

► **Sınıf Öğretmenlerinin Proaktif Kişilik Özellikleri ile Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki**

Ali Haydar DEMİR / İmam Bakır ARABACI

► **COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uygulamaya Konan Uzaktan Eğitimin Paydaş Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi**

Halil TAŞ

► **Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Ölçme ve Değerlendirme Alanında Atılan Güncel Adımlar**

H. Eren SUNA / Sadri ŞENSOY / Mahmut ÖZER

► **Okul Geliştirme Kriterlerinin Etki Derecelerinin Okul Yöneticileri Açısından Çok Kriterli Karar Verme ile Belirlenmesi**

Meral TOPAL / Süreyya YAPALIAL

► **Örgütsel Adaletin İş Tatmini Üzerine Etkisi: Hakkâri İli Merkez İlçesi Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma**

Seda BAL AKKOÇ/ Muhammet DÜŞÜKCAN

► **Öğretmenler Arasındaki İş Birliği: Mevcut Durum, Engeller ve Çözüm Önerileri**

Mehmet ÖZDOĞRU

► **Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sermaye Düzeyinin İncelenmesi**

Muhammet İbrahim AKYÜREK

► **Ortaokul Öğrencilerinin Liselere Giriş Sınavına (LGS) Hazırlık Sürecine İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi**

Cumhur GÜNGÖR

► **Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının İlişkisi**

Hafize İLHAN / Nurhayat ÇELEBİ



EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ
Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 23 / Yaz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice

Vol: 12 / No: 23 / Summer 2021

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 23 / Yaz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 12 / No: 23 / Summer 2021

Editör (Editor)

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ (Fırat Üniversitesi)

Editör yardımcıları (Associate editors)

Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Dr. Müslim ALANOĞLU (Emniyet Genel Müdürlüğü)

Yayın kurulu (Editorial board)

Prof. Dr. Abdurrahman İLĞAN (İzmir Demokrasi Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet AKIN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Bets Ann SMİTH (Michigan State University, ABD)

Prof. Dr. Hasan BACANLI (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan FURKAN (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Soner DURMUŞ (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Prof. Dr. Sally J. ZEPEDA (University of Georgia, ABD)

Prof. Dr. Taner ALTUN (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Zafer ÇELİK (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Bekir GÜR (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Enes GÖK (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi)

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN (Mardin Artuklu Üniversitesi)

Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ (Aarhus University, Danimarka)

Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ (Adıyaman Üniversitesi)

Doç. Dr. Türker KURT (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Seung-Hwan HAM (Hanyang University, Güney Kore)

Doç. Dr. Yisu ZHOU (Macau University, Çin)

Dr. Öğr. Üyesi İlker DERE (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Muhammad AKRAM (University of Education, Pakistan)

Dr. Öğr. Üyesi. Muhammed ZİNCİRLİ (Fırat Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Baki MİNAZ (Siirt Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Yan LIU (Central Connecticut State University, ABD)

Dr. Öğr. Üyesi Yasin DEMİR (Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi)

Dil editörü (Language editor)

Dr. Müslim ALANOĞLU (Emniyet Genel Müdürlüğü)

Alper USLUKAYA (Elazığ İştme Engelliler Lisesi)

Dizin (Indexing services)

Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanı

eibd@eibd.org.tr

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 23 / Yaz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 12 / No: 23 / Summer 2021

Yayın türü

Yaygın süreli

Sahibi

Eğitim-Bir-Sen adına

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Sorumlu yazı işleri müdürü

Şükrü KOLUKISA

Genel Başkan Yardımcısı

Grafik tasarımı

Caner KAÇAMAK

Baskı, tarihi ve adeti

Hermes Ofset - 15.07.2020 - 4.000 adet

İdare yeri

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi
No:86 Kat14-15-16 Altındağ /Ankara-TÜRKİYE

Telefon no : (0.312) 231 23 06

Bürocell : (0.533) 741 40 26

Faks : (0.312) 230 65 28

Web adresi : www.ebs.org.tr

E-posta : ebs@ebs.org.tr

| Makaleler

Sınıf Öğretmenlerinin Proaktif Kişilik Özellikleri ile Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki

The Relationship Between Proactive Personality Traits and Engagements towards the Profession and Career Development Desires of Classroom Teachers

Ali Haydar DEMİR / İmam Bakır ARABACI

1

COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uygulamaya Konan Uzaktan Eğitimin Paydaş Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi

Evaluation of Distance Education Implemented During the COVID-19 Pandemic Process in the Context of Stakeholder Views

Halil TAŞ

23

Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Ölçme ve Değerlendirme Alanında Atılan Güncel Adımlar

Transformation on the Field of Measurement and Evaluation by Ministry of National Education

H. Eren SUNA / Sadri ŞENSOY / Mahmut ÖZER

51

Okul Geliştirme Kriterlerinin Etki Derecelerinin Okul Yöneticileri Açısından Çok Kriterli Karar Verme ile Belirlenmesi

Determining the Impact Levels of School Improvement Criteria in terms of School Administrators by Making Multiple Criteria Decisions

Meral TOPAL / Süreyya YAPALIAL

77

Örgütsel Adaletin İş Tatmini Üzerine Etkisi: Hakkâri İli Merkez İlçesi Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma

The Effect of Organizational Justice on Job Satisfaction: A Research on the Teachers Working at State Schools in the Central District of Hakkari

Seda BAL AKKOÇ/ Muhammet DÜŞÜKCAN

103

Öğretmenler Arasındaki İş Birliği:

Mevcut Durum, Engeller ve Çözüm Önerileri

Cooperation Between Teachers:

Current Situation, Barriers and Solution Proposals

Mehmet ÖZDOĞRU

125

Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sermaye Düzeyinin İncelenmesi

Investigation of School Administrators' Psychological Capital Level

Muhammet İbrahim AKYÜREK

149

Ortaokul Öğrencilerinin Liselere Giriş Sınavına (LGS)

Hazırlık Sürecine İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi

Analysis of Parental Perceptions of Secondary School Students Concerning the High School Entrance Exam (LGS) Preparation

Cumhur GÜNGÖR

171

Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının İlişkisi

The Relationship between School Principals' Toxic Leadership Behaviors and Teachers' Organizational Commitment

Hafize İLHAN / Nurhayat ÇELEBİ

201

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ
Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 23 / Yaz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice

Vol: 12 / No: 23 / Summer 2021

**Sınıf Öğretmenlerinin Proaktif Kişilik Özellikleri ile
Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki**

**The Relationship Between Proactive Personality Traits and Engagements towards
the Profession and Career Development Desires of Classroom Teachers**

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Ali Haydar DEMİR
İmam Bakır ARABACI

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Sınıf Öğretmenlerinin Proaktif Kişilik Özellikleri ile Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki

Ali Haydar DEMİR¹

İmam Bakır ARABACI²

Öz: Bu çalışmanın amacı, Elazığ il merkezindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik özellikleri ile mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularının düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi saptamaktır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Elazığ ilindeki ilkokullarda görev yapan 223’ü kadın ve 324’ü erkek olmak üzere toplam 547 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği” ile “Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği (MYKGA)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin Proaktif Kişiliklerinin “Yüksek” düzeyde MYKGA düzeylerinin ise “Oldukça yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik düzeyi, meslekteki kıdem değişkenine göre, MYKGA düzeyi ise cinsiyet, eğitim durumu, eğitim bölgesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik düzeyleri ile MYKGA düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Proaktif Kişilik, Öğretmenlik Mesleğine Yönelim, Kariyer Geliştirme, Mesleki Gelişim Arzusu.

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 14.03.2021; *Kabul Tarihi:* 30.04.2021

Kaynakça Gösterimi:

Demir, A. H. & Arabacı, İ. B. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Proaktif Kişilik Özellikleri ile Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 1-21.

1) Yüksek Lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, a_1_i_6262@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1973-930X

2) Prof. Dr. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, arabacibaki@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6703-4665

Giriş

Çağımızda yaşanan çevresel değişimler her sektörü olduğu gibi, eğitim sektörünü de derinden etkilemektedir. Bu değişim ve dönüşümün eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenleri de etkilemesi kaçınılmazdır. Değişime ayak uydurabilmek ya da değişimin öncüsü olabilmek için sorunları önceden tahmin edebilecek, bu sorunlar ortaya çıkmadan çözümler üretebilecek veya sorunlardan en az düzeyde etkilenebilecek, sorumluluk sahibi, risk alabilen, özgüvenli, yenilikçi, benlik saygısı yüksek, lider öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin çevresel gelişmelere uyum sağlamaları, paydaş beklentilerini karşılayabilmeleri, mesleklerini başarılı bir şekilde yürütmeleri reaktif bir kişilik yapısından çok proaktif bir kişilik yapısına sahip olmalarını gerektirmektedir. Öğretmenlerin kendilerini değişime uyum sağlamalarının yanında öğrencileri, velileri ve tüm toplumu değişime hazırlama konusunda görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Proaktiflik; yeni ürünler ve teknolojiler üreterek çevreyi değiştirebilme yeteneği olarak tanımlanabilmektedir (Miller & Friesen, 1978). Proaktif kişiliğe sahip olan bireyler kendilerini geliştiren, kariyerlerini olumlu algılayan, kariyer tatminleri yüksek olan bireylerdir (Kale, 2009; Özdemir, 2019). Değişen dünyanın karmaşıklığı, belirsizliği ve teknolojinin değişim hızı proaktiflik kavramını da dikkate değer kılmaktadır (Bateman & Crant, 1993; Grant & Ashford, 2008). Bu özellikler proaktif kişilikli bireylerde bulunmaktadır (Amabile vd., 2002; Arıcı, 2013; Lumpkin & Dress, 1996; Parker, 1998). Öğretmenlerin dönüşüme ayak uydurabilmeleri, görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmeleri için mesleklerine karşı olumlu tutuma sahip olmaları ve kendilerini sürekli geliştirme arzusunda bulunmaları gerekmektedir (Çelikköz & Çetin, 2004).

Kişilik; bireyin düşünme, konuşma, hissetme, olaylara bakış açılarıyla, doğuştan mevcut olan ve sonradan yaşamında kazandığı, bireyi diğer bireylerden ayıran özelliklerin bütünüdür (Güney, 2017). Bu süreç doğumdan ölüme kadar devam etmektedir ve sürekli değişim içindedir (Baymur, 1985). Proaktif kişilik ise, insanın yaşayacağı problemler, farklılıklar ve istek duyacağı gereksinimler ortaya çıkmadan atağa kalkan ve gerekli önlemleri alan kişilik anlamına gelmektedir (Lumpkin & Dress, 1996). Proaktif kişilik; şirketler, kurum ve kuruluşlar için aranan bir durumdur (Karşlı, 2018). Proaktif kişilikli olan öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye daha açık olduğu, kariyer tatminlerinin ve örgütsel bağlılıklarının yüksek olduğu söylenebilir (Alanoğlu & Karabatak, 2018; Kale, 2009; Özdemir, 2019).

Mesleğe yönelik tutum kişinin mesleğe yönelik hislerini, davranışlarını ve mesleğine olan sadakatini anlatır (Hussain, Ali, Khan, Ramzan & Qadeer, 2011). Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları; öğretmenlerin mesleğini sevmelerine, mesleklerini yaparken heyecan duymalarına, mesleğine sadakat göstermelerine, mesleklerinin toplum için ne kadar önemli ve gerekli olduğunun farkına varmalarına, mesleki sorumluluğun gereği olarak kendilerini sürekli olarak yenileyip geliştirmelerine bağlıdır. Öğretmenlerinin mesleki davranışlarını şekillendirmede, mesleğe yönelik olumlu ya da olumsuz tutuma sahip olmaları önemlidir (Coşkun, 2011; Özkan, 2012).

Kariyer geliştirme; kariyer tercihi ve tercih ettiği bu kariyere uyum sağlamaktır. Bununla birlikte işgörenin birtakım gereksinimlerinin karşılanmasında önemli olan ve bilinçli olarak yapılan etkinliklerdir (Can, 1994). Öğretmenlik mesleğinde kariyer geliştirme arzusu; öğretmenlerin meslek hayatları boyunca, kendilerini geliştirme açısından ne kadar hevesli olduklarıdır (Watt & Richardson, 2008, akt. Eren, 2012). Öğretmenlik mesleği de uzmanlık bilgisi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren profesyonel bir uğraşı mesleğidir (Küçük vd., 2013).

Proaktif kişiliğe sahip öğretmen girişimci olur, fırsatları değerlendirir, olumsuzluk karşısında yılmaz. Dirençlidir, yeniliğe açıktır ve sürekli kendini geliştirir. Olumsuzluklar ortaya çıkmadan bunları sezer ve önlem alır. Olayları rahatlıkla kavrayabilir. Öğretmenlerin proaktif kişilik düzeylerini ve MYKGA düzeylerini tespit etmek ve bu düzeylerin yeterli düzeyde olup olmadığını belirlemek önemlidir. Aynı zamanda proaktif kişiliğe sahip öğretmenler kariyer geliştirmede önemli adımlar atabilirler. Öğretmenlerin bu özelliklere sahip olma düzeyleri ve bu özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini rahat bir meslek olması ve iş garantisi nedeniyle arzu ettikleri, ancak atamalarda yaşanan sorunların başka mesleğe yönelmeyi düşündükleri, bu durumun kariyer geliştirme arzularını düşürdüğü ortaya çıkmıştır (Erdoğan & Arsal, 2015). Öğretmenliğe atanma, meslekte ilerleme olanaklarının sınırlı oluşu, ücret vb. gibi sorunlar öğretmenlerin mesleğe yönelik kariyer geliştirme arzularını olumsuz yönde etkileyebilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilikleri ile MYKGA “Planlan Çaba, Planlanan Israrlılık, Mesleki Gelişim Arzusu ve Liderlik Arzusu alt boyutları” arasındaki ilişki incelenmiştir. “Planlanan çaba” öğretmenlerin mesleki görevlerini yürütme konusunda ne kadar çaba gösterdiklerini, “planlanan ısrarlılık” öğretmenlerin mesleklerini devam ettirmeleri konusundaki kararlılık durumlarını, “mesleki gelişim arzusu” kariyer gelişimlerinde arzu düzeylerini, “liderlik arzusu” ise öğretmenlerin olası liderlik ve yöneticilik statülerini elde etme konusunda isteklilik durumlarını açıklamaktadır (Eren, 2012). Alanyazında bu konu ile ilgili araştırmaya rastlanılmamış olması araştırmanın önemini artırmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik özellikleri ile MYKGA düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik özellikleri ve MYKGA düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, sınıf seviyesi, eğitim bölgesi, meslekteki kıdem gibi değişkenlere göre değişmekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik özellikleri ile MYKGA düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli, Evren, Örneklem

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik özellikleri ile MYKGA düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modeli ile değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, eğer değişme var ise bunun nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılır (Karasar, 2011).

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini 2020 Bahar Yarıyılında Elazığ İl Merkezinde 57 ilkokulda görevli 1650 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı dönemde Koronavirüs Pandemisi nedeniyle örnekleme yoluna gidilmemiştir. Araştırmaya dayanak olan veriler Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 28.11.2019 tarih ve 39/3 sayılı Etik Kurul Onayının ve gerekli araştırma izinlerinin alınmasından sonra toplanmıştır. Bu doğrultuda il merkezindeki her okula gidilerek, veri toplama formları dağıtılmış veya bir kısım veriler de dijital ortamda toplanmıştır. Araştırmaya 547 sınıf öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Bu oran çalışma evreninin %33,15'ini karşılamaktadır.

Elazığ il merkezi 5 eğitim bölgesinden oluşmaktadır. Katılımcıların eğitim bölgelerindeki oranları dikkate alınmaya çalışılmıştır. Katılımcıların 109'u (%19,90) Bahçelievler Eğitim Bölgesi'nde, 130'u (%23,00) Karşıyaka Eğitim Bölgesi'nde, 88'i (%16,10) Hazar Eğitim Bölgesi'nde, 109'u (%19,90) Harput Eğitim Bölgesi'nde, 111'i (%20,30) Fırat Eğitim Bölgesi'nde görev yapmaktadır. Yine katılımcıların 223'ü (%40,8) kadın, 324'ü (%59,2) erkektir; 481'i (87,9) evli, 66'sı (%12,1) bekar; 124'ü (%22,7) ilkokul 1. sınıf, 126'sı (%23) ilkokul 2. sınıf, 155'i (28,3) ilkokul 3. sınıf ve 142'si (%26) ilkokul 4. sınıf öğretmenleridir; öğretmenlerin meslekteki kıdemleri 10-40 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgiler Formu, Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği ile Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği kullanılmıştır. Bateman ve Crant'ın (1993) oluşturduğu ve Akın, Abacı, Kaya ve Arıcı (2011) aracılığıyla Türkçeye uyarlanan 'Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği' tek boyut ve toplam 10 maddeden oluşmakta, madde yükleri .38 ile .69 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan bazı maddeler şöyledir: "Kendi yaşamımı geliştirmek için sürekli yeni yollar araştırırım.", Her zaman her şeyin en iyisini yapmanın yollarını ararım." Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .86, test-tekrar test güvenirlik katsayısı .95 ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .50 ile .66 arasında olup, ölçek Kesinlikle katılıyorum-Kesinlikle katılmıyorum arasında 7'li likert tipi bir yapıya sahiptir (Akın vd., 2011). Fen öğretmenlerinin mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularının tespit edilmesi için Watt ve Richardson'ın (2008) geliştirdiği, Eren ve Tezel'in

(2010) Türkçeye uyarladığı Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzusu Ölçeği; toplam 17 maddeden ve dört faktörden (planlanan çaba, planlanan ısrarlılık, mesleki gelişim arzusu ve liderlik arzusu) oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin faktöriyel yükleri .34 ile .63 arasındadır. Ölçekte yer alan bazı maddeler boyutlar itibarı ile şöyledir: “Daha iyi bir öğretmen olmak için ne kadar çalışıyorsunuz/ Öğretmenliğe devam edeceğinize ne kadar eminsiniz?/ Mesleki gelişimde daha ileriye gitmeyi ne oranda planlıyorsunuz?/ Okullarda bir liderlik rolü oynamayı ne oranda planlıyorsunuz?” MYKGA ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .88 ve ölçeğin alt faktörlerinden planlanan çaba .86; planlanan ısrarlılık .86; mesleki gelişim arzusu .87; liderlik arzusu .81 düzeyinde ve yüksek güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçek 7’li likert tipi bir yapıya sahip olup, “Son derece fazla-Hiç” aralıklarında derecelendirilmiştir (Eren & Tezel, 2010).

Ölçeğin tutarlılık ve kararlılığını test etmek için güvenilirlik analizleri tekrar yapılmıştır. Yapılan analizlerde Proaktif Kişilik Ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .85; MYKGA ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .85, MYKGA ölçeğinin alt faktörlerinden Planlanan Çaba: .91; Planlanan İsrarlılık: .93; Mesleki Gelişim Arzusu: .89; Liderlik Arzusu: .86 düzeyinde olup, önceki sonuçları teyit etmekte ve daha yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Ölçeklerden elde edilen veriler ile SPSS paket programı kullanılarak standart sapma, yüzde, frekans ve aritmetik ortalama hesapları, normal dağılımlar için parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ortalamalar arası farklılığı gösteren gruplandırmalar Post-Hoc LSD testine göre yapılmıştır. Anlamli farklılık saptanan gruplar için etki büyüklüğü eta-kare korelasyon katsayısı (η^2) hesaplanmıştır. “0.01, 0.06 ve 0.14” düzeyleri için sırayla “küçük, orta ve geniş” etki büyüklüğü olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bağımsız örneklem t testi analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu durumlarda etki büyüklüğünü saptamak için Cohen d hesaplanmıştır. Cohen d değeri negatif ya da pozitif olmasından farklı olarak “0.2, 0.5 ve 0.8” olmak üzere sırasıyla “küçük, orta ve büyük” etki büyüklüğü olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Green & Salkind, 2005; akt. Can, 2018). Değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiyi ölçmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Tespit edilen korelasyon değerinin değişkenler arasındaki ilişki (r) .90 ile 1.00 arasında olması çok yüksek, .70 ile .89 arasında olması yüksek, .50 ile .69 arasında olması orta, .26 ile .49 arasında olması zayıf ve .00 ile .25 arasında olması çok zayıf düzeyde ilişkinin mevcut olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Kalaycı, 2017).

Bulgular

Katılımcıların Proaktif Kişilik, MYKGA ve MYKGA Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların proaktif kişilik, MYKGA ve MYKGA ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum puanları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Proaktif Kişilik, MYKGA Düzeylerine İlişkin Değerler

	N	\bar{X}	SS.	Min.	Maks.
Proaktif Kişilik	547	5.67	0.79	3.40	7.00
MYKGA	547	5.76	0.67	4.00	7.00
Planlanan Çaba	547	6.29	0.65	4.00	7.00
Planlanan Israrlılık	547	6.26	0.91	2.00	7.00
Mesleki Gelişim Arzusu	547	6.14	0.73	3.60	7.00
Liderlik Arzusu	547	4.26	1.68	1.00	7.00

Tablo 1’de, katılımcıların Proaktif Kişilik puanlarının ($\bar{X}=5.67 \pm ss. 0.79$) “Katılıyorum”; MYKGA ve puanlarının ($\bar{X}=5.76 \pm ss. 0.67$) ve Mesleki Gelişim Arzusu alt boyut puanlarının ($\bar{X}=6.14 \pm ss. 0.73$) “Oldukça Fazla” düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Bu durumda katılımcıların proaktif kişiliklerinin, MYKGA ve Mesleki Gelişim Arzularının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. MYKGA alt boyutlarından; Planlan Çaba puanlarının ($\bar{X}=6.29 \pm ss. 0.65$) ve Planlanan Israrlılık puanlarının ($\bar{X}=6.26 \pm ss. 0.91$) olduğu ve “Son Derece Fazla” düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Katılımcıların meslekteki planlanan çabalarının ve planlanan ısrarlılıklarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Liderlik Arzusu alt boyutu puanlarının ise ($\bar{X}=4.26 \pm ss. 1.68$) olduğu ve “Kararsızım” düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Katılımcıların liderlik arzusu düzeyinin orta seviyede olduğu söylenebilir.

Katılımcıların Proaktif Kişilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Analizine İlişkin Bulgular

Katılımcıların proaktif kişilik puanlarının cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Proaktif Kişilik Puanlarının Cinsiyet, Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkenine Açısından Analizine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	\bar{X}	SS	t Testi		
					t	Sd	p
Proaktif Kişilik Ölçeği	Kadın	223	5.64	0.79	-0.873	545	.383
	Erkek	324	5.70	0.80			
	Evli	481	5.68	0.79	-0.994	545	.320
	Bekar	66	5.57	0.84			
	Lisans	472	5.66	0.80	-0.657	545	.511
	Lisansüstü	75	5.72	0.75			

Tablo 2’de, proaktif kişilik puanları incelendiğinde erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=5.70$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=5.64$); evli öğretmenlerin ($\bar{X}=5.68$) bekar öğretmenlere ($\bar{X}=5.57$); lisansüstü mezunlarının ($\bar{X}=5.72$) lisans mezunlarına ($\bar{X}=5.66$) göre daha yüksek aritmetik ortalama-

ya sahip olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin proaktif kişilik ortalamalarının daha yüksek olması kültürel özelliklerden, evli öğretmenlerin sorumluluk bilincinden, lisansüstü eğitim görenlerin özgüven algılarının yüksek olmasında proaktif kişilik ortalamaları daha yüksek çıkmış olabilir. Katılımcıların proaktif kişilik puanlarının cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Katılımcıların proaktif kişilik puanlarının eğitim verdikleri sınıf seviyesi değişkenine göre istatistiksel biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmektedir [$F_{(3,543)}= 0.946$; $p=.418$; $p>.05$]. 4. sınıf öğretmenlerinin puanları ($\bar{x}=5.75$) en yüksek, 2.sınıf öğretmenlerinin puanları ($\bar{x}=5.59$) en düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların proaktif kişilik puanlarının görev yaptıkları eğitim bölgesi değişkenine göre istatistiksel biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir [$F_{(4,542)}= 1.295$; $p=.271$; $p>.05$].

Katılımcıların proaktif kişilik puanlarının meslekteki kıdem değişkenine göre istatistiksel biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(29,516)}= 1.714$; $p=.014$; $p<.05$]. Etki değeri büyüklüğünü belirlemek için eta kare değeri hesaplanmıştır (.080). Meslekteki kıdem değişkeninin proaktif kişilik üzerinde “orta” derecede etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın meslekteki kıdem değişkeninin hangi gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan tamamlayıcı Post-Hoc LSD testi sonucuna göre 17, 27, 29, 32, 34 ve 35 yıl grupları diğer gruplar ile kendi lehine anlamlı fark oluşturmuştur. 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19 ve 20 yıl gruplarının diğer gruplar ile kendi aleyhine anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcıların Mesleki Tutum ve Kariyer Geliştirme Arzuları Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Analizine İlişkin Bulgular

Katılımcıların MYKGA ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların MYKGA Ölçeği ve Alt Boyutlarının Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizine Yönelik Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	\bar{x}	SS	t Testi			
					t	Sd	P	Cohen d
MYKGA	Erkek	324	5.81	0.65	2.149	545	.032**	.180
	Kadın	223	5.69	0.68				
Planlanan Çaba	Erkek	324	6.25	0.65	-2.063	545	.040**	.169
	Kadın	223	6.36	0.65				
Liderlik Arzusu	Erkek	324	4.57	1.56	5.372	545	.000**	.464
	Kadın	223	3.80	1.75				

**p<.05

Tablo 3'te, MYKGA ölçeği [$t_{(545)} = 2.149$; $p=.32$ $p<.05$], Planlanan Çaba [$t_{(545)} = -2.063$; $p=.40$ $p<.05$] ve Liderlik Arzusu [$t_{(545)} = -5.372$; $p=.000$; $p<.05$] puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı görülmektedir. MYKGA ölçeği ve Liderlik Arzusu puanlarının erkekler, Planlanan Çaba puanlarının kadınlar lehine farklılaştığı görülmektedir. Etki değer büyüklüğünü belirlemek için Cohen d değerleri hesaplanmıştır. Cinsiyet değişkeninin MYKGA üzerinde “orta” (.180), Planlanan Çaba alt boyutu üzerinde “düşük” (.169) ve Liderlik Arzusu alt boyutu üzerinde “orta” (.464) düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Planlanan Israrlılık [$t_{(545)} = -0.568$; $p=.570$ $p>.05$] ve Mesleki Gelişim Arzusu [$t_{(545)} = -0.933$; $p=.351$; $p>.05$] puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Katılımcıların MYKGA ölçeği ve alt boyutları puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmış ve MYKGA ölçeği [$t_{(76,105)} = -0.153$; $p=.879$; $p>.05$], Planlanan Çaba alt boyutu [$t_{(545)} = -1.540$; $p=.124$; $p>.05$], Planlanan Israrlılık alt boyutu [$t_{(545)} = -1.734$; $p=.084$; $p>.05$], Mesleki Gelişim Arzusu alt boyutu [$t_{(545)} = -0.025$; $p=.980$; $p>.05$], Liderlik Arzusu alt boyutu [$t_{(79,043)} = 1.112$; $p=.269$; $p>.05$] puanlarının medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Katılımcıların MYKGA ölçeği ve alt boyutları puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların MYKGA Puanlarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	\bar{x}	s	t Testi			
					t	Sd	p	Cohen d
MYKGA	Lisans	472	5.72	0.66	-3.459	545	.001**	.43
	Lisansüstü	75	6.01	0.68				
Mesleki Gelişim Arzusu	Lisans	472	6.11	0.73	-2.077	545	.038**	.27
	Lisansüstü	75	6.30	0.66				
Liderlik Arzusu	Lisans	472	4.15	1.64	-3.925	545	.000**	.47
	Lisansüstü	75	4.96	1.77				

**p<0.05

Tablo 4'te, MYKGA ölçeği [$t_{(545)} = -3.459; p = .001; p < .05$], Mesleki Gelişim Arzusu alt boyutu [$t_{(545)} = -2.077; p = .038; p < .05$] ve Liderlik Arzusu alt boyutu [$t_{(545)} = -3.925; p = .000; p < .05$] puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın lisansüstü eğitim mezunlarının lehine olduğu söylenebilir. Etki değer büyüklüğünü belirlemek için Cohen d değerleri hesaplanmıştır. Eğitim durumu değişkeninin MYKGA ölçeği (0.43), Mesleki Gelişim Arzusu alt boyutu (.27) ve Liderlik Arzusu alt boyutu (.47) üzerinde “orta” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Planlanan Çaba alt boyutu [$t_{(545)} = -0.553; p = .594; p > .05$] ve Planlanan Israrlılık alt boyutu [$t_{(109.773)} = -1.248; p = .226; p > .05$] puanlarının eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Katılımcıların MYKGA ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının eğitim verdikleri sınıf seviyesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış ve MYKGA ölçeği [$F_{(3,543)} = 1.073; p = .360; p > .05$], Planlanan Çaba alt boyutu [$F_{(3,543)} = 0.740; p = .528; p > .05$], Planlanan Israrlılık alt boyutu [$F_{(3,543)} = 0.218; p = .884; p > .05$], Mesleki Gelişim Arzusu alt boyutu [$F_{(3,543)} = 0.654; p = .580; p > .05$], Liderlik Arzusu alt boyutu [$F_{(3,543)} = 0.735; p = .531; p > .05$] puanlarının eğitim verdikleri sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Katılımcıların MYKGA ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının görev yaptıkları eğitim bölgesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların MYKGA Düzeylerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Eğitim Bölgesi	N	\bar{X}	SS	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	F	p	Anlamlı Fark	eta-kare (η^2)
MYKGA	Bahçelievler	109	5.72	0.54	Grup İçi	5.860	4	3.317	.011**	2-1 2-3 2-4 2-5	.024
	Karşıyaka	130	5.93	0.75							
	Hazar	88	5.61	0.72	Gruplar Arası	239.369	542				
	Harput	109	5.75	0.63							
	Fırat	111	5.73	0.63							
	Toplam	547	5.76	0.67	Toplam	245.228	546				
Liderlik Arzusu	Bahçelievler	109	3.99	1.50	Grup İçi	104.346	4	9.785	.000**	2-1 2-3 2-4 2-5 5-3	.067
	Karşıyaka	130	4.95	1.57							
	Hazar	88	3.68	1.82	Gruplar Arası	1444.995	542				
	Harput	109	4.07	1.67							
	Fırat	111	4.35	1.60							
	Toplam	547	4.26	1.68	Toplam	1549.341	546				

**p<0.05

Tablo 5'te, MYKGA ölçeği [$F_{(4,542)}=3.317$; $p=.011$; $p<.05$] ve Liderlik Arzusu alt boyutu [$F_{(4,542)}=9.785$; $p=.000$; $p<.05$] puanlarının eğitim bölgesi değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Etki değeri büyüklüğünü belirlemek için eta kare değeri hesaplanmıştır. Eğitim bölgesi değişkeninin MYKGA ölçeği üzerinde “küçük” (.024), Liderlik Arzusu alt boyutu üzerinde “orta” (.067) etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın görev yapılan eğitim bölgesinin hangi gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan tamamlayıcı Post-Hoc LSD testi sonucunda MYKGA ölçeği ve Liderlik Arzusu alt boyutu puanlarının Karşıyaka Eğitim Bölgesi ile Hazar, Harput, Bahçelievler, Fırat Eğitim Bölgesi grupları arasında Karşıyaka Eğitim Bölgesi lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Liderlik Arzusu alt boyutunda Hazar Eğitim Bölgesi ile Fırat Eğitim Bölgesi grupları arasında Fırat Eğitim Bölgesi lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Katılımcıların alt boyutlardan Planlanan Çaba [$F_{(4,542)}=0.726$; $p=.575$; $p>.05$], Planlanan Israrlılık [$F_{(4,542)}=0.836$; $p=.503$; $p>.05$] ve Mesleki Gelişim Arzusu [$F_{(4,542)}=1.285$; $p=.275$; $p>.05$] puanlarının eğitim bölgesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Katılımcıların MYKGA ölçeği puanlarının meslekteki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, MYKGA ölçeği [$F_{(26,520)}=1.378$; $p=.103$; $p>.05$], Planlanan Israrlılık alt boyutu [$F_{(26,520)}=1.457$; $p=.069$; $p>.05$] ve Liderlik Arzusu alt boyutu [$F_{(26,520)}=1.101$; $p=.334$; $p>.05$] puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir.

Ancak, katılımcıların MYKGA ölçeği alt boyutlarından Planlanan Çaba puanlarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir [$F_{(26,520)} = 1.830$; $p=.008$; $p<.05$]. Etki değeri büyüklüğünü belirlemek için eta kare değeri hesaplanmıştır (.080). Meslekteki kıdem değişkeninin planlanan çaba üzerinde “orta” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın meslekteki kıdem değişkeninin hangi gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan tamamlayıcı Post-Hoc LSD testine göre 10 yıl ve altı ve 40 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin orta düzey (11-30 arası yıllar) daha düşük proaktiflik düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Yani 11-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin proaktiflik düzeyi daha yüksektir. Bu durum mesleğe yeni başlamanın, deneyimsizliğin ve ileri kıdeme sahip olanlarda ise mesleki yorgunluğun atalet oluşturmasından kaynaklanmış olabilir.

Katılımcıların MYKGA ölçeğinin alt boyutu olan Mesleki Gelişim Arzusu puanlarının meslekteki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, kıdem değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir [$F_{(26,520)} = 1.773$; $p=.011$; $p<.05$]. Etki değeri büyüklüğünü belirlemek için eta kare değeri hesaplanmıştır (.081). Meslekteki kıdem değişkeninin mesleki gelişim arzusu üzerinde “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın meslekteki kıdem değişkeninin hangi gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan tamamlayıcı Post-Hoc LSD testine göre 13, 17, 21, 27 29, 32, 34, 35 ve 39 yıl gruplarının diğer gruplar ile kendi lehine anlamlı fark oluşturduğu, 10, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 31 ve 40 yıl gruplarının diğer gruplar ile kendi aleyhine anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcıların Proaktif Kişilik Özellikleri ile MYKGA Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkinin Tespitine İlişkin Bulgular

Katılımcıların Proaktif Kişilik Özellikleri ile MYKGA ölçeği ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkinin yönünü, boyutunu ve anlamlılık düzeyini belirlemek üzere korelasyon analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı puanlarına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Proaktif Kişilik Puanları ile MYKGA Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	Proaktif Kişilik	MYKGA	Planlanan Çaba	Planlanan Israrlılık	Mesleki Gelişim Arzusu	Liderlik Arzusu
Proaktif Kişilik	1					
MYKGA	.519**	1				
Planlanan Çaba	.571**	.641**	1			
Planlanan Israrlılık	.351**	.595**	.467**	1		
Mesleki Gelişim Arzusu	.506**	.764**	.638**	.463**	1	
Liderlik Arzusu	.189**	.703**	.093*	.031	.0250**	1

** p< .01 *p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların proaktif kişilik puanları ile MYKGA ölçeği puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.519$, $p<.01$). Katılımcıların proaktif kişilik puanları ile MYKGA ölçeğinin alt boyutlarından planlanan çaba arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.571$, $p<.01$), planlanan ısrarlılık ile pozitif yönde ve zayıf düzeyde ($r=.351$, $p<.01$), mesleki gelişim arzusu ile pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.506$, $p<.01$), liderlik arzusu ile pozitif yönde ve zayıf düzeyde ($r=.189$, $p<.01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon analizi sonucu genel olarak katılımcıların proaktif kişilik puanları ile Mesleki Yönelim Kalite Geliştirme Arzuları arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların proaktif kişilik algıları ile en yüksek ilişki planlanan çaba ve mesleki gelişim arzusu boyutlarındadır. En düşük ilişki planlanan ısrarlılık

ve liderlik arzusu boyutları arasındadır. Bu durum proaktif kişilik özelliğine sahip olanların planlı bir çaba içinde oldukları, mesleki gelişim arzularının da yüksek olduğu, planlanan ısrarlılık ve liderlik arzularının proaktif kişilik özelliğinden çok başka değişkenlerle daha yüksek ilişkiye sahip olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Alanoğlu ve Karabatak (2018), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin proaktif kişilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bazı araştırmalarda da sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik özelliklerine ilişkin olan; farklı deneyimleri yaşamaya açık, meraklı, sorumluluk sahibi, yumuşak başlı, dışadönük oldukları ve aynı zamanda aniden ortaya çıkan değişimlere ayak uydurabilen kişilik özelliklerine sahip oldukları görülmektedir (Akgündüz, Adan Gök & Alkan, 2017; Aybatan, 2018; Çelik & Topçuoğlu, 2017; Gündeşlioğlu, 2019; Kale, 2009; Karslı, 2018).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin MYKGA düzeylerinin ve MYKGA ölçeğinin alt boyutlarından planlanan çaba ve planlanan ısrarlılık, mesleki gelişim arzusu düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu, liderlik arzusu düzeyinin ise orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Çakmak (2019), öğretmenlerin bu mesleği ideal meslek olarak gördüklerini, yaşamları boyunca öğretmenlik yapmak istediklerini, öğretmenliğin kendilerine keyif verdiğini, meslekte kıdemleri arttıkça öğretmenliğe daha da tutkuyla bağlanacaklarını, başarılı olmak için daha çok çalıştıklarını ifade ettiklerini tespit etmiştir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, sınıf seviyesi, eğitim bölgesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Ancak meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Aybatan (2018) ve Er (2018) çalışmalarında cinsiyet ile proaktif kişilik arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Karabatak (2018) öğretmenlerin eğitim durumlarının proaktif davranış düzeylerini anlamlı ve pozitif yönlü etkilediğini belirtmiştir. Araştırmada meslekteki kıdem değişkeni açısından en yüksek proaktif kişilik düzeyine sahip sınıf öğretmenlerin 11-35 yıl arası orta düzeye sahip öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. En düşük proaktif kişilik düzeyine sahip sınıf öğretmenlerinin 10 ve altı 35 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin bu dönemlerde kendilerini daha özerk görmeleri veya bu dönemde özgüven yüksekliğinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin MYKGA ölçeği ve alt boyutlarından planlanan çaba ve liderlik arzusu düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı farklılaştığı, ancak MYKGA ölçeği alt boyutlarından planlanan ısrarlılık ve mesleki gelişim arzusu düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. MYKGA ölçeği ile alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. MYKGA ölçeği ve alt boyutlarından liderlik arzusu ile mesleki gelişim arzusu düzeyinin sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre lisansüstü eğitim mezunları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte MYKGA ölçeğinin alt boyutlarından planlanan çaba ve planlanan ısrarlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu boyutların hepsinde lisansüstü eğitim değişkeni lehine anlamlı farklılığın olduğu göze çarpmaktadır. MYKGA ölçeği ve alt boyutlarından liderlik arzusu puanlarının eğitim bölgesi değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın MYKGA düzeyinde Karşıyaka Eğitim Bölgesi lehine olduğu, liderlik arzusu düzeyinde ise Karşıyaka ve Fırat Eğitim Bölgesi lehine olduğu görülmüştür. MYKGA ölçeği alt boyutlarından planlanan çaba, planlanan ısrarlılık ve mesleki gelişim arzusu düzeylerinin görev yapılan eğitim bölgesi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. MYKGA ölçeği ve alt boyutlarından planlanan ısrarlılık ve liderlik arzusu düzeylerinin meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı seviyede farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte MYKGA ölçeği alt boyutlarından planla-

nan çaba ve mesleki gelişim arzusu düzeylerinin meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. MYKGA düzeylerinin 11-35 yıl; alt boyutlardan planlanan çaba düzeylerinin 17 ve 35; planlanan ısrarlılık düzeylerinin 17 ve 34; mesleki gelişim arzusu düzeyinin 16-35 yıl; liderlik arzusu düzeyinde ise 16- 35 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinde yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bal (2017) MYKGA alt boyutlarından liderlik arzusunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını, planlanan ısrarlılık alt boyutu ve mesleki gelişim arzusu alt boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Bu araştırmadan farklı olarak planlanan çaba üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca Aydın (2018) araştırmadan farklı olarak öğretmen adaylarının, kariyer geliştirme arzusu üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Araştırmaya benzer olarak kariyer geliştirme arzusunda erkekler lehine yüksek değerlerin mevcut olduğunu tespit etmiştir. Gür Erdoğan ve Arsal (2015) araştırmadan farklı olarak MYKGA ölçeğinin cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Johnson ve Birkeland (2003) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kariyer hedeflerini belirlerken daha tutucu olduğunu, mevcut kariyerlerini korumak istediklerini, erkek öğretmenlerin ise kendini geliştirmek ve yükselmek için faaliyetlerde bulunduğunu tespit etmiştir. Barwal (2011) araştırmaya benzer olarak lisans ya da yüksek lisans mezunu olmanın öğretmenlik mesleğini yapma tutumunu etkilediğini tespit etmiştir. Araştırmaya benzer olarak Bal (2017) görev yılı değişkeninin MYKGA ölçeği alt boyutlarından kariyer geliştirme arzusu üzerinde anlamlı ve önemli bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Malsawmi ve Renthlei (2015), kıdemli öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik özellikleri ile mesleğe yönelik tutum ve kariyer geliştirme arzu düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak sınıf öğretmenlerin proaktif kişilikleri ile MYKGA ölçeğinin alt boyutlarından planlanan çaba ile pozitif yönde ve orta düzeyde, planlanan ısrarlılık ile pozitif yönde ve zayıf düzeyde, mesleki gelişim arzusu ile pozitif yönde ve orta düzeyde, liderlik arzusu ile pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özdemir (2019) çalışmasında proaktif kişiliklerin kendini geliştirmeye açık olduğunu tespit etmiştir. Kale (2009), proaktif kişilerin kariyerlerini olumlu algıladıklarını, kariyer tatminlerinin yüksek olduğunu, hatta diğer bireylere kariyer koçluğu yapabilecek kapasitelerinin olduğunu tespit etmiştir. Alanoğlu ve Karabatak (2018), proaktif kişiliğin örgütsel bağlılıkla pozitif yönde ilişkili olduğunu ve proaktif kişilerin örgütle daha kolay özdeşleştiğini tespit etmişlerdir.

Öneriler

Yapılan araştırmalar sonucunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Öğretmenlerin proaktif kişilik yapılarının mesleğe yönelik etkileri dikkate alınarak, öğretmenlerin istihdamında kişilik testleri uygulanması ve mesleğin doğasına uygun kişilik yapıları sorgulanabilir.
2. Öğretmenlikte kariyer basamaklarının onların performanslarına önemli etkilerinin olacağı açıktır. Bu nedenle mesleki kariyer basamakları konusundaki yasal düzenlemeler hayata geçirilmelidir.
3. Öğretmenlere kariyer geliştirme konusunda uygun politikalar üretilerek, öğretmenlerin lisansüstü programlara başvuruları özendirilebilir.

Bu araştırma için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 28.11.2019 tarih ve 39/3 sayılı Etik Kurul Onayı ve gerekli araştırma izinleri alınmıştır.

Kaynakça

- Akgündüz, Y., Adan Gök, Ö., & Alkan, C. (2017). Örgütsel Destek Algısı, İş Stresi, İşin Anlamlılığı ve Proaktif Kişilik Özelliklerinin Çalışanların Yaratıcılığına Etkisi: Beş Yıldızlı Bir Otel Çalışanlarında Uygulama. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1, 50-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uiibd/issue/27470/273663> adresinden alınmıştır.
- Akın, A., Abacı, R., Kaya, M., & Arıcı, N. (2011). *Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği'nin (KPÖ) Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği*. Paper presented at the ICES11 International Conference on Educational Sciences, 22nd to 25th June, Famagusta, Cyprus.
- Alanoğlu, M., & Karabatak, S. (2018). *Aday Öğretmenlerin Proaktif Kişilik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. <https://scholar.google.com.tr/adresinden-alinmistir>.
- Amabile, T. M., Mueller, J. S., Simpson, W.B., Hadley, C. N., Kramer, S. J., & Fleming, L. (2002). *Time Pressure And Creativity in Organizations: a Longitudinal Field Study*. Havvard Business School.
- Arıcı, N. (2013). Proaktivite. Ahmet Akın (Ed.), *Güncel Psikolojik Kavramlar 1 Pozitif Düşünce* içinde (s. 90-97). İstanbul: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları 2.
- Aybatan, K. (2018). *Çalışanları Proaktif Kişilik Özellikleri ile Duygu Yönetimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Aydın, B. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Bal, Z. (2017). *Fen Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Yordayıcıları: Tutumlar, Öz-Yeterlik İnançları, Kariyer Geliştirme Arzuları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Barwal, S. K. (2011). Attitude of Secondary School Teachers towards Their Teaching Profession. *International Journal of Education and Allied Science*, 3(1), 1-200.
- Bateman, T.S., & Crant, J. M. (1993). The Proaktive Componet of Organization Behavior: A Measure and Correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), 103-118.
- Baymur, F. (1985). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Can, H. (1994). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Coşkun, M. K. (2011). Din Kültürü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: İlahiyat- Eğitim DKAB Karşılaştırması. *EKEV Akademi Dergisi*, 15(48), 269-279.
- Çakmak, Z. (2019). *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Çelik, E., & Topçuoğlu, P. (2017). Proaktif Kişiliğin Öznel Zindelik ile Merak Arasındaki İlişkide Aracılık Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1221-1240. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338819> adresinden alınmıştır.
- Çelikköz, N., & Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(162).
- Er, N. (2018). *İlkokul Öğretmenlerinde Öz Yeterliğin Yordayıcısı Olarak Psikolojik Dayanıklılık ve Proaktif Kişilik Özellikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Eren, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yönelimi, Kariyer Geliştirme Arzuları ve Kariyer Seçim Memnuniyeti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 807-826. <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/118845/makaleler/20/3/arastirmax-ogretmen-adaylarinin-mesleki-yoneliimi-kariyer-gelistirme-arzulari-kariyer-secim-memnuniyeti.pdf> adresinden alınmıştır.
- Eren, A., & Tezel, K. V. (2010). Factors Influencing Teaching Choice, Professional Plans About Teaching, and Future Time Perspective: A Mediation Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1416-1428.
- Grant, A., & Ashford, S. J. (2008). The Dynamics of Proactivity at Work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3-34.
- Gündeşlioğlu, B. S. (2019). *İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Mersin İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Güney, S. (2017). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gür Erdoğan, D., & Arsal, Z. (2015). Öğretmen Adaylarının Akademik Branş Memnuniyetleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelme ve Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 147-171. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34518/381482> adresinden alınmıştır.

- Hussain, S., Ali, R., Khan, M. S., Ramzan, M., & Qadeer, M. Z. (2011). Attitude of Secondary School Teachers towards Teaching Profession. *International Journal of Academic Research*, 3(1), 985-990.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing “a Sense of Success”: New Teachers Explain their Career Decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617, https://www.researchgate.net/publication/242126651_Pursuing_a_Sense_of_Success_New_Teachers_Explains_Their_Career_Decisions adresinden alınmıştır.
- Kale, E. (2009). Proaktif Kişilik ve Kontrol Odağının, Kariyer Tatmini ve Yenilikçi İş Davranışına Etkisi. *Journal of Tourism Theory and Research*, 5(2), 144-154. <https://doi.org/10.24288/jttr.527358> adresinden alınmıştır.
- Karabatak, S. H. (2018). Öğretmenlerin Proaktif Davranış Düzeyleri ile Beş Faktör Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5) 48-64.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara:Nobel Yayınları.
- Karlı, H. O. (2018). *Kişilik Özellikleri ve Girişimcilik Niyeti Arasındaki İlişkinin Proaktif Kişilik Boyutu Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Küçük, S., Ülker, A., Adıgüzelli, F., Adıgüzelli, Y., Safa, M., & Göktürk, T. (2013). Toplumun Öğretmenlik Mesleğini Algılama Düzeyi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 1033-1045.
- Lumpkin, G. T., & Dess, G. G. (1996). Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking It to Performance. *Academy of Management Review*, 21(1), 135-172.
- Malsawmi H., & Renthlei, M. (2015). Attitude of Secondary School Teachers towards Teaching Profession in Mizoram, International Journal of Multidisciplinary. *Approach & Studies*, 2(3), 121-127. <http://ijmas.com/upcomingissue/16.03.2015.pdf> adresinden alınmıştır.
- Miller, D., & Friesen, P. (1978). Archetypes of Strategy Formulation. *Management Science*, 24, 921-933
- Özdemir, S. (2019). Proaktif Kişiliğin Kariyer Uyum Yeteneğine Etkisinde Kendini Yetiştirmenin Rolü. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırma Dergisi*, 12(18), 507-526. <https://doi.org/10.26466/opus.583813> adresinden alınmıştır.
- Parker, S. K. (1998). Enhancing Role Breadth Self-Efficacy: The Roles of Job Enrichment and Other Organizational Interventions. *Journal of Applied Psychology* 83(6), 835-852.

The Relationship Between Proactive Personality Traits and Engagements towards the Profession and Career Development Desires of Classroom Teachers

Extended Abstract

Introduction

Proactive personality is a unique dispositional characteristic defined as a behavioral tendency toward taking personal initiative in creating a favorable environment (Bateman and Crant, 1993). And **Engaged teachers** prioritize delivering quality education, seek out new ideas and best **teaching** practices, frequently monitor student progress and provide feedback, and modify their instruction to meet the needs of their students. In this study, the relationship between the proactive personalities of classroom teachers and their attitude towards the profession and career development desires (PACDDS) was examined. For this purpose; It was questioned whether the proactive personalities of the classroom teachers and their level of PACDDS, proactive personality and their level of PACDDS change according to their characteristics such as gender, marital status, education level, class level, education region, tenure, and whether there is a significant relationship between teachers' proactive personalities and PACDDS.

Method

The relational research model was used in the research. With the relational research model, it is tried to determine whether the variables change together and if there is a change, how it happens (Karasar, 2011). The study population of the research was composed of classroom teachers working in official primary schools in Elazığ city center. In the 2019-2020 academic year, when the study was conducted, 1650 classroom teachers work in Elazığ province center. During the study period, sampling was not used due to the Coronavirus Pandemic. After obtaining the necessary permissions, data was collected on face to face and the online platform. 547 classroom teachers participated in the research sample. The research sample includes the general characteristics of the study population. Elazığ city center consists of 5 education regions. 109 of the participants (19.90%) in Bahçelievler Education Zone, 130 (23%) in Karşıyaka Education Zone, 88 (16.10%) in Caspian Education Zone, 109 in Harput Education Zone and 111 (20.30%) of them work in the Fırat Education Zone. 223 (40.80%) of the participants are female, 324 (59.20%) are male; 481 (87.90) of them are married, 66 of them (12.10%) are single; 124 (22.70%) 1st grade primary school, 126 (23%) 2nd grade primary school, 155 (28.30) 3rd grade primary school and 142 (26%) 4th grade primary school are their teachers; The seniority of the participants varies between 10-40 years.

The data collection tool consists of the Personal Information Form, the Abbreviated Proactive Personality Scale and the Attitude Towards the Profession and Desires for Career Development (PACDDS). In Personal Information Form; There were questions regarding the gender of the teachers, the class level they teach, the education level, the area of education, the year of service, and marital status. “Abbreviated Proactive Personality Scale” was created by Bateman and Crant (1993) and adapted into Turkish through Akin, Abacı, Kaya, and Arıcı (2011). The scale has a 7-point Likert type grading structure. PACDDS scale developed by Watt and Richardson (2008) and adapted to Turkish by Eren and Tezel (2010) was used in determining the PACDDS levels of teachers. The scale consists of a total of 17 items and four factors (planned effort, planned persistence, professional development desire and leadership desire) and has a 7-point Likert type structure (Eren & Tezel, 2010). The fit indices of both scales comply with the criteria specified in the literature.

Skewness and Kurtosis values of the data vary between 0.10-0.84 in all scales. Since the scale data shows normal distribution feature, in data analysis, standard deviation, percentage, frequency and arithmetic mean calculations; One-way ANOVA tests were performed with independent groups t-test. The LCD test, one of the Post-Hoc LSD tests, was used to determine the difference between the groupings showing the difference between the means. Effect size eta-square correlation coefficient (η^2) was calculated for groups with significant differences. Cohen’s d was calculated to determine the effect size in cases where there is a significant difference as a result of independent sample t-test analysis. Correlation analysis was used to measure the linear relationship between variables in the analysis of the data.

Results

According to the results of the research; classroom teachers’ proactive personality traits and PACDDS levels are high; It has been determined that the planned effort level has the highest average and the level of leadership desire has the lowest average. No significant difference was found according to the proactive personality levels of the classroom teachers and the variables of gender, marital status, education level, class level, education region, but a significant difference was found with the variable in favor of those with intermediate seniority. No significant difference was found in terms of PACDDS levels and marital status, class level variables, but a significant difference was found in terms of gender, education level, education region, and years of duty. It has been found that there is a positive and moderate relationship between proactive personality and PACDDS.

Keywords: Personality, Proactive Personality, Attitude towards the Teaching Profession, Career Development, Desire for Professional Development.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ
Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 23 / Yaz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice

Vol: 12 / No: 23 / Summer 2021

**COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uygulamaya Konan Uzaktan Eğitimin
Paydaş Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi**

Evaluation of Distance Education Implemented During the COVID-19
Pandemic Process in the Context of Stakeholder Views

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Halil TAŞ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uygulamaya Konan Uzaktan Eğitimin Paydaş Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi

Halil TAŞ¹

Öz: Bu çalışmanın amacı, COVID-19 pandemisi sürecinde uygulamaya konan uzaktan eğitim sürecini paydaş (öğretmen, öğrenci, veli) görüşleri bağlamında değerlendirmek ve etkili çözüm önerileri geliştirmektir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 30 sınıf öğretmeni, 26 öğrenci velisi ve 26 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmada, COVID-19 pandemisi sürecinde uygulamaya konan uzaktan eğitimin katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından faydalı bulunmadığı tespit edilmiştir. Katılımcılar tarafından, öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin değerini/önemini ortaya çıkarması, pandeminin bulaşma ve yayılma hızını yavaşlatması, teknolojinin daha aktif kullanılmasını sağlaması uzaktan eğitimin olumlu yönleri olarak ifade edilirken; yaparak-yaşayarak öğrenme olanağını ortadan kaldırması, öğretmen-öğrenci-veli iletişimini, etkileşimini ve işbirliğini en aza indirmesi, öğrencilerin sosyalleşmelerine sekte vurması, teknoloji bağımlılığı riskini artırması, derse erişim sorunlarının yaşanması uzaktan eğitimin olumsuz yönleri olarak ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, pandemi, koronavirüs, salgın, uzaktan eğitim, canlı ders

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 05/04/2021; *Kabul Tarihi:* 28/04/2021

Bu çalışmada yer alan öğretmen görüşlerine ilişkin verilerin bir kısmı, 3. Uluslararası Uzaktan Öğrenme ve Yenilikçi Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda (DILET2020) sunulan sözlü bildiri şeklinde kullanılmış ve bildiri kitabında yer almıştır.

Kaynakça Gösterimi:

Taş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uygulamaya Konan Uzaktan Eğitimin Paydaş Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23),23-49

1) Dr., Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, egitimci1@hotmail.com, ORCID:0000-0002-5219-1123

Giriş

Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan COVID-19, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde "pandemi" olarak ilan edilmiştir (DSÖ, 2020). Türkiye'de 36.975 kişi COVID-19 pandemisinden yaşamını yitirirken, dünya genelinde bu sayı 3.010.000 kişiye ulaşmış; gerek pandeminin yayılma hızı ve gerekse ölüm oranları ise artarak devam etmektedir (Sağlık Bakanlığı, 2021). COVID-19'un pandemi olarak ilan edilmesinden itibaren birçok ülkede toplumsal yaşamda, sağlık, ekonomi ve eğitim sektörlerinde önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Çünkü pandemiler, ülkelerin sağlık sistemlerini derinden etkiledikleri gibi ekonomik, siyasi ve sosyal açıdan da köklü değişimlere neden olabilmektedirler.

Pandemi ile beraber tüm dünyada hayatın akışında ve ritminde ciddi değişiklikler olmuş (Zhao, 2020); pandeminin etkisini azaltmak ve yayılma hızını yavaşlatmak amacıyla dünyanın birçok yerinde esnek çalışma, evden çalışma, dönüşümlü çalışma gibi uygulamalara geçilmiştir. Ayrıca tüm dünyada kısmi veya tam zamanlı sokağa çıkma yasaklamaları, karantina süreçleri, izolasyon süreçleri ve sosyal mesafenin korunması gibi tedbirler alınmıştır. Bu tedbirler kapsamında sosyal mesafeyi azaltacak ya da teması artırabilecek yerler kapatılmış, okullar ve üniversiteler de bu kapatılan yerlere dâhil edilmiştir (Bozkurt vd., 2020; Bozkurt & Sharma, 2020; Gupta & Goplani, 2020). COVID-19 pandemisi her sektörü olduğu gibi eğitim sektörünü de derinden etkilemiş ve bu sektöre ilişkin ciddi kaygılara neden olmuştur. Çünkü pandeminin yayılmasıyla birlikte Nisan 2020 tarihi itibarıyla 192 ülke tamamen, 5 ülke ise yerel olarak okullarını kapatmış ve dolayısıyla dünyadaki öğrenci nüfusunun %99,4'ü (yaklaşık 1.716 milyar öğrenci) bu süreçten etkilenmiştir (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2020a). Türkiye'de ise eğitime ara verilmesinden dolayı 18 milyonu aşkın öğrenci ve 1 milyonu aşkın eğitim çalışanı etkilenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020a).

Okulların kapanmasıyla öğrencilerin eğitimden kopmalarını önlemek için bütün ülkeler acilen çözüm yolları aramaya başlamışlardır. COVID-19'un bulaşıcılığı ve yayılma hızı dikkate alındığında, bireylerin sağlıklarını tehlikeye düşürmeden eğitime devam edebilmelerinin en basit ve etkili yollarından birinin teknolojik olanaklara başvurmak olduğu görülmüş ve bu görüş uzaktan eğitimi gündeme getirmiştir (Emin, 2020). Pandemiye dolayı birçok ülke dijital teknolojilerin kullanıldığı acil önlem paketlerini uygulamaya koyarak eğitimin sürekliliğini sağlamaya çalışmışlardır (Angoletto & Queiroz, 2020). Ülkeler, okulların eğitime ara verdiği dönemde, çocukların eğitim-öğretimlerini desteklemek amacıyla öğretim paketleri, radyo eğitimi, eğitici televizyon ve çevrimiçi öğretim kaynakları dâhil olmak üzere çeşitli kaynaklar/yollar kullanmışlardır. Okulların öğretime ara vermeleriyle birlikte bütün dünyada çevrimiçi platformlar en sık kullanılan araçlar olmuştur (Reimers & Schleicher, 2020). Çevrimiçi araçlar, öğrencilerin kendi kendilerine keşfedebilecekleri eğitim içeriğinden ve biçim-

lendirilmiş öğrenme programlarından, sanal toplantılara ve öğretmenlerce yönetilen gerçek zamanlı derslere kadar çok çeşitlilik göstermektedir (Schleicher, 2020).

Türkiye’de pozitif vakaların görülmesi ve ölümlerin başlaması üzerine tüm eğitim kurumlarında eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitime geçilmesi için tüm eğitim kurumları kısa zamanda alt yapılarını hazırlamak zorunda kalmıştır (Davran, 2020). Daha önceleri bir alternatif olarak değerlendirilen uzaktan eğitim, COVID-19 pandemisi sürecinde zorunlu bir şekilde eğitimin bütün kademelerinde yer almış ve pandemi nedeniyle geleneksel eğitimin yapılamadığı tüm alanlarda tek alternatif olarak uygulanmaya başlanmıştır (Fidan, 2020).

Uzaktan eğitim, elektronik olan veya olmayan sistemler aracılığıyla, yer ve zaman sınırlarını kaldıran ve kullanıcılarına birçok öğrenme faaliyetleri sunan planlı ve kapsamlı bir öğrenme faaliyetidir (Altıparmak, Kurt & Kapıdere, 2011). Uzaktan eğitim, alışlagelmiş standart sınıf içi faaliyetlerin yürütülme imkânının bulunmadığı durumlarda, çeşitli elektronik ortamların kullanılarak eğitimin belirli bir merkezden yapılması olarak da tanımlanabilir. İşman’a (2011) göre uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğrenenlerin ve öğretmenlerin, eğitimsel faaliyetlerini, iletişim teknolojileri veya postayla gerçekleştirdikleri bir eğitim modelidir.

Pandemi nedeniyle okulların eğitime ara vermesinden sonra ülkeler çocukların öğrenme kayıplarını azaltmak ve eğitimin devamını sağlamak amacıyla farklı uzaktan eğitim yöntemlerini kullanmaya başlamışlardır. Ülkelerin sahip olduğu fiziki ve teknolojik kapasite, okulların ve öğretmenlerin teknolojik becerilerle donatılma düzeyi, ailelerin ve çocukların uygun fiziki koşullara ve teknolojik araçlara sahip olma durumları gibi hususlara bağlı olarak, çeşitli dijital platformlarla senkron (eş zamanlı) ve senkron olmayan yöntemler kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiştir (UNESCO, 2020b). Ülkemizde pandemi nedeniyle eğitime ara verilmesi üzerine MEB tarafından televizyon ve internet tabanlı uzaktan eğitim başlatılmış, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile internet üzerinden ve televizyondan eğitim desteği verilmeye başlanmıştır (Duban & Şen, 2020). Öğrencilerin eğitimlerini kesintiye uğratmamayı amaçlayan uzaktan eğitim sürecinin merkezi “televizyon + internet” olarak belirtilmiş (MEB, 2020b), daha sonraki süreçte Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden harici canlı dersler ön plana çıkmıştır.

Alanyazında ilkokullarda sınırlı sayıda uzaktan eğitim çalışması yapıldığı belirtilmektedir (Çoruk & Çakır, 2017; Fidan, 2020; Karaman & Akgül, 2015; Odabaşı, Çoklar, Kıyıcı & Akdoğan, 2002). Bu çalışmaların genelde yüz yüze eğitime destek olma ve geleceğe dönük pilot çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. Alanyazında öğretmenlerin, öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını konu alan çalışmalar da (Aktaş, Büyüktaş, Gülle & Yıldız, 2020; Ateş & Altun, 2008; Barış, 2015; Birişçi, 2013; Dikmen & Bahçeci, 2020; Karatepe, Küçükgençay & Peker, 2020; Tarlakazan & Tarlakazan, 2020; Yahşi & Kırkıç, 2020; Yenilmez, Balbağ & Turgut, 2017) görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik tutumları, internet kullanma durumları, yöneticilerin ve

öğretmenlerin uzaktan eğitim teknolojilerine ilişkin görüşleri, öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algıları (Bakioğlu & Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Çiftçi & Aydın, 2020; Duban & Şen, 2020; Gök & Çakmak, 2020; Kocayığit & Uşun, 2020; Özer & Kır, 2018; Serçemeli & Kurnaz, 2020; Taş, 2020; Tezer & Cumhuri, 2020) gibi çalışmaların da yapıldığı görülmektedir.

COVID-19 pandemisinden dolayı ilgili alanyazının çoğunlukla ve doğrudan tıbbi çalışmalara yer verdiği, çalışmaların daha çok sağlık sektöründe yoğunlaştığı görülmektedir. COVID-19 pandemisinin yayılma hızının, mutasyon geçirmesinin, insan hayatını tehdit etme özelliğinin ve çare arayışlarının bu duruma neden olduğu söylenebilir. Bu kabul edilebilir bir durumdur. Ancak eğitimin insan hayatındaki vazgeçilmezliği bu konuda da çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir. Özellikle insanların eğitime bağlı gelecek kaygılarını gidermek, eğitim sektörüne yönelik etkili çözümler üretmek ve yol haritası belirlemek açısından COVID-19 pandemisinin eğitime yansımalarının, alınan ve alınacak önlemlerin bilimsel olarak tartışılması, eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin değerlendirilmesi gerekir.

Bu çalışma, COVID-19 pandemisi ile ilgili olarak eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanında çok fazla çalışma bulunmamasının oluşturduğu boşluğun giderilmesi ve yaşanan bu zor sürecin eğitime etkilerini ortaya koyarak daha etkili eğitimsel çözümlerin sunulabilmesi açısından önem taşımaktadır. Etkisi bir süre daha devam edecek gibi görünen pandeminin, eğitime etkilerinin de farklı boyutlarda olacağı yadsınamaz bir gerçektir. Bu gerçekten yola çıkarak, pandeminin bulaşma, ticareti ve sosyal yaşamı durdurma ve insan hayatına son verme gibi etkileri devam ederken ve uzaktan eğitim süreci sürdürülürken öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bu sürece ilişkin algılarını ve düşüncelerini ortaya koymak önemlidir. Öğretmen, öğrenci ve velilerin eğitimin vazgeçilmez öğeleri olmaları, eğitimle ilgili çalışmalarda görüş ve önerilerinin alınmasını önemli ve gerekli kılmaktadır. Kaldı ki alanyazın, eğitim paydaşlarını ve onların sürece ilişkin görüşlerini dâhil etmeden, eğitime ilişkin yapılacak çalışmaların başarıya ulaşamayacağını belirtmektedir (Mulenga & Marban, 2020).

