile içinde çatışmanın az olması, ailenin çocuğu destekleme çabası ve okulda yapılan etkinliklere katılması okul başarısı açısından büyük öneme sahiptir. Yapılmış olan incelemelerde başarı düzeyi arkadaşlarından düşük olan öğrencilerin aile ilgisinin az olduğu görülmüştür. Ayriyeten ailenin çocuğa olan baskı ve ilgisizliği okul başarısında en önemli faktör olduğu söylenebilir. (Çelenk 2003)

Okul ve aile tamamen farklı çevreleri temsil eder. Aile sadece çocuklarını kapsayan küçük bir çevreyi, okul denilince bir çok farklı aileyi kapsayan ve bu ailelerden gelmiş olan çocukların eğitim öğretiminden mesul kocaman bir toplumsal çevreyi temsil etmektedir. (Özbaş 2013)

Okullar başarı elde etmek istiyorlarsa çevre ile işbirliği içerisinde olmalıdırlar. İş birliği sağlanmak isteniyorsa mutlaka eğitimin içerisine aile katılmalıdır. Aile eğitim içerisine katılmak isteniyorsa ev ile okul arasındaki iletişimi arttırmalı, aileler desteklenmeli, eğitim verilmeli ve aile ders işleyişinin içerisinde olmalıdır. (Oğuz 2012)

2.1.1. İlköğretimde Ailenin Eğitime Katılımı

İlköğretimde çocuğun bireysel özellikleri, okuldan beklenen eğitim, bu eğitim kademesinde ailelerle etkileşimi zorunlu hale getirmektedir. Okul ve aile arasındaki etkileşim deneme yoluyla gerçekleşecek bir uygulama değildir.

Bu dönem çocuğun temelini oluşturacak bir yapıdır. İlköğretim, zorunlu eğitim kapsamında ve 6-14 yaş aralığındaki çocuklardan oluşmaktadır. Bu yaş grubu öğrencilerin karar alma, yaptıkları eylem ve davranışlarından aileleri sorumludur. Çünkü bu yaş grubu öğrenciler çocuk olarak kabul edilmektedir. (Birleşmiş Milletler, 1995).

İlköğretimde öğrencinin okulda gerçekleştirdiği derslerin anne ve baba desteği olmadan pekiştirilmesi güçtür. Burada başarıya bekleniyorsa aile desteğine ihtiyaç vardır. Çünkü aile ile okulun beklentileri ve amaçları farklıdır. Okul ve aile işbirliğinin hedefleri: öğrenme süreçlerinin iyi bir şekilde yapılması, anne ve babanın eğitime karşı olumsuz bakışının iyi yönde değişmesi, çocuğun yapılan etkinliklere motive edilmesi, öğrencinin çevre ile iyi ilişkiler kurması, çevreden kaynaklanan zararların en aza indirgenmesi ve eğitim ortamlarının iyileştirilmesinde aile ile ortaklık olarak sayılabilir. (Bozdağ ve Çapan, 2017)

2.1.2. Aile Katılımı ile Akademik Başarı

Yapılan araştırmalarda ebeveyn katılımı ile başarı arasında güçlü bir ilişkinin var olduğunu ortaya çıkarmıştır. Günümüz şartlarında bile çocuğunun hayatına ne şekilde müdahale etmesi gerektiğini bilmeyen anne ve baba bulunmaktadır.

Akademik başarı için üç çeşit aile katılımı sınıflandırılmıştır. Bunlar okulda katılım, evde katılım ve bilişsel-duygusal katılımıdır. Evde katılım olarak aileler çocuklarının akademik başarılarını arttırmak için çeşitli sosyal ve kültürel etkinliklere katılabilir. Beraber parklara, hayvanat bahçesi ve tarihi yerlere geziler düzenleyebilir. Kütüphanelere giderek araştırma yapmalıdırlar. Okulda katılım ise okul ziyareti, veli toplantılarına katılım, okulda gönüllü işlerde yardımcı olmaktır. Bilişsel ve düşünsel katılım çocukların eğitim ve mesleki beklentilerinden oluşmaktadır. (Hill ve Tyson 2009)

Aile olarak çocuklarımıza sosyal, bilişsel, kültürel ve duygusal eğitimlerine vereceğimiz katkı ölçüsünde akademik başarı elde edilebilir. Başarı elde edeceğimiz diye de çok baskıcı olunmamalıdır. Çok baskı çocuklarımızı kaygı ve şiddete itebilir. Ayrıca akademik başarı için sadece okulda verilen bilgiler desteklenmeli, çelişki oluşturacak farklı yeni bilgiler verilmemelidir.

2.1.3. Ailenin Okul İçi ve Okul Dışı Etkinliklerine Katılımı

Ailelerin eğitime katılmaları bir çok şekilde olmaktadır. Bunları okul içi ve okul dışı olarak sınıflandırabiliriz. Tüm bu katılımlar gönüllülük esasına göre yapılmaktadır. Okul içi etkinliklere veli toplantıları, hikaye anlatma, sınıf düzenleme, materyal hazırlama vb. örnekleri sıralayabiliriz. Okul dışı etkinlikler olarak çevre gezileri, kitap okuma, sohbet etme, okulda yapılmış etkinlikleri tekrar etme vb. örnekler sayılabilir. Ailenin eğitim etkinliklerine katılımın en büyük amacı öğrenci başarısını arttırmaktır. Aile katılımı ile yapılan etkinliklerde çocukların zihinsel gelişimleri ile birlikte sosyal ve duygusal gelişimleri de artar.

2.2. Aile Okul İşbirliği

Eğitim ve Öğretim içerisinde öğrencilerin başarılı olmasının isteyen okullar, en az öğretmen kadar aileleri de eğitimin içerisine dâhil etmelidirler. Okul ile ailenin işbirliğine büyük önem verilmelidir. Aile ile iyi bir ilişki kurulamadığından okul aile işbirliği yeterli düzeye ulaşamamakta ve ailenin eğitime desteğini azaltmaktadır.

Etkin ve üst düzey bir okul-aile işbirliğini sağlamak için, okul; ev ziyaretleri düzenleme, aileler ile öğretmenler ve çocukların beraber yapabilecekleri gezi, piknik, araştırma ve okul gecesi gibi çeşitli faaliyetler planlama, ailelerden ders içeriğinde örnek kişi olarak faydalanma, Aileler ile görüşme toplantıları ayarlama, ailelere okulun kütüphane, bilgisayar laboratuvarı gibi alanları kullanma imkanı verme, ailelerin okul ile ilgili bilgilerini almak için anket uygulama, belirli gün ve haftaların kutlanmasında velilere görev verme, bazı zamanlarda kendi sınıflarında gösteriler yapmalarına ve ailelerin bunların gibi çeşitli faaliyetleriyle çocuğunun hakkında bilgi almalarını sağlama, ailelere örnek ders işleyişi yapma vb. faaliyetler düzenleyebilir. (Arslan ve Nural 2004)

Bugün okul-aile işbirliğinin sadece parasal boyutta olması ailelerin okulla işbirliği içerisinde olmasını güçleştirmektedir. Bu sebeple aileler okulla arasına mesafe koymakta ve çocuklarının eğitim konusunda eksik olduğu konuları okul idaresi ve öğretmenlerle görüşme konusunda tereddüt yaşamaktadırlar. Çocukları ile karşılaştıkları problemleri çözmeye büyük sorunlar yaşamaktadır. Ailelerin okula olumsuz bakışlarını değiştiren okullar başarıyı yakalayabilirler.

2.2.1. Ailenin Karar Alma Sürecine Katılması

Ailenin okul yönetimine dahil edilmesi okulda demokrasi kültürünün bir gereğidir. Okulda demokratik bir yapı için en temel şart ailenin katılımı ile mümkündür. Ayrıyeten, ailenin okulda meydana gelen işleyin içerisinde olmak hakkıdır ve okulun eğitimin planlanması üzerinde bilgi sahibi olmak ister. Bunun için okulda yapılan işler ile ilgili ailelere bilgilendirmek, onlara karşı açık olmak öğrenciler üzerindeki ilginin de artmasına sebep olacaktır.

Öğrencilerin beklentileri açısından toplumun tüm eğitim paydaşlarını bilgi sahibi yapmalı ve okula karşı sorumlu oldukları hissi verilmelidir. Okulda demokrasinin yerleşmesi ve tüm canlılara karşı saygı duyan ortam yaratmada ailelerin ve öğrencilerin karar alma süreçlerine katılmalarında işbirliği yapılması büyük önem taşımaktadır. (Özmuşul 2018)

2.2.2. Ailenin Eğitim Düzeyi

Bebeklikten itibaren gelişmeye başlayan zekâ, irsiyetle alakalı bir yetenektir. Çocuğun bireysel zekâ gelişiminde çevre faktörü önemlidir. Ailenin sosyo-ekonomik yapısı yanında eğitim düzeyleri de çocuğun problemler karşısında tutumu üzerinde de etkileri olduğu görülmektedir. Ailelerin, çocukların zekâsal gelişim artırıcı ortamlar sağlayıp, zihinsel uyarışların zamanında yapılmasına yardımcı olması, çocuğun zihinsel olgunluğa kavuşmasına katkı sağlamaktadır. Zekâsını kullanabilecekleri bu tür ortam ve uyarımları alamayan çocuklar zihinsel gelişimlerini sürdürememektedir. Aynı zekâ özelliklerine sahip olmalarına rağmen sosyal, ekonomik ve eğitim düzeyleri aynı olmayan ailelerde yetişen çocukların konuşma, anlama, anlatma ve davranışları arasında büyük farklılıklar olabilir. (Ayhan1997)

Ailelerin eğitim süreçlerinde kabul görmüş olan yeni yaklaşımların ve okullarda öğrencisel boyutta değişen yeni şartların bilinmesi, ailelerin çocuklarıyla okul ile ilgili evde destekleyici iletişim halinde olunması sağlanabilir. Böylelikle aileler çocukların eğitimi konusunda sorumluluk almış olurlar ve eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilirler. Aslanargun ve arkadaşlarının okula ilgi ve eksikliğinin nedenleri konusunda yaptığı bir araştırmada, aileler ilgisizliğini nedeni olarak kendi eğitim düzeylerinin yetersizliği ve bilgi eksikliklerinin ön sırada olduğunu göstermiştir. Ayrıyeten Özdayı ailelerin öğretmen ile iletişim halinde olunmasına rağmen çocuklarına yardım etme konusunda neler yapacağını bilmediğini düşünmektedir. Bu konularda öğretmenlerin ve okul idarelerinin önerileri önem arz etmektedir. (Aslanargun 2007)

Ailenin eğitim ve kültür seviyesinin düşük olması, okulla ilgili beklentinin az olmasına ve ilgisizliğin artmasının yanında çocuklarına eğitim desteği konusunda bilgileri de yetersiz kalmaktadır. Bu tür ailelerin okulla sağlıklı bir iletişim kurmak için istekli olmasını engelleyebilir.(Gümüşeli 2004)

2.2.3. Aile ile İletişim Kurma

İnsan sosyal bir varlık olması sebebiyle, yaşadığı topluma adapte olmak zorundadır. Bunu sağlamanın birinci koşulu iletişimdir. Çocuklar iletişim halinde olarak hayatı öğrenir ve yaşamın sosyalliği içerisinde yer alırlar. Bunun aksi durumunda iyi bir iletişim halinde olmayan kişiler toplumdan soyutlanmakta ve yalnızlık çekmektedirler. Özellikle kişilik gelişimin olgunlaştığı ilköğretim düzeyinde iletişimin önemi kritik bir rol almaktadır.

Okul ile aile arasında olumlu bir iletişim kurulabilmesi için okulun aileden ve ailenin de okuldan bazı beklentileri vardır. Bu beklentilerin her iki taraf içinde net ve açık bir şekilde belirtilmesi gerekir. Okul idaresi, öğretmenlerle ailelerin görüşmelerine imkan verecek zaman ve ortamı yaratmalı, sık sık veli toplantıları düzenlemeli ve çeşitli sosyal-kültürel etkinlikler yapmalıdır. Bu sayede okulun veliler tarafından sahiplenerek, herhangi bir sorun meydana geldiğinde sorunun çözümü konusunda ailelerin etkin katılım göstermesi sağlanır. Telefon, sosyal medya, gazete vb. iletişim araçları ile okul aile iletişimi artırılabilir. Ailenin okulda yapılacak olan çeşitli etkinliklerden ve çocuklarının derslerindeki durumu hakkında bilgi verilmesi gereklidir. (Oktay 2020)

2.3. Okul Dışı Öğrenme

Eğitim öğretim içerisinde yer alan kazanımların bir plan ve hazırlık yapılarak okul dışında belli başlı etkinliklerle pekiştirilmesi olarak tanımlanabilir. Müzeler, bilim merkezleri, tarihi yerler, sivil toplum kuruluşları, parklar gibi yerler okul dışı öğrenme ortamı olarak sayılabilir.

Evde öğrenme ortamları doğal ve tarihi yerlerin tanınmasına, öğrenilmesi gereken kazanımların yaparak yaşayarak kavratılmasına, soyut kavramların somut haline getirilmesine, ilgi ile isteğin artmasına ve kişisel becerilerin gelişmesine yardımcı olacaktır.

Okul ortamlarının dışında yapılan eğitimsel faaliyetlerde başarı elde etmek için planlı ve programlı hareket edilmelidir. Bu yapılmadığı takdirde kazanımları öğretmekten ziyade hoş vakit geçirme ve yeni yerleri görmeden öteye gidemeyecektir. Böylece öğretilmek istenen kazanım öğrenilemeyecektir. Belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretmenin hazırlamış olduğu plan dâhilinde ve kademe kademe yapılması gereken bir uygulamadır. Öğretmenin okul dışında öğrenmenin devamı için aileleri çok iyi yönlendirmesi gerekir.(rize.meb.gov.tr)

2.3.1. Ailenin Çocuk Üzerindeki Görev ve Sorumlulukları

Toplumu oluşturan değer yargılarının değişmesiyle ailelerin yapısı da değişime uğramıştır. Bu değişimin eğitimi de etkilemesi ve değiştirmesi normal karşılanır. Meydana gelen değişimler, eğitimin içerisinde yer alan programların revize edilmesine sebep olmuş ve ailenin de eğitim içerisindeki rolleri ve sorumluluğunu etkileyerek farklılaşmasını sağlamıştır. (Kılıç 2009, Akt. Aykol 2019)

Bir çocuğun eğitim hayatındaki en önemli ve ilk basamak ilkököl eğitimidir. Okula geline ilk günkü heyecan, istek ve mutluluk eğitim hayatının önemli bir anıdır. İlkokula başlamadan önce çocuğu okula her yönden hazırlama ailenin en baş görevlerinden biridir. Çünkü çocuk için okul bir bilinmeyendir. Bu sebeple okul ile ilgili olumsuz duygu ve hayallere kapılabilirler. Halbuki çocuk okulla ilgili düşüncelerinin olumlu olması büyük bir gerekliliktir. Bunu sağlayacak yapı ailedir. (Gökyöz 2014 Akt. Akyol 2019)

Ebeveynlerin en önemli görevi, çocuğu büyütürken ihtiyaçlarını karşılamak, iyi bir karakter yapısı sağlamak ve bedensel, sosyal ve zihinsel gelişimine yardımcı olmaktır. Aileler bu amaçlarına ulaşmak için günümüz değişen koşullarına uyum sağlamalı, ailenin genel yapısını gelenek, görenek ve psikolojik bütünlüğünü korumalıdır. Anne ve babaların çocuklarının eğitimine destek olmaları için etkili bir eğitim programına ihtiyaç duyarlar. Aileyi eğitimin içerisinde alamayan eğitim programları ile amaçlanmış olan hedeflere ulaşmak mümkün değildir. (Aksoy 2017 Akt. Akyol 2019)

Ülkemizde ikili eğitimin fazla olması nedeniyle, çocuklar okulda bulunduğundan daha fazla evde zaman geçirirler. Bu sebeple okullarda istenilen hedefe ulaşmak ve verilen eğitimde başarılı olmak için ailenin ilgi ve desteğine ihtiyaç vardır.(Ünal,Yıldırım ve Çelik 2010:62) Ayrıca aile, çocuğun içerisinde bulunan çevreyi, iletişim kurmasını tercih ettiği insanları, gittiği ve gezdiği yerler gibi kararları onun yerine alırlar. Bu da çocuk üzerinde önemli bir faktördür. (Aslan 2002 Akt. Akyol 2019)

Anne ve babalar çocuğunun başarılı olmasını sağlamak için öncelikle çocuğuna zaman ayırmalıdır. Çocuğun çalışmaya başlayarak başarılı olması için iyi bir çalışma planının ve zamanın olması gerekir. Aynı zamanda ailenin de çocuklarının çalışmasına vakit ayırması, onları çalışmaya motive edecektir. İlkokul düzeyinde çocukların planlı ve düzenli çalışması için kendi programlarını yapmada büyüklerinin desteğine ihtiyaçları vardır. Bu plan yapılırken çocuğun ihtiyaçları göz ardı edilmemelidir.(Belir 1993)

Ailelerin öğretmen ile sürekli temas halinde olması, okulda yapılan faaliyetlerin içerisinde yer alması ve destek vermesi okul başarısı üzerinde büyük etkisi vardır. Ailenin görevi okulda yapılan faaliyetlere doğrudan katılmak şeklinde olmayabilir. İzleyici olarak katılarak çocuğunun yanında olduğunu göstermek şeklinde de olabilir. Anne ve babalar okuldaki faaliyetlere destek olarak ve görev olarak okul aile ilişkisini geliştirmelidir. Okul içi ve dışı yapılan yarışma, gösteri ve faaliyetlere katılmaları konusunda çocuklarını destekleyerek başarıları ile gurur duyduklarını hissettirmelidirler.(Yıldırım 2012)

2.3.2. İlkokullarda Ailenin Eğitime Destek Olmasının Amacı ve Faydaları

Okul, çocuğun gelişimindeki en önemli aşamalardan biridir. Okula gitmek çocuk için farklı bir sosyal ortama girmek ve alıştığı ortamdan uzaklaşmaktır. Okulun başlaması ile birlikte çocukta kişiliğini ve benliğini kazanmaya yönelik gayreti çoğalır. İnsani olarak anneden ve babadan ve bir başkasından etkilenir. Çocuk okulla birlikte kendi iç dünyasını tanıır ve çevre ile daha fazla etkileşim içerisinde olur. Bu zamana kadar sadece ailesi varken şimdi dünyada başkalarının da olduğunu farkına varır.

Okula gideceği ilk günlerde çeşitli problemlerin yaşanması gayet doğaldır. Çocuğun okula başlayacağı zamana kadar içinde bulunduğu ve yaşadığı ev ortamından, farklı özellikler taşıyan bir ortama geçmesi hem çocuk hem de aile için bir adapte süreci gerektirir. Bazı çocuklar bu başlangıç dönemini sorun yaşamadan gayet rahat şekilde atlatabilir. Çocuğa okul hakkında önyargı oluşturacak ve gerçekte olmayacak bilgiler verilmemelidir. Yapılan araştırmalar ilkökula başlayan her beş çocuktan dört tanesinin okulun ilk açıldığı gün gerilim yaşadığını göstermektedir. (eyupoglu.k12.tr)

2.3.3. Ailenin Eğitime Desteğini Engellenen Etmenler

Ailenin eğitime katılım göstermesi ev ile okul arasında bir köprü oluşmasını sağlamaktadır. Fakat bu birlikteliğin oluşmasında bir çok engel bulunmaktadır. (Keçeli)

Ailelerin çoğunluğu çocuklarının eğitim süreçleri konusunda bilgi sahibi olmak ister. Fakat bu iletişimin her zaman sağlandığı söylenemez. Oysaki okul ile aile ortaklığının eğitime olan faydalı katkısı unutulmamalı ve bu ortaklığın daha da üst düzeye çıkarmak için elden ne geliyorsa yapılmalıdır.(Erdoğan 2000' den akt.) Olumlu okul-aile

işbirliği eğitimin niteliğini arttıracaktır. Aile ile öğretmenlerin ortaklık yapması ve karşılıklı birbirlerini bilgilendirmesi eğitim ile verilmesi gereken kazanımların kalıcılığını sağlayacaktır. (Selin Koç 1997)

Aile desteğinin okul başarısındaki önemi ve gerekliliği su götürmez bir gerçek olsa bile, okulda görev personel her zaman buna pek önem vermemektedir. Bazı okul çalışanları aile katılımının işlerin paylaşılması olarak görse de, diğer kısım katılımının işlerine engel teşkil edeceğini düşünmektedir. Böyle düşünmeleri ailenin eğitime katılmamasına ve okula farklı gözle bakmalarına sebep olur. Aile katılımının önemi hakkında işlerin engelleyicisi olarak gören okul personelleri de katılımı sadece bağış yapma, çeşitli törenlerde izleyici olarak katılma, veli toplantılarına dahil olma vb. etkinlikler olarak görür ve bu katılımlarının yeter kabul edileceğini düşünürler. Bu yapılanlar aile katılımın önündeki en büyük engel kabul edilir. (Gümüseli 2004)

Moore ve Lasky(2001) ailenin eğitime katılımını engelleyen etmenleri psikolojik ve toplumsal olarak sınıflandırmıştır. Bu nedenlerden birincisi, işbirliğini engelleyen insani duygulardır. Bunlar anne ve babanın okula gösterdiği ilgi, çocuklarına sağladığı destek ve öğretmenlerin ailler hakkında olumsuz düşünceleri yer almaktadır. İkinci neden olan toplumsalda ise okul ile ailenin farklı beklentiler içerisinde olması, aileyi okuldan uzak tutma, işbirliğine ilişkin bir düzenlemenin olmaması sayılabilir. (Keçeli Kayısılı)

Bazı aileler sosyal-kültürel ve ekonomik nedenlerden dolayı öğretmenler ile iletişim kurmada kendilerini rahat hissedemez ve bu sebeple okula sık gelmek istemezler. Bu durumdaki okulların yapacağı iş, anne ve babaların çocuklarına nasıl destek olacağını açıklayarak ailelere güven aşılmalıdır. Bu sayede aile teşvik edilerek katılıma yardımcı olunur.(Finders, Lewis, 1994)

Ailenin katılımını engelleyen durumları incelediğimizde çözümün basit olduğunu görürüz. Çözümün kilit noktası etkili bir iletişimdir. Bu sebeple öğretmenler aileleri çok iyi gözlemlemeli ve ailenin eğitime desteğini engelleyen sebepler hakkında önlemlerini çok önceden almalıdır. Buradan yola çıkarak, okul ile ailenin birbirlerinden ayrı düşünüldüğü görüşün yanlış olduğunu kanıtlayarak, eğitimde aile desteğinin önündeki engel teşkil edecek her şeyin yok edilmesinin gerekliliği anlaşılmaktadır. Bu ilişkilerin sağlam oluşması için atılacak adımları hızlandıracaktır (Argon ve Kıyıcı 2012).

2.3.4. Ailenin Eğitime Katılmasını Arttırma Yolları

Eğitime aile katılımını arttırmak, eğitim kurumlarının standartlarını yükseltmeyi sağlar. Çocukların eğitiminde değişik imkânlar sunulmasına yardımcı olur. Anne ve babaların okulla iletişim kurma ve istekli olarak faaliyetlere katılma sayısı, velilerin daha fazla etkin olmaları ile gerçekleşebilir. Ayrıyeten eğitimcilere, aile katılım ve desteği için hizmet içi eğitim verilerek, bu tür konularda yeni metotlar geliştirmelerine yardım edilebilir. Ayrıca aileler, eğitimciler ve çevre arasında iyi bir iletişime imkan verilmeli, anne-baba desteğinin önündeki engelleri yok edecek davranışlar sergilenmeli (Veli ziyareti, aile eğitimi vb.) ve aileler sürekli olarak bilgilendirilmelidir.