Alanyazında sınıf öğretmenleri ile ilkökul öğrencilerinin ve velilerinin pandemi sürecinde uygulamaya konan uzaktan eğitime ilişkin görüşlerine karşılaştırmalı olarak yer veren araştırmalara çok az rastlanıyor olması bu araştırmayı özgün ve önemli kılmaktadır. Öğretmen, öğrenci ve velilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin bir bütün olarak karşılaştırmalı bir şekilde tespit edilmesinin, uzaktan eğitim konusundaki karar verici mekanizmalara önemli bilgiler ve bakış açıları sunmada yararlı olacağı düşüncesi de bu çalışmanın yapılma gerekçelerinden birini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın; uzaktan eğitimle ilgili yapılacak araştırmalara zemin hazırlamak; elde edilen verilerin, uzaktan eğitime ilişkin yaşanan sorunları belirlemek ve bu sorunlara ilişkin etkili çözümler üretmek konusunda eğitimcilere, ailelere ve politika yapıcılara/yasa koyuculara bir bakış açısı ve anlayış kazandırmak bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, COVID-19 pandemisi sürecinde uygulamaya konan uzaktan eğitimi sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve velilerin görüşleri bağlamında değerlendirmek ve etkili çözüm önerileri geliştirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen, veli ve öğrenciler tarafından uzaktan eğitim uygulaması ne ölçüde faydalı bulunmaktadır?
2. Öğretmen, veli ve öğrencilere göre uzaktan eğitim uygulamasının olumlu yönleri nelerdir?
3. Öğretmen, veli ve öğrencilere göre uzaktan eğitim uygulamasının olumsuz yönleri nelerdir?
4. Öğretmenlere göre uzaktan eğitim süreci nasıl yapılandırılmalıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

COVID-19 pandemisi sürecinde yüz yüze eğitime ara verilmesiyle devreye konan uzaktan eğitimi sınıf öğretmenleri, veli ve öğrenci görüşleri bağlamında değerlendirmeyi ve etkili çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır. Bir olgu hakkında insan tecrübelerini ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen bir araştırma stratejisi olan olgubilim deseni (Creswell & Poth, 2016), farkında olunan ancak hakkında ayrıntılı bir bilgi ve anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 30 sınıf öğretmeni, 26 öğrenci velisi ve 26 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenler, veliler ve öğrenciler ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere veya durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel & Çakmak, 2018). İlkokul dördüncü sınıfı okutmak ve en az altı ay uzaktan eğitim vermiş olmak öğretmen seçme ölçütü, ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi olmak ve uzaktan eğitime (canlı ders) devam etmiş olmak öğrenci seçme ölçütü, çocuğunun araştırma için seçilmiş olması ise veli seçme ölçütü olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları belli sorulardan oluşmakta ve katılımcılar bu sorulara verdikleri cevaplarla kendi bireysel görüşlerini yansıtmaktadırlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Görüşmelerde, katılımcılara pandemi sürecinde uygulamaya konan uzaktan eğitimi (canlı ders) faydalı bulup bulmadıklarına, uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğuna ve uzaktan eğitimin daha iyi nasıl yapılabileceğine ilişkin sorular sorul-

muştur. Konu uzmanı iki öğretim üyesinin, üç sınıf öğretmeninin, iki Türkçe öğretmenin ve iki velinin görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Pandemi koşulları nedeniyle katılımcılarla yüz yüze görüşme yapılamamış, görüşmeler Skype, WhatsApp ve Zoom üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen etik ilkelere titizlikle uyulmuş; bu amaçla Ordu Üniversitesi'nden 09/03/2020 tarihli ve E-66417432-050.01.04-0576788 sayılı Etik Kurulu Kararı alınmıştır. Çalışmaya katılmada gönüllülük esas alınmış; katılımcıların gerçek isimleri kullanılmayıp, öğretmen isimleri Öğretmen 1, Öğretmen 2,... Öğretmen 30, öğrenci isimleri Öğrenci 1, Öğrenci 2... Öğrenci 26, veli isimleri ise Veli 1, Veli 2... Veli 26 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler içerik analiziyle çözümlenmiş; verilen cevaplar benzerlikleri ve yakınlıkları dikkate alınarak gruplandırılmış; daha sonra, bu grupların frekansları ve yüzdeler oranları hesaplanmak suretiyle veriler nicelleştirilerek (sayısallaştırılarak) çözümlenmiştir. Nitel verinin nicelleştirilmesi; görüşme, gözlem veya doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin, belli süreçlerden geçirilerek sayılara veya rakamlara dökülmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Ulaşılan bulgular araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda sunulurken; katılımcıların görüşlerinden zaman zaman doğrudan alıntılar da yapılmıştır.

Bulgular

Uzaktan Eğitimin Faydalı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

COVID-19 pandemisi sürecinde uygulamaya konan uzaktan eğitimin faydalı olup olmadığına ilişkin paydaş (öğretmen, veli, öğrenci) görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Uzaktan Eğitimin Faydalı Olup Olmadığına İlişkin Görüşler

Görüşler	Öğretmen		Veli		Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%
Çok faydalı	1	3,30	2	7,69	2	7,69
Faydalı	2	6,70	3	11,54	3	11,54
Az faydalı	6	20,00	5	19,23	4	15,38
Faydasız	21	70,00	16	61,54	17	65,38

Tablo 1 üzerinde yapılan incelemede, öğretmenlerin %90'ının, öğrenci ve velilerin ise yaklaşık %81'inin COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimi az faydalı ve faydasız olarak değerlendirdikleri; öğretmenlerin %10'unun, velilerin ve öğrencilerin ise yak-

laşık %19'unun bu süreçte uygulamaya konan uzaktan eğitimi çok faydalı ve faydalı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Uzaktan eğitim faydasına ilişkin öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur

Uzaktan eğitim çok gereksiz bir iş bence. Çocuklara hiçbir faydası yok. Ancak bana verilen görevi yapmak zorundayım. (Öğretmen 4)

Uzaktan eğitim zorunluluktan dolayı yapılmaktadır. Bu eğitimin yüz yüze eğitimin yanında lafı bile olmaz. (Öğretmen 9)

Uzaktan eğitim, dostlar alışverişte görsün mantığıyla yapılan bir eğitim. Hiç kimseye faydası olmadığı gibi teknoloji bağımlılığı yapmak gibi birçok zararı da var. (Öğretmen 26)

Ben bu eğitimin faydalı olduğuna inanmıyorum. Ancak şu durumda yapacak bir şey yok. (Veli 11)

Televizyon izlemekle ya da akşama kadar bilgisayarın başında oturmakla eğitim olmaz. Uzaktan eğitim çok gereksiz bir iş bence. (Veli 20)

Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin yerini asla tutamaz. Çocukların, hatta öğretmenlerin bile sevmediği faydasız bir şey. (Veli 26).

Uzaktan eğitim çok sıkıcı. Bu derse girmek istemiyorum. Zaten bu derslerin hiçbir şeye faydası yok. (Öğrenci 8)

Uzaktan eğitimin bana hiçbir faydası olmuyor. Çünkü bu eğitimde hiçbir şey öğrenmiyorum. (Öğrenci 21)

Uzaktan eğitim çok kötü bir şey. Babamın ve öğretmenimin zoruyla derse giriyorum. (Öğrenci 26)

Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Bulgular

COVID-19 pandemisi sürecinde uygulamaya konan uzaktan eğitimin olumlu yönlerine ilişkin paydaş (öğretmen, veli, öğrenci) görüşleri Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 2. Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönleri (Öğretmen Görüşleri)

Görüşler	f	%
Öğretmenlerin önemini ortaya koymuştur.	29	96,67
Hiçbir teknolojinin öğretmenin yerini tutamayacağını göstermiştir.	27	90,00
Pandeminin yayılma hızını azaltmıştır.	25	83,33
Teknolojinin eğitimde daha aktif kullanmasını sağlamıştır	20	66,67
Elektronik ortamda sunum yapma becerilerini geliştirmiştir.	17	56,67
Ders materyali hazırlama konusunda öğretmenleri daha aktif hale getirmiştir.	14	46,67
Ülkenin teknoloji alt yapısının mercek altına alınmasını sağlamıştır.	10	33,33

Tablo 2 üzerinde yapılan incelemede, öğretmenlerin uzaktan eğitimi, öğretmenlerin öneminin/değerinin ortaya çıkmasını sağlaması ve hiçbir teknolojinin öğretmenin yerinin tutamayacağını göstermesi açısından olumlu buldukları görülmektedir. Ayrıca, pandeminin yayılma hızını azaltması ve teknolojinin eğitimde daha aktif kullanılmasını sağlaması açısından da uzaktan eğitimin olumlu bulunduğu görülmektedir.

Tablo 3. Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönleri (Veli Görüşleri)

Görüşler	f	%
Pandeminin yayılmasını yavaşlatmıştır.	25	96,15
Okulun değerini ortaya çıkarmıştır.	23	88,46
Okul masrafını (kırtasiye, servis, yemek vb.) azaltmıştır.	22	84,62
Bilgisayar, telefon, tablet gibi araçların satışlarını artırmıştır.	21	80,77
Öğrencilerin derslerinden kopmalarını önlemiştir.	20	76,92
Herkesin evine internet bağlamasını sağlamıştır.	19	73,08
Çocukların daha iyi bilgisayar kullanmalarını sağlamıştır.	15	57,69
Öğrencilerin dışarı çıkıp zararlı alışkanlıklar edinmelerini engellemiştir.	12	46,15
Velilerin interneti daha aktif kullanmalarını sağlamıştır	9	34,62

Tablo 3 üzerinde yapılan incelemede, velilerin büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitim uygulamasını pandemiyi yayılmasını yavaşlatma/önleme, okulun değerini ortaya çıkarma, okul masraflarını azaltma ve elektronik araçların satışını artırma (bu sektörde ticareti canlandırma) konularında olumlu buldukları görülmektedir.

Tablo 4. Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönleri (Öğrenci Görüşleri)

Görüşler	f	%
Hasta olmamızı engelledi.	22	84,62
Her sabah erkenden uyanmak zorunda kalmadık.	20	76,92
Derse girip girmeme konusunda özgür olmamızı sağladı.	18	69,23
Uzaktan eğitimde sınav olmaması çok güzeldi.	17	65,38
Ailelerimizin bize bilgisayar, telefon ya da tablet almasını sağladı.	15	57,69
Bilgisayarı, tablet ve telefonu daha aktif kullanmayı öğrendik.	14	53,85
Arkadaşlarımızla uzaktan da olsa hasret giderdik.	10	38,46
Öğretmenlerin evlerini görmemizi sağladı.	5	19,23
Okuldaki kavgaları ortadan kaldırdı.	3	11,54

Tablo 4 üzerinde yapılan incelemede, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitim uygulamasını hasta olmayı engelleme, her sabah uyanmak zorunda kalmama, derse girip girmeme konusunda özgür olma ve sınav olmaması konularında olumlu buldukları görülmektedir. Uzaktan eğitim olumlu yönlerine ilişkin öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Uzaktan eğitim sayesinde öğretmenlerin değeri ortaya çıkmıştır. Öğretmensiz bir eğitim olmayacağı anlaşılmıştır. (Öğretmen 2)

Uzaktan eğitim hiçbir teknolojinin öğretmenin yerini tutamayacağını göstermiştir. (Öğretmen 15)

Uzaktan eğitim sayesinde meslektaşlarımız teknolojiyi daha aktif kullanmak ve gelişmeleri takip etmek zorunda kalmışlardır. (Öğretmen 28)

Uzaktan eğitim sayesinde insanlar bir araya gelmeyince pandeminin hızı azalmıştır. (Veli 9)

Uzaktan eğitim sayesinde okulların ne kadar önemli olduğunu anladık. Okullar tatil olduğundan çocuklar evde mahvetti bizi. (Veli 21)

Uzaktan eğitimin okul masraflarının azalmasına katkı sağladığını söyleyebilirim. Bu sayede yemek, servis ve kırtasiye masraflarımız azaldı. (Veli 26)

Uzaktan eğitim sayesinde okula gitmeyi mecburen sosyal mesafeye uyduğumuzdan hasta olmaktan kurtulduk. (Öğrenci 2)

Uzaktan eğitim sayesinde her sabah erken saatlerde uyanmak zorunda olmamak çok güzel (Öğrenci 19)

Uzaktan eğitimde derse girip girmemekte özgür olmak ve sınavların yapılmaması da çok çok güzel bence. (Öğrenci 25)

Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Bulgular

COVID-19 pandemisi sürecinde uygulamaya konan uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin paydaş (öğretmen, veli, öğrenci) görüşleri Tablo 5, 6 ve 7’de sunulmuştur.

Tablo 5. Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönleri (Öğretmen Görüşleri)

Görüşler	f	%
Yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânını ortadan kaldırdı.	30	100,00
Birden fazla duyuya hitap etme imkânını azalttı.	29	96,67
Öğretmenle öğrenci arasındaki etkileşimi en aza indirdi.	27	90,00
Yüz yüze iletişim olanağını ortadan kaldırdı.	25	83,33
Öğrencilerin sosyalleşmelerini engelledi.	24	80,00
Teknoloji bağımlılığı riskini artırdı.	23	76,67
Öğretmen –Veli iş birliğini azalttı.	23	76,67
Derse yönelik istekliliği azalttı	22	73,33
Öğrenciler arasında var olan fırsat eşitsizliğini artırdı.	21	70,00
Ders süresinin çoğu canlı derse bağlanma sorununu çözmekle geçti.	19	63,33
Öğrenciyi çok yönlü olarak gözlemlenme imkânını ortadan kaldırdı.	19	63,33
Teknolojik araçlara ilişkin masraflara neden oldu.	10	33,33
Bazı sağlık sorunlarına (baş ağrısı, göz bozukluğu vb.) neden oldu.	8	26,67
Teknolojiyi kullanamayan öğretmenleri zora soktu	5	16,67

Tablo 5 üzerinde yapılan incelemede, öğretmenlerin tamamının uzaktan eğitimi yaparak-yaşayarak öğrenme imkânını ortadan kaldırdığı için olumsuz olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ise uzaktan eğitimi birden çok duyuya hitap etme imkânını azalttığı, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi en aza indirdiği, yüz yüze iletişimi ortadan kaldırdığı, öğrencilerin sosyalleşmelerini önlediği, öğrencileri teknoloji bağımlısı yaptığı, öğretmen-veli iş birliğini azalttığı ve öğrenciler arasında var olan fırsat eşitsizliğini artırdığı için olumsuz olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Tablo 6. Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönleri (Veli Görüşleri)

Görüşler	f	%
İnternet, bilgisayar, telefon, tablet gibi masraflara neden oldu.	24	92,31
Çocukları ekran başına hapsetti.	23	88,46
Çocukları bilgisayar ve internet bağımlısı yaptı.	22	84,62
Öğrencilerin sosyalleşmelerini engelledi.	20	76,92
Öğretmenle yüz yüze görüşmeyi engelledi.	18	69,23
Derslerin çoğu canlı derse bağlanma sorununu çözmekle geçti.	15	57,69
Çocukları okuldan soğuttu.	12	46,15
Çocuğumun gözlerini bozdu.	10	38,46
Rutin aile düzenimizi bozdu.	8	30,77
Teknolojik olanakları olmayan aileleri zor duruma soktu.	3	11,54

Tablo 6 üzerinde yapılan incelemede, velilerin büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitim uygulamasını internet, bilgisayar, telefon, tablet gibi masraflara neden olduğu, çocukları ekran başına hapsettiği, çocukları bilgisayar ve internet bağımlısı yaptığı, öğrencilerin sosyalleşmelerini önlediği ve öğretmenle yüz yüze görüşmeyi engellediği için olumsuz olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Tablo 7. Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönleri (Öğrenci Görüşleri)

Görüşler	f	%
Uzaktan eğitimden hiçbir şey öğrenmedim.	24	92,31
Arkadaşlarımızla oynayamaz olduk.	23	88,46
Zamanımızın çoğu bilgisayar başında geçti.	21	80,77
Derse erişim sağlamak büyük bir sorundu.	20	76,92
Öğretmenin tahtada ders anlatması gibi güzel değildi.	18	69,23
Aileme internet ve bilgisayar masrafı çıkardı.	15	57,69
İnterneti ve bilgisayarı olmayan arkadaşlarım dersleri takip edemedi.	13	50,00
Ekrana bakmaktan gözlerimiz bozuldu.	5	19,23

Tablo 7 üzerinde yapılan incelemede, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitimi hiçbir şey öğrenemedikleri için olumsuz olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Ayrıca, arkadaş grubuyla oynayamamak, zamanın çoğunu bilgisayar başında geçirmek, derse erişim

sağlayamamak gibi sorunlar da öğrenciler tarafından uzaktan eğitimin olumsuz yönleri olarak ifade edilmektedir. Uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Uzaktan eğitim yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine dayanan uygulamalı eğitimi ortadan kaldırarak eğitimi teorik bilgiye hapsetti. (Öğretmen 11)

Uzaktan eğitim öğretmen-öğrenci, öğretmen-idareci, öğretmen-veli iletişimini ve etkileşimini en aza indirdi. (Öğretmen 23)

Uzaktan eğitim ders ciddiyetini, derse devamı ve motivasyonu bitirdi. (Öğretmen 30)

Uzaktan eğitim çocukları internet bağımlısı yaptı. Bu kadar uzun süre bilgisayar başında kalınır mı, çocuklara da yazık. (Veli 1)

Uzaktan eğitim yüzünden bilgisayar, tablet almak zorunda kaldık. Bu eğitim internet ve teknolojik alet masrafi çıkardı. (Veli 20)

Uzaktan eğitim çocukları evlere ve bilgisayar başına hapsetti. Arkadaşlarından ve öğretmenlerinden uzak kalan çocuklar anti-sosyal olacak böyle giderse. (Veli 26)

Uzaktan eğitimden hiçbir şey öğrenemedim. Çok sıkıcı bir eğitim çünkü. Çoğu zaman babamın zoruyla katıldım bu eğitime. (Öğrenci 4)

Uzaktan eğitim yüzünden arkadaşlarımdan ayrı kaldım. Arkadaşlarımla oynamayı özledim. (Öğrenci 16)

Uzaktan eğitimden nefret ediyorum. Zaten internet de iyi çalışmıyor ve sürekli bağlantı kopuyor. (Öğrenci 20)

Uzaktan Eğitim Sürecinin Daha İyi Nasıl Yapılandırılabilmesine İlişkin Bulgular

COVID-19 pandemisi döneminde uygulamaya konan uzaktan eğitim sürecinin daha iyi nasıl yapılandırılabilmesine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Uzaktan Eğitimin Daha İyi Yapılandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	%
Uzaktan eğitim sadece olağanüstü durumlarda yapılmalıdır	29	96,67
Uzaktan eğitimde ders saatleri azaltılmalıdır.	27	90,00
Uzaktan eğitim haftada en fazla 2 gün yapılmalıdır	26	86,67
Bir günden en fazla 2 ya da 3 ders saati uzaktan eğitim yapılmalıdır	26	86,67
İnternet alt yapısı sağlanmalıdır.	25	83,33
İhtiyaç duyan bütün öğrencilere bilgisayar/tablet ve internet desteği sağlanmalıdır	23	76,67
Uzaktan eğitim için seyreltilmiş yeni ders içerikleri hazırlanmalıdır.	22	73,33
Uzaktan eğitime uyumlu basılı materyaller hazırlanıp öğrencilere ücretsiz dağıtılmalıdır.	19	63,33
Öğretmenler uzaktan eğitim konusunda uygulamalı eğitimden geçirilmelidir.	18	60,00
Uzaktan eğitimde yapılan devamsızlık öğrenci devamsızlığından sayılmalıdır.	16	53,33
Öğrenciler uzaktan eğitimdeki konulardan da sınavlarda sorumlu tutulmalıdır.	15	50,00
Veliler ve öğrenciler uzaktan eğitim konusunda bilgilendirilmelidir.	13	43,33
Teknik sorunları çözmek için teknik destek grupları oluşturulmalıdır	10	33,33

Tablo 8 üzerinde yapılan incelemede, öğretmenlerin tamamına yakınının uzaktan eğitimin sadece olağanüstü durumlarda yapılmasını önerdikleri; büyük bir çoğunluğunun ise uzaktan eğitimde ders saatlerinin azaltılmasını, ders içeriklerinin seyreltilmesini, internet alt yapısının güçlendirilmesini, ihtiyacı olan bütün öğrencilere bilgisayar/tablet ve internet desteği sağlanmasını önerdikleri görülmektedir. Uzaktan eğitim nasıl daha iyi yapılandırılabilceğine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Uzaktan eğitimin sadece olağanüstü durumlarda yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bana göre uzaktan eğitim iyi bir eğitim yöntemi değil. (Öğretmen 10)

Uzaktan eğitimde ders saatleri azaltılmalıdır. Günde 6-7 saat bilgisayar başında ders dinlemek olacak iş değil. (Öğretmen 18)

Uzaktan eğitim için ayrı içerik hazırlanmalıdır. Uzaktan eğitimin normal müfredatla ve yüz yüze ders içeriğiyle yürütülmesi yanlıştır. (Öğretmen 23)

Uzaktan eğitim haftada en fazla 2 ya da 3 gün yapılmalıdır. Bir günde 2 ya da 3 saatten fazla uzaktan eğitim yapmak faydasızdır. (Öğretmen 26)

Uzaktan eğitimle uyumlu basılı materyal hazırlanarak öğretmen ve öğrencilere ücretsiz gönderilmelidir. Yüz yüze eğitim için hazırlanmış kitaplarla uzaktan eğitim yapılamaz. (Öğretmen 30)

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, öğretmenlerin %90'ının, velilerin ve öğrencilerin ise %81'inin COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimi faydasız/az faydalı olarak değerlendirdikleri; faydalı/çok faydalı gören öğretmenlerin oranının %10, velilerin ve öğrencilerin oranının ise yaklaşık %19 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, pandemi sürecinde uygulamaya konan uzaktan eğitimin hem öğretmenler hem veliler hem de öğrenciler tarafından faydalı bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bir katılımcı öğretmenin “*Uzaktan eğitim çok gereksiz bir iş bence. Çocuklara hiçbir faydası yok. Ancak bana verilen görevi yapmak zorundayım.*” ve bir katılımcı velinin “*Televizyon izlemekle ya da akşama kadar bilgisayarın başında oturmakla eğitim olmaz. Uzaktan eğitim çok gereksiz bir iş bence.*” sözleri uzaktan eğitimin faydalı görülmediğini açıklamaktadır. Ayrıca bir katılımcı öğrencinin “*Uzaktan eğitim çok sıkıcı. Bu derse girmek istemiyorum. Zaten bu derslerin hiçbir şeye faydası da yok.*” sözleri uzaktan eğitimin faydalı olmama nedenleri hakkında fikir vericidir.

Konuyla ilgili olarak Eğitim-Sen (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin %93,8'i uzaktan eğitimin verimli olmadığını belirtmişlerdir. Eğitim-Bir-Sen (2020) tarafından yapılan çalışmada, velilerin %70,6'sının, öğretmenlerin ise %63,8'inin uzaktan eğitimde öğrencilerin eğitimlerinden geri kalacaklarını ifade etmeleri, uzaktan eğitimin beklenen faydayı sağlamadığını göstermektedir. Davran (2020) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı

destekleyen çalışmada katılımcıların %66,66'sının geleneksel ve etkileşimli eğitimi tercih ettikleri belirlenmiştir. Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2020) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızla paralellik gösteren çalışmada pandemi sürecinde uygulamaya konan uzaktan eğitime öğretmen adaylarının uyum sağlayamadıkları sonucuna ulaşılrken; Alkan, 2020, Gören, Gök, Yalçın, Göregen ve Çalışkan (2020) ve Kaynar, Kurnaz, Doğrukök ve Şentürk-Barışık (2020) tarafından yapılan çalışmalarda, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar faydalı ve verimli olmadığı tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitimin faydasızlığına yönelik oranının yüksek çıkmasında, acilen devreye konmuş olan uzaktan eğitim uygulamasının katılımcılar tarafından tam olarak anlaşılmasının ve aktif kullanılmamasının etkili olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin yeterli deneyimlerinin olmamasının ve bu süreçte sunulan dijital teknolojinin ve teknolojik alt yapının istenen düzeyde olmamasının da uzaktan eğitimin faydasızlık oranının artışında etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra katılımcıların yüz yüze eğitime ilişkin deneyimleri, alışkanlıkları ve yüz yüze eğitime yatkınlıkları da bu sonucun nedenleri arasında sayılabilir. Öğrencilerin uzaktan eğitimi ders ciddiyetinde algılamamalarının, derslere gerekli katılımı sağlamamalarının, uzaktan eğitimi teknolojik araçlarla (bilgisayar, tablet, telefon vb.) oynamak ya da televizyondan film izlemek şeklinde algılamalarının, öğretmen ve velilerin teknolojik araçlara temkinli yaklaşımlarının da bunda etkili olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularımızı destekler nitelikteki bazı çalışmalarda, öğretmenlerin bir kısmında var olan teknolojiye karşı temkinli duruşun uzaktan eğitimi olumsuz etkilediği (Benson & Samarawickrema, 2009), öğretmenlerin teknolojik olarak kendilerini geliştirmelerinin olumlu, teknolojik araçlarla gereğinden fazla iç içe olmalarının ise olumsuz sonuçlar oluşturduğu (Fidan, 2020), öğretmenlerin sistemi kullanma noktasındaki deneyimsizlikleri ve teknoloji kullanma becerilerinin zayıflığının uzaktan eğitimi olumsuz etkilediği (Türker & Dündar, 2020) sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin tamamına yakınının uzaktan eğitimi öğretmenlerin/öğretmenliğin önemini/değerini ortaya çıkarması ve hiçbir teknolojinin öğretmenini/öğretmenliğin yerini tutamayacağını göstermesi bakımından olumlu buldukları belirlenmiştir. Bir katılımcı öğretmenin *“Uzaktan eğitim sayesinde öğretmenlerin değeri ortaya çıkmıştır. Öğretmensiz bir eğitim olamayacağı anlaşılmıştır”* sözleri ile bir diğer katılımcı öğretmenin *“Uzaktan eğitim, hiçbir teknolojinin öğretmenin yerini tutamayacağını göstermiştir.”* sözleri bu açıdan anlamlıdır. Öğretmenlerin uzaktan eğitimi, öğretmenin ve öğretmenliğin değerinin farkına varılmasına yönelik bir fırsat olarak değerlendirdikleri ifade edilebilir. Öğretmenlik mesleğinin meşakkatli bir meslek olması ve öğretmenlerin mesleki açıdan çok çeşitli zorluklarla mücadele etmek zorunda kalmaları, öğretmenlerin normal zamanlarda mesleklerinin değerinin bilinmediğine ilişkin bir algıya sahip olmalarını normalleştirmektedir. Kaldı ki, Türk ve Kıroğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin birçoğunun aileler tarafın-

dan mobbing davranışlarına maruz bırakıldığı belirlenirken; Taş ve Kıroğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere ciddi oranda disiplin cezaları verildiği tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitimin uygulama/pratik yapma imkânını en aza indirmesi, birden fazla duyu organına hitap etme imkânını ortadan kaldırması, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli etkileşimini azaltması, yüz yüze iletişim olanağını en alt düzeye indirmesi, öğrencilerin sosyalleşmelerine ket vurması, öğrencilerin teknoloji bağımlısı olma olasılığını artırması, öğretmen-veli işbirliğini düşük düzeyde tutması, güdülenme oranını azaltması, derse erişim problemi yaşanması, öğrencilerin çok yönlü gözlenip değerlendirilmeleri olanağını ortadan kaldırması, internet, bilgisayar, telefon, tablet gibi teknolojik araç giderlerine sebep olması ve baş ağrısı, göz bozukluğu gibi bazı sağlık sorunlarına sebebiyet vermesi yüz yüze eğitimin ön plana çıkmasına neden olmakta ve bu durum da öğretmenin ve öğretmenlik mesleğinin önemini ön plana çıkarmaktadır.

Öğretmen-öğrenci arasında duygu bağı kurulamamasının, göz temasının sağlanamamasının, jest ve mimiklerin devre dışı bırakılmasının eğitim-öğretim açısından ciddi eksiklere neden olduğu söylenebilir. Gülümsemeyen, yerine göre kaşlarını çatamayan ve insani duygulardan yoksun bir teknolojinin, bu özelliklere sahip öğretmenle yarışamayacağı açıktır. Ayrıca geçmişten günümüze süregelen öğretmenli eğitim anlayışına sahip/yatkın olan ebeveynlerin ve öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmeni aramaları, öğretmenin olmadığı bir eğitim-öğretim etkinliğini düşünmemeleri de bunun bir sonucudur. Kaldı ki, öğretmenin eğitim-öğretim faaliyetlerinin başat ögesi olduğu ve öğretmenin yerini tutacak bir teknolojinin henüz icat edilmediği de bir gerçektir.

Araştırmada, öğretmenlerin, pandeminin yayılma hızını azaltması ve öğretmenlerin teknolojiyi daha aktif kullanmalarını sağlaması açısından uzaktan eğitimi olumlu buldukları saptanmıştır. Öğrencilerin okula gelmemeleriyle birlikte sosyal mesafenin sağlanması ve temasın en aza indirilmesi virüsün yayılma hızını azaltmaktadır. Ayrıca, okulların açık olması öğrencilerin yanı sıra, öğretmenlerin, yöneticilerin, eğitimci olmayan okul personelinin, velilerin, kantin ve servis görevlilerinin de okul ortamında bulunması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, uzaktan eğitimin bu kişilerin bir araya gelmelerini önleyerek pandeminin yayılma hızının düşmesi konusunda önemli bir etki yarattığı söylenebilir. Özdoğan ve Berkant (2020) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan bulgular da uzaktan eğitimin pandeminin yayılmasını engellediğine ilişkin bulgularımızla örtüşmektedir.

Uzaktan eğitimin teknoloji tabanlı bir eğitim olması, bu süreçte öğretmenlerin teknolojiyle daha çok iç içe olmalarına neden olmuştur. Teknolojiyle yakın temasın öğretmenlerin teknolojiyi daha aktif kullanma konusunda kendilerini yetiştirmelerine neden olduğu söylenebilir. Bakıoğlu ve Çevik (2020) tarafından yapılan çalışmada pandemi sebebiyle öğretmenlerin ve akademisyenlerin, öğrencilere yönelik içerik hazırlama ve paylaşma yöntemlerini öğrenmek

durumunda kaldıkları saptanmıştır. Özdoğan ve Berkant (2020) ve Mulenga ve Marban'ın (2020) pandeminin elektronik aletlerin, çevrimiçi kaynakların, sosyal medyanın ve e-öğrenme etkinliklerinin öğretmenler tarafından daha etkin kullanımında hızlandırıcı bir rol oynadığına ilişkin tespitleri araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir.

Araştırmada, velilerin büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitim uygulamasını, pandeminin yayılma hızını azaltma, okulun değerini ortaya çıkarma, okul masraflarını azaltma ve elektronik araçların satışını artırma (bu sektörde ticareti canlandırma) konularında olumlu buldukları tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimden dolayı eğitimle ilgili kişilerin okul ortamında bir araya gelmemesinin bir sonucu olarak sosyal izolasyonun sağlamlasının pandeminin yayılmasını engellediği söylenebilir. Uzaktan eğitim uygulamasının, okula gitmekten kaynaklanabilecek bazı masrafları (forma, kırtasiye, yemek, servis, sosyal etkinlik vb.) azalttığı da bir gerçektir. Uzaktan eğitim için bir öğrencinin bir bilgisayarının, telefonunun ya da tabletinin ve internet bağlantısının bulunması yeterli görülmüştür. Yapılan çalışmalarda da uzaktan eğitimin örgün eğitime göre daha az maliyetle sunulan bir hizmet olduğu tespit edilmiştir (Doğan & Koçak, 2020; Gök & Çakmak, 2020; Kocayigit & Uşun, 2020).

Araştırmada, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitim uygulamasını hasta olmayı engelleme, her sabah uyanmak zorunda kalmama, derse girip girmeme konusunda özgür olma ve sınav olmaması konularında olumlu buldukları tespit edilmiştir. Sosyal mesafenin virüsün bulaşmasını engellediği iddiası, öğrencilerin bu yöndeki görüşlerini destekler niteliktedir. Iwai (2020) tarafından yapılan çalışmada da uzaktan eğitimin öğrencilerin uzun yolculuklara gerek kalmadan derse katılmalarına olanak tanıyarak ve yurtlar ile okullarda öğrencileri genel kullanıma sahip alanlardan uzak tutarak pandemiden korunmalarına yardımcı olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin okulların kapatılmasının gerekçesinin pandeminin yayılmasını engellemek olduğunun farkında olmaları da bu anlamda olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme olanağı sağlması, geleneksel eğitime göre daha esnek ve bireysel koşullara uyarlanabilir olması uzaktan eğitimin öğrenciler tarafından beğenilme nedenleri arasında sayılabilir. Öğrenciye serbestlik tanıma, bireysel ve bağımsız öğrenmeyi sağlama, zaman ve kapalı alan zorunluluğunu ortadan kaldırma uzaktan eğitimin yararları arasında sayılabilir. Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitimde derslere katılım oranlarının düşük olduğu; Eğitim-Bir-Sen (2020) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin, çocukların sadece %1'inin canlı derslerin tümüne katıldığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları, araştırmamızda ulaştığımız, öğrencilerin uzaktan eğitime düzenli ve yeterli düzeyde devam etmedikleri bulgumuzu desteklemektedirler.

Araştırmada gerek öğretmenlerin gerek velilerin ve gerekse öğrencilerin uzaktan eğitimi yaparak-yaşayarak öğrenme imkânını en aza indirdiği için olumsuz olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitimi birden fazla duyuya

hitap etme imkânını sınırladığı, öğretmen-öğrenci etkileşimini azalttığı, yüz yüze iletişimi ortadan kaldırdığı, öğrencilerin sosyalleşmelerine ket vurduğu, öğrencilerin teknoloji bağımlılığı olma risklerini artırdığı, öğretmen-veli işbirliğini alt düzeye indirdiği, derse girme ve ders işleme istekliliğini sekteye uğrattığı ve canlı derse erişim problemi yaşandığı için olumsuz olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Yapılan araştırmalar (Doğan & Koçak, 2020; Duman, 2020; Kocayığit & Uşun, 2020; Tarlakazan & Tarlakazan, 2020), uzaktan eğitimin öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sınırladığını, kazanımların bilgi düzeyinde kaldığını, uygulamalı çalışmaların yapılamadığını ve ders motivasyonunu azalttığını ortaya koymak suretiyle araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Araştırmada ulaşılan, öğretmenlerin, uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri derse isteklendirme konusunda problemler yaşadıkları bulgusu alanyazınla örtüşmektedir. Yapılan çalışmalar motivasyonun yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de önemli ve gerekli olduğunu (Hobson & Puruhito, 2018), öğrencilerin uzaktan eğitimde motivasyonlarının düşük olduğunu ve bu süreçte öğrenciler arasındaki iletişimin ve etkileşimin kısıtlı olması sebebiyle güdülenme eksikliğinin baş gösterebileceği belirtmektedirler (Eken, Tosun & Tuzce-Eken, 2020; Fidan, 2020; Özdoğan & Berkant, 2020; Uzoğlu, 2017).

Erişim sorununun ve kesintilerin çok sık yaşanmasının, internet olanaklarının sınırlı olmasının, uzaktan eğitime katılımı sağlayacak teknolojik araçlara sahip olunmamasının uzaktan eğitime katılım oranını düşürdüğü söylenebilir. Baek, Jones, Bulger ve Taliaferro (2018) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, uzaktan eğitimin en önemli engellerinden birinin erişim sorunu olduğu sonucu, çalışmamızın bulgularıyla örtüşmektedir. Yapılan birçok çalışmada (Arslan & Şumuer, 2020; Doğan & Koçak, 2020; Fidan, 2020; Türker & Güven, 2016; Paydar & Doğan, 2019;) ulaşılan sonuçlar, teknolojik imkânsızlıkların ve teknolojik alt yapı yetersizliğinin uzaktan eğitimin önemli bir sorunu bulgumuzu desteklemektedir. Eğitim-Bir-Sen (2020) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin üçte ikisi EBA'ya girme konusunda sorun yaşadıklarını ve uzaktan eğitim konusunda MEB'den herhangi bir destek almadıklarını ifade etmişlerdir. Ulaşılan bu bulgular, uzaktan eğitim sürecinde canlı derslere erişimde ya da diğer uzaktan eğitim araçlarını kullanma konusunda önemli sorunların yaşandığını göstermektedir.

Araştırmada, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli iletişimi ile iş birliğinin en aza düzeye inmesi uzaktan eğitimin olumsuz yönü olarak öne çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar, veli-öğretmen ilişkisinin uzaktan eğitim sürecinde de önemsenmesi gerektiğini; veli-öğretmen ilişkisinin, sonuç alıcı bir öğrenme süreci için çok önemli olduğunu açıklamaktadır (Çalık, 2007; Çayak & Ergi, 2015). Yapılan birçok çalışmada (Duman, 2020; Hilli, 2020; Özdoğan & Berkant, 2020; Sintema, 2020) ulaşılan bulgular, uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-öğretmen iletişiminin istenen düzeyde sağlanmadığı, yüz yüze iletişim ortadan kalktığı ve bu durumun da sosyal gereksinimlerin karşılanmasında sorunlara neden olduğuna ilişkin bulgularımızı desteklemektedir.

Okulların eğitime ara vermesi, sosyal mesafenin öncelenmesi, kısıtlamaların devreye sokulması, eve kapanmak mecburiyetinde kalan çocukların akranlarıyla iletişimlerini ve etkileşimlerini en az düzeye indirmiştir. Okulların eğitime ara vermelerini de kapsayan engellemelelerin ve kısıtlamaların, çocukların sosyalleşme süreçlerini de ciddi boyutlarda olumsuz olarak etkilediği söylenebilir. Çünkü, akran ilişkilerinin öğrencilerin sosyal yönlerini geliştirerek kişilik gelişimlerine olumlu katkı sunduğu bilinmektedir. Yapılan birçok çalışmada ulaşılan, uzaktan eğitimle öğrencilerin sosyal boyutta eksik kaldıkları, uzaktan eğitimin öğrencilerin sosyalleşmelerini engellediği ve teknolojiye bağımlı olma riskini artırdığı sonucu (Kocayığit & Uşun, 2020; Lee, 2020; Simonson, Zvacek & Smaldino, 2019), araştırma sonuçlarımızla örtüşmektedir. Taş ve Minaz'a (2019) göre, özellikle ilkökul öğrencileri yaşları gereği arkadaşlarından uzun süre ayrı kalmayı tercih etmemekte ve bu durum sorunlara neden olabilmektedir. Sosyal mesafeye yapılan vurgu, sokağa çıkma yasakları, okullara ara verilmesi çocukların akranlarıyla ilişkilerini ve iletişimlerini ciddi oranda sınırlandırmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin tamamına yakınının uzaktan eğitimin sadece olağanüstü durumlarda yapılmasını, büyük bir çoğunluğunun ise uzaktan eğitimde ders saatlerinin azaltılmasını, ders içeriklerinin seyreltilmesini, internet alt yapısının güçlendirilmesini, ihtiyacı olan bütün öğrencilere bilgisayar/tablet ve internet desteği sağlanmasını önerdikleri görülmektedir. Alper (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin, uzaktan eğitimde ders saatlerinin daha aza indirgenmesini, ders içeriklerinde ve ders aralarında daha çok eğlence ve aktivitelere yer verilmesini önermeleri araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Arslaner ve Şumuer (2020, Demir ve Özdaş (2020) ve Ünal ve Bulunuz (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin uzaktan eğitimin daha iyi yapılabilmesi için internet alt yapısının güçlendirilmesini, öğretmen ve öğrencilere bilgisayar ve internet sağlanmasını, uzaktan eğitim ile ilgili öğretmenlerin eğitilmesini, ders içeriklerinin çocukların seviyesine uygun hale getirilmesini önerdikleri tespit edilmiştir.

Okulların kapalı kalması ve uzaktan eğitimin devam etmesi durumunda, öğrencilerin öğrenme kaybı yaşamalarının önemli bir sorun olacağı açıktır (Reimers & Schleicher, 2020; UNESCO, 2020b; World Bank, 2020). Yapılan bir çalışmada velilerin yaklaşık dörtte üçü, öğretmenlerin ise üçte ikisi, okullar açılmazsa ve uzakta eğitim yapılırsa çocukların eğitimlerinden geri kalacaklarını ve çocukların duygusal olarak olumsuz etkileneceklerini ifade etmişlerdir (Eğitim-Bir-Sen, 2020). Yapılan başka çalışmalarda da (Doğan & Koçak, 2020; Eğitim-Sen, 2020; Fidan, 2020; Hobson & Puruhito, 2018; Kocayığit & Uşun, 2020; Özdoğan & Berkant, 2020; Paydar & Doğan, 2019; Sintema, 2020; Tarlakazan & Tarlakazan, 2020; Uzoğlu, 2017) uzaktan eğitimin sadece pandemi dönemine ait istisnai bir eğitim olması gerektiği, uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimde uygulanan müfredatın uygulanmaması, ders saatlerinde ve içeriklerinde seyreltme/azaltma yapılması, ders materyallerinin uzaktan eğitimle uyumlu hale getirilmesi görüşleri dile getirilmiştir.

Uzaktan eğitimin olumsuzluklarının ortadan kaldırılması/azaltılması ve daha verimli bir uzaktan eğitim yapılabilmesi için öğretmenler, veliler ve öğrenciler uzaktan eğitim konusunda bilinçlendirilmeli, öğretmen-öğrenci-veli iletişimi ve iş birliğiyle uzaktan eğitime gerekli katılım sağlanmalı, derslere sistemli ve verimli katılım sağlayan öğrenciler ödüllendirilerek teşvik edilmelidir. Uzaktan eğitim platformlarının teknik alt yapıları güçlendirilerek, erişim sağlayamama ve kesinti yaşama sorunları ortadan kaldırılmalıdır.

Uzaktan eğitimden istenilen düzeyde yararlanabilmeleri için, ekonomik imkânları yeterli olmayan öğrencilere teknolojik (bilgisayar, telefon, tablet, internet vb.) destek sağlanmalıdır. Öğretmenler uzaktan eğitim konusunda (bilgisayar kullanma, materyal hazırlama, sunum yapma vb.) uygulama ağırlıklı ve sonuç alıcı etkili hizmet içi eğitimlerden geçirilmelidir. Uzaktan eğitim yüz yüze eğitim programıyla sürdürülmemeli, uzaktan eğitim için uzmanlarca yeni içerikler hazırlanmalı ve çeşitli öğrenci düzeylerine göre farklılaştırılmış bir şekilde sunulmalıdır. Uzaktan eğitime uyumlu basılı materyaller ücretsiz ve eş zamanlı olarak öğrencilere ulaştırılmalıdır.

Bu araştırma için Ordu Üniversitesi'nden 09.03.2020 tarihli ve E-66417432-050.01.04-0576788 sayılı Etik Kurulu onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Aktaş, Ö., Büyüктаş, B., Gülle, M., & Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9
- Alkan, İ. (2020). Uzaktan eğitim sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. S. Yalçınalp (Ed.), *In The 3rd International Conference on Distance Learning and Innovative Educational Technologies (DILET2020)* (pp. 139-147), Ankara.
- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde k-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Milli Eğitim*, 49(Özel Sayı 1), 45-67
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., & Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. Akademik Bilişim 11 - XIII. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* içinde (ss. 319-327), Malatya.
- Angoletto, R., & Queiroz, V. C. (2020). COVID-19 and the challenges in education. *The Centro de Estudos Sociedade e Tecnologia (CEST)*, 5(2), 1-2
- Arslaner, Y., & Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim*, 49(Özel Sayı 1), 201-230
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Baek, J. H., Jones, E., Bulger, S., & Taliaferro, A. (2018). Physical education teacher perceptions of technology-related learning experiences: A qualitative investigation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 175-185.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. DOI:10.7827/TurkishStudies.43502
- Bariş, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Benson, R., & Samarawickrema, G. (2009). Addressing the context of e-learning: Using transactional distance theory to inform design. *Distance Education*, 30(1), 5-21.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(2), 24-40.

- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), I-VI DOI:10.5281/zenodo.3778083
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. DOI:10.5281/zenodo.3878572
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Çakmak, E. K. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 4st edition. California: Sage publications, inc.
- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-140.
- Çayak, S., & Ergi, D. Y. (2015). Öğretmen-veli işbirliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11, 59-77.
- Çoruk, H., & Çakır, R. (2017). Çoklu ortam kullanımının ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarına ve kaygılarına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 1-27.
- Davran, İ. (2020) Pandemi sürecinin toplum, kültür ve eğitime etkisi ile ilgili görüşlerin değerlendirilmesi. M. Kurt, F. A. Aksal, Z. A. Gazi ve Y. Çerkez, U. Akçıl (Ed.). In *2st International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections* (pp. 45-67), Nicosia, Cyprus
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(Özel Sayı 1), 273-292
- Dikmen, S., & Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 110-124
- Duban, N., & Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının COVID-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 357-376.
- Duman, S. N. (2020). Pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 49(Özel Sayı 1), 95-112

- Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ] (2020). *WHO director-general's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-COVID-19> Erişim: 08.03.2021.
- Eğitim-Bir-Sen (2020). *Pandemi sürecinde okulları güvenle açmak: Öğretmen ve veli araştırması*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları. <https://www.ebs.org.tr/yayinlarimiz/1/arastirmalar> (Erişim: 01.04.2021)
- Eğitim-Sen (2020). Pandemi günlerinde uzaktan eğitim çalıştayı sonuç raporu, 4 Eylül 2020. <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2020/09/sonu%C3%A7-raporu.pdf> (Erişim: 01.04. 2021)
- Eken, Ö., Tosun, N., & Tuzce-Eken, D. (2020). COVID-19 pandemisi ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim*, 49(Özel Sayı 1), 113-128
- Emin, M. N. (2020). Koronavirüs pandemii ve acil durumda eğitim. *Seta/perspektif*, 268, 1-4. <https://setav.org/assets/uploads/2020/04/P268.pdf> (Erişim: 31.03.2021)
- Fidan, M. (2020). COVID-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24- 43
- Gök, B., & Kılıç Çakmak, E. (2020). Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1915-1931
- Gören, S. F., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F., & Çalışkan, M. (2020). Küresel pandemi sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim*, 49(Özel Sayı 1), 69-94
- Gupta, A., & Goplani, M.M. (2020). Impact of COVID-19 on educational institutions in India. *UGC Care Journal*, 31(21), 661-671. DOI:10.13140/RG.2.2.32141.36321
- Hilli, C. (2020). Distance teaching in small rural primary schools: a participatory action research project. *Educational Action Research*, 28(1), 38-52.
- Hobson, T. D., & Puruhito, K. K. (2018). Going the distance: Online course performance and motivation of distance learning students. *Online Learning*, 22(4), 129-140.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Turkish teacher candidates' views on distance education. *Rumelide Journal of Language and Literature Studies*, (19), 220-241.
- Karaman, K., & Akgül, İ. (2015). İlkokul öğrencileri için web tabanlı değerler eğitimi uygulaması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 87-100.

- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262- 1274
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B., & Şentürk-Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292.
- Kocayiğit, A., & Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285 – 299
- Lee, S. A. (2020). Coronavirus anxiety scale: A brief mental health screener for COVID-19 related anxiety. *Death Studies*. 44(7), 1-9. DOI:10.1080/07481187.2020.1748481
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020a). Milli Eğitim İstatistikleri. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf (Erişim: 12.03.2021)
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020b). Haber arşivi. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlattı/haber/20554/tr> (Erişim: 08.04.2021)
- Mulenga, E. M., & Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the gateway for digital learning in mathematics education? *Contemporary Educational Technology*, 12(2), 1-11
- Odabaşı, F., Çoklar, A. N., Kıyıcı, M., & Akdoğan, E. P. (2002). İlköğretim birinci kademedeki web üzerinden ders işlenebilirliği. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 182-195.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(Özel Sayı 1), 13-43
- Özer, N., & Kır, Ş. (2018). Halk eğitim merkezinde görev yapan öğretmenlerin yetişkin eğitiminde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 69-86.
- Paydar, S., & Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 154-162.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the COVID-19 Pandemic is Changing Education, OECD. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disruptedschooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education (Erişim: 13.04.2021).

- Sağlık Bakanlığı. (2021). Türkiye COVID-19 hasta tablosu 15 Mart 2021. <https://covid19.saglik.gov.tr/> (Erişim: 23.04.2021)
- Schleicher, A. (2020). Covid-19's implications for education: Insights from education 2020 at a glance. <http://www.oecd.org/termsandconditions> (Erişim: 03.03.2021).
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: implications for STEM education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-6.
- Tarлакazan, E., & Tarлакazan, B. E. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde Türkiye'de uzaktan eğitim çalışmaları: Kastamonu Üniversitesi örneği. *Turkish Studies*, 15(7), 2107-3122
- Taş, H. (2020). Covid-19 sürecinde uygulanan uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. S. Yalçınalp (Ed.), In *The 3rd International Conference on Distance Learning and Innovative Educational Technologies (DILET2020)* (pp. 78-88), Ankara.
- Taş, H., & Kiroğlu, K. (2019). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işledikleri disiplin suçları ile aldıkları disiplin cezalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 78-96. DOI:10.17051/ilkonline.2019.527162
- Taş, H., & Minaz, M. B. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin meslek seçimlerine etki eden faktörler. E. İslamoğlu ve S. Yıldırım (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Yeni Araştırmalar* içinde (315-330). Ankara: Berikan Yayınevi
- Tezer, M., & Cumhuri, M. (2020). Pandemi hastalık sürecinde çevrimiçi matematik dersine yönelik öğrenci görüşleri. M. Kurt, F. A. Aksal, Z. A. Gazi ve Y. Çerkez, U. Akçıl (Ed.), In *2st International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections* (pp. 87-92), Nicosia, Cyprus.
- Türk, H., & Kiroğlu, K. (2018). Ailelerin sınıf öğretmenlerine uyguladığı mobbing davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2357-2389.
- Türker, A., & Dündar, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(Özel Sayı 1), 323-342

- Türker, A., & Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 244-254.
- UNESCO. (2020a). *Global monitoring of school closures caused by covid 19*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (Erişim: 11 Nisan 2020).
- UNESCO. (2020b). *School reopening*. (UNESCO Covid-19 education response education sector issue notes. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373275> (Erişim: 11 Nisan 2020).
- Uzoğlu, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 335-351.
- Ünal, M., & Bulunuz, N. (2020). COVID-19 pandemisi dönemi uzaktan eğitim çalışmaları ve sonraki süreçle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Milli Eğitim*, 49(Özel Sayı 1), 343-369
- World Bank. (2020). *The Covid-19 Pandemic: Shocks to education and policy responses*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198.df?sequence=4&isAllowed=y> (Erişim: 11.03.2021)
- Yahşi, Ö., & Kırkıç, K. A. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(5), 3827-3847.
- Yenilmez, K., Balbağ, M. Z., & Turgut, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 29-33 DOI:10.1007/s11125-020-09477-y

Evaluation of Distance Education Implemented During the COVID-19 Pandemic Process in the Context of Stakeholder Views

Extended Abstract

Introduction

After schools ceased education due to the COVID-19 pandemic, countries have used different distance education methods to reduce children's learning losses and to ensure continuity of education. television and Internet-based by the Ministry of National Education on the interruption of education due to the pandemic in Turkey free distance education applications has been launched. Education support from Education Information Network (EBA) and television has started to be provided in all education levels. In the following process, live lessons came to the fore through the Education Information Network (EBA).

This research; to lay the groundwork for research on distance education; It is thought that the data obtained are important in terms of providing a perspective to educators, families and politicians in determining the problems experienced in distance education and producing effective solutions to these problems. The purpose of this study is to evaluate the distance education application implemented during the COVID-19 pandemic in the context of the opinions of classroom teachers, primary school students and parents and to develop solutions.

Method

In this study, phenomenological (phenomenological) design, one of the qualitative research designs, was used. The study group of this research consists of 30 classroom teachers, 26 parents of students and 26 primary school fourth grade students working in Ordu. Participating teachers, parents and students were determined by criterion sampling method. Research data were collected using a semi-structured interview form. Data collection tool was developed by the researcher. Interviews with the participants were made over Skype, WhatsApp and Zoom, face-to-face meetings could not be held due to the pandemic conditions. Qualitative data obtained through interviews were subjected to content analysis; the answers given by considering their similarities and closeness are grouped. Then, the data were analyzed by quantifying (digitizing) the frequencies and percentage rates of the determined groups. The findings obtained as a result of the analysis of the data were organized in a systematic, logical, consistent and understandable manner and presented in line with the purpose and sub-objectives of the research.

Conclusion and Implications

In the study, 90% of teachers and 81% of parents and students evaluated the distance education application applied during the COVID-19 pandemic as useless / less useful; It has been determined that the rate of teachers who see useful / very useful is 10%, and that of parents and students is about 19%. These results show that distance education, which has been put into practice during the pandemic, is not beneficial for both teachers, parents and students.

In the study, it was determined that almost all of the teachers found distance education positive in terms of revealing the value of teachers and showing that no technology could replace teachers. In the study, it was determined that teachers found distance education positive in terms of preventing pandemic and enabling teachers to use technology more actively.

In the study, it was determined that the majority of parents found the practice of distance education positive in preventing the spread of the pandemic, revealing the value of the school, reducing school expenses and increasing the sales of electronic devices.

In the study, it was determined that the majority of the students found distance education positive about preventing being sick, not having to wake up every morning, being free to enter the class and not having an exam.

In the study, it is seen that both teachers, parents and students evaluate the distance education application negatively because it eliminates the opportunity to learn by living. The vast majority of the participants reduced the distance education application to address multiple senses, minimized teacher-student interaction, eliminated face-to-face communication, prevented students from socializing, made students addicted to technology, reduced teacher-parent collaboration, decreased lesson motivation and It is seen that they evaluate it negatively because of the problem of attachment.

In the study, it was determined that almost all of the teachers recommended distance education to be carried out only in extraordinary situations, and the vast majority of them recommended reducing the course hours in distance education, diluting the course content, strengthening the internet infrastructure, and providing computer/tablet and internet support to all students in need.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ
Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 23 / Yaz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice

Vol: 12 / No: 23 / Summer 2021

**Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Ölçme ve
Değerlendirme Alanında Atılan Güncel Adımlar**

**Transformation on the Field of Measurement and
Evaluation by Ministry of National Education**

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

**H. Eren SUNA
Sadri ŞENSOY
Mahmut ÖZER**

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Ölçme ve Değerlendirme Alanında Atılan Güncel Adımlar

H. Eren SUNA¹

Sadri ŞENSOY²

Mahmut ÖZER³

Öz: Ölçme ve değerlendirme, eğitim sisteminin işleyişi hakkında sürekli bilgi sağlamakta, bu nedenle eğitimdeki kullanım alanı genişlemektedir. Türkiye’de de ölçme ve değerlendirme alanına yönelik ilgi 2000’li yıllardan itibaren artmaya başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özellikle son yıllarda atılan adımlar bu alanda bir dönüşüme yol açmış ve bu dönüşüm uluslararası kuruluşlar tarafından da yakından izlenmiştir. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ölçme ve değerlendirme alanında son yıllarda atılan adımlar Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü’nün konu hakkındaki 2019 tarihli değerlendirme raporunda sunulan önerilerle birlikte değerlendirilmiştir. Son üç yılda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi için eğitimler önemli ölçüde artırılmış, 81 ilin tamamında Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri kurulmuş, ortaöğretime geçiş sistemi yeniden tasarlanmış, izleme çalışmaları çeşitlendirilmiş, dil becerileri ve sosyal-duygusal becerilerin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmış, ölçme ve değerlendirmenin akademik destek programlarında ve rehberlik hizmetlerinde etkin kullanılmasına yönelik adımlar atılmıştır. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığının son üç yılda ölçme ve değerlendirme alanındaki adımlarının Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü ve ilişkili çalışmalarda önerilerle uyumlu olduğu ifade edilebilir. Okul değerlendirmelerinde öğrenme standartlarının belirlenmesi ve yükseköğretim düzeyindeki öğretmen eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye ağırlık verilmesi atılan adımları daha da etkili kılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve değerlendirme, Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim politikası

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 03.03.2021; *Kabul Tarihi:* 11.04.2021

Kaynakça Gösterimi:

Suna, H. E., Şensoy, S. & Özer, M. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Ölçme ve Değerlendirme Alanında Atılan Güncel Adımlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 51-76

1) Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, herensuna@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6874-7472

2) Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, sadrisensoy@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2430-7520

3) Prof. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, mahmutozer2002@yahoo.com, ORCID: 0000-0001- 8722-8670

Giriş

Bir sistemin etkili bir şekilde yönetilmesi için sistemi oluşturan bileşenlere dair veri toplanmasına, değerlendirilmesine ve bu verilerin uygun yöntemlerle analiz edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bileşenlerine dair geçerli ve güvenilir bilgiler bulunmayan, veriye dayalı analizlerin gerçekleştirilmediği sistemlerin niteliğine dair nesnel çıkarımlar yapmak mümkün olmamaktadır. Ölçme ve değerlendirme bu noktada devreye girmekte, sunduğu yöntemler ile sistemlerin etkililiğine dair nesnel çıkarımlar yapılmasına imkân sağlamaktadır (Baykul, 1992). Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, sistemin etkililiğinin belirlenmesinin ötesinde problemleri tespit ederek süreci daha etkili hale getirmeye de imkân sağlamaktadır (Everson, 1999; Messick, 1999).

Eğitim süreci de sistem yaklaşımıyla yapılandırılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme eğitim sistemlerinin en önemli bileşenlerinden birisini oluşturmaktadır. Diğer sistemlerde olduğu gibi, eğitim sisteminin de öğeleri bulunmakta ve sorun alanları bir ya da birden çok öğeyle ilişkili olabilmektedir (Baykul, 1992; Büyüköztürk, 2016). Söz konusu yetersizliklerin hangi öğelerde olduğu bilinirse müdahale edilerek sistemin etkili bir şekilde çalışması sağlanabilir (Baykul, 1992; 2011). Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme yöntemleri, ülkelere eğitim süreçlerini sürekli izleme imkânı sunmaktadır.

Günümüzde ülkelerin eğitim sistemleri birbirinden büyük farklılıklar gösterse de ölçme ve değerlendirme faaliyetleri genellikle benzer amaçlarla gerçekleştirilmekte olduğu için benzer örüntülere sahiptir (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2013; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü Küresel Eğitim İzleme Raporu [UNESCO GEM], 2017). Bu faaliyetler, öğrenci, öğretmen, okul ve sistem düzeyindeki ölçme ve değerlendirmeler şeklinde özetlenebilir. Her bir düzeydeki ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, ilgili düzey için yapılan planlamaların hangi ölçüde gerçekleştiğine, yapılan faaliyetlerin amacına ne kadar hizmet ettiğine dair fikir vermektedir. Bu dört kategorideki faaliyetlerin etkin ve eşgüdümlü kullanılması eğitim sisteminin daha etkili ve verimli olmasını sağlamaktadır (OECD, 2013).

Sağladığı imkânlar dolayısıyla ölçme ve değerlendirmenin eğitimde kullanım alanı sürekli genişlemekte ve kullanılan yöntemler çeşitlenmektedir. Eğitim aracılığıyla niteliği artan beşeri sermayenin ekonomi üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan çalışmalar (Braun ve Kanjee, 2006; Hanushek ve Woessman, 2007; OECD, 2019a; Özer, 2020), eğitim niteliğinin sürekli izlenebilmesini sağlayan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin önemini artırmıştır. Günümüzde artık eğitime erişim hemen hemen tüm ülkelerde artmıştır. Gelinek noktada eğitim çıktılarının öğrenci evrenindeki dağılım karakteristikleri, okul içi ve okul dışı kaynaklarla ilişkisi, sosyal ağların akademik çıktılar üzerindeki etkisini belirlemek üzere çok çeşitli ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; 2019; 2020a; 2020b; Messick, 1999; OECD, 2019a; Özer, 2020).

Ölçme ve değerlendirme eğitimi sistemleri için önemini artmasının diğer bir nedeni, özellikle 2000’li yıllardan sonra hesap verebilirlik (*accountability*) ve şeffaflık (*transparency*) politikalarının öne çıkmasıdır (OECD, 2015; Özer, 2018; UNESCO GEM, 2017). Eğitim kurumları ve paydaşlarından günümüzde daha açık olmaları ve paydaşları ile daha fazla etkileşim kurmaları beklenmektedir (Sa, Lourenço ve Papadimitrou, 2016). Ülkelerin eğitime yaptıkları yatırımların geçmişe kıyasla önemli ölçüde artması bu kaynakların nasıl kullanıldığına dair daha fazla ve daha çeşitli bilgilerin paylaşılmasını önemli hale getirmektedir (Costes, Hopbach, Kekalainen, van Ijperen ve Walsh, 2010). Eğitim sistemlerinin çeşitli özelliklerinin eğitim paydaşları tarafından sürekli izlenebilir hale gelmesi ve çeşitli ölçütlerle karşılaştırılabilir olmasına dair eğilimler giderek ağırlık kazanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda birçok ülke, eğitim sistemlerindeki birçok bileşene dair değerlendirmeleri içeren geniş ölçekli izleme çalışmaları (*large scale assessments*) gerçekleştirmektedir (OECD, 2019b). Benzer amaçla yapılan uluslararası eğitim izleme araştırmalarına katılan ülkelerin sayısı da sürekli artmaktadır (Mullis, Martin, Foy, Kelly ve Fishbein, 2020; OECD, 2019a).

Türkiye’de ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin Cumhuriyet öncesi döneme yayılan uzun bir tarihi bulunmaktadır (Baykul, 2011). Geçmişten bu yana ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, personel seçimi, okullara kabul edilme ve burs verilecek öğrencilerin belirlenmesi gibi farklı amaçlarla gerçekleştirilmektedir (Baykul, 2011). Ölçme ve değerlendirme bir eğitim sistemindeki işlevleri oldukça kapsamlı olmasına rağmen Türkiye’de ölçme ve değerlendirme kavramı genellikle sınavlar ile özdeşleştirilmiştir (Büyüköztürk, 2016).

Ölçme ve değerlendirme eğitimi sistemlerinde kullanım alanlarının genişlemesi, son onlu yıllarda Türkiye’de de ölçme ve değerlendirmeye yönelik ilgiyi artırmıştır. MEB, uluslararası kuruluşların önerileri ve ulusal çalışmaların bulgularını değerlendirerek sorun alanlarında somut adımlar atmıştır. 2002 yılında ilk kez uygulanan Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Sınavı (ÖBBS) ile başlayan başarı izleme çalışmaları (MEB, 2010) son yıllarda çeşitlenmiş ve daha sık aralıklarla uygulanır hale gelmiştir. MEB’in 81 ilde oluşturduğu ölçme ve değerlendirme birimlerinin (*Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri, ÖDM*) yaygınlaştırılması bu alanda üretim ve uygulama kapasitesini artırmıştır. MEB tarafından dil becerileri ve sosyal-duygusal becerilerin değerlendirilmesine dair büyük ölçekli projeler başlatılmıştır. Rehberlik faaliyetlerinin yaygınlaştırılması ve akademik destek programlarının oluşturulması bu alanlarda kullanılan ölçme araçlarının da çeşitlenmesini sağlamıştır.

Görüldüğü üzere, son yıllarda atılan adımlarla birlikte Türkiye’nin ölçme ve değerlendirme alanında önemli bir dönüşüm sürecine girdiği ifade edilebilir. Bu dönüşümler araştırmacılarla birlikte uluslararası kuruluşlar tarafından da yakından izlenmektedir (CEDEFOP, 2020; OECD, 2019b). Ölçme ve değerlendirme alanında yapılan en kapsamlı değerlendirme MEB’in talebi üzerine OECD tarafından 2019 yılında tamamlanan “Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme Düzenlemelerinin İncelenmesi” çalışmasıyla gerçekleştirilmiştir.

OECD'nin bu çalışmasında Türkiye'deki araştırmacıların bulguları, öğretmenlerle görüşmeler, sınıf gözlemleri ve OECD çalışmalarında Türkiye'nin performansı gözetilerek ayrıntılı bir değerlendirme yapılmıştır. Bununla birlikte, OECD değerlendirmesi MEB tarafından son yıllardaki iyileştirmelerin henüz başlangıç aşamasında tamamlanmış olup söz konusu raporda bu iyileştirmeler sınırlı bir şekilde ele alınabilmiştir (OECD, 2019b). Bu nedenle bu çalışmada OECD değerlendirmesi (2019b) ve ulusal araştırma sonuçları dikkate alınarak ölçme ve değerlendirme alanındaki mevcut durumun ele alınması ve son üç yılda atılan adımların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmalarda vurgulanan konu başlıklarında öncelikli durum belirlemesi yapılmış, ardından sunulan öneriler ve atılan adımlar değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin akademik başarısının belirlenmesi

Türkiye'de öğrencilerin başarısını belirlemek için yapılan çalışmaları üç başlık halinde incelemek anlamlı olacaktır. İlk başlıkta incelenen okullarda yapılan durum belirleme çalışmaları (*school assessments*) öğretmenler tarafından derslerinde gösterdikleri başarıyı belirlemek üzere gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetleridir. İkinci grupta, Türk eğitim sisteminde çoğunlukla kademeler arası geçiş sistemleri kapsamında uygulanan merkezi sınavlar bulunmaktadır. Son grupta öğrencilere not vermek ya da öğrencileri sıralamaktan ziyade mevcut durumlarını belirlemek, eğitim politikalarına yön vermek için yapılan ulusal ölçekli izleme çalışmaları bulunmaktadır.

a. Okulda durum belirleme çalışmaları

Okulda öğretmenler tarafından gerçekleştirilen durum belirleme çalışmaları, en sık başvuru olan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri olup okulda sunulan eğitimin niteliği ve öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında bilgi sağlamaktadırlar (Boud ve Falchikov, 2006; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014; Van den Akker, 2003). Öğrencilerin edindikleri kazanımlar düzey belirleyici (*summative*) veya biçimlendirici (*formative*) değerlendirme yöntemleriyle belirlenmeye çalışılmaktadır (Boud ve Falchikov, 2006). Eğitime dair etkili bir geribildirim sağlamak için her iki değerlendirme türünü dengeli bir şekilde kullanmak ve öğretmenlerin her iki değerlendirme türüne ilişkin yeterliklerini güçlendirmek gerekmektedir (Braun ve Kanjee, 2006).

Türkiye'de 2005 yılı itibarıyla yapılandırmacı eğitim yaklaşımının benimsenmesi, öğrenci başarısını belirlemede düzey belirleyici ve biçimlendirici uygulamaları birlikte kullanmayı önemli kılan diğer bir unsurdur. Bu eğitim yaklaşımının odak noktasının öğrenci merkezlilik olması, öğrenci ile öğretmen etkileşiminin artmasını, üst düzey bilişsel becerilere daha fazla odaklanılmasını ve biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin etkin kullanılmasını gerektirmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kutlu, 2006). Dolayısıyla Türkiye'de yapılandırmacı eğitim yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için biçimlendirici değerlendirme faaliyetlerinin yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin bu konudaki becerilerinin iyileştirilmesi önem teşkil etmektedir.

Türkiye’de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar mevcut becerilerin geliştirilmesi gerektiğini (Çakan, 2004; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gencil ve Özbaşı, 2013; Kilmen, Akın Kösterelioğlu, ve Kösterelioğlu, 2007; Sabancı ve Yazıcı, 2017), öğretmenlerin çoktan seçmeli maddelerden oluşan testler dışındaki yöntemleri daha az kullandığını (Doğan, 2007) ve öğretmenlerin kendi becerilerinin sınırlı olduğunu düşündüklerini göstermektedir (Birgin ve Gürbüz, 2008; Çakan, 2004; Doğan, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kilmen vd., 2007; Şaşmaz Ören, Ormancı ve Evrekli, 2011; Yapıcı ve Demirdelen, 2007). Yükseköğretim aşamasında öğretmenlik eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye yeterli önemin verilmediği, bu konudaki ders sayısının sınırlı olduğu belirtilmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Benzer şekilde, OECD raporunda yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesinin üzerinden on yıldan fazla zaman geçmesine rağmen öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmelerde bu değişimi yansıtan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını yeterince kullanmadıkları vurgulanmıştır (OECD, 2019b). Bu bağlamda, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini geliştirmek ve kullandıkları yöntemleri çeşitlendirmelerini sağlayacak politikaların önemli olduğu açıktır.

MEB, 2018 yılı sonrasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yetkinliklerini artırmak için bu konudaki öğretmen eğitimlerini yoğunlaştırmıştır. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSHGM) aracılığıyla ÖDM’lerde öğretmenlere yönelik ölçme ve değerlendirme eğitimlerinin sayısı artırılmıştır. Bu eğitimler açık uçlu soru ve çoktan seçmeli madde yazma ve değerlendirme, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma gibi çeşitli konularda gerçekleştirilmiştir. ÖDSHGM ile Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün (ÖYGGM) ölçme ve değerlendirme alanında verdiği eğitimlere katılan öğretmenlerin yıllara göre değişimi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Son Üç Yılda Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Düzenlenen Ölçme ve Değerlendirme Eğitimlerine Katılım*,**

Eğitim Yılı	Eğitim Faaliyeti Sayısı	Eğitim Faaliyeti Katılımcı Sayısı
2018-2019	291	44.812
2019-2020	574	59.155
2020-2021	496	68.851

* ÖDSHGM ve **ÖYGGM’den alınan verilerle yazarlar tarafından derlenmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, son üç yıl içinde ölçme ve değerlendirme alanına yönelik eğitimler ve bu eğitimlere katılım önemli ölçüde artmıştır. Özellikle 2019-2020 eğitim yılında eğitim katılımcılarının sayısında bir önceki yıla göre yaklaşık %32 artış sağlanmıştır. Özellikle 2019-2020 yılı itibarıyla ÖDM’lerin tüm illere yaygınlaştırılmasının eğitimlerin artmasına büyük bir katkısı olmuştur. ÖDM’lerin yaygınlaştırılması “ölçme ve değerlendirme hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve hesap verebilirliğe dayalı çalışmalar” başlığında ayrıntılı şekilde ele alınmıştır.

ÖDSHGM tarafından öğretmenlerin biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yetkinliklerinin geliştirilmesi ayrıca ele alınmış ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) desteğiyle “Okul ve Sınıf Tabanlı Değerlendirmeye Dayalı Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi Çalışması” gerçekleştirilmiştir. Bu projede öğretmenlere 11 ayrı alanda nasıl etkinlik temelli ölçme ve değerlendirme yapabileceklerine dair uygulama örnekleri sunulmuştur. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen kılavuz kitapları ve materyaller ÖDSHGM'nin web sayfasında yayımlanmış, her ile örnek baskıları iletilmiştir. Bu projede ayrıca öğretmenlerin etkinlik temelli ölçme ve değerlendirme becerilerini geliştirmek için eğitici eğitimi programı geliştirilmiştir. Böylece uzman eğiticiler tarafından diğer öğretmenlerin de eğitime katılması amaçlanmıştır.

b. Kademeler arası geçiş sistemleri kapsamındaki merkezi sınavlar

Türkiye’de okul ayrıştırması (*school tracking*) uygulaması öğrencilerin ortaokuldan ortaöğretime geçişi sürecinde uygulanmaktadır (Özer, 2019a; 2019b). Uzun yıllar çeşitli kademeler arası geçiş sistemleri uygulanmış ve öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleştirmeleri bu sistemler kapsamında gerçekleştirilmiştir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Son on yılda sırasıyla uygulanan Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) ve Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ile yerleştirme sürecinde farklı yaklaşımlar izlenmiştir (Gür vd., 2013; Suna, Tanberkan, Gür, Perc ve Özer, 2020). Bu farklı yaklaşımların eğitim sisteminde (Bölükbaş ve Gür, 2020; Büyüköztürk, 2016; OECD, 2019; Suna, Tanberkan, Gür, Perc ve Özer, 2020) ve dolayısıyla okullarda uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri üzerinde önemli etkileri olmuştur.

OECD (2019b) değerlendirilmesinin yapıldığı sürede uygulamada olan TEOG’da, daha önce uygulanan iki sistemden farklı olarak (Gür vd., 2013) tüm okullara öğrencilerin akademik performanslarına göre yerleştirme yapılmaktaydı. OECD raporu ve diğer çalışmalarda gösterildiği üzere, merkezi sınavların uzun bir zamana yayılması ve tüm öğrencilerin akademik performanslarına göre liselere yerleştirilmesi eğitim sisteminde olumsuz bir etki oluşturmuştur (Büyüköztürk, 2016; Cingöz ve Gür, 2020; OECD, 2019b; Suna, Tanberkan, Gür, Perc ve Özer, 2020). Bulgular, TEOG döneminde öğrencilerin dersane, ek ders gibi desteklere daha fazla ihtiyaç duyduğunu, daha fazla sınav stresi yaşadığını ve sosyoekonomik özelliklerinin başarıları üzerinde daha belirleyici hale geldiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2016; Cingöz ve Gür, 2020; OECD, 2019b; Suna, Tanberkan, Gür, Perc ve Özer, 2020). Bu baskının azalması için yapılan öneriler, daha az öğrencinin sınav puanına göre ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesi, merkezi sınavlarda öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçen maddelere de yer verilmesi ve sınav sonuçlarının daha fazla geribildirim sağlayacak şekilde kullanılmasıdır (OECD, 2019b).

OECD (2019b) raporunda da TEOG'un eğitim süreçleri üzerinde baskı oluşturduğu, öğrencileri tüm liselere sınav puanlarına göre yerleştirilmesinin rekabeti artırdığı ve tüm bu sonuçlardan sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin daha fazla etkilendiği belirtilmiştir. Değerlendirme sonuçları ile tutarlı bir şekilde 2018 yılında TEOG uygulamasına son verilerek LGS uygulamasına geçilmiştir. LGS'de, öğrenciler sınav puanlarına dayalı (merkezi) ya da sınav puanlarından bağımsız (yerel) olmak üzere iki şekilde ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmektedir. Sınav puanına dayalı olarak yapılan yerleştirme ile ortaöğretim kurumlarına yerleşen öğrencilerin oranları son üç yılda %10 ile %12 arasında değişim göstermektedir (MEB, 2018; 2019a; 2020b). LGS'de sınav puanına göre yerleştirilen öğrenci oranının daha önceki sistemlere göre oldukça düşük olması geçiş sistemlerinde atılan olumlu adımlar arasında gösterilmiştir (OECD,2019a).

Diğer taraftan, LGS kapsamında yapılan merkezi sınavdaki madde yapısının değişmesi de atılan diğer bir önemli adımdır. LGS kapsamında yapılan merkezi sınavdaki maddeler 2019 yılından itibaren günlük hayat süreçleriyle ilişkilendirilmiş bir şekilde yapılandırılmaya başlanmıştır (Öztürk ve Masal, 2020; Şıvkin, Aksoy ve Gür Erdoğan, 2020). Yeni yapılandırılarda temel amaç, öğrencilerin mevcut bilgilerini günlük hayat bağlamında değerlendirebilme becerilerini desteklemektir. Merkezi sınavlarda kullanılan maddelerin günlük hayat becerileriyle ilişkilendirilmesi de OECD raporunda olumlu değerlendirilmiş ancak daha üst düzey bilişsel becerileri ölçen farklı madde türlerinin mutlaka kullanılmaya başlanması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenci sayısının fazlalığı ve değerlendirme süresinin sınırlılığı nedeniyle farklı madde türleri arasından otomatik puanlanabilecek olanların dâhil edilmesinin yararlı olacağı ifade edilmiştir (OECD, 2019b).

c. Öğrenci başarısını izleme araştırmaları

Türkiye'de öğrenci başarısının değerlendirilmesi konusunda birçok uygulama bulunmasına rağmen bu uygulamalar çoğunlukla sıralama veya not verme amacıyla gerçekleştirilmektedir (Baykul, 2011). Ancak, öğrenci başarısını izlemeye dönük ulusal çalışmalar, benzer amaçla gerçekleştirilen uluslararası çalışmalara katılımın ardından gerçekleştirilmeye başlanmıştır.

Türkiye'de ulusal başarı izleme çalışmalarının 2002 yılında ÖBBS araştırması ile başladığı ifade edilebilir (MEB, 2010). ÖBBS'nin geliştirilme amacı doğrultusunda maddeler, kazanımlarla doğrudan ilişkilendirilebilir şekilde yapılandırılmıştır. Uygulandığı yedi yıl boyunca Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve İngilizce olmak üzere beş ana alanda önemli geribildirimler sunmuştur.

ÖDSHGM'nin ayrı bir genel müdürlük olmasından sonra Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) araştırması başlatılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilere hangi ölçüde erişebildiklerine odaklanılmış ve ABİDE'nin yapısı da bu amaca göre kurgulanmıştır. Üst düzey bilişsel beceriler dikkate alınarak yeterli düzeyleri tanımlanmış ve öğrencilerin hangi yeterli düzeyinde buldukları belirlenmiştir (MEB,

2017). Araştırma kapsamında veri toplanan öğrenciler, Türkiye’deki hedef öğrenci gruplarının temsili bir örneklemini oluşturmaktadır. İlk uygulaması 8. sınıf düzeyinde 2016 yılında gerçekleştirilen ABİDE, 2018 yılında 4. sınıf ve 8. sınıf düzeylerine uygulanmıştır. 2021 yılı içinde üçüncü döngüsü uygulanacak olan ABİDE, 10. sınıfta da uygulanacak şekilde planlanmaktadır. Dahası, PISA ve TIMSS gibi uluslararası izleme çalışmalarında olduğu gibi elektronik uygulamaya geçmek için (e-ABİDE) gerekli hazırlıklar da sürdürülmektedir.

OECD değerlendirme raporunda 2018 yılı itibarıyla uygulanan tek izleme çalışması olan ABİDE’nin önemine değinilmiş, bununla birlikte ulusal bir izleme çalışmasının eksikliğine vurgu yapılmıştır (OECD, 2019b). Raporda ifade edildiği üzere, ulusal izleme çalışmalarının en önemli avantajı okul, sınıf ve öğrenci düzeyinde geribildirim sağlayabilmeleridir. Bu şekilde izleme araştırmaları mevcut durumu ortaya koyarken çeşitli dezavantajlar yaşayan okullar ve bölgelere dair detaylı bir çıkarım yapılabilmektedir. Bunun için hedef gruptaki tüm öğrencilere uygulanabilecek bir izleme çalışmasının yapılması önerilmektedir (OECD, 2019b).

2019 yılında ilk kez uygulanan Türkçe Matematik Fen Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA), bu amaç doğrultusunda atılan önemli adımlardan biridir. TMF-ÖBA’nın amacı, farklı sınıf düzeylerinde bulunan öğrencilerin üç ana alandaki akademik başarılarını belirlemek, okullara ve öğrencilere sonuçlar hakkında geribildirim vermektir (MEB, 2019b). 4. sınıfta yaklaşık 112.465, 7. Sınıf düzeyinde 122.958 ve 10. sınıf düzeyinde 9.738 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen TMF-ÖBA, Türkiye’de yapılan izleme amaçlı araştırmalar arasında en fazla öğrencinin katıldığı en kapsamlı çalışma olmuştur. Projenin 4. ve 7. sınıf düzeylerinde yapılan uygulamalar, o sınıf düzeyindeki öğrenci evreninin yaklaşık %10’unu kapsamaktadır (MEB, 2019b). Uygulamanın 10. sınıf düzeyinde açık uçlu maddeler de kullanıldığı için örneklem büyüklüğü sınırlı tutulmuştur. Farklı madde türlerinin kullanılması ayrıca çoktan seçmeli dışındaki madde türlerinin uzun vadede kademeler arası geçiş sınavlarında da uygulanabilirliği açısından önemli bulgular sağlayacaktır.

TMF-ÖBA yapılandırılırken her üç sınıf düzeyinde dikkate alınan alanlarda kritik olduğu düşünülen becerilere ilişkin maddeler kullanılmıştır. Bu bağlamda testlerin yapısı müfredat ile doğrudan ilişkilendirilebilir durumdadır (MEB, 2019b). Bulgulara göre okul, sınıf ve öğrenci düzeyinde karneler oluşturulmuştur. Bu karneler ile okul yöneticilerine, öğretmenlere ve öğrencilere geribildirim sağlanmaktadır. Eğitim kazanımlarıyla doğrudan ilişkili olması dolayısıyla hangi kazanımlarda gelişim gösterilmesi gerektiği, hangilerinde yüksek başarı gösterildiği eğitim paydaşlarına sunulmaktadır.

Risk grubundaki öğrencilerin belirlenmesi ve eğitimde eşitliği artırıcı politikalar

Ölçme ve değerlendirmenin önemli bir kullanım alanı da çeşitli dezavantajları nedeniyle gerekli eğitim kazanımlarına ulaşmada zorluk yaşayan öğrencilerin belirlenmesidir (OECD, 2019a; US Department of Education, 2013). Türkiye’de bu konuda yapılan önemli atılım-

lardan birisi, 2018 yılından itibaren uygulanan İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'tir. Bu programda, eğitimin erken yıllarında beklenen kazanımlara ulaşamayan öğrencilerin belirlenmesi ve bu öğrencilere destek sunulması amaçlanmaktadır (Cesur ve Yetkiner, 2020; Gençoğlu, 2019; Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020). Bu programa katılması uygun görülen öğrencilerin seçiminde kullanılmak üzere Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) geliştirilmiştir. Öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini desteklemek için MEB tarafından 2014-2015 eğitim yılından itibaren sunulan diğer bir imkân da Destekleme ve Yetiştirme Kurslarıdır (DYK). Bu kurslarda isteyen öğrencilere fazladan eğitim desteği verilmekte, öğrenciler kendi okulları dışında da bu kurslara katılım gösterebilmektedir. DYK'ların destek programları olması ve büyük bir öğrenci grubunun faydalanması dolayısıyla DYK'yı tamamlayan öğrencilerin aldıkları derslerdeki yeterliklere ulaşma düzeyleri büyük önem arz etmektedir. 2020-2021 eğitim yılında ilk kez MEB, DYK'larda sunulan eğitimin etkililiğine dair merkezi bir izleme ve değerlendirme yapılmasını kararlaştırmıştır.

2020 yılında dezavantajlı mesleki ve teknik liselerini destekleyerek okullar arası başarı farklarını azaltmak için başlatılan *Mesleki ve Teknik Eğitimde 1.000 Okul* projesinde de ölçme ve değerlendirme faaliyetleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu proje kapsamında disiplin sorunları, devamsızlık, düşük başarı vb. sebeplerle dezavantajlı öğrencilerin yoğunlaştığı okullardaki yaklaşık 600.000 öğrencinin eğitim eksikliklerini belirlemek için ÖDSHGM ölçme araçları geliştirmiştir (Özer vd., 2020; Özer, 2021a). Bu okullardaki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini geliştirmek için ÖDSHGM tarafından dört aşamalı bir eğitim programı hazırlanmış, 2021 yılı Şubat ayına kadar yaklaşık 37.000 öğretmene temel ölçme ve değerlendirme eğitimi verilmiştir.

OECD raporu ve birçok çalışmada vurgulanan diğer bir unsur, Türkiye'de öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğudur (Alacacı ve Erbaş, 2010; Ebrar Yetkiner Özel, Özel ve Thompson, 2013; Gelbal, 2008; OECD, 2019b). Son yıllarda önemli aşama kaydedilse de bölgeler ve okullar arası başarı farkları bir sorun alanı olarak varlığını devam ettirmektedir (Berberoğlu ve Kalender, 2005; MEB, 2019c; 2020d; OECD, 2019a; Özer, 2021a; 2021b; Cingöz ve Gür, 2020; Suna, Tanberkan ve Özer, 2020; Suna ve Özer, 2021a; 2021b). Bu durumun kaynaklarından birisi de öğrencilerin erişebildiği eğitim materyallerindeki farklılıktır. Bundan dolayı MEB, farklı sınıf düzeylerinde öğrenme eksiklerini tespit edebilmek ve sınava hazırlanan öğrencilere destek olabilmek amacıyla 2020 yılında fasiküller ve örnek sorular yayımlamaya başlamıştır. Son üç yılda 27 binden fazla soru ve destek materyali bu kapsamda hizmete sunulmuştur.

Ölçülen özelliklerin zenginleştirilmesi: Dil becerileri ve sosyal-duygusal beceriler

Türkiye'de öğrenci başarısının değerlendirilmesine ilişkin birçok uygulama olmasına rağmen öğrencilerin gelişimi üzerinde önemli olan birçok diğer özelliğe yönelik geniş ölçekli

değerlendirmeler bulunmamaktadır. Öğrenci gelişiminin bir bütün olduğu düşünüldüğünde akademik başarı dışındaki özelliklere dair değerlendirmeler öğrencilerin gelişimi açısından daha bütüncül bir fotoğraf sunacaktır. MEB, bu bakış açısıyla son yıllarda akademik başarı dışındaki becerilerin değerlendirilmesine yönelik projeler başlatmıştır.

a. Dil becerilerinin değerlendirilmesi

Bireylerin gelişimde dil becerileri çok önemli bir yer tutmakta, birçok diğer becerinin geliştirilmesine temel sağlamaktadır (Jing, 2006). Türkiye’de bugüne kadar öğrencilerin anadil becerilerine dair değerlendirmeler okullarda gerçekleştirilen durum belirleme çalışmaları ile sınırlıdır. Bu konuda ulusal ve uluslararası izleme çalışmalarından elde edilen bulgular da yalnızca okuma becerilerini dikkate almaktadır (Eroğlu vd., 2020).

Türkiye’de öğrencilerin dil becerilerini değerlendirmek amacıyla başlatılan en önemli çalışma 2019 yılında başlatılan *Dört Beceride Türkçe Dil Yeterliklerinin Belirlenmesi* projesidir. MEB, bu proje ile farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin Türkçe okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır (Eroğlu vd., 2020; MEB, 2020c). Ölçme aracı tümüyle bilgisayar tabanlı olarak geliştirilmiş ve test uygulamasının gerçekleştirilmesi için uluslararası standartlarda dil laboratuvarları kurulmuştur. Testin yedinci sınıftaki pilot uygulaması 2019 yılında 15 ilde kurulan dil laboratuvarlarında 1.500 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir (MEB, 2020c).

Dört Beceride Türkçe Dil Sınavının geliştirilmesi MEB’in dil becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin tecrübe ve yeterliğini artırmıştır. Bu proje kapsamında uygulamaların yaygınlaştırılması, dördüncü ve onuncu sınıflarda da dil becerilerinin ölçülmesi planlanmaktadır. Projenin nihai hedefi, oluşturulan testin uluslararası standartlara uygun hale getirilmesi ve Türkçe dil becerilerinin değerlendirilmesinde bir akreditasyon sınavı olarak onaylanmasıdır.

MEB, dil becerilerinin değerlendirilmesinde süreçlerini iyileştirmek ve niteliğini uluslararası ölçekte kabul ettirmek amacıyla Association of Language Testers in Europe (ALTE)’a üyelik başvurusu yapmış ve 2019 yılı itibarıyla ALTE’nin kurumsal üyeleri arasında kabul edilmiştir. ALTE üyeliği başta Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı olmak üzere dil becerilerine dair yapılacak değerlendirmelerin uluslararası akreditasyona sahip olabilmesi için atılan önemli bir adımdır.

b. Sosyal ve duygusal becerilerin değerlendirilmesi

Sosyal ve duygusal beceriler, bireylerin günlük hayatlarında ihtiyaç duyduğu sosyal ve duygusal özelliklerini anlaması, yönetmesi ve bu özelliklere dayalı olarak çevreleriyle etkileşim kurmak için göstermesi gereken beceriler olarak tanımlanmaktadır (Elias vd., 1997). Öğrenciler bu becerileri sayesinde çevreleriyle etkileşim kurmakta, akranları ile işbirliği yapmaktadır (Özyürek ve Ceylan, 2014). Bu becerilerin günümüzde iş piyasası tarafından da

daha fazla önemsendiği, iş alım ve terfi süreçlerinde bu becerilere daha fazla odaklanıldığı bilinmektedir (Deming, 2015; TÜSİAD [Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği], 2019). Dolayısıyla Türkiye’de öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin belirlenmesine yönelik geniş ölçekli bir tarama çalışmasına ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

MEB, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini uluslararası ölçütlere uygun şekilde değerlendirmek için OECD tarafından ilk kez gerçekleştirilen Sosyal ve Duygusal Beceriler Projesine (*OECD Social and Emotional Skills Project*) katılmıştır. Bu projede 10 ve 15 yaş grubu öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri genel kabul gören beş faktörlü modele dayalı olarak değerlendirilmekte; öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşleri birlikte kullanılmaktadır (OECD, 2020). 2021 yılında uluslararası raporla açıklanacak sonuçlar, Türkiye’deki öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini karşılaştırmalı olarak ilk kez ortaya koyacaktır.

Ölçme ve değerlendirme hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve hesap verebilirliğe dayalı çalışmalar

Türkiye’de zenginleşen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri bu alanda yetkin bir insan kaynağının oluşturularak ülke çapında yaygınlaştırılması ihtiyacını doğurmaktadır. Yetkin bir insan kaynağı süreçlere katkı sağlamanın ötesinde öğretmenlerin bu alandaki yeterliklerinin artırılmasında da önemlidir. 2018 yılında kurulmaya başlanan ve 2019 yılı itibarıyla 81 ile yaygınlaştırılan ÖDM’ler, Türkiye’de ölçme ve değerlendirme hizmetlerinin kapasitesi ve niteliğinin artırılması için atılan önemli bir adımdır.

ÖDM’lere personel seçiminde ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip öğretmenler önceliklendirilmekte, merkezlerde görevlendirilmek için bu öğretmenlerin belirli eğitimleri tamamlamaları gerekmektedir. Bu merkezler, TMF-ÖBA ve ABİDE başta olmak üzere ulusal izleme çalışmaları ile birlikte illerinde yapılması durumunda PISA, TIMSS, PIRLS gibi uluslararası başarı izleme çalışmalarının standartlara uygun şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Son yıllarda daha sıklıkla gerçekleştirilen il düzeyindeki ortak sınavların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi de ÖDM’lerin desteğiyle gerçekleştirilmektedir. Bu katkının yanı sıra, ÖDM’ler ölçme ve değerlendirme yetkinliklerinin artırılmasına da destek olmakta, illerindeki öğretmenler için eğitimler tasarlanmaktadır.

ÖDM’lerin ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin yaptıkları üretimlerin etkisini ve işbirliklerini artırmak için 2021 yılında “Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri Ortak Platformu” kurulmuştur. Bu adımla birlikte farklı illerdeki ÖDM’lerin hazırladıkları maddeler ortak bir havuzda toplanabilmekte, yapılan örnek uygulamalar ve hazırlanan eğitimler diğer ÖDM’lere aktarılabilmekte, kısaca ÖDM’lerin yerel kazanımları ulusal ölçüğe yayılabilmektedir.

Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde son yıllarda yaşanan dönüşümün önemli bir boyutu da MEB tarafından gerçekleştirilen çalışma ve projelere dair ayrıntılı analizlerin kamuoyu ile paylaşılmasıdır. 2018 yılında başlatılan *Eğitim, Analiz ve Değerlendirme Raporları* serisinde

eğitimin birçok farklı alanına dair veri temelli incelemeler yapılmakta ve raporlar eğitim paydaşlarıyla paylaşılmaktadır. 2021 yılı Şubat ayı itibarıyla 15 raporun yayımlandığı seride ulusal ve uluslararası başarı izleme çalışmalarına ilişkin sonuçlar, öğrencilerin kademeler arası geçiş sınavlarındaki performansları, PISA ve TIMSS Türkiye raporları, mesleki ve teknik eğitimdeki mevcut durum ve gelişmeler, MEB kurumlarının TÜBİTAK destek programlarına katılımı gibi birçok konu ele alınmıştır.

Sınav hizmetlerine erişimin artması ve kalite yönetimi

MEB tarafından eğitim paydaşlarına ve diğer kurumlara gerçekleştirilen sınavlara yılda yaklaşık 15 milyon kişi katılmaktadır. Türkiye’de sınav kapasitesi en yüksek kurumlar arasında bulunan MEB, sunduğu sınav imkânlarını daha da yaygınlaştırmak ve bu süreçlerin niteliğini garanti altına almak için 2018 yılı sonrasında önemli adımlar atmıştır.

Sınav kapasitesinin artırılması amacıyla öncelikle çeşitli sınav hizmetlerini sunabilen e-sınav merkezlerinin sayısı artırılmıştır. 2018 yılına kadar 124 salonda toplam 3.250 katılımcıya hizmet sunulabilen e-sınav merkezlerinin sayısı 2020 yılında 194’e çıkarılmıştır ve bu merkezlerde 4.290 katılımcı sınava katılabilmektedir. MEB 2021 yılında yeni bir planlama yaparak halen 70 ilçede bulunan e-sınav merkez sayısını 2021 yılında 410’a çıkartmayı, dolayısıyla e-sınav merkez sayısını da 491’e çıkartmayı hedeflemektedir. 2021 yılı sonunda tamamlanacak 491 sınav merkezinde yer alacak 500 sınav salonunda hizmet verecek e-sınav salonlarında aynı anda 10 bin 710 kişi yararlanabilecektir.

Sınav uygulamalarına erişimin artırılmasının yanında ayrıca ölçme ve değerlendirme süreçlerinin niteliği artırmak ve kalite güvence sistemi oluşturmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sınavların hazırlanmasından basımına kadar süreç, bu süreçte yönetim birimleri arasındaki iletişim, güvenlik önlemlerini de içeren birçok ölçüte göre ÖDSHGM’nin iç süreçleri tekrar yapılandırılmıştır. Yapılandırma neticesinde yapılan dış denetimlerden başarıyla geçen ÖDSHGM, 2020 yılında ISO 9001 Kalite Yönetim Sistemi ve ISO 27001 Bilgi Güvenliği Yönetim Sistemi belgelerini almıştır.

Mesleki Rehberlik Hizmetlerinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Mesleki rehberlik hizmetleri, bireylerin ilgi, yetenek ve yeterlikleri doğrultusunda uygun mesleki tercihlerde bulunmaları amacıyla gerçekleştirilmektedir (Akdemir, 1991). Mesleki rehberliğin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için bu konudaki danışmanların kullandıkları araçların niteliği ve bu araçlardan elde edilen sonuçları doğru değerlendirebilme yeterlikleri yüksek olmalıdır.

Mesleki ve teknik eğitime yönelik rehberlik faaliyetlerini güçlendirmek için atılan adımlardan birisi de öğrencilerin farklı alanlardaki mesleki becerilerini ölçmek için geliştirilen *Kariyer Rehberliği Beceri Ölçme Merkezi Beceri Bataryası*’dır. Bataryanın geliştirilme amacı,

öğrencilerin farklı meslek alanlarına yönelik becerilerini tespit ederek mevcut becerilerine göre rehberlik faaliyetlerini yürütmektir. Geliştirilen batarya ile öğrencilerin ilgilerinin yanı sıra temel mesleki becerilerine yönelik nesnel veriler elde edilebilecektir. Batarya, 10 ayrı materyalle uygulanan 15 farklı testten oluşmaktadır. Test bataryasının pilot çalışmaları tamamlanmış, ortaokul son sınıf öğrencileri üzerinde Türkiye normu oluşturma çalışması ise devam etmektedir. Rehberlik faaliyetlerinin iyileştirilmesi amacıyla atılan diğer bir önemli adım da MEB tarafından 2018 yılında geliştirilmeye başlanan e-portfolyo uygulamasıdır. Bu uygulama ile MEB, öğrencilerin akademik verilerinin yanında katıldıkları sosyal ve sportif etkinlikler, aldıkları sertifikalar ve eserlerini dijital ortamda bir ürün dosyası şeklinde oluşturulmasını sağlamıştır. Okul ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) uygulanan bazı değerlendirmelerin sonuçları da e-portfolyoya kaydedilebilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye’de ölçme ve değerlendirme uygulamaları uzun bir geçmişe sahiptir. Bu uygulamalarda öğrenci başarısının belirlenmesi odak noktası olmuş ve çoğunlukla öğrencilere not verme ya da öğrencileri sıralama amacı güdülmüştür. Özellikle 2000’li yıllardan sonra dünyada ölçme ve değerlendirmeye atfedilen önemin artması ile Türkiye’de de bu konuda önemli adımlar atılmaya başlanmıştır. Son üç yılda ise atılan adımlar hız kazanmış ve büyük ölçekli dönüşümler yaşanmaya başlanmıştır. Bu çalışmada özellikle eden son üç yılda MEB tarafından ölçme ve değerlendirme alanında atılan adımlar uluslararası raporlardaki öneriler ve ulusal araştırma bulgularıyla birlikte değerlendirilmiştir.

Çalışmaların ortaya koyduğu temel sorun alanı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlikleridir. Öğretmenlerin yeterliklerinde iyileşmeyi sağlamak amacıyla MEB, son yıllarda bu alana yönelik öğretmen eğitiminin kapasitesini ve kapsamını derinleştirmiştir. Bu eğitimlerde hem düzey belirleyici hem de daha fazla sorun yaşanan biçimlendirici değerlendirme becerilerine odaklanılmıştır. Öğretmenlerin her iki değerlendirme türünü birlikte ve etkin kullanmaları öğrencilerin üst düzey becerilerinin değerlendirilmesine de katkı sağlayacaktır.

LGS sistemi ile sınav performansına göre okullara yerleştirme yapılan öğrenci sayısının önemli ölçüde azaltılması ve madde yapısının günlük hayat becerileri ile ilişkilendirilmesi OECD (2019b) tarafından da getirilen önerilerle uyumludur. Öğrencilere soru ve materyal desteğinin artırılması da uzmanlarca hazırlanmış içeriklere öğrencilerin erişimini artırmak ve mevcut eşitsizlikleri azaltmak için atılmış önemli bir adımdır. Bu olumlu gelişmelerle birlikte, öğrencilerin daha üst düzey becerilerini ölçen, kendilerini ifade edebilecekleri madde türlerinin de merkezi sınavlarda kullanılması hala önemli bir gelişim alanıdır. Türkiye’deki

öğrenci ölçeğinin oldukça büyük olması ve değerlendirme süresinin sınırlılığı da dikkate alınarak kısa cevaplı ve otomatik puanlanabilir madde türlerinin tedrici olarak bu sınavlarda yer alması sağlanabilir.

Uygulanan ulusal başarı izleme çalışmaları, eğitim sistemi için farklı geribildirimler sağlayabilecek şekilde yapılandırılmıştır. 2019 yılında ilk kez uygulanan TMF-ÖBA ile birçok ülkede tüm hedef öğrenci grubuna uygulanan izleme çalışmalarına doğru önemli bir adım atılmıştır. Üç farklı sınıf düzeyinde 250.000’den fazla öğrencinin katıldığı araştırma, öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine geribildirim verilecek şekilde yapılandırılmıştır. ABİDE de üst düzey bilişsel becerilerin düzeyi hakkında geribildirim sağlayacak şekilde sürdürülmekte, elektronik uygulamaya geçilmesi için çalışmalar devam etmektedir. Türkiye’nin ölçme ve değerlendirme kapasitesinin bütüncül olarak artması için ÖDM’lerin 81 ilde yaygınlaştırılması atılan en önemli adımlardan birisini oluşturmaktadır. Bu merkezler öğretmen eğitimleri hazırlamak, izleme çalışmalarına destek olmak, madde ve eğitim materyalleri üretmek, illerde gerçekleşen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine destek olmak gibi birçok kritik görevi eş zamanlı olarak yürütmektedir. ÖDM’ler, OECD (2019b) değerlendirmesinde ifade edildiği üzere okullara yönelik ölçme ve değerlendirme desteğini artırmayı sağlayacaktır.

Türkiye’de ölçme ve değerlendirme uygulamalarının akademik başarıya odaklı olması öğrencilerin diğer becerilerine yönelik değerlendirmeleri arka plana itebilmektedir. Bu bağlamda Türkiye’nin Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı projesini başlatması ve OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Projesine katılımı oldukça önemlidir. Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı ile Türkiye’de ilk kez öğrencilerin dört dil becerisindeki düzeyleri belirlenmiştir. 15 ilde gerçekleştirilen pilot çalışma yaygınlaştırılacak ve farklı sınıf düzeylerinde de uygulanacaktır. MEB, bu sınavın uzun vadede Türkçe dil becerilerinin değerlendirilmesi için bir sertifika sınavı haline getirilmesini planlamaktadır. OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Projesinde ise ilk kez öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerine dair karşılaştırmalı sonuçlar elde edilecektir.

Eşitsizliklerin azaltılmasını için atılan diğer bir önemli adım da öğrencilere sunulan materyal desteğidir. ÖDSHGGM uzmanları tarafından hazırlanan 27.000’den fazla örnek soru ve eğitim materyali öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur. EBA platformu sınavlar aracılığıyla öğrencilerin eksikliklerini belirleyip ihtiyaca göre destek sağlayabilecek şekilde yeniden yapılandırılmıştır.

Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine erişimin artırılması için farklı boyutlarda ölçme ve değerlendirme imkânı sunan e-sınav merkezlerinin sayılarının artırılması henüz ilk yılında birçok olumlu getiri sağlamıştır. Yaygınlaştırılan e-sınav merkezleri, birçok ölçme ve değer-

lendirme uygulamasının bilgisayar tabanlı hale getirilmesinde ve daha fazla kişinin kendi ilinde bu sınavlara katılabilmesine imkân sağlamaktadır. OECD (2019b) tarafından öğrencilerin ortaöğretim ve yükseköğretime geçişlerinde daha fazla mesleki rehberlik hizmeti almalarına yönelik önerisine yönelik MEB, e-portfolyo hizmeti ve mesleki eğitimde beceri bataryasının geliştirilmesini sağlamış, rehberlik hizmetlerinin çeşitliliği artırarak yaygınlaştırmıştır. Görüldüğü üzere MEB tarafından son yıllarda yapılan iyileştirmeler ile uluslararası değerlendirmeler ve ulusal araştırmaların bulguları genel bir uyum içindedir. Bununla birlikte iki önemli gelişim alanına değinmek gerekmektedir. Öncelikle sınıf değerlendirmelerinin sıklıkla kazanımlara odaklanması ve beceri temelli değerlendirmelerin hâlâ yeterli düzeyde olmaması, üst düzey becerilere odaklanılmasını sınırlamaktadır. İkinci gelişim alanı da öğretmenlik eğitiminde ölçme ve değerlendirme becerilerinin kazandırılmasına odaklanan ders ve uygulamaların artırılması ve güçlendirilmesidir. Bu iki gelişim alanını dikkate alan adımlar atılması, sağlanan iyileştirmeleri güçlendirecektir.

Kaynaklar

- Akdemir, Ç. (1991). Okullarımızda mesleki rehberliğin önemi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 76-83.
- Alacacı, C. ve Erbaş, A. K. (2010). Unpacking the inequality among Turkish schools: Findings from PISA 2006. *International Journal of Educational Development*, 30, 182-192.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 85-94.
- Baykul, Y. (2011). Türklerde eğitimde ölçme ve değerlendirme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, (Özel Sayı)*, 1-32.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Boud, D. ve Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Bölükbaş, S. ve Gür, B. S. (2020). Tracking and inequality: The results from Turkey. *International Journal of Educational Development*, 78. <https://doi.org/10.1016/j.ijedu-dev.2020.102262> adresinden erişilmiştir.
- Braun, H. ve Kanjee, A. (2006). Using assessment to improve education in developing nations. In H. Braun, A. Kanjee, E. Bettinger, & M. Kremer (Eds) *Improving education through assessment, innovation, and evaluation* (pp.1-46). Cambridge: American Academy of Arts and Sciences.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-357.
- CEDEFOP (2020). *Note on lifelong guidance and the COVID-19 pandemic: Responses from Cedefop's CareersNet*. https://www.cedefop.europa.eu/files/2020_05_27_llg_and_pandemic_cnet_b.pdf adresinden erişilmiştir.
- Cesur, B. ve Yetkiner, A. (2020). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 375-392.
- Cingöz, Z. K. ve Gür, B. S. (2020). Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün akademik başarıya etkisi: PISA 2015 ve TEOG 2017 sonuçlarının karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 247-287. doi:10.12658/M0563.

- Costes, N., Hopbach, A., Kekalainen, H., van Ijperen, R. ve Walsh, P. (2010). *Quality assurance and transparency tools*. ENQA Workshop Report, 15. <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/QA-and-Transparency-Final-1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Deming, D. J. (2015). *The growing importance of social skills in the labor market*. NBER Working Paper 21473. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w21473/w21473.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yetkiner Özel, Z. E., Özel, S. ve Thompson, B. (2013). Türkiye'deki sosyoekonomik seviyeye bağlı matematik başarı farklılıklarının Avrupa Birliği ülkeleri ile karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 179-193.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P. Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eroğlu, E., Suna, H. E., Tanberkan, H., Canıdemir, A., Altun, Ü. ve Özer, M. (2020). Four-skill assessment of Turkish language: Results from a pilot project. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 11(2), 199-218.
- Everson, H. T. (1999). Education standards: Current directions and implications for assessment. In F. M. Ottobre (Ed). *The role of measurement and evaluation in education policy* (pp. 39-54). Paris: UNESCO Publishing.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Gelbal, S. ve Kellecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gencil, İ. E. ve Özbaşı, D.(2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(1), 190-201.
- Gençoğlu, C. (2019). Milli bir destekleme ve yetiştirme sistemi modeli: İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) derleme makalesi. *Milli Eğitim*, 48(1), 853-881.
- Gür, B. S., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). *Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi?*. SETA Analiz Raporları No: 69. Ankara: SETA.
- Hanushek, E. A. ve Woessman, L. (2007). *The role of education quality in economic growth*. World Bank Policy Research Working Paper 4122. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/260461468324885735/pdf/wps4122.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kilmen, S., Akın Kösterelioğlu, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2007). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algıları. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 129-140.

- Kutlu, Ö. (2006). Üst düzey zihinsel süreçleri belirleme yolları: Yeni durum belirleme yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim*, 335, 24-28.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB (2010). *Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı durum belirleme raporu*. Ankara: MEB.
- MEB (2017). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE): 8. sınıf raporu*. Ankara: MEB.
- MEB (2018). *2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS): Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı*. MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 3. Ankara: MEB.
- MEB (2019a). *2019 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 7. Ankara: MEB.
- MEB (2019b). *Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-Ö-BA)-I: 2019 4. Sınıf seviyesi*. MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 9. Ankara: MEB.
- MEB (2019c). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 10. Ankara: MEB.
- MEB (2020a). *2020 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 12. Ankara: MEB.
- MEB (2020b). *LGS 2020 merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı*. MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 13. Ankara: MEB.
- MEB (2020c). *Dört beceride Türkçe dil sınavı pilot çalışma sonuçları*. MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 11. Ankara: MEB.
- MEB (2020d). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*. MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 15. Ankara: MEB.
- Messick, S. J. (1999). Key issues. In F. M. Ottobre (Ed). *The role of measurement and evaluation in education policy* (pp. 39-54). Paris: UNESCO Publishing.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L. ve Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/> adresinden erişilmiştir.
- OECD (2013). *OECD review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes: Synergies for better learning- An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2015). *Evaluation and assessment to improve student outcomes*. Education Policy Outlook 2015 making reform happen (pp. 93-104). OECD Publishing.
- OECD (2019a). *PISA 2018 results (Volume I)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019b). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Student assessment in Turkey*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020). *Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success*. Paris: OECD Publishing.
- Özer, M. (2018). Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezinin stratejik hedefleri ve yeni yönelimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 221-226.
- Özer, M. (2019a). Reconsidering the fundamental problems of vocational education and training in Turkey and proposed solutions for restructuring. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 39(2), 1-19.
- Özer, M. (2019b). Background of problems in vocational education and training and its road map to solution in Turkey's Education Vision 2023. *Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 1-11.
- Özer, M. (2020). What does PISA tell us about performance of education systems? *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 217-228.
- Özer, M. (2021a). A new step towards narrowing the achievement gap in Turkey: "1,000 schools in vocational education and training" project, *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(1), 97-108.
- Özer, M. (2021b). Türkiye'de özel yeteneklilere yetenek geliştirme desteğinde bilim ve sanat merkezleri: Mevcut durum ve iyileştirme alanları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 729-749.
- Özer, M., Gençoğlu, C. ve Suna, H. E. (2020). Türkiye'de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. *OMU Journal of Education Faculty*, 39(2), 294-312.
- Öztürk, N. ve Masal, E. (2020). The classification of math questions of central examination for secondary education institutions in terms of PISA mathematics literacy levels. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 4(1), 17-33.
- Özyürek, A. ve Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 99-114.
- Sa, P. M., Lourenço, R. P. ve Papadimitrou, A. (2016). *How is transparency being regarded in education management literature?*. 19 th Toulon-Verona International Conference Proceedings. <https://sites.les.univr.it/eisic/wpcontent/uploads/2018/07/Moura-e-S%-C3%A1-Louren%C3%A7o-Papadimitriou.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Sabancı, O. ve Yazıcı, K. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterli algılarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-153.
- Suna, H. E., Gür, B. S., Gelbal, S. ve Özer, M. (2020). Fen lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik arka planı ve yükseköğretime geçişteki tercihleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 356-370. doi:10.2399/yod.20.734921.
- Suna, H. E. ve Özer, M. (2021a). The achievement gap between schools and relationship between achievement and socioeconomic status in Turkey. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 12(1), 54-70.
- Suna, H. E. ve Özer, M. (2021b). The impact of school tracking on secondary vocational education and training in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi: 10.16986/HUJE.2021068158.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Gür, B. S., Perc, M. ve Özer, M. (2020). Socioeconomic status and school type as predictors of academic achievement. *Journal of Economy Culture and Society*, 61, 41-64.
- Suna, H. E., Tanberkan, H. ve Özer, M. (2020). Changes in literacy of students in Turkey by years and school types: Performance of students in PISA applications. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 76-97.
- Şaşmaz Ören, F., Ormancı, Ü. ve Evrekli, E. (2011). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlik düzeyleri ve görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1675-1698.
- Şıvkın, S., Aksoy, V. C. ve Gür Erdoğan, D. (2020). LGS'de sorulan PISA tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-159.
- TÜSİAD (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşliğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*. İstanbul: TÜSİAD.
- UNESCO GEM (2017). *Making use of assessments for creating stronger education systems and improving teaching and learning*. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000259564&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_97c6d808-1a69-4acd-898edb864985e-c79%3F_%3D259564eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000259564/PDF/259564eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A22%2C%22gen%22%3A0%7D%-2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C54%2C653%2C0%5D adresinden erişilmiştir.

- US Department of Education (2013). *Access to effective teaching for disadvantaged students*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544345.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. Van den Akker, W. Kuiper, & U. Hamyer (Eds). *Curriculum landscapes and Trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Springer. doi: 1007/978-94-017-1205-7.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.

Transformation on the Field of Measurement and Evaluation by Ministry of National Education

Extended Abstract

Effective management of a system depends on collecting and evaluating data regarding the system components. Measurement and evaluation (M&E) give researchers a variety of methods leading to objective inferences about systems (Baykul, 1992). Due to the fact that education processes are also structured with a systemic approach, M&E has become one of the most important components of education systems. The coverage of M&E has increased remarkably over time, and it is extended to access, quality, efficiency, and equity in education. Additionally, M&E have become prevalent for accountability and transparency policies which are emphasized especially after the 2000s.

M&E methods have been implemented for different purposes such as personnel selection, admission to schools, and selection of students to be awarded scholarships for a long while in Turkey. Especially after the 2000s, promising projects such as participation in international large-scale studies and implementing national monitoring studies have been initiated by the Ministry of National Education (MoNE). On the other side, the improvements in M&E have accelerated and become prevalent, especially in the last years. These improvements are also monitored by researchers and international organizations (CEDEFOP, 2020; OECD, 2019b). The most comprehensive review of M&E improvements was carried out by the OECD in 2019 at the request of the MoNE (OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Student Assessment in Turkey). However, the OECD review was completed when the remarkable improvements were just started, and these improvements could just be partially addressed in the review (OECD, 2019b). Therefore, this study, it is aimed to address the current situation in M&E and to evaluate the concrete steps taken in the last three years, in line with the suggestions in the OECD review (2019b) and related research findings.

Assessment of students' academic achievement

a. Classroom assessments

Classroom assessments are the most frequently used M&E activities and provide information about the students' learning process. In order to provide effective feedback to students, it is necessary to use both formative and summative assessments.

Reviews and studies show that inadequacy in teachers' M&E skills is an important developmental area. Teachers generally prefer to use just multiple-choice items and think that their skills on M&E are limited. In the last three years, MoNE has increased teacher training capacity in order to improve the M&E competencies of teachers. The number of teachers who participated in M&E training increased. Additionally, the "Improvement of Teachers' Capacity on School and Class-Based Assessment" project was implemented by MoNE with the support of UNICEF.

b. High-Stake examinations within transition systems

Diverse transition systems have been used in the last decade in Turkey, and high-stake tests have been performed within these systems (Gür, Çelik, & Coşkun, 2013). As mentioned in the OECD report, the structuring of these tests over a long period and the tracking of all students into high schools based on their academic performance within the TEOG system has had a negative effect on the education system (Büyüköztürk, 2016; Cingöz & Gür, 2020; OECD, 2019b; Suna, Tanberkan, Gür, Perc & Özer, 2020).

In coherence with the OECD report's suggestions, the TEOG system was canceled in 2018, and the LGS was started as the new system. Within the LGS, the percentage of students who have been tracked in high schools based on their test performance decreased to around 10% in the last three years (MEB, 2018; 2019a; 2020b). The fact that these percentages are quite low compared to TEOG, the change in the transition system is evaluated positively by OECD. In addition, the items in the high-stake test within the LGS have been restructured in relation to daily life skills since 2019. The main purpose of restructuring is to support the students' ability to use their knowledge in daily life context. The restructuring of items used in high-stake tests is also positively reviewed by OECD; however, it is emphasized that different item types (other than multiple-choice items) assessing higher-level cognitive skills should also be used.

c. Monitoring the student achievement

MoNE has performed the achievement monitoring studies since 2002. OECD reviewed and emphasized the importance of ABIDE, which was the only monitoring study implemented in 2018. On the other hand, OECD revealed that ABIDE is a cross-sectional study and suggested restructuring the ABIDE as a national monitoring study. In this context, MoNE restructured the national monitoring study and implemented 'The Turkish-Mathematics-Science Student Achievement Monitoring Research' (TMF-ÖBA) in 2019. TMF-ÖBA has been the most comprehensive study: 112,465 students in 4th grade, 122,958 students in 7th grade, and 9,738 students in 10th grade are sampled in TMF-ÖBA. The sampled students in 4th and 7th grades cover approximately 10% of the student population at these grades. Additionally, the third cycle of ABIDE will be implemented in 2021 as a computer-based assessment (e-ABIDE). Consequently, Turkey has increased the capacity of monitoring studies at a national scale as suggested and started to perform both curriculum-based (TMF-ÖBA) and literacy-based (ABIDE) monitoring studies concurrently.

Identifying students in risk groups and policies increasing equality in education

An important benefit of M&E is the identification of students who need additional support and those who have difficulties in achieving educational outcomes. MoNE has implemented the "Remedial Education & Support Programme in Primary Education" (IYEP) since 2018, and it is aimed to identify and support students who could not achieve the expected outcomes in the early years of education (Cesur & Yetkiner, 2020; Gençoğlu, 2019; Özer, Gençoğlu,

& Suna, 2020). Supporting and Training Courses (DYK) is another opportunity offered by the MoNE since 2014 to support students' academic and social skills through extra courses. Lastly, the "1000 Schools in Vocational Education and Training" project has been initiated to support schools struggling with high disciplinary problems, absenteeism, and low achievement. MoNE has developed assessment tools to determine the educational deficiencies of approximately 600,000 students in these schools. For the first time, MoNE has used M&E methods to assess the effectiveness of IYEP and DYK and students who need additional academic support.

Assessment of diverse characteristics: language skills and social-emotional skills

a. Assessment of language skills

Language skills have an important role in personal development and provide the basis for the development of other skills (Jing, 2006). MoNE has initiated the Four Skill Assessment of Turkish Language project to assess students' skills in reading, listening, writing, and speaking in Turkish (Eroğlu et al., 2020; MEB, 2020c). The test has been developed as a computerized assessment, and language laboratories have been established to perform the test application at international standards. The pilot study was performed on the 7th-grade students with 1,500 students in 15 provinces in 2019 (MEB, 2020c). The project's ultimate goal is to be accredited by international authorities and be approved as a certification assessment for Turkish language skills.

b. Evaluation of social and emotional skills

Social and emotional skills (SES) affect school outcomes at least as much as cognitive skills. Within this scope, diverse educational approaches that focus on these skills have been developed. MoNE has increased the emphasis on SES and participated in the "OECD Social and Emotional Skills Study," which was conducted for the first time by the OECD. In this project, the social and emotional skills of 10 and 15-year-old students are assessed based on the common five-factor model. Results of OECD SES will be revealed in 2021, and these results will be the first outcomes regarding students' SES from a large-scale study.

Increasing M&E capacity and accountability

Enrichment of M&E activities in Turkey increases the need for competent human resources nationwide. Therefore, in 2019, M&E Centers (ODMs) were founded in all provinces of Turkey, and it is an important step forward for improving the capacity and quality of M&E services all over the country. These centers contribute to international large-scale studies such as PISA, TIMSS, PIRLS, and national monitoring studies, TMF-OBA and ABIDE. The development, implementation, and assessment of provincial-level examinations, which have been carried out more frequently in recent years, are also supported by ODMs. Additionally, "The ODM Platform" was established in 2021 in order to increase the total capacity and sharing of the ODM services.

An important aspect in the improvement of M&E activities in recent years is the publication of data-based reports by the MoNE and sharing these reports with stakeholders. For the first time in 2018, *Education, Analysis, and Evaluation Reports* have been initiated by MoNE. Since then, results of international large-scale studies such as PISA, TIMSS, and high-stake examinations are considered in detail within these reports.

Access to examination services and quality management

MoNE is one of the institutions with the highest examination capacity in Turkey. Approximately 15 million participants attend the exams conducted by MoNE yearly. Considering the fact that more examinations are structured as computerized assessments globally, MoNE has decided to increase its e-examination services. Until 2018, the number of e-exam centers, which can serve a total of 3,250 participants in 124 centers, has been increased to 194 in 2020, and 4,290 participants can take the exam in these centers concurrently. MoNE aims to increase the number of e-exam centers in 70 districts to 410 in 2021. Based on the plan, 10 thousand 710 people will be able to take tests in 491 exam centers at the end of 2021.

In addition to increasing the examination capacity, it was also aimed to improve the quality of M&E services. MoNE has improved its M&E management systems and completed the external audits, and accredited with the ISO 9001 Quality Management System and ISO 27001 Information Security Management System certificates in 2020.

New M&E tools in vocational guidance services

One of the steps taken to strengthen the guidance towards vocational education and training (VET) is the Career Guidance Skill Measurement Center Skill Battery. The battery has been developed to assess the vocational skills of students in different vocational fields. Another important step that aims to improve counseling services is the e-portfolio developed by the MoNE in 2018. E-portfolio has been structured to collect student data about the social and sports activities attended, the certificates they received, and tasks and works were created.

Discussion

When the improvements in M&E services are considered together, it is clearly seen that the steps by MoNE in the last three years are in coherence with the suggestions by the OECD report. The improvements are structured concurrently and with a multidimensional approach resulting in a transformation at a national scale. Teacher training and M&E capacity in diverse provinces of Turkey have increased, the changes in the transition system and restructuring of high-stake tests are evaluated positively, more students are assessed through national monitoring studies, data-based reports are published, and the scope of large-scale studies have broadened in the last three years.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ
Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 23 / Yaz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice

Vol: 12 / No: 23 / Summer 2021

**Okul Geliştirme Kriterlerinin Etki Derecelerinin
Okul Yöneticileri Açısından Çok Kriterli Karar Verme ile Belirlenmesi**

**Determining the Impact Levels of School Improvement Criteria in terms of
School Administrators by Making Multiple Criteria Decisions**

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Meral TOPAL
Süreyya YAPALIAL

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Okul Geliştirme Kriterlerinin Etki Derecelerinin Okul Yöneticileri Açısından Çok Kriterli Karar Verme ile Belirlenmesi

Meral TOPAL¹

Süreyya YAPALIAL²

Öz: Bu çalışmanın temel amacı, okul geliştirme kriterlerinin neler olduğu ve birbirini etkileme ya da birbirinden etkilenme durumlarını tespit etmektir. Etki derecesi en yüksek olan kriterin iyileştirilmesi ile kendisi dışındaki kriterlerde de toplu bir iyileşmenin olduğunun okul yöneticileri tarafından farkına varılması ise bir diğer amaçtır. Bu doğrultuda alanyazın taraması, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ve Milli Eğitim Bakanlığı “Okul Profili Değerlendirme Çalışması Tanıtım Toplantısı” açıklamaları baz alınarak genel kapsamlı 10 kriter belirlenmiştir. Çok kriterli karar verme yöntemlerinden olan, kriterlerin etkileme ve etkilenme durumlarının tespitine imkan veren DEMATEL yöntemi kullanılmıştır. İkili karşılaştırma matrisinden oluşan görüşme formu en az bir dönem (4 yıl) okul yöneticiliği deneyimi olan 14 katılımcı tarafından değerlendirilmiştir. Analizler sonucu, önceliği ve kendisi dışındaki kriterleri etkileme durumuna bakıldığında ilk sırada “Öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek” kriteri yer almıştır. Matrisin özellikleri doğrultusunda, okul yöneticilerinin öğrenen okul kültürü oluşturma çabalarının matriste yer alan kendisi dışındaki kriterlerde de iyileşme sağlayacağı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul geliştirme, DEMATEL, çok kriterli karar verme, okul yöneticisi

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 22.03.2021; *Kabul Tarihi:* 14.04.2021

Kaynakça Gösterimi:

Topal, M. & Yapalıal, S. (2021). Okul Geliştirme Kriterlerinin Etki Derecelerinin Okul Yöneticileri Açısından Çok Kriterli Karar Verme ile Belirlenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 77-102

1) Öğretmen, İmdat Vakfı Dumlupınar Ortaokulu, meraltpl@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9642-0602

2) Okul Müdürü, ECA Elginkan İlkokulu, sureyyapalial44@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2487-4808

Giriş

Okul kurumuna, toplumlar tarafından çok sayıda görev ve anlam yüklenmiştir. Toplumların okul aracılığıyla, kendileri için gelişmeler ve yenilikler meydana getirdikleri düşünülmektedir. Ayrıca toplumun geleceğinin okulların kazandırdıkları aracılığıyla ortaya çıktığına inanılmaktadır (Dewey, 2010). Bireyleri sosyalleştirmek ve onlara kültür aşılama, okulun toplumsal görevi olarak görülmektedir (Yiğit ve Bayrakdar, 2016). Okulun kültürü hem değiştirme hem de koruma işlevi bulunmaktadır. Illback'e (2014) göre, toplum, aile ve çevre ile iletişim halinde olan, eğitim ve uygulama deneyimleri sunan okullar, istenen ve aranan kurumlardır. Bu nedenle, zamanla ihtiyaçları karşılama amaçlı olarak okulların yönetim şekillerinde ve okul içi uygulamalarda değişiklikler söz konusu olmuştur. Gelişim, dönüşüm ve yenilikler olarak ifade edilen, okul geliştirme, ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye ve hatta yerel yerleşimler arasında değişiklikler ve farklılıklar gösterebilmektedir. Aytaç'a (2003) göre, okul geliştirme, belirli okul alanları veya kademelerindeki değişim ve gelişimler şeklinde olabileceği gibi bazen de belirli kültür ve köklü değişiklikler şeklinde olabilmektedir. Okul geliştirme, temel olarak, yenileştirilen veya yeniden şekillendirilen süreçlerin yanı sıra ileriye yönelik planlı ilerleme olarak görülmektedir (Gurbetoğlu, 2019). Ergün'e (2018) göre, okul geliştirmedeki sosyal unsur, okulun yer aldığı toplum içerisinde sosyal statüleri belirleyen bir kurum olmasını sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Bakioğlu ve Bahçeci'ye (2010) göre ise okul geliştirme sürecinde, veliler, özellikle fiziki koşul ve akademik başarıyı kapsayan kalite faktörüne önem vermektedirler. Bu durum okul geliştirmenin, tüm paydaşların ihtiyaçları doğrultusunda etkili olan süreç olarak yürütülmesinin önem arz ettiğini göstermektedir.

Alanyazın incelemeleri doğrultusunda, etkili okul geliştirme süreçlerinin sürekli ve döngüsel olmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu ifadeyi destekler şekilde, Dağ ve Gümüseli'ne (2011) göre, okul geliştirme sürecinin keskin sınırlarla belirlenmiş bir başlangıcı veya sonu bulunmamaktadır. Bu sürekli ve döngüsel okul gelişim sürecinin içinde barındırdığı kavramlar; hesap verebilirlik (Hoy ve Miskel, 2015; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Schildkamp, Poortman, Lutyen ve Ebbeler, 2016), eğitim politikaları (Hoy ve Miskel, 2015; Jennings, 2012; Smith ve O'Day, 1991; Toker, 2018), sistem yaklaşımı ve tutarlılık (Balyer ve Gündüz, 2011; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Sailor, 2015), vizyon (Bryk, 2018; Gunn, Pomahac, Evelyn ve Tailfeathers, 2011; Hoy ve Miskel, 2015; Jennings, 2012), kültür (Harris, 2002; Waldron ve McLeskey, 2010; Yiğit ve Bayrakdar, 2016), finansman (Chubb ve Moe, 1992; Saltman, 2015), öğrenci başarısı (Brezicha, Bergmark ve Mitra, 2015; Bryk, 2018; Hopkins, 2013; Jennings, 2012; Levine, 2011; Terhart, 2013), liderlik (Brezicha vd., 2015; Levine, 2011) olarak tespit edilmiştir. Kendi iyileştirme ihtiyaçlarını tespit edip tanımlayabilen, geliştirme ve iyileştirme süreçlerini planlayıp tasarlayabilen, bu süreç sonunda ise ihtiyaçlarının doğru ve planlanan şekilde karşılanıp karşılanmadığını tespit edip değerlendirebilen okullar, ideal yenilikçi ve gelişen okullar olarak görülmektedir. Alanyazın tespitleri bağlamında, Schildkamp

vd.'ne (2016) göre, hesap verebilirlik, okul geliştirme uygulamaları ve süreçleri için en temel unsurların başında gelmektedir. Benzer şekilde Hoy ve Miskel'e (2015) göre, çeşitli standart temele sahip ve kapsamlı olan okul geliştirme yaklaşımları hesap verebilirliği karşılayarak, kurumun etkililiğini artırmaktadır.

Tüm bunların yanında, eğitim politikalarının parçalı, genel olarak karmaşık ve çok katmanlı özelliklere sahip olmalarının, başarılı okul geliştirme ve bu gelişimin sürdürülebilirliği üzerinde engel teşkil edecek etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Smith ve O'Day, 1991). Bu doğrultuda, sistem yaklaşımının ve gelişmedeki tutarlılık unsurunun gerekliliği ifade edilmektedir. Balyer ve Gündüz'e (2011) göre, sistem yaklaşımı, aynı amaç için çalışan parçalardan oluşan bir bütünü ifade etmektedir. Hoy ve Miskel'e (2015) göre ise, gelişim için bir diğer önemli unsur vizyondur. Okulun vizyonu, geliştirme sistemleri ve hesap verebilirliğin, çevresel girdi, dönüştürme ve performans sonuç değişkenlerinin kullanılarak oluşturulması aşamasında, önemli bileşenleri birleştirici özellikte olmaları önem arz etmektedir. Ayrıca tüm bunların yanında Gunn vd.'ne (2011) göre, öğrencilerin aynı kalite ve düzeyde eğitim alarak başarılı olmaları, başta aileler olmak üzere tüm paydaşlar açısından önem arz etmektedir. Öğrenci başarısının, okul gelişimi üzerindeki doğrudan etkileriyle ilgili çok sayıda çalışmaya (Brezicha vd., 2015; Bryk, 2018; Hopkins, 2013; Jennings, 2012; Levine, 2011; Terhart, 2013; Waldron ve McLeskey, 2010) rastlanmaktadır. Benzer şekildeki çalışmalarda (Sailor, 2015; Thornburg ve Mungai, 2011) eşit eğitim haklarının varlığıyla hiçbir çocuğun geride kalmadığı, başarılı-başarısız gibi sınıflandırmalara maruz bırakılmadan tüm öğrencileri kapsayan eğitim uygulamaları okul geliştirmenin temeli olarak görülmektedir.

Türkiye'de okul geliştirme çalışmaları 1996 yılından itibaren dikkat çekmeye başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından, Okul Gelişim Yönetim Ekipleri ve Planları başlığı ile 2007 yılında yürürlüğe konulan (Arabacı ve Namlı, 2016; Gökyer, 2011; Hoşgörür, 2014; Şahin, 2013; 2015) ve zaman içerisinde farklılaşmaya uğrayan okul geliştirme uygulamalarıyla ilgili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu farklılaşma en çok 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde yer alan Okul Gelişim Modeli içeriğinde görülmektedir. Bunun paralelinde, Korkmaz ve Baş'a (2017) göre, okul geliştirmenin istenen şekilde gerçekleşmesi için okul yöneticilerinin okul geliştirme sürecindeki yenilik ve farklılaşmaları algılamaları, bilmeleleri planlama ve uygulamaların etkililikleri için vazgeçilmezdir. Okul geliştirme sürecinde, paydaşlara ait istek ve ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen okul geliştirme çalışmaları, okulların nitelikli eğitim ve öğretim verebilen kurumlar haline gelmelerini sağlamaktadır (Gökyer, 2011; Gül, 2009; Thornburg ve Mungai, 2011; Waldron ve McLeskey, 2010).

Okul gelişim modeli, 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ile ön plana çıkmıştır. Vizyon belgesinde öğrencileri merkeze alan, girişimci bireyler yetiştirmeyi amaçlayan, öğrenme ile ilgili tüm aktörleri içinde barındıran okullar geliştirilmesi ilk ifade olmuştur. Temel amaç, bilime ve kültüre meraklı, çağın gerektirdiği becerilerle donanmış nitelikli, başarılı ve mutlu bireyler

yetiştirmektir (MEB, 2018). Okul gelişim modeli, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde, eğitim yönetimini doğrudan ilgilendiren alanlar içerisinde ilk olarak ifade edilen kavramdır. Vizyon belgesiyle, okul temelli bir anlayışa geçiş hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, okul sahip olduğu veya olmak istediği kültür ile kendi imajını kendisi oluşturabilecektir. Temel gerekçe ise her okulun kendine has çevre, kültür ve ihtiyaçlara sahip olmasıdır. Bu şekilde, okulun, bulunduğu çevrenin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ürün çıkaracak hale gelmesinin önemi ön plana çıkmıştır. 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde, bölgesel ve yerel farklılıklar doğrultusunda önceliklerin belirlenmesinin en önemli kriter olduğu belirtilmiştir. Her okul ihtiyaçlar doğrultusunda plan hazırlayarak hedeflere ulaşmaya çalışacaktır (MEB, 2018). Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi, Türkiye'nin her yönüyle güçlenip gelişmesine katkı sağlayacak bir adım olarak görülmektedir (Elçiçek ve Han, 2018). Ayrıca her bir okula, okul gelişim bütçesi verilmesi hedeflenmiştir. Bu bütçe okul gelişim planları ile uyumlu olacak şekilde sağlanacaktır.

Jennings'e (2012) göre okulların başarılı bir şekilde gelişimi açısından, politika yapıcılarının yönlendirmesiyle dışarıdan veya merkezden yapılan reformlar, gelişim ve değişim planlamaları gerekli iyileştirme seviyesini oluşturamamaktadır. Bunun yerine kurumun içinden harcanacak geliştirme çabaları istenen sonuçlara götürebilir. Gelişimin kilit yönleri arasında, işbirlikçi bir kültürün geliştirilmesi, öğretmen uygulamalarını iyileştirmek için yüksek kaliteli mesleki gelişim uygulamaları, okul müdürü tarafından okul geliştirme etkinliklerine güçlü liderlik yapmaları sayılabilmektedir (Brezicha vd., 2015; Levine, 2011; Waldron ve McLeskey, 2010).

Lunenburg ve Ornstein'a (2013) göre eğitimin üst yöneticileri ve okul müdürleri okul gelişiminin lideri konumundadırlar. Benzer şekilde Bryk (2018) okul müdürlerinin ve yerel yönetimlerin değişime yönelik merkez rollerinin önemini vurgulamıştır. Kurumsal okul geliştirme süreçlerinin başarıya ulaşması için destek amaçlı düzenli denetlemeler ve finansal destek olmazsa olmazdır (Saltman, 2015). Chubb ve Moe'ya (1992) göre eğer eğitim yöneticileri gelişme ve yeniliklerin etkin olmasını istiyorlarsa, değişikliğe gerek duydukları problem olarak adlandırdıkları durumun altında yatan sorunu bulup o sorunu çözmeye odaklanmalılar. Ancak bu şekilde temeli sağlam bir değişim başarısı elde edebilir. Barker (2010) 1988'den bu yana okul geliştirme üzerine yaptığı çalışmalar ile pazar yeri rekabeti, düzenleme ve denetleme, hızlı liderlik düzeltmeleri ve en iyi uygulama tarifleri yoluyla öğrenmenin geliştirilebileceğini tamamen doğrulamıştır.

Alanyazın incelemesinde, standart bir okul geliştirme kavramının tanımlanmış olmadığı görülmektedir. Ayrıca Terhart'a (2013) göre okul geliştirme sürecinde her zaman başarı, kısmi başarı, kısmi başarısızlık veya tam başarısızlık söz konusu olabilmektedir. Burada ise okul yöneticisinin değişime ve yeniliklere liderlik etmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticisi, dönüşüm ve yeniliğin sağlanmasında en fazla ve önemli sorumluluğa sahip olan unsur olarak görülmektedir.

Okul geliştirme ile okul yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin okul temelli yürütüleceği, yerel yöneticilerin okul gelişiminde aktif olacağı, okul odaklı bir gelişim planı önem kazanmıştır. Genel anlamda değişimin hızlı olması, doğru ve hızlı karar alınarak uygulamaya geçilmesinin gerekliliğini ön plana çıkarmıştır. Ayrıca eğitimde yerel uygulamaların olması, sürdürülebilirliği, sürekliliği, az maliyetle çözüm üretmeyi, bölgeye uygun sonuçlar elde etmeyi ve eğitimcilerin gizli kalan liderlik yetkinliklerinin ortaya çıkmasını sağlayabilir. Bu nedenle çalışmada okul yöneticilerinin okul gelişimi hakkındaki algıları, bilgileri, uygulamaya geçişteki planlamaları önem arz etmektedir.

Çalışma grubunda yer alan müdür ve müdür yardımcıları, okul geliştirme sürecinde temel sorumluluk sahibi kişiler olarak ele alınmışlardır. Bu araştırma, okul geliştirme konusunda, okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda, okul geliştirme kriterlerinin etki derecelerine göre sıralandığı ilk çalışmalardan biri olma özelliği taşımaktadır.