Eğitim Sistemimiz okul ile aile ortaklığını yasalarla güvence altına almıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ilkelerinden birinde, okulların belirlene amaçlarına ulaşması için okul aile işbirliğinin zorunlu olduğu, Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nin 5. maddesi'nde ise "Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, okul ile aile arasındaki bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve öğretmenler arasında işbirliği sağlamak amacıyla okul-aile birlikleri kurulur" hükmü ile devletimizin bu konudaki tavrını net olarak çıkarmaktadır. 15. Milli Eğitim Şurasında ise "Aile Katılım Programları" ve "Ana Baba Okulları Yaygınlaştırmaları" kararı alınmış, hedef kitlenin hem çocuklar hem de aileler olduğu belirtilmiştir (MEB, 1996'dan akt. (Argon & Kıyıcı, 2012) 2003 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine (MEB, 2003) göre her öğrencinin bir velisi olmak zorundadır. Yönetmeliğin genel ilkelerinin altıncı maddesine göre veliler, iş birliği, iş bölümü, seçme, seçilme, katılma ve düşüncelerini açıklayabilme gibi demokratik kuralların uygulandığı bir okul ortamının oluşturulmasında temel paydaşlardan biridir. Ayrıca aynı maddeye göre eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin kurul ve komisyonlarca yürütülmesi velilerin de gözetim ve denetimine açık tutulmalıdır (MEB,2003)

Bu konuda okul yönetiminin de üzerine düşen bazı görevler vardır. Okul idaresi, ailelerin katılımını sağlamak için onları okula davet etmeli, öğrenciler ile yaşanan problemleri karşılıklı çözüm yolları aramalıdır. Okul ile alınan kararlarda ailenin de katkısı alınmalıdır. Çocukların akademik olarak başarı sağlaması için onlara da aktif roller verilmelidir. Okul aile birlikleri idare kontroülünde iyi bir şekilde çalışması sağlanmalıdır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma bütüncül tek durum desenli nitel bir durum çalışmasıdır. 1. Sınıf öğretmenleri ve öğrenci aileleri ile görüşlerine yer vermek amacıyla nitel çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca bu nitel çalışma yorumlayıcı paradigma temel alınarak hazırlanacaktır.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, Manisa ili Gölçümlü İlçesi Atatürk İlkokulu'nda görev yapan 4 adet 1.sınıf öğretmeni ve her sınıftan 5 aile (toplam 20 veli) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme tekniği ile gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler Ö1, Ö2...Ö4; aileler ise A1, A2, A3, ..., A20 olarak adlandırılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğretmen ve Veliler Aile Desteğini Nasıl Tanımlamaktadır?

Ö2 aile desteğini olmazsa olmaz olarak tanımlamıştır. "Öğrenci başarısında günümüz şartlarında olmazsa olmaz bir durumdur aile desteği." Yine Ö4 "Bir bireyin olumlu kişilik özelliklerine sahip olabilmesi, doğru alışkanlıklar kazanabilmesi ve bilinçli yetiştirilmesi eğitim hayatında sürdürülebilir bir başarıya dönüşmesi olarak tanımlamıştır." Tüm bu olumlu özelliklerin kazanabilmesinde en büyük pay sahibinin aile olduğunu belirtmiştir.

"Öğrencinin ailesine güven, sevgi ve saygı duymasını sağlayacak bütüncül bir yaklaşımdır." (Ö3)

Öğretmen Ö1'de aile desteğini üç ayaklı bir masaya benzeterek bu ayaklardan birinin de aile desteği olduğunu belirtmiştir.

A4 aile desteğini kısaca sevgi, saygı dürüstlük ve anlayış olarak tanımlamıştır. A1 ise her çocuğun eğitim hakkına sahip olduğu ve eğitimin ise ailede başladığını belirtmiş. Aile desteğinin özgüvenli bireyler yetiştirme olarak tanımlamıştır. A3 ve A10 ise doğru bir aile desteğinin eğitimde başarı ve mutluluk getireceğini belirtmişlerdir. A7 "Eğitimde ailenin önemi çok büyüktür. Çocuk üzerinde verilen destek, aileden gördükleri eğitimi için örnek birey olmak" olarak tanımlamıştır.

A13 "Bireyin özgüvenini yükseltmek amacıyla doğru davranışların sözel pekiştiriciler kullanarak güçlendirilmesi durumu olarak tanımlanır. Yanlış davranışların düzeltilmesi için de bireye rehberlik yapılır. Aile desteğini arkasına alan çocuk öğrenme için atacağı adımları sağlam atar. Burada destek ve tam bağımlı öğrenme arasındaki ince çizgiye dikkat edilmelidir."

A6, Eğitimde aile desteğinin çok önemli olduğunu "Çocuğun her zaman yanında olmak ve yanında olduğunu hissettirmek" olarak tanımlar. A14 "Ailenin öğrenciyi her anlamda maddi ve manevi destek sağlayıp yanında olmalı ve sinirlenmeden anlayıp-dinleyerek öğrencinin yanında durmak" olarak tanımlamıştır. Ancak A12 ise sadece maddi imkânlar ile yanında olmanın yanında asıl olanın maddi destek olduğunu düşünmektedir. "Maddi imkanlarınız olmasa da onun okumasını destekliyor, elinizden geldiğince derslerine yardım ediyor, moral, güç ve motivasyon sağlamak olduğunu" belirtiyor. A15 "Öğrencinin eğitimi için gerekli olan materyallerin sağlanması. Sağlıklı okul hayatı için gerekli doktor bakımı, sağlıklı beslenme ve vitamin desteği verilmesi. Öğrencinin yeteneklerinin fark edilip, ortaya çıkartılmasına destek olmak" olarak tanımlamıştır.

A19 aile desteğini çocuğun kapasitesini çıkarmada etkin rol oynadığını düşünmektedir. "Aile desteğinin çocuğun öğrenme kapasitesinde etkili olup, çocukların daha güvenli hissetmek olarak tanımlamıştır. A9 ise çocuk eğitim ve yetiştirilmesinde ailenin sorumlu olduğunu belirtmiştir. Çocuğun motive olması ve ilgi duyması olarak tanımlamıştır.

4.2. Çocuğunuzun Eğitime Desteği İçin Neler Yapmaktasınız?

A12 çocuğuna destek konusunda "İlk başta büyük bir sabır gösteriyorum. Çünkü ilkokul olduğu için eğitimin daha ilk aşamasındalar ve sürece hazırlanmakta zorluk çekebiliyorlar. Ödevlerine destek oluyoruz. Ayrıca uygun çalışma ortamı ve okul araç-gereç temini sağlıyoruz. Manevi gücüde veriyoruz. Ne zaman yardım isterse yanında olacağımızı biliyor." yaptıklarını belirtiyor. A7 Ailece kitap okumak ve "çocuğumun kendini geliştirebileceği kurslara dahil olmasını sağlamak" olarak destek olduğunu belirtmiştir. A19 soruya verdiği cevapta "Anlamadığı konuları tekrar anlatarak yardımcı olmaya çalışıyorum. Onunla birlikte kitap okuyarak ona rol olmaya çalışıyorum." demiştir.

A1 iki çocuk annesi olduğunu belirterek ilk olarak onları anlamak ile başladığını belirtmiştir. Daha sonra "Eğitim hayatları boyunca maddiyattan önce maneviyat diyorum. Ders tekrarları ve ödevlerin takibini yaparak sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda farkına varmalarını sağlıyorum." şeklinde açıklamıştır. Yine A14 "maddi ve manevi elinden geldiğince yanında olmaya ve yardımcı olmaya çalışıyorum. Ders yaparken çocuğumun yanında olmak gibi. Derslerini kontrol etmek ve soruduğu sorulara yardımcı olmak gibi." çocuğuna destek olduğunu belirtmiştir.

A2 maddi ve manevi her tür desteği verdiğini belirterek çocuğun daha küçük olduğunu bu sebeple kitaplar ile desteklediklerini belirtmiştir. “Daha sonraki zamanlarda kurslarla gerekirse özel derslerle desteklemeyi” düşündüklerini belirtmiştir.

Ailelerimizin çoğu benzer cevaplar vermiştir. Bir çoğu eğitime desteği sadece ders yaparken yapmaları gereken bir görevmiş gibi algılamaktadırlar.

4.3. Öğretmen ve Velilerin Aile Desteğinin Yeterliliğine İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Ö1 eğitimin üç ayağı olan saç ayağı modelini benimseyen veliler için desteğin yeterli olduğunu düşünmektedir. Aksi halde “Çocuk dünyaya getirmenin bilincinde olmayan ya da nasibini Allah verir deyip geçen velilerin desteği neredeyse yok boyuttur.” şeklinde belirtmiştir. Bu durumda aile desteğinin bazı öğrenciler açısından hiç olmadığını göstermektedir. Ö3 bu konuda aileyi okula getirebilirsek, birlikte toplantılar, görüşmeler vb. etkinliklere katılırsa ve ortaya çıkan sorunları ortak bir dille çözmeye çalışırsak desteği yeterli olacağını düşünmektedir. Bu da bize destek konusunda iletişimin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Ö3 “Bazı ailelerin çocuklarına yeterli ölçüde destek olurken, bazıları hiç destek olmamakta” demektedir. Böyle olunca da öğrenciler arasındaki başarı farklarının oluştuğunu belirtmektedir. Diğer taraftan Ö2 ise ailelerin nasıl yardım edeceği konusunda bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Belli yaş üstü velilerin destek olacakları yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir.

Bir çok aile eğitime destek konusunda kendisini yeterli görmektedir. A4, A7, A5, A11 kendilerini bu konuda yeterli görmüşleridir. A18’ nın dediği gibi “Çocuğun eğitim hayatında başarılı olmasının en büyük sebeplerinden bir tanesi aile desteğinin yeterliliğidir. Aileden destek bulamayan çocukta özgüven eksikliği vb. sorunlar meydana gelir. Bu da çocuğun başarısız olmasına neden olur” Başarısızlıkta hata hep karşıda aranmaktadır. A6’da ben başarıya bakarım demekte. Çocuk başarılıysa yeterli desteği vermişimdir diye düşünmektedir.

A2’ da sadece aile desteği ile başarının her zaman elde edilemeyeceğinden bahsetmektedir. Bu konuda “ Tabi ki bazı şeyler sadece aile desteği ile olmuyor. Bunun için çocuğun içinde okuma ve başarıya odaklı olup, azimle çalışması gerekir. Aile ne kadar bütün imkanlarını sunsa da biraz da çocuğun içindeki başarı isteğine bağlı.” düşünceleri bulunmaktadır. Aynı düşünceleri A10’ da şu sözler ile “Aile ne kadar desteklerse desteklesin çocuk bir şeyleri öğrenmek ya da yapmak istemiyorsa aile desteği yetmeyebilir.” belirtmiştir. Yeterliliğin sadece aile olgusunda düşünmemektedir. Çocuk içinde yeterliliğin olması gerektiğini belirtmiştir. A14 ise yeterlilik konusunda öğretmenin de devreye girmesi gerektiğini düşünmektedir. Ailenin yanında öğretmeninde rolünün olduğunu ve öğretmenlerin ailelerden daha önce geldiğini düşünmektedir. Bu soruya cevaben “Çocuk üzerinde sadece aile desteği yeterli olmaz. Çocukların aileleri kadar öğretmenlerine de ihtiyaçları vardır. Öğretmenlerin çocukları üzerindeki desteği aileden önce gelir. Aile evde destek verir. Öğretmenler ise okulda eğitirler ve öğretirler.” demektedir.

A19 bu soruya “Aile çocuklarına iyi bir gelecek sunmak adına bilinçli ebeveynler olmalıdırlar. Eğitim düzeyleri yeterli seviyede olmalıdır.” şeklinde cevap vermiştir. A19’ ya göre yeterliliğin birinci şartı ailenin eğitimi düzeyleri ile alakalıdır. A12’da yeterlilik için eğitim durumu üzerinde durmuştur. “Ödev yardımına veya bilgi öğretimine ailenin eğitim durumunun etkili olduğunu düşünüyorum.” demiştir.

A15 bu soruya “ Aile desteği, öğretmen-veli işbirliği içinde ilerleyip öğrencinin kabiliyetleri, ilgi alanları doğru tespit edilip, gerekli yönlendirmelerin yapılmasıyla yeterli olacaktır.” şeklinde cevap vermiştir. Yeterliliğin öğretmen veli işbirliği içinde oluşacağını ve istenilen seviyeye geleceğini belirtmiştir.

4.4. Öğretmen ve Velilerin Aile Desteğinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri Nedir?