Çalışmanın, okul geliştirme konusunda dikkat çekerek farkındalık yaratması beklenmektedir. Ayrıca konu üzerine, okul yöneticilerinin bilgi, gözlem ve deneyimleri ortaya konacaktır. Tüm bunların yol gösterici nitelikte olması ve okul geliştirmeye ilgili daha fazla kitleye ulaşılması beklenmektedir. Özellikle çevrimiçi eğitim ve yüz yüze eğitimin bir arada yer alacağı durumlar için yeni eğitim modelleri ifade etme gibi faydalar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, okul geliştirmede ön plana çıkan kriterlerin birbirlerine etki durumlarının tespit edilmesi amacıyla, çok kriterli karar verme yöntemlerinden DEMATEL (Decision Making Trial and Evaluation Laboratory) yöntemi kullanılmıştır. Gabus ve Fontela'ya (1972) göre, bir matriste yer alan etki derecesi yüksek kriterde iyileşme yapıldığı takdirde etki derecesi doğrultusunda matriste yer alan kendisi dışındaki kriterlerde de iyileşmeye neden olmaktadır. Bu durum da etki derecesi yüksek olan kriterin iyileştirilmesi ile matriste toplam bir iyileşmenin olacağı ifade edilmektedir (Çelikbilek, 2018; Gabus ve Fontela, 1972). DEMATEL yöntemi ile en çok etki alan ve veren kriterler tespit edilmektedir. Ulaşılabilen alanyazın taraması sonucu okul geliştirme konusunda çok sayıda araştırmaya (Arabacı ve Namlı, 2016; Aytaç, 2003; Bakioğlu ve Bahçeci, 2010; Balkar, 2010; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Brezicha vd., 2015; Bryk, 2018; Chubb ve Moe, 1992; Dağ ve Gümüseli, 2011; Ergün, 2018; Gurbettoğlu, 2019; Gökyer, 2010; Harris vd., 2012; Hopkins, 2013; Hoy ve Miskel, 2015; Illback, 2014; Jennings, 2012; Levine, 2011; Nordholm ve Blossing, 2014; Sailor, 2015; Saltman, 2015; Schildkamp vd., 2016; Smith ve O'Day, 1991; Thornburg ve Mungai, 2011) rastlanmış ancak okul geliştirme sürecine ait kriterlerin birbirini etkileme durumları ile birbirinden etkilenme durumlarını rasyonel olarak ifade eden bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda çalışmanın problemi "Okul geliştirme kriterlerinin birbirini etkileme ve birbirinden etkilenme durumları nedir?" şeklindedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, okul geliştirme kriterlerinin birbirini etkileme ve birbirinden etkilenme durumlarını tespit etmektir. Bu doğrultuda, alanyazın taraması, 2023 Vizyon Belgesi

ve MEB “Okul Profili Değerlendirme Çalışması Tanıtım Toplantısı” açıklamaları baz alınarak, uzman görüşü (Delphi Tekniği) ile elde edilen okul oluşturma-geliştirme kriterlerinin kendisi dışındaki kriterlerden etkilenen mi, kendisi dışındaki kriterleri etkileyen mi olduğunu tespit etmektir. Böylelikle etkisi en yüksek kriterde iyileştirme yapılması ile matriste yer alan kriterlerde toplu iyileşme ve gelişme gerçekleştirilebilecektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerine göre okul geliştirmede en çok hangi kriterler toplu iyileşmede en önemli rolü oynamaktadır?
2. Okul yöneticilerine göre okul geliştirmede kendisi dışındaki kriterleri etkileyen kriterler nelerdir?
3. Okul yöneticilerine göre okul geliştirmede kendisi dışındaki kriterlerden etkilenen kriterler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Mevcut çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde alanyazın incelemesi yapılarak, 2023 Vizyon Belgesi Okul Gelişim Modeli (<http://2023vizyonu.meb.gov.tr>) ve MEB “Okul Profili Değerlendirme Çalışması Tanıtım Toplantısı (<http://www.meb.gov.tr>-haber)” açıklamaları ele alınarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak okul geliştirme kriterleri elde edilmiştir. Özkan’a (2019) göre, doküman inceleme yöntemi, hem bir veri toplama hem de analiz yöntemini olarak belirtilebilmektedir. Basılı ve elektronik materyallerin titizlikle ve sistematik olarak ele alınmasını ve değerlendirilmesini içermektedir. Bu yöntem ile tespit edilen kriterler içerisinden kapsayıcılığı yüksek olan kriterler uzman kişiler tarafından Delphi Tekniği ile belirlenerek temel 10 kriter belirlenmiştir. Delphi Tekniği ile görüşleri alınan uzman kişiler eğitim yönetimi anabilim dalı öğretim üyeleri ve okul müdürlerinden oluşmaktadır. Delphi Tekniği, karar verme sürecinde konu hakkında uzman kişiler tarafından nihai karar verilmesini sağlayan istatistiksel bir analiz yöntemidir (Saekman, 1975). Bu değerlendirme sonucu, çalışmanın ikinci bölümü için temel kriterler ortaya konmuştur.

Çalışmanın ikinci bölümünde, kriterlerden etkileme ve etkilenme derecesi yüksek olanların tespiti için Çok Kriterli Karar Verme (ÇKKV) yöntemlerinden DEMATEL yöntemi kullanılmıştır. DEMATEL, etkileyen, etkilenen ve nedensel ilişkileri ortaya koyan bir yöntemdir (Gabus ve Fontela, 1972). Yöntem, nedensel ilişkileri tespit etmek amacıyla etki değerlendirmesi yapmaktadır. Yöntem sayesinde, kriterler arasındaki ilişkilerin gücünün ve seviyesinin sayısal olarak tespit edilebilmesi sağlanmaktadır (Çelikkilek, 2018). DEMATEL, kriterler arasındaki karşılıklı bağımlılığı doğrulayabilir ve içlerindeki göreceli ilişkileri yansıtacak bir haritanın geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu nedenle karmaşık ve iç içe geçmiş sorunları

araştırmak ve çözmek için kullanılabilir. Bu yöntem, sadece karşılıklı bağımlılık ilişkilerini matrisler aracılığıyla bir neden sonuç grubuna dönüştürmekle kalmaz, aynı zamanda bir etki ilişki diyagramı yardımıyla karmaşık bir yapı sisteminin kritik kriterlerini de bulur (Si, You, Liu ve Zhang, 2018). Bunun için kare matrisler ve ikili karşılaştırma kullanılmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın yürütülmesi için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığından 26/02/2021 tarihli ve E.4021 sayılı Etik Kurul Onayı alınmıştır. Araştırmannın çalışma grubu, İstanbul ilinde yer alan okullarda yöneticilik yapan ve en az bir dönem (4 yıl) okul yöneticiliği deneyimi bulunan 9 okul müdürü ve 5 müdür yardımcısının yer aldığı 14 kişilik katılımcıdan oluşmaktadır. En az bir dönem okul yöneticiliği deneyimi olması, 4'er yıllık görevlendirme periyodlarını ifade etmektedir. Veri toplama sürecinde ilçe sınırlaması yapılmamıştır. Bunun yanında çalışma grubunda yer alan katılımcılardan 6'sı Maltepe, 3'ü Kartal, 2'si Beykoz, 2'si Beşiktaş ve 1'i Sarıyer ilçelerinde görev yapmaktadırlar. ÇKKV yöntemleri ile yürütülen çalışmalarda, küçük çalışma grupları daha tutarlı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (Chin, Chiu ve Tummala, 1999; Özdemir, 2020). Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Ölçüt örneklemede daha önceden hazırlanmış kriterler veya bir ölçüt listesi kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, okul yöneticileri için okul geliştirme konusunda bilgi sahibi olması ve okul yöneticiliğinde en az bir dönemlik deneyime sahip olması, ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar kısaltma ve kolay tanımlanabilmesi için harf ve görüşme sıra numarası ile kodlanmıştır. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Unvan	Branş	
Katılımcı1	Kadın	Müdür	Sınıf Öğretmeni	Maltepe
Katılımcı2	Erkek	Müdür	Matematik Öğretmeni	Maltepe
Katılımcı3	Erkek	Müdür Yard.	İngilizce Öğretmeni	Maltepe
Katılımcı4	Erkek	Müdür	Fen Bilimleri Öğretmeni	Kartal
Katılımcı5	Kadın	Müdür Yard.	İngilizce Öğretmeni	Maltepe
Katılımcı6	Kadın	Müdür Yard.	Fen Bilimleri Öğretmeni	Maltepe
Katılımcı7	Erkek	Müdür Yard.	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Maltepe
Katılımcı8	Erkek	Müdür	Sınıf Öğretmeni	Kartal
Katılımcı9	Erkek	Müdür	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	Beykoz
Katılımcı10	Erkek	Müdür	Sınıf Öğretmeni	Beşiktaş
Katılımcı11	Erkek	Müdür	Beden Eğitimi Öğretmeni	Beykoz
Katılımcı12	Kadın	Müdür Yard.	Matematik Öğretmeni	Kartal
Katılımcı13	Kadın	Müdür	Türkçe Öğretmeni	Beşiktaş
Katılımcı14	Erkek	Müdür	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Sarıyer

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunda yer alan 14 katılımcının 5’i kadın, 9’u erkektir. Bu katılımcılardan 3’ü Sınıf Öğretmeni, 2’si Matematik Öğretmeni, 2’si İngilizce Öğretmeni, 2’si Fen Bilimleri Öğretmeni, 2’si Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 1’i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, 1’i Beden Eğitimi Öğretmeni ve 1’i Türkçe Öğretmenidir.

Verilerin Toplanması

Tablo 1’de yer alan katılımcılar ile dünya çapında var olan COVID-19 salgını nedeniyle çevrimiçi görüşme sağlanmıştır. DEMATEL için MS Excel programında görüşme formu hazırlanmış ve ikili karşılaştırmalar için açıklama yapılmıştır. Bilgisayar ortamında ikili karşılaştırma matrisleri katılımcılar tarafından ikili karşılaştırmalar şeklinde doldurulmuştur.

Karar verme, hedeflerin gerçekleştirilmesi için var olan alternatifler arasından birini seçme eylemi olarak ifade edilmektedir. Çok kriterli karar verme problemleri ise Yıldırım ve Önder’e (2018) göre, birden fazla ve hatta çok sayıda kriterin beraber en iyi şekilde kullanılmasını mümkün kılan problemlerdir. Bu şekilde çözüm setleri içerisinde en iyi alternatifin seçilmesini sağlamaktadır. ÇKKV, matematik, ekonomi, sosyal bilimler enformatik psikoloji ve yönetim gibi çok disiplinli yapılardır. Tüm bu disiplinler ÇKKV ile bir araya getirilip problemin birden çok boyutta değerlendirilerek karara bağlanmasını mümkün kılmaktadır (Çelikkilek, 2018; Yıldırım ve Önder, 2018). ÇKKV problemleri, seçim, sıralama ve sınıflama problemleri olmak üzere üç temel başlık altında incelenmektedir. DEMATEL hem bir etkileyen veya etkilenen açısından ele alındığında sınıflama imkânı, hem de etki derecesi yüksek olan kriterin tespiti ile iyileşmenin hangi alanda daha etkili olacağını tespiti açısından ele alındığında seçim imkânı sağlamaktadır. Okul yöneticilerinin katılımı ile görüşme formu matrisinde yer alan kriterlerden etki derecesi yüksek olanın sayısal değerler ile belirlenmesi mümkün olmaktadır. Matrislerde etki derecesi yüksek olan kriterlerde iyileşme gerçekleştirilmesi durumunda kendisi dışındaki kriterlerde de iyileşme gerçekleşmektedir. Bu anlamda etki derecesi en yüksek olan kriterleri tespiti için DEMATEL yönteminin çözüm aşamaları uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinin ilk aşamasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi paralelinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, basılı, elektronik, sözel materyallerin içerdiği anlatım ve mesajı, anlamsal açıdan sistematik olarak çıkarımlarda bulunulmasını kapsamaktadır (Özkan, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda Tablo 2’de yer alan kriterler içerik analizi sonucu sınıflandırılmıştır.

İkinci aşamada, elde edilen kriterlerin analizi için MS Excel programında araştırmacı tarafından hazırlanan formüller ile çözümlenmiştir. DEMATEL çözümü aşamaları ise, problemin tanımlanması, kriterlerin belirlenmesi, direkt ilişki matrisinin oluşturulması, direkt ilişki matrisinin normalizasyonu, toplam ilişki matrisinin oluşturulması, kriterler arası

ilişkilerin tespit edilmesi ve ağ yapısının oluşturulması şeklindedir (Çelikkbilek, 2018). İlk aşama olan problemin tanımlanması, çözüm aşaması için en önemli adımlardandır. Her problem çözüm basamağında olduğu gibi DEMATEL yönteminde de problemin net bir şekilde ortaya konması başlangıç için önem arz etmektedir. Tablo 2’de tespit edilen kriterlerin son hali yer almaktadır.

Tablo 2. Okul Geliştirme Kriterleri

Kriter Kodu	Kriter	Kaynak
K1	Etkili okul - veli işbirliğini arttırmak	Beycioğlu ve Aslan, 2010; Çırak-Kurt ve Kalman, 2019
K2	Aktif çalışan okul aile birliği ekibini önemsemek	Çırak-Kurt ve Kalman, 2019
K3	Okulun sanatsal, sportif ve kültürel etkinliklerini desteklemek	Beycioğlu ve Aslan, 2010; Çırak-Kurt ve Kalman, 2019
K4	Etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek	Çırak-Kurt ve Kalman, 2019; MEB, 2018
K5	Öğrencilerin akademik gelişimini önemsemek	Harris, 2002; Özdemir ve Topal, 2019; MEB, 2019
K6	Bilimsel proje, araştırma ve yarışmaları katılımı teşvik etmek	Çırak-Kurt ve Kalman, 2019; MEB, 2018
K7	Öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek	Harris, 2002; Özdemir, 2020; Yıldız, 2012; MEB, 2019
K8	Okul paydaşlarında var olan farklı özellikler ve görüşlere önem vermek	Beycioğlu ve Aslan, 2010; Çırak-Kurt ve Kalman, 2019; Harris, 2002
K9	Okulun fiziki olanaklarını arttırmak	Özdemir ve Topal, 2019; MEB, 2018
K10	Okul değer ve normlarını görünür kılan kurum kültürü oluşturmak	Harris, 2002; Özdemir, 2020; MEB 2018

Kriterlerin belirlenmesi aşamasında ise alan yazın taraması, konu ile ilgili uzman görüşüne başvurulması ve Delphi Tekniği ile kriterlerin son halinin ortaya konması sağlanabilmektedir. Kriterlerin tespitinin ardından katılımcılar ile görüşme sağlamak için oluşturulan kare matrisi, ikili karşılaştırma için hazırlanmıştır. Tablo 3’te çalışma sürecinde kullanılan İkili Karşılaştırma Ölçeği (Gabus ve Fontela, 1972) yer almaktadır. Kare matrislerde ikili karşılaştırma sonucu, etki derecesi yüksek olan kriter veya kriterlerin tespiti, bu kriter veya kriterlerde gelişmenin sağlanması ile matriste yer alan kendisi dışındaki kriterlerde de iyileşmenin gerçekleşmesi açısından önem arz etmektedir.

Tablo 3. DEMATEL İkili Karşılaştırma Ölçeği

Sayısal Değeri	Etki Derecesi
0	Etki Yok
1	Düşük Derecede Etkili
2	Orta Derecede Etkili
3	Yüksek Derecede Etkili
4	Çok Yüksek Derecede Etkili

Yöntemin bir sonraki aşaması olan direkt ilişki matrisinin oluşturulmasında tüm katılımcılar ile ikili karşılaştırma matrisinin doldurulmasının ardından grup kararını elde etmek için her bir katılımcıya ait matrislerin kriter aritmetik ortalaması alınmaktadır. Ardından direkt ilişki matrisini normalize etmek için, satır ve sütunlarda yer alan değerler toplanır. Bu toplamlardan en büyük olan değer tespit edilerek, matrisin her bir elemanı bu değere tek tek bölünür. Bu şekilde oluşan normalize direkt ilişki matrisinin (ND) ayrı ayrı sütun toplamları 1'e eşit olmaktadır (Çelikkbilek, 2018; Gabus ve Fontela, 1972). Elde edilen matrisi (ND) birim matristen çıkartıp, çıkan matrisin tersi alınır. Ardından bu tersi alınarak elde edilen matris baştaki normalize matris (ND) ile çarpılır. Bu işlem ile toplam ilişki matrisi oluşturulur.

$T=ND(I - ND)^{-1}$ şeklinde formülüze edilebilir (Çelikkbilek, 2018).

Toplam ilişki matrisinde kriterlere ait satır toplamı (d) ve sütun toplamı (r) hesaplanır. Eğer bir kritere ait "d-r" değeri 0 (sıfır)'dan küçük ise kendisi dışındaki kriterlerden etkilenen, "d-r" değeri 0 (sıfır)'dan büyük ise kendisi dışındaki kriterleri etkileyen kriter olarak tespit edilir. Bu şekilde kriterler arası ilişkiler ortaya konmuş olur. İlişkilerin ortaya konması ile son olarak toplam ilişki matrisine ait elemanlarının ortalamasının hesaplanması sonucu eşik değeri belirlenir (Çelikkbilek, 2018; Gabus ve Fontela, 1972; Özdemir ve Topal, 2019). Eşik değerine eşit veya üstünde kalan matris değerleri tespit edilir. Bu tespit edilen değerler, hangi kriterin kendisi dışındaki kriterlerden hangisinin ya da hangilerinin üzerinde etkisinin olduğunu gösterir. Şekil 1'de bu çalışmada önerilen DEMATEL yöntemine ait akış şeması yer almaktadır.



Şekil 1. DEMATEL Çözümü Akış Şeması (Çelikkbilek, 2018, s. 6)

Bu çalışmada, genel kapsama sahip okul geliştirmeye ait 10 kriter, 10×10 'luk DEMATEL matrisleri oluşturularak ikili karşılaştırmalar yolu ile katılımcılardan yanıt alacak şekilde hazırlanmıştır. Veri toplamada kullanılan matris örneği Tablo 4'te yer almaktadır. Tablo 4'te görüldüğü üzere kendisi ile karşılaştırılan kriterlerin kendilerine etki dereceleri 0'dır. Bu neden ile matriste bu değerler veri toplanmasından önce hazır olarak verilmiştir.

Tablo 4. Okul Geliştirme DEMATEL Matrisi

Okul Geliştirme ve Kurum İmajı Oluşturma Kriterleri	K1: Etkili okul - veli işbirliğini arttırmak	K2: Aktif çalışan okul aile birliği ekibini önemsemek	K3: Okulun sanatsal, sportif ve kültürel etkinliklerini desteklemek	K4: Etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek	K5: Öğrencilerin akademik gelişimini önemsemek	K6: Bilimsel proje, araştırma ve yarışmaları katılımı teşvik etmek	K7: Öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek	K8: Okul paydaşlarında var olan farklı özellikler ve görüşlere önem vermek	K9: Okulun fiziki olanaklarını arttırmak	K10: Okul değer ve normlarını görünür kılan kurum kültürü oluşturmak
K1: Etkili okul - veli işbirliğini arttırmak	0									
K2: Aktif çalışan okul aile birliği ekibini önemsemek		0								
K3: Okulun sanatsal, sportif ve kültürel etkinliklerini desteklemek			0							
K4: Etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek				0						
K5: Öğrencilerin akademik gelişimini önemsemek					0					
K6: Bilimsel proje, araştırma ve yarışmaları katılımı teşvik etmek						0				
K7: Öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek							0			
K8: Okul paydaşlarında var olan farklı özellikler ve görüşlere önem vermek								0		
K9: Okulun fiziki olanaklarını arttırmak									0	
K10: Okul değer ve normlarını görünür kılan kurum kültürü oluşturmak										0

Bulgular

Çalışmada yer alan okul geliştirmeye ait 10 kriter, okul yöneticileri tarafından ikili karşılaştırmaya tabi tutulmuştur. Tüm katılımcıların, matris üzerinde ikili karşılaştırmaları yapmasının ardından 14 matrise ait direkt ilişki matrisi oluşturulmuştur (Tablo 5). Kriterlerin her bir ikili karşılaştırma matrisindeki elemanları toplanarak 14'e bölünüp elde edilen aritmetik ortaları direkt ilişki matrisinde yer almıştır.

Tablo 5. Kriterlere Ait Direkt İlişki Matrisi

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
K1	0,00	2,33	0,98	1,02	0,99	1,03	0,67	1,00	0,89	0,98
K2	1,75	0,00	0,93	0,87	0,83	0,24	0,04	0,97	0,09	0,34
K3	1,91	1,24	0,00	1,12	1,00	1,10	0,45	1,04	1,27	0,96
K4	2,17	2,38	1,00	0,00	1,02	1,13	0,09	1,10	1,05	0,99
K5	2,48	2,57	1,88	2,32	0,00	1,00	1,01	2,12	1,77	1,00
K6	2,52	2,58	1,93	2,30	1,11	0,00	1,00	1,88	1,78	0,87
K7	2,69	2,58	2,02	2,55	1,23	1,97	0,00	2,35	2,00	1,08
K8	1,98	2,07	2,00	1,99	1,00	1,01	0,43	0,00	1,01	0,74
K9	2,03	2,11	2,07	2,02	1,56	1,95	1,10	2,01	0,00	0,97
K10	2,73	2,69	2,11	2,58	1,98	2,23	1,22	2,37	2,21	0,00

Tablo 5'te yer alan bulgular doğrultusunda kriterler arasındaki ilişkiler görülmektedir. Yorumlama yapılırken satırda yer alan kriterin sütunda yer alan kritere etkisinin derecesi tespit edilir. Bu doğrultuda tüm katılımcılara ait karşılaştırmaların ortalamasının yer aldığı direkt ilişki matrisine göre “Okul değer ve normlarını görünür kılan kurum kültürü oluşturmak” (K10)'nun 2,73 değeri ile en yüksek etkiyi, “Etkili okul - veli işbirliğini arttırmak” (K1) üzerinde oluşturduğu görülmektedir.

DEMATEL yönteminin diğer aşamaları, grup kararını temsil eden direkt ilişki matrisi üzerinden analiz yapılarak devam etmektedir. Tablo 5'te yer alan sütunların toplamı hesaplanıp ardından toplama ait sütundaki her bir eleman tek tek sütun toplamına bölünmüştür. Elde edilen kriterlere ait normalize matris Tablo 6'da yer almaktadır. Bu durumda normalize matrislerde her bir sütunun ayrı ayrı toplamı 1'e eşitlenmiş olmaktadır.

Tablo 6. Kriterlere Ait Normalize Matris

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
K1	0,00	0,11	0,07	0,06	0,09	0,09	0,11	0,07	0,07	0,12
K2	0,09	0,00	0,06	0,05	0,08	0,02	0,01	0,06	0,01	0,04
K3	0,09	0,06	0,00	0,07	0,09	0,09	0,07	0,07	0,11	0,12
K4	0,11	0,11	0,07	0,00	0,10	0,10	0,02	0,07	0,09	0,13
K5	0,12	0,13	0,13	0,14	0,00	0,09	0,17	0,14	0,14	0,13
K6	0,12	0,13	0,13	0,14	0,10	0,00	0,17	0,13	0,15	0,11
K7	0,13	0,13	0,14	0,15	0,11	0,17	0,00	0,16	0,17	0,14
K8	0,10	0,10	0,13	0,12	0,09	0,09	0,07	0,00	0,08	0,09
K9	0,11	0,10	0,13	0,12	0,16	0,16	0,18	0,14	0,00	0,12
K10	0,13	0,13	0,14	0,15	0,18	0,19	0,20	0,16	0,18	0,00

Tablo 6’da da görüldüğü üzere her bir sütunda yer alan değerlerin toplamı 1’dir. Bu aşama yorumlamaya hazır hale getirmek için gerçekleştirilen bir basamaktır. Analizler, normalize edilen matris ile devam ettirilebilmektedir. Elde edilen normalize matris birim matristen çıkarılıp fark matrisin tersi alınmıştır. Ters matris ise Tablo 6’da yer alan normalize matris ile çarpılarak Tablo 7’de yer alan kriterlere ait toplam ilişki matrisi elde edilmiştir.

Tablo 7. Kriterlere Ait Toplam İlişki Matrisi

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
K1	0,51	0,52	0,57	0,56	0,59	0,59	0,61	0,57	0,57	0,62
K2	0,60	0,50	0,56	0,55	0,58	0,52	0,51	0,56	0,51	0,54
K3	0,60	0,56	0,51	0,57	0,59	0,59	0,57	0,57	0,61	0,62
K4	0,71	0,51	0,57	0,52	0,60	0,60	0,52	0,57	0,59	0,63
K5	0,73	0,63	0,63	0,64	0,50	0,59	0,67	0,64	0,64	0,63
K6	0,73	0,63	0,63	0,64	0,60	0,53	0,67	0,63	0,65	0,61
K7	0,74	0,73	0,74	0,75	0,71	0,67	0,51	0,66	0,67	0,64
K8	0,60	0,60	0,63	0,72	0,59	0,59	0,57	0,52	0,58	0,59
K9	0,61	0,60	0,63	0,72	0,66	0,66	0,68	0,64	0,54	0,62
K10	0,63	0,63	0,64	0,75	0,68	0,69	0,70	0,66	0,68	0,50

Tablo 7’de yer alan değerler, kriterler arasındaki etki durumlarının analizinin gerçekleştirilmesi için hesaplanmıştır. Tablo 7 incelendiğinde, matris elemanlarının hiçbirinin 0’a eşit olmadığı görülmektedir. Satır elemanları ele alındığında “Öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek” (K7)’ye ait değerlerin (0,75 gibi) önem derecesi açısından en yüksek değerler olduğu tespit edilmiştir.

Kriterlere ait ağ yapısını oluşturmadan önceki bir diğer matris işlemi ise toplam ilişki matrisine ait satır (d) ve sütun (r) toplamalarının hesaplanmasıdır. Tablo 8’de görüldüğü üzere her kritere ait “d” ve “r” değerleri hesaplanmıştır. “d+r” değeri en yüksek olan kriter önem derecesi en yüksek olan kriterdir. “d-r” değerleri ise $d-r > 0$ olduğu durumlarda, kendisi dışındaki kriterler üzerinde etkisi olan kriter, $d-r < 0$ olduğu durumlarda ise kendisi dışındaki kriterlerden etkilenen kriter olarak tespit edilmektedir.

Tablo 8. Okul Geliştirme Kriterlerinin Önemleri Ve Birbiri Arasındaki Etki Durumları

	d_i	r_i	d_i+r_i	d_i-r_i
K1	5,71	6,46	12,17	-0,75
K2	5,43	5,91	11,34	-0,48
K3	5,79	6,11	11,90	-0,32
K4	5,82	6,42	12,24	-0,60
K5	6,30	6,10	12,40	0,20
K6	6,32	6,03	12,35	0,29
K7	6,82	6,01	12,83	0,81
K8	5,99	6,02	12,01	-0,03
K9	6,36	6,04	12,40	0,32
K10	6,56	6,00	12,56	0,56

Tablo 8’de yer alan “d+r” değerleri incelendiğinde, çalışma amaçlarının bulguları yer almaktadır.

1. amaç doğrultusunda okul geliştirmede önem derecesi en yüksek olan üç kriterin sırasıyla;

K7: Öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek,

K10: Okul değer ve normlarını görünür kılan kurum kültürü oluşturmak,

K5: Öğrencilerin akademik gelişimini önemsemek ve

K9: Okulun fiziki olanaklarını arttırmak, olarak tespit edilmiştir.

2. amaç doğrultusunda, “d-r” değerleri incelendiğinde kendisi dışındaki kriterleri en çok etkileyen kriterlerin sırasıyla;

K7: Öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek,

K10: Okul değer ve normlarını görünür kılan kurum kültürü oluşturmak,

K9: Okulun fiziki olanaklarını arttırmak,

K6: Bilimsel proje, araştırma ve yarışmaları katılımı teşvik etmek,

K5: Öğrencilerin akademik gelişimini önemsemek, olarak tespit edilmiştir. Bu durumda, toplam 5 kriterin kendisi dışındaki kriterlere etkisi bulunmaktadır.

3. amaç doğrultusunda, “d-r” değerleri ile kendisi dışındaki kriterlerden en çok etkilenen kriterler ise şu şekilde sıralanmıştır;

K1: Etkili okul - veli işbirliğini arttırmak,

K4: Etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek,

K2: Aktif çalışan okul aile birliği ekibini önemsemek,

K3: Okulun sanatsal, sportif ve kültürel etkinliklerini desteklemek,

K8: Okul paydaşlarında var olan farklı özellikler ve görüşlere önem vermek.

Bu verileri netleştirmek adına, kendisi dışındaki kriterleri etkileyen kriterlerin hangi kriterler üzerinde etkisinin olduğunun tespiti için toplam ilişki matrisi üzerinde bir eşik değer tespit edilmiştir. Eşik değer tespitinde tüm değerlerin aritmetik ortası ile bu değerlere ait bir standart sapma değeri toplanmıştır. Gabus ve Fontela’ya (1972) göre, sınırlandırmayı daha net ortaya koymak amacıyla aritmetik ortaya (\bar{x}), bir standart sapma (Ss) eklenmesi sağlıklı sonuçlar vermektedir. Tablo 7’de yer alan elemanların aritmetik ortası $\bar{x}=0,61$ olarak hesaplanmıştır. Aynı matris elemanlarına ait standart sapma ise $Ss=0,06$ bulunmuştur. Matrise ait eşik değeri (T), aritmetik orta ve standart sapmanın toplamı ile elde edilmiştir.

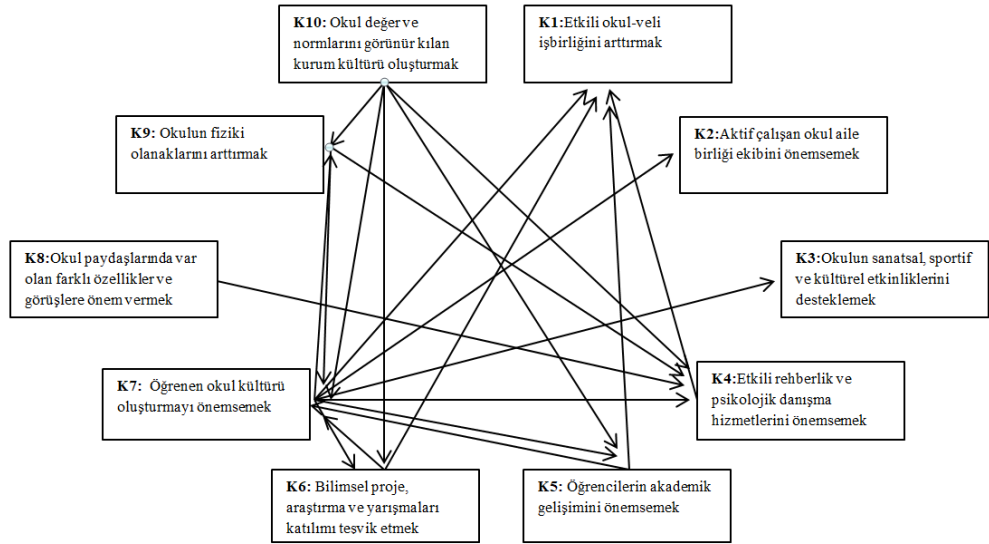
$$T=X+Ss=0,61+0,06=0,67$$

Tablo 9’da eşik değeri 0,67’ye eşit ve bu değer üstünde bulunan değerler belirlenmiştir.

Tablo 9. Eşik Değerini Aşan İlişkiler

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
K1	0,51	0,52	0,57	0,56	0,59	0,59	0,61	0,57	0,57	0,62
K2	0,60	0,50	0,56	0,55	0,58	0,52	0,51	0,56	0,51	0,54
K3	0,60	0,56	0,51	0,57	0,59	0,59	0,57	0,57	0,61	0,62
K4	0,71	0,51	0,57	0,52	0,60	0,60	0,52	0,57	0,59	0,63
K5	0,73	0,63	0,63	0,64	0,50	0,59	0,67	0,64	0,64	0,63
K6	0,73	0,63	0,63	0,64	0,60	0,53	0,67	0,63	0,65	0,61
K7	0,74	0,73	0,74	0,75	0,71	0,67	0,51	0,66	0,67	0,64
K8	0,60	0,60	0,63	0,72	0,59	0,59	0,57	0,52	0,58	0,59
K9	0,61	0,60	0,63	0,72	0,66	0,66	0,68	0,64	0,54	0,62
K10	0,63	0,63	0,64	0,75	0,68	0,69	0,70	0,66	0,68	0,50

Tablo 9'daki eşik değer üstünde yer alan değerler incelendiğinde; etkili okul - veli işbirliğini arttırmak (K1), aktif çalışan okul aile birliği ekibini önemsemek (K2) ve okulun sanatsal, sportif ve kültürel etkinliklerini desteklemek (K3) kriterlerinin kendisi dışındaki kriterleri etkilemediği tespit edilmiştir. Kendisi dışındaki kriterleri etkileyen kriterler Şekil 3'te gösterilmiştir:

**Şekil 3.** Kriterlerin Ağ Yapısı

Şekil 3'de görüldüğü gibi, etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek (K4) kriteri, etkili okul - veli işbirliğini arttırmak (K1) kriteri üzerinde etkiye sahiptir. Öğrencilerin akademik gelişimini önemsemek (K5) kriteri, etkili okul - veli işbirliğini arttırmak (K1) ve öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek (K7) kriterleri üzerinde etkiye sahiptir. Bilimsel proje, araştırma ve yarışmaları katılımı teşvik etmek (K6) kriteri, benzer şekilde, etkili okul - veli işbirliğini arttırmak (K1) ve öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek

(K7) kriterleri üzerinde etkiye sahiptir. Öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek (K7) kriteri ise en fazla etkiye sahip olan kriter olarak, etkili okul - veli işbirliğini arttırmak (K1), aktif çalışan okul aile birliği ekibini önemsemek (K2), okulun sanatsal, sportif ve kültürel etkinliklerini desteklemek (K3), etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek (K4), öğrencilerin akademik gelişimini önemsemek (K5), bilimsel proje, araştırma ve yarışmaları katılımı teşvik etmek (K6) ve okulun fiziki olanaklarını arttırmak (K9) kriterleri üzerinde etkiye sahiptir. Okul paydaşlarında var olan farklı özellikler ve görüşlere önem vermek (K8) kriteri, etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek (K4) kriteri üzerinde etkiye sahiptir. Okulun fiziki olanaklarını arttırmak (K9) kriteri, etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek (K4) ve öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek (K7) kriterleri üzerinde etkiye sahiptir. Son olarak, okul değer ve normlarını görünür kılan kurum kültürü oluşturmak (K10) kriteri, etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek (K4), öğrencilerin akademik gelişimini önemsemek (K5), bilimsel proje, araştırma ve yarışmaları katılımı teşvik etmek (K6), öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek (K7) ve okulun fiziki olanaklarını arttırmak (K9) kriterleri üzerinde etkiye sahip olarak tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada elde edilen, kendisi dışındaki kriterleri etkileyen kriterlerin, katılımcıların değişmesi ile belirli bir oranda değişiklik gösterebileceği unutulmaması gereken bir husustur. Bu neden ile bu çalışmada, analizler sonucu elde edilen bulguların genellenmemesi uygun görülmektedir. ÇKKV yöntemleri ile sınırsız sayıda katılımcının katıldığı analizler yapılabileceği gibi, bu çalışmanın 14 katılımcıya has olarak değerlendirilmesi uygun olacaktır.

Çalışmanın bulgularına göre; katılımcı okul müdür ve müdür yardımcıları, okul geliştirme kriterlerini, öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek (K7), okul değer ve normlarını görünür kılan kurum kültürü oluşturmak (K10), öğrencilerin akademik gelişimini önemsemek (K5) ve okulun fiziki olanaklarını arttırmak (K9) şeklinde önceliklendirmişlerdir. Bu bulgular çalışmanın ikinci amacına cevap vermektedir. Ayrıca çalışmanın 2. amacı için, kendisi dışındaki kriterleri etkileme derecesi en yüksek olan üç kriter ise, benzer şekilde, öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek (K7), okul değer ve normlarını görünür kılan kurum kültürü oluşturmak (K10) ve okulun fiziki olanaklarını arttırmak (K9) olarak analizler sonucu tespit edilmiştir. Burada da görüldüğü üzere bu çalışmaya ait katılımcılar için en etkili kriter öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmanın 3. amacı olan kendisi dışındaki kriterlerden etkilenme derecesi en yüksek olan üç kriterler sonuç olarak, etkili okul - veli işbirliğini arttırmak (K1), etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek (K4) ve aktif çalışan okul aile birliği ekibini önemsemek (K2) tespit edilmiştir.

Bu çalışmada yer alan katılımcılar, okul geliştirmeden öğrencilerin mutlu olabileceği kurum oluşturma anladıklarını söylemektedir. Bunun ise ancak mutlu öğrencilerin öğrenen okul kültürü içerisinde yer alması ile mümkün olduğunu ikili karşılaştırmalar esnasında ortaya koymuşlardır. Okul başarısının ancak bu şekilde sağlanacağı düşünülmektedir. Bu noktada sorumluluklar devreye girmektedir. En büyük sorumluluğun ise okul yöneticilerin olduğu ifade edilmektedir. Benzer şekilde Balkar (2010) okul gelişim planında etkililiğin sağlanması için sorumlulukların öncelikli olarak yerine getirilmesi gerekliliğini ifade etmektedir. Sorumluluklarının bilincinde olan ve liderlik yetkinliklerine sahip yönetici ve yöneticilerle gelişim modeli bağdaştırılmaktadır. Bu liderlerin vasıtasıyla oluşturulacak okul kültürü ise okul gelişimi için mutlak gerekliler arasında görülmektedir. Şahin'e (2015) göre, okul geliştirmede başlıca rol oynayan okul kültürünün gelişimi için öğretmenler açısından sık yer değiştirmelerin engellenmesi ve aidiyet duygusunun geliştirilmesi, öğrenci velileri ile daha verimli iletişim kurularak okula karşı ilgilerinin artırılması, okulun çevresi ile iletişim kurularak bütünleşmenin sağlanması gerekliliktir. Gürbüz vd. (2013) göre ise, öğrenen örgüt odaklı okul kültürünün oluşturulması ayrıca okul yöneticilerinin başarılı olduğunun en önemli göstergelerinden biridir.

Okulun fiziki olanaklarının artırılması da çalışma da kendisi dışındaki kriterleri etkileyen kriterlerin başında yer almıştır. Sahrakhiz (2017) Almanya'daki açık okul uygulaması ile sınıf dışı öğretim ve öğrenme etkinlikleri bağlamında okul geliştirme süreçlerine odaklanmıştır. Devam etmekte olan okul gelişimi süreci içerisinde öğretmenleri, personeli ve bağlantılı olarak tüm okulu olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Katılımcı okul yöneticileri de süreci benzer şekilde ele almışlardır. Okulların fiziki koşullarının verdiği imkânlar sınırlarında uygulamayı yürütmeye çalışmaları olumsuzluklara neden olmaktadır. Okul temelli yaklaşımın istenen başarıya ulaşması için okulların fiziki yapılarının güncellenmesi gerekliliği söz konusudur. Atölyeler, ders dışı etkinliklerin yapılabileceği uygun alanlar, serbest çalışma alanları, yaşam becerilerinin gelişimine hitap edecek bir mimari yapı ilk akla gelip, ortaya konanlardır.

Okul değer ve normlarını görünür kılan bir kurum kültürünün varlığı okul geliştirme kriterleri arasında kendisi dışındaki kriterleri etkileyen kriter olarak tespit edilen ilk üç kriter arasında yer almıştır. Alanyazın taramalarında okul geliştirmenin genel olarak sürdürülebilir ve başarılı olması için okul yöneticisi ve paydaşlar tarafından paylaşılan görünür bir kurum kültürü olmasının gerekliliğini ortaya koyan çalışmalara (Hopkins, 2013; Levine, 2011; Terhart, 2013) rastlanmaktadır. Çelikten'e (2006) göre bu noktada da en büyük sorumluluk okul yöneticilerine düşmektedir. Ayrıca, temel olarak istikrarlı gelişim kültürü oluşturma, gerek iletişim ve işbirliğini gerekse paylaşım temelli anlayışı içinde barındırmaktadır. Şahin (2013) çalışmasında, müdürlerin okul gelişimi için işbirliği ve iletişimi önemsediklerini, öğretmen ve personel geliştirmenin önemini belirttiklerini, okulun fiziksel yapısının ve eğitim teknolojilerinin yaygınlaştırılıp etkin bir şekilde kullanılmasını dile getirdiklerini ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin okul gelişimi için teknolojik donanım ve fiziksel gelişimi önemsedikleri ön plana çıkmıştır ancak, maddi kaynak sıkıntısı nedeniyle istedikleri şekilde yerine getiremedikleri ortaya konmuştur. Benzer şekilde Schildkamp vd.

(2016), çalışmalarında hesap verilebilirlik ve okul gelişimi için öğretmenlerin veri kullanımının önemini ortaya koymuşlardır. Bu durum iletişim ve okul özelliklerini ön plana çıkarılmaktadır. Okul yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri, okulun iç ve dış paydaşları, iletişim, işbirliği, fiziki koşullar, teknolojik donanımlar süreçte başrolü oynayan aktörler olarak ortaya çıkmaktadır.

Gökcyer (2011) yürüttüğü çalışmada, okul gelişim ekiplerinin kuruluş amaçlarında belirtilen ifadelerden yararlanarak hareket etmiş ve okul ile aile arasında kurulan iletişimin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okulun çevresinde olan kuruluşlarda da ilişkisinin yetersiz olduğunu saptamıştır. Okul müdürlerinin hizmet içi eğitimlerin planlanmasında, rehber öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin görevlerini daha yüksek düzeyde yaptığı ancak okul gelişim ekiplerinin etkili ve verimli çalışmadığını ortaya koymuştur. Harris vd. (2012) yürüttükleri çalışmada öğretmen ve okul etkinliğinin okul gelişimi üzerine etkilerini incelemişlerdir. İlgili araştırmaları değerlendirerek uygulayıcılar ve politika yapıcılar için yeni bir etkinlik araştırması paradigmasının gerekliliğini savunmaktadırlar.

Sonuç olarak her ne kadar Nordholm ve Blossing (2014) okul geliştiricileri ile çalıştıkları araştırmalarında, daha merkezi olan yenilikçi ve öğrenme fonksiyonlarının daha başarılı gelişimlere neden olacağını savunsalar da 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde yer alan okul geliştirme modelinde, okul yöneticilerine yetki devri ve yetkilerinin artması söz konusudur. Okulun içinde bulunduğu il, ilçe, mahallenin ihtiyaçları ve öncelikleri doğrultusunda hedeflere sahip olması ve bunları gerçekleştirirken tüm paydaşlarla işbirliği içinde olması tüm sistemde iyileşmenin gerçekleşmesi için bir gerekliliktir. Okul geliştirme sürecinde, öğrenci, veli ve öğretmen profili, okulun yer aldığı çevreden de büyük oranda etkilendiği çalışmalar sonucu ortaya konmuştur (Özdemir, 2020). Bu süreçte okul içi veya dışında rekabet ve yarışma yerine her türlü bilginin, deneyimin ve faaliyetlerin paylaşıldığı paylaşım temelli bir anlayış yer almaktadır. Okulun gelişimindeki başarının değerlendirilmesi ise okulun hedefleri doğrultusunda kendi bulunduğu noktayla kıyas yapılarak kat ettiği mesafe önem arz etmektedir. Tüm bu süreçlerde en büyük sorumluluğa sahip olan okul yöneticilerine destek sağlanması ayrıca önem arz etmektedir. İl ve ilçe teşkilatlarının bu doğrultuda yeniden yapılandırılmalarının planı okul yöneticileri ve planlanan hedeflere ulaşımı olumlu yönde güdüleyecektir. Sonuç olarak bu çalışma bulguları doğrultusunda okul yöneticisinin sorumluluk alanlarından birinin de okul geliştirme olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticisinin öğretmenleri, çalışanları dolayısıyla öğrencileri, başarısızlık ve zorluklar karşısında daha fazla çaba göstermeleri için özendirilmesi, motive etmesi veya yol göstermesi bireysel öğrenmeyi desteklemek açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırma, 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı İstanbul ilindeki okullarda görev yapan okul müdür ve müdür yardımcılarıyla çevrimiçi görüşme esnasında ikili karşılaştırmaların yapıldığı, okul geliştirme kriterleri ile sınırlıdır. Tüm katılımcılar gönüllülük esasına göre katılmıştır. Elde edilen sonuçlar, en az bir dönem deneyimi bulunan okul yöneticilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu şekilde elde edilen verilere göre, okul geliştiriminin planlanan

şekilde uygulanabilmesi ve istenen sonuçları elde edebilmesi için bazı tedbirlere ihtiyaç olabilir. Bu doğrultuda;

Öğrenen okullarda, öğrenme olayı paydaşların yaptıkları her şeyin içinde yer almaktadır. Öğrenme, sadece bir anlığına veya belirli bir durum için değildir, bir süreçtir. Öğrenci, öğretmen ve paydaşlar kendilerini geliştirirken okulu da geliştirmiş olurlar. Tüm bunların okul yöneticileri tarafından iyi yönetilmesi için okullarında eylem araştırmaları yapacak şekilde bilgi ve yeterliğe sahip olmaları gelişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayabilir. Bunun için okul yöneticilerine uygulamaya yönelik eğitimler verilebilir.

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde yer alan okul gelişim modeli üzerine daha fazla araştırma yapılabilir. Araştırma sayısı arttıkça modelin tam olarak kavranması ve uygulamada başarı elde edilmesi olasılıkları artış gösterebilir. Okul gelişim modelinde en önemli sorumluluk okul yöneticilerine düşmektedir. En yakın uygulayıcıları olarak öğretmenlere projeyi anlatmaları, karara katmaları, düşüncelerini paylaşmalarına izin vermeleri, direnci azaltacağı gibi öğretmenler tarafından projenin sahiplenilip, uygulamaların etkinliğini artırabilir. Bu konuda okul yöneticilerinde farkındalık yaratılması amacıyla eğitim ve seminerler düzenlenebilir.

Yönetim algısı olarak, kararların büyük ölçüde Bakanlıktan merkezi alınacağı algısının dönüştürülmesi önem arz etmektedir. Bunun değişimi okul geliştirme uygulamalarını beklenen başarıya götürebilir. Okul temelli yönetime geçiş çalışmaları bu duruma çözüm getirebilir.

Uygulama, okul yöneticileri açısından var olan iş yüklerine artı yükler ekleyecek olup, danişabilecekleri, destek alabilecekleri kişi veya kişiler olması kendilerini yalnız hissetmemelerini sağlayacağı gibi sürecin kesintisiz devam etmesini de sağlayabilir. Bu nedenle gelişim danışma merkezleri kurulabilir. Bu merkezler hem kurumsal gelişmeyi hem de bireysel gelişmeyi destekler nitelikte olabilir.

Okul yöneticilerine yönelik liderlik, yerel yönetim, karar alma gibi süreç içinde var olması gereken yönetici yeterlilikleri üzerine eğitimler ve uygulamalar sunulması okul temelli gelişim etkinlikleri başarıya götürebilir.

Okulların fiziki durumları, malzeme çeşitlilikleri yeniden düzenlemeyi gerektirebilir. Bu konuda okul yöneticilerine maddi ve lojistik destek olması hedeflere ulaşmada önemli bir etkidir. Planlanan hedeflerle uyumlu bütçe verilmesi, sürecin zamanında beklenen başarıya gelmesini etkileyebilir.

Öğrencilerin, okullarında mutluluklarının sağlanması ve artırılması için okulların yaşam alanı olarak tasarlanmasına yönelik çalışmalar geliştirilebilir.

Tüm bunların gerçekleştirilmesi için, okul geliştirme süreçlerinin profesyonelce yürütülmesi amacıyla bilimsel çalışma ve araştırmalar okul yöneticilerine ulaşacak şekilde gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmanın yürütülmesi için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığından 26/02/2021 tarihli ve E.4021 sayılı Etik Kurul Onayı alınmıştır.

Kaynaklar

- Arabacı, İ. B., & Namlı, A. (2016). Okul geliştirme konusunda yöneticilerin yaşadıkları sorunlar. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 245-265.
- Aytaç, K. (2003). Günümüzde Avrupa okul reformları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 165-174.
- Bakioğlu, A., & Bahçeci, M. (2010). Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 25-55.
- Balkar, B. (2010). Okul gelişim planı ve etkililiğinin sağlanması hakkında öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 165-181.
- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.
- Barker, B. (2010). *The pendulum swings: Transforming school reform*. Staffordshire: Trentham.
- Başdemir, H. Y. (2014). Türkiye’de eğitim reformu için ara öneriler. *Liberal düşünce*, 19(76), 101-118.
- Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Boztaş, K., & Er, K. O. (2012). İsveç eğitim sistemi ve denetim yapısına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 15-31.
- Brezicha, K., Bergmark, U., & Mitra, D. L. (2015). One size does not fit all: Differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 32-45.
- Bryk, A. (2018). *Charting Chicago school reform democratic localism as a lever for change*. New York: Routledge.
- Chin, K. S., Chiu, S., & Tummala, V. M. R. (1999). An evaluation of success factors using the AHP to implement ISO 14001-based EMS. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 16(4), 341-362. doi:10.1108/02656719910248226
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1992). *A lesson in school reform*. Washington D.C.: The Brookings Institution.
- Çelikkilek, Y. (2018). Çok kriterli karar verme yöntemleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Çelikten, M. (2006). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 56-61.
- Çırak-Kurt, S., & Kalman, M. (2019). Probing school image at high schools: Scale development and a discriminant analysis. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 243-260. doi.org/10.33200/ijcer.562969
- Dağ, Ş., & Gümüşeli, A. İ. (2011). School improvement needs analysis of the public primary schools in Istanbul. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2716-2721.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve toplum*. (Çev. Ed. H. A. Başman). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Elçiçek, Z., & Han, B. (2018). 2023 Eğitim vizyonunun değerlendirilmesi. International Social Science and Education Conference, 14-17 Kasım, Diyarbakır.
- Ergün, M. (2018). *Modern eğitim sistemlerinin doğuşu ve gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gabus, A., & Fontela, E. (1972). *World problems, an invitation to further thought within the framework of DEMATEL*. Geneva: Battelle Geneva Research Center.
- Gökkyer, N. (2011). İlköğretim okullarındaki okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 250-271.
- Gunn, T. M., Pomahac, G., Evelyn, E. G., & Tailfeathers, J. (2011). First Nations, Me'tis, and Inuit education: The Alberta initiative for school improvement approach to improve indigenous education in Alberta. *Journal Educational Change*, 12, 323-345.
- Gurbetoğlu, A. (2019). Eğitim felsefesi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 21-36.
- Gül, İ. (2009). *Okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarının okul-çevre ilişkileri üzerinde etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürbüz, R., Erdem, E., & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Harris, A. (2002). *School improvement*. London: RoutledgeFalmer.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Campbell, C., & Creemers, B. (2012). Getting lost in translation? An analysis of the international engagement of practitioners and policy-makers with the educational effectiveness research base. *School Leadership & Management*, 33(1), 3-19.
- Hopkins, D. (2013). Exploding the myths of school reform. *School Leadership & Management*, 33(4), 304-321.
- Hoşgörür, V. (2014). School development practices in Turkey. *Education*, 3, 404-419.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Illback, R. J. (2014). *Organization development and change facilitation in school settings*. New York: Routledge.
- Jennings, J. (2012). *Reflections on a half-century of school reform: Why have we fallen short and where do we go from here?* Washington D.C.: Center on Education Policy.
- Konan, N., Çetin, R. B., & Bozanoğlu, B. (2018). PISA'da başarılı olan ülkelerin eğitim finansmanının analizi. *Scientific Educational Studies*, 2(1), 56-70.
- Korkmaz, E., & Baş, M. (2017). Okul gelişim planlarını uygulanmasında ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 43-56.
- Levine, T. H. (2011). Experienced teachers and school reform: Exploring how two different professional communities facilitated and complicated change. *Improving Schools*, 14(1), 30-47.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Ed. Gökhan Arastaman). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). Okul profili değerlendirme çalışması tanıtım toplantısı. <http://www.meb.gov.tr>>haber adresinden erişilmiştir.
- Nordholm, D., & Blossing, U. (2014). Designing temporary systems: Exploring local school improvement intentions in the Swedish context. *Journal of Educational Change*, 15(1), 57-75.
- Özdemir, A. (2020). Türk Eğitim Sisteminde eğitim yöneticilerinin yeterliklerinin ve bu yeterlik derecelerinin çok kriterli karar verme ile belirlenmesi. *Education and Science*, 45(204), 251-301. doi.org/10.15390/EB.2020.8726
- Özdemir, A., & Topal, M. (2019). Türk Eğitim Sisteminin sorunlarının DEMATEL ve Analitik Ağ Süreci yöntemleri kullanılarak değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50, 160-184.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Saekman, H. (1975). *Delphi critique: Expert opinion*. Lexington: Lexington Books.
- Sahrakhiz, S. (2017). The 'outdoor school' as a school improvement process: empirical results from the perspective of teachers in Germany. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 46(7), 825-837.

- Sailor, W. (2015). Advances in schoolwide inclusive school reform. *Remedial and Special Education, 36*(2), 867-881.
- Saltman, K. J. (2015). *Failure of corporate school reform*. New York: Routledge.
- Savaş, A. C., & Toprak, M. (2013). Türkiye’de okul geliştirmede uygun model arayışı: bir okul geliştirme reformu olarak Memphis yeniden yapılandırma girişiminin analizi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 14-34.
- Schildkamp, K., Poortman, C., Lutyen, H., & Ebbeler, J. (2016). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement, 28*(2), 242-258.
- Si, S. L., You, X. Y., Liu, H. C., & Zhang, P. (2018). DEMATEL technique: A systematic review of the state-of-the-art literature on methodologies and applications. *Mathematical Problems in Engineering*. <https://doi.org/10.1155/2018/3696457>
- Smith, M. S., & O’Day, J. A. (1991). Systemic school reform. *The Politics of Curriculum and Testing, 50*, 233-267.
- şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 229-250.
- şahin, İ. (2015). Okul müdürlerinin okul geliştirme yönetim ekibine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 14*(2), 621-633.
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management, 33*(5), 486-500.
- Thornburg D. G., & Mungai, A. (2011). Teacher empowerment and school reform. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 5*, 205-217.
- Toker, A. (2018). Yeni ekonomik düzen, eğitim reformları ve eğitimin geleceği. <https://www.researchgate.net/publication/271527754> adresinden erişilmiştir.
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 58-74.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yıldırım, B. H., & Önder, E. (2018). *Çok kriterli karar verme yöntemleri*. Bursa: DORA.
- Yıldız, K. (2012). Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(2), 177-198.
- Yiğit, B., & Bayrakdar, M. (2016). *Okul – çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.

Determining the Impact Levels of School Improvement Criteria in terms of School Administrators by Making Multiple Criteria Decisions

Extended Abstract

Introduction

Communities have installed a large number of duties on the school. What societies have created for itself is thought to have been created through school, and the future of society is believed to be borne out by what schools bring (Dewey, 2010). According to Yigit and Bayrakdar (2016), the social duty of the school is to socialize the child, to instill culture. In doing so, it both protects and changes the culture. According to Illback (2014), a sought-after and desired school should be in the form of organizations that provide educational and practice experiences, in communication with family and the environment. Therefore, changes in the management of schools and in-school practices have continued over time in line with meeting the needs. Accordingly, the main purpose of this study is to determine what are the criteria for school development and their situation of influencing or affecting each other. Another goal is to improve the criterion with the highest degree of impact and to be aware by school administrators that there is a collective improvement in other criteria.

Method

The study consists of two parts. In the first part of the study, the literature was reviewed and the 2023 Vision Document School Development Model (<http://2023vizyonu.meb.gov.tr>) and the Ministry of National Education “School Profile Evaluation Study Presentation Meeting (<http://www.meb.gov.tr>>haber) ”explanations were taken into consideration and school development criteria were obtained by using the document analysis method, one of the qualitative research methods. According to Özkan (2019), the document review method can be specified as both a data collection and analysis method. It includes the careful and systematic handling and evaluation of printed and electronic materials. Among the criteria determined by this method, the criteria with high inclusiveness were determined by experts with the Delphi Technique, and 10 basic criteria were determined. The experts whose opinions are taken with the Delphi Technique consist of faculty members and school principals in the department of education management. The Delphi Technique is a statistical analysis method that allows a final decision to be made by experts on the subject in the decision-making process (Saekman, 1975). As a result of this evaluation, the basic criteria for the second part of the study were revealed.

In the second part of the study, DEMATEL method was used from Multi-Criteria Decision Making (MCDM) methods to determine those who have a high degree of influence and influence from criteria. DEMATEL is a method that reveals the affected causal relationships affecting (Gabus and Fontela, 1972). Thanks to the method, it is ensured that the strength and level of relations between the criteria can be determined numerically (Çelikkilek, 2018: 5). For this purpose, square matrices and binary comparison are used. The working group of the study consists of 14 expert participants consisting of school principals and assistant principals who are managers of schools in Istanbul province and have at least one semester of school management experience. The experience of school management for at least one semester means 4-year assignment periods. In studies conducted with MCDM methods, it is stated that small study groups will produce more consistent results (Chin, Chiu and Tummala, 1999; Özdemir, 2020: p. 7). The workgroup was created by sampling purposeal criteria from non-selected sampling methods. Criteria sampling use previously prepared criteria or a list of criteria (Şimşek and Yıldırım, 2018: p. 122).

Conclusion and Implications

According to the findings of the first aim of the study; Participating school principals and vice principals prioritized school development criteria as attaching importance to creating a learning school culture (K7), creating a corporate culture that makes school values and norms visible (K10), attaching importance to students' academic development (K5) and increasing the physical facilities of the school (K9). In addition, for the second purpose of the study, the three criteria with the highest degree of affecting the criteria other than itself are, similarly, to care about creating a learning school culture (K7), to create a corporate culture that makes school values and norms visible (K10) and to increase the physical facilities of the school (K9) as a result of the analysis. As can be seen here, the most effective criterion for the participants of this study has emerged as caring about creating a learning school culture. The third purpose of the study, the three criteria with the highest degree of being affected by the criteria other than itself, are as a result, increasing effective school-parent cooperation (K1), paying attention to effective guidance and counseling services (K4), and paying attention to the active school-family union team (K2) has been.

The participants in this study say that they understand how to develop schools and create institutions where students can be happy without creating an institution image. They revealed that this is only possible with the taking place of happy students in the learning school culture during bilateral comparisons. It is thought that this is the only way to ensure school success. At this point, responsibilities come into play. It is stated that the biggest responsibility is the school administrators. Similarly, Balkar (2010) states that responsibilities must be fulfilled as a priority in order to ensure effectiveness in the school development plan.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ
Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 23 / Yaz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice

Vol: 12 / No: 23 / Summer 2021

**Örgütsel Adaletin İş Tatmini Üzerine Etkisi: Hakkâri İli Merkez İlçesi
Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma**

The Effect of Organizational Justice on Job Satisfaction: A Research
on the Teachers Working at State Schools in the Central District of Hakkari

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Seda BALAKKOÇ
Muhammet DÜŞÜKCAN

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Örgütsel Adaletin İş Tatmini Üzerine Etkisi: Hakkâri İli Merkez İlçesi Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma*

Seda BAL AKKOÇ¹

Muhammet DÜŞÜKCAN²

Öz: Eğitimin temel yapısını oluşturan öğretmenler örgütsel adalet algıları ve iş tatmin düzeyleri eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenler bağlı oldukları kurum ya da okul üzerinde oluşturdukları örgütsel adalet algıları ile olumlu ya da olumsuz iş tatmin algısı oluştururlar. Bununla birlikte, işlerine yüksek motivasyon ile adapte olan, bunun yansımaları olarak da daha verimli bir sonuç çıkaran, mutlu öğretmen - öğrenci profili yaratan bireylerin oluşumu gerçekleşebileceği gibi tam tersi durumlar da yaşanabilir. Örgütsel adalet algısının önemli bir sonucu olan iş tatmini, okul yönetimin tarafsız yönetim biçimi, iletişim tarzı, karar verme sürecinde öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine verilen önem derecesi, öğretmenlerin aldığı ücret, terfi ve çalışma koşulları gibi örgütsel faktörlerin yanı sıra bireysel faktörlerin etkisi ile de oluşmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algısının iş tatmini üzerine etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini Hakkari İl Merkezindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile 290 öğretmene ulaşılarak anketlerin doldurulmaları istenmiştir. Veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgütsel Adalet Ölçeği” ve “İş Tatmini Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin prosedürel adalet, dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet algı düzeylerinin, orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin genel iş tatmin düzeyleri ile birlikte dışsal ve içsel iş tatmin düzeylerinin de orta ve yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin içsel tatminlerini birinci sırada dağıtımsal adalet, ikinci sırada etkileşimsel adalet ve üçüncü sırada ise prosedürel adalet algısı açıklamaktadır ve açıklayıcı tüm değişkenler istatistiksel olarak anlamlıdır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel adalet, iş tatmini, öğretmen

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 01.03.2021; *Kabul Tarihi:* 14.04.2021

*) Bu makale, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı'nda aynı adla kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynakça Gösterimi:

Bal Akkoç, S. & Düşükcan, M. (2021). Örgütsel Adaletin İş Tatmini Üzerine Etkisi: Hakkâri İli Merkez İlçesi Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 103-124

1) Öğr. Gör. Hakkari Üniversitesi Çölemerik MYO, Finans – Bankacılık ve Sigortacılık Bölümü, sedaakkoc@hakkari.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7901-5632

2) Doç. Dr. Fırat Üniv. İ.İ.B.F. İşletme Bölümü, mdusukcan23@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5742-1787

Giriş

Bireylerin toplumsal düzeyde uyum içinde yaşam sürmesi, ihtiyaç duyulan bilgiye kısa sürede ulaşabilmesi ve kültürel mirasın bıraktığı değerlerin yaşamımızda yer bulabilmesi eğitim ve öğretim ile mümkündür. Dolayısıyla eğitim, bireylerin sosyal hayatına yön veren, yaşamını kolaylaştıran, önemli bir hizmettir. Bu yüzden eğitim sisteminin işleyişini ve verilecek hizmetin boyutunu belirleyip, uygulamaya koyan en önemli profesyonel öge öğretmenlerdir. Öğretmenlerin, eğitim politikalarına uygun strateji, yöntem ve teknik geliştirmeleri aynı zamanda mesleki olarak önemli görev ve sorumluluk üstlenmeleri bu sistemin kilit noktasıdır. Ancak öğretmenler, daha verimli ve kaliteli eğitimin mimarı olabilmek için, içinde buldukları örgütün desteğine ihtiyaç duyarlar.

Örgütsel adalet algısının önemli bir sonucu olan iş tatmini, eşitlik ve adalet kavramları üzerine kurulmuş bir yönetim stratejisi ile oluşursa güvene dayalı ilişkiler gelişir, örgüt içi iletişim güçlenir ve buna bağlı olarak da öğretmenlerin yaptıkları işten aldıkları hazzın boyutu, onları pozitif davranışlara yönlendirir. Aynı zamanda işinde mutlu olan öğretmenin, okula olan bağlılığı da artar. Bu aidiyet ile öğretmenlerin iş performansında olumlu artışlar gözlenebileceği gibi örgütsel hedeflere ulaşmak daha da kolaylaşacaktır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının oluşumunda okul idarecilerinin öğretmenlere yönelik eşitlikçi olmayan davranışları, görev ve sorumlulukların dağıtılmasında yapılan haksızlıklar, alınacak kararlarda öğretmenlerin fikir ve düşüncelerine yer verilmeyişi de öğretmenlerin iş tatmin düzeylerini olumsuz şekilde etkilemektedir. Buradan da net olarak anlaşılıyor ki; öğretmenlerin işini sağlıklı ve başarılı bir şekilde yürütebilmesinde gereksinim duydukları psikolojik, sosyal ve ekonomik eksikliklerin belirlenmesi ve bu eksikliklerin tamamlanma durumu öğretmenlerin iş tatmin düzeyini oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın konusu öğretmenlerin, örgütsel adalet ve iş tatmini algısı seviyelerinin ölçülmesidir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının iş tatmini ile ilişkisinin öğrenilmesi, uzun vadede eğitim ve öğretim politikalarının da şekillenmesine yardımcı olacaktır. Aynı zamanda ileride yapılacak çalışmalar için veri kaynağı olması açısından da çalışma önem arz etmektedir. Bu nedenle çalışma da öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının iş tatmin düzeyleri ile ilişkileri araştırılmıştır.

Örgütsel Adalet Kavramı

Adalet; sosyal, siyasal ve beşeri bilimler gibi farklı alanlara da konu olan ve bu açıdan kuramsal bir yapıya bürünmüş bir kavramdır. Kökeni incelendiğinde, etimolojik olarak Arap dilindeki “Adl” sözcüğünden dilimize yerleşen adalet kavramının hak, hukuk, haklılığa kenetlendiği görülmektedir. Tarihsel süreç içerisinde ise adalet; hak ve hukukun gerçekleşmesi, hak sahibinin yerini bulması, karar ve eylemlerde hakkaniyetli ve ilkeli olmak, eşitliği ilke edinmek, etik ve ahlaki davranışlarla iş yapmak olarak ifade edilmiştir (Çeçen, 2020).

Adalet, herkese eşit mesafeli ve fikirlerin açık ve net olduğu, yanlışların ve eksikliklerin kabul edildiği, diğer insanların hatalarından ve kusurlarından çıkar sağlanmadığı etik bir olgudur (Yılmaz, 2012). Adalet insan ilişkilerini düzenleyen toplumsal kuralların olduğu bir değerdir. Bireylerin haklarının, düşüncelerinin ve çıkarlarının gözetilmesi, kimsenin başkasına zarar veremediği ve hakların korunduğu bir düzen için her zaman adalete ihtiyaç olmuştur (Karaeminoğulları, 2006). Yapılan tanımlamalar doğrultusunda adalet kavramı, haklının haksızdan ayrı tutulabildiği, hakkaniyete uygun olarak alınmış kararların herkese eşit şekilde uygulanabildiği, çatışmaların yaşanmaması ve toplumsal güvenliğin oluşturulabilmesi için gerekli değer ölçüsü olarak tanımlanabilir.

Demirel (2009), örgütsel adaletin “örgüt içindeki maddi ve ekonomik değerlerin örgüt içi paylaşımında tarafsızlık ve eşitlik ilkesini esas alarak iç müşteriye yönelik işletme politikalarının oluşturulması” anlamına geldiğini belirtmektedir. Bu ifadeyle örgütsel adaletin, çalışanlara verilecek ceza ve ödüllerin kontrolünü sağlayan kuralları ve sosyal normları da oluşturduğu anlatılmaktadır. Dolayısıyla üretimin tüm aşamalarına dâhil olmuş çalışanların, emeklerinin üretime katılma payı oranında örgütsel ödüllendirme mekanizmalarından yararlanabilmesidir.

Örgütsel adalet, üretime katılan çalışanların ekonomik pay adaletinin yanında yöneticilerin uyguladığı kural, tutum ve davranışlar açısından da adil olmalarını gerektirir. Çalışanlar arasında eşit mesafeli ilişkilerin kurulmasını, çalışanların kültürel değerlerine ve şahsiyetlerine saygılı olmayı içermektedir (Yıldız, 2014). Örgütsel adalet; çalışanların görev paylaşımı, çalışma saatlerine riayeti, yetki sınırı, ücret düzeyi, ödül ve ceza dağıtımını gibi değişkenlerle, yönetsel kararları biçimlendirme sürecidir (Umutlu, 2017).

İnsanlar, girdikleri her ortamda gerek örgüt içinde gerekse sosyal yaşamlarında adaletin varlığını hissetmek ve bu güvenle yaşamak isterler. Dolayısıyla bireyler örgüt içerisinde çalışma arkadaşına farklı kendilerine farklı bir strateji uygulansın istemezler. Bu sebeple bireyler bu gibi yanlış uygulamalara karşı sessiz kalmamakta, örgütler de daha adaletli olma konusunda daha ciddi adımlar atmaktadırlar. Çünkü her bir yanlış adım, örgüt çalışanlarının motivasyonunu olumsuz yönde etkilerken, başarısız örgüt reklamı da örgütün sonunu getirebilir.