Öğretmen katılımcıların tamamı aile desteğinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Bu konuda Ö4’ de “Çocuğun okul başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri de ailenin desteğidir. Çocuk, okul ve öğretmen üzerine düşeni tam olarak yapsa da başarının sağlanması ve sürdürülebilir olması için aile de üzerine düşeni tam olarak yapmalıdır.” şeklinde belirtmiştir. Bu soruya Ö3 “Eğer aile göstermelik bir ilgilenme sergilemiyor, öğrenim hayatı boyunca yol gösteriyor ve destek oluyorsa öğrenci öncelikle mutlu sonrasına ie ne istediğinde kararlı ve başarılı oluyor.” diye cevap vermiştir. Ö1 ve Ö2’ de başarı konusunda aile desteğinin şart olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcıların çoğunluğu aile desteğinin başarı ile doğru orantılı olduğunu düşünmektedir. Bu konuyu A13 çok güzel bir şekilde ifade etmiştir. “Ailesini desteğini arkasına alan bir öğrencinin derslerinde başarılı olması muhtemeldir. Çocuğun ilgi ve beceri alanlarını bilen, gelişimini destekleyen, hedeflerini belirlemesine rehberlik eden ailelerin çocukları daha başarılı olacağı düşünülmektedir.”(A13) Bu soruya A7 ise “Aile ne kadar destek

verirse başarı o kadar artar. Sıkmadan, bunaltmadan çocuğun algı ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak ona gereken özgüveni aşılmalıyız.” cevabı vermiştir.” Çocuğun kapasitesi oranında destek yapılmalı ve kapasitesinin üzerinde bir başarı beklenmemeli, demektir.

A12 ise her türlü desteğin öğrenci gelişiminde etkili olduğunu düşünmektedir. Başarının devamlılığı için aile desteğinin şart olduğunu söylemektedir. “Eğitimin ilk aşamasında oldukları için öğrenci takibi çok önemli. Yaptığı etkinlik, edindiği bilgiler açısından sürekli gözlenmeli.”

A19 Ailenin desteğinin en az okuldaki eğitim kadar önemli olduğunu belirtmiştir. Çocuğun aile desteğini hissettiğinde daha özgüvenli ve başarılı olacağını düşünmektedir. Yine bu konuda A17“Aile desteği gören öğrenci özgüvenli olur. Hata yapmaktan korkmaz. Ailesi tarafından desteklenen çocuk başarılı ve istekli olur. Bu sebeple her şeyi isteyerek yapar ve başarı seviyesi artar.” diyerek eğitime desteğin önemini açıklamıştır.

A16 “Çocuğun ilgi, beceri alanlarını bilen, gelişmesini destekleyen ve rehberlik eden ailelerin çocukları daha başarılıdır.” Ailelerin eğitime destek konusunda en büyük yaptıkları hatanın diğer çocuklarla kıyaslama olduğunu söylemiştir. Bundan da çocukların olumsuz etkileneceğini belirtmiştir. A18 iyi bir aile desteği olan öğrencilerin her konuda daha başarılı olduğunu söyleyerek, “Gerek derslerinde, gerek arkadaşları iletişiminde, gerek büyüklerine karşı olan saygısı vb. gibi her konuda kendini belli eder.” bu konudaki görüşünü belirtmiştir. A15 desteğin planlı ve istikrarlı çalışmaya sebep olacağından başarının da aynı oranda artacağını söylemiş ve ailenin öğrencinin eksik olduğu konuları fark ederek, bu açığı kapatması gerektiğini düşünmektedir.

4.5. Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Ailenin Desteğinin Önündeki Engeller Nelerdir?

Bu konuda Ö2 öncelikle anne ve babaların eğitim durumlarının aile desteğindeki ilk engel olarak görüyor. Çocuk ile ailenin yaş farklarının fazla olması ve ailenin eğitime desteğinin önemini kavrayamaması olarak görüyor. Ö1 ise yetiştikleri ve yaşadıkları çevreyi önemli etken olarak belirtiyor. “Dezavantajlı bir ortamda yetişmişse eğitime o denli uzak olmakta. Bu uzaklıkta destek konusunda olumsuz sonuçlar göstermektedir.”

Ö4 bu soruya “Ailenin yeterli ölçüde destek olmamasındaki en önemli sebepler; eğitimsizlik, ekonomik yetersizlik, önceliklerin başka olması diyebiliriz. Tabi bir de günümüz için sosyal medya, internet bağımlılığını da unutmamak gerek.” cevap vermiştir. Teknolojiyi de aile desteğinin önünde bir engel olarak görmüştür.

Ö3’ de ailelerin çocuklarını okutmaya çok hevesli olmadıklarını belirtmiş ve bunun destek konusunda bir engel olduğunu söylemiştir. Anne ve babaların çocuk ile birlikte eğitim almaya yatkın olmadıklarını belirtmiştir. “Daha çok akademik başarıya odaklandıkları için biraz başarısızlığı olan öğrenciden umudu çabuk kesiyorlar.” Bu çocuk okumaz diyerek desteklerini çekiyorlar, demiştir.

Bu soruda görüşme yaptığımız katılımcılar arasına farklı düşünenler olmakla birlikte çoğunluğunun hem fikir olduğu maddi yetersizlik, iş yoğunluğu ve eğitimsizliktir. Örneğin: A7 “Maddiyet bir engeldir. Her çocuk aynı koşullarda eğitim almamaktadır.” Yine A3 “Maddi ve fiziki imkânların yetersizliği, gelir güvencesinin olmaması, ailelerin maddi zorluklar açısından okula maddi destek vermemesi.” olarak görmektedir. A8’ da bu soruya maddiyat diyen ailelerdendir. “Ailenin eğitime desteğinin önündeki en önemli engel maddiyattır.” Eğitime engeli İlgisizlik ve iletişimsizlik olarak görmektedir. A1 ve A14’ de eğitime karşı tek engelin maddiyat olduğunu görmekteler. A6, A7 ve A19 ise ailenin eğitim durumlarının eğitimdeki en büyük engel olarak belirtmişlerdir. A15 “Yoğun iş hayatı, ailede bilinç eksikliği, ailenin destekleyici materyallere ulaşmadaki maddi güçlük ve ailede var olan ve devam eden ahlaki bozukluk.” olarak belirtmiştir. Yine A12 ailenin eğitim durumu, maddi imkânlar ve çevresel faktörler olarak sıralamıştır.

A16 ailenin eğitime desteğinin önündeki engelleri şu şekilde sıralamıştır. “Ailelerin yoğun iş temposu içinde olması, ailenin eğitim düzeyi, Ailenin ekonomik durumu, öğretmenlerin velilere karşı yol gösterici olmaması, öğretmenlerin ilgisiz ve bilinçsiz şekilde davranarak velileri hoşnut etmemesi, okul ekipmanlarının eksik olması, eğitim sistemi kaynaklı standart uygulamaların olması”

A10 eğitime desteğin önündeki engelin çalışan anne ve babalar olduğunu belirtmiştir. “Çalışan anne ve babaların çocuklarına yeterince zaman ayıramamaları”

A17 eğitime destek konusunda bir çok engelin olduğunu ve en önemlilerinin “kalabalık aile olmak” olarak belirtmiştir. “Çekirdek ailelerde çocuğa ilgi artar. Ancak geniş ailede anne ve babaya bir çok görev yüklenir ve bu sebeple çocukla ilgilenmeye kalan zaman kısıtlanır.”

A18 bu soruya “aile içindeki anlaşmazlık, anne babaların ayrılması ve eşlerin ikinci evlilik yapması gibi durumlar” olarak cevaplamış ve desteğin önündeki en büyük engelin ailenin kendisi olduğunu belirtmiştir.

A5, A4 ve A11 ise eğitime aile desteğinin önünde hiçbir engel görmemişlerdir.

4.6. Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Ailenin Desteğinin Engellerine İlişkin Çözüm Önerileri Nelerdir?

Bu soruya tüm öğretmen katılımcılar aileye eğitim verilmeli olarak cevap verdiler. Ö4 “ Ailelere yönelik seminerler düzenlenerek gerekli ve yeterli bilinç oluşturmaya çalışılmalı. Aslında bu konunun önemini kavrayabilmeleri için önce aileler eğitilmeli.” Şeklinde belirtmiştir. Ayrıca Ö1 bu verilen eğitimlerin sadece video seyretme şeklinde değil de uygulamalı görevler şeklinde olması gerektiğini belirtmiştir. Ö2’ de eğitim verilmeli ve veli desteğinin mutlaka hissettirilmesi gerektiğini söylemiştir.

Ö3 ise “İlköğretim süresince akademik başarı ölçülmesi yapılmamalıdır.” diyerek veli ve öğrencileri bir yarış içerisine sokmamanın gerektiğini belirtmiştir. Okul öncesinden itibaren ailelere eğitime başlanması gerektiğini ve ilköğretime velinin hazırlanması gerektiğini düşünmektedir.

A17 aile eğitiminin öneminden bahsederek “Ailelerin de eğitim seviyesi artmalı. Böylece ebeveynler çocuklarıyla ilgilenmenin onlarla vakit geçirmenin çocuk üzerindeki etkisini nasıl arttırdığını kendileri gözlemlemeleri desteğe ilişkin önemli çözüm olabilir.” Ailenin eğitiminin gerekli olduğunu belirtmiştir. Yine A15’de öğrencilerin okul hayatına başlamadan önce anne ve babalara eğitici seminerler verilmesi gerektiğini belirtmiştir. A3’ de bu soruya “Yöneticiler aracılığı ile aile eğitim kursları açılarak ailelerin daha çok bilinçli olması sağlanmalı.” şeklinde cevap vermiştir.

A13 farklı bakış açısıyla desteğin farklı boyutlara gitmemesi gerektiğini belirtmiştir. “Ebeveynler çocuklarına destek olacağı derken çocukların doğrudan ödev yapıcı moduna girmemelidirler. Öğrencinin yaptığı ödevleri yanlış da olsa silip kendileri yapmamalıdır. Aile, dışarıdan bir teknik direktör edasıyla yönlendirmeli ama saha içine girip oyuna müdahale etmemelidir.”

Bir diğer katılımcı olan A8 iletişimin öneminden bahsederek ailelerin çocuklarına daha çok ilgi göstermeleri gerektiğini belirtmiştir. “Ailelerin çocuğu daha çok anlama daha çok iletişim ve ilgi göstermesi. Eğitime devlet desteğinin verilmesi ve eğitime teşvik edilmesi.” A16’ da iletişim kanalları oluşturulmalı ve bu kanalların etkin olarak kullanılması gerektiğini söylemiştir. Çözüm önerilerini şöyle sırlamıştır:“1. Her ailenin ve okulun koşullarına uygun olarak iletişim kanalları oluşturulmalı. 2. Okullara temel kararlar almada daha çok yetki verilmesi. 3. Okul yönetimlerinin velilerden maddi destek talebinin önüne geçilmesi. 4.Öğretmenlerin ve ailenin çocuklara karşı yol gösterici, ilgili ve destekleyici olmalı.”

A12 hem eğitim hem de iletişim üzerine durmuştur. “Çocukta çok büyük başarılar var ise aileye kurs ve danışmanlık hizmetleri verilerek çocuk ile iletişim kurmaları sağlanabilir. Ayrıca bilgi seminerleri ve uzman görüşleri ile de destek sağlanabilir.”A7’ de devlet okullarının şartlarının iyileştirilmesinin desteği arttıracığını belirtmiştir.

A5, A4 ve A11 ise eğitime aile desteğinin önünde hiçbir engel görmediklerinden dolayı herhangi bir çözüm önerileri bulunmadığını belirtmişlerdir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Çocuğun eğitiminde öğretmenin ve okulun tek başına yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Eğitimin üçlü sacayağını okul, öğretmen ve aile olarak tanımlarsak eğitimin ayrılmaz bir parçası olan ailenin desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Aile desteğinde farklı yöntem ve teknikler söylenebilir. Bu desteğin çocuğun ihtiyacına ve beklentisine göre değiştiğini söyleyebiliriz. Velilerin eğitime katılımını ve desteğini sağlamak için öncelikle veli ile doğru iletişim kurulması gerekmektedir. Buda velinin eğitim sürecine katılımıyla olacaktır. Veli öncelikle çocuğunun eğitiminde hangi role sahip olduğunu bilmelidir. Ne yapması gerektiğini bilmeyen veli çoğunluktadır.

Okul-aile işbirliğini engelleyen bazı etkenler tespit edilmiştir. Ailelerin hangi konuda ne derece destek olmaları gerektiğini bilmemeleri bir etkidir.

Velilerin çocuğun eğitimindeki sorumluluğu almayıp her şeyi okuldan ve öğretmenden beklemeleri de bir etkidir. Velilerin çocuğunu yeterince tanımaması, bulunduğu yaş grubundaki çocukların gelişim özelliklerini, ilgi ve eğilimlerini bilmemeleri onlara destek olmalarını engellemektedir.