Diğer kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da örgütsel adaletten söz etmek mümkündür. Eğitim kurumlarında öğretmenler üzerinde oluşabilecek olumsuz adalet algılarının önlenmesi veya ortadan kaldırılmasına ilişkin olarak, eğitim kurumu yöneticilerine büyük görevler düşmektedir (Dündar, 2011). Ancak örgütsel adaletin sağlanamadığı durumlarda kurum yöneticileri tarafından adaletsiz davranışlara maruz kalan öğretmenlerin motivasyonları, kuruma bağlılıkları veya güvenleri sarsılmaktadır (Laçinoğlu, 2010). Eğitim kurumlarında örgütsel adaletin sağlanamaması durumu güven, bağlılık, performans gibi olumlu etkiler veya örgütsel sessizlik, tükenmişlik, işten ayrılma ve verimsizlik gibi olumsuz sonuçlar or-

taya çıkarabilmektedir (Açıkgöz, 2009). Literatürde örgütsel adaletin üç önemli boyuttan oluştuğu görülmektedir: Bunlar, dağıtımsal adalet, prosedürel adalet ve etkileşimsel adalet olarak ifade edilebilir.

Dağıtımsal adalet: Bireyin iş alanı içerisinde sarf ettiği emeğin karşılığını orantılı olarak elde ettiği ve eşitlik kazanımlarının nasıl paylaştırıldığı ve örgütsel politikaların nasıl alındığına yöneliktir (Atalay, 2010). “Dağıtımsal adalet kavramının içinde ücret ve finansal olarak değerlendirilen diğer kazanımlar, terfi, statü, ve takdir edilme olduğu gibi başarısızlık karşısında çalışanlara yönelik sosyal ve finansal cezalar da bulunmaktadır” (Atasoy, 2019, s.15). Eğitim açısından ise, öğretmenlerin okul içi ve dışı görevleri, ders yükleri ve nöbetlerin dağıtımı gibi konular dağıtımsal adalet içerisinde yer almaktadır. Bu konulara ilişkin adil bir paylaşımın söz konusu olmadığı durumlarda öğretmenler eğitim kurumunda adaletsizliğin olduğunu düşünmektedir (Açıkgöz, 2009).

Prosedürel Adalet: İşlem adaleti olarak da tanımlanan prosedürel adalet, örgütün tüm fonksiyonlarının yürütülmesinde alınan kararlarda adalet ve eşitlik ilkelerine uygun davranılıp davranılmadığını konu alır (Atasoy, 2019). Eğitim açısından ise, eğitim kurumlarındaki öğretmenleri ilgilendiren konulara ilişkin alınacak kararlara ve karar süreçlerine aktif katılımının sağlanması prosedürel adalet kapsamında ele alınabilir. Dağıtımsal adalet konularına yönelik olarak alınan kararlara öğretmenlerin katılımının sağlanması durumunda, öğretmenler duygu ve düşüncelerinin önemsendiğini hissedecek, örgütsel adalet algıları da bu duruma bağlı olarak artacaktır (Hoy ve Tarter, 2004).

Etkileşimsel Adalet: Etkileşimsel adalet, yöneticilerin çalışanlarıyla iletişim kurup, alınan kararların neden alındığını ve ne gibi sonuçlar getireceğini kendilerine açıklayan, çalışanların da görüş ve önerilerinin önemli olduğu düşüncesine sahip bu yöneticilerin, duyarlı ve içten davranışlarıyla oluşturulmuş örgüt kültürüdür (İyigün, 2012). Eğitim açısından incelendiğinde ise, eğitim kurumlarında yönetici olarak görev yapan kişilerin öğretmenlere karşı davranışlarında saygılı ve kibar olmaları, kolay anlaşılabilir ve net bir iletişim dili kullanmaları öğretmenler üzerinde olumlu bir etki yaratacaktır

İş Tatmini Kavramı

Kavram olarak “tatmin” Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından “İstenen bir şeyin gerçekleşmesini sağlama, gönül doygunluğuna erme, doyum, doygunluk” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2005, s.1920). İş tatminini “İş görenlerin fiziksel ve zihinsel sağlıkları yanında, bireysel fizyolojik ve ruhsal duygularının bir belirtisi, iş görenlerin işlerinden duydukları hoşnutsuzluk ya da hoşnutsuzluktur” şeklinde açıklamaktadır. İş tatmini çalışanın işi üzerine hissettiği duygularıdır (Aliyeva, 2013). Miner’e göre iş tatmini, çalışanın işinden örgütsel ve fiziki mekan olarak beklentilerinin karşılanması ya da karşılanamaması durumuna bağlı olarak değişkenlik gösteren akılcı ya da duygusal hislerle tutuma dönüşen soyut bir olgudur (Akt. Gülmez ve Dörtyol, 2009).

İş tatmini en basit ifadeyle, iş görenin işinden ve işiyle alakalı tüm etmenlerden aldığı haz ve mutluluk olarak ifade edilebilir (Eğinli, 2009). Yine iş tatminini bireyin işine sempati duyması, işine kendisini verecek bağlılığa sahip olması gibi iş görenin yaptığı işten duyduğu hazzı ifade etmektedir (Çalışkan, 2005). İş tatmininin genel olarak iki alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bunlar; iç tatmin (internalsatisfaction) ve dış tatmindir (outersatisfaction).

İç Tatmin: “Başarı, tanınma veya takdir edilme, işin kendisi, işin sorumluluğu, yükselme ve terfiye bağlı görev değişikliği gibi işin içsel niteliğine ilişkin tatminkarlıkla ilgili öğelerden oluşmaktadır” (Koroğlu, 2012, s.279). Çalışanların iç tatminlerini yüksek tutmak için asıl faktörün kendilerinin olduğu bu açıdan düşünüldüğünde çalışma ortamında çalışanlara önemli bir iş düştüğü ve çalışanlara sorumluluk yüklediği düşünülmektedir (Özen Kutanis ve Mesci, 2010).

Dış Tatmin: “İşletme politikası ve yönetimi, denetim şekli, yönetici, çalışma ve astlarla ilişkiler, çalışma koşulları, ücret gibi işin çevresine ait öğelerden oluşmaktadır” (Koroğlu, 2012, s.279). Dışsal iş tatminine sahip çalışanların, içsel iş tatminine sahip çalışanlara göre çevrelerinden daha bağımsız oldukları ve sosyal faaliyetlerde pek aktif olmayan, hak arama ve kazanma konusunda pasif kalan bireyler oldukları görülmektedir (Özen Kutanis ve Mesci, 2010). Bu durum onlara örgütsel seviyede pek çok farklı tepki göstermelerine yol açmaktadır. Sonuç olarak bu durum gösterdiği çabaların karşılığını alamadığını düşünen öğretmenlerin, meslekten uzaklaşmalarına, sürekli olarak rapor almalarına veya görev ve sorumluluklarını yerine getirmekte kaçınmalarına neden olacağı söylenebilir (Atasoy, 2019).

Örgütsel Adalet Algısı ve İş Tatmini Arasındaki İlişki

Örgütsel adalet algısı ve iş tatmini kavramları ayrı ayrı incelendiğinde bu iki kavramı da etkileyen faktörlerin hemen hemen aynı olduğu söylenebilir. Örgütün izlediği yanlış yönetim ya da uyguladığı yanlış prosedürler çalışanların adalet algılarına ciddi anlamda zarar vermektedir. Bu olumsuz etkileşim çalışanların örgütlerine olan bağlılığını zayıflatmakta, çalışanların işe olan katkısını azaltmakta ve dolayısıyla iş tatminlerinin düşmesine neden olmaktadır. (Görgülter, 2013).

Örgütlerde uygulanan prosedürlere, kurallara, ödül ve cezaya konu olan olaylara ve örgüt içindeki bütün uygulamalara müdahil olan çalışanların örgütte adil bir yaklaşım olmadığı yönündeki algıları, çalışanları performans yönünden zayıflatmaya, çalışanların işi tamamlamadan kaçınmalarına, çalışma arkadaşlarıyla olumsuz iletişime geçişlerine ve daha az bireysel iş görmelerine neden olabilmektedir. Örgütte hakkaniyete uygun olmayan davranışların çalışanların kendilerine ya da iş arkadaşlarına yapıldığı algısı, iş tatminini negatif yönde etkilemektedir (Altunel, 2015).

Çalışanlarda yüksek iş tatmini oluşumunda etkili olan adil ücret dağıtımının, dağıtım adaleti algılarında da önemli bir etken olduğu söylenebilir. Yani, ücret çalışanların iş tatmini ve örgütsel adalet algısı oluşumunun önemli belirleyicilerindedir. Terfi imkânlarının tüm çalışan-

lara eşit şekilde sunulması, örgüt çalışanlarının gelişimi için sunulan olanaklardan herkesin eşit şekilde faydalandırılması, karar alımında çalışanların da fikir ve önerilerinin alınması prosedür adaleti algısını önemli derecede etkilemektedir. İşgörenler ve işverenler arasındaki ilişkinin iyi kurulması, iş görenlere kendileri ile alakalı her konunun açıklanması da etkileşim adaleti algısı üzerinde etki bırakacaktır (Söyük, 2007).

Çalışanın örgütsel adalet algısı ve iş tatmininin oluşumunda etken olan bir diğer bir konu da performans değerlemedir. Eksik ya da doğru olmayan uygulamalar, çalışanın örgüte olan bağlılığını zayıflatırken iş tatminini de olumsuz etkilemektedir. Örgütlerde çalışanların performans değerlendirme sonuçları doğru olarak yansıtılıyor olmalı ve örgüt, performans değerlendirmede çalışanları arasında taraf tutmamalıdır. Ayrıca performans değerlendirme aşamasında çalışanların gelişimini destekleyen yöntemlere önem verilmelidir. Performans değerlemede kullanılan yöntemler kullanılırken de çalışanların katılımı desteklenmelidir (Görgülür, 2013).

Bireyler hayatlarını idame edebilmek için çalışmaya ve para kazanmaya gereksinim duyarlar. Ancak ilgi duydukları ve keyif alarak çalışmayı arzu ettikleri iş için bir takım bilgiye sahip olmaya ve o alanda eğitim görmeye mecburlardır. Bu eğitimler şüphesiz okullarda verilmektedir. Ancak bireylerin istediği ya da hayalini kurduğu hedefe ulaşmasında, okuldaki tüm paydaşların birbiriyle etkileşimli ve verimli bir şekilde çalışabilmesi ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Çalık, 2012).

Okulların başarı ile anılması, ancak okullardaki tüm paydaşların kendi sorumluluklarının bilincinde olması ve empati duygusunun hakim olması ile mümkün olur. Bu paydaşlar; okul idarecileri, öğretmenler, hizmetliler, öğrenciler ve öğrenci velileridir. Öğretmenler eğitim camiasının en önemli paydaşlarındandır. Çünkü öğretmenler, çocukluk döneminden başlayıp yetişkinliğe ve hatta iş dünyasına atılincaya kadar bireylere rehberlik ederek, onları geliştirmektedir. Ancak bu noktada öğretmenin işini sağlıklı ve verimli yürütebilmesinde ihtiyaç duyduğu; psikolojik, sosyal ve ekonomik gereksinimlerin giderilmesi algılayacağı iş tatmin düzeyini belirler. Yıldırım'a (2007) göre iş tatmini, bireylerin ruhsal ve fiziki sağlığını doğrudan etkilediği gibi aynı zamanda yaşam doyumu ile de ilişkilidir. Demirtaş ve Ersözlü'ye (2010) göre iş tatmini bireylere başarılı olduğunun hazzını yaşatan, pozitif olmalarına imkân sunan, bununla birlikte motivasyonu yüksek ve üretken bireylerin oluşumuna fırsat sunan önemli bir etmendir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

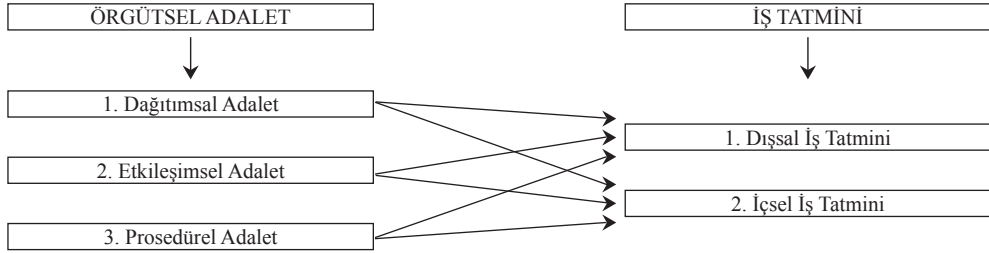
Araştırmanın amacı, Hakkâri İl Merkez'indeki devlet okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet boyutlarına yönelik algıları ile iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Öğretmenlerin kişisel amaçları ile bağlı bulunduğu kurumun amaçlarının örtüşmesi ve adil yönetimin var olduğu bir sistemde yer alması, kendilerinden beklenen görev ve so-

rumluluklardan daha fazlasını üstlenebilmesi için yeterli olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel adalet ve iş tatmini algısı seviyelerinin ölçülmesi, örgütsel adalet algısı ile iş tatmini arasındaki ilişkinin öğrenilmesi, uzun vadede eğitim ve öğretim politikalarının şekillenmesine yardımcı olacaktır. Toplumun geleceğine yön veren eğitim ve öğretim kurumlarının sağlıklı işleyişi, olumsuz algılamalara yol açmayacak örgüt içi işleyişe ve işlerini yapmaktan zevk alan bireylerin varlığına bağlıdır. Bu nedenle eğitim ve öğretim kurumlarındaki örgütsel adalet ve örgütsel adaletin iş tatmini ile ilişkisinin araştırılmasının okul çalışanlarına, konunun paydaşlarına ve bu konuda araştırma yapacaklara yol göstereceği umulmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının iş tatmin düzeylerini ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Araştırmanın modeli aşağıda Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H₁: Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı iş tatminini yordamaktadır.

H_{1a}: Öğretmenlerin dağıtımsal adalet algısı içsel tatmini yordamaktadır.

H_{1b}: Öğretmenlerin dağıtımsal adalet algısı dışsal tatmini yordamaktadır.

H_{1c}: Öğretmenlerin prosedürel adalet algısı içsel tatmini yordamaktadır.

H_{1d}: Öğretmenlerin prosedürel adalet algısı dışsal tatmini yordamaktadır.

H_{1e}: Öğretmenlerin etkileşimsel adalet algısı içsel tatmini yordamaktadır.

H_{1f}: Öğretmenlerin etkileşimsel adalet algısı dışsal tatmini yordamaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Hakkâri İl Merkez’indeki devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Hakkari Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Ar-Ge Bölümünden alınan istatistiklere göre, 2019-2020 eğitim ve öğretim döneminde Hakkâri İl Merkez’indeki devlet okullarında görev yapan öğretmen sayısı 1.100’dür. Buna göre araştırmanın örneklemini %95

güven ve .05 anlamlılık düzeyinde 285 olarak tespit edilmiştir. Pandemi sürecinde öğretmenlere bire bir ulaşılamaması sebebiyle çevrimiçi olarak hazırlanan anket ile 290 öğretmene ulaşılmış ve yanıt alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	n	%	Medeni Durum	n	%
Erkek	118	40,70	Bekar	119	41,03
Kadın	172	59,30	Evli	171	58,97
Yaş	n	%	Çalışma Yılı	n	%
22-28	94	32,41	1-5	134	46,21
28-35	93	32,07	11-15	30	10,34
36-45	68	23,45	16-20	22	7,59
46-55	29	10,00	21 ve üzeri	40	13,79
55 ve üzeri	6	2,07	6-10	64	22,07
Eğitim Durumu	n	%	Okulda Çalışma Yılı	n	%
Lisans	246	84,83	1-5	190	65,52
Lisansüstü	34	11,72	11-15	18	6,21
Yüksek Okul	10	3,45	16-20	18	6,21
			6-10	64	22,07

Tablo 1’de görüldüğü gibi Hakkâri İl Merkez’indeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin %40,70’i (n=118) erkek ve %59,30’u (n=172) kadındır. Ayrıca öğretmenlerin %41,03’ü (n=119) bekar ve %58,97’si (n=171) ise evlidir. Öğretmenlerin %32,41’i (n=94) 22-28, %32,07’si (n=93) 28-35, %23,45’i (n=68) 36-45, %10’u (n=29) 46-55 ve %2,07’si (n=6) ise 55 yaş ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Öğretmenlerin %46,83’ü (n=246) lisans, %11,72’si (n=32) lisansüstü ve %3,45’i (n=10) ise yüksekokul mezunudur. Öğretmenlerin %46,21’i (n=134) 1-5, %22,07’si (n=64) 6-10, %10,34’ü (n=30) 11-15, %7,59’u (n=22) 16-20 ve %13,79’u (n=40) ise 21 ve üzeri yıl çalışma deneyimine sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin %65,52’si (n=190) 1-5, %22,07’si (n=64) 6-10, %6,21’i (n=18) 11-15 ve %6,21’i (n=18) ise 16-20 yıl arasında aynı okulda çalışma deneyimine sahiptir. MEB’de dönemsel olarak rotasyon sisteminin uygulanması nedeniyle 1-5 yıl arası aynı okulda görev yapanların düzeyi diğer yıllara göre yüksektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgütsel Adalet Ölçeği” ve “İş Tatmini Ölçeği”dir. Anketin birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerinin (cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, aynı kurumda çalışma süresi) belirlenmesine yönelik ifadeler yer verilmiştir.

İkinci bölümde Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Örgütsel Adalet Ölçeği” bulunmaktadır. Ölçek, 20 madde ve Dağı-

tımsal Adalet (1, 2, 3, 4 ve 5 numaralı maddeler), Prosedürel Adalet (6, 7, 8, 9, 10 ve 11 numaralı maddeler) ve Etkileşimsel Adalet (12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 20 numaralı maddeler) olmak üzere 3 boyuttan oluşan bir yapıya sahiptir. 5'li Likert tipindeki maddeler: “(1) Kesinlikle Katılmıyorum, ile (5) Tamamen Katılıyorum” arasında beş aralıklı olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında iç tutarlılık katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırmada ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin geneli için .97 olarak hesaplanmıştır.

Anketin üçüncü bölümünde öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin ölçülmesi için “Minnesota İş Tatmin Ölçeği” kullanılmıştır. Minnesota İş Tatmini Ölçeği Weiss, Davis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, insanların tanınma, sorumluluk, başarı ve ilerleme gibi psikolojik ihtiyaçlarıyla ilgili içsel iş faktörlerinin yanı sıra ücret, denetim, terfi ve çalışma koşulları gibi iş çevresi ile ilgili olan dışsal iş faktörlerini de ölçmektedir. Minnesota İş Tatmin Ölçeği, Yıldırım (1996) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ve geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek içsel ve dışsal tatmin faktörlerini ortaya çıkaran özelliklere sahip 20 maddeden oluşmakta ve iş tatmin düzeylerini ölçmek için kullanılmaktadır. Minnesota İş Tatmin Ölçeğinin, içsel doyum faktörünün yükleri .56 ile .78 arasında değişmektedir. Dışsal tatmin faktörünün yükleri ise .53 ve .88 arasındadır. 5'li Likert tipi olan ölçekte ifadeler “(1) Hiç Memnun Değilim ile (5) Çok Memnunum” aralığında derecelendirilmiştir (Atasoy, 2019). Mevcut araştırmada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin geneli için .95 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın Etik Yönü

Çalışma için, Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan (17/06/2020-396848 sayılı) izinler alınmıştır. Katılımcılardan çalışma öncesi aydınlatılmış onam alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli veriler, çevrimiçi anket yöntemiyle toplanmıştır. Anket formları; öğretmenlerin mail adreslerine ve sosyal ağ hesaplarına (Facebook, Instagram, Whatsapp, vs.) gönderilerek doldurmaları sağlanmıştır. Çevrimiçi anket yöntemi; pandemi süreci zarfında temassız veri toplamaya olanak sunması, anket cevaplama zamanının cevaplayıcının kontrolüne bırakması, sistemin cevapların süre ve sırasını kontrol etmesi ve en önemlisi de verilerin tasnifi, yorumlanması ve yayımının diğer yöntemlere göre çok daha hızlı olması sebebiyle tercih edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizi için IBM SPSS 22 paket programından faydalanılmıştır. Örgütsel Adalet ve İş Tatmini Ölçekleri için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliği için

Cronbach alfa iç tutatrlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Bu değer .60 ile .80 arasında olması güvenilirliğin iyi düzeyde olduğunu, .80 ile 1 arasında olması ise güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğunu ifade eder. (Düşükcan, Sezgin ve Kaya, 2019; Kılıç, 2016).

Ölçek ortalama puanlarının değerlendirilmesinde aritmetik ortalamalar dikkate alınmıştır. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde baz alınan ölçüt aralıkları aşağıda verilmiştir (Çakınberk ve Demirel, 2010; Demir ve Narlıkaya, 2020; Demir ve Sezgin, 2020):

$1,00 \leq \text{aritmetik ortalama} \leq 2,60$: Düşük

$2,60 < \text{aritmetik ortalama} \leq 3,40$: Orta

$3,40 < \text{aritmetik ortalama} \leq 5,00$: Yüksek

Ayrıca ölçek alt boyutların birbiri ile ilişkisinin tespit edilmesi açısından Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ve Regresyon Analizi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Korelasyon analizi, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü, derecesini ve önemini ortaya koyan istatistiksel yöntemdir. Pearson Korelasyon katsayısı aralıklı ölçekte ölçülmüş olan değişkenlerin arasındaki, doğrusal ilişkinin derecesini ve yönünü göstermektedir. Korelasyon katsayısı küçük r harfi ile gösterilir ve -1 ile +1 arasında değerler alır. Eğer r değeri -1'e yakın değerler alıyor ise değişkenler arasında negatif yönde, +1'e yakın değerler alıyor ise pozitif yönde bir ilişki olduğu, r değerinin sıfıra yakın olması ise iki değişken arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılır (Büyüköztürk, 2004).

Bulgular

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve İş Tatmini ölçekleri boyutlarına ilişkin görüşlerine ait betimsel bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Örgütsel Adalet ve İş Tatmini Ölçeklerindeki Boyutların Betimsel Analizine Yönelik Bulgular

Alt Boyutlar	Ortalama	Standart Sapma
Genel Örgütsel Adalet	3,25	0,98
Dağıtımsal Adalet	3,16	0,99
Prosedürel Adalet	3,10	1,10
Etkileşimsel Adalet	3,43	1,11
Genel İş Tatmini	3,63	0,78
İçsel Tatmin	3,82	0,76
Dışsal Tatmin	3,33	0,90

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ortalaması 3,25'tir. Örgütsel adalet ölçeğindeki üç alt boyuttan en yüksek ortalamaya sahip olan boyut 3,43 ortalama etkileşimsel adalettir. Daha sonra 3,16 ortalama ile dağıtımsal adalet ve 3,10 ortalama ile prosedürel adalet boyutu gelmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin genel iş tatmin düzeyi ortalama puanı 3,63'tür. İçsel tatmin ortalaması 3,82 dışsal tatmin ortalaması ise 3,33 olarak saptanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin içsel ve dışsal tatmin düzeylerinin orta ve yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Değişkenler Arası İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırmanın ana hipotezinin test edilmesi için değişkenler arası ilişkilerin test edilmesine yönelik olarak korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır.

Korelasyon Analizi

Aşağıda Tablo 3'te öğretmenlerin okulda çalışma yılı değişkeni ile örgütsel adalet değişkeni arasındaki ilişkinin tespiti amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Okulda Çalışma Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

	Dağıtımsal Adalet	Prosedürel Adalet	Etkileşimsel Adalet	İçsel Tat- min	Dışsal Tatmin
Dağıtımsal Adalet	1				
Prosedürel Adalet	,672*	1			
Etkileşimsel Adalet	,627*	,876*	1		
İçsel Tatmin	,641*	,652*	,660*	1	
Dışsal Tatmin	,690*	,783*	,773*	,808*	1

*p<0,05 düzeyinde istatistiksel anlamlılığı ifade etmektedir.

Tablo 3'e göre öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları ile içsel tatmin algıları ($r=0,641$; $p<0,05$) ve dışsal tatmin algıları ($r=0,690$; $p<0,05$) arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin prosedürel adalet algıları ile içsel tatmin algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=0,652$; $p<0,05$) ve dışsal tatmin algıları ile ($r=0,783$; $p<0,05$) pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin etkileşimsel adalet algıları ile içsel tatmin algıları arasında ($r=0,660$; $p<0,05$) olmak üzere pozitif yönde orta düzeyde ve dışsal tatmin algıları ile arasında ($r=0,773$; $p<0,05$) olmak üzere pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Regresyon Analizi

Araştırmanın alt problemine uygun olarak öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının iş tatmin düzeylerini yordama düzeylerini tespit etmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regres-

yon analizi ile örgütsel adalet ölçeği alt boyutları olan etkileşimsel adalet, prosedürel adalet ve dağıtımsal adaletin öğretmenlerin dışsal ve içsel tatmin düzeylerini yordama gücü tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dışsal tatminini açıklayan örgütsel adalet boyutlarının belirlenmesi için yapılan çoklu regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Dışsal Tatmini İle Örgütsel Adalet Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Çoklu Regresyon Modeli Sonucu

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	Sig.	
	B	Std. Hata	Beta			
(Sabit)	0,84	0,11		7,78	0,00	
1	Dağıtımsal Adalet	0,25	0,04	0,28	6,13	0,00
	Etkileşimsel Adalet	0,27	0,06	0,33	4,74	0,00
	Prosedürel Adalet	0,26	0,06	0,31	4,30	0,00
R: 0,83 R ² : 0,68 F: 209,35 p: 0,00 D.W: 1,89						

Tablo 4'e göre öğretmenlerin dağıtımsal, etkileşimsel ve prosedürel adalet alguları birlikte dışsal tatminlerinin %68'ini (F=209,35; p<0,05) açıklamaktadır. Örgütsel adaletin her bir boyutunun öğretmenlerin dışsal tatminlerini yordama gücüne bakıldığında sırasıyla etkileşimsel adalet ($\beta= 0,27$; t = 4,74), prosedürel adalet ($\beta= 0,26$; t = 4,30) ve dağıtımsal adalet ($\beta=.25$; t = 6,13) boyutlarının dışsal tatmini yordadığı görülmektedir. Öğretmenlerin etkileşimsel adalet, prosedürel adalet ve dağıtımsal adalet alguları bir birim arttığında dışsal tatminlerinin sırasıyla 0,27, 0,26 ve 0,25 düzeyinde arttığı saptanmıştır. Öğretmenlerin içsel tatminini açıklayan örgütsel adalet boyutlarının belirlenmesi için yapılan çoklu regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin İçsel Tatmini ile Örgütsel Adalet Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Çoklu Regresyon Modeli Sonucu

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	Sig.	
	B	Std. Error	Beta			
(Sabit)	1,92	0,11		17,02	0,00	
2	Dağıtımsal Adalet	0,27	0,04	0,35	6,28	0,00
	Etkileşimsel Adalet	0,23	0,06	0,33	3,85	0,00
	Prosedürel Adalet	0,09	0,06	0,13	1,47	0,04
R: 0,72 R ² : 0,52 F: 105,18 p: 0,00 D.W: 1,76						

Tablo 5'e göre öğretmenlerin dağıtımsal, etkileşimsel ve prosedürel adalet alguları birlikte içsel tatminlerinin %52'sini (F=105,18; p<0,05) açıklamaktadır. Örgütsel adaletin her bir

boyutunun öğretmenlerin dışsal tatminlerini yordama gücüne bakıldığında sırasıyla dağıtımsal adalet ($\beta= 0,27$; $t = 6,28$), etkileşimsel adalet ($\beta= 0,23$; $t = 3,85$) ve prosedürel adalet ($\beta= 0,09$; $t = 1,47$) boyutlarının içsel tatmini yordadığı görülmektedir. Öğretmenlerin etkileşimsel adalet, prosedürel adalet ve dağıtımsal adalet algıları bir birim arttığında içsel tatminlerinin sırasıyla 0,27, 0,23 ve 0,09 düzeyinde arttığı saptanmıştır. Araştırmaya ilişkin hipotez sonuçları özet tablo şeklinde Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Hipotez Testleri Özet Sonuçları

Hipotezler	Sonuç
H_1 Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı iş tatminini yordamaktadır.	Kabul
H_{1a} Öğretmenlerin dağıtımsal adalet algısı içsel tatmini yordamaktadır.	Kabul
H_{1b} Öğretmenlerin dağıtımsal adalet algısı dışsal tatmini yordamaktadır.	Kabul
H_{1c} Öğretmenlerin prosedürel adalet algısı içsel tatmini yordamaktadır.	Kabul
H_{1d} Öğretmenlerin prosedürel adalet algısı dışsal tatmini yordamaktadır.	Kabul
H_{1e} Öğretmenlerin etkileşimsel adalet algısı içsel tatmini yordamaktadır.	Kabul
H_{1f} Öğretmenlerin etkileşimsel adalet algısı dışsal tatmini yordamaktadır.	Kabul

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma Hakkâri İl Merkez’inde devlet okullarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin örgütsel adalet boyutlarına yönelik algıları ile iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektedir. Öğretmenlerin okul içindeki örgütsel adalet algılarının iş tatminleri üzerindeki yordama gücünü belirlemeye yönelik bu çalışmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Hakkâri İl Merkez’inde devlet okullarında çalışan öğretmenlerin kendi okullarında var olan örgütsel adaletle yönelik algıları “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. En yüksek algı düzeyi Etkileşimsel Adalet ikinci sırada Dağıtımsal Adalet en düşük ise Prosedürel Adalet boyutunda ortaya çıkmıştır. Örgütsel adalet ile iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Literatür incelendiğinde birçok çalışmada benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019; Altınkurt ve Yılmaz, 2012; Atalay, 2005; Atasoy, 2019; Özgöçer, 2019; Polat, 2007; Polat ve Celep, 2008; Söyük, 2007; Tan, 2006; Titrek, 2009). Mevcut araştırma bulguları, daha önceden yapılan araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin, örgütsel adaletin alt boyutlarından etkileşimsel adalet, dağıtımsal adalet ve prosedürel adalet algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Polat ve Celep (2008), öğretmenlerle yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerini üç alt boyutta da “yüksek” bulmuşlardır. Oğuz (2011) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okullarında örgütsel adalet algıları ile ilgili olarak olumlu algıya sahip olduklarını bulmuştur.

Öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri incelendiğinde genel iş tatmin düzeyleri ve içsel iş tatmin düzeylerinin yüksek, dışsal iş tatmini düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin toplumsal gelişimin yapı taşı olması nedeniyle öğretmenlerin, içsel tatmin düzeyinin yüksek olması doğal karşılanabilir. Bu nedenle öğretmenlerin dışsal tatmin düzeylerinin içsel tatmin düzeyi kadar olmaması, karar alma süreçlerinin yapısı, takdir edilme ve alınan kararların uygulamaya konulmasına yönelik düşük puanlamadan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Altınkurt ve Yılmaz (2012) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin içsel tatmin düzeylerinin yüksek olmasını iş güvencesine sahip olmaları ve meslektaşları ile olumlu ilişkiler kurmalarına, dışsal tatminlerinin düşük olmasını ise maaş ve diğer finansal kazanımların yetersizliği ve terfi olanaklarının kısıtlı olması ile açıklamaktadır. Demirtaş ve Kılıç (2016) ise mesleki çalışma süresinde finansal kazanımlar ve statü beklentisi olan öğretmenlerin dışsal tatmin algısının düşük olmasının literatürdeki sonuçlar ile uyum içinde olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel adaletin alt boyutlarına ilişkin algıları ile iş tatmini alt boyutları arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amacıyla yapılan korelasyon analizinde dağıtımsal adalet algıları ile içsel tatmin algıları ve dışsal tatmin algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki, öğretmenlerin prosedürel adalet algıları ile dışsal tatmin algıları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde, prosedürel adalet algıları ile içsel tatmin algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki, öğretmenlerin etkileşimsel adalet algıları ile içsel tatmin algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde ve etkileşimsel adalet algıları ile dışsal tatmin algıları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin örgütsel adaletle yönelik algı düzeyi arttıkça iş tatminlerinin arttığı, aksi halde ise örgütsel adalet algısının iş tatminini azalttığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin içsel ve dışsal tatminlerinin örgütsel adalet algıları tarafından yordanmasına yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin dağıtımsal, etkileşimsel ve prosedürel adalet algıları birlikte dışsal tatminlerini önemli düzeyde açıklamaktadır. Öğretmenlerin dışsal tatminlerini birinci sırada etkileşimsel adalet, ikinci sırada prosedürel adalet ve üçüncü sırada ise dağıtımsal adalet algısı açıklamaktadır ve açıklayıcı tüm değişkenler istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuç öğretmenlerin işlerinden doyum sağlamalarında işlem- sel süreçlere ve okuldaki insan ilişkilerine önem verdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin dağıtımsal, etkileşimsel ve prosedürel adalet algıları içsel tatminlerini de önemli düzeyde açıklamaktadır. Öğretmenlerin içsel tatminlerini birinci sırada dağıtımsal adalet, ikinci sırada etkileşimsel adalet ve üçüncü sırada ise prosedürel adalet algısı açıklamaktadır ve açıklayıcı tüm değişkenler istatistiksel olarak anlamlıdır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırmanın literatür taraması, ulaşılabilen bilimsel nitelikteki kitap, makale, yüksek lisans ve doktora tezleri ile sınırlıdır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı araştırma örnekleme ve veri toplama işleminin Hakkâri İl Merkez'indeki devlet okullarıyla sınırlı kalmasıdır.

Araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Okul idaresi ve öğretmenler örgütsel adalet konusunda, hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmeli, bu şekilde eksik ve yanlış uygulamaların farkındalığı artırılmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin prosedürel adalet algılarının yükseltilmesi amacıyla öğretmenler sahada en aktif paydaş olduğundan okul içi uygulamalarda ve kararların alınmasında öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine daha çok yer verilmesi faydalı olacaktır.
- Öğretmenlerin etkileşimsel adalet algılarının yükseltilmesi için okul içindeki birlik ve beraberlik duygusunun artırılması ve nitelikli öğretmen gücünün oluşturulması için okul personelinin hep beraber vakit geçirebileceği farklı organizasyonlar öğretmenlerin iş tatmini açısından çok faydalı olacaktır.
- Öğretmenlerin dağıtımsal adalet algılarının yükseltilmesi için öğretmenler arasındaki ek ders adaletsizliğinin sonlandırılması ve verilen ücrette iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir.
- İçsel ve dışsal tatmin algıları en düşük çıkan, meslekte en uzun yani 21 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenlere bekledikleri 3600 ek göstergenin yasalaşmasıyla beraber meslekte uzun süre çalışan öğretmenlerin büyük bir bölümü emekli olacağı için sisteme olumlu bir katkı sunulabilir.
- Öğretmenlerin sadece bilgi aktaran bir birey olmadığı aynı zamanda eş, anne, baba gibi vasıfları olduğu da düşünülerek, çalışma şartları konusunda bu durumlar da dikkate alınarak iyileştirilmelidir.

Bu çalışma için, Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan (17/06/2020-396848 sayılı) izinler alınmıştır. Katılımcılardan çalışma öncesi aydınlatılmış onam alınmıştır.

Kaynakça

- Açıkgöz, A. (2009). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Alanoğlu, M., & Demirtaş, Z. (2019). The relationship between teachers' perceptions of organizational justice and job satisfaction. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(1), 149-170.
- Aliyeva, A. (2013). *Çalışanların örgütsel adalet algılarının iş tatmini üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz K. (2012). Ortaöğretim okullarında değerlerle yönetim, örgütsel adalet ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal Of Education*, 2(2), 65-78.
- Altunel, A. R. (2015). *Örgütsel adaletin iş tatmini üzerine etkisi ve İstanbul Küçükçekmece Belediyesinde çalışanlara yönelik bir uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Atalay, C. G. (2010). *Örgütsel adalet, örgütsel davranışta güncel konular kitabı*. Derya Ergun Özler (Ed.). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Atasoy, A. U. (2019). *Eğitim sektöründe örgütsel adaletin iş tatmini üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakınberk, A., & Demirel, E. T. (2010). Örgütsel bağlılığın belirleyicisi olarak liderlik: Sağlık çalışanları örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 103-119.
- Çalık, T. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Servet Özdemir (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışkan, Z. (2005). İş tatmini: Malatya'da sağlık kuruluşları üzerine bir uygulama. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 4(1), 9-18.
- Çeçen, A. (2020). *Adalet kavramı* (5. baskı). Ankara: Astana Yayınları.
- Demir, Ö., & Narlıkaya, Z. (2020). Covid-19 salgını sürecinde muhasebe ve finans derslerini alan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının araştırılması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2894-2904.

- Demir, Ö., & Sezgin, E. E. (2020). Kadın girişimciliği ve karşılaştıkları sorunlar: Elazığ, Türkiye'den yerel bir bulgu. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi (INIJOSS)*, 9(1), 236-254.
- Demirtaş, Z., & Ersözlü, A. (2010). Liselerde görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri. *Education Sciences*, 5(1), 199-209.
- Demirtaş, Z., & Kılıç, Y. (2016). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyumunu algıları arasındaki ilişki düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 259-267.
- Demirel, Y. (2009). Örgütsel bağlılık ve üretkenlik karşıtı davranışlar arasındaki ilişkiye kavramsal yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 115-132.
- Dündar, T. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Düşükcan, M., Sezgin, E. E., & Kaya, E. (2019). Elazığ 112 acil sağlık hizmetleri istasyonlarında görev yapan sağlık çalışanlarında iş streslerinin işten ayrılma niyetine etkisi. *Journal of Academic Value Studies (JAVStudies)*, 5(3), 433-442.
- Eğinli, T. A. (2009). Çalışanlarda iş doyumunu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 35-52.
- Görgülüer, A. A. (2013). *Örgütsel adalet ve iş tatmininin örgütsel bağlılığa etkisi üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Gülmez M., & Dörtyol T. (2009). Perakendecilik sektöründe iş gören (çalışan) tatminini etkileyen faktörler ve bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 27-44.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- İyigün, N. Ö. (2012). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 49-64.
- Karaeminoğulları, A. (2006). *Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algıları ile sergiledikleri üretkenliğe aykırı davranışlar arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, S. (2016). Cronbachs alpha reliability coefficient. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Köroğlu, Ö. (2012). İçsel ve dışsal iş doyum düzeyleri ile genel iş doyum düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: turist rehberleri üzerinde bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(2), 275-289.

- Laçinoğlu, Z. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile bazı örgütsel davranışlar arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36(3), 527-556.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 45-65.
- Özen Kutanis, R., & Mesci M. (2010). Örgütsel adaletin çalışanların iş tatmine etkisi: Turizm alanında eğitim veren bir Yükseköğretim Kurumuna yönelik bir örnek olay çalışması. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(9), 527-552.
- Özgöçer, Ö. Z. (2019). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı ve iş tatmini düzeylerinin incelenmesi (Malatya ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Polat, S., & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 307-331.
- Söyük, S. (2007). *Örgütsel adaletin iş tatmini üzerine etkisi ve İstanbul ilindeki özel hastanelerde çalışan hemşirelere yönelik bir çalışma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tan, Ç. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları (Elâzığ il örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük* (10. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
- Umutlu, F. (2017). *Hemşirelerde örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Üniversite hastanesi örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.

- Weiss, D. J. R., Davis, R. V. England, G. E., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. University of Minnesota Industrial Relations Center Pub.
- Yıldırım, F. (1996). *Banka çalışanlarında iş doyumunu ve algılanan rol çatışması ile tükenmişlik arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, F. (2007). İş doyumunu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 62(1), 253-278.
- Yıldız, S. (2014). Örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisinde iş tatmininin aracı rolü. *Ege Akademik Bakış*, 14(2), 199-210.
- Yılmaz, Ç. (2012). *Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık, iş tatmini üzerindeki etkileri: Tokat ili özel ve kamu bankalarında bir uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi-osmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

The Effect of Organizational Justice on Job Satisfaction: A Research on the Teachers Working at State Schools in the Central District of Hakkari Province

Extended Abstract

Introduction

Organizational justice perceptions and job satisfaction levels of teachers, which constitute the basic structure of education, directly affect the quality of education. For this reason, teachers create a positive or negative perception of job satisfaction with their organizational justice perceptions on the institution or school they are affiliated with. However, individuals who adapt to their jobs with high motivation, create a more efficient result as a reflection of this and creating a happy teacher-student profile may occur, and vice versa.

Job satisfaction, which is an important result of the perception of organizational justice, is formed by the influence of individual factors as well as organizational factors such as school administration's neutral management style, communication style, the degree of importance given to teachers' opinions, and thoughts in the decision-making process, teachers' wages, promotion and working conditions. Therefore, in this study, the effects of teachers' perception of organizational justice on job satisfaction were investigated.

Method

The universe of the research population consists of teachers working in the state schools of Hakkari City's Central District. The number of questionnaires to be conducted in the study was calculated using the simple random sampling method, it was found to be 285 as a sample, and 290 teachers were reached online and the teachers were asked to fill in the questionnaires. "Personal Information Form", "Organizational Justice Scale" and "Job Satisfaction Scale" were used in the study. In the analysis of the data related to the research, reliability analysis were performed in order to allow the use of the organizational justice and job satisfaction scale in the research. Correlation and regression analysis were used to measure the relationship between variables. In addition Pearson Product Moment Correlation Analysis and Regression Analysis were used to determine the relationship between scale sub-dimensions. The significance level of $p < 0.05$ was taken into account in the interpretation of the results. IBM SPSS 22 package program was used to analyze the data in the study.

Conclusion

The results obtained at the end of this study aimed at determining the effect of teachers' perceptions of organizational justice in school on their job satisfaction are as follows:

The perceptions of the teachers working in the schools of the giants of the central district of Hakkari Province towards organizational justice in their own schools were realized at the level of “I agree”. The highest perceptions were Interactional Justice in the second place. Distributive Justice was in the lowest perceptions of Procedural Justice. A significant relationship was found between organizational justice and job satisfaction. Teachers’ perceptions of interactional justice (mean = 3.43), distributive justice (mean = 3.16) and procedural justice (mean = 3.10), which are sub-dimensions of organizational justice, are above the middle. When the job satisfaction levels of the teachers are examined, it is clearly seen that the general job satisfaction levels and the external and internal job satisfaction levels are above the middle. According to the results of the correlation and regression analysis of the relationships between teachers’ organizational justice sub-dimensions and job satisfaction sub-dimensions and how teachers’ internal and external satisfaction are affected by their perceptions of organizational justice, it was determined that teachers’ perception levels of procedural justice, distributive justice, and interactional justice were above the middle. In addition, when the job satisfaction levels of teachers are examined in this study, it is clearly seen that their external and internal job satisfaction levels are above the middle along with their general job satisfaction levels. Teachers’ internal satisfaction is explained by distributive justice in the first rank, interactional justice in the second and procedural justice perception in the third place.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ
Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 23 / Yaz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice

Vol: 12 / No: 23 / Summer 2021

**Öğretmenler Arasındaki İş Birliği:
Mevcut Durum, Engeller ve Çözüm Önerileri**

**Cooperation Between Teachers:
Current Situation, Barriers and Solution Proposals**

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Mehmet ÖZDOĞRU

www.dergipark.gov.tr/eibd

Öğretmenler Arasındaki İş Birliği: Mevcut Durum, Engeller ve Çözüm Önerileri

Mehmet ÖZDOĞRU¹

Öz: Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapma durumlarını, iş birliği yapmalarının önündeki engelleri ve iş birliğinin geliştirilmesine yönelik çözüm önerilerini öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yapılan çalışmanın katılımcı grubunu 25 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmış, ulaşılan verilerin analizi içerik analizi yöntemine uygun olarak yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu meslektaşlarıyla iş birliği yapmaya çok fazla ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Buna karşılık katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası iş birliği yapma düzeylerinin yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenler meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarının önündeki öğretmenlerden kaynaklı engelleri, olumsuz kişilik özellikleri (ego, hırs, güvensizlik, kibir, bencillik), iletişim eksikliği, mesleki rekabet, gruplaşma, siyasi görüş farklılıkları ve iş birliği isteğinin yetersizlik olarak algılanması kaygısı olarak belirtmiştir. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarının önündeki öğretmen dışı faktörler ise toplumsal kültürdeki değişim, kuşak çatışması, yasal düzenlemelerin bireyselliği öne çıkarması ve çalışma koşullarının zorluğu olarak belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, iş birliği, meslektaş iş birliği, iş birliği engelleri.

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 04.01.2021; *Kabul Tarihi:* 01.03.2021

Kaynakça Gösterimi:

Özdoğan, M. (2021). Öğretmenler Arasındaki İş Birliği: Mevcut Durum, Engeller ve Çözüm Önerileri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 125-147

1) Dr. Eskişehir Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, mehmetozdogru26@gmail.com, ORCID:0000-0002-3853-83893

Giriş

Bireylerin geleceklerinin şekillenmesinde önemli etkiye sahip kurumların başında okullar gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında okullarda verilen eğitimin niteliğinin geliştirilmesinde eğitim faaliyetinin baş aktörlerinden olan öğretmenlerin rolü öne çıkmaktadır. Eğitim sürecinin her aşamasında öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu görev ve sorumluluklardan biri de öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışmasıdır (Şişman, 2011).

Şener, (1997, s. 17) iş birliğini “*bir görevin gerçekleştirilmesi veya nihai amaca ulaşılması sürecinde çıktıyı olumlu yönde etkileyeceği düşünülen kişilerin birlikte hareket etmesi ve yardımlaşması*” olarak tanımlamaktadır. Öğretmenler arasında mesleki işbirliği genel olarak “*Öğretmenlerin mesleki uygulamaları analiz etmek ve etkilemek için karşılıklı olarak birlikte çalıştıkları; öğrencilerin, ekiplerin ve okulların sonuçlarını iyileştiren sistematik bir süreç*” olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz ve Çelik, 2020, s.732).

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapması okulun amaçlarına ulaşması sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim sürecinde etkili öğretmenin özelliklerinin başında, öğretmenlerin eğitim faaliyetleriyle ilgili görevlerini yerine getirirken meslektaşlarıyla iş birliği yapması gelmektedir (Şişman, 2011). Meslektaşlarla yapılan iş birliği öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimlerini sağlayarak öğrenmelerine katkı yapmaktadır (Darling-Hammond, ve McLaughlin, 2011). Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapması iletişimi güçlendirmenin yanı sıra öğretmenlerin etkinliğini arttırmakta, öğrenci öğrenmelerini olumlu yönde etkilemekte ve meslektaş dayanışmasını gerçekleştirerek mesleki gelişimi sağlamaktadır (Kruse, 1996).

Çalışanların iş birliği yapmasının örgütsel amaçlara ulaşmada olumlu etkisinin ortaya çıkmasından dolayı okullarda da öğretmen iş birliği gün geçtikçe daha önemli hale gelmektedir (Gajda ve Koliba, 2007). Son yıllarda öğretmenliğin yalıtılmış bir şekilde değil, işbirliği içerisinde yapılması gerektiğinden bahsedilmekte ve öğretmenlerin mesleki konularda işbirliği yapmasının okul ve eğitim üzerinde birçok olumlu etkisinin olduğu belirtilmektedir. Bu olumlu sonuçlardan en önemlisi öğrencilerin başarılarının artmasıdır (Yılmaz ve Çelik, 2020).

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmasının önemini inceleyen çeşitli araştırmalar alan yazında yerini almıştır (Cerit, 2009; Kelchtermans, 2006; Özkan ve Arslantaş, 2013; Taşkaya, 2012). Bu araştırmalardan biri de Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) yaptığı Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi (TALIS) araştırmasıdır. TALIS'in bir bölümünde öğretmenlerin iş birliği yapma düzeyi ölçülmektedir. Araştırmada eğitim-öğretimdeki başarısıyla öne çıkan ülkelerden olan Finlandiya'nın bu başarısında etkili olan nedenlerden birisinin de öğretmen iş birliğinin yüksek düzeyde olmasının etkili olduğu belirtilmektedir (OECD, 2013).

Aynı amacı gerçekleştirmek için birlikte görev yapan öğretmenlerin iş birliği yapmalarının geliştirilmesi okulları da geliştirecektir (Bakioğlu, 2013). Tschannen-Moran, (2001) okulun etkililiği üzerinde öğretmenlerin meslektaşlarıyla yapacağı iş birliğinin önemini ifade etmektedir. Forsyth ve Adams, (2006) okulun başarısında iş birliğinin belirleyici unsurlardan olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda okul yöneticileri ve diğer çalışanlarla birlikte ortak bir kültür oluşturmalarının okulda iş birliğine ve başarıya katkı sağlamaktadır (Çevik ve Köse, 2017). İşbirlikçi kültürlerdeki öğretmenler, kendilerine yardım edebilecek ve destekleyebilecek başka insanlar olduğunun farkına vardıkça, daha olumlu bir öğretmenlik tutumu geliştirmektedirler (Hargreaves ve O'Connor, 2018). Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmasının zorunluluk olduğunu belirten Bryk ve Schneider (2002) bunun nedenini ise öğrencilerin eğitim fırsatlarının artırılmasında öğretmen iş birliğinin etkili olduğu şeklinde açıklamaktadır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin neler olduğuna dair Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi*'nde öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmasının öneminden bahsedilmiş, iş birliği bir yeterlik alanı olarak yer almıştır (MEB, 2017). Alan yazında öğretmen iş birliğine yönelik yapılan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Saxe, Gearhart ve Nasir, (2001) çalışmada öğrencilerin öğrenme sürecinde öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarının etkili olduğunu tespit etmiştir. Barber ve Mourshed, (2007) etkili okullar üzerinde yaptığı araştırmada başarılı okullardaki öğretmenlerin iş birliği yaparak mesleki gelişimlerini sağladıklarını belirtmiştir. Stolp, (1994) yapmış olduğu araştırmasında öğretmen iş birliğinin yüksek olduğu okulların güçlü bir kültüre sahip olduklarını ifade etmiştir. Demirtaş, (2010) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin iş birliği yapması ile öğrencilerin başarısı arasında pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özkan ve Arslantaş, (2013) tarafından etkili öğretmenlerin özelliklerinin araştırıldığı çalışmada, öğretmenlerin eğitimle ilgili konularda iş birliği yapmasının önemi müdürler tarafından ilk sırada belirtilmiştir. Etkili öğretmenlerin özelliklerinin incelendiği Cumming ve Owen, (2001) tarafından yapılan çalışmada, meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışan öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Can'ın (2013) ve Yirci'nin (2017) öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki engellerin incelendikleri araştırmalarda en önemli engeli öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan engeller oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmasının okullar üzerindeki etkisine dair araştırmaların yanı sıra öğretmenlerin iş birliği yapma düzeylerini tespit eden araştırmalar da bulunmaktadır. Ainscow, Muijs ve West, (2000) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin iş birliğine yönelik davranışları yeterince göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz,

Yoldaş ve Yangil, (2004) çalışmasında okullarda öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Köksal'ın (2008) yaptığı araştırmanın sonucunda müdürler, iş birliği konusunda öğretmenlerin isteksiz davrandıklarını belirtmiştir.

Öğretmen iş birliği üzerine yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen iş birliğinin etkili okula ulaşmada önemli bir etkiye sahip olduğu buna karşılık öğretmenlerin yeterince iş birliği gösteremedikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Aynı amacı gerçekleştirmek için bir arada bulunan işgörenlerin meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde görevlerini yerine getirmesi örgütlerin etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır. Bir eğitim örgütü olan okullarda görev yapan öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmasının amacı, eğitim-öğretimin etkililiğini arttırmaktır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmaları konusundaki görüşlerini öğrenmek ve iş birliği yapmalarının önündeki engelleri tespit ederek çözüm önerileri sunmak okulların etkililiği bakımından önemlidir.

Alan yazında öğretmen iş birliği konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde iş birliğinin öğrenci öğrenmelerine etkisi, okul kültürünün öğretmen iş birliğiyle ilişkisi, etkili okula ulaşmada iş birliğinin önemi gibi noktalara yoğunlaşıldığı görülmektedir (Barber ve Mourshed, 2007; Cumming ve Owen, 2001; Demirtaş, 2010; Özkan ve Arslantaş, 2013). Bu araştırmada ise öğretmenlerin işbirliği yapma ve iş birliğine ihtiyaç duyma durumları, iş birliğinin önündeki engeller ve iş birliğinin geliştirilmesine yönelik öneriler incelenecektir.

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmasının önündeki engelleri tespit etmek ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmak etkili okula ulaşmada atılacak adımları tespit etmek açısından da önem taşımaktadır. Bununla birlikte meslektaşlarla iş birliğinin gerekliliği konusunda öğretmen görüşlerinin belirlenmesi öğretmenlerin iş birliğine ihtiyaç duyma durumlarının tespiti açısından önemlidir.

Öğretmen iş birliğini inceleyen Nişancı, (2012) örgüt kültürünün öğretmen iş birliğiyle ilişkisini açıklarken, Akcan, Polat ve Ölçüm, (2017) ise siyasi görüş farklılıklarının iş birliğinin önünde engel olduğunu belirtmiştir. Polat ve Arslan (2016) da yaptıkları çalışmada öğretmenlerin başta eğitim olmak üzere birçok konuda meslektaşlarıyla kuşaklar arası çatışma yaşamalarının iş birliği yapmalarını olumsuz etkilediğini tespit etmiştir.

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmasının önünde birçok engel bulunabilir. Bu engellerin neler olduğunu tespit edilip çözüm önerileri sunulması öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarını kolaylaştırabilir veya iş birliğini geliştirebilir. Bu durum da öğretmenlerin etkililiğini arttırabilir ve öğrenci öğrenmelerini olumlu yönde etkileyebilir. Bu araştırmayla öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmasının önündeki engelleri tespit

edilerek iş birliğinin geliştirilmesine katkı sunulması beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapma durumlarını, iş birliği yapmalarının önündeki engelleri ve iş birliğinin geliştirilmesine yönelik çözüm önerilerini öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarının önündeki engeller nelerdir?
3. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğinin geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapma durumlarını, iş birliği yapmalarının önündeki engelleri ve iş birliğinin geliştirilmesine yönelik çözüm önerilerini ortaya çıkarmaya çalışan bu araştırma bir “durum” çalışmasıdır. Nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışmalarında araştırmacılara ve ilgililere bir durum hakkında detaylı bilgi aktarılması amaçlanmaktadır (Akar, 2016). Durum çalışmasında incelenen durumun derinlemesine araştırılması bu araştırma deseninin öne çıkan özelliğidir. İncelenen durumla ilgili etkenler araştırılarak bu etkenlerin incelenen durumu nasıl etkilediğine bakılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmasının önündeki engeller bir durum olarak değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin görev yaparken, meslektaş iş birliğinin önündeki engellere ve bu engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik deneyimlerinin ve gözlemlerinin olduğu düşünülerek çalışmanın durum çalışması deseninde kurgulanmasına karar verilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma, Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde görev yapan 25 öğretmenle 2019 yılı Ekim-Kasım ayları içerisinde yapılmıştır. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme; evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik ve farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu tekniğin kullanılmasında katılımcıların çeşitliliğini sağlayarak daha zengin ve ayrıntılı verilere ulaşmak amaçlanmıştır. Çeşitliliği sağlamak için çalışmanın katılımcılarının farklı okul türünde görev yapmasına, farklı branşlardan olmasına, farklı mesleki kıdeme ve farklı öğrenim düzeyinde olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Görev yapılan okul türü	Branş	Kıdem	Öğrenim düzeyi
Ö1	Kadın	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	22	Lisans
Ö2	Kadın	Ortaokul	Matematik	11	Lisans
Ö3	Erkek	Ortaokul	Türkçe	16	Lisans
Ö4	Erkek	Lise	Tarih	19	Lisansüstü
Ö5	Kadın	Ortaokul	Fen ve Teknoloji	17	Lisans
Ö6	Erkek	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	14	Lisansüstü
Ö7	Kadın	Lise	Edebiyat	24	Lisans
Ö8	Kadın	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	32	Lisans
Ö9	Kadın	Ortaokul	İngilizce	16	Lisans
Ö10	Erkek	Lise	Kimya	18	Lisansüstü
Ö11	Kadın	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	24	Lisans
Ö12	Erkek	Lise	Beden Eğitimi	15	Lisans
Ö13	Erkek	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	17	Lisans
Ö14	Erkek	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	26	Lisans
Ö15	Erkek	Lise	Müzik	14	Lisans
Ö16	Kadın	Ortaokul	Türkçe	19	Lisansüstü
Ö17	Kadın	Lise	Biyoloji	24	Lisans
Ö18	Erkek	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	26	Lisans
Ö19	Kadın	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	33	Ön lisans
Ö20	Erkek	Lise	Matematik	15	Lisansüstü
Ö21	Erkek	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	12	Lisans
Ö22	Kadın	Lise	Din Kültürü ve Ahlak B.	16	Lisans
Ö23	Kadın	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	21	Lisans
Ö24	Kadın	Lise	Bilişim Teknolojileri	16	Lisans
Ö25	Erkek	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	19	Lisans

Tablo 1’de görüldüğü üzere maksimum çeşitliliğinin sağlanması için çalışma, farklı demografik özelliklere sahip katılımcılarla yürütülmüştür. Araştırmaya ilkokullarda görev yapan 9, ortaokuldan 7 ve liselerden 9 öğretmen olmak üzere farklı branşlardan 25 öğretmen dâhil edilmiştir. Kıdemleri 11 ile 33 yıl arasında çeşitlilik gösteren katılımcıların 13’ü kadın 12’si erkektir. Katılımcılar arasında 11 yıldan az kıdeme sahip öğretmen bulunmaması araştırmanın il merkezinde yapılması ve il merkezinde görev yapan öğretmenlerin belli bir kıdeme sahip olmasından kaynaklanabilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasında literatür taranmış, konuyla ilgili kavramsal çerçeve oluşturulmuş ve 3 soruluk taslak form oluşturulmuştur. Taslak form pilot çalışma çerçevesinde farklı branşlardan 9 öğretmene uygulanmıştır. Ardından 3 uzmanın görüşüne sunulan forma, uzman önerileri dikkate alınarak son hali verilmiştir.

Çalışma grubuna, öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapma durumlarını, iş birliği yapmalarının önündeki engelleri ve iş birliğinin geliştirilmesine yönelik çözüm önerilerini ortaya çıkarmak amacıyla şu sorular sorulmuştur.

1. Meslektaşlarınızla iş birliği yapma durumunuza ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Meslektaşlarınızla iş birliği yapmada hangi engellerle karşılaşıyorsunuz?
3. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğinin geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Ekim-Kasım 2019 zaman diliminde toplanmıştır. Veriler, görüşme yöntemine uygun olarak gönüllü katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce ilk olarak katılımcılar araştırmanın amacı konusunda onam formuyla bilgilendirilmiştir. Bilgilerin gizliliği ve güvenilirliğiyle ilgili gerekli açıklamalar katılımcılara yapılmıştır. Her bir katılımcıyla yapılan görüşmelerin süresi 30-35 dakika arasında olmuştur. Görüşmeler katılımcıların görev yaptığı okullarda katılımcıların belirlediği zaman dilimlerinde yapılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı araştırma sonucu ulaşılan verileri çeşitli kavramlarla açıklamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlk olarak elde edilen verilerin tamamı detaylı biçimde incelenerek aynı anlama gelen ifadelere kodlar verilmiştir. Ardından kodlara uygun kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. En son aşamada ise oluşturulan kod ve kategoriler düzenlenmiş, bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır. Ayrıca bazı katılımcıların görüşleri doğrudan aktarılarak iç güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Çalışmanın güvenilirlik ve geçerliğini sağlamak amacıyla ilk olarak yazılı hale getirilen görüşlerin katılımcılar tarafından kontrol edilmesi sağlanmıştır. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler düzenlenip, tablolandırdıktan sonra katılımcılara gönderilerek paylaşılmıştır. Katılımcıların ifade etmek istedikleriyle araştırmacı tarafından oluşturulan tablolardaki ifadeler karşılaştırılarak teyit edilmiştir. Daha sonra araştırmanın verilerinden yola çıkılarak oluşturulan kategori, alt kategori ve kodlar eğitim yönetimi alanından 2 uzmana incelenmiştir. 2 uzmandan alınan geri bildirimler ile araştırmacının kodlamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda 3 kod ilave edilmiş, sonrasında ise alt kategori ile kategorilerin kontrolü yapılmıştır. Kodlayıcı görüşleri Miles ve Huberman'ın (1994) $P(\text{Uzlaşma yüzdesi}) = \frac{\text{Na}(\text{Görüş Birliği})}{\text{Na}(\text{Görüş Birliği}) + \text{Nd}(\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formüle göre kodlayıcılar arasındaki uyum .89 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda 3 ana kategori ve bu kategorilerin altında 12 alt kategori oluşmuştur. Bulguların bütün olarak özetlendiği hali Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Meslektaş İş Birliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kategori	Alt kategori	Kod
Meslektaşlarla iş birliği yapma durumları	1. İş birliğine ihtiyaç duyma	Çok fazla
		Gerektiğinde
	2. İş birliği yapma düzeyi	Az
		Yetersiz
Meslektaş iş birliğinin önündeki engeller	1. Öğretmenlerden kaynaklı engeller	Kısmen yeterli
		Yeterli
		Olumsuz kişilik özellikleri (Ego, hırs, güven, kibir, bencillik)
		İletişim eksikliği
	2. Öğretmen dışı faktörler	Mesleki rekabet
		Gruplaşma
		Siyasi görüş farklılıkları
		İş birliği isteğinin yetersizlik olarak algılanma kaygısı
		Toplum kültüründeki değişim
		Kuşak çatışması
Meslektaş iş birliğinin geliştirilmesine yönelik öneriler	1. Mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmesi	Yasal düzenlemelerin bireyselliği öne çıkarması
		Çalışma koşullarının zorluğu
	2. İletişim becerisinin geliştirilmesi	Öğretmenlerin iş birliği becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitim faaliyetleri düzenlenmesi.
		Etkili dinleme becerisi kazandırılması, iletişim engellerinin tespit edilip ortadan kaldırılması, iletişime açık olunması, empati becerilerin geliştirilmesi
	3. Okul yöneticisinin liderliği	Verilen görevlerin iş birliğini gerektirmesi, iş birliğiyle yapılan çalışmaların öne çıkarılması, ekip ruhunun oluşturulması, iş birliğinin teşvik edilmesi(ödüllendirme, örnek gösterme vb.)
		4. Sosyal faaliyetler düzenlenmesi
	5. Paylaşım toplantılarının yapılması	Sınıf içerisinde yapılan örnek uygulamaların diğer öğretmenlerle paylaşımını sağlayacak düzenli toplantılar yapılması
		6. Okul kültürünün geliştirilmesi
7. Mevzuatta düzenleme yapılması	Görev tanımlarının meslektaş iş birliği gözetilerek yapılması, iş birliğinin tercih değil zorunluluk olduğunun belirtilmesi	
8. Eğitim programlarında düzenleme yapılması	Farklı derslerin birbiriyle iş birliğini gerektirecek şekilde planlanması	

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğine yapmalarına yönelik görüşleri sonucu oluşan kategoriler *meslektaşlarla iş birliği yapma durumları*, *meslektaş iş birliğinin önündeki engeller* ve *meslektaş iş birliğinin geliştirilmesine yönelik öneriler* şeklindedir. Ayrıca bu kategorilerle ilişkili alt kategoriler ve kodlar tabloda gösterilmiştir.

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapma durumlarına ait bulgular

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapma durumlarını tespit etmek için katılımcı öğretmenlere “*Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan alınan görüşler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla İş Birliği Yapma Durumları

Kategori	Alt kategori	Kod	f
Meslektaşlarla iş birliği yapma durumları		Çok fazla	17
		Gerektiğinde	5
	İş birliğine ihtiyaç duyma	Az	3
		Yetersiz	13
	İş birliği yapma düzeyi	Kısmen yeterli	7
		Yeterli	5

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapma durumlarına yönelik görüşleri iş birliğine ihtiyaç duyma ve iş birliği yapma düzeyi olmak üzere iki alt kategoride kümelenmiştir. İş birliğine ihtiyaç duyma alt kategorisinde katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu meslektaşlarıyla iş birliği yapmaya çok fazla ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte beş öğretmen gerektiğinde, üç öğretmen ise iş birliğine az ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. İş birliği yapma düzeyi alt kategorisinde katılımcı öğretmenlerin yarıdan fazlası iş birliği yapma düzeylerinin yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bununla birlikte yedi öğretmen iş birliği yapma düzeylerinin kısmen yeterli olduğunu belirtirken beş öğretmen ise yeterli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin konuyla ilgili örnek ifadeleri aşağıdadır:

“Maalesef öğretmenler olarak yeterince iş birliği yaptığımız söylenemez. Öğretmenlik mesleğinin iş birliğine en fazla ihtiyaç duyulan mesleklerden birisi olduğunu düşünüyorum. Çünkü hepimizin görevi çocuklara iyi bir eğitim vermektir. Bu ortak görevi yerine getirirken iş birliği yapmanın çok önemli olduğunu söyleyebilirim.” (Ö5).

“Aynı sınıfın derslerine girdiğimiz öğretmenlerle bile yeterince iş birliği yapamıyoruz. Aslında öğrencilerimize nasıl daha faydalı oluruz diye sık sık bir araya gelip ortak işler yapmamız lazım.” (Ö9).

“Gerektiğinde zümrelerimizle iş birliği yapmaya çalışıyoruz fakat bunun yeterli olmadığını düşünüyorum.” (Ö14).

“Bazı meslektaşarımla iş birliği yaparak ortak işler yaptığımız oluyor. Ancak öğretmenler arasında iş birliği genel olarak zayıf.” (Ö15).

“Açıkça söylemek gerekirse diğer öğretmenlerle gerektiği kadar iş birliği yapamıyorum. Samimi olduğum arkadaşlarla birlikte mesleğimizle ilgili bir şeyler yapmaya çalışıyoruz.” (Ö24).

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarının önündeki engellere ait bulgular

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarının önündeki engelleri tespit etmek için katılımcı öğretmenlere “*Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarının önündeki engeller nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan alınan görüşler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla İş Birliği Yapmalarının Önündeki Engeller

Kategori	Alt kategori	Kod
Meslektaş iş birliğinin önündeki engeller	Öğretmenlerden kaynaklı engeller	Olumsuz kişilik özellikleri (Ego, hırs, güvensizlik, kibir, bencillik)
		İletişim eksikliği
		Mesleki rekabet
		Gruplaşma
		Siyasi görüş farklılıkları
	Öğretmen dışı faktörler	İş birliği isteğinin yetersizlik olarak algılanma kaygısı
		Toplumsal kültürdeki değişim
		Kuşak çatışması
		Yasal düzenlemelerin bireyselliği öne çıkarması
		Çalışma koşullarının zorluğu

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarının önündeki engellere yönelik görüşleri öğretmenlerden kaynaklı engeller ve öğretmen dışı faktörler olmak üzere iki alt kategoride kümelenmiştir. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarının önündeki öğretmenlerden kaynaklı engeller, olumsuz kişilik özellikleri (ego, hırs, güven, kibir, bencillik), iletişim eksikliği, mesleki rekabet, gruplaşma, siyasi görüş farklılıkları ve iş birliği isteğinin yetersizlik olarak algılanma kaygısı şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarının önündeki öğretmen dışı faktörler toplumsal kültürdeki değişim, kuşak çatışması, yasal düzenlemelerin bireyselliği öne çıkarması, çalışma koşullarının zorluğu şeklinde sıralanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin konuyla ilgili örnek ifadeleri aşağıdadır:

“Ego savaşları ve en iyi öğretmen olma hırsıyla maalesef çok sık karşılaşıyoruz. Kendisinin en iyi olduğunu sananlarla iş birliği yapmak çok zordur.” (Ö2).

“Ülkemizdeki siyasi düşüncenin insan olmaktan ve dürüst çalışmaktan daha öncelikli aranan kriterler olarak kabul edilmesi okul içerisindeki öğretmenlerin ilişkilerine de yansıyor. Ön yargıların olması iş birliğinin önünde büyük bir sorun oluşturuyor.” (Ö7).

“Şimdiye kadar görev yaptığım birçok okulda öğretmenler arasında gruplaşmalar olduğuna şahit oldum. Gruba dâhil öğretmenlerle diğer öğretmenlerin ortaklaşa bir iş yaptıklarını görmedim.” (Ö12).

“Bence sebep kendimiz. Yardımlaşmaya veya iletişime çok açık değilsek iş birliği de yapmıyoruz.” (Ö13).

“Kendi egoları en iyisini ben biliyorum ya da bilgiyi kendine saklama olabilir.” (Ö14).

“İçerisinde yaşadığımız toplumda yardımlaşma ve dayanışma gün geçtikçe zayıflıyor. Eskiden bizim toplumumuzda insanlar birbirlerinin yardıma koşulsuz koşarken günümüzde

bireysellik hâkim. Herkes sadece kendini düşünüyor. Toplum böyle olunca bu durum öğretmenlerin iş birliğine de olumsuz yansıyor.” (Ö20).

“Öğretmenler arasında iletişim ve güven sorununun iş birliğinde önemli bir engel olduğunu söyleyebilirim.” (Ö23).

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğinin geliştirilmesine yönelik önerileri

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğinin geliştirilmesine yönelik önerilerini tespit etmek için katılımcı öğretmenlere “*Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğinin geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan alınan görüşler Tablo 5’ de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla İş Birliğinin Geliştirilmesine Yönelik Önerileri

Kategori	Alt kategori	Kod
Meslektaş iş birliğinin geliştirilmesine yönelik öneriler	Mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmesi	Öğretmenlerin iş birliği becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitim faaliyetleri düzenlenmesi.
	İletişim becerisinin geliştirilmesi	Etkili dinleme becerisi kazandırılması, iletişim engellerinin tespit edilip ortadan kaldırılması, iletişime açık olunması, empati becerilerin geliştirilmesi
	Okul yöneticisinin liderliği	İdare tarafından verilecek görevlerin iş birliğini gerektirmesi, iş birliğiyle yapılan çalışmaların öne çıkarılması, ekip ruhunun oluşturulması, iş birliğinin teşvik edilmesi (ödüllendirme, örnek gösterme vb.)
	Sosyal faaliyetler düzenlenmesi	Mesai içinde ve mesai dışında sosyal faaliyetler düzenlenmesi
	Paylaşım toplantılarının yapılması	Sınıf içerisinde yapılan örnek uygulamaların diğer öğretmenlerle paylaşımını sağlayacak düzenli toplantılar yapılması
	Okul kültürünün geliştirilmesi	Ortak bir amaç belirlenmesi, bireysel başarılarından ziyade ortaklaşa elde edilen başarıların öne çıkarılması, ülke menfaatlerinin öne çıkarılması, toplumdaki dayanışma duygusunun geliştirilmesi
	Mevzuat düzenlemesi	Görev tanımlarının meslektaş iş birliği gözetilerek yapılması, iş birliğinin tercih değil zorunluluk olduğunun belirtilmesi
Eğitim programlarının düzenlenmesi	Farklı derslerin birbiriyle iş birliğini gerektirecek şekilde planlanması	

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğinin geliştirilmesine yönelik önerileri sekiz alt kategoride kümelenmiştir. Bu alt kategoriler sırasıyla mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmesi iletişim becerisinin geliştirilmesi, okul yöneticisinin liderliği, sosyal faaliyetler düzenlenmesi, paylaşım toplantılarının yapılması, okul kültürünün geliştirilmesi, mevzuat düzenlemesi ve eğitim programlarının düzenlenmesi şeklinde sıralanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin konuyla ilgili örnek ifadeleri aşağıdadır:

“Bütün müfredatın ve derslerin bir bütün olarak değerlendirilmesini tavsiye ederim. Örnek vererek somutlaştıracak olursak Türk Dili ve Edebiyatı dersinde Mevlana’yı anlatacağımız hafta onun Mesnevi adlı eserini incelerken Müzik öğretmeni öğrencilere ney üfleme ile ilgili çalışmalar yaptırabilir, Felsefe öğretmeni Mevlana’nın tasavvuf felsefesini yorumlayabilir, Beden Eğitimi dersinde bedeni eğiterek sema nasıl dönülür, resim dersinde sema yapan müritler resmedilebilir vs. diğer disiplinlerle iş birliği içinde daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşecektir.” (Ö4).

“Bana göre öğretmenlerin birbirleriyle iş birliği ve iyi iletişim içerisinde olmalarını sağlayan en önemli faktör okul müdürü ve idarecilerdir. Ekip ruhu oluşmamış, tam anlamıyla adaletin sağlanamadığı, insan haklarına saygı duyulmayan bir okulda bunun sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi mümkün değildir.” (Ö8).

“Sorumlu olduğumuz mevzuat genelde öğretmenlerden tek başına yapılacak işleri istiyor. Burada bir düzenleme yapılırsa iyi olur. Öğretmenlerin birbirleriyle iş birliğini yapmalarını sağlayacak düzenlemeler yapılırsa okulda öğretmenler arasında iş birliğinin artacağını düşünüyorum.” (Ö11).

“İş birliğinin önemi ve nasıl yapılacağı ile ilgili uygulamalı seminerler düzenlenebilir.” (Ö19).

“En önce iletişim sorunu halledilmesi gerekiyor. Her şeyi ben bilirim rolü oynayarak benim dediğim doğru havasından çıkılmalı. Kuşak çatışmaları olmamalı.” (Ö22).

“Ortak faaliyetler düzenleyerek paylaşımın güzelliği öğretmenlere yaşatılmalıdır.” (Ö24).

“Aynı okul içerisinde görev yapan öğretmenlerin iş birliği yapmalarını beklemeden önce birbirleriyle iyi ilişkiler kuracağı sosyal etkinliklerin olması gerekir. Dostluk, arkadaşlık duyguları geliştikçe iş birliği de gelişecektir.” (Ö25).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarının önündeki engeller, iş birliği yapma durumları ve iş birliğinin geliştirilmesine yönelik öneriler öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmiştir.

Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla İşbirliği Yapma Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın birinci kategorisi bağlamında öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapma durumlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri “iş birliğine ihtiyaç duyma” ve “iş birliği yapma düzeyi” olmak üzere iki alt kategoride kümelendirilmiştir. İş birliğine ihtiyaç duyma alt kategorisinde katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu meslektaşlarıyla iş birliği yapmaya çok fazla ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte beş öğretmen gerektiğinde, üç öğretmen ise iş birliğine az ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Gökçe’nin

(2000) araştırmasındaki katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun iş birliğinin sürekli olması gerektiğine yönelik görüşte bulunduğu bulgu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun meslektaşlarıyla iş birliği yapmaya çok fazla ihtiyaç duyduğunu belirtmesi meslektaş iş birliğinin önemini anlaşılmasına yönelik önemli bir farkındalıktır. Ancak iş birliği yapma düzeyi alt kategorisinde katılımcı öğretmenlerin yarıdan fazlası iş birliği yapma düzeylerinin yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bununla birlikte 7 öğretmen iş birliği yapma düzeylerinin kısmen yeterli olduğunu belirtirken 5 öğretmen ise yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu durum meslektaş iş birliğinin önemi konusunda öğretmenlerin bilinçli olduklarının fakat iş birliği yapma konusunda yetersiz olduklarının göstergesi olabilir. Ainscow vd., (2000) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin iş birliğine yönelik davranışları yeterince göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda yapılan başka bir çalışmada ise okullarda öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz, vd., 2004). Benzer şekilde Köksal'ın (2008) çalışmasında müdürler, öğretmenlerin meslektaşlarla iş birliği yapma konusunda isteksiz davrandıkları belirtmiştir. Demirtaş, (2010) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise öğretmenlerin iş birliği yapma düzeyi düşük çıkmıştır.

Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla İş Birliği Yapmalarının Önündeki Engellere İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarının önündeki engellere yönelik görüşleri “öğretmenlerden kaynaklı engeller” ve “öğretmen dışı faktörler” olmak üzere iki alt kategoride kümelenebilir. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarının önündeki öğretmenlerden kaynaklı engeller, olumsuz kişilik özellikleri (ego, hırs, güvensizlik, kibir, bencillik), iletişim eksikliği, mesleki rekabet, gruplaşma, siyasi görüş farklılıkları ve iş birliği isteğinin yetersizlik olarak algılanma kaygısı şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarının önündeki öğretmen dışı faktörler toplumsal kültürdeki değişim, kuşak çatışması, yasal düzenlemelerin bireyselliği öne çıkarması ve çalışma koşullarının zorluğu şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmenler üzerinde yapılan birçok çalışmada da öğretmenlerden kaynaklı engellerin, incelenen araştırma konusuyla ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Can, (2013) ve Yirci'nin, (2017) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki engeller incelenmiş olup, araştırmalar sonucunda öğretmenlerden kaynaklı engellerin önemli bir etken olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın başlıca bulgularından birisi de katılımcı öğretmenlerin tamamı tarafından olumsuz kişilik özelliklerinin iş birliğinin önündeki engel olarak vurgulanmış olmasıdır. Taşkaya, (2012) tarafından yapılan çalışmada kişilik özelliklerinin öğretmenin niteliğiyle doğrudan ilişkisi olduğu, nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin başında ideal

kişilik özelliklerinin geldiği bulgusu, araştırmadan elde edilen olumsuz kişilik özelliklerinin meslektaşlarla iş birliğinin önünde engel teşkil ettiği bulgusunu desteklemektedir. Tekişik'a (2003) göre, kişilik özellikleri insanın bütün hayatını etkileyebildiği gibi mesleğini de doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlik mesleğinin temelini de kişisel yeterlikler oluşturmaktadır. Meslektaşlarla iş birliği öğretmenlik mesleğinin icrası sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini seçecek bireylerin, mesleğin gerektirdiği kişilik özelliklerine sahip olması beklenir. Kruse, (1996) tarafından yapılan araştırmada iletişimi güçlendirmenin öğretmen iş birliğinin sağlanmasında etkili faktörlerden birisi olduğuna dair sonuç araştırmadan elde edilen iletişim eksikliğinin iş birliğinin önündeki engellerden birisi olduğuna dair bulguyla örtüşmektedir. Çetin ve Ünsal'ın (2019) ulaştığı okullarda mesleki rekabetin varlığının öğretmenler üzerinde olumsuz etkilerinin olduğuna yönelik bulgu, araştırmadan elde edilen mesleki rekabetin öğretmen iş birliğinin önündeki engellerden olduğu bulgusunu desteklemektedir. Araştırmadan elde edilen iş birliğinin önündeki öğretmenlerin kişilik özellikleri kategorisindeki güvensizlik bulgusu Tschannen-Moran ve Hoy'un (2000) öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışmasının güvene bağlı olduğu bulgusunu doğrulamaktadır. Benzer şekilde Bryk ve Schneider'in (1999) çalışmasındaki öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaptığı iş birliğinin temelinde güven olduğu sonucu araştırma bulgularıyla uyumludur. Cerit'te (2009) öğretmen iş birliğinde güvenin etkili olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen dışı faktörler alt kategorisinde öğretmenler *toplumsal kültürdeki değişimin ve öğretmenler arasındaki kuşak çatışmasının* iş birliği yapmaları önündeki engellerden olduğunu vurgulamışlardır. Nişancı, (2012) örgüt kültürünün toplumsal kültürden bağımsız olamayacağını, toplumda egemen olan davranış normlarının örgüt çalışanlarının davranışlarını etkilediğini ifade etmektedir. Son yıllarda okulların da içerisinde bulunduğu toplumda dayanışma ve birlikte hareket etme kültürünün yerini bireyselcilik almaya başlamıştır. Bu doğrultuda araştırmadaki öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğinin önündeki engellerden olan toplum kültüründeki değişim bulgusu dikkat çekicidir. Ayrıca Polat ve Arslan'ın (2016) öğretmenlerin başta eğitim olmak üzere birçok konuda meslektaşlarıyla kuşaklar arası çatışma yaşadığı bulgusu araştırmadaki kuşak çatışmasının öğretmenlerin iş birliğinin önündeki engellerden birisi olduğu bulgusuyla uyumludur. Akcan vd.'nin (2017) siyasi görüş farklılıklarının öğretmenler arasında iletişimsizliğe ve ayrımcılığa neden olduğuna yönelik ulaştıkları bulgu ile Keskinkılıç Kara'nın (2016) siyasi görüş farklılıklarının ayrımcılık, iletişimsizlik gibi öğretmenler üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu bulgusu araştırmadaki siyasi görüş farklılıklarının öğretmen iş birliğinin önündeki engellerden olduğu bulgusunu desteklemektedir. Uslukaya ve Demirtaş'ın (2020) belirttiği öğretmenler arasında dışlama davranışına neden olduğu için gruplaşmaların ortadan kaldırılması gerektiği bulgusu araştırmadaki öğretmenler arasında gruplaşmanın iş birliğinin önünde bir engel olduğu bulgusunu doğrulamaktadır.

Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla İşbirliğinin Geliştirilmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın üçüncü kategorisi çerçevesi bağlamında, öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğinin geliştirilmesine yönelik önerileri incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri “mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmesi, iletişim becerisinin geliştirilmesi, okul yöneticisinin liderliği, sosyal faaliyetler düzenlenmesi, paylaşım toplantılarının yapılması, okul kültürünün geliştirilmesi, görev tanımlarının düzenlenmesi, mevzuat düzenlemesi ve eğitim programlarının düzenlenmesi” alt kategorilerinde kümelenmiştir. Mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmesi alt kategorisinde öğretmenler, iş birliği yapma becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitim faaliyetleri düzenlenmesini önermiştir. İletişim becerisinin geliştirilmesi alt kategorisinde öğretmenler etkili dinleme becerisi kazandırılması, iletişim engellerinin tespit edilip ortadan kaldırılması, iletişime açık olunması, empati becerilerin geliştirilmesini önermiştir. Okul yöneticisinin liderliği alt kategorisinde öğretmenler idare tarafından verilecek görevlerin iş birliğini gerektirmesi, iş birliğiyle yapılan çalışmaların öne çıkarılması, ekip ruhunun oluşturulması, iş birliğinin teşvik edilmesi (ödüllendirme, örnek gösterme vb.) yönünde görüş belirtmiştir. Sosyal faaliyetler düzenlenmesi alt kategorisinde öğretmenler mesai içinde ve mesai dışında sosyal faaliyetler düzenlenmesini önermiştir. Paylaşım toplantılarının yapılması alt kategorisinde öğretmenler sınıf içerisinde yapılan örnek uygulamaların diğer öğretmenlerle paylaşımını sağlayacak düzenli toplantılar yapılmasını önermiştir. Okul kültürünün geliştirilmesi alt kategorisinde öğretmenler ortak bir amaç belirlenmesini, bireysel başarılarından ziyade ortaklaşa elde edilen başarıların ve ülke menfaatlerinin öne çıkarılmasını önermiştir. Mevzuat düzenlemesi alt kategorisinde öğretmenler görev tanımlarının meslektaş iş birliği gözetilerek yapılmasını, iş birliğinin tercih değil zorunluluk olduğunun belirtilmesini vurgulamıştır. Eğitim programlarının düzenlenmesi alt kategorisinde öğretmenler farklı derslerin birbiriyle iş birliğini gerektirecek şekilde planlanmasını önermiştir.

Yılmaz ve Kocasarıç (2010) öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinde meslektaş iş birliği konularına ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Gökçe, (2000) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlere yönelik iş birliği davranışlarını geliştirecek nitelikte kurs, seminer vb. faaliyetler düzenlenmesi önerilmektedir. Bakioğlu, (2013) çalışmasında okul yöneticilerinin öğretmenlerin iş birliğini geliştirecek imkân ve olanakları sağlaması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu konuda yapılan başka bir araştırmada yöneticilerin iş birliği yapma konusunda öğretmenleri destekleyerek teşvik etmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Gökçe, 2000). Paylaşım toplantılarının yapılmasıyla ilgili Cerit, (2009) öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmede meslektaşlarının iyi uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmasının öneminden bahsetmekte, bu durumun da öğretmenler arasında iş birliğini geliştireceğini ifade etmektedir. Stolp, (1994) yaptığı araştırmada güçlü bir okul kültürünün öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu konuda yapılan başka bir çalışmanın bulgularına göre iş birliğinin geliştirilmesinde okul kültürünün dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Keltermans, 2006).

Araştırmaya katılan öğretmenler meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarının önündeki engelleri, iş birliği yapma durumlarını ve iş birliğinin geliştirilmesine yönelik önerilerini ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulguları özetlemek gerekirse öğretmenlerin büyük çoğunluğunun meslektaşlarıyla iş birliği yapmaya çok fazla ihtiyaç duyduğunu belirtmesi meslektaş iş birliğinin önemini anlaşılmasına yönelik önemli bir farkındalıktır. Ancak katılımcı öğretmenlerin yarıdan fazlası iş birliği yapma düzeylerinin yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmasının önündeki öğretilerden kaynaklı engelleri ve öğretmen dışı faktörleri işaret etmektedir. Meslektaş iş birliğinin önünde öğretmenlerden kaynaklı başlıca engeller olumsuz kişilik özellikleri, iletişim eksikliği, mesleki rekabet, gruplaşma, siyasi görüş farklılıkları ve iş birliği isteğinin yetersizlik olarak algılanma kaygısı olarak öne çıkmaktadır. İşbirliğinin önündeki öğretmen dışı faktörleri ise toplum kültüründeki değişim, kuşak çatışması, yasal düzenlemelerin bireyselliği öne çıkarması ve çalışma koşullarının zorluğu oluşturmaktadır.

Araştırma bulgularına dayanarak öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmasının önündeki engellerin ortadan kaldırılması için, öğretmenlik mesleğini tercih edecek adaylara mesleğin gerektirdiği kişilik özellikleri konusunda rehberlik yapılması, öğretmen yetiştirme sürecinde iş birliği, takım çalışması, ekip ruhu konularının öne çıkarılması, öğretmen seçme sürecinde iş birliği becerisini ölçmeye yönelik ölçütler konulması, aday öğretmen eğitiminde meslektaş iş birliğini sağlayacak programların tasarlanarak uygulanması önerilebilir. Bununla birlikte iş birliği yapmaya yönelik ihtiyaç analizi yapılmalı, görevde olan öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında iş birliği yapma becerilerine yönelik etkinlikler hazırlanmalıdır. Okul ortamında iş birliği kültürünün oluşması için yöneticilere sorumluluk verilmeli, süreç izlenmelidir. Toplumu oluşturan bireylerin yetiştiği yerler olan aile ve okullarda iş birliği becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanmalıdır. Öğretmenlerin sorumlu olduğu mevzuatta bireysel sorumluluktan ziyade kolektif sorumluluğu öne çıkaran düzenlemeler yapılmalıdır.

Bu makalenin verileri 2019 yılı Ekim-Kasım aylarında toplanmıştır. “Öğretmenler Arasındaki İş Birliği: Mevcut Durum, Engeller ve Çözüm Önerileri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu taahhüt ederim.”

Bu çalışmanın verileri, Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde görev yapan 25 öğretmenden 2019 yılı Ekim-Kasım ayları içerisinde toplanmıştır.

Kaynakça

- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 111-149). Ankara: Anı.
- Akcan, E, Polat, S., & Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sendikal faaliyetlerin okullara etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1101-1119.
- Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9(3), 192-2002.
- Arslan, Y., & Polat, S. (2016). Eğitim örgütlerinde kuşaklar arası çatışma: Nedenleri ve başa çıkma yaklaşımları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 263-282.
- Bakioğlu, A. (2013). Lider öğretmen. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 10(10), 11-19.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. New York: McKinsey & Company.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, E. (2013). *Öğretmenlerin geliştirilmesi gereken yeterlilik alanı: Araştırma yapma ve proje geliştirme*. Uluslararası Katılımlı 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı içinde (s.307). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül 2013, Eskişehir.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile iş birliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2) , 996-1014.
- Cumming, J., & Owen, C. (2001). *Reforming schools through innovative teaching*, Australian College of Educators, Enterprise and Career Education Foundation and Dusseldorf Skills Forum, ACE Canberra.

- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81-92.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 7(13), 208-223.
- Forsyth, P.B., Barnes, L., & Adams, C.M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 122-141.
- Gajda, R., & Koliba, C. (2007). Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration a school improvement perspective. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 26-44.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile iş birliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(Özel Sayı), 204-209.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Leading collaborative professionalism*. East Melbourne: Centre for Strategic Education. http://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274-april2018.pdf adresinden erişilmiştir.
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 36-46.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *A review. Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Keskinkılıç Kara, S. (2016). Okullarda yaşanan siyasi ayrımcılığın bireysel ve örgütsel etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1371-1384.
- Kruse, S. D. (1996). Collaboration efforts among teachers: Implications for school administrators. *Paper presented at the Annual Meeting of the University Council of Educational Administration*. Louisville, KT.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London, UK: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Nişancı, Z. (2012). Toplumsal kültür-örgüt kültürü ilişkisi ve yönetim üzerine yansımaları. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1279-1293.
- OECD (2013). TALIS 2013 Results an International Perspective on Teaching and Learning. <https://www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm>. adresinden erişilmiştir.
- Özkan, M., & Arslantaş, H. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.

- Saxe, G., Gearhart, M., & Nasir, N. S. (2001). Enhancing students' understanding of mathematics: A study of three contrasting approaches to professional support. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4, 55–79.
- Stolp, S. (1994). *Leadership for school culture*. <http://www.ericdigests.org/1995-1/culture.htm> adresinden erişilmiştir.
- Şener, B. (1997). *Modern otel işletmelerinde yönetim ve organizasyon*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: PegemA.
- Taşkaya, S. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298
- Tekişik, H. H. (2003). *Öğretmenin kişisel yeterliklerinin eğitime yansımaları*: Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331.
- Uslukaya, A., & Demirtaş, Z. (2020). Öğretmen algılarına göre işyerinde dışlama: Eğitim kurumlarında nitel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(22), 229-256.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H., & Kocasaraç, H. (2010). Hizmetiçi öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım: yenilikçi öğretmenler programı ve değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 51-64.
- Yılmaz, K., Yoldaş, C., & Yangil, K. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri ile ilgili görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 198-210.
- Yılmaz, K., & Çelik, M. (2020). Öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 731-740.

Cooperation Between Teachers: Current Situation, Barriers and Solution Proposals

Extended Abstract

Purpose and Significance

It is of great importance for organizations' effectiveness that employees, who are together to achieve the same goal, perform their duties in cooperation with their colleagues. Teachers working in schools, an educational organization, to cooperate with their colleagues are to increase educational effectiveness. From this perspective, it is important for schools' effectiveness to learn teachers' views about cooperating with their colleagues and to identifying the obstacles to cooperation and to offering solutions.

There can be many barriers to teachers from collaborating with colleagues. Identifying what these obstacles are and offering solutions can make it easier for teachers to collaborate with their colleagues or improve collaboration. This situation can increase the effectiveness of teachers and affect student learning positively. This research is expected to contribute to the development of collaboration by identifying the obstacles to teachers' collaboration with their colleagues. In this direction, this study aims is to examine teachers' cooperation with their colleagues, the obstacles to cooperation, and the solution suggestions for improving cooperation according to teachers' opinions.

Methodology:

This research, which tries to reveal the obstacles to teachers' cooperation with their colleagues, is a "case study" In the study, obstacles to teachers' cooperation with their colleagues were evaluated as a situation. Considering that the teachers who participated in the study had experiences and observations regarding the obstacles to collegial collaboration and the eliminated these obstacles, it was decided to construct the study in a case study design. The study was conducted in 2019 with 25 teachers working in Eskişehir Odunpazarı and Tepebaşı districts. While determining the participants, the maximum diversity sampling technique, which is the purposeful sampling method, was used. The semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection tool in the study. Content analysis technique was used in the analysis of the research data. The data were obtained from face-to-face interviews with the participants by the interview method.

Results:

The teachers' views about the situation of cooperating with their colleagues were clustered in two sub-categories: The need for cooperation and the level of collaboration. In the sub-category of needing cooperation, the participating teachers stated that they needed a lot of col-

laboration with their colleagues. However, five teachers stated that they needed less cooperation, while three teachers stated that they needed less cooperation. In the cooperation level sub-category, more than half of the participating teachers stated that their cooperation level was insufficient. On the other hand, seven teachers stated that their cooperation level was partially sufficient, while five teachers stated that they were insufficient.

Teachers' views on the obstacles to cooperating with their colleagues are clustered into two sub-categories: barriers stemming from teachers and non-teacher factors. The obstacles caused by teachers to cooperate with their colleagues are listed as negative personality traits (ego, ambition, trust, arrogance, selfishness), lack of communication, professional competition, grouping, political opinion differences, and anxiety perceiving the desire for cooperation as inadequacy. The non-teacher factors that prevent teachers from collaborating with their colleagues are the change in social culture, generation conflict, legal regulations bringing individuality forward, and difficult working conditions.

Teachers' suggestions for improving cooperation with colleagues are clustered in 7 sub-themes. These sub-themes are listed as organizing professional development activities, strengthening communication, leading the school administration, organizing social activities, holding sharing meetings, improving school culture, making regulations in the legislation, and making arrangements in education programs.

Discussion and Conclusion.

In the first category of the study, teachers' views on their cooperation with their colleagues were examined. Teachers' belief are clustered into two sub-categories: The need for cooperation and the level of cooperation. In the sub-category of needing cooperation, most of the participating teachers stated that they needed a lot of cooperation with their colleagues. However, five teachers stated that they needed less cooperation, while three teachers stated that they needed less cooperation. The finding that most participant teachers in Gökçe's (2000) study agreed that cooperation should be continuous, coincides with the research results. In the research conducted by Aincow et al. (2000), it was concluded that teachers did not show cooperative behaviors sufficiently. Teachers' views on the obstacles to cooperating with their colleagues are clustered into two sub-categories: barriers stemming from teachers and non-teacher factors.

One of the study's main findings was that all teachers emphasized that negative personality traits are one of the obstacles to teachers' cooperation with their colleagues. The finding in the study conducted by Taşkaya (2012) that personality traits are directly related to the quality of the teacher and ideal personality traits are the primary characteristics that a qualified teacher should have supports the finding that negative personality traits constitute an obstacle to cooperation with colleagues. According to Tekişik (2003), personality traits can affect a

person's entire life and his profession directly. Personal competencies form the basis of the teaching profession. Collaboration with colleagues has an important place in the execution of the teaching profession. For this reason, individuals who will choose the teaching profession are expected to have the personality traits required by the profession.

Within the framework of the third category of the research, teacher's suggestions improving cooperation with their colleagues were examined. Teachers' opinions are clustered under the sub-themes of organizing professional development activities, strengthening communication, leading the school administration, organizing social activities, sharing meetings, developing school culture, organizing job descriptions, making arrangements in legislation and educational programs. Yılmaz and Kocasarac (2010) stated in their study that peer collaboration issues should be emphasized in in-service training activities for teachers. Similarly, in the research conducted by Gökçe (2000), courses, seminars, etc. that will improve cooperation behaviors for teachers. It is recommended to organize activities. Bakioğlu (2013) emphasizes that school administrators should provide opportunities and opportunities to improve teachers' collaboration.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ
Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 23 / Yaz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice

Vol: 12 / No: 23 / Summer 2021

Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sermaye Düzeyinin İncelenmesi

Investigation of School Administrators' Psychological Capital Level

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Muhammet İbrahim AKYÜREK

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sermaye Düzeyinin İncelenmesi

Muhammet İbrahim AKYÜREK¹

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeylerini belirlemektir. Araştırma, kesitsel tarama çalışmasıdır. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezi ilçelerindeki resmi okullarda görevli öğretmenler, örneklemini ise bu zaman diliminde Ankara merkez ilçelerindeki resmi okullarda görevli toplam 360 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyini ölçmek üzere “Psikolojik Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verileri Ankara ilinde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin eğitim durumu, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Anahtar Kelimeler: *Okul, yönetici, psikolojik sermaye.*

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 04.02.2021; *Kabul Tarihi:* 15.03.2021

Kaynakça Gösterimi:

Akyürek, M. İ. (2021). Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sermaye Düzeyinin İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 149-170

1) Dr., Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi, Ankara, Türkiye; i_akyurek56@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9122-471X

Giriş

Psikolojik Sermaye, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki pozitif psikolojik düşüncelerin etkisinden türemiştir. Seligman (2002), ilk olarak "Psikolojik Sermaye" kavramını ortaya atmış ve bireyleri olumlu davranışlar üretmeye sevk eden psikolojik faktörleri Psikolojik Sermayeyle bağlamıştır. Bu kavramsallaştırma temelinde psikolojik sermaye, ilgili aktif örgütsel psikoloji teorileriyle birlikte büyüme ve gelişme sürecinde birey tarafından kademeli olarak oluşan ve yansıtılan pozitif bir psikolojik durum olarak yeniden tanımlanmıştır. Günümüz alanyazınında ise çalışanın benliğindeki psikolojik sermayenin gelişimi olarak tarif edilmektedir. Çoğu araştırmada, psikolojik sermayenin gelişiminin, işe bağlılık, iş tatmini, iş motivasyonu ve iş performansı ile olumlu bir şekilde bağlantılı olduğu bulunmuştur.

Psikolojik sermayenin ayırt edici bir özelliği, geliştirilebilir ve ölçülebilir olmasıdır. Psikolojik sermaye, günümüzün işyerinde performansın iyileştirilmesi için ölçülebilen, geliştirilebilen ve etkin bir şekilde yönetilebilen pozitif yönelimli insan kaynağı güçleri ile psikolojik kapasitelerin incelenmesi ve uygulanması olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik sermaye; insan sermayesi (bildikleriniz), sosyal sermaye (kimleri bilirsiniz) ve finansal sermayenin (sahip olduklarınız) ötesine geçen bir kavramdır. Psikolojik sermaye, "kim olduğun" ve "kime dönüşüyorsun" olarak ifade edilmektedir (Luthans, 2002). Psikolojik sermaye, örgütsel hedeflere erişimde olumlu bağlamda etki etmektedir (Luthans, Avey ve Patera, 2008).

Psikolojik sermaye, bir dizi olumlu psikolojik faktör tarafından öne çıkan olumlu gelişim durumudur (Luthans, Luthans ve Luthans, 2004). Bir kaynağa göre psikolojik sermaye "umut, iyimserlik ve dayanıklılık" unsurlarından (Luthans, Avolio, Walumbwa ve Li, 2005) oluşurken; farklı bir kaynağa göre ise "iyimserlik, dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik" unsurlarından (Luthans vd., 2008) oluşmaktadır. Bu unsurların her biri temeldir ve birbiriyle ilişkilidir (Snyder, 2000).

İyimserlik, gelecekte iyi durumlar yaşanacağı beklentisi şeklinde betimlenebilir (Carver, 2002). İyimserlik, olumlu sonuçlar beklemenin tutumu veya ruh halini ifade eder. İyimserler hayattaki olumlu olayları her zaman kontrollerine veya güçlerine bağlarlar, ancak olumsuz olayları dış nedenlere bağlarlar. Bu nedenle, çabalarının zamanla olumlu olaylara yol açacağına inandıkları için, zorlukları ortadan kaldırmak veya etkisiz hale getirmek için sürekli çaba sarf ederler (Friend, Johnson, Luthans ve Sohi, 2016). İyimserlik, öğrenilebilecek bir süreçtir ve düşük seviyede iyimser olan kişilerin kendilerini eğitime yoluyla gelecekte pozitif sonuçlarla karşılaşacaklarına kendilerini inandırabileceklerini belirtir (Seligman, Parks ve Steen, 2004). Dayanıklılık; çatışma, belirsizlik, başarısızlık vb. durumların yanında pozitif değişimlerin yaşandığı zamanlarla karşılaşılması halinde bile, görevin gerektirdiği azmi devam ettirerek bu azmi arttırmaktır (Luthans, 2002). Farklı bir deyişle, dayanıklılık; istenilmeyen hallerin yanında farklı pozitif bir durumla karşılaşıldığı anlarda başkalarının beklenmedik

tepkileriyle yüz yüze kalırsa bile stres ve baskı oluşma olasılığını da göz önünde bulundurarak belirlenmiş hedefler doğrultusunda kararlı bir şekilde yoluna devam etmektir (Norman, 2006). Umut, gelecekte ulaşılmak istenen hedeflere ulaşılabileceğine yönelik beklenti düzeyidir (MacInnis ve Mello, 2005). Bu süreç, kişinin hedeflerini gerçekleştirme için gerek duyduğu enerjiyi sağlayan ve bu bağlamda kişide kararlılık oluşturarak bu hedefler yönünde azimli bir tutum sergilemesini sağlar (Luthans ve Youssef-Morgan, 2004). Öz yeterlilik; örgüt üyelerinin, bir görevi yürüterek belirli hedeflere varmak amacıyla gereksinim duydukları bilişsel kaynağı, motivasyonu ve eylem şeklini belirleme noktasındaki kendi yeteneklerine yönelik güven ve inanç durumlarıdır (Stajkovic ve Luthans, 1998). Bu güven ve inancın yüksek olduğu kişiler, zorlu görevleri seçme noktasında daha isteklidir; hedeflere varmak amacıyla tüm güçleriyle hareket ederler ve kararlı olurlar (Larson ve Luthans, 2006).

Psikolojik sermayeyi oluşturan psikolojik kaynakların etkileşimi bireyde sinerji oluşturur (Luthans ve Youssef-Morgan, 2017). Literatürdeki bulgular, tek bir benlik içinde psikolojik sermaye geliştirmenin çalışanın iş performansını ve sonucunu artıracaklarını göstermiştir. Öz yeterlik, iyimserlik, umut ve dayanıklılık biçimindeki psikolojik sermaye, çalışanların işyerlerinde daha iyi başa çıkmalarını sağlayan belirli kişisel niteliklere hizmet eder. Yapılan araştırmalar psikolojik sermayenin, çalışanların işe bağlılık (Avey, Wernsing ve Luthans, 2008; Simons ve Buitendach, 2013) iş performansı (Avey vd., 2008), iş tatmini (Luthans vd., 2008; Luthans, Avolio, Avey ve Norman 2007; Luthans, Youssef-Morgan ve Avolio, 2007) ve örgütsel vatandaşlık davranışı (Beal, Stavros ve Cole, 2013) sonuçlarını olumlu olarak yordadığını göstermiştir.

Psikolojik sermaye, hem eğitimcilerde hem de eğitim örgütü içindeki insanlarda geliştirilebilir. Eğitim örgütündeki insanların karşılaştığı krizler ve zorluklar, endüstriyel örgütlerle karşılaştırılabilir. Eğitim örgütündeki bireyler, taşıdıkları iş yükü nedeniyle stres, motivasyon kaybı, tükenmişlik ve diğer olumsuz deneyimler yaşarlar. Bu nedenle, psikolojik sermaye, işlerinde daha iyi performans göstermelerine yardımcı olmak için eğitimcinin kendi içinde geliştirmesi gereken temel bir psikolojik kaynak olarak tanımlanmıştır (Burhanuddin, Ahmad, Said ve Asimiran, 2019).

Psikolojik sermaye bir yandan işyerinde karşılaştıkları zorluklardan ve iş yükünden kaynaklanan olumsuz sonuçları önlerken, diğer yandan kişinin işle ilgili daha iyi sonuçlar almasını ve mutluluğunu artırmaktadır. Gelişen psikolojik sermaye, olumlu sonuçlarla büyük ölçüde ilişkilendirilmiştir. Gösterilen olumlu sonuçlara rağmen, eğitim örgütü içinde psikolojik sermayenin gelişimi hakkında çok az şey bilinmektedir. Psikolojik sermaye üzerine yapılan çalışmaların çoğu endüstriyel örgüte odaklanmakta iken eğitim örgütü içerisinde psikolojik sermayenin gelişimi üzerine yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bu nedenle, eğitim örgütü içinde psikolojik sermaye geliştirmenin sonucunu belirlemek; eğitim örgütündeki insanlara getirdiği sonuçları belirlemek ve ayrıca daha iyi akademik sonuçlara potansiyel olarak katkıda

bulunmak için gereklidir. Psikolojik sermaye üzerine yapılmış çok sayıda çalışma olmasına rağmen, eğitim örgütü içinde gelişimini ve uygulamasını incelemek için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir (Burhanuddin vd., 2019). Bu nedenle, mevcut araştırmalara katkı sağlamak için eğitim örgütü içindeki paydaşlara liderlik eden okul yöneticilerinin psikolojik sermayelerinin gelişimi üzerine araştırma yapmaya ihtiyaç vardır. Bu durum, psikolojik sermayenin eğitim örgütündeki yöneticiler üzerindeki etkisinin ve bunun endüstriyel örgüt-tekilerle karşılaştırılabilir olup olmadığının anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bu sebeple bu araştırma, eğitim kurumlarındaki yöneticilerin psikolojik sermayelerinin gelişimini incelemektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyini belirlemektir. Bu doğrultuda belirlenen alt problemler şunlardır:

1. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin psikolojik sermayesi ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyine ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş ve mesleki kıdem) göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeylerini belirlemeye dönük kesitsel tarama modelindedir. Tarama modelinde, araştırmadaki birey ya da konu bulunduğu koşullar içinde olduğu gibi betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2015). Kesitsel tarama modelinde, betimlenecek değişkenler (tutum gibi) bir seferde ölçülür. Bu amaçla, okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyine ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin bazı demografik değişkenlerine (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş ve mesleki kıdem) göre belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılı sonbahar döneminde Ankara il merkezi ilçelerindeki resmi okullarda görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Ankara ili merkez ilçelerinde toplam 50.368 öğretmen görevlidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezi ilçelerindeki resmi okullarda görevli toplam 360 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmadaki evrene göre örneklem sayısı %95 güven aralığına göre yeterlidir (Gürbüz ve Şahin, 2014). Öğretmenlerin örnekleme alınması seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Seçkisizlik, örneklemede esas alınan birimlerin örnekleme için seçilme ihtimallerinin eşit olması durumunu ifade eder (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Tablo 1’de katılımcı öğretmenlerin demografik değişkenlerine (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş ve mesleki kıdem) ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	176	48.9
	Erkek	184	51.1
Medeni durum	Evli	264	73.3
	Bekâr	96	26.7
Eğitim durumu	Lisans	284	78.9
	Lisansüstü	76	21.1
	21-30	108	30.0
Yaş	31-40	160	44.4
	41-50	68	18.9
	51 ve üzeri	24	6.7
	1-5 yıl	148	41.1
Mesleki kıdem	6-10 yıl	60	16.7
	11-15 yıl	64	17.8
	16 yıl ve üstü	88	24.4
Toplam		360	100

Tablo 1 incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre erkeklerin %51.1 ile kadınlara göre biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Medeni durum değişkenine göre evli olanların %73.3 ile bekâr olanlara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Eğitim durumu değişkenine göre lisans mezunu olanların %78.9 ile lisansüstü mezunu olanlara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %44.4 ile 31-40, en az orana sahip grubu ise %6.7 ile 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler oluşturmaktadır. Mesleki kıdem değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %41.1 ile 1-5 yıl, en az orana sahip grubu ise %16.7 ile 6-10 yıl grubundaki öğretmenler oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyini ölçmek üzere Luthans, Avolio, Avey ve Norman (2007) tarafından geliştirilen Çetin ve Basım (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Psikolojik Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, beşli likert tipinde 24 madde ve dört boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla kullanılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile ölçeğin dört boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Maddelerinin faktör yükleri ise 0.45 ile 0.73 arasında değişmiştir. Güvenirlik analiz sonucu, ölçeğin alt boyutlarının güvenirlilik katsayılarının 0.67 ile 0.85 arasında ve test-tekrar test değerlerinin ise 0.70 ile 0.77 arasında değiştiğini göstermiştir. Böylece, uyarlanan Psikolojik Sermaye Ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Psikolojik sermaye ölçeğinde “iyimserlik” boyutu 1*, 9, 11*, 14, 18, 19; “psikolojik dayanıklılık” boyutu 5, 7, 8*, 10, 13, 22; “umut” boyutu 2, 6, 12, 17, 20, 24; “öz yeterlilik” boyutu ise 3, 4, 15, 16, 21, 23 numaralı maddelerle ölçülmektedir (* işaretli maddeler ters şekilde puanlanmıştır). Ölçeğin madde kod ve aralıkları; “hiç katılmıyorum” (1; 1.00-1.80), “katılmıyorum” (2; 1.81-2.60), “ne katılmıyorum ne katılmıyorum” (3; 2.61-3.40), “katılmıyorum” (4; 3.41-4.20), “tamamen katılmıyorum” (5; 4.21-5.00) şeklinde belirtilmiştir.

Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur. Psikolojik test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha fazla olması test puanlarının güvenilirliği için genel bağlamda yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2013).

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada kullanılan ölçme aracı, 2019-2020 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Ankara ilinde görevli 360 öğretmene araştırmacı tarafından ön açıklama yapıldıktan sonra uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Veriler, analize hazır olması amacıyla dijital ortama kodlanarak aktarılmıştır. Verilerin analizi kapsamında öncelikle veri setinin normallik varsayımını karşılama durumu incelenmiştir. Bu doğrultuda basıklık ve çarpıklık katsayıları ile ortalama, mod ve medyan değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin geneli ve boyutlar bazında hesaplanan sırasıyla basıklık, çarpıklık ve standart sapma değerleri şu şekildedir: Ölçeğin geneli 2.00, -.63, .46; iyimserlik boyutu 2.00, -.16, .46; psikolojik dayanıklılık boyutu 1.92, -.63, .58; umut boyutu 1.89, -.82, .49; öz yeterlilik boyutu 2.00, -.65, .55. Çalışmadaki basıklık ve çarpıklık değerleri ± 2 arasında yer almaktadır. Bu sonuçlar veri setinin normal dağılım gösterdiği biçiminde yorumlanmaktadır (George ve Mallery, 2010). Ayrıca yapılan analizlerde aritmetik ortalamanın 3.72, mod değerinin 3.83 ve medyanın 3.77 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlerin birbirine yakın olması da veri setinin normal dağıldığını göstermektedir (Hair, Ringle ve Sarstedt, 2011). Bu bağlamda, araştırmanın alt problemlerinin sınanması için parametrik test teknikleri seçilerek kullanılmıştır. Bu kapsamda verilerin çözümlenmesi kapsamında öncelikle yüzde ve frekans analizleri yapılmıştır. Ayrıca iki alt kategorili değişkenlerde, bağımsız örneklem için t-testi, üç veya daha fazla alt kategorili değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda, grup ortalamaları arasındaki anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, grup varyansları eşit olmadığından, Dunnett's C çoklu karşılaştırma testinden faydalanılmıştır. Bulguların yorumlanmasında, anlamlılık değeri $p < .05$ olarak esas alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında; öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyi incelenmiştir. Tablo 2'de okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sermaye Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	\bar{x}	SS
İyimserlik	360	3.52	.46
Psikolojik dayanıklılık	360	3.75	.58
Umut	360	3.71	.49
Öz yeterlilik	360	3.91	.55
Psikolojik sermaye (Genel)	360	3.72	.46

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin psikolojik sermayelerinin katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}= 3.72$) olduğu görülmektedir. Ayrıca boyutlar bazında öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin psikolojik sermayeleri incelendiğinde iyimserlik ($\bar{x}= 3.52$), psikolojik dayanıklılık ($\bar{x}= 3.75$), umut ($\bar{x}= 3.71$) ve öz yeterlilik ($\bar{x}= 3.91$) boyutlarında katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Boyutlar bazında okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyleri en yüksek boyut öz yeterlilik, en düşük boyut ise iyimserlik olmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyine ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin bazı demografik değişkenlerine (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş ve mesleki kıdem) göre incelenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin birlikte çalışılan okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin algılarını etkileyip etkilemediğine yönelik bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre, Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sermaye Düzeyine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
İyimserlik	Kadın	176	3.48	.47	358	1.80	.07
	Erkek	184	3.57	.44			
Psikolojik dayanıklılık	Kadın	176	3.73	.56	358	.41	.67
	Erkek	184	3.76	.61			
Umut	Kadın	176	3.72	.53	358	.54	.58
	Erkek	184	3.69	.44			
Öz yeterlilik	Kadın	176	3.94	.61	358	1.02	.30
	Erkek	184	3.88	.48			
Psikolojik sermaye (Genel)	Kadın	176	3.72	.48	358	.13	.89
	Erkek	184	3.73	.43			

Tablo 3'e göre; okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(358)} = .13, p > .05$).

Boyutlar bazında; okul yöneticilerinin iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik düzeyi, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İyimserlik ($t_{(358)} = 1.80, p > .05$), psikolojik dayanıklılık ($t_{(358)} = .41, p > .05$), umut ($t_{(358)} = .54, p > .05$) ve öz yeterlilik ($t_{(358)} = 1.02, p > .05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Katılımcı öğretmenlerin medeni durum değişkeninin birlikte çalışılan okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin algılarını etkileyip etkilemediğine yönelik bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Medeni Durum Değişkenine Göre, Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sermaye Düzeyine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni durum	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
İyimserlik	Evli	264	3.56	.48	358	2.47	.01*
	Bekâr	96	3.43	.36			
Psikolojik dayanıklılık	Evli	264	3.77	.57	358	1.25	.21
	Bekâr	96	3.68	.61			
Umut	Evli	264	3.73	.51	358	1.73	.08
	Bekâr	96	3.63	.39			
Öz yeterlilik	Evli	264	3.92	.58	358	.57	.56
	Bekâr	96	3.88	.45			
Psikolojik sermaye (Genel)	Evli	264	3.75	.48	358	1.65	.09
	Bekâr	96	3.66	.37			

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde; okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyinin, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(358)} = 1.65, p > .05$).

Boyutlar bazında; okul yöneticilerinin iyimserlik düzeyi, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(358)} = 2.47, p < .05$). Evli öğretmenler ($\bar{x} \bar{x} = 3.56$ -katılıyorum düzeyinde), bekâr öğretmenlere ($\bar{x} \bar{x} = 3.43$ -katılıyorum düzeyinde) göre okul yöneticilerinin daha iyimser olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca; okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık ($t_{(358)} = 1.25, p > .05$), umut ($t_{(358)} = 1.73, p > .05$) ve öz yeterlilik ($t_{(358)} = 1.73, p > .05$) boyutlarına yönelik öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Katılımcı öğretmenlerin eğitim durumu değişkeninin birlikte çalışılan okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin algılarını etkileyip etkilemediğine yönelik bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sermaye Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim durumu	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
İyimserlik	Lisans	284	3.48	.49	358	3.33	.00*
	Lisansüstü	76	3.68	.22			
Psikolojik dayanıklılık	Lisans	284	3.70	.60	358	3.14	.00*
	Lisansüstü	76	3.93	.47			
Umut	Lisans	284	3.67	.49	358	3.15	.00*
	Lisansüstü	76	3.86	.43			
Öz yeterlilik	Lisans	284	3.86	.55	358	3.73	.00*
	Lisansüstü	76	4.12	.48			
Psikolojik sermaye (Genel)	Lisans	284	3.68	.47	358	3.81	.00*
	Lisansüstü	76	3.90	.35			

* $p < .05$

Tablo 5'e göre; okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyi, öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(358)} = 3.81, p < .05$). Lisansüstü mezunu öğretmenler ($\bar{x} = 3.90$ -katılıyorum düzeyinde), lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{x} = 3.68$ -katılıyorum düzeyinde) göre okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyinin daha yüksek olduğu algısına sahiptirler.

Boyutlar bazında; okul yöneticilerinin iyimserlik düzeyi, öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(358)} = 3.33, p < .05$). Lisansüstü mezunu öğretmenler ($\bar{x} = 3.68$ -katılıyorum düzeyinde), lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{x} = 3.48$ -katılıyorum düzeyinde) göre okul yöneticilerinin iyimserlik düzeyini daha yüksek olarak belirtmiştir. Okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyi, öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(358)} = 3.14, p < .05$). Lisansüstü mezunu öğretmenler ($\bar{x} = 3.93$ -katılıyorum düzeyinde), lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{x} = 3.70$ -katılıyorum düzeyinde) göre okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyini daha yüksek olarak belirtmiştir. Okul yöneticilerinin umut düzeyi, öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(358)} = 3.15, p < .05$). Lisansüstü mezunu öğretmenler ($\bar{x} = 3.86$ -katılıyorum düzeyinde), lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{x} = 3.67$ -katılıyorum düzeyinde) göre okul yöneticilerinin umut düzeyini daha yüksek olarak belirtmiştir. Okul yöneticilerinin öz yeterlilik düzeyi, öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(358)} = 3.73, p < .05$). Lisansüstü mezunu öğretmenler ($\bar{x} = 4.12$ -katılıyorum düzeyinde), lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{x} = 3.86$ -katılıyorum düzeyinde) göre okul yöneticilerinin öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin yaş değişkeninin birlikte çalışılan okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin algılarını etkileyip etkilemediğine yönelik bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Yaş Değişkenine Göre, Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sermaye Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
İyimserlik	21-30(1)	108	3.42	.53	3.68	.01*	3-1
	31-40(2)	160	3.54	.41			
	41-50(3)	68	3.65	.45			
	51 ve üzeri(4)	24	3.55	.34			
Psikolojik dayanıklılık	21-30(1)	108	3.61	.64	4.13	.00*	3-1, 4-1
	31-40(2)	160	3.75	.51			
	41-50(3)	68	3.92	.70			
	51 ve üzeri(4)	24	3.86	.20			
Umut	21-30(1)	108	3.56	.57	7.13	.00*	2-1, 3-1
	31-40(2)	160	3.79	.37			
	41-50(3)	68	3.82	.51			
	51 ve üzeri(4)	24	3.55	.51			
Öz yeterlilik	21-30(1)	108	3.78	.61	4.76	.00*	3-1
	31-40(2)	160	3.93	.48			
	41-50(3)	68	4.09	.61			
	51 ve üzeri(4)	24	3.88	.27			
Psikolojik sermaye (Genel)	21-30(1)	108	3.59	.53	5.61	.00*	2-1, 3-1
	31-40(2)	160	3.75	.37			
	41-50(3)	68	3.87	.51			
	51 ve üzeri(4)	24	3.71	.30			

* $p < .05$

Tabloda 6'ya göre okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyi arasında, öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır ($F = 5.61, p < .05$). Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; 31-40 ($\bar{x} = 3.87$ -katılıyorum düzeyinde) ve 41-50 ($\bar{x} = 3.75$ -katılıyorum düzeyinde) gruplarındaki öğretmenler, okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyi 21-30 ($\bar{x} = 3.59$ -katılıyorum düzeyinde) grubundaki öğretmenlerden daha yüksektir.

Boyutlar bazında analiz sonuçları; okul yöneticilerinin iyimserlik düzeyi arasında, öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F = 3.68, p < .05$). Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; 41-50 ($\bar{x} = 3.65$ -katılıyorum düzeyinde) grubundaki öğretmenler, okul yöneticilerinin iyimserlik düzeyi 21-30 ($\bar{x} = 3.42$ -katılıyorum düzeyinde) grubundaki öğretmenlerden daha yüksektir.

Analiz sonuçları; okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyi arasında, öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F = 4.13, p < .05$). Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; 41-50 ($\bar{x} = 3.92$ -katılıyorum düzeyinde) ile 51 ve üzeri ($\bar{x} = 3.86$ -katılıyorum düzeyinde) gruplarındaki öğretmenler, okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyi 21-30 ($\bar{x} = 3.61$ -katılıyorum düzeyinde) grubundaki öğretmenlerden daha yüksektir.

Analiz sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin umut düzeyi arasında, öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark vardır ($F= 7.13, p< .05$). Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; 31-40 ($\bar{x} = 3.79$ -katılıyorum düzeyinde) ve 41-50 ($\bar{x} = 3.82$ -katılıyorum düzeyinde) gruplarındaki öğretmenler, okul yöneticilerinin umut düzeyi 21-30 ($\bar{x} = 3.56$ -katılıyorum düzeyinde) grubundaki öğretmenlerden daha yüksektir.

Okul yöneticilerinin öz yeterlilik düzeyi arasında, öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır ($F= 4.76, p< .05$). Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; 41-50 ($\bar{x} = 4.09$ -katılıyorum düzeyinde) grubundaki öğretmenler, okul yöneticilerinin öz yeterlilik düzeyi 21-30 ($\bar{x} = 3.78$ -katılıyorum düzeyinde) grubundaki öğretmenlerden daha yüksektir.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninin birlikte çalışılan okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin algılarını etkileyip etkilemediğine yönelik bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sermaye Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki kıdem	N	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
İyimserlik	1-5 yıl(1)	148	3.47	.53	4.33	.00*	4-1, 4-3
	6-10 yıl(2)	60	3.57	.40			
	11-15 yıl(3)	64	3.42	.29			
	16 yıl ve üstü(4)	88	3.65	.43			
Psikolojik dayanıklılık	1-5 yıl(1)	148	3.74	.63	7.64	.00*	1-3, 2-3, 4-3
	6-10 yıl(2)	60	3.77	.40			
	11-15 yıl(3)	64	3.48	.60			
	16 yıl ve üstü(4)	88	3.93	.54			
Umut	1-5 yıl(1)	148	3.65	.53	2.61	.05	---
	6-10 yıl(2)	60	3.66	.29			
	11-15 yıl(3)	64	3.71	.45			
	16 yıl ve üstü(4)	88	3.83	.53			
Öz yeterlilik	1-5 yıl(1)	148	3.84	.59	4.76	.00*	4-1, 4-2, 4-3
	6-10 yıl(2)	60	3.86	.40			
	11-15 yıl(3)	64	3.86	.63			
	16 yıl ve üstü(4)	88	4.10	.45			
Psikolojik sermaye (Genel)	1-5 yıl(1)	148	3.68	.51	5.13	.00*	4-1, 4-2, 4-3
	6-10 yıl(2)	60	3.72	.31			
	11-15 yıl(3)	64	3.62	.43			
	16 yıl ve üstü(4)	88	3.88	.43			

* $p< .05$

Tablo 7 okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyi arasında, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F= 5.13, p< .05$). Mesleki kıdem grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Dun-

nets's C testinin sonuçlarına göre; 16 yıl ve üstü (\bar{x} = 3.88-katılıyorum düzeyinde) grubundaki öğretmenler, okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyi 1-5 yıl (\bar{x} = 3.68-katılıyorum düzeyinde), 6-10 yıl (\bar{x} = 3.72-katılıyorum düzeyinde) ve 11-15 yıl (\bar{x} = 3.62-katılıyorum düzeyinde) gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksektir.

Boyutlar bazında analiz sonuçları; okul yöneticilerinin iyimserlik düzeyi arasında, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (F = 4.33, p < .05). Mesleki kıdem grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; 16 yıl ve üstü (\bar{x} = 3.65-katılıyorum düzeyinde) grubundaki öğretmenler, okul yöneticilerinin iyimserlik düzeyi 1-5 yıl (\bar{x} = 3.47:-katılıyorum düzeyinde) ve 11-15 yıl (\bar{x} = 3.42-katılıyorum düzeyinde) gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksektir.

Okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyi arasında, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F = 7.64, p < .05). Mesleki kıdem grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; 1-5 yıl (\bar{x} = 3.74-katılıyorum düzeyinde), 6-10 yıl (\bar{x} = 3.77-katılıyorum düzeyinde) ile 16 yıl ve üstü (\bar{x} = 3.93-katılıyorum düzeyinde) gruplarındaki öğretmenler, okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyi 11-15 yıl (\bar{x} = 3.48-katılıyorum düzeyinde) grubundaki öğretmenlerden daha yüksektir.

Okul yöneticilerinin umut düzeyi arasında, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F = 2.61, p > .05).

Okul yöneticilerinin öz yeterlilik düzeyi arasında, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F = 4.76, p < .05). Mesleki kıdem grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; 16 yıl ve üstü (\bar{x} = 4.10-katılıyorum düzeyinde) grubundaki öğretmenler, okul yöneticilerinin öz yeterlilik düzeyi 1-5 yıl (\bar{x} = 3.84-katılıyorum düzeyinde), 6-10 yıl (\bar{x} = 3.86-katılıyorum düzeyinde) ve 11-15 yıl (\bar{x} = 3.86-katılıyorum düzeyinde) gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında; öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin psikolojik sermayesinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, etkili ve başarılı okullar için olumlu etki edici bir niteliktir. Araştırma sonucu; Çetin, Özdemir ve Akpolat (2017) ile Keser (2013) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgularına göre; okul yöneticilerinin bir işi başarabileceklerine veya yapabileceklerine ilişkin inanç, güven, azim ve umutlarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. Psikolojik sermaye, işlerinde daha iyi performans göstermelerine yardımcı olmak için eğitimcinin kendi içinde geliştirmesi gereken temel bir psikolojik kaynaktır (Burhanud-

din vd., 2019). Ayrıca psikolojik sermaye, bir dizi olumlu psikolojik faktör tarafından öne çıkan olumlu gelişim durumudur (Luthans vd., 2004). Psikolojik sermaye, örgütsel hedeflere erişimde olumlu bağlamda etki etmektedir (Luthans vd., 2008). Bu bağlamda, temel bir psikolojik kaynak ve olumlu gelişim özelliği dolayısıyla okul yöneticilerinin iyi bir düzeyde psikolojik sermayeye sahip olmaları, okulların hedeflerine etkili bir biçimde ulaşmalarını sağlayabilir.

Boyutlar bazında öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin psikolojik sermayesi incelendiğinde ise iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu saptanmıştır. Psikolojik sermaye; umut, iyimserlik, öz yeterlilik ve dayanıklılıktan oluşan dört psikolojik kaynaktan oluşur ve bu kaynakların etkileşimi bireyde sinerji oluşturur (Luthans ve Youssef-Morgan, 2017). Bu sinerji aracılığıyla okul yöneticileri, okulda kolektif bir sinerji oluşturabilir. Boyutlar incelendiğinde; öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyi en yüksek olan boyut öz yeterlilik, en düşük olan boyut ise iyimserlik olmuştur. Araştırma sonucuna göre; okul yöneticilerinin kendilerine güvendikleri ve inandıkları ifade edilebilir. Bu güven ve inancın yüksek olduğu kişiler, zorlu görevleri seçme noktasında daha isteklidir; hedeflere varmak amacıyla tüm güçleriyle hareket ederler ve kararlı olurlar (Larson ve Luthans, 2006). Böylece yüksek düzeyde güven ve inanca sahip okul yöneticileri aracılığıyla okullarda etkililik sağlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyine ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin bazı demografik değişkenlerine (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş ve mesleki kıdem) göre incelenmiştir. Okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyi, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Genel ortalama ile birlikte, boyutlar bazında da cinsiyet faktörü anlamlı bir sahip değildir.

Okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyi, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre ölçek genelinde ve boyutlar bazında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ama bununla birlikte, evli öğretmenler bekâr öğretmenlere göre okul yöneticilerinin iyimserlik düzeyini daha yüksek algılamaktadırlar. Bu durum, evlilik kurumunun beraberinde getirmiş olduğu bakış açısından kaynaklanabilir.

Okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyi, öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bununla birlikte, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lisans eğitimi alanlara göre okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyini daha yüksek algılamaktadırlar. Bu durum, lisansüstü eğitimdeki alınmış daha fazla eğitimlerin bakış açısına olan etkisinden kaynaklanabilir. Ölçek genelinde ortaya çıkan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmaması durumu boyutlar bazında da geçerlidir. Bu durum, lisansüstü eğitimdeki alınmış daha fazla eğitimlerin bakış açısına olan etkisinden kaynaklanabilir.

Okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyleri arasında, öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. İleri yaştaki öğretmenler, genç yaştaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyini daha yüksek algılamaktadırlar. Bu durum, ileri yaşın vermiş olduğu özelliklerin bakış açısına olan etkisinden kaynaklanabilir. Boyutlar bazında; okul yöneticilerinin iyimserlik düzeyi arasında, öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır. İleri yaştaki öğretmenlerin genç yaştaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin iyimserlik düzeyini daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyi arasında, öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. İleri yaştaki öğretmenlerin genç yaştaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyini daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin umut düzeyi arasında, öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. İleri yaştaki öğretmenlerin genç yaştaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin umut düzeyini daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin öz yeterlilik düzeyi arasında, öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. İleri yaştaki öğretmenlerin genç yaştaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin öz yeterlilik düzeyini daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. İleri yaştaki öğretmenler, genç yaştaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik düzeyini daha yüksek olarak belirtmiştir. Bu durum, ileri yaşın vermiş olduğu özelliklerin bakış açısına olan etkisinden kaynaklanabilir.

Okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyine yönelik algılar, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mesleki kıdemi fazla olan (tecrübeli) öğretmenler, mesleki kıdemi daha az olan (daha az tecrübeli) öğretmenlere göre okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyini daha yüksek algılamaktadırlar. Bu durum, tecrübe ve birikimin beraberinde getirmiş olduğu bakış açısından kaynaklanabilir.

Boyutlar bazında; okul yöneticilerinin iyimserlik düzeyi, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin iyimserlik düzeyini daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyi arasında, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyini daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin umut düzeyi arasında, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okul yöneticilerinin öz yeterlilik düzeyi arasında, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin öz yeterlilik düzeyini daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak mesleki kıdemi fazla olan (tecrübeli) öğretmenler, mesleki kıdemi daha az olan (daha az tecrübeli)

öğretmenlere göre okul yöneticilerinin iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve öz yeterlilik düzeyini daha yüksek olarak belirtmiştir. Bu durum, tecrübe ve birikimin beraberinde getirmiş olduğu bakış açısından kaynaklanabilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin psikolojik sermayeleri iyi düzeydedir. Okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyine ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin medeni durum, eğitim durumu, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermişken; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler şunlardır:

- Okul yöneticilerine, okullarda psikolojik sermayenin ve özellikle iyimserliğin önemi ve geliştirilmesi konusunda kişisel gelişim eğitimleri verilebilir.
- Okul yöneticilerinin, liderlik ettiği öğretmenlerle güven çerçevesinde işbirliği yapması sağlanarak, tüm paydaşların psikolojik sermayeleri geliştirilebilir.
- Okul yöneticilerine başta iyimserlik olmak üzere psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik konularında etkileşimin sağlanabileceği sosyal etkinlikler düzenlenmesi yoluyla bu konuların okullarda hayat bulmasının gerekliliğinin anlaşılması sağlanabilir.
- Bu çalışmada, okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyi incelenmiştir. Benzer araştırmalar; okul yöneticilerinin geliştirmesi beklenen “beşeri sermaye, sosyal sermaye” gibi sermaye türleriyle ilişkili şekilde gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma, nicel yönetimi esas almıştır. Benzer araştırmalar, psikolojik sermayenin okuldaki gelişiminin derinlemesine incelenmesi amacıyla, nitel ve karma yöntemler esas alınarak yapılabilir.
- Bu çalışmada, okul yöneticileri örneklem olarak alınmıştır. Benzer araştırmalar, psikolojik sermayenin okuldaki genel görünümünün belirlenmesi amacıyla, öğretmenler örneklem alınarak gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmanın verileri, 2019-2020 eğitim öğretim yılı sonbahar döneminde (2019 yılı içerisinde) toplanmıştır.

Kaynakça

- Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 48-70.
- Beal, L., Stavros, J. M., & Cole, M. L. (2013). Effect of psychological capital and resistance to change on organisational citizenship behaviour. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(2), 1-11.
- Burhanuddin, N. A. N., Ahmad, N. A., Said, R. R., & Asimiran, S. (2019). A systematic review of the psychological capital (psycap) research development: Implementation and gaps. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(3), 133-150.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Carver, C. S. (2002). *Optimism*. http://dccps.cancer.gov/brp/constructs/dispositional_optimism/dispositional_optimism.pdf adresinden erişilmiştir.
- Çetin, F., & Basım, H. N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, (45)1, 121-137.
- Çetin, M., Özdemir, A. N., & Akpolat, T. (2017). Okul yöneticilerinin psikolojik sermaye değerleri ve etik liderlik özellikleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 247-267.
- Friend, S. B., Johnson, J. S., Luthans, F., & Sohi, R. S. (2016). Positive psychology in sales: Integrating psychological capital. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 24(3), 306-327.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing, Theory and Practice*, 19(2), 139-152.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.

- Keser, S. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Larson, M., & Luthans F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(1), 45-67.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706.
- Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Acad Manag Learn & Edu*, 7, 209-221.
- Luthans, F., Avolio, B. J. Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Going beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47, 45-50.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Li, W. (2005). The psychological capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, 1(2), 249-271.
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33, 143-160.
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339-366.
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press.
- MacInnis, D. J., & Mello, G. E. (2005). The concept of hope and its relevance to product evaluation and choice. *Journal of Marketing*, 69, 1-14.
- MEB (2019). *2018-2019 öğretim yılı eğitim istatistikleri*. <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> adresinden erişilmiştir.
- Norman, S. M. (2006). *The Role of Trust: Implications for Psychological Capital and Authentic Leadership*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). University of Nebraska, USA.

- Seligman, M. E. P. (2002). *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (p. 3–9). Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P., Parks, P. A. C., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Trans Royal Society, 359*, 1379-1381.
- Simons, J. C., & Buitendach, J. H. (2013). Psychological capital, work engagement and organisational commitment amongst call centre employees in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology, 39*(2), 1-12.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic press.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self efficacy and work-related performans: A meta analysis. *Psycnological Bulletin, 124*(2), 240-261.

Investigation of School Administrators' Psychological Capital Level

Extended Abstract

Introduction

While psychological capital prevents negative consequences arising from the difficulties and workload they face in the workplace, it also increases the happiness and happiness of the person in the workplace. Developing psychological capital has been largely associated with positive outcomes. Despite the positive results shown, little is known about the development of psychological capital within the educational organization. Much of the work on psychological capital focuses on industrial organization, and research on the development of psychological capital within educational organization is limited. Therefore, to determine the outcome of psychological capital development within the educational organization; It is necessary to determine the results it brings to people in the educational organization and also potentially contribute to better academic outcomes. Although there are many studies on psychological capital, more research is needed to examine its development and application within the educational organization (Burhanuddin et al., 2019). Therefore, there is a need for research on the development of psychological capital of school administrators who lead stakeholders within the educational organization to contribute to existing research. This will make it easier to understand the impact of psychological capital on managers in the educational organization and whether it is comparable to those in the industrial organization. For this reason, this research examines the development of psychological capital of administrators in educational institutions. In this context, the purpose of the study is to determine the psychological capital level of school administrators according to teachers' perceptions.