Etkili bir zaman planlaması ve yönetimi konusunda velilerin yetersiz olduğu görülmektedir. Çocuklarına destek olabilmeleri için uygun zaman ayarlanmalıdır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Okul ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öncelikle velilere uygun eğitimler verilerek çocuklarını ve gelişim dönemlerini iyi tanımları sağlanmalıdır. Çocuğun eğitiminde üzerlerine düşen sorumluluklar uygun bir dille anlatılmalıdır. Onların desteği olmadan eğitimin tamamlanmayacağı belirtilmelidir. Okulda çeşitli etkinlikler düzenlenerek veliler eğitim sürecine aktif dâhil edilmelidir. Öğretmen velilerini iyi tanımalıdır. Okulu ve amaçlarını tanıtarak yapılan çalışmalardan velileri haberdar etmelidir.

5.2.2. Velilere Yönelik Öneriler

Okul ve öğretmenlerle iletişim halinde olunmalıdır. Çocuğun eğitimi için sorumluluklarını fark ederek bu konuda okula destek verilmelidir. Öncelikle her veli çocuğunu iyi tanımalıdır. Mevcut durumu fark edip, ihtiyaçları doğrultusunda destek olmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Akyol, B.G (2019) öğretmen ve veli Görüşlerine Göre Ailenin Eğitime Katılımı. Yüksel Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
2. Argon, T. ve Kıyıcı C.(2012) *İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 80-95
3. Argon, T. ve Kıyıcı C.(2012) *İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 80-95
4. Arslan, Ü. ve Nural E. (2004). *Okul Öncesi Eğitiminde Okul-Aile İşbirliğinin Önemi*, Milli Eğitim, 162, 99-108
5. Aslanargun, E.(2007). *Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. Sosyal Bilimler Dergisi*.
6. Ayhan, H.(1997) Eğitim Bilimine Giriş. Şule Yayınları. 2. Basım İstanbul
7. Beler, F. (1993). *Anne-babaların çocuğun okul başarısına yardım ve katkıları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
8. Bozdağ, H. ve Çapan A.S.(2017) *İlköğretim ve Okul Öncesinde Yapılan Aile Katılımı Çalışmalarının İncelenmesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi. Özel Sayı.
9. Burns, C.P., Roe B.D. ve Ross E.P. (1992). *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. Boston Houghton Mifflin Company.
10. Çelenk, S.(2003) *Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması*. İlköğretim Online Dergisi. 2(2): 28-34.
11. Doğan, M.F. (2021) *İlkokul 1. Sınıfta aile katılımı: Sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Türkiye eğitim Dergisi. Cilt:6 Sayı:1 s. 217-229
12. Doğan, U.C (2018) *Ailenin Katılım ve desteği ile İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dersi Akademik başarıları Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
13. Eyüpoğlu Eğitim Kurumları. Rehberlik Servisi. <http://eyuboglu.k12.tr/dosyalar/akademik-hayat/yayinlarimiz/rehberlik-postasi/2007080101.pdf>
14. Fan, X. ve Chen, M. (2001). *Parental involvement and students' academic achievement: Metaanalysis. Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
15. Flores, S. (2016). Parental involvement strategies for student achievement success in elementary school as recommended by parents and experts. Doctoral dissertation, University of La Verne.
16. Gümüşeli, A.İ.(2004) *Ailenin Katılım ve Desteğinin öğrenci Başarısına Etkisi*. Özel Okullar Birliği Bülteni.
17. Hill, N. E. ve Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*,
18. Kaysılı-Keçeli, B. (2008) *Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Özel Eğitim Dergisi. 9(1) 69-83

19. Kılıç, Ç. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1): 99-111
20. Oktay, F. (2020). Okul ve Aile İletişimi: Okul Öncesi Eğitim ve Ebeveyn İlişkileri Örneklemi. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 5 (2), 113 – 122
21. Oğuz, K. (2012) *İlköğretim okullarında aile katılım: Ölçek uyarlama*, (yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
22. Özbaş, M. (2013) *İlköğretim okulu yöneticilerinin ilköğretim birinci sınıf öğrenci ailelerinin okul yaşamına katılım eğitimi konusundaki görevlerine ilişkin veli algıları*. Eğitim ve Bilim dergisi
23. Özenç, E. (2012). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin işlevsel okuryazarlık düzeylerinin aile değişkeninin özelliklerine göre incelenmesi*. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*
24. Özmuş, M.(2018) *Okul Yönetiminde Karar Sürecine Öğrenci, Veli ve Personelin Katılması: Paylaşımçı Liderlik Bakımından Bir Analiz*. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi:Kuram ve Uygulama* 1(8), 94-108
25. Rize Meb. <http://rize.meb.gov.tr/rista/okulumrize.asp>
26. Uzun, A. (2013) *Aile katılımı odaklı matematik destek programının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-71 aylık çocukların matematiksel kavram edinme etkisinin incelenmesi*, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
27. Tezel Şahin, F ve Ünver, N (2005). *Okul Öncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı*. Kastamonu Eğitim Dergisi. 23-30. Cilt:13 No:1

Subject Area
Educational Sciences

Year: 2022

Vol: 8 Issue: 106

PP: 4694-4705

Arrival

18 November 2022

Published

31 December 2022

Article ID Number

67146

Article Serial Number

23

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.2922>

8/sss.67146

How to Cite This Article

Kale, S. (2022).

“Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri Ve Meslek Algılarının İncelenmesi”

International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587)

Vol:8, Issue:106;

pp:4694-4705



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri Ve Meslek Algılarının İncelenmesi

Examination of Teachers' Program Literacy Levels and Professional Perceptions

Serkan Kale¹ ¹ Öğretmen., MEB, İzmir, Türkiye

ÖZET

Bu çalışma öğretmenlerin mesleklerine ilişkin kimlik algıları ve öğretim programı okuryazarlık düzeyleri bazı demografik değişkenler açısından incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma İzmir Karabağlar ilçesinde görev yapmakta olan 310 öğretmenin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Keskin ve Korkmaz (2021) tarafından geliştirilen 38 madde ve 4 alt boyuttan meydana gelen Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği ve Yıldız ve Çetin (2020) tarafından geliştirilen 17 madde ve 5 alt boyuttan oluşan Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiş, toplanan veriler üzerinde nicel analiz yöntemleri ile incelemeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ile program okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşma gösterirken branş, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, yaş ve medeni hal değişkenlerine bağlı anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ise branş ve cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve mesleki kıdem, yaş, öğrenim düzeyi ve medeni hal değişkenlerine bağlı anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Mesleki Kimlik Algısı, Program Okuryazarlığı

ABSTRACT

This study was carried out with the aim of examining the identity perceptions of teachers regarding their profession and the literacy levels of the curriculum in terms of some demographic variables. The research was carried out with the voluntary participation of 310 teachers working in İzmir Karabağlar district. In the study, the Curriculum Literacy scale consisting of 38 items and 4 sub-dimensions developed by Keskin and Korkmaz (2021) and the Occupational Identity Perception Scale consisting of 17 items and 5 sub-dimensions developed by Yıldız and Çetin (2020) were used. The research was carried out in a descriptive survey model, and analyzes were carried out on the collected data with quantitative analysis methods. According to the findings obtained from the study, it was concluded that there is a strong positive relationship between teachers' perceptions of professional identity and their program literacy levels. While the program literacy levels of the teachers participating in the research showed a significant difference depending on the gender variable, it was seen that there was no significant differentiation depending on the branch, professional seniority, education level, age and marital status variables. It was observed that the professional identity perceptions of the teachers differed significantly depending on the branch and gender variables, and there was no significant differentiation depending on the variables of professional seniority, age, education level and marital status.

Keywords: Teacher, Professional Identity Perception, Program Literacy

1. GİRİŞ

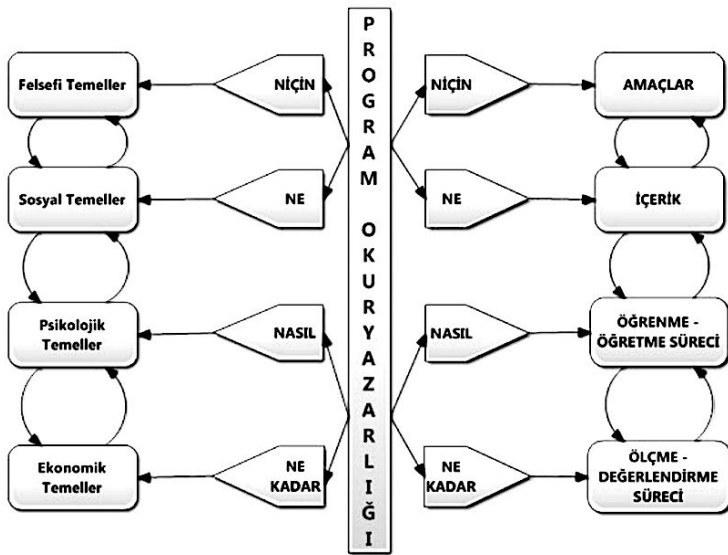
Eğitim sistemleri bireylerin gelişimlerine katkı sağlamak ve ülkelerin ekonomik, siyasi ve kültürel kalkınmalarını sağlamak amacı taşımaktadır (Dinçer & Gözel, 2019). Günümüzde bilim ve teknoloji insanlık tarihinde daha önce olmadığı kadar gelişme göstermiş ve bu gelişim bilgi sistemlerinin hızlı gelişiminin bir sonucu olarak eğitim kavramına ilişkin de yeni yaklaşım ve kavramlar öne sürülmektedir (Bülbül, 2021). Bu konu göz önünde bulundurulduğunda bilim ve teknolojinin hemen her alanında yaşanan gelişmeler ışığında eğitim sistem ve öğretim programlarının güncellenmesinin de kaçınılmaz bir hal aldığı söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim programlarının amaçlarına uygun hareket edebilmeleri hiç şüphesiz program okuryazarlıkları ile ilişkilidir. Öğretim programlarında genel olarak belirlenen amaç ve kazanımların öğrencilere kazandırılabilmesi öğretmenlerin yönetiminde sağlanmaktadır (Paliç & Keleş, 2011). Eğitim öğretim etkinliklerinde yöntem ve sistem her ne olursa olsun en önemli faktörün sınıf içinde yaşanan öğretmen ve öğrenci iletişimi olduğu söylenebilir. Öğretmen öğrencilere bilgi aktarmanın yanında kılavuzluk ederek onları yönlendirir ve akademik başarılarının artması için gerekli önlemleri alır ayrıca öğrencilerin gözünde bir rol modelidir (Çetin F. , 2016). Öğrencilerin sosyal, duyuşsal ve bilişsel gelişimlerini tamamlamak için gerekli kazanım ve davranışların belirlendiği eğitim programları öğretmenler tarafından uygulanmaktadır ve öğretmenlerin sınıf yönetimine dair tüm süreçler bu kazanımları etkilemektedir (Yegen, 2019).

Ülkeler ihtiyaç duyulan insan kaynağının niteliklerine bağlı olarak eğitim programlarını belirler ve programlarda öğrencilerin hangi beceri ve davranışların kazanması gerektiğine ilişkin genel bir çerçeve tanımlanır. Bu eğitim programları çağın gereksinimlerine bağlı olarak güncellenir, öğretmenler ise mesleki uzmanlık alanlarında yapılan bu güncellemeleri takip ederek ders içi faaliyetlerini planlarlar (Bülbül, 2021). Bir öğretim programı çağın gereksinimlerine uygun ve çok iyi planlanarak uzman bir kadro tarafından hazırlansa da eğitim sisteminin

çıktılarının beklenen seviyede olmasını sağlayamaz bu noktada öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri oldukça belirleyici olmaktadır (Aslan, 2018). Eğitim sisteminin başarılı olabilmesi belirlenen amaç ve hedeflere uygun eğitim öğretim etkinliklerinin yapılmasına bağlıdır, bu noktada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık seviyeleri oldukça önemlidir.