Method

This research is a cross-sectional survey model aimed at determining the psychological capital level of school administrators according to teachers' views. The sample of the study consists of a total of 360 teachers working in official schools in Ankara city center districts in the 2019-2020 academic year. In this study, "Psychological Capital Scale" developed by Luthans, Avolio, Avey and Norman (2007) adapted to Turkish by Çetin and Basım (2012) was used to measure the psychological capital level of school administrators. The measurement tool used in the study was applied by the researcher to 360 teachers working in Ankara between the dates of the 2019-2020 academic year, 25-29 November 2019, and the data were collected.

Discussion and Conclusion

Within the scope of the first sub-problem of the research; psychological capital level of school administrators was examined according to teachers' perceptions. According to teachers' perceptions, it was concluded that the psychological capital of school administrators was at the level of agree. This is a positive effect for effective and successful schools. Research finding; it is similar to the findings of the research conducted by Çetin, Özdemir, and Akpolat (2017) and Keser (2013). According to the results of the research; it can be stated that school administrators have a high level of belief, confidence, determination and hopes that they can or will be able to accomplish a job.

Within the scope of the second sub-problem of the research; teachers' perceptions of school administrators' level of psychological capital were analyzed according to some demographic variables (gender, marital status, educational status, age and professional seniority) of teachers. The psychological capital level of school administrators did not differ significantly according to the gender variable of the teachers. Research finding; it is similar to the findings of the research conducted by Çetin, Özdemir, and Akpolat (2017) and Keser (2013).

The psychological capital level of school administrators did not differ significantly according to the marital status variable of the teachers.

The psychological capital level of school administrators showed a significant difference according to the educational status of the teachers. Graduate teachers stated that the psychological capital level of school administrators was higher than graduate teachers. This may be due to the effect of more training in postgraduate education on the perspective. Research finding; it is similar to the findings of the research conducted by Çetin, Özdemir, and Akpolat (2017) and Keser (2013).

A significant difference was found between the psychological capital level of school administrators according to the age variable of the teachers. Teachers in the 31-40 and 41-50 age groups stated that the psychological capital level of school administrators was higher than the teachers in the 21-30 age group. Older teachers reported higher levels of psychological capital of school administrators than younger teachers. This may be due to the effects of the features given by the advanced age on the perspective. Research finding; it does not coincide with the research findings made by Keser (2013). In the study conducted by Keser (2013), a significant difference was found between age groups. This may be due to the fact that the study conducted by Keser (2013) took school administrators as a sample.

A significant difference was found between the psychological capital level of school administrators according to the professional seniority variable of the teachers. Teachers in the professional seniority group of 16 years or more stated the psychological capital level of school administrators as higher than teachers in the 1-5, 6-10 and 11-15 years professional seniority

groups. Teachers with more professional seniority (experienced) reported higher levels of psychological capital of school administrators than teachers with less professional seniority (less experienced). This situation may arise from the perspective that experience and knowledge have brought with it. Research finding; it does not coincide with the research findings made by Çetin, Özdemir, and Akpolat (2017) and Keser (2013). In the study conducted by Çetin, Özdemir, and Akpolat (2017) and Keser (2013), no significant difference was found between professional seniority groups. This may be due to the fact that the study conducted by Çetin, Özdemir, and Akpolat (2017) and Keser (2013) took school administrators as a sample.

The psychological capital of all stakeholders can be developed by ensuring that school administrators cooperate with the teachers they lead within a framework of trust. By organizing social activities where school administrators can interact with optimism, psychological resilience, hope and self-efficacy, it can be ensured that these issues come to life in schools.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ
Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 23 / Yaz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice

Vol: 12 / No: 23 / Summer 2021

**Ortaokul Öğrencilerinin Liselere Giriş Sınavına (LGS)
Hazırlık Sürecine İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi**

**Analysis of Parental Perceptions of Secondary School Students Concerning
the High School Entrance Exam (LGS) Preparation**

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Cumhur GÜNGÖR

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Ortaokul Öğrencilerinin Liselere Giriş Sınavına (LGS) Hazırlık Sürecine İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi

Cumhur GÜNGÖR¹

Öz: Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin LGS'ye hazırlık sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesidir. Bu kapsamda, ebeveynlerin; sınavın içeriği, uygulanış şekli, çocuklarıyla iletişim ve çocuklarının davranışlarındaki değişim ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden *fenomenolojik desen* kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 20 ortaokul öğrencisi ebeveyni ile görüşme yapılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından oluşturulan 28 soruluk bir görüşme formu ile toplanmıştır. Sonuç olarak, ebeveynlerin LGS'yi gerekli gördükleri anlaşılmıştır. Diğer taraftan ebeveynler, sınava hazırlık sürecinin; çocuklarında stres, korku, heyecan gibi duygulara yol açtığı, çocuklarının ruh halinde değişimlere sebep olduğu, sosyalleşmelerine engel teşkil ettiği, sınavın içerik ve süre açısından yetersiz taraflarının bulunduğu, sınavın uygulanışı konusunda değişiklik yapılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu süreç salgının da dahil olmasının çocukları ve ebeveynleri oldukça olumsuz etkilediği, stres ve kaygılarını artırdığı belirlenmiştir. Salgının liseye hazırlık sürecinde öğrenci motivasyonunu azalttığı ve çocukların okula gidememesinin sosyal etkileşime engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, LGS, Ebeveyn, Salgın

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 16.02.2021; Kabul Tarihi: 01.04.2021

Kaynakça Gösterimi:

Güngör, C. (2021). Ortaokul öğrencilerinin liselere giriş sınavına (LGS) hazırlık sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi, 12(23), 171-200

1) Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, cgungor@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9117-3713

Giriş

Eğitim öğretim hayatı boyunca bireyin bir üst eğitim seviyesine yükselmesinde, akademik yeterliliğini ispatlamasında ve daha iyi eğitim almak için ilgili eğitim kurumlarına gidebilmesinde sınavlar başlıca rol oynar. Özellikle merkezi test sınavlarıyla bu sürecin belirlenmesi sınav sürecini sadece öğrenci için değil aynı zamanda ailesi ve eğitim çevresi için de hayatın bir parçası haline getirir. Eğitim kurumlarının genel amacı öğrencileri ileriye yönelik olarak kendi ilgi alanları ve yetenekleri doğrultusunda hazırlamaktır. Ülkeler, kendi eğitim sistemi, demografik yapısı, öğrenci sayısı, sosyal ve kültürel dinamiklerine göre farklı ortaöğretime geçiş sistemleri uygulamaktadır. Örneğin, Çin, Rusya, İtalya ve Singapur ortaokul bitirme sınavı, Amerika Birleşik Devletleri'nin birçok eyaleti, Macaristan, Güney Kore ve Hollanda ülkemizde olduğu gibi merkezi giriş sınavı, İngiltere, Japonya, İsviçre ve Danimarka okul bazlı sınav, Almanya, Fransa ve Finlandiya okul notları ve öğretmen görüşleri ile liselere geçişi düzenlemektedir (Demir & Yılmaz, 2019).

Ülkemizin eğitim politikası incelendiğinde, öğrencilerin 8 yıllık eğitim hayatlarının sonrasında bir üst öğretim kurumuna geçebilmeleri için merkezi sınavlar kullanılmaktadır. Türkiye'de 2000 yılından bu yana Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Liselere Geçiş Sistemi (LGS) olmak üzere dört farklı merkezi sınav sistemi kullanılmıştır. 2018 yılından itibaren LGS uygulanmaya başlanmıştır. Sınavlara ilişkin değişikliklerle öğrencilerin LGS'ye girişinin isteğe bağlı hale getirildiği görülmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Yine de öğrencilerin çoğunun sınava girdiği görülmüştür (Güler, Arslan & Çelik, 2019). Çünkü ülkemizde ortaöğretim okul türü ve başarısının bir üst öğretim kurumuna yani üniversiteye geçişte çok önemli olduğu düşünülmektedir (Koç, Yıldırım & Bal, 2008). Sonuç olarak ebeveynler çocuklarının eğitiminde farklı arayışlara girmişlerdir. Böylece lise giriş sınavları önemli bir noktaya gelmiştir.

Liseye geçiş döneminde hem öğrenciler hem de ebeveynler birçok fedakârlıkta bulunurlar. Öğrenciler daha önce görmedikleri bir sınavla karşı karşıya kalırlar ve bu sınav hayatlarında birçok değişikliğe sebep olacak bir sınavdır. Bu geçiş döneminde öğrencilerde kaygılanmalar artar. Araştırmalar ebeveyn katılımının çocukları olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010). Öğrenciler de en büyük desteği ailesinden beklerken çoğu zaman onlarla karşı karşıya kalır. Sınav döneminde öğrencilerin yaşadıkları sınav stresini zaman zaman ebeveynler daha yoğun yaşamakta bu da çocuklara olumsuz bir şekilde geri dönebilmektedir.

Akademik hayatları boyunca öğrencilerin pek çok farklı dersin içeriğini öğrenmeleri ve bu derslerin sınavlarına hazırlanmaları gerekir (Totan, 2018). LGS de bunlardan biridir. Lise öğrencinin kariyer oluşturmaya başladığı, üniversiteye hazırlık sürecini kapsayan, hayatı konu-

sunda temel oluşturan yapı taşıdır. LGS’de ebeveynin rolü çok önemlidir, ebeveyn tarafından LGS’nin çocuğunun hayatına ömür boyu etki edeceği düşünülür. Bu düşünceler de ebeveyn ve çocukta kaygı oluşturur. Öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısı onların ebeveynlerinin davranışlarından etkilendiğine yönelik araştırma bulguları (Bilir, 2019; Zengin, 2019; Boztepe, 2016) bulunmaktadır. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısının kuruntu boyutu ebeveynlerin mükemmel öğrenci beklentileriyle olumlu yönde ilişkilirken ebeveynlerin en iyi yapma beklentileriyle olumsuz yönde ilişkilidir (Daymaz, 2012). Ortaokul öğrencilerinde sınav kaygısıyla koruyucu ve otoriter ebeveyn tutumları pozitif yönde ilişkilendirilirken otoriter baskıcı ebeveyn tutumları sınav kaygısını arttırmaktadır (Duman, 2008; Eker, 2016).

Eğitim sürecinde aile faktörünün önemi ve etkilerine ilişkin bilimsel çalışmalara bakıldığında, Coleman ve diğerlerinin 1966’da yaptığı araştırma ile hız kazanmıştır. Sözü edilen araştırmacılar aile faktörünün, öğrencinin başarısı üzerinde en az okul kadar etkili bir faktör olduğu sonucuna varmıştır (Shaw, 2008). Ailelerin çocuklarının eğitimini desteklemesi ve katkıda bulunmasını sağlamak üzere, okul ile evdeki eğitim arasında eşgüdüm sağlayan bir yaklaşım sergilenmelidir (Tezel Şahin & Ünver, 2005). Aileler, çocuklarının eğitim sürecinde aktif bir rol üstlenerek, çocuklarının potansiyellerini tam olarak geliştirebilmeleri için gereken tüm desteğe sahip olmalarını sağlamaya yardımcı olabilirler (Aykol, 2019). 2019 Aralık ayında başlayıp zamanla tüm dünyaya yayılmaya başlayan korona salgını ile beraber ülkeler peş peşe eğitime ara vermiştir (Saltürk & Güngör, 2020a). Alınan sıkı tedbirlerin yardımıyla MEB okullarda seyreltilmiş yarı zamanlı ve uzaktan çevrimiçi olarak eğitim öğretim faaliyetlerini devam ettirmektedir. Ayrıca bu süreçte ebeveynlere psiko-sosyal destek sağlamak amacıyla MEB bünyesinde danışma hatları kurulmuştur (Özer, 2020). Bu çalışmada LGS süreciyle ilişkili olarak, ortaokul kademesinde çocuğu olan ebeveynlere; bu sürecin nasıl geçtiği, lise seçimindeki rolleri, ne tür sıkıntılarla karşılaşıldığı, salgının sınava hazırlık sürecine ve çocuklarının davranışlarına etkisi hakkında sorular sorularak görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin LGS’ye hazırlık sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın temel amacı çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

Ebeveynlerin;

1. LGS hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Çocuklarının LGS’ye hazırlık sürecine katılımları hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. LGS’ye hazırlık sürecinde çocuklarında gözlemledikleri değişikliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. LGS’ye hazırlık sürecinde çocuklarına gösterdikleri tavır ve tutumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Çocuklarının LGS’ye hazırlık sürecinde salgının etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin LGS'ye hazırlık sürecine ilişkin ebeveynlerin; sınavın içeriği, uygulanış şekli, çocuklarıyla iletişim ve çocuklarının davranışlarındaki değişim ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden *fenomenolojik desen* kullanılmıştır.

Bireylerin dünya ve çevre algısı, olay ve durumların tecrübe edilmesi ve devamında bu tecrübelerin yorumlanması ve anlamlandırılması ile oluşur. Dünya ve çevreyi anlamlandırma sürecinde bireyin olguları nasıl algıladığı fenomenolojik araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturur (Patton, 2014). Fenomenoloji (olgubilim), bireylerin bakış açılarını, tecrübe ve algılarını ortaya koymayı hedefleyen nitel bir araştırma desendir (Ersoy, 2016).

Yapılan bu çalışmada Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimsel Yayın Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (Karar Tarihi/Numarası: 20.11.2020/2020-212).

Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcılar kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntem tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan öğelere dayanır. Nitel araştırmalarda en az istenen fakat en sık kullanılan örnekleme yöntemidir (Patton, 2005). Bu kapsamda; 26 Kasım – 20 Aralık 2020 tarihleri arasında 20 ortaokul öğrencisinin ebeveyni ile görüşme yapılmıştır.

Katılımcıların %75'inin (n=15) kadın, %40'ının (n=8) lise ve %35'inin (n=7) üniversite mezunu olduğu, %80'inin (n=16) 40 yaş ve üzeri olduğu, %55'inin (n=11) çalıştığı ve %95'inin (n=19) evli oldukları belirlenmiştir. Buna ek olarak ebeveynlerin %45'inin (n=9) ev hanımı olduğu, ayrıca çocukların %65'inin (n=13) okul dışından herhangi bir eğitsel destek almadığı ve eğitsel destek alanların %35'inin (n=7) özel ders desteği aldığı belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Fenomenolojik (olgubilim) desende başlıca veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Ortaokul öğrencilerinin LGS'ye hazırlık sürecinde ebeveyn görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, ebeveynlerin görüşlerini doğrudan, detaylı ve açıklayıcı olarak ortaya koyabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun olarak 28 soruluk bir görüşme formu çalışma

çerçevesinde hazırlanmış, düzenlenmesi amacı ile eğitim bilimleri alanında doktora derecesine sahip uzmanların (n=3) görüşüne sunulmuştur. Taslak form uzman görüşü dikkate alınarak eklemeler ve düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formunu temsil eden grup ile paylaşılmış (n=5) ve formdaki ifadelerin uygunluğuna, anlaşılabilirliğine dair görüşler alınmıştır. Görüşler dikkate alınarak görüşme formuna son şekli verilmiş 20 katılımcı ile birebir ve telefon görüşmeleri yapılarak cevaplar alınmıştır. Görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür, katılımcıların izni alınarak görüşmeler ses kaydına alınmış, katılımcılara kodlar verilerek LGS'ye hazırlık sürecine ilişkin soruların cevapları birebir word dokümanına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Ortaokul öğrencilerinin LGS'ye hazırlık sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Walcott'un (1994) içerik analizi için önerdiği üç yoldan birincisi elde edilen verilerin aslına mümkün olduğunca bağlı kalarak ve katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapmak suretiyle bilgi ve verileri betimsel bir şekilde sunmaktır. Diğer yol ise, birinci de belirtilenleri de içerecek şekilde açıklayıcı ve nedensel sonuçlara ulaşmak için sistematik analiz yürütmektir. Bu anlamda veriler yine betimsel bir şekilde sunulur ve ayrıca belirli kategoriler çerçevesinde ilişkiler ortaya konulur. Son olarak üçüncü yaklaşımda, ilk iki yaklaşımı temel alarak araştırmacı analizlere kendi yorumlarını da ekler.

Bu kapsamda araştırma sürecinde yapılan görüşmelerde elde edilen veriler Word dokümanına aktarılmıştır. Aktarma sürecinde katılımcılardan alınan izin ile yapılan ses kayıtları tekrar dinlenerek görüşme esnasında tutulan notlar detaylı bir şekilde yazılmıştır. Daha sonra oluşturulan bu dokümanlar dikkatli bir şekilde okunarak ve katılımcı ifadeleri karşılaştırılarak kodlanmıştır. Oluşturulan kodlar araştırma amaçları çerçevesinde değerlendirilip ilgisiz olduğuna karar verilenler elenmiştir. Kod ve ilgili ifade listesi iki alan uzmanı tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve onayları alındıktan sonra kodlara ilişkin kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen kategoriler için de yine aynı şekilde iki alan uzmanı görüşü alınmış gerekli düzeltmeler ve değerlendirmeler yapılmıştır. Böylece ortaya çıkan kategoriler ve kodlar ilişkili olduğu amaçlar çerçevesinde tablolar halinde frekans ve katılımcı bilgileriyle beraber gösterilmiştir.

Bulgular

1. Ebeveynlerin LGS hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmanın *Ebeveynlerin LGS hakkındaki görüşleri nelerdir?* alt amacına ilişkin olarak katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te özetlenmiştir.

a. LGS'nin nasıl olması gerektiğine ilişkin ebeveyn görüşleri**Tablo 1.** Ebeveynlerin LGS'nin Nasıl Olması Gerektiği Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Sınav olmalı	Mevcut sistem yeterli	6	K8,K9,K15,K17,K18,K19
	Belirleyici olmalı	4	K7,K9,K12,K17
	Kolay olmalı	1	K6
Sınav olmamalı	Not ortalaması ile girilmeli	3	K4,K10,K11
	Öğrenciler ayrıştırılmamalı	3	K13,K14,K16
	Sınav Olmamalı	3	K14,K16,K20

Tablo 1’de ebeveynlerin LGS’nin nasıl olması gerektiği hakkındaki görüşleri *Sınav olmalı* ve *Sınav olmamalı* olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır.

Sınav olmalı kategorisi altında ebeveynlerin önemli bir kısmı *Mevcut sistem yeterli* ($f=6$) derken diğerlerinin ise *Belirleyici olmalı* ($f=4$), *Kolay olmalı* ($f=1$) şeklinde görüşlerini bildirdikleri görülmüştür:

Mevcut sistem yeterli ($f=6$) koduna ilişkin olarak; “*Yapılmalı. Şu an ki sistemin iyi olduğunu düşünüyorum.*” (K8). “*Sınav yapılmalı, Sınav aynı bu şekil olmalı, uygun.*” (K17)

Belirleyici olmalı ($f=4$) koduna ilişkin olarak; “*Öğrencilerin ayırt edilmesi için iyi bir yol.*” (K7). “*Seviyelerine göre öğrenciler ayrıştırılmalı.*” (K9) “*Tabi ki yapılmalı. Bilenle bilmeyeni ayırmak için.*” (K12). “*Herkesin seviyesine göre liseye yerleşiyor, her çocuk kapasitesine göre yerleşiyor. Çalışkan ve tembel öğrencinin bir arada olmasının anlamı yok.*” (K17)

Kolay olmalı ($f=1$) koduna ilişkin olarak; “*Yapılmalı ama çocukları çok zorlayıcı olmamalı. Özellikle sayısal bölüm.*” (K6)

Sınav olmamalı kategorisi altında ebeveynlerin bir kısmı *Not ortalaması ile girilmeli* ($f=3$) derken diğerlerinin ise *Öğrenciler ayrıştırılmamalı* ($f=3$) ve *Sınav olmamalı* ($f=3$) şeklinde görüşlerini bildirdikleri görülmüştür:

Not ortalaması ile girilmeli ($f=3$) koduna ilişkin olarak; “*Okuldaki yazılı notlarına göre liselelere gidebilirler.*” (K10) “*Yapılmamalı. Not ortalamalarına göre alınabilir.*” (K11)

Öğrenciler ayrıştırılmamalı ($f=3$) koduna ilişkin olarak; “*Çocuklar ayrıştırılmamalı.*” (K13). “*Bazı çocuklar kendini lisede farkına varıyor.*” (K14).

Sınav olmamalı ($f=3$) koduna ilişkin olarak; “*Yapılmamalı. LGS diye bir şey olmamalı.*” (K14). “*Hayır yapılmamalı. Sınav için erken yaş olduğunu düşünüyorum.*” (K16). “*Hayır yapılmamalı. Gereksiz buluyorum.*” (K20)

b. LGS'nin içeriğine ilişkin ebeveyn görüşleri**Tablo 2.** Ebeveynlerin LGS'nin İçeriğine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Olumsuz algı	Zor	10	K7,K8,K9,K11,K14,K15,K16,K18,K19,K20
	Yetersiz	4	K1,K2,K5,K10
	Gereksiz	3	K4,K7,K14
	Zararlı	2	K4,K5
	İstikrarsız	1	K10
Olumlu algı	Yeterli	8	K1,K3,K6,K8,K9,K12,K16,K17

Tablo 2’de ebeveynlerin LGS’nin içeriğine ilişkin görüşleri *Olumsuz algı* ve *Olumlu algı* olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır.

Olumsuz algı kategorisi altında ebeveynlerin önemli bir kısmı *Zor* ($f=10$) derken diğerlerinin ise *Yetersiz* ($f=4$), *Gereksiz* ($f=3$), *Zararlı* ($f=2$) ve *İstikrarsız* ($f=1$) gibi ifadelerle görüşlerini bildirdiklerini görülmüştür:

Zor ($f=10$) koduna ilişkin olarak; “*TEOG’ a göre daha zor buluyorum. Mantık soruları güzel.*” (K9). “*İçeriğinin zor olduğunu düşünüyorum. Sınava karşıyım.*” (K14).

Yetersiz ($f=4$) koduna ilişkin olarak; “*İçerik sınavın ölçmek istediği şeyi karşılıyor ama yeterli değil bence.*” (K1). “*Müfredat ile ilgili problem olduğunu düşünüyorum.*” (K5). “*Sürekli sınav sisteminin değişmesi kötü.*” (K10).

Gereksiz ($f=3$) koduna ilişkin olarak; *Ortaokul çocukları için sistemi gereksiz buluyorum.*” (K4). “*Soruları çok uzun ve gereksiz buluyorum.*” (K7).

Zararlı ($f=2$) koduna ilişkin olarak; “*İçerik de çocuklara faydadan ziyade zarar veriyor.*” (K4). “*Müfredat ile ilgili problem olduğunu düşünüyorum. Konular değişim gösterebiliyor bu yüzden çocuklarda ekstra stres yaratıyor.*” (K5).

İstikrarsız ($f=1$) koduna ilişkin olarak; “*Sürekli sınav sisteminin değişmesi kötü.*” (K10)

Olumlu algı kategorisi altında ebeveynlerin önemli bir kısmı mevcut sistemin *Yeterli* ($f=8$) olduğu yönünde görüşlerini bildirdiklerini görülmüştür:

Yeterli ($f=8$) koduna ilişkin olarak; “*Ortaöğretim puanının da sınava etkili olması iyi ve sınav yeterli.*” (K3). “*Çalışanın yapabileceği çalışmayanın ise yapamayacağı bir sınav olduğunu düşünüyorum.*” (K12).

c. LGS'nin uygulanış şekline ilişkin ebeveyn görüşleri**Tablo 3.** Ebeveynlerin LGS'nin Uygulanış Şekli Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Olumsuz algı	Uygun değil	8	K1,K2,K4,K5,K14,K16,K19,K20
	Tek sınav olması olumsuz	3	K5,K19,K20
	Strese neden oluyor	2	K1,K4
	Süre yetersiz	2	K11,K5
	Sınav saati erken	1	K6
Olumlu algı	Uygun	9	K3,K8,K9,K10,K12,K13,K15,K17,K18
	Mantıklı	3	K3,K12,K13

Tablo 3'te ebeveynlerin LGS'nin uygulanış şekli hakkındaki görüşleri *Olumsuz algı* ve *Olumlu algı* olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır.

Olumsuz algı kategorisi altında ebeveynlerin önemli bir kısmı *Uygun değil* (f=8) derken diğerlerinin ise *Tek sınav olması olumsuz* (f=3), *Strese neden oluyor* (f=2), *Sınav saati erken* (f=1), *Süre yetersiz* (f=1) şeklinde görüşlerini bildirdiklerini görmüştür:

Uygun değil (f=8) koduna ilişkin olarak; “Çocukların geleceklerini düşünen bir sınav olmadığını düşünüyorum.”(K2). “Kısıtlı süre içinde çocuktan sakinliğini koruyarak odaklanmasını beklemek inandırıcı gelmiyor. Bu yüzden uygulanış şeklinde hata olduğunu düşünüyorum.”(K4).

Tek sınav olması olumsuz (f=3) koduna ilişkin olarak; “Çocukların 8 yıllık emeklerinin bir sınavla ölçülmesi doğru değil.”(K5). “Uygun bulmuyorum tek bir sınav halinde olmaması gerekiyor.”(K19). “Başlı başına tek sınav olmaması gerekir.”(K20).

Strese neden oluyor (f=2) koduna ilişkin olarak; *Stres ortamı çocuğun hata yapma oranı yüksek.*”(K1). “Kısıtlı süre içinde çocuktan sakinliğini koruyarak odaklanmasını beklemek inandırıcı gelmiyor. Bu yüzden uygulanış şeklinde hata olduğunu düşünüyorum.”(K4).

Süre yetersiz (f=1) koduna ilişkin olarak; *Sürenin de yeni nesil sorulara yeterli olduğunu düşünmüyorum.*”(K5). “Zamanı az buluyorum.”(K11)

Sınav saati erken (f=1) koduna ilişkin olarak; *Çok erken saat olması kötü.*”(K6).

Olumlu algı kategorisi altında ebeveynlerin önemli bir kısmı *Uygun* (f=9) derken diğerlerinin ise mevcut sistemin *Mantıklı* (f=3) olduğu yönünde görüşlerini bildirdikleri görmüştür:

Uygun (f=9) koduna ilişkin olarak; “Çocukların alışkın olduğu sistem. O yüzden iyi olduğunu düşünüyorum.”(K8). “Bu sene herkes kendi okulunda girdi. Öğrencilerin bildiği ortamda girmesi onlar açısından daha rahatlatıcı oldu.”(K9). “Evin yakınındaki okullarda sınava girilmesinin bir avantaj olduğunu düşünüyorum.”(K12). “Uygun olduğunu düşünüyorum.”(K17)

Mantıklı ($f=3$) koduna ilişkin olarak; “Başka bir yöntem düşünülemez mantıklı buluyorum.”(K3). “Sözel ile sayısal kısmın ayrı zamanlarda yapılmasını yerinde bir karar olduğunu düşünüyorum.”(K12). “Kendi okullarında girmeleri iyi bence.”(K13).

d. LGS'nin uygulanış şekline ilişkin ebeveyn görüşleri

Tablo 4. Ebeveynlerin LGS'nin Uygulanış Şekline İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Uygulamaya İlişkin	Sınav süresi	5	K1,K3,K4,K16,K18
	Telafrisinin olmaması	5	K5,K10,K14,K19,K20
	Salgın	1	K15
Öğrenciler Açısından	Zorlayıcı olması	4	K6,K7,K16,K18
	Stres	2	K2,K11

Tablo 4'te ebeveynlerin LGS hakkında düşündükleri problemler *Uygulamaya İlişkin* ve *Öğrenciler açısından* olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır.

Uygulamaya İlişkin kategorisi altında ebeveynlerin önemli bir kısmı *Sınav süresi* ($f=5$) ve *Telafrisinin olmaması* ($f=5$) derken diğerlerinin ise *Salgın* ($f=1$) ile ilgili görüşlerini bildirdikleri görülmüştür:

Sınav süresi ($f=5$) koduna ilişkin olarak; *Kısıtlı zaman.*”(K1). “Çocukların zamanla yarışması.”(K3). “Bütün bir ortaokul dönemini yalnızca birkaç saatte değerlendirilmesi en büyük problem.”(K4). “Soruları yetiştiremiyorlar; sınavlarda yapması bekleniyor. Süre yetersiz.”(K16).

Telafrisinin olmaması ($f=5$) koduna ilişkin olarak; “Çocuğun sınav döneminde psikolojisi iyi olmayabilir ya da sağlık problemleri olabilir. Böyle zamanlarda sınavlarda iyi performans gösteremez bu yüzden telafi olmalı.”(K5). “Çocukların adaptasyon problemi var. Tek bir sınav girip her şeyi karıştırabiliyorlar.”(K14). “Çocukları tek bir sınava sokmaları, o yüzden hayatlarında sınavdan başka önemli bir şey görmüyorlar.”(K19). “Sınavla alınması benim için en büyük problem.”(K20).

Salgın ($f=1$) koduna ilişkin olarak; *Koronadan dolayı nasıl olacağı konusunda korkum var.*”(K15). “

Öğrenciler açısından kategorisi altında ebeveynlerin önemli bir kısmı *Zorlayıcı olması* ($f=4$) derken diğerlerinin ise *Stres* ($f=2$) görüşlerini bildirdikleri görülmüştür:

Zorlayıcı olması ($f=4$) koduna ilişkin olarak; “Zor olması.”(K6). “Konuların çok fazla olması, yeni nesil sorularda öğretmenler öğrenciler hazır değil. Bu sorulara adım adım geçilmesi gerektiğini düşünüyorum.”(K16). “Sınavın kısa sürede olması, sorular zor olması.”(K18).

Stres ($f=2$) koduna ilişkin olarak; “Stres yaratıyor çocuklarda.”(K2). “Çocukları strese sürüklemesi.”(K11).

2. Ebeveynlerin LGS hazırlık sürecine katılımları hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmanın Çocukların LGS'ye hazırlık sürecine katılımları hakkındaki görüşleri nelerdir? alt amacına ilişkin olarak katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10'da özetlenmiştir.

a. Çocuklarının girmeyi hedeflediği liselere ilişkin ebeveyn görüşleri

Tablo 5. Ebeveynlerin Çocuklarının Hedeflediği Liseleri Tercih Etme Rollerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Ebeveyn tutumu	Destekleyici	14	K1,K2,K4,K7,K8,K9,K11,K13,K15,K16,K17, K18,K19,K20
	İlgisiz/Tarafsız	5	K3,K5,K6,K10,K12

Tablo 5'te ebeveynlerin çocuklarının hedeflediği liseleri tercih etme rollerine ilişkin görüşleri *Ebeveyn Tutumu* kategorisi altında toplanmıştır.

Ebeveyn Tutumu kategorisi altında ebeveynlerin çocuklarının girmeyi hedeflediği liseye girmeleri konusundaki görüşleri *Destekleyici* ($f=14$) ve *İlgisiz/Tarafsız* ($f=5$) koduyla sınıflandırılmıştır:

Destekleyici ($f=14$) koduna ilişkin olarak; “Elimizden gelen imkanlarla dersane, kaynak, etüt desteği sağlamakla birlikte bizzat motivasyon kazanmasında rolüm oldu.”(K4). “Ben onun ilgi ve alakasına göre lise hedeflemesinde yardımcı oldum.”(K7). “Özel okula devam etti.”(K8). “İyi bir lise seçmesinde ona yardımcı oldum.”(K9). “Benim rolüm onun kararını desteklemek oldu.”(K13). “O seçti, ben destekledim. En iyi yerlerde olmasını isterim.”(K15). “Çocuğumun fen ve matematik derslerine eğilimini gördüm, gözlemledim. Ebeveynleri olarak bu konuda bilgi birikimine sahip olduğumuzdan destekledik.”(K16). “Sosyal bilimler lisesi kendisi seçti, ben destekledim, o ne isterse onu desteklerim, kendi isteği önemli, okuyacak olan o.”(K17). “Kendisi seçti biz destekledik.”(K18).

İlgisiz/Tarafsız ($f=5$) koduna ilişkin olarak; *Kendi tercihi.*”(K3). “Kendi isteği ile seçti.”(K5). “Bizim bir etkimiz olmadı.”(K6). “Kendi karar verdi. Ben karışmadım.”(K10). “Hedeflediği liseyi kazandı.”(K12).

b. Çocuklarının sınava hazırlık sürecine müdahaleye ilişkin ebeveyn görüşleri

Tablo 6. Ebeveynlerin Sınava Hazırlık Sürecinde Müdahale Tutumlarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Müdahaleci Tutum	Uyarma	6	K5,K7,K9,K12,K14,K15
	Sorumluluk verme	3	K1,K9,K15
	Teşvik etme	1	K4

Tablo 6’da ebeveynlerin çocuklarına sınava hazırlık süreci boyunca müdahale tutumlarına ilişkin görüşleri *Müdahaleci Tutum* kategorisi altında toplanmıştır.

Müdahaleci Tutum kategorisi altında ebeveynlerin çocuklarının sınava hazırlanma sürecinde onlara müdahale ettikleri görülmüştür. *Uyarma* (f=6), *Sorumluluk verme* (f=3) ve *Teşvik etme* (f=1) kodları altında ebeveyn görüşleri sınıflandırılmıştır:

Uyarma (f=6) koduna ilişkin olarak; *Müdahale ettim ama çok ettiğimi düşünmüyorum. Sınavı çalışmadığı için uyarılarda bulunuyorum.*”(K5). *“Çalışmadığı zaman uyararak benim görevim, sadece o zaman müdahale ediyorum. Çok baskıcı olduğumu düşünmüyorum.”*(K7). *“Müdahaleyi yerine ve zamanına göre yaptığımı düşünüyorum. Herhangi bir ebeveynin de benle hemfikir olabileceğini biliyorum.”*(K12). *“Çalışması için sık sık uyarmam gerekiyor.”*(K15).

Sorumluluk verme (f=3) koduna ilişkin olarak; *“Geleceği için önemli.”*(K1). *“Müdahale ettim. Onun iyiliğini düşünüyorum ve bazen sorumluluğunu fark edemiyor.”*(K9).

Teşvik etme (f=1) koduna ilişkin; *Teşvik açısından müdahalelerim oldu.*”(K4).

c. Çocuklarına sınava hazırlık sürecinde katılımlarına ilişkin ebeveyn görüşleri

Tablo 7. Ebeveynlerin Sınava Hazırlık Sürecine Katılımlarına İlişkin Görüşler

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Ebeveyn Katılımı	Çalıştığım için	4	K2,K10,K12,K13
	Yetersizlik	3	K5,K14,K18

Tablo 7’de çocuklarının sınava hazırlık sürecine katılım hususunda yetersiz kaldığını düşünen ebeveynlerin görüşleri *Ebeveyn Katılımı* kategorisi altında toplanmıştır.

Ebeveyn Katılımı kategorisi altında ebeveynler çocuklarının sınava hazırlık sürecinde katılımlarını eksik buldukları belirlenmiştir. İlgili ebeveyn görüşleri *Çalıştığım için* (f=4), *Yetersizlik* (f=3) kodları altında toplanmıştır:

Çalıştığım için (f=4) koduna ilişkin olarak; *“Bazen eksik buluyorum. İşe gittiğim için.”*(K10). *“Çalıştığım için benim katılımımı azaldı.”*(K12).

Yetersizlik (f=3) koduna ilişkin olarak; *“Çok fazla üstüne düşmediğimi düşünüyorum.”*(K5). *“Daha iyi olabilirdim. Destekçi olmam lazım.”*(K14). *“Daha düzenli çalışmasını sağlayabilirdik.”*(K18).

d. Çocuklarının sınava hazırlık sürecindeki ilişkilerine dair ebeveyn görüşleri**Tablo 8.** Ebeveynlerin Sınava Hazırlık Sürecinde Çocukları ile İlişkilerine Dair Görüşler

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
İlişki Durumu	Olumsuz	8	K7,K8,K9,K12,K13,K14,K15,K16
	Değişim Olmadı	6	K1,K3,K4,K5,K10,K11
	Olumlu	6	K2,K6,K17,K18,K19,K20

Tablo 8’de ebeveynlerin çocuklarının sınava hazırlık sürecindeki ilişkilerine dair görüşleri *İlişki Durumu* kategorisi altında toplanmıştır.

İlişki Durumu kategorisi altında ebeveynlerin çocuklarının sınava hazırlık sürecindeki ilişkilerinde çoğunlukla olumsuz değişim olduğu görülmüştür *Olumsuz* ($f=8$), diğerlerinin ise *Değişim Olmadı* ($f=6$), *Olumlu* ($f=6$) kodlarıyla kendilerini ifade ettikleri görülmüştür:

Olumsuz ($f=8$) koduna ilişkin olarak; “Ben biraz fazla stres yaptım ama o rahattı. Bu yüzden ara ara çatışmalar oldu.”(K7). “Biraz asileşti. İçine kapandı.”(K8). “Kötü anlamda değişti. Benim sinirlerime hakim olamadığım zamanlar oldu.”(K12). “Bazen çok fazla telefon oynuyor. O zaman ona biraz sinirleniyorum.”(K13). “Olumsuz yönde etkileniyoruz (K14). “Onun üstüne sinirim agresifliğim daha arttı.”(K15).

Değişim Olmadı ($f=6$) koduna ilişkin olarak; “Daha az karışım başka değişiklik olmadı (K3). “Herhangi bir değişiklik olmadı (K4). “Pek bir değişim olduğunu söyleyemem (K5). “Hiçbir şey değişmedi.”(K11).

Olumlu ($f=6$) koduna ilişkin olarak; “Olumlu yönde değişti (K2). “Daha ılımlı oldum”(K6). “Her şeyde alttan aldım, psikolojik yönde destek verdim, sıkıntı strese sokmadım (K17) Daha anlayışlı olduk.”(K18). “Pozitif olmaya çalışıyorum, yardımcı oluyorum (K20).

e. Çocuklarıyla iletişim yoğunluklarına dair ebeveyn görüşleri**Tablo 9.** Ebeveynlerin Sınav Hakkında Çocuklarıyla Ne Sıklıkla Konuştuklarına Dair Görüşler

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
İletişim Yoğunluğu	Bazen	8	K8,K9,K11,K13,K14,K15,K19,K20
	Sık sık	6	K1,K4,K5,K6,K7,K10
	Her zaman	5	K2,K3,K12,K16,K18
	Hiç	1	K17

Tablo 9’da ebeveynlerin sınav hakkında çocuklarıyla ne sıklıkla konuştuklarına dair görüşleri *İletişim Yoğunluğu* kategorisi altında toplanmıştır.

İletişim Yoğunluğu kategorisi altında ebeveynlerin çocuklarıyla sınav hakkında ne sıklıkla konuştuklarıyla ilişkili görüşlerinde çoğunlukla bazen cevabını vermişlerdir. *Bazen* ($f=8$) diğerlerinin ise *Sık sık* ($f=6$), *Her zaman* ($f=5$) ve *Hiç* ($f=1$) kodlarıyla kendilerini ifade ettikleri görülmüştür:

Bazen ($f=8$) koduna ilişkin olarak; *Konu açıldıkça konuşuyorduk.*”(K8). “Özellikle sınav hakkında konuşmasak bile ders çalışırken bak konular çıkar diye konuşuyoruz.”(K9). “Ara sıra teşvik etmek amacıyla konuşurum.”(K11). “Sık sık konuşmuyorum.”(K15).

Sık sık ($f=6$) koduna ilişkin olarak; “Sıklıkla.”(K1). “Gün içinde sık sık konuştuk.”(K4). “Hemen hemen her gün.”(K6). “Neredeyse her gün konuşuyorduk.”(K7)

Her zaman ($f=5$) koduna ilişkin olarak; “Her zaman (K2). “Sürekli motive ediyoruz (K3). “Tüm gün boyunca ona sınavın olduğunu hatırlatıyordum.”(K12). “Her gün konuşuyoruz”(K16).

Hiç ($f=1$) koduna ilişkin olarak; “Sınav hakkında çok fazla konuşmadım. Rahat olmasını istedim”(K17).

f. Çocuklarının LGS'ye hazırlanma deneyimine dair ebeveyn görüşleri

Tablo 10. Ebeveynlerin Çocuklarının Sınava Hazırlanma Deneyimini Tekrar Yaşayacak Olsalar Neyi Farklı Yapacaklarına Dair Görüşler

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Deneyim	Değişim Olmazdı	9	K3,K5,K8,K9,K11,K12,K16,K17,K20
	Destekleme	6	K2,K10,K13,K14,K18,K19
	Kısıtlama	3	K1,K4,K19
	Rahat Tutum	2	K6,K7
	Kontrolcü/Baskıcı Tutum	1	K15

Tablo 10’da ebeveynlerin çocuklarının sınava hazırlanma deneyimini tekrar yaşayacak olsalar neyi farklı yapacaklarına dair görüşleri *Deneyim* kategorisi altında toplanmıştır.

Deneyim kategorisi altında ebeveynlerin çocuklarının tekrar sınava hazırlanma deneyimlerini yaşayacak olsalar neyi farklı yapacaklarına dair görüşlerinde çoğunlukla bir farklılık olmayacağını söylemişlerdir. *Değişim Olmazdı* ($f=9$) diğerlerinin ise *Destekleme* ($f=6$), *Kısıtlama* ($f=3$) ve *Rahat Tutum* ($f=2$), *Kontrolcü/Baskıcı Tutum* ($f=1$) kodlarıyla kendilerini ifade ettikleri görülmüştür.:

Değişim Olmazdı ($f=9$) koduna ilişkin olarak; “Bence çok güzel hazırlandı yine aynı şekilde yanında olurum.”(K3). “Pek bir şey değiştirmedim sadece belki biraz daha üstüne düşerdim.”(K5). “Aynı olurum.”(K8) “Hiçbir şeyi farklı yapmazdım.”(K11) “Şu anda her şey güzel gidiyor, bir şeyi farklı yapmazdım (K16). “Hiçbir şeyi farklı yapmazdım, her şeyi uygun yaptığımı düşünüyorum (K20).

Destekleme (f=6) koduna ilişkin olarak; “*Daha çok yanında olmayı ve ders desteği almasını sağladım.*”(K2). “*Daha fazla ilgi alaka gösterirdim.*”(K13). “*Daha sistemli çalıştırdım.*”(K14).

Kısıtlama (f=3) koduna ilişkin olarak; “*Telefon, TV gibi şeylere kısıtlama koyardım.*”(K1). “*Telefon, tablet gibi caydırıcılardan uzak tutardım.*”(K4). “*Çocuğumu biraz daha teknoloji-den uzak tutmak isterdim, temelden beri daha iyi çalışmasını isterdim. Sınav senesinde çok fazla yükü olmamasını sağladım.*”(K19).

Rahat Tutum (f=2) koduna ilişkin olarak; “*Üstüne çok gitmezdim.*”(K6). “*Bazı konularda (ders çalışmama, telefon oynama) kalbini kırmış olabilirim, onları tekrar yapmazdım.*”(K7)

Kontrolcü/Baskıcı Tutum (f=1) koduna ilişkin olarak; “*En baştan daha boş bırakmazdım.*”(K15).

3. Ebeveynlerin LGS sürecinde çocuklarında gözlemedikleri değişikliklere ilişkin bulgular

Araştırmanın Ebeveynlerin LGS'ye hazırlık sürecinde çocuklarında gözlemedikleri değişiklikler nelerdir? alt amacına ilişkin olarak katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'te özetlenmiştir.

a. Sınava hazırlık döneminde çocuklarında gözlemedikleri değişimlere dair ebeveyn görüşleri

Tablo 11. Ebeveynlerin Sınava Hazırlık Döneminde Çocuklarında Gözlemedikleri Değişimlere İlişkin Görüşler

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Psikososyal Değişim	Stresli	8	K4,K9,K15,K16,K17,K18,K19,K20
	Agresif	6	K4,K5,K7,K8,K14,K15
	Heyecanlı	2	K17,K19
	Asosyal	1	K2
	Kaygısız	1	K12

Tablo 11'de ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretim hayatına destek oldukları konulara ilişkin görüşleri *Psikososyal Değişim* olmak üzere bir kategori altında toplanmıştır.

Psikososyal Değişim kategorisi altında ebeveynlerin çocuklarının sınava hazırlık dönemindeki ruh halindeki değişiklikleri belirttikleri görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarının bu dönemde *Stresli* (f=8), *Agresif* (f=6), *Heyecanlı* (f=2), *Asosyal* (f=1) ve *Kaygısız* (f=1) olduklarına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir:

Stresli (f=8) koduna ilişkin olarak; “*Biraz stresli bir dönemdi sanırım ama beraber üstesinden geldik.*”(K9) “*Çok heyecan yaptı, istediğim olacak mı diye strese girdi.*”(K17) *Stres, sıkıntı, heyecan, panik halindeydi.*”(K19)

Agresif (f=6) koduna ilişkin olarak; “*Daha agresif gergindi.*” (K4) “*Daha asabi gergin oldu. Ergenliğin getirdiği şekilde değişmeler oldu.*” (K5) “*Daha çabuk sinirlenmeye başlamıştı. Agresif oldu, sinirli oldu, stresli oldu.*” (K15)

Heyecanlı (f=2) koduna ilişkin olarak; “*Çok heyecan yaptı, istediğim olacak mı diye strese girdi.*” (K17) *Stres, sıkıntı, heyecan, panik halindeydi.*” (K19)

Asosyal (f=1) koduna ilişkin olarak; “*Çok ders çalışmak onu dışarıdan soyutladı* (K2)

Kaygısız (f=1) koduna ilişkin olarak; “*İyice kaygısız oldu.*” (K12)

b. Sınava hazırlık döneminde çocuklarının beslenmesinde gözlemledikleri değişimlere dair ebeveyn görüşleri

Tablo 12. Çocuklarının Sınava Hazırlık Döneminde Beslenmesindeki Değişiklikler Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Beslenme Miktarı	Arttı	3	K1,K6,K14
	Azaldı	2	K19,K20

Tablo 12’de ebeveynlerin çocuklarının sınava hazırlık döneminde beslenmesindeki değişiklikler hakkındaki görüşleri *Beslenme Miktarı* olmak üzere bir kategori altında toplanmıştır.

Beslenme Miktarı kategorisi altında ebeveynlerin çocuklarının sınava hazırlık dönemindeki beslenmesi hakkındaki görüşleri sunulmuştur. Ebeveynlerin bir kısmının çocuklarının beslenme miktarı *Arttı* (f=3), bir kısmının ise *Azaldı* (f=2) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Geriye kalan 15 ebeveyn bu anlamda bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir:

Arttı (f=3) koduna ilişkin olarak; “*Daha çok yemek yemeye başladı* (K1) “*Daha çok yemek yemeye başladı*(K6) “*Stres, sıkıntıdan dolayı çok yiyor. Kilo aldı.*” (K14)

Azaldı (f=2) koduna ilişkin olarak; “*İştahsızlık oldu.*” (K19) *İştahsızlık oldu*(K20)

c. Çocuklarının sınava hazırlık döneminde kendilerine ayırdığı zamana dair ebeveyn görüşleri

Tablo 13. Çocuklarının Sınava Hazırlık Döneminde Kendilerine Ayırdığı Zamana Dair Ebeveyn Görüşleri

Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Zaman Yönetimi	Ders odaklı artış	6	K6,K9,K11,K16,K17,K19
	Sosyalleşmede azalış	4	K14,K16,K18,K19

Tablo 13’te ebeveynlerin çocuklarının sınava hazırlık döneminde kendilerine ayırdığı zamandaki değişikliklere dair görüşleri *Zaman Yönetimi* kategorisi altında toplanmıştır.

Zaman Yönetimi kategorisi altında ebeveynlerin çocuklarının sınava hazırlık dönemindeki kendine ayırdığı vakitle ilgili değişikliklere ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Ebeveynlerin önemli bir kısmının çocuklarının *Ders odaklı artış* (f=6), diğerlerinin ise çocuklarının *Sosyalleşmede azalış* (f=4) açısından görüşlerini belirtmişlerdir. Geriye kalan 10 ebeveyn bu hususta bir değişiklik gözlemlediklerini belirtmiştir:

Ders Odaklı arttı (f=6) koduna ilişkin olarak; “*Dersine daha çok yönlendi.*” (K6) “*Haliyle bir azalma oldu. Ders çalışma sorumluluğu önceki yıllara nazaran daha çoktu çünkü.*” (K9) “*Dinlenme saati dışında ders çalışıyor.*” (K16) “*Daha çok vaktini derslerine ayırdı.*” (K19)

Sosyalleşme Azaldı (f=4) koduna ilişkin olarak; “*Telefonla oynaması, arkadaşları ile görüşmesinde kısıtı.*” (K14) “*Kendine vakit ayıramıyor.*” (K16) “*Arkadaşlarına vakit ayırmadı.*” (K18)

4. Ebeveynlerin LGS hazırlık sürecinde çocuklarına karşı tavır ve tutumlarına ilişkin görüşleri hakkındaki bulgular

Araştırmanın *Ebeveynlerin liseye giriş sınavına hazırlık sürecinde çocuklarına gösterdikleri tavır ve tutumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?* alt amacına ilişkin olarak katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda Tablo 14 ve Tablo 15’de özetlenmiştir.

a. Hazırlık sürecinde çocuklarını nasıl motive ettiklerine dair ebeveyn görüşleri

Tablo 14. Ebeveynlerin Çocuklarına Liseye Giriş Sınavına Hazırlanırken Nasıl Motive Ettiklerine Dair Görüşler

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Motivasyon Desteği	Özgüven desteği	9	K7,K9,K10,K11,K12,K13,K17,K18,K19
	Psikolojik destek	9	K1,K2,K3,K5,K9,K10,K11,K13,K20
	Ödüllendirme/Şartlandırma	6	K4,K8,K14,K15,K16,K19
	Sosyalleşmesini Sağlayarak	1	K2

Tablo 14’te ebeveynlerin çocuklarına liseye giriş sınavına hazırlanırken nasıl motive ettiklerine dair görüşleri **Motivasyon Desteği** kategorisi altında; *Özgüven desteği* (f=9), *Psikolojik destek* (f=9), *Ödüllendirme/Şartlandırma* (f=6) ve *Sosyalleşmesini Sağlama* (f=1) şeklinde kodlanmıştır:

Özgüven desteği (f=9) koduna ilişkin olarak; “*Sen yaparsın oğlum, sana güveniyorum.*” diyorum.” (K7) *Onu yapabileceği konusunda hep telkin ettim.*” (K9) “*Kızım çalış, çalışırsan olur, hazır ol her şeyi başarırsın diyorum. Böylelikle mutlu olmasını, hedefe yönelik olmasını sağlıyorum.*” (K19)

Psikolojik Destek (f=9) koduna ilişkin olarak; “*Onun herhangi bir sınavdan daha önemli olduğunu sürekli vurguladık.*” (K5) “*Elimden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyorum, kaygılarının azalması adına bir şeye ihtiyacı olup olmadığını soruyorum.*” (K20)

Ödüllendirerek/ Şartlandırarak (f=6) koduna ilişkin olarak; “Hedefine ulaşırsa kendisine telefon alacağımızı söyleyerek motivasyon sağladık.”(K4). “Eğer başarılı olursa neler beklediği, girdiği üniversite sınavında da girdiği lisenin önemli olduğunu söylüyor.”(K16).

Sosyalleşmesini Sağlayarak (f=1) koduna ilişkin olarak; “Belli günlerde kendine vakit ayırmasına ve bizimle olmasına yardımcı oluyorum.”(K2)

b. Hazırlık sürecinde kaygılanma nedenlerine dair ebeveyn görüşleri

Tablo 15. Ebeveynlerin Çocuklarının Hazırlık Sürecinde Kaygılanma Sebeplerine Dair Görüşleri

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Çocuğa ilişkin	Başarı hedefi	8	K1,K2,K5,K10,K12,K13,K14,K15
	Duygu kontrolü	6	K4,K14,K15,K16,K17,K19
Sınava ilişkin	Sınav soruları	3	K3,K11,K18
	Olumsuz durumlar	2	K15,K16
	Salgın	2	K6,K20

Tablo 15’te ebeveynlerin çocuklarının liseye giriş sınavına hazırlanırken en çok kaygılanma sebeplerinin neler olduğuna dair görüşler *Çocuğa ilişkin ve Sınava ilişkin* olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır.

Çocuğa ilişkin kategorisi altında ebeveynlerin önemli bir kısmı *Başarı hedefi* (f=8) ve *Duygu kontrolü* (f=6) ile ilgili kaygı yaşadıklarını ifade etmiştir:

Başarı hedefi (f=8) koduna ilişkin olarak; “Çocuğum istediği puanı alamazsa kendine olan güveninin azalması beni kaygılandırıyor.”(K1). “İstediği liseye girememesi.”(K5) “Hak ettiği liseye girememesi düşüncesi beni kaygılandırıyor.”(K12) Nitelikli bir lise kazanamaması.”(K13) “Heyecanlanmasından ve acele etmesinden korkuyorum.”(K15).

Duygu kontrolü (f=6) koduna ilişkin olarak; “Çocuğumun kaygı ve heyecanını kontrol edememesi.”(K4). “Heyecanlanıp kötü bir liseye girmesi.”(K14). “Sınav anında yaşayacağı herhangi bir sıkıntı.”(K16).

Sınava ilişkin kategorisi altında ebeveynlerin *Sınav Soruları* (f=3), *Olumsuz durumlar* (f=2) ve *Salgın* (f=2) ile ilişkili görüşlerini bildirdikleri görülmüştür:

Sınav Soruları (f=3) koduna ilişkin olarak; “Sınavda çıkacak sorular beni kaygılandırıyor.”(K3) “Sınavı zorlaştırma ihtimalleri.”(K11)

Sınavda yaşanacak olumsuz durumlar (f=2) koduna ilişkin olarak; “Heyecan yaşaması ve soruları anlamaması beni korkutuyor.”(K15) *Sınav anında yaşayacağı herhangi bir sıkıntı.*”(K16).

Salgın (f=2) koduna ilişkin olarak; “Salgın döneminde olmamız.”(K6) “Covid-19 olması.”(K20).

5. Ebeveynlerin çocuklarının sınava hazırlık sürecinde salgının etkilerine ilişkin görüşlerine dair bulgular

Araştırmanın *Çocuklarının liseye hazırlık sürecinde salgının etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?* alt amacına ilişkin olarak katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda Tablo 16, Tablo 17, Tablo 18 ve Tablo 19’da özetlenmiştir.

a. Hazırlık sürecinde salgının etkisine dair ebeveyn görüşleri

Tablo 16. Ebeveynlerin Çocuklarının Sınava Hazırlık Sürecinde Salgının Etkisine Dair Görüşleri

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Olumsuz Algı	Motivasyonu azaldı	8	K1,K3,K4,K5,K14,K15,K17,K18
	Uzaktan Eğitim Yetersiz	4	K2,K16,K18,K19
	Kaygı düzeyi arttı	3	K4,K15,K17
	Sosyalleşememe	1	K20
Olumlu Algı	Motivasyonu arttı	3	K7,K9,K12
Nötr Algı	Etkilemedi	3	K8,K10,K11

Tablo 16’da ebeveynlerin çocuklarının sınava hazırlık sürecinde salgının nasıl etkilediğine dair görüşleri *Olumsuz Algı*, *Olumlu Algı* ve *Nötr* olmak üzere 3 kategori altında toplanmıştır.

Olumsuz Algı kategorisine ilişkin olarak ebeveynlerin salgın döneminin sınava ilişkin çocuklarının olumsuz olarak gözlemledikleri durumlar görülmüştür. Ebeveynlerin önemli bir kısmının *Motivasyonu Azaldı* (f=8) diğerlerinin *Uzaktan Eğitim Yetersiz* (f=4), *Kaygı düzeyi arttı* (f=3) ve *Sosyalleşememe* (f=1) durumu ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir:

Motivasyonu Azaldı (f=8) koduna ilişkin olarak; “*Uzaktan ders çocuğun derslere konsantr olmasını olumsuz etkiledi.*” (K1) “*Motivasyonu yüksek tutmak için çabaladık.*” (K3) “*Çok kötü etkiledi, derslere kafasını veremediler.*” (K17)

Uzaktan Eğitim Yetersiz (f=4) koduna ilişkin olarak; “*Online eğitimin yeterli olduğunu düşünmüyorum.*” (K16) “*Özel ders tutmuştuk salgından dolayı iptal oldu.*” (K18) *Okuldaki gibi çalışamadı. Online eğitimin yetersiz olduğunu düşünüyorum.*” (K19)

Kaygı düzeyi arttı (f=3) koduna ilişkin olarak; “*Motivasyonu düşük kaygısı yüksekti.*” (K4). “*Psikoloji olarak etkiledi. Okula gittiği süreçte hastalık kapar mıyım korkusuna kapıldı, gitmek istemedi, strese kapıldı.*” (K15)

Sosyalleşememe (f=1) “*Sosyalleşmeden uzak kalmaları etkiledi.*” (K20)

Olumlu Algı kategorisine ilişkin olarak ebeveynlerin salgın döneminin sınava ilişkin çocuklarının olumlu yönde gözlemlediği durum belirtilmiştir. Ebeveynlerin bir kısmı *Motivasyonu arttı* (f=3) görüşünü belirtmiştir:

Motivasyonu arttı (f=3) koduna ilişkin olarak; “*Yol gibi sıkıntılar olmadığı için sadece derslere odaklandı.*” (K7) “*Onun şanslı olduğunu düşünüyorum. Verdiği emeğin daha fazlasını aldığını düşünüyorum.*” (K12)

Nötr Algı kategorisine ilişkin olarak ebeveynlerin salgının sınava hazırlık dönemine etki etmediği *Etkilemedi* ($f=3$) yönünde görüş belirtmişlerdir:

Etkilemedi ($f=3$) koduna ilişkin olarak; “*Etkilemedi. Aynı şekilde çalışmalarına devam ediyor.*”(K11)

b. Hazırlık sürecinde salgının etkisine dair ebeveyn görüşleri

Tablo 17. Ebeveynlerin Salgın Döneminde Çocuklarının Sınava Hazırlık Sürecinde Hazırlanma Motivasyonunun Nasıl Etkilendiğine Dair Görüşler

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Motivasyon Artışı	Kendine vakit ayırma	2	K5,K8
	Sınav konularının azalması	1	K7
Motivasyon Azalışı	Sosyal ortamın olmaması	3	K2,K5,K8
	Eğitim ortamından uzak kalma	3	K13,K18,K20
	Online eğitimin yetersizliği	1	K7
	Akademik destek yoksunluğu	1	K11
	Salgın haberlerinin etkisi	1	K6
Motivasyon Desteği	Psikososyal destek	9	K3,K5,K6,K9,K15,K16,K17,K19,K20
	Aktivite yapmak	3	K1,K5,K8
	Sosyal etkileşim	1	K2
	Akademik destek	1	K9
	Ödüllendirme	1	K4

Tablo 17’de ebeveynlerin salgın döneminde çocuklarının sınava hazırlık sürecinde hazırlanma motivasyonunun nasıl etkilendiğine dair görüşler *Motivasyon Artışı*, *Motivasyon Azalışı* ve *Motivasyon Desteği* olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır.

Motivasyon Artışı kategorisi altında ebeveynlerin bir kısmı *Kendine vakit ayırması* ($f=2$) derken diğerlerinin ise *Sınav konularının azalması* ($f=1$) görüşlerini bildirdikleri görülmüştür:

Kendine vakit ayırması ($f=2$) koduna ilişkin olarak; “*Evde kendine daha çok vakit ayırdı.*”(K5). “*Daha çok vakit geçirme şansı bulduk. Çeşitli aktiviteler yaptık.*”(K8).

Sınav konularının azalması ($f=1$) koduna ilişkin olarak; “*Müfredatın azalması onu hep sevindiriyordu.*”(K7).

Motivasyon Azalışı kategorisi altında ebeveynlerin bir kısmı “*Sosyal ortamın olmaması* ($f=3$) ve *Okula gidememesi* ($f=3$) derken diğerlerinin ise *Online eğitimin yetersizliği* ($f=1$), *Akademik destek yoksunluğu* ($f=1$) ve *Salgın haberlerinin etkisi* ($f=1$) çerçevesinde görüşlerini bildirdikleri görülmüştür:

Sosyal ortamın olmaması (f=3) koduna ilişkin olarak; “Arkadaşlarından uzak olması motivasyonunu azalttı.”(K2). “Evde kalması onu çok kötü etkiledi çünkü çok sosyal bir çocuk.”(K5). “Sosyal ortam olmadığı için çok sıkıldı. Çeşitli aktiviteler yaptık.”(K8).

Eğitim ortamından uzak kalma (f=3) koduna ilişkin olarak; “Okula gidememesi motivasyonunu düşürdü.”(K13) “Arkadaşlarımı göremiyorum, okulda olsam daha iyi yapardım dedi.”(K18)

Online eğitimin yetersizliği (f=1) koduna ilişkin olarak; “Online derste bazı konuları anlamakta güçlük çekiyordu.”(K7)

Akademik destek yoksunluğu (f=1) koduna ilişkin olarak; “Motivasyonu azaldı çünkü anlamadığı konularda evde ona kimse yardım edemiyor.”(K11)

Salgın haberlerinin etkisi (f=1) koduna ilişkin olarak; “Haberleri izlemek psikolojisini olumsuz etkiledi.”(K6)

Motivasyon Desteği kategorisi altında ebeveynlerin önemli bir kısmının *Psikososyal destek (f=9)* verdiklerini belirttikleri, diğerlerinin ise *Aktivite yapmak (f=3)*, *Sosyal etkileşim (f=1)*, *Akademik destek (f=1)* ve *Ödüllendirme (f=1)* ile ilgili görüşlerini bildirdikleri görülmüştür:

Psikososyal destek (f=9) koduna ilişkin olarak; “Öncelikle her zaman yanında olduğumuza belirttik bence en önemlisi budur.”(K3). “Evde onunla vakit geçirmeye çalıştım.”(K5). “Öğretmen bir babası olması her yönden motivasyonunu arttırdı. Anlamadığı konularda, sorularda her zaman gidebilecek bir kişi vardı.”(K9). “En başlarda bir isteksizlik oldu sonra toplardı. Sonra normal görmeye başladı, normalleştirmeye çalıştık bu durumu.”(K16).

Aktivite yapmak (f=3) koduna ilişkin olarak; “Motivasyonu arttırmak için destekleyici aktiviteler yaptık.”(K1). “Çeşitli aktiviteler yaptık.”(K8).

Sosyal etkileşim (f=1) koduna ilişkin olarak; “Arkadaşlarıyla telekonferans şeklinde görüşmelerini sağladım.”(K2).

Derslerinde yardımcı olmak (f=1) koduna ilişkin olarak; “Öğretmen bir babası olması her yönden motivasyonunu arttırdı. Anlamadığı konularda, sorularda her zaman gidebilecek bir kişi vardı.”(K9).

Ödüllendirme (f=1) koduna ilişkin olarak; “Arkadaşları ile okulda dershanede rekabet ortamı oluşabiliyordu ama evde hedefini unuttuğu zamanlar oldu. Motivasyonunu arttırmak için birtakım ödüller vadettim.”(K4).

c. Salgında çocuklarının akademik özdüzenleme durumuna dair ebeveyn görüşleri

Tablo 18. Ebeveynlerin Salgında Çocuklarının Günlük Çalışma Sürecini Nasıl Planladıklarına Dair Görüşleri

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Çalışma planı	Kendisi	9	K1,K4,K6,K7,K11,K12,K13,K17,K18
	Birlikte	6	K2,K5,K14,K16,K19,K20
	Öğretmeniyle	4	K3,K8,K15,K19
Plana uyum durumu	Düzenli Uymadı	9	K1,K4,K5,K6,K7,K11,K13,K15,K20
	Uydu	7	K3,K8,K14,K16,K17,K18,K19
	Uymadı	2	K2,K12
Uyum için Destek	Uyarıda Bulunma	6	K6,K8,K9,K11,K12,K18
	Motive Etme	6	K1,K2,K5,K10,K14,K20
	Uygun Ortam	4	K2,K7,K17,K19
	Ödüllendirme	3	K3,K4,K14
	Sorumluluklarını azaltma	1	K7

Tablo 18’de ebeveynlerin salgın döneminde çocuklarının sınava hazırlık sürecinde günlük çalışma sürecini nasıl planladıklarına dair görüşleri; *Çalışma planı*, *Plana uyum durumu* ve *Uyum için destek* olarak üç kategori altında toplanmıştır.