Öğretim programı okuryazarlığı uygulayıcı olan öğretmenlerin programı incelediklerinde ne, neden, nasıl ve ne kadar sorularına cevaplarını bulabilmeleri olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin programa özgü olan kriterlerin farkında olarak uygulamada bu farkındalıktan yola çıkarak kendi değerlendirmelerini yaptıktan sonra programı kendisi için bir kılavuz olarak kullanabilmeleri gerekmektedir. Öğretim programının öğretmenler tarafından kılavuz olarak kullanılması tüm eğitim sürecinin daha kontrol edilebilir olması açısından önemlidir. Öğretim programı okuryazarlığı öncelikle programa yönelik bilgi sahibi olmayı, belirli bir farkındalık düzeyine sahip olmayı, programda yer alan bileşenleri anlayarak yorumlayabilmeyi ve sınıf içi öğretim faaliyetlerine aktarabilmeyi kapsadığı söylenebilir (Keskin, 2020). Yıldırım (2019)'a göre program okuryazarlığı, öğretmenlerin programda kendi alanları ile ilişkili öğeleri, ipuçlarını ve aralarındaki ilişkiyi doğru algılayabilmesidir.



Şekil 1. Öğretim Programı Okuryazarlığı

Şekil 1'de öğretim programını uygulayanların programı incelediklerinde sormaları gerekenler ve nedenleri ortaya konmuştur. Öğretmenlerin kendi alanlarına dair öğretim programı okuryazarlık düzeyleri eğitim ve öğretimin kalitesini ve başarısını etkileyebilecek önemli bir unsurdur. Kahramanoğlu (2019)'na göre öğretim programlarının eğitim süreçlerine aktarılabilmesi için en önemli unsur öğretmenlerdir ve onları programı anlamaları, algılamaları ve çözümlemeleri program okuryazarlıklarına bağlıdır.

Psikoloji alanında kimlik kavramı kişilik ve benlik kavramları ile birlikte ele alınmakta ve tanımları birlikte yapılmaktadır, psikolojide kimlik kişilik ve benliğin merkezinde bulunmaktadır (Ergun, 2000). Kimlik, bireyi diğerlerinden ayıran yapılanmış ve tutarlı davranış desenleri olarak tanımlanmaktadır. Kimlik kavramını tanımlayan kavramlar genel olarak iki grupta toplanmaktadır, birinci yaklaşımda cinsiyet, millet ve sosyal statü gibi daha geleneksel değişkenler ile tanımlama yapılırken diğer yaklaşım kimliği daha dinamik ve değişebilen bir olgu bir yapı olarak ele almaktadır (Sarup, 1996).

Sosyal kimlik bireylerin kendilerini ait hissettikleri grup veya topluluklar bağlamında ele alınmaktadır. Sosyal bir topluluğun parçası olan bireyler farklı topluluk ve alt topluluklara ayrılabilir, bu topluluklar arasındaki etkileşimler sosyal psikoloji alanı tarafından incelenmektedir (Bakırcı, 2021). Bireyler dahil oldukları veya kendilerini ait hissettikleri grupların pozitif niteliklerinden dolayı olumlu yönde sosyal kimlik oluşturabildikleri gibi tersi durumda olumsuz bir sosyal kimlik de edinebilmektedirler (Aşkın, 2010). Kimlik olgusunun inanç, yetenek, düşünce ve hedefler gibi bireysel yönleri olduğu gibi farklı topluluk veya gruplara aidiyet hissinden kaynaklanan sosyal bir yönü de bulunmaktadır. Sosyal kimlik bireyin ailesi, yaşadığı çevre ve toplum tarafından geliştirildiği ve yaşamını şekillendirebilen bir fenomen olduğu söylenebilir (Aktaş, 2013).

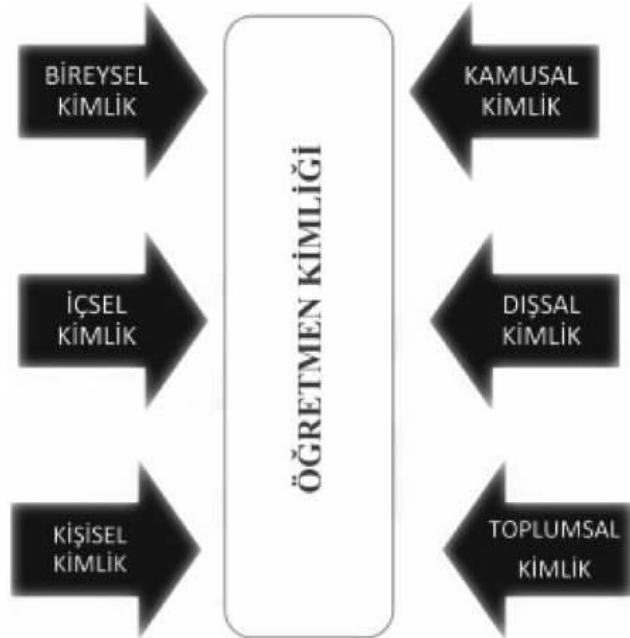
Mesleki kimlik, mesleki kriterler, mesleki amaçlar, uygulamada kullanılan yöntemler, meslek üyelerinin rolleri ve kurumsal yapıyı içeren farklı dinamikleri içeren bir yapıdır. Mesleki kimlik kavramına ilişkin bu faktörlerden unsurlardan bazılarında yaşanacak olumsuzluk mesleki kimlik algısını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Mesleki kimlik bireyi tanımlayarak diğer bireylerden ayırıcı davranışlarının bir bütünüdür. Kavrayıcı (2019)'ya

göre örgüt üyelerinin mesleki ve örgütsel kimliklerini şekillendirerek eş seviyeye çıkarmak örgütler için önemli zorluklardan biridir. Bu anlamda örgütler için mesleki kimlik kavramı oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Literatürde mesleki kimlik kavramını öğretmenler açısından ele alan çalışmalara göre mesleki kimlik algısının öğretmenlerin performanslarını etkilediği ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin performansları ise öğrencilerin akademik başarılarına ve dolayısıyla öğretim programlarının başarısına etki ettiği söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algı düzeyleri bireysel ve mesleki gelişimlerini, örgütsel bağlılık düzeylerini ve yeni yaklaşım ve teknolojileri mesleklerini icra etmede kullanma düzeylerini etkilemektedir (Kavrayıcı, 2019).

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarında belirleyici olan unsurlar ise; ekonomik faktörler, diğer meslek grupları ile olan sosyal statü farklılıkları, öğretim ortamlarının atmosferini etkileyen yaklaşımlar ve öğrencilerin çeşitliliğindeki artış olarak belirtilmektedir (Kavrayıcı, 2019). Öğretmenlerin kimlik algıları, mesleklerine ve kendilerine ilişkin duygu ve düşüncelerinin yanında benlik algıları ile de ilgili görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal algısı öğretmenlerin mesleki kimlik algılarına etki ettiği gibi mesleki gelişimleri açısından da önemlidir.

Girgin (2016)'e göre öğretmenlerin mesleki kimlikleri bireyler arası etkileşimleri ve kişisel kimlik yapıları ile ele alınmalıdır. Şekil 2'de verilen yapıya göre içsel unsurlar öğretmenlerin mesleklerine ilişkin bireysel algılarını temsil etmektedir ve bu unsurlar bireysel olarak bilgi ve becerilerinin artması ile iyileşmektedir. Bireyler arası unsurlar ise öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini temsil etmektedir, bu unsurlar ise öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından olumlu bir şekilde algılanması ile gelişmekte ve öğretmenlerin mesleklerine dair algılarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin yetiştirildiği programlarda mesleki kimlik algılarını nasıl düzenleyebileceklerine ilişkin bir konuya değinilmemesi onları mesleki kimliklerini olumsuz etkileyebilmektedir.



Şekil 2. Öğretmenlerde Mesleki Kimlik Algısı

Öğretmenlik mesleğine ilişkin kimlik algısının öğretim programları bağlamında ele alındığında bilişsel ve duyuşsal süreçlerin önemli unsurlar olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları dinamik bir süreç içinde şekillenmektedir. O'Connor (2008) tarafından öğretmenlik mesleğinin kimlik algısını incelemek amacıyla yapılan çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin mesleki kimlik algıları bireysel faktörler, toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin yaklaşımları ve öğretmenlik eğitiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlara bağlı olduğu belirtilmiştir. Aykaç vd. (2017) tarafından öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmanın bulgularına göre ise mesleki kimlik algısı; üniversite öncesi eğitim yaşamı, yakın sosyal çevre, mesleki deneyim, medya etkisi, bireysel özellikler ve mesleğin özellikleri şeklinde olduğu belirtilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve öğretim programı okuryazarlıklarının incelenmesi amacı ile yapılan bu araştırma nicel desen ve betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde önceden yaşanmış olan veya yaşanmakta olan bir olay veya olgu çeşitli açılardan ele alınarak var olan durum ortaya çıkarılmaya çalışılır (Karasar, Bilimsel Araştırma Yöntemi, 2005).

2.1. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini İzmir Karabağlar ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise evren içinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 310 öğretmenden meydana gelmiştir. Çalışmanın örnekleme ilişkin demografik veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Örnekleme İlişkin Veriler

Değişken	Değer	f	%
Cinsiyet	Kadın	210	67,7
	Erkek	100	32,3
Eğitim	Lisans	263	84,8
	Yüksek Lisans	43	13,9
	Doktora	4	1,3
Medeni Durum	Evli	253	81,6
	Bekar	57	18,4
Yaş	20-29	5	1,6
	30-39	93	30,0
	40-49	136	43,9
	50 ve üzeri	76	24,5
Branş	Beden Eğitimi	21	6,8
	Bilişim Teknolojileri	7	2,3
	Din Kültürü ve Ahlak Bil.	19	6,1
	Fen Bilgisi	36	11,6
	Fizik	1	,3
	Gıda Teknolojisi	10	3,2
	Görsel Sanatlar	11	3,5
	Yabancı Dil	38	12,3
	Kimya	1	,3
	Matematik	40	12,9
	Müzik	9	2,9
	Okul Öncesi	6	1,9
	Özel Eğitim	15	4,8
	PDR	13	4,2
	Sınıf	4	1,3
	Sosyal Bilgiler	23	7,4
	Teknoloji Tasarım	17	5,5
Türkçe	39	12,6	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	8	2,6
	5-10 yıl	45	14,5
	11-15 yıl	51	16,5
	16-20 yıl	69	22,3
	15 yıl ve üzeri	137	44,1

2.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının incelenmesi amacı ile Yıldız ve Çetin (2020) tarafından geliştirilen 17 madde ve 5 alt boyuttan oluşan “Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği” ve katılımcı öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının incelenmesi amacı ile Keskin ve Korkmaz (2021) tarafından geliştirilen 38 madde ve 4 alt boyuttan oluşan “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Mesleki kimlik algısı ölçeğinin alt boyutlarının ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ,76 ile ,80 arasında, doğrulayıcı faktör analizine ilişkin RMSEA = ,046, CFI = ,934, NFI = ,892 olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık ölçeğinin Cronbach Alpha değeri ,934, modele ilişkin uyum indeksleri olan RMSEA = ,060, CFI = ,902, NFI = ,920 olarak belirtilmiştir. Araştırmanın veri toplama aşamasında katılımcı öğretmenlerden iki ölçeğin maddelerinin yanı sıra bazı demografik veriler toplanmıştır.

2.1. Verilerin Toplanması ve Analiz

Çalışmanın veri toplama sürecinde daha geniş bir örnekleme ulaşabilmeyi kolaylaştırması sebebiyle web tabanlı çevrimiçi veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Ayrıca yüz yüze veri toplamak yerine çevrimiçi araçlar kullanılması öğretmenlerin daha rahat bir zamanda ve kendilerini daha rahat istedikleri ortamlarda yanıtlayabilmelerini sağlayabilmektedir.

Katılımcı öğretmenlerden toplanan verilerde nicel analiz yöntemlerinde kullanabilmek amacı ile kodlama yapılmıştır. Veri setinin dağılımına dikkat edilerek uygun analiz yöntemleri tercih edilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenerek normallik varsayımının karşılanmadığı faktörlerde; iki gruplu değişkenler için Mann Whitney-U testi, üç ve daha fazla gruplu değişkenler için ise Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Normallik varsayımının karşılandığı alt boyutlarda; iki gruplu değişkenler arası farklılaşmaların incelenmesi amacı

ile bağımsız örneklem t-Testi, üç ve daha fazla gruptan meydana gelen alt boyutlar için ise varyans analizi ile incelemeler yapılmıştır. Ayrıca öğretim programı okuryazarlığı ve öğretmenlerin mesleki kimlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi için korelasyon analizi yapılmıştır. Veri setinin dağılımına ilişkin istatistikler bulgular bölümünde tablolar halinde ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Dair Bulgular

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarını incelemek için gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı ve alt boyutlarına ilişkin bulgular

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	SS	Skw	Kur	En K.	En B.
Programı Tanıma	310	4,16	,73	-1,84	5,43	1,00	5,00
Programı Hayata Geçirme	310	4,26	,70	-2,31	7,83	1,00	5,00
Programa Değer Verme	310	4,32	,72	-2,31	7,56	1,00	5,00
Programı Sorgulama	310	3,97	,76	-1,37	3,30	1,00	5,00
Öğretim Programı Okuryazarlığı	310	4,18	,70	-2,16	7,18	1,00	5,00

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı boyutlarından programı tanıma alt boyutunun ortalaması $\bar{x} = 4,16$, programı hayata geçirme alt boyutunun ortalaması $\bar{x} = 4,26$, programa değer verme alt boyutunun ortalaması $\bar{x} = 4,32$, programı sorgulama alt boyutunun ortalaması ise $\bar{x} = 3,97$ olarak hesaplanmıştır. Ölçek genelinde öğretim programı okuryazarlık düzeyi ortalaması $\bar{x} = 4,18$ olarak hesaplanmıştır.

3.2. Mesleki Kimlik Algısı Düzeylerine Dair Bulgular

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını incelemek için gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretim Mesleki Kimlik Algısı ve alt boyutlarına ilişkin bulgular

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	SS	Skw	Kur	En K.	En B.
Mesleki Rol Algısı	310	4,43	,81	-2,38	6,72	1,00	5,00
Mesleki Statü Saygınlık Algısı	310	3,20	1,06	-,18	-,54	1,00	5,00
Mesleki Günü Algısı	310	3,82	1,07	-,87	-,08	1,00	5,00
Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	310	4,23	,829	-1,845	4,63	1,00	5,00
Deneyimsel Pedagoji	310	4,39	,80	-2,11	5,62	1,00	5,00
Mesleki Kimlik Algısı	310	4,03	,75	-1,77	4,84	1,00	5,00

Tablo 3'e göre öğretmenlerin mesleki kimlik algısı alt boyutlarından mesleki rol algısı alt boyutunun ortalaması $\bar{x} = 4,43$, mesleki statü ve saygınlık algısı alt boyutunun ortalaması $\bar{x} = 3,20$, mesleki günü algısı alt boyutunun ortalaması $\bar{x} = 3,82$, deneyimsel pedagoji alt boyutunun ortalaması ise $\bar{x} = 4,39$ olarak hesaplanmıştır. Ölçek genelinde mesleki kimlik algı düzeyi ortalaması ise $\bar{x} = 4,03$ olarak hesaplanmıştır.

3.3. Mesleki Kimlik Algısı Düzeylerine Dair Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile mesleki kimlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılan analiz sonuçları tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ile Mesleki Kimlik Algıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Değişken	N	rho	p-Spearman
Öğretim Programı Okuryazarlığı (ÖPO)	310	,562	< ,001
Mesleki Kimlik Algısı (MKA)			

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile mesleki kimlik algı düzeyleri arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. ($r(310) = ,562$, $p < ,001$).

3.4. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık ve Mesleki Kimlik Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Bağlı Farklılaşmalarına Dair Bulgular

Öğretmenlerin yaş değişkenine bağlı olarak öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Düzeylerinin Yaş Değişkenine Bağlı Değişimi

Puan	f, \bar{x} ve SS değerleri					Kruskal Wallis Sonuçları		
	Yaş	N	\bar{x}	SS	χ^2	df	p	
Öğretim Programı Okuryazarlığı	20-30	5	4,14	,47	1,508	3	,681	
	31-40	93	4,22	,61				
	41-50	136	4,15	,76				
	51 ve üzeri	76	4,20	,72				
Toplam		310						

Tablo 5'e göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzey ortalamalarının yaş değişkenine bağlı anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testinin sonucunda yaş gruplarının sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,508$; $sd=3$; $p > ,05$).

Öğretmenlerin yaş değişkenine bağlı olarak mesleki kimlik algısı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Bağlı Değişimi

Puan	f, \bar{x} ve SS değerleri					Kruskal Wallis Sonuçları		
	Yaş	N	\bar{x}	SS	χ^2	df	p	
Mesleki Kimlik Algısı	20-30	5	4,06	,68	,761	3	,859	
	31-40	93	4,09	,61				
	41-50	136	4,03	,73				
	51 ve üzeri	76	3,95	,91				
Toplam		310						

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin mesleki kimlik algı düzey ortalamalarının yaş değişkenine bağlı anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testinin sonucunda yaş gruplarının sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,761$; $sd=3$; $p > ,05$).

3.5. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık ve Mesleki Kimlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Farklılaşmalarına Dair Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Değişimi

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	U	p
Kadın	210	4,27	,602	12315,5	,014
Erkek	100	4,01	,848		
Toplam	310				

Tablo 7'de verilen bulgulara göre kadın öğretmenlerin mesleki kimlik algısı düzey ortalamaları ($\bar{x} = 4,27$, $SS=,602$) erkek öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x} = 4,01$, $SS=,848$) ,26 puan daha yüksektir ve bu fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p < ,05$).

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak mesleki kimlik algısı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Değişimi

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	U	p
Kadın	210	4,11	,640	12116,0	,028
Erkek	100	3,85	,908		
Toplam	310				

Tablo 8'de verilen bulgulara göre kadın öğretmenlerin mesleki kimlik algısı düzey ortalamaları ($\bar{x} = 4,11$, $SS=,640$) erkek öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x} = 3,85$, $SS=,908$) ,26 puan daha yüksektir ve bu fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p < ,05$).

3.6. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık ve Mesleki Kimlik Algı Düzeylerinin Eğitim Seviyesi Değişkenine Bağlı Farklılaşmalarına Dair Bulgular

Öğretmenlerin eğitim seviyesi değişkenine bağlı olarak öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Eğitim Seviyesi Değişkenine Bağlı Değişimi

Puan	Mesleki Kıdem	f, \bar{x} ve SS değerleri			Kruskal Wallis Sonuçları		
		N	\bar{x}	SS	χ^2	df	p
Öğretim Programı Okuryazarlığı	Lisans	263	4,19	,70	,095	2	,953
	Yüksek Lisans	43	4,19	,66			
	Doktora	4	3,79	1,26			
	Toplam	310					

Tablo 9'a göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek için yapılan Kruskal Wallis testinin sonucunda eğitim seviyesi gruplarının sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,095$; $sd=2$; $p > ,05$).

Öğretmenlerin eğitim seviyesi değişkenine bağlı olarak mesleki kimlik algısı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Düzeylerinin Eğitim Seviyesi Değişkenine Bağlı Değişimi

Puan	Mesleki Kıdem	f, \bar{x} ve SS değerleri			Kruskal Wallis Sonuçları		
		N	\bar{x}	SS	χ^2	df	p
Mesleki Kimlik Algısı	Lisans	263	4,04	,76	4,065	2	,131
	Yüksek Lisans	43	3,99	,65			
	Doktora	4	3,40	,93			
	Toplam	310					

Tablo 10'a göre öğretmenlerin mesleki kimlik algısı düzeylerinin eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek için yapılan Kruskal Wallis testinin sonucunda eğitim seviyesi gruplarının sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,4065$; $sd=2$; $p > ,05$).

3.7. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık ve Mesleki Kimlik Algı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Bağlı Farklılaşmalarına Dair Bulgular

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine bağlı olarak öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek için yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testinin sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Bağlı Değişimi

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	U	p
Evli	253	4,17	,702	6697,5	,402
Bekar	57	4,24	,694		
Toplam	310				

Tablo 11'de verilen bulgulara göre bekar öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ($\bar{x} = 4,241$, $SS=,694$) ile evli öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x} = 4,170$, $SS=,702$) arasında ,07 puanlık bir fark görülmektedir fakat bu farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine bağlı olarak mesleki kimlik algısı düzeylerinin anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek için yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testinin sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Bağlı Değişimi

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	U	p
Evli	253	4,02	,737	6935,5	,653
Bekar	57	4,05	,785		
Toplam	310				

Tablo 12'de verilen bulgulara göre bekar öğretmenlerin mesleki kimlik algısı düzey ortalamaları ($\bar{x} = 4,05$, $SS=,785$) ile evli öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x} = 4,02$, $SS=,737$) arasında ,03 puanlık bir fark görülmektedir fakat bu farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

3.8. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık ve Mesleki Kimlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Bağlı Farklılaşmalarına Dair Bulgular

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Bağlı Değişimi

Puan	Mesleki Kıdem	f, \bar{x} ve SS değerleri			Kruskal Wallis Sonuçları		
		N	\bar{x}	SS	χ^2	df	p
Öğretim Programı Okuryazarlığı	1-5 yıl	8	4,21	,37	1,800	4	,772
	6-10 yıl	45	4,08	,79			
	11-15 yıl	51	4,26	,59			
	16-20 yıl	69	4,30	,44			
	21 ve üzeri yıl	137	4,13	,81			
	Toplam	310					

Tablo 13'e göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testinin sonucunda mesleki kıdem gruplarının sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,800$; $sd=4$; $p > ,05$).

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine bağlı mesleki kimlik algısı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Bağlı Değişimi

Puan	Mesleki Kıdem	f, \bar{x} ve SS değerleri			Kruskal Wallis Sonuçları		
		N	\bar{x}	SS	χ^2	df	p
Mesleki Kimlik Algısı	1-5 yıl	8	4,27	,58	1,300	4	,861
	6-10 yıl	45	4,06	,68			
	11-15 yıl	51	4,10	,57			
	16-20 yıl	69	4,05	,66			
	21 ve üzeri yıl	137	3,96	,86			
	Toplam	310					

Tablo 14'e göre öğretmenlerin mesleki kimlik algı düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testinin sonucunda mesleki kıdem gruplarının sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,300$; $sd=4$; $p > ,05$).

3.9. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık ve Mesleki Kimlik Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Bağlı Farklılaşmalarına Dair Bulgular

Öğretmenlerin branş değişkenine bağlı olarak öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Branş Değişkenine Bağlı Değişimi

Puan	Branş	f, \bar{x} ve SS değerleri			Kruskal Wallis Sonuçları		
		N	\bar{x}	SS	χ^2	df	p
Öğretim Programı Okuryazarlığı	Matematik	40	4,19	,39	16,242	15	,366
	Türkçe	39	4,35	,52			
	İngilizce	38	4,26	,71			
	Fen	36	4,07	,67			
	Sosyal Bil.	23	4,35	,55			
	Beden Eğitimi	21	3,90	,90			
	Din Kül. Ve Ahl. Bil.	19	4,00	,97			
	Teknoloji Tasarım	17	4,40	,49			
	Özel Eğitim	15	4,28	,56			
	PDR	13	4,16	1,01			
	Görsel Sanatlar	11	4,25	,38			
	Gıda Tek.	10	4,01	,32			
	Müzik	9	3,69	1,56			
	Bilişim Tek.	7	4,36	,42			
	Okul Öncesi	6	4,43	,43			
	Sınıf	4	3,88	1,57			
		Toplam	308				

Tablo 15'e göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları branş değişkenine bağlı anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testinin sonucunda branş gruplarının sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=16,242$; $sd=15$; $p > ,05$).

Öğretmenlerin branş değişkenine bağlı olarak mesleki kimlik algı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Branş Değişkenine Bağlı Değişimi

Puan	Branş	f, \bar{x} ve SS değerleri			Kruskal Wallis Sonuçları		
		N	\bar{x}	SS	χ^2	df	p
Öğretim Programı Okuryazarlığı	Matematik	40	4,19	,39	16,242	15	,366
	Türkçe	39	4,35	,52			
	İngilizce	38	4,26	,71			
	Fen	36	4,07	,67			
	Sosyal Bil.	23	4,35	,55			
	Beden Eğitimi	21	3,90	,90			
	Din Kül. Ve Ahl. Bil.	19	4,00	,97			
	Teknoloji Tasarım	17	4,40	,49			
	Özel Eğitim	15	4,28	,56			
	PDR	13	4,16	1,01			
	Görsel Sanatlar	11	4,25	,38			
	Gıda Tek.	10	4,01	,32			
	Müzik	9	3,69	1,56			
	Bilişim Tek.	7	4,36	,42			
	Okul Öncesi	6	4,43	,43			
	Sınıf	4	3,88	1,57			
Toplam		308					

Tablo 15'e göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları branş değişkenine bağlı anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testinin sonucunda branş gruplarının sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=16,242$; $sd=15$; $p > ,05$).

Öğretmenlerin branş değişkenine bağlı olarak mesleki kimlik algı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Düzeylerinin Branş Değişkenine Bağlı Değişimi

Puan	Branş	f, \bar{x} ve SS değerleri			Kruskal Wallis Sonuçları		
		N	\bar{x}	SS	χ^2	df	p
Mesleki Kimlik Algısı	Matematik	40	3,97	,50	27,638	15	,024
	Türkçe	39	4,15	,55			
	İngilizce	38	4,15	,86			
	Fen	36	4,04	,64			
	Sosyal Bil.	23	4,40	,45			
	Beden Eğitimi	21	3,67	1,06			
	Din Kül. Ve Ahl. Bil.	19	3,76	1,20			
	Teknoloji Tasarım	17	4,27	,42			
	Özel Eğitim	15	4,09	,56			
	PDR	13	3,80	,94			
	Görsel Sanatlar	11	3,93	,51			
	Gıda Tek.	10	3,73	,30			
	Müzik	9	3,94	1,17			
	Bilişim Tek.	7	3,99	,72			
	Okul Öncesi	6	4,34	,58			
	Sınıf	4	3,40	1,40			
Toplam		308					

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ortalamalarını branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testinin sonucunda branş gruplarının sıralama ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2=27,638$, $df = 15$, $p < ,05$). Gruplar arası farklılaşmaların incelenmesi amacıyla Games-Howell Post-Hoc testi yapılmış ve anlamlı farklılaşma olduğu görülen sonuçlar aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 17. Mesleki Kimlik Algısı İçin Branş Grupları Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Post-Hoc (Games-Howell) Tablosu

Yaş Grupları	Ort. Farkı	Sh	t	df	p
Gıda Tek. Sosyal Bil.	-,67	,133	-4,983	25,106	,003
Gıda Tek. Teknoloji Tasarım	-,54	,138	-3,844	23,741	,046

Tablo 17’de yer alan Games-Howell post-hoc test sonuçlarına göre gıda teknolojisi öğretmenleri ($\bar{x} = 3,73$, $SS=,30$) ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin ($\bar{x} = 4,40$, $SS= ,45$) mesleki kimlik algısı düzeyi puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma vardır ($t=4,983$, $p < ,01$). Ayrıca gıda teknolojisi öğretmenleri ($\bar{x} = 3,73$, $SS=,30$) ile teknoloji tasarım öğretmenlerinin ($\bar{x} = 4,27$, $SS=,42$) mesleki kimlik algısı düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($t=-3,844$, $p < ,05$).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Keskin ve Korkmaz (2021) öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı ölçeği dört alt boyuttan oluşan bir yapıya sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan verilerin analiz sonuçlarına göre en yüksek ortalamaya sahip olan faktör programa değer verme, en düşük ortalamaya sahip olan faktör ise programı sorgulama olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin öğretim programına değer vererek, önemini kavrayarak uygulamaya koyduklarını fakat programı sorgulamaya gerek duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kuyubaşoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre öğretmenler yüksek düzeyde program okuryazarlığına sahiptirler. Erdem ve Eğmir (2018) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmanın bulgularında da eğitim fakültesi öğrencilerinin program okuryazarlık düzeyleri yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Aslan ve Gürten (2019) tarafından ortaokul öğretmenlerinin katılımı ile yapılan çalışmanın bulgularında öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların literatürde yapılmış diğer araştırmaların bulguları ile örtüştüğü görülmüştür.

Yıldız ve Çetin (2020) tarafından geliştirilen mesleki kimlik algısı ölçeği dört alt boyuttan meydana gelmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan verilerin analiz sonuçlarına göre en yüksek ortalamaya sahip olan faktör mesleki rol algısı iken en düşük ortalamaya sahip faktör mesleki statü ve saygınlık algısı olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutuma sahip olmakla birlikte öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından yeterince saygın bir meslek olarak görülmediği ve olması gerek statüye sahip olmadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği için mesleki kimlik algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Kavrayıcı ve Ağaoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ve örgütsel bağlılık ile mesleki kimlik algısının olumlu ve orta düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre öğretim programı okuryazarlığı ile mesleki kimlik algısı arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını yüksek olması uzmanlık alanlarına ilişkin detaylara daha çok dikkat edebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada toplanan verilere göre öğretmenlerin program okuryazarlıklarının cinsiyet, mesleki kıdem, medeni hal ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Aslan ve Gürten (2019) ile Kuyubaşoğlu (2019)’ nun yaptıkları çalışmaların bulgularına göre cinsiyet değişkeni öğretim programı okuryazarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Fakat Gömleksiz ve Erdem (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre cinsiyet değişkeni öğretim programı okuryazarlığı üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır. Mesleki kıdem değişkeni ile öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin incelendiği Tarım, Baypınar ve Keklik (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma ve Aslan ve Gürten (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer şekilde mesleki kıdem değişkeninin program okuryazarlığı üzerinde farklılaşmaya neden olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca Tarım vd. (2015) öğretmenlerinin branş değişkenine göre öğretim programı okuryazarlık düzeylerinde farklılaşma olmadığını kaydetmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçların literatürde yapılmış diğer çalışmalar ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan diğer bir bulguya göre lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları birbirine çok yakın iken doktora mezunu olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmış fakat bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kimlik algıları yaş, mesleki kıdem, medeni durum ve eğitim seviyesi değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Girgin (2016) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre mesleki kıdem değişkeni öğretmenlerin mesleki kimlik algılarında bir istatistiksel olarak farklılaşmaya neden olmaktadır ayrıca Atik (2022)’in gerçekleştirdiği çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin görevde geçirdikleri süre mesleki kimlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır. Mesleki kıdem değişkeni ve mesleki kimlik algı düzeyleri için bu araştırmadan elde edilen bulguların Atik ve Girgin’in gerçekleştirdikleri çalışmalar ile uyumlu olmadığı görülmüştür. Yıldız vd. (2020)’nin gerçekleştirdiği çalışmanın bulgularında evli veya bekar öğretmenlerin mesleki kimlik algı düzeylerinin farklılaşmadığı kaydedilmiştir bu anlamda çalışmadan elde edilen sonuçlar ile örtüşmektedir. Araştırma sürecinde

toplanan verilere göre kadın öğretmenlerin mesleki kimlik algı düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yolcu ve Kınır (2021) eğitim fakültesi ile öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmanın bulgularına göre kadın öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek bir mesleki kimlik algısına sahiptir. Atik (2022) ve Girgin (2016)'de çalışmalarında cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin mesleki kıdem algı düzeylerinde farklılaşmaya neden olduğunu belirtmişlerdir çalışmada elde edilen bulgular literatürde yapılmış diğer çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre mesleki kimlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür, Girgin ve Yıldız vd. (2020)'nin araştırma sonuçlarına göre eğitim seviyesi değişkeni mesleki kimlik algı düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile örtüşmediği görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem algı düzeylerinin öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Branş grupları arasındaki farklılaşmanın incelenmesi amacı ile gerçekleştirilen post-hoc testinin sonuçlarına göre gıda teknolojisi öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları sosyal bilgiler ve teknoloji tasarım öğretmenlerinin mesleki kimlik algı düzeylerinden daha düşüktür. Yıldız vd. (2020)'in çalışmalarının bulgularına göre branş değişkeni mesleki kimlik algısı üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapmakta olan gıda teknolojisi öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarına yönelik nitel bir çalışma ile daha derinlemesine bir araştırmanın gerçekleştirilmesi faydalı sonuçlar verebilir.

Araştırmanın bulgu ve sonuçları ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler;

- ✓ Öğretim programı okuryazarlığı ve mesleki kimlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile daha geniş evren örneklemeler ile yapılacak çalışmalar faydalı olabilir.
- ✓ Bu araştırma nicel betimsel yöntem ile gerçekleştirilmiştir, özellikle öğretmenlerin mesleki kimlik algılarına yönelik gerçekleştirilecek nitel bir çalışma konunun daha derinlemesine incelenmesi adına faydalı olabilir.
- ✓ Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin artırılması için hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılması faydalı olabilir, program okuryazarlık düzeyinin artması mesleki kimlik algısı ve örgütsel bağlılık düzeylerini de olumlu yönde etkilemektedir.
- ✓ Öğretim programı okuryazarlık düzeyleri için hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yanında üniversiteler ile iş birliği yapılarak daha ilgi çekici etkinliklerin düzenlenmesi faydalı olabilir.
- ✓ Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının iyileşmesi öğrencilerin akademik başarılarına da olumlu yansıtılabileceğinden dolayı toplumda öğretmene olumlu bakış açısını artıracak projelerin düzenlenmesi yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

1. Çetin, F. (2016). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*, (11), 791-808.
2. Aşkın, M. (2010). Kimlik ve Giydirilmiş Kimlikler. *Journal of Graduate School of Social Sciences* 10 (2), 213-220.
3. Aktaş, G. (2013). Feminist Söylemler Bağlamında Kadın Kimliği: Erkek Egemen Bir Toplumda Kadın Olmak. *Edebiyat Fakültesi Dergisi* (30) 1.
4. Aslan, S. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
5. Aslan, S., & Gürten, E. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 171-186.
6. Atik, S. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarının ve Mesleki Kimlik Tipolojilerinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
7. Aykaç, N., Yıldırım, K., Altınkurt, Y., & Marsh, M. M. (2017). Understanding the Underlying Factors Affecting the Perception of Pre-Service Teachers' Teacher Identity: A New Instrument to Support Teacher Education. *Üniversitepark Bülten*, 6, 67-78.
8. Bülbül, N. T. (2021). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Yeterlikleri İle Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mardin: Mardin Artuklu Üniversitesi.

9. Bakırcı, Ç. M. (2021). Sosyal Kimlik Teorisi Nedir? İnsanın Kabileci (Tribalist) ve Ayrımcı Kökenlerine Yönelik Neler Söyler? Evrim Ağacı.
10. Baypınar, K., Tarım, K., & Keklik, G. (2015). İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİK OKURYAZARLIĞI ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 846-970.
11. Dinçer, B., & Gözel, ü. (2019). İlkokul Programlarında (1-4) Yer Alan ve Kazandırılması Hedeflenen Değerlere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğrenci Velilerinin Görüşlerinin İncelenmesi. Değerler Eğitimi Dergisi, (38), 207-234.
12. Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmenlik Bölümü Öğrencilerinin Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 123-138.
13. Ergun, D. (2000). Kimlikler Kıskaçında Ulusal Kişilik. Ankara: İmge Kitabevi.
14. Gömleksiz, M. N., & Erdem, Ş. (2018). EĞİTİM FAKÜLTESİ VE PFE PROGRAMINA KAYITLI ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ. The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, 509-529.
15. Girgin, D. (2016, Temmuz). Doktora Tezi. Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği . Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
16. Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığına Yönelik Yeterlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt 12 (65), 827-840.
17. Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.
18. Kavrayıcı, C. (2019, Şubat). Doktora Tezi. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
19. Kavrayıcı, C., & Ağaoglu, E. (2020). Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Başkent University Journal of Education, 409-420.
20. Keskin, A. (2020, Ocak 28). Yayınlanmamış doktora tezi. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
21. Keskin, A., & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'nin Geliştirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, (19), 857-884.
22. Kuyubaşoğlu, R. M. (2019). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
23. O'Connor, K. E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. Teaching and Teacher education (24), 117-126.
24. Paliç, G., & Keleş, E. (2011). Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (2), 199-220.
25. Sarup, M. (1996). Identity and Narrative. G. Athens, The University of Georgia Press.
26. Yıldırım, İ. (2019). Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Harran Education Journal, 2019 4(2), 1-28.
27. Yıldız, V., & Çetin, M. (2020). Mesleki Kimlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. Sosyal Bilimler Dergisi, (48), 364-399.
28. Yegen, M. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bayburt: Bayburt Üniversitesi.
29. Yolcu, M. A., & Kınır, S. (2021). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algılarının İncelenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 778-812.