Çalışma planı kategorisine ilişkin olarak ebeveynlerin çocuklarının salgın döneminde sınava hazırlık sürecinde önemli bir kısmının çalışma planını *Kendisi* (f=9) veya ebeveynlerin çocuklarına desteğiyle *Birlikte* (f=6) hazırladığını, diğerlerinin ise *Öğretmeniyle* (f=4) hazırladığını belirtmişlerdir:

Kendisi (f=9) koduna ilişkin olarak; “Her gün farklı programlar hazırlamaya girişti. Bu süreci kendisi planladı.”(K7) Birkaç kere plan oluşturdu. uymadı.”(K12) Kendi planladı. Ben pek bir şey yapmadım.”(K13)

Birlikte (f=6) koduna ilişkin olarak; “Birlikte planladık.”(K20)

Öğretmeniyle (f=4) koduna ilişkin olarak; *Rehberlik öğretmeniyle birlikte planladı.*”(K3) *Öğretmenleriyle hazırladı.*”(K15)

Plana uyum durumu kategorisine ilişkin olarak ebeveynlerin çocuklarının plana ne kadar uyduğu konusundaki görüşleri; *Düzenli uymadı* (f=9), *Uydu* (f=7) ve *Uymadı* (f=2) şeklinde belirlenmiştir:

Düzenli Uymadı (f=9) koduna ilişkin olarak; *Bu süreci kendisi planladı. genellikle uymadı.*”(K4) *Fazla uyduğu söylenemez.*”(K5) *Çok uymadı iki gün uyduysa üç gün uymadı.*”(K6) *O günkü ruh haline göre değişti aslında.*”(K7) *İlk başlarda hevesliydi, uyuyordu, şimdi boşladı.*”(K15)

Uydu (f=7) koduna ilişkin olarak; Çoğunlukla uydu.”(K3) “Kendisi planladı, uydu.”(K17)

Uymadı (f=2) koduna ilişkin olarak; Birlikte planladık Uymadı.”(K2) Birkaç kere plan oluşturdu. Uymadı.”(K12)

Uyum için destek kategorisine ilişkin olarak; ebeveynlerin salgın döneminde çocuklarının sınav hazırlık döneminde çalışma isteklerini nasıl arttıracığına dair görüşleri; *Uyarıda bulunma (f=6), Motive Etme (f=6), Uygun ortam (f=4), Ödüllendirme (f=3) ve Sorumluluklarını azaltma (f=2) şeklinde belirlenmiştir.*

Uyarıda bulunma (f=6) koduna ilişkin olarak; Uyarıda bulundum.”(K6) Ders saati gelince onu uyardım.”(K8) Kontrol ettik, söyledik, uyardık.”(K18)

Motive etme (f=6) koduna ilişkin olarak; “Günlük rutinine göre planladı. Çok düzenli değildi. Motive ettim.”(K1) Birlikte planladık uymadı Elimden geldiğince motive ettim.”(K2) Çalışmak istediği kadar çalıştı. Onu zorlamadım. Yapabildiği kadar yaptı. Motive ettim.”(K10) Birlikte planladık. Çoğunlukla uymaya çalıştı. Ona güzel yemekler yaptım.”(K15) “Daha fazla ders çalışması için teşvik ediyorum birlikte test çözüyoruz.”(K20)

Uygun ortam (f=4) koduna ilişkin olarak; “Elimden geldiğince motive ettim uygun ortamlar hazırladım.”(K2) “Kendi program yaptı. Uydu. Ortamını ayarladım, sessiz olması için, kafasının rahat olmasını sağladım, bir dediği iki olmadı.”(K17) Öğretmeni ile planladık, daha sonra birlikte ufak değişiklikler yaptık. sadık kalması için uygun ortam destek sağladım.”(K19)

Ödüllendirme (f=3) koduna ilişkin olarak; “Onu çeşitli ödüllerle günlük çalışma saatlerini yüksek tuttuk.”(K3) Ödül ile teşvikler sağladım.”(K4) Ona güzel yemekler yaptım.”(K14)

Sorumluluklarını azaltma (f=1) koduna ilişkin olarak; Evdeki sorumluluklarını azalttım.”(K7)

d. Salgında ebeveynlerin çocuklarının sınava hazırlık sürecine yönelik kaygılarına dair görüşleri

Tablo 19. Salgında Sınava Hazırlık Sürecinde Kaygılanma Sebeplerinin Neler Olduğuna Dair Görüşler

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Kaygı Durumu	Farklı kaygılar duyma	4	K3,K6,K8,K9
	Soruların yetişmemesi	1	K3
	Hedefe erişememe	1	K20
	Stres	1	K17

Tablo 19’da ebeveynlerin salgın öncesi ve sonrasında sınava hazırlık sürecinde kaygılanma sebeplerinin neler olduğuna dair görüşleri *Kaygılanma sebepleri* olarak bir kategori altında toplanmıştır. Diğer taraftan ebeveynlerin çoğunlukla salgın öncesi ve sonrası göz önüne alındığında sınav sürecine ilişkin kaygılarında değişiklik olmadığı yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Kayı Durumu kategorisine ilişkin olarak ebeveynlerin salgın döneminde sınava hazırlık sürecinde kaygılanma sebeplerinin neler olduğuna dair görüşleri *Farklı kaygılar duyma* ($f=4$), *Soruların yetişmemesi* ($f=1$), *Hedefe erişememe* ($f=1$) ve *Stres* ($f=1$) kodları altında toplanmıştır:

Farklı kaygılar duyma ($f=4$) kategorisine ilişkin olarak; “Çocuğumun maskeli şekilde sınavda nasıl dikkat sağlayacağı.”(K3) “Salgın döneminde olmak.”(K6) “Covid yüzünden sınava gireceği ortam kalabalık olduğu için kaygılanmıştık.”(K8) Oğlum sınava giderken biz covid-19 ile savaşıyorduk. Onun yanında olamadım, çok üzülmuştüm.”(K9)

Soruların yetişmemesi ($f=1$) kategorisine ilişkin olarak; “Sınav kaygım çocuğumun soruları yetiştirememesi...”(K3)

Hedefine erişememe ($f=1$) kategorisine ilişkin olarak; *İstediği hedefe ulaşamamasından korkuyorum. Öncesinde de vardı, salgın daha çok artırdı.*”(K20)

Stres ($f=1$) kategorisine ilişkin olarak; *Sınav öncesinde de aynı kaygılara sahiptim ama korona da gelince çocuklar daha çok bunaldılar, strese kapıldılar.*”(K17)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, lise geçiş sınavlarına hazırlanan ve ortaokul kademesinde çocuğu olan ebeveynlerin görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla söz konusu ebeveyn görüşleri LGS, çocuklarının LGS’ye hazırlık sürecine katılımları, bu sürece salgının etkileri, bu süreçte çocuklarına gösterdikleri tavır, davranış ve tutumlar ile çocuklarında gözlemledikleri değişimler bağlamında incelenmiştir.

Ebeveynlerin çoğu sınavın belirleyici olduğunu ve sınav olmazsa liseye yerleşmede sıkıntı olabileceğini savunurken, bazı ebeveynler ise sınavın olmaması gerektiğini ve liseye girişte not ortalamasının yeterli olacağı görüşündedir. Bununla ilgili Argon ve Soysal (2012) ortaöğretime girişte sınavların olmamasının beraberinde sorunlar getirdiğini, bununla birlikte değişik isimlerde ve farklı şekillerde pek çok sınavın uygulamaya konularak sorunun çözülmesi hedeflendiği anlatılmıştır. Çetin ve Ünsal (2019) ise merkezi sınavların ortaya çıkış sebeplerini; öğrenci fazlalığı, nitelikli okulların kontenjanlarının sınırlı olması, velilerin çocuklarını en iyi okula göndermek istemeleri, öğrencilerin başarılarına göre sıralamanın toplum tarafından daha güvenilir olarak algılanması olarak açıklanmaktadır. Literatürde velilerin çocuklarını nitelikli ve başarılı olacakları okula göndermek istedikleri (Çifçili, 2007) ifade edilmiştir.

Ebeveynler LGS’nin, içeriği ve uygulanış şekli açısından; stresli ve zorlayıcı bir sınav olduğunu, tek bir sınav olmasını yanlış bulduklarını ifade etmişlerdir. Güler vd. (2019) LGS’ye ilişkin öğretmen görüşlerini ele aldıkları çalışmalarında; sınavın belirleyici düzeyde olması gerektiğine ve soruların uzun, anlaşılmaz ve alışılmışın dışında olduğuna dair bulgular ortaya koymuştur. Ebeveynlerin LGS hakkında sorun olarak gördükleri konular; salgın döneminin beraberinde getirdiği korku, sınav süresi ve sınavın telafisinin olmamasıdır.

Ebeveynlerin çocuklarının lise hedefine katılımları konusunda çoğunlukla destekleyici veya tarafsız oldukları anlaşılmaktadır. Ebeveynlerin LGS'ye hazırlık döneminde çocuklarına müdahale tutumu yeterli düzeyde ve genelde uyarı amaçlıdır. Literatürde, aile katılımının, çocukların öğrenme deneyimlerini ve akademik başarılarını geliştirdiği vurgulanmaktadır (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2018). Ebeveynlerin LGS'ye hazırlık sürecinde çocuklarıyla olan ilişkilerinde çoğunlukla olumsuz değişimler olduğu görülmüştür.

LGS'ye hazırlık sürecinde ebeveynler, çocuklarını daha stresli ve agresif olarak değerlendirmektedirler. Benzer şekilde Argon ve Soysal (2012) sınavın stres, korku, heyecan gibi duygular uyandırdığını ortaya koymuştur. Diğer taraftan çocuklarının sınava hazırlık döneminde beslenme miktarında genellikle bir değişme olmadığı görülmektedir. Bu dönemde bazı öğrencilerde ders odaklı bir artma yaşanırken bazılarında ise sosyalleşmenin azaldığı görülmüştür. Sınavların çok fazla ders çalışmayı gerektirdiğinden öğrencilerin çok vaktini aldığını bu yüzden birçok sosyal etkinliği ertelediği veya yapamadığı, sınavın öğrencilerin sosyalleşmesini engellediği (Argon & Soysal, 2012) belirlenmiştir. Ayrıca Özdaş (2019) sınavdan dolayı öğrencilerin sosyal ilişkilerinde sorun yaşadıkları, sosyal etkinliklere zaman ayıramadıkları, öğrencilerin ve ebeveynlerin bu durumdan rahatsız olduklarını bulgulamıştır.

LGS'ye hazırlık sürecinde ebeveynler çocuklarını; psikolojik destek sağlayarak, ödüllendirerek, nasihat vererek motive etmeye çalışmaktadır. Çelenk (2003) çalışmasında okul başarısı üzerinde aile faktörünün çok önemli olduğunu ve destekleyici tutum gösteren ailelerde okul ve sınav başarısının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan ebeveynler çocuklarının; istediği puanı alamama, duygularını kontrol edememe, sınav soruları, sınavda yaşanacak olumsuz durumlar ve salgın gibi çeşitli sebeplerden sınava kaygılı bir şekilde hazırlanmalarını belirtmişlerdir.

Ebeveynler LGS'ye hazırlık sürecinde çocuklarının salgından olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu anlamda çocuklarının motivasyonlarının azaldığını, uzaktan eğitimin yetersiz kaldığını, kaygı düzeylerinin arttığını ve sosyal etkileşimden mahrum kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili Güler vd. (2019) çalışmasında; öğrencilerin yaşlarının küçük olmasına rağmen, bu yaşlarında sosyalleşmeleri gerekirken zamanını sınav hazırlığına verdiklerini, sosyal etkileşimden uzaklaştıklarını ortaya koymuştur. Diğer bir çalışmada Özdaş (2019) LGS'ye ilişkin çalışmasında sınav sisteminin psikolojik olarak öğrencileri olumsuz etkilediği, motivasyonu düşürdüğü, sosyalleşmeyi azalttığını savunarak benzer sonuçları ortaya koymuştur. Salgın sürecinde öğrencilerde görülen motivasyon kaybı (Saltürk & Güngör, 2020b) ve sosyal etkileşim yoksunluğu (Saltürk & Güngör, 2020a) ilgili çalışmalarla örtüşmektedir.

Ebeveynler LGS'ye hazırlık sürecinde çocuklarının motivasyonlarını artırmak için psikolojik destek sağladıklarını, özgüvenlerini artırmaya yönelik konuşmalarda bulduklarını belirtmişlerdir. Toytok, Gezen ve Eren (2019) ailenin sınava hazırlık sürecinde destekleyici tutum sergilemesinin ve ılımlı davranışta bulunmasının, motivasyonu ve sınav başarısını artırdığını ifade etmiştir.

LGS'ye hazırlık sürecinde ve salgın döneminde çocuklarının çalışma planlarını çoğunlukla kendi başlarına, bir kısmının ise ebeveyni veya öğretmenleriyle birlikte hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Bu dönemde bazı ebeveynlerin çocuklarının hiçbir şekilde plan hazırlamadıklarına dair görüşler dikkat çekicidir. Ebeveynler çocuklarının günlük plana uyum sağlaması için; uyarıda bulduklarını, motive ettiklerini, uygun ortam sağladıklarını, ödüllendirdiklerini, sorumluluklarını azalttıklarını belirterek ilgili ve destekleyici tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Ebeveynlerin kaygılanma nedenlerine ilişkin görüşlerinin çoğunlukla benzer olduğu görülmüştür. Bu nedenler genelde sınav sorularının yetişmemesi, hedefine erişememe ve stres konularında yoğunlaşmıştır. Benzer şekilde, Argon ve Soysal (2012) liseye giriş sınavının öğrenciler üzerinde strese, sıkıntıya, kaygıya yol açıp karamsar bir kişilikte olmalarına yol açtığını belirtmiştir. Diğer bir çalışmada Güler vd. (2019) süre sıkıntısı ve hedefine ulaşamama konularında benzer sonuçlar ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, ebeveynlerin önemli bir kısmı LGS'nin öğrenciler için uygun olmadığını, stres, korku, heyecan gibi duygulara yol açtığını belirtmiş ve sınavı yetersiz bulmuşlardır. Çoğunlukla sınav yapılmasının gerektiğini düşünmekle beraber bu sınavın süresi ve uygulaması konusunda değişiklik yapılması gerektiği görüşündedirler. Ebeveynler LGS'ye hazırlık sürecinin çocukların ruh halinde değişimlere yol açtığını, sosyalleşmelerine engel olduğunu belirtmiştir. Bu sürece salgının da dahil olmasının, çocukları ve ebeveynleri oldukça olumsuz etkilediği, stres ve kaygılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Salgının liseye hazırlık sürecinde öğrenci motivasyonunu azalttığı ve çocukların okula gidememesinin sosyal etkileşime engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveynler uzaktan eğitimin yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara ilişkin nedensel araştırmalar yapılabilir. Yine farklı grup ve öğrenim düzeyleri için bu çalışma benzer çalışmalara kaynaklık edebilir. Bu çalışmadan çıkan sonuçlar sınavın hazırlanma ve uygulanmasından sorumlu olan kurum, kişi ya da kişilere kaynaklık edebilir. Sınava hazırlanan öğrencilerin sınavla ilgili kaygılarının özellikle ebeveynlerince anlaşılması, sınav sistemi ile ilgili olarak sorun yaşadıkları konuların belirlenmesi, salgın sürecinin ebeveyn ve öğrenciler üzerindeki etkisinin anlaşılması ve bu süreçte içinde buldukları psikolojik durumun belirlenebilmesi açısından rehberlik ve danışma gibi kurumlara kaynaklık edebilir.

Bu araştırma için Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimsel Yayın Etik Kurulu'nda etik onay alınmıştır (Karar Tarihi/Numarası: 20.11.2020/2020-212).

Kaynakça

- Argon, T., & Soysal, A. (2012). Seviye belirleme sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Human Sciences [Online]*. (9) 2, 446-474.
- Aykol, B. (2019). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre aile katılımı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Bilir, A. (2019). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde ana-baba tutumu ile sınav kaygısı arasındaki ilişki: Adana ili örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Boztepe, D. (2016). *Ebeveyn beklentilerinin sınav kaygısı üzerindeki etkisi: Lise son sınıf öğrencilerine yönelik bir değerlendirme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Celenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 305-306. DOI: 10.16986/HUJE.2018040672
- Daymaz, S. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anne baba beklentileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, S. B., & Yılmaz T. A. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye’de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 164-183. DOI: 10.17240/aibuefd.2019.19.43815-445515
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve anababa tutumları arasında ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının nedenleri ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi: Merzifon örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (16)3. 402-404.
- Ersoy, A. F. (2016). *Fenomenoloji*. A. Saban & A. Ersoy (Edt.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri kitabı* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güler, M., Arslan, Z., & Çelik, D. (2019). 2018 Liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 346-357. DOI: 10.23891/efdyu.2019.128

- Koç, E., Yıldırım, H., & Bal, Ş. (2008). İlköğretim ikinci kademe fen bilgisi müfredatı ile liselere giriş sınavları fen bilgisi sorularının öğrencilerin kişisel bilgileri de dikkate alınarak karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 35-48.
- MEB (2018). MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (14 Şubat 2018). T.C. Resmi Gazete, (Sayı: 30332).
- Özdaş, F., (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 698-701. DOI: 10.19059/mukaddime.509244
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19, *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. DOI: 10.24106/kefdergi.722280
- Patton, M. Q., (2014), *Qualitative research & evaluation methods integrating theory and practice* (Fourth Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Saltürk, A., & Güngör, C. (2020a). COVID-19 döneminde öğrencilerde topluluk hissi ve çevrimiçi uzaktan eğitimin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 4204-4221. DOI: 10.15869/itobiad.817937
- Saltürk, A., & Güngör, C. (2020b). Üniversite öğrencilerinin gözünden COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş deneyimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 36, 137-174. DOI: 10.14520/adyusbd.788716
- Shaw, C. A. (2008). *A study of the relationship of parental involvement to student achievement in a Pennsylvania career and technology center*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The Pennsylvania State University, Pennsylvania, USA.
- Tezel Şahin, F., & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13(1) 23-30.
- Totan, T. (2018). Ortoakul ve lise öğrencilerinde sınav kaygısının değerlendirilmesi: Westside sınav kaygısı ölçeği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 143-155.
- Toytok E., Eren Z., & Gezen M. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin sınav hazırlık sürecindeki destek ağlarının sosyal ağ analizi, *Turkish Studies*, 14(2), 801-825 DOI: 10.7827/TurkishStudies.147
- Wolcott, H. F. (1994). Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zengin, E. (2019). *Ergenlerde anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Ortaokul örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Analysis of Parental Perceptions of Secondary School Students Concerning the High School Entrance Exam (LGS) Preparation

Extended Abstract

Exams play a significant role in promoting the individual to a higher education level, proving his / her academic competence, and going to the relevant educational institutions to get a better education. Especially, determining this process with central test exams makes the examination process a part of life for the student and the family and education environment. The general purpose of educational institutions is to prepare students for the future according to their interests and abilities. This study examines the parents' views of their children attending middle school and their preparation process for the high school entrance exam (LGS). Within the framework of the study's primary purpose, answers to the following questions were sought: What is the parents' knowledge and opinions about LGS? What are the parents' views about their children's participation in the LGS preparation process? What are the parents' views on the changes they observed in their children during the LGS preparation process? What are the parents' opinions about their children's attitudes and attitudes during the LGS preparation process? What are the parents' views on the effects of the pandemic in the preparation process for LGS?

Method

In this context, regarding the preparation process of middle school students for LGS; Phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used to examine the content of the exam, the practice of administration, communication with their children, and their views on the change in their children's behaviour. For this purpose, 20 middle school students' parents were interviewed. The research data were collected with an interview form consisting of 28 questions created by the researcher.

The data obtained in this study, in which it was aimed to examine the parents' opinions about the preparation process of secondary school students for LGS, were analysed using the content analysis method. In this context, the interviews' data during the research process were transferred to the Word document. During the transfer process, the audio recordings made with the participants' permission were listened to again, and the notes kept during the interview were written in detail. Then, these created documents were coded by carefully reading and comparing participant expressions. The codes created were evaluated within the framework of research purposes, and those who were found to be irrelevant were eliminated. The code and the related statement list were examined separately by two field experts, and

after their approval, categories related to the codes were created. Similarly, the opinions of two field experts were received for the categories obtained, and the necessary corrections and evaluations were made. Thus, the categories and codes that have emerged are shown in tables, and the frequency and participant information within the framework of the purposes they are related to.

Discussion and Conclusion

Parents stated that the high school entrance exam was not appropriate; it caused stress, fear, and excitement; and found the exam inadequate. Although most parents think the exam should be done, they think that the duration and administration of LGS should be changed. Moreover, some parents believe the exam should be cancelled. Parents stated that the LGS preparation process caused changes in children's mood and prevented them from socializing. Furthermore, the COV-19 pandemic has negatively affected children and parents and has been shown to increase their stress and anxiety. It was concluded that the pandemic reduced student motivation during this stressful process, and not going to school prevented social interaction between children.

When the student begins to build a career and includes the university preparation process, secondary education years have an important place in students' lives. Therefore, causal studies can be conducted on the results obtained in this study. Again, this study can be a source for similar studies for different groups and education levels.

Key Words: Secondary School, LGS, Parents, Pandemic.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 23 / Yaz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 12 / No: 23 / Summer 2021

**Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının İlişkisi**

**The Relationship between School Principals' Toxic Leadership
Behaviors and Teachers' Organizational Commitment**

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

**Hafize İLHAN
Nurhayat ÇELEBİ**

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının İlişkisi*

Hafize İLHAN¹

Nurhayat ÇELEBİ²

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin toksik liderlik davranışı gösteren yöneticilere ilişkin algılarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisinin araştırılmasına yöneliktir. Araştırma, betimsel ve ilişkisel tarama modelinde nicel yöntemle yapılmıştır. Araştırmaya Karabük- Safranbolu ilçesinde liselerde görev yapan 385 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak yöneticilerin toksik davranışlarını belirlemek için Toksik Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek için de Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada betimleyici istatistik yöntemler olarak ortalama, yüzdelikler, faktör analizi, t testi, ANOVA ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin toksik liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılığını olumsuz yönde etkilemektedir. Toksik liderlik davranışları alt boyutları, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkilememektedir. Öğretmenlerin duygusal bağlılığını ise, yöneticilerin değer bilmez olmalarını azaltmaktadır. Ayrıca toksik liderlik davranışı örgütsel bağlılığın önemli bir yordayıcısıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, Toksik, Toksik liderlik, Örgütsel bağlılık, Öğretmen

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 16.02.2021; *Kabul Tarihi:* 28.04.2021

Kaynakça Gösterimi:

İlhan, H. & Çelebi, N. (2021). Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının İlişkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 201-223

* Bu araştırma, Hafize İlhan'ın "Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans tezinden türetilmiştir.

1) Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, hafize18@yahoo.com. ORCID: 0000-0002-0448-4108

2) Prof. Dr. Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, nurcelebi@karabuk.edu.tr
ORCID: 0000-0002-4241-5373

Giriş

Liderlik günümüzde genellikle olumlu bir kavram olarak bilinmektedir (Gündüz ve Dedekorkut, 2014). Fakat yapılan araştırmalarda liderliğin, özellikle kişi ve gruplar için istenmedik sonuçlar doğuran ve kötü yüzünü ortaya koyan çıkarıcı, yıkıcı, toksik liderlik davranışlara vurgu yapılmaktadır (Çelebi ve İlhan, 2020; Gökben ve Beceren, 2007; Lu, Ling, Wu ve Liu, 2012; Reyhanoğlu ve Akın, 2016). Toksik liderlik, ilk kez Whicker (1996) tarafından kullanılan bir liderlik yaklaşımıdır ve birçok olumsuz liderlik çeşidiyle ilişkilendirilmektedir. Yeni bir yaklaşım olması sebebiyle toksik liderlik araştırmacılar tarafından tanımlanmaya çalışılmış, fakat net bir tanımı yapılmamıştır.

Toksik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisini inceleyen araştırmalar sınırlı sayıdadır. Toksik liderler, çalışanların refahına önem vermeyen; çalışanları bunaltarak, iş yüklerini artırarak, hatalarını ve eksikliklerini yüzlerine vurarak, tehdit ve otorite ile sessiz kalmalarını sağlayan; başkalarını önemsemeyip kendi ilgilerine odaklı olan liderlerdir (Schmidt, 2008; akt. Kırbaç, 2013). Toksik özelliklerin hangi liderlik tarzları kapsamında değerlendirileceği ve bileşenlerinin nasıl tanımlanacağı tartışmalı bir konu olmaya devam etmektedir. Olumlu liderlik türleri ile ilgili fazlaca araştırma yapılmasına rağmen yıkıcı, toksik, narsist gibi olumsuz liderlik türleri ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Çelebi, Güner ve Yıldız, 2015; Gündüz ve Dedekorkut, 2014; Tepper, 2007; Uzunbacak, Yıldız ve Uzun, 2019).

Kurumun amaçlarıyla bütünleşmeyi ifade eden örgütsel bağlılık; örgüt için çok çalışma isteği ve kurum içinde kalmak için karşı konulmaz bir istek olarak büyük bir öneme sahiptir (Karahan, 2008). Örgütsel bağlılık hem çalışanlara hem de kurumlara önemli katkılar sağlamaktadır. Bu bakımdan toksik liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin araştırılması örgüt sağlığı bakımından değer taşımaktadır. Alanyazında okullarda gerçekleştirilmiş sınırlı sayıda çalışma bulunması sebebiyle yapılan çalışmanın okullarda bulunan dinamikleri anlamaya ve iyileştirmeye yönelik olumlu katkıları olması beklenmektedir.

Toksik Liderlik

Bolton'a (2005) göre toksik; gerilim, kızgınlık, endişe gibi olumsuz duyguların dışarı yansımaları sonucu bu olumsuzlukları yaşatan örgütlerin ve liderlerinin yaptıklarının ne olduğunu vurgulayan bir kavramdır. Toksik liderlerin, uyumsuz, memnuniyetsiz ve art niyetli, hatta kimi zaman da şeytanca davrandıkları ifade edilmektedir (Başar, Sığı ve Basım, 2016; Uygur ve Gümüştekin, 2019). Lipman-Blumen (2010), toksik liderlerin başarıya ulaşmak için başkalarını küçük düşürdüklerini, gerçek duygularını gizlediklerini ve kendi değerlerine odaklı olduklarını, başkalarının fikirlerine değer vermeme, eleştirilere tahammülsüzlük, çözüm odaklılık yerine çözümsüzlük, rakiplerini elimine ederek tek adam olmak, izleyenleri susturmak, örgüt ve çevresinin zarar görmesini göz ardı ederek belirsizlikler üzerine bir sistem oluşturmak gibi olumsuz davranışlar içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bing'e (1992)

göre toksik liderler, narsist, paranoyak, düşmancıl, otoriter, kendini yüceltme ve felaket avcısı olarak tanımlanmaktadır (Akt. Dobbs, 2014).

Schmidt (2008) tarafından yapılan saha araştırmasına göre, toksik liderliğin beş boyutunun olduğunu belirtmiştir. Bunlar, istismarcı davranış biçimi, otoriter liderlik, narsist davranış biçimi, kendini gösterme ve öngörülemeyen davranışlardır. Yapılan bu çalışmada, öngörülemeyenlik ruh halinde dramatik değişiklikleri yansıtan geniş bir alandaki davranışların gösterilmesini içermektedir. Green (2014), toksik liderlik davranışlarını dört kategoride toplamıştır. Bunlar; bencillik, etik olmama, yetersiz olma ve duygusal dengesizlik olarak belirlenmiştir. Hitchcock (2015) tarafından yapılan çalışmada, toksik liderlik, örgütsel vatandaşlık ve işten ayrılma davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada toksik liderliğin, insanların uzun vadede sağlığına ve refahlarına yönelik etkinin olumsuz sonuçlar ile ilişkili olduğu, yıkıcı liderlik tarzının çalışanların benimsediği misyonuna, başarısına ve örgüte zarar verdiği ayrıca; çalışanların kendilerini koruma ve hayatta kalma yönünde çabalara yöneldikleri ve bununla uyumlu davranışlar geliştirdikleri görülmüştür.

Günümüz bilgi çağında yöneticilerin toksik davranışlar göstermeleri, okul kültüründe var olanı destekleyerek ya da yayarak, çalışanların endişe yaşamalarına ve risklerle karşılaşmalarına sebep olmaktadır (Eğinli ve Bitirim, 2008). Bunun yanı sıra toksik yönetim tarzıyla yönetilen okullarda umutsuzluk, kızgınlık, moral bozukluğu, iletişim sorunu, işe gelmeme ve işgören devir oranında artış, işi tamamen bırakma ve örgütsel sinizmin artması gibi birçok olumsuzluk yaşanabilmektedir (Bektaş ve Erkal, 2015). Toksik liderlerin bulunduğu iş yeri ortamlarında toksik iletişim ve toksik kurum kültürü oluşmaktadır (Çiçek ve Almalı, 2020; Eğinli ve Bitirim, 2008; Kurtulmuş, 2020). Toksik liderler, izleyenlerinin moralini, motivasyonunu ve özgüvenini çürütmeye çalışan yıkıcı davranışlara sahiptir. Toksik özellik gösteren istismarcı yönetim değerlendirildiğinde de benzer sonuçlarla karşılaşmaktadır. Hatta bu tarz yönetimler sadece örgüt kültürünü etkilemekle kalmayıp aynı zamanda çalışanların sosyal yaşantılarını, örgütsel bağlılığı ve örgütsel performansını olumsuz etkilemektedir (Demir, 2020; Tepper, 2007).

Toksik yönetim tarzı olan bir işletmede umutsuzluk, kızgınlık, moral bozukluğu, iletişim sorunu, tükenmişlik, güvensizlik gibi ruhsal bozukluklar; iş verimliliğinin düşmesi ve örgüt içinde fayda-maliyet ilişkisinin bozulması, işe gelmeme ve işgören devir oranında artış, işi tamamen bırakma ve örgütsel stres ve sinizmin artması gibi birçok olumsuzluğun yayılması söz konusudur (Bakan, Yılmaz, Sonay ve Olucak, 2020; Bektaş ve Erkal, 2015).

Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık kavramı, kurumun insan odaklı olması ve çalışanların kurumsal bağlılıklarının yüksek seviyede olması düşüncesiyle özellikle son dönemlerde kurumlar açısından büyük önem taşıyan konuların başında yer almaktadır (Öztürk, 2013). Çalışanların işlerini

yapmak için gösterdikleri çaba ve sahip oldukları yetenekler, kurumların sürdürülebilirliği için tek başına yeterli değildir. Bu açıdan bilgi ve beceriler kadar, işe ve çalışma alanına ilişkin olumlu tutumlara da sahip olunması gerekmektedir (Bolat ve Bolat, 2008).

Çalışanların kuruma bağlanmasını sağlayan pek çok faktörün yanı sıra ücret, prim vb. maddi çıkarların, kurumsal kültürün ve liderlik tarzının, iş ve özel yaşam arasındaki dengenin, bireysel özelliklerin, genel yönetsel politikaların da bu noktada devreye girdiği görülmektedir (Sevinç ve Şahin, 2012). Diğer taraftan yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahip çalışanların daha doyumlu, daha uyumlu, daha üretken oldukları, daha yüksek derecede sadakat gösterdikleri ve sorumluluk duygusuyla çalıştıkları ve kurum açısından daha az maliyetli oldukları söylenebilir (Tetik, 2012). Bu sebeple örgütsel bağlılığın sağlanabilmesi için çalışanların sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte kurum içerisinde hangi unsurların bağlılıkla dolaylı ya da doğrudan ilişkili olduğunu bilmek, yapılacak iş süreçleri ile yürütülecek olan çalışmaların etkili olmasını sağlayacaktır (Karataş ve Güleş, 2010). Kurumlarda çalışanların tüm yetenek, birikim ve enerjilerini kurumsal amaçları gerçekleştirmek için kullanmak üzere iş yerinde devamsızlık yapmaması örgütsel bağlılık çerçevesinde değerlendirilmektedir (Ak ve Sezer, 2017). Başka bir deyişle örgütsel bağlılığın örgütsel verimlilik ve etkililiği arttırarak kontrollü devamsızlık gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkmasını engellediği ifade edilmektedir (Bayram, 2006). Demir (2011) tarafından yapılan araştırmada, çalışma hayatının kalitesi ve çalışanların işte kalma eğilimlerini etkileyen faktörler arasında olumlu bir ilişki olduğu, işte devamsızlık yapmaya iten faktörler arasında ise olumsuz bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışanların işte kalma eğilimleri ile işe devamsızlık yapmaya iten faktörler arasında da olumsuz bir ilişkinin olduğu saptamıştır.

Sinden, Hoy ve Sweetland (2004) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada okullardaki yapının müdürler tarafından şekillendirildiğini ve bu yapının da liderlik tarzlarıyla ilişkili olarak öğretmenlerin bağlılıklarını etkilediğini belirtmişlerdir. Yöneticilerin destekleyici tutum sergilediği koşullarda öğretmenler de genellikle daha saygılı ve güven duygusu içinde davranmaktadır. Bektaş (2016), liderleri takipçiler olumlu olarak değerlendirdiklerinde, örgütsel bağlılığın ve verimliliğin arttığını belirtmiştir. Bu nedenle yöneticilerin davranışlarının etkilerinin ölçülmesi, öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılıklarının düzeyini arttırmaktadır.

Yapılmış olan bazı çalışmalarda örgütsel bağlılığın çalışanların performansı ile olumlu yönde ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Örneğin; Özkaya, Kocakoç ve Karaa (2006), Manisa ve İzmir'deki 16 kurumda çalışan yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve demografik özellikleri arasında ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Sonuçlar; örgütsel bağlılığın normatif ve duygusal bağlılık düzeylerinin medeni durumlar tarafından şekillendiğini ve evli olan yöneticilerin hem normatif hem de duygusal bağlılık düzeylerinin diğer katılımcılardan daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Ancak bazı çalışmalarda da örgütsel performans ve bağlılık arasında tersi bir durum ortaya çıkmıştır. Wright (2005), performans ve bağlılık arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla işçiler üzerinde tazminat, kalite, küçülme, üretkenlik, işletme giderleri ve kârlılık olmak üzere altı performans ölçütü kullanmıştır. Çalışma sonucunda tüm bu kurumsal performans ölçütleri ile duygusal örgütsel bağlılık arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bir çalışmada Uygur (2007), çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri ile göstermiş oldukları performans arasında düşük bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Örgütsel bağlılık üzerine Mathieu ve Zajac'ın (1990) yapmış oldukları çalışmada, örgütsel bağlılığın iş performansı ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır. Birçok farklı örgütte farklı çalışanlarla çalışmalar gerçekleştirilmesine karşın öğretmenler ile yürütülmüş fazla çalışma bulunmamaktadır. Oysaki öğretmenler birebir iletişim gerektiren bir çalışma ortamına sahiptir ve kurumlarına olan aidiyetleri üretkenliklerini de etkilemektedir. Öğretmenler okula, işlerine ve öğrencilerin başarısına bağlı olduğunda kurumlarının etkililiği de olumlu yönde gelişecektir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda araştırmanın amacı, öğretmenlerin kendi yöneticilerinin toksik liderlik özelliklerine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yöneticilerin toksik liderlik davranışları (çıkarıcılık boyutu, değerbilmezlik boyutu, olumsuz ruh hali boyutu, bencillik boyutu) ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (normatif boyutu, devam boyutu, duygusal boyutu) ne düzeydedir?
3. Toksik liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında bir ilişki var mıdır?
4. Toksik liderlik davranışları örgütsel bağlılık ve alt boyutlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel yöntemle yapılmış, ilişki tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1999).

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın evreni, 2018-2019 yılında Karabük ili Safranbolu ilçesinde görev yapan 952 öğretmenden oluşmaktadır (Safranbolu MEM, 2019). Bu çalışmada tesadüfi olmayan örnekleme tekniklerinden olan kolayda örnekleme tekniği uygulanmıştır. Kolayda örnekleme, araştırmaya kimin dâhil edileceğinin araştırmacının kararına göre belirlendiği bir örnekleme çeşididir (Nakip, 2013). Alanyazında örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde kullanılan değişkenlerin dikkate alınması gerektiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla çalışmada örnek-

lem büyüklüğünün, değişkenlerin en az beş katı kadar olması gerektiği belirtilmektedir (Tavşancıl, 2002). Ancak evrenin büyüklüğü ve güven düzeyi göz önüne alınarak araştırmacılar çeşitli örneklem hesaplama formülleri geliştirmişlerdir (Ryan, 1995; Sekaran, 2003). Bu çerçevede evren büyüklüğünün bilinmesi durumunda genel olarak kabul görmüş olan aşağıdaki formül kullanılarak örneklem hacmi hesaplanmıştır (Arıkan, 2007).

$$n = \frac{NPq}{\frac{(N-1)xB^2+Pq}{Z^2}}$$

n = Örneklem alınacak kişi sayısıdır

N = Araştırmanın evrenidir

P = Evren oranı veya tahminidir

q= 1-P anlamına gelmektedir

B= Kabul edilebilir hata oranıdır

Z= İstenen güven aralığı anlamına gelmektedir.

Yukarıdaki formülde veriler yerine konulduğunda 952 kişiden oluşan bir evrenin $\alpha = .05$ anlamlı olması ve $\pm\%5$ hata payının hedeflenmesi durumunda araştırmaya dâhil edilmesi gereken kişi sayısının 274 olduğu ortaya çıkmaktadır (Yamane, 2001; Baş, 2010; Davis ve Cosenza, 1998). Ancak araştırma kapsamında 385 öğretmene ulaşılmıştır. Bu araştırma için Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 21.01.2019 tarih ve 2019/2 toplantı numaralı Etik Kurul Onayı ve gerekli araştırma izinleri alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 210'u (%56) kadın ve 175 (%44) erkektir. Erkek ve kadın öğretmenlerden 238'i (%61) evli ve 147'si (%39) bekârdır. Öğretmenlerin 122'si (%31) 25-30 yaş, 166'sı (%43) 31-40 yaş ve 97'si (%26) 40 yaşın üzerindedir. Okul türleri açısından öğretmenlerin 170'i (%44) ilkokul, 130'u (%33) ortaokul ve 85'i (%23) lise pozisyonunda öğretmenlik yapmaktadır. Öğretmenlerden 121'i (%31) sosyal bilimler, 93'ü (%24) fen bilimleri, 68'i (%17) İngilizce, 103'ü (%59) ise sınıf, müzik vb. branşlarda öğretmenlik yapmaktadır. Hizmet süreleri incelendiğinde; öğretmenlerin 119'u (%31) 5 yıl ve daha az, 152'si (%39) 6-10 yıl, 72'si (%18) 11-15 yıl ve 42'si (%12) 16 ve üstünde yıldır öğretmenlik yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan kişilerin demografik özelliklerini belirlemek için 6 tanımlayıcı sorunun kullanıldığı Kişisel Bilgi Formu yer almaktadır.

İkinci bölümde öğretmenlerin, yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile ilgili algılarını belirlemek için 30 maddeden oluşan Çelebi, Güner ve Yıldız (2015) tarafından geliştirilen “Toksik Liderlik Ölçeği” yer almaktadır. Ölçekte yer alan bazı maddeler şöyledir: “Yöneticim, çalışanlarını küçümseyen tavırlar sergiler.”, “Yöneticimin o anki ruh hali iş ortamının iklimini/havasını belirler.” Söz konusu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Çelebi, Güner ve Yıldız tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada da toksik liderlik davranışları ölçeğine ilişkin verilere varimax rotasyonlu temel bileşenler (principal components) yöntemine göre faktör analizi uygulanmıştır. Toksik liderlik davranışları ölçeğinin Bartlett değeri $p < .00$ anlamlı ve KMO değeri .91 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, toksik liderlik ile ilgili verilerin faktör analizine uygun olduğuna işaret etmektedir.

Üçüncü bölümde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek için Allen ve Meyer (1993) tarafından geliştirilen 18 maddelik ölçek kullanılmıştır. Ölçekte yer alan bazı maddeler şöyledir: “Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.”, “Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.” Örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmuştur: Duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık. Bu çalışmada ölçek yapısında bir değişim olup olmadığını sınamak için verilere varimax rotasyonlu temel bileşenler (principal components) yöntemine göre faktör analizi uygulanmıştır. Toksik liderlik davranışları ölçeğinin Bartlett değeri $p < .00$ anlamlı ve KMO değeri .91 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, toksik liderlik ile ilgili verilerin faktör analizine uygun olduğuna işaret etmektedir. Birinci faktör altı madde (Duygusal bağlılık: 1,2,3,4,5,6); ikinci faktör altı maddeden (Devam bağlılığı: 7, 8, 9, 10, 11, 12) ve üçüncü faktör altı madde (Normatif bağlılık: 13, 14, 15, 16,17, 18) içermektedir. Ölçeğin olumsuz maddeleri; 3, 4, 5 ve 13’dür. Ölçek ifadeleri 5’li Likert ölçeği derecelendirmede “1-Kesinlikle katılmıyorum; 5-Kesinlikle katılıyorum” şeklinde puanlandırılmıştır (Özdamar, 2004). Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler, SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirliğine Yönelik Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olup olmadığına karar vermek için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik; zamandaki değişmezlik ölçüsü olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2002).

Toksik Liderlik Ölçeğinin orijinalinde ölçek geneli için Cronbach’s Alpha katsayısı $\alpha = .96$, bu çalışmada ise $\alpha = .88$ bulunmuştur. Alt boyutların güvenilirlik katsayıları: Çıkarıcılık için $\alpha = .97$, değerbilmezlik için $\alpha = .94$, olumsuz ruh hali için $\alpha = .94$ ve bencillik için $\alpha = .93$ ’tür. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin orijinalinde ölçek geneli için Cronbach’s Alpha katsayısı $\alpha = .88$, bu çalışmada .86’dir. Ölçeğin alt boyutları: Normatif bağlılık için $\alpha = .80$, devam bağlılığı için $\alpha = .73$ ve duygusal bağlılık için $\alpha = .80$ ’dir (Dağlı, Elçiçek ve Han, 2018). Bu çalışmada Cronbach’s Alpha katsayıları duygusal bağlılık için $\alpha = .85$, devam bağlılığı için $\alpha = .90$ ve

normatif bağlılık için $\alpha = .98$ 'dir. Her iki ölçeğe ait güvenilirlik katsayımın $\alpha = .70$ 'in üzerinde çıkmış olması, ölçeklerin güvenilir olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Çelebi, Güner ve Yıldız, 2015)

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizine geçmeden önce hangi istatistiksel tekniklerin uygulanacağına karar vermek için normallik testi yapılmış, verilerin normal dağılımı, basıklık ve çarpıklık durumları incelenmiştir. Normallik testleri için $p > .05$, basıklık ve çarpıklık değerlerinin ise $-1,5$ ve $+1,5$ arasında değer almasına dikkat edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Testlerde toksik liderlik ölçeği için basıklık değeri $-.02$, çarpıklık değeri $-.44$; örgütsel bağlılık ölçeği için ise basıklık değeri $-.76$, çarpıklık değeri $-.15$ olarak tespit edilmiştir. Verilerin kabul edilebilir değerlere sahip olduklarına ve parametrik test koşullarına uygun olduklarına karar verilmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin yöneticiyi toksik liderlik açısından değerlendirmesinde frekans, ortalama, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve regresyon analizine başvurulmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapısal geçerlikleri ve güvenilirlikleri analiz edilmiştir. Öğretmenlerin yöneticilerin toksik liderlik davranışları ile örgüte bağlılıklarını ortaya koymak için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson korelasyon katsayısı -1 ve $+1$ arasında değer almaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi, korelasyon katsayısı mutlak değer olarak $1.00-0.70$ arası yüksek; $0.70-0.30$ arası orta; $0.30-0.00$ arası da düşük düzeyde ilişki olarak dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2007; Yaşlıoğlu, 2017). Bulgular, $p = .05$ ve $.01$ anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde yöneticilerin toksik liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin analiz sonuçları sırasıyla sunulmuştur.

Yöneticilerin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Yöneticilerin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Değişkenler	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss
Toksik Liderlik	385	1.07	4.70	3.23	.64
<i>Çıkarıcılık</i>	385	1.00	5.00	3.01	1.30
<i>Değer Bilmezlik</i>	385	1.00	5.00	3.53	.91
<i>Olumsuz Ruh Hali</i>	385	1.00	5.00	3.02	1.20
<i>Bencillik</i>	385	1.00	5.00	3.20	1.30
Örgütsel Bağlılık	385	1.39	4.78	3.16	.71
<i>Normatif Bağlılık</i>	385	1.00	5.00	3.15	1.41
<i>Devam Bağlılığı</i>	385	1.00	5.00	2.60	.93
<i>Duygusal Bağlılık</i>	385	1.00	5.00	3.74	.98

Tablo 1’de öğretmenlerin, yöneticilerinin davranışlarıyla ilgili düşünceleri incelendiğinde; genel olarak toksik liderlik davranışlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Değer bilmezlikle ilgili değerlere bakıldığında; yöneticilerin ($\bar{x}=3.53$) değer bilmez olduklarına öğretmenlerin inandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde aritmetik ortalaması en yüksek çıkan bağlılık türünün duygusal bağlılık ($\bar{x}=3.74$) olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bulgular

Yöneticilerin toksik liderlik davranışları ve örgütsel bağlılık arasındaki olası ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Yöneticilerin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki

Pearson Korelasyon	Toksik Liderlik	Çıkarıcılık	Değer Bilmezlik	Olumsuz Ruh Hali	Bencilik	Örgütsel Bağlılık	Normatif Bağlılık	Devam Bağlılığı	Duygusal Bağlılık	
Toksik Liderlik	r	1	.71**	.54**	.37**	.49**	-.31**	-.38**	-.01	-.13**
	p		.00	.00	.00	.00	.00	.00	.84	.00
Çıkarıcılık	r		1	.02	.07	.19**	-.06	-.08	.02	-.03
	p			.67	.15	.00	.24	.09	.58	.49
Değer Bilmezlik	r			1	.00	.03	-.23**	-.10*	-.12*	-.23**
	p				.90	.52	.00	.03	.01	.00
Olumsuz Ruh Hali	r				1	.05	-.43**	-.75**	.05	.06
	p					.31	.00	.00	.25	.23
Bencilik	r					1	-.07	-.12*	.06	-.04
	p						.15	.01	.21	.38
Örgütsel Bağlılık	r						1	.71**	.62**	.57**
	p							.00	.00	.00
Normatif Bağlılık	r							1	.12*	.02
	p								.01	.69
Devam Bağlılığı	r								1	.23**
	p									.00
Duygusal Bağlılık	r									1
	p									

**p<.01; *p<.05

Tablo 2’deki verilere göre; toksik liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık ($r=-.31$) ve örgütsel bağlılığın alt boyutu olan normatif bağlılık arasında orta düzeyde ($r=-.38$) ve negatif yönlü bir ilişki mevcut iken duygusal bağlılık ile arasında zayıf ve negatif yönlü ($r=-.13$) bir ilişki vardır.

Toksik liderlik davranışlarının alt boyutu olan değer bilmezlik boyutunun, örgütsel bağlılık ($r=-.23$), normatif bağlılık ($r=-.10$), devam bağlılığı ($r=-.12$) ve duygusal bağlılık ($r=-.23$) arasında da çok zayıf ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Toksik liderlik davranışlarının alt boyutu olan olumsuz ruh hali ile örgütsel bağlılık ($r=-.43$) arasından negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki varken; örgütsel bağlılığın alt boyutu olan normatif bağlılıkla ($r=-.75$) güçlü ve negatif yönde bir ilişkide bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle normatif bağlılık arttıkça olumsuz ruh hali davranışları azalmaktadır.

Toksik liderlik davranışlarının alt boyutu olan bencillik boyutunun sadece örgütsel bağlılığın alt boyutu olan normatif bağlılıkla zayıf ve negatif yönlü ($r=-.12$) bir ilişkisi olduğu görülmüştür.

Toksik Liderlik Davranışlarının Örgütsel Bağlılıkla İlgili Regresyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Yöneticilerin toksik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini yordamasına yönelik sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yöneticilerin Toksik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Yordama Düzeyi

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	<i>t</i>	p
	B	Sd. Hata	β		
Sabit	4.31	.17		24.18	.000**
Toksik Liderlik Davranışları	-.35	.05	-.31	-6.56	.000*
R	.31				
R ²	.10				
Düzeltilmiş R ²	.10				
Standart Hata	.68				
F	43.05				.000**

* $p<.05$ ** $p<.01$

Tablo 3'teki verilere göre; yöneticinin toksik liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini anlamlı bir biçimde yordamaktadır ($\beta=-.31$, $p<.01$; $F=43.05$, $p<.01$). Buna göre toksik liderlik davranışlarındaki artış örgütsel bağlılığı olumsuz yönde etkilemektedir. Yöneticinin toksik liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel bağlılıktaki varyansın yaklaşık %10'unu açıklamaktadır ($R^2=.10$). Bu sonuca göre; yöneticinin toksik liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını olumsuz etkilemektedir.

Toksik Liderlik Davranışları Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Yöneticilerin toksik liderlik davranışlarının boyutlar itibarıyla örgütsel bağlılığı yordayıp yordamadığı çoklu regresyon analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Toksik Liderlik Davranışları Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar			t	p
	B	□	Std. Hata		
Sabit	4.67	.17		26.80	.000**
Çıkarıcılık	-.00	.02	-.01	-.34	.729
Değer Bilmezlik	-.17	.03	-.22	-5.09	.000**
Olumsuz Ruh Hali	-.25	.02	-.43	-9.71	.000**
Bencillik	-.02	.02	-.03	-.86	.388
R	.49				
R ²	.24				
Düzeltilmiş R ²	.23				
Standart Hata	.62				
F	31.07				.000**

*p<.05 **p<.01

Tablo 4'e göre, toksik liderlik davranışlarından çıkarıcılık ($\beta=-.01$, $p>.01$) ve bencillik ($\beta=-.03$, $p>.05$), öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordamamaktadır. Buna karşın toksik liderliğin değer bilmezlik ($\beta=-.22$, $p<.01$) ve olumsuz ruh hali ($\beta=-.43$, $p<.01$) boyutları örgütsel bağlılığı anlamlı bir biçimde yordamaktadır. Toksik liderlik davranışlarının boyutları birlikte örgütsel bağlılık puanındaki değişimin %23'ünü [$R=.49$, $R^2=.24$] açıklayabilmektedir. Modelde toksik liderliğin değer bilmezlik boyutundaki artış öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini olumsuz bir biçimde yordamaktadır ($\beta=-.17$, $p<.01$; $t=-5.09$, $p<.01$). Yine olumsuz ruh hali boyutundaki artış öğretmenlerin örgütsel bağlılığını azaltmaktadır ($\beta=-.43$, $p<.01$; $t=-9.71$, $p<.001$).

Toksik Liderlik Davranışları Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Normatif Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Yöneticilerin toksik liderlik davranışlarının boyutlar itibarıyla öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerini yordayıp yordamadığı çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Toksik Liderlik Davranışları Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Normatif Bağlılık Düzeyleri

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar			t	P
	B	Sd. Hata	β		
Sabit	6.63	.25		25.95	.000**
Çıkarıcılık	-.01	.03	-.01	-.42	.671
Değer Bilmezlik	-.15	.05	-.09	-2.94	.003**
Olumsuz Ruh Hali	-.87	.03	-.74	-22.35	.000**
Bencillik	-.08	.03	-.07	-2.26	.024*
R	.76				
R ²	.58				
Düzeltilmiş R ²	.57				
Standart Hata	.92				
F	131.47				.000**

*p<.05 **p<.01

Tablo 5 yöneticilerin toksik liderliğin çıkarıcılık boyutunun öğretmenlerin normatif bağlılıklarını yordamadığını göstermektedir ($\beta=-.01$; $p>.01$). Ancak değer bilmezlik ($\beta=-.09$; $p<.01$), olumsuz ruh hali ($\beta= -.74$; $p<.01$) ve bencillik boyutları ($\beta= -.07$; $p<.05$) normatif bağlılığı olumsuz olarak yordamaktadır. Buna göre normatif bağlılık; değer bilmezlik boyutundaki ($\beta =-.09$; $p<.05$) olumsuz ruh halindeki ($\beta= -.74$, $p<.01$) ve bencillik alt boyutundaki ($\beta= -.07$; $p<.05$) olumsuz değişimle ilişkilidir. Ayrıca yöneticinin toksik liderlik davranışları, normatif bağlılıktaki varyansın yaklaşık olarak % 57'sini açıklamaktadır ($R^2=.57$). Buna göre modelde, toksik liderliğin değer bilmezlik, olumsuz ruh hali ve bencillik boyutlarının öğretmenlerin normatif bağlılığını yordadığı, çıkarıcılık boyutunun ise öğretmenlerin normatif bağlılığını yordamadığı tespit edilmiştir ($t=-.42$, $p>.05$).

Yöneticilerin Toksik Liderlik Davranışları Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Devam Bağlılığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Yöneticilerin toksik liderlik davranışları alt boyutları ile öğretmenlerin devam bağlılığı arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Yöneticilerin toksik liderlik davranışları alt boyutları ile öğretmenlerin devam bağlılığı

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	<i>t</i>	<i>P</i>
	B	Std. Hata	β		
Sabit	2.77	.26		10,74	.000**
Çıkarıcılık	.010	.03	-.01	0.28	.778
Değer Bilmezlik	-.013	.05	-.13	-2.58	.010*
Olumsuz Ruh Hali	.043	.04	.06	1.08	.278
Bencillik	.045	.03	-.06	1.19	.232
R			.15		
R ²			.02		
Düzeltilmiş R ²			.01		
Standart Hata			.93		
F			2.37		.052

* $p<.05$ ** $p<.01$

Tablo 6'da, toksik liderlik davranışlarından çıkarıcılık ($\beta=-.01$; $p>.01$), olumsuz ruh hali ($\beta= .06$; $p>.01$) ve bencillik ($\beta=-.06$; $p>.01$) öğretmenlerin devam bağlılığını yordamadığı görülmektedir. Buna karşın değer bilmezlik alt boyutu, öğretmenlerin devam bağlılığını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta=-.13$; $p<.01$). Başka bir deyişle devam bağlılığındaki olumlu bir değişim, değer bilmezlik alt boyutunda da değişime neden olmakta, bu değişim öğretmenlerin devam bağlılığını azaltmaktadır. Ayrıca toksik liderlik boyutları birlikte duygusal bağlılık boyutundaki varyansın yaklaşık olarak %2'sini açıklamaktadır ($R^2=.01$).

Toksik Liderlik Davranışları Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Yöneticilerin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin ilişkisine yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Toksik Liderlik Davranışları Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Düzeyleri

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	<i>t</i>	<i>P</i>
	B	Std. Hata	β		
Sabit	4.61	.26		17,25	.000**
Çıkarıcılık	-.02	.03	-.02	-.54	.587
Değer Bilmezlik	-.24	.05	-.23	-4.64	.000**
Olumsuz Ruh Hali	.05	.04	.06	1.32	.188
Bencillik	-.02	.03	-.03	-.68	.494
R	.24				
R ²	.06				
Düzeltilmiş R ²	.05				
Standart Hata	.96				
F	6.08				.000**

*p<.05 **p<.01

Tablo 7’deki bulgular toksik liderlik davranışlarından çıkarıcılık ($\beta=-.02$; $p>.01$), olumsuz ruh hali ($\beta=.06$; $p>.01$) ve bencillik boyutlarının ($\beta=-.03$; $p>.01$) öğretmenlerin duygusal bağlılığını yordamadığını göstermektedir. Buna karşın değer bilmezlik alt boyutu, öğretmenlerin duygusal bağlılığını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta=-.23$; $p<.01$). Buna göre değer bilmezlik alt boyutunda meydana gelen olumlu değişim duygusal bağlılığın azalmasına neden olmaktadır. Yöneticilerin toksik liderlik davranışı boyutları birlikte duygusal bağlılıktaki varyansın yaklaşık olarak %6’sını açıklamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin yöneticilerinin toksik liderlik algıları çıkarıcılık, değer bilmezlik, olumsuz ruh hali ve bencillik alt boyutlarında toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, yöneticilerin toksik liderlik davranışlarını orta düzeyde algılamaktadırlar. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarının da orta düzeyde olduğu görülmektedir. Toksik liderlik davranışlarında en yüksek ortalama değer bilmezlik boyutu, örgütsel bağlılıkta ise en yüksek ortalamanın duygusal bağlılık boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışları ise normatif bağlılık, devam bağlılığı ve duygusal bağlılık ola-

rak üç alt boyutta toplanmıştır. Kahveci, Bahadır ve Kandemir'in (2019), yaptığı çalışmada öğretmenler, yöneticilerinin orta düzeyde toksik liderlik davranışları sergilediklerini, yine öğretmenlerin okula bağlılıklarının alt boyutu olan duygusal bağlılıklarının yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu durum öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarının yöneticilerinin toksik davranışları ile paralel olmadığını göstermektedir.

Bozkurt, Çoban ve Çolakoğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada toksik lider davranışlarının artmasının, örgütteki güven ortamını zedeleyerek çalışanların bağlılıklarını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Demirtaş ve Küçük (2019) toksik liderlik uygulamalarının örgütsel sessizliğe ve zaman zaman haksızlıklara karşı ses çıkarmaya neden olabileceğini belirtmişlerdir. Töremen ve Çankaya (2008) çalışanların olumsuz duygularının işe ve örgüte yansıtılabileceği ve yöneticilerin bu konuda dikkatli olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Duygu yönetimi liderlik pozisyonlarında önemli bir faktör olarak görülmektedir.

Alanyazında, toksik liderlik davranışlarını barındıran liderlik davranışlarının, çalışanların iş tatminini, stresini, tükenmişliğini, güvenini, örgütsel sessizliğini ve kurumsal bağlılığını etkilediğini ortaya koyan birçok çalışma yapılmıştır (Bakan vd., 2020; Einarsen, Aasland ve Skogstad, 2007; Padilla, Hogan ve Kaiser, 2007; Schyns ve Schilling, 2013; Sheard, Kakabadse ve Kakabadse, 2013; Tepper, 2007; Yen, Tian ve Sankoh, 2013). Bu çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiş ve toksik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına olumsuz etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hitchcock (2015), bireylerin kendilerini koruma davranışına yönelterek toksik liderlerin olumsuz davranışlarının etkilerini dengelemeye çalıştıklarını belirtmiştir. Bu durum, Türk kültüründe genellikle göreve bağlılığın yüksek olması ve başlanan işi bitirmenin gerekli olduğu düşüncesiyle açıklanabilir. Çelebi ve Korumaz (2016) öğretmenlerin yöneticiye bağlanma, yönetici ile özdeşleşme ve yöneticinin değerini içselleştirme gibi duygusal bağlılık gösterdiklerini belirtmiştir.

Alanyazında yönetim tarzının çalışanların bağlılıklarını şekillendirdiğini gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada, toksik liderlik davranışlarının alt boyutu olan olumsuz ruh hali ile örgütsel bağlılık arasında negatif ve zayıf bir ilişki varken; örgütsel bağlılığın alt boyutu olan normatif bağlılıkla yüksek düzeyde negatif bir ilişkide bulunduğu söylenebilir. Toksik liderlik davranışlarının alt boyutu olan bencillik boyutunun sadece örgütsel bağlılığın alt boyutu olan normatif bağlılıkla çok zayıf ve negatif yönde bir ilişkide olduğu tespit edilmiştir.

Toksik liderlik davranışlarının bencillik boyutu örgütsel bağlılıklarını yordamamaktadır. Bununla birlikte toksik liderlik davranışlarının değer bilmezlik boyutu örgütsel bağlılığı yordamaktadır ve toksik liderlik davranışlarının olumsuz ruh hali boyutu örgütsel bağlılığı yordadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durum bağlılığın rasyonel bir sonuç değil, daha

çok duygusal bir sonuç olması şeklinde yorumlanabilir. Yapılan değerlendirmelerin tamamı toksik liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordadığını göstermektedir (Dick ve Metcalfe, 2001).

Toksik liderlik davranışlarının değer bilmezlik boyutunun örgütsel bağlılığın duygusal boyutunu yordadığı tespit edilmiştir. Bu durum da bireylerin sadece fizyolojik değil, psikolojik olarak var olmaları ve duygusal tepkilerle olayları değerlendirmeleriyle açıklanabilir. Yöneticilerin, toksik liderlik davranışları arttıkça çalışanların örgütsel bağlılıkları azalmaktadır. Mevcut araştırmada toksik liderlik davranışları ve örgütsel bağlılıkla ilgili olarak ulaşılan sonuçlar alanyazındaki bulgu ve saptamalarla paralellik göstermektedir (Bozkurt, Çoban ve Çolakoğlu, 2018; Eğinli ve Bitirim, 2008; Eriş ve Arun, 202; İzgüden, Eroymak ve Erdem, 2016; Reyhanoğlu ve Akın, 2016).

Kısaca bu çalışmaların genelinde mevcut araştırmada olduğu gibi yöneticilerin toksik liderlik davranışlarının hem örgütü hem de öğretmenlerin işe bağlılıklarını olumsuz olarak yordadığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre şu öneriler getirilmiştir:

- Toksik liderlik davranışı sergileyen yöneticiler, ilgili müdürlükler tarafından araştırılması ve buna yönelik yaptırımlar getirilmelidir.
- Yöneticilik kademesine atanan kişilere, personelin işe bağlılığını ve iş tatminini sağlamak üzere çeşitli liderlik eğitimleri verilerek kurumsal performansın artırılması sağlanmalıdır.
- Yaş, kıdem, okul türü, medeni durum, hizmet yılı vb. değişkenlerle ilgili daha ayrıntılı araştırmalar ve diğer araştırmalarla karşılaştırmalar yapılarak okullarda öğretmen-yönetici ilişkileri daha etkin hale getirilmelidir.
- Toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki karma yöntemli araştırmalarla incelenerek alanyazına katkı sunulabilir.

Bu araştırma için Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 21.01.2019 tarih ve 2019/2 toplantı numaralı Etik Kurul Onayı ve gerekli araştırma izinleri alınmıştır.

Kaynakça

- Ak, M., & Sezer, Ö. (2017). Türk kamu sektöründe örgütsel bağlılığın etkileri. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 3(2), 111-119.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Arıkan, R. (2007) *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın.
- Bakan, İ., Yılmaz, Y. S. & Olucak, H. İ. (2020). Çalışanların toksik liderlik boyutlarına ilişkin algılarının stres boyutları düzeylerine etkisi üzerine bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 27(3), 557-572.
- Baş, T. (2010). *Anket*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başar, U., Sıgı, Ü., & Basım, N. (2016). İş yerinde karanlık liderlik. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(2), 65-76.
- Bayram, L., (2006). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 1(59), 125-139.
- Bektaş, Ç. (2016). Liderlik yaklaşımları ve modern liderden beklentiler. *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 43-53.
- Bektaş, M., & Erkal, P. (2015). Örgütlerde toksisite davranışları: Toksik duygu deneyimleri ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği çalışması. *Research Journal of Business and Management*, 31(4), 519-529.
- Bolat, O., & Bolat, T., (2008). Otel işletmelerinde örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 75-94.
- Bolton, S. (2005). *Emotion management in the workplace*. Lancaster: Palgrave Macmillan.
- Bozkurt, S., Çoban, Ö., & Çolakoğlu, M. H. (2018). Örgütsel güven düzeyi ve toksik liderlik davranışları ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-18.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA.
- Çelebi, N., & Korumaz, M. (2016). Teachers' loyalty to their supervisors and organizational commitment. *Educational Research and Reviews*. 11(12), 1161-1167.
- Çelebi, N., & İlhan, H. (2020). Olumsuz liderlik türleri. Kürşat Yılmaz (Ed.), *Liderlik. Kuram-Araştırma-Uygulama* içinde. Ankara: PegemA.
- Çelebi, N., Güner, H., & Yıldız, V., (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 249-268.

- Çiçek, B., & Almalı, V. (2020). The effect of toxic leadership on conflict in the workplace. *Equinox. Journal of Economics, Business & Political Studies*, 7(2), 214-235.
- Dağlı, A., Elçiçek, Z., & Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1765-1777.
- Davis, D., & Cosenza, R. M. (1998). *Business research for decision making*. Boston: Pws-Kent Publishing Company.
- Demir, B. (2020). Örgütlerde toksik lider ve toksik ilişkiler. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, (Special Issue)*, 31-35.
- Demir, M. (2011). İşgörenlerin çalışma yaşamı kalitesi algılamalarının işte kalma niyeti ve işe devamsızlık ile ilişkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(3), 453-464.
- Demirtaş, Z., & Küçük, Ö., (2019). Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliği arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 193-216.
- Dick, G., & Metcalfe, B., (2001). Managerial factors and organizational commitment. *The International Journal of Public Sector Management*, 14, 111-128.
- Dobbs, J. M. (2014). *The relationship between perceived toxic leadership styles, leader effectiveness, and organizational cynicism* (Academic Thesis). University of San Diego, California.
- Eğinli, A. T., & Bitirim, S. (2008). Kurumsal başarının önündeki engel: Zehirli (toksik) iletişim. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5(3), 124-140.
- Einarsen, S., Aasland, M. S., & Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behaviour: definition and conceptual model. *Leadership Quarterly*, 18(3), 207-216.
- Eriş, Y., & Arun, K. (2020). Toksik liderliğin bir çıktısı olarak örgütsel bağlılık. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2764-2804.
- Green, J. E. (2014). *Toxic leadership in educational organizations*. *Education Leadership Review*, 15(1), 18-33. Retrieved from files.eric.ed.gov.
- Gündüz, Y., & Dedekorkut, S. E. (2014). Yıkıcı liderlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 95-104.
- Hitchcock, M. J. (2015). *The relationship between toxic leadership, organizational citizenship, and turnover behaviors among san diego nonprofit paid staff* (Doctorated Thesis). University of San Diego, California.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate* (1st ed.). Newbury Park: SAGE.

- İzğüden, D., Eroymak, S., & Erdem, R., (2016). Sağlık kurumlarında görülen toksik liderlik davranışları: Bir üniversite hastanesi örneği. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi, (özel sayı)*, 262-276.
- Kahveci, G., Bahadır, E., & Karagül, K. İ. (2019). Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 52(1)*, 225-249.
- Karahan, A. (2008). Hastanelerde liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi, 10(1)*, 148-150.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- Karataş, S., & Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(2)*, 74-89.
- Kırbaç, M., (2013). *Eğitim örgütlerinde toksik liderlik* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kurtulmuş, B. E. (2020). Toxic leadership and workplace bullying: The role of followers and possible coping strategies. *The palgrave handbook of workplace well-being*, 1-20.
- Lipman-Blumen, J. (2010). Toxic leadership. In Richard A. Couto (Ed.), *Political and civic leadership: A reference handbook*. California: Sage.
- Lu, H., Ling, W., Wu, Y., & Liu, Y. (2012). A Chinese perspective on the content and structure of destructive leadership. *Chinese management studies, 6(2)*, 271-283.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A Review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin, 108(2)*, 171-194.
- Nakip, M. (2013) *Pazarlama araştırma teknikleri*. Ankara: Seçkin.
- Özdamar, K. (2004) *.Spss ile biyoistatistik*. Eskişehir: Kaan yayıncılık.
- Özkaya, M. O., Kocakoç, D. İ., & Karaa, E., (2006). Yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir alan çalışması. *Yönetim ve Ekonomi, 13(2)*, 77-96.
- Öztürk, M. (2013) *.Örgütsel bağlılık ve sağlık çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeyler* (Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.
- Padilla, A., Hogan, R., & Kaiser, R. B. (2007). The toxic triangle: destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly, 18*, 176-194.
- Reyhanoğlu, M., & Akın, Ö., (2016). Toksik liderlik örgütsel sağlığı olumsuz yönde etkiler mi? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 5(3)*, 442-459.

- Ryan, C. (1995) *Researching tourist satisfaction issues, concepts, problems*. London: Routledge.
- Safranbolu MEM (2019). Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik. <http://www.safranbolu.meb.gov.tr>, adresinden 03.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Schmidt, A. A. (2008). *Development and validation of the toxic leadership scale* (Master Thesis). Maryland University, Maryland.
- Schyns, B., & Schilling, J. (2013). How bad are the effects of bad leaders? A meta-analysis of destructive leadership and its outcomes. *The Leadership Quarterly*, 24, 138-158.
- Sekaran, U. (2003). *Research Methods for Business*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Sevinç, İ., & Şahin, A. (2012). Kamu çalışanlarının örgütsel bağlılığı: karşılaştırmalı bir çalışma. *Maliye Dergisi*, 162, 266-281.
- Sheard, A. G., Kakabadse, N., & Kakabadse, A. (2013). Destructive behaviours and leadership: The source of the shift from a functional to dysfunctional workplace? *International Journal of Social Science Studies*, 1(1), 73-89.
- Sinden, J., Hoy, W. K., & Sweetland S. R. (2004). Enabling school structures: principal leadership and organizational commitment of teachers. *Journal of School Leadership*, 14, 195-210.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tepper, B. J. (2007). Abusive supervision in work organizations: review, synthesis and research agenda. *Journal of Management*, 33(3), 261-289.
- Tetik, S. (2012). Sağlık çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(1), 275-286.
- Töremen, F., & Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Afyon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 33-47.
- Uygur, A. (2007). Örgütsel bağlılık ile işgören performansı ilişkisini incelemeye yönelik bir alan araştırması. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 71-85.
- Uygur, A., & Gümüştekin, K., (2019). Karanlık liderliğin alt boyutlarının incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(35), 2552-2562.
- Uzunbacak, H., Yıldız, A., & Uzun, S., (2019). Toksik liderliğin çalışanların tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 211-219.
- Whicker, M. L. (1996). *Toxic leaders: When organizations go bad*. Westport CTS: Quorum Books.

Wright J. (2005). Workplace coaching: What's it all about? *Work*, 24, 325-328.

Yamane, T. (2001) *Temel örnekleme yöntemleri*. (Çev. A. Esin, M. A. Bakır, C. Aydın ve E. Gürbüzsel). İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46 (Özel Sayı), 74-85

Yen, T. Q., Tian, Y., & Sankoh, F. P. (2013). The impact of prevalent destructive leadership behaviour on subordinate employees in a firm. *American Journal of Industrial and Business Management*, 3, 595-600.

The Relationship between School Principals' Toxic Leadership Behaviors and Teachers' Organizational Commitment

Extended Abstract:

Introduction: Leadership is known as a positive concept by most people today. However, in the studies conducted, emphasis is placed on manipulative, destructive, toxic leadership behaviors that create undesirable consequences and reveal the bad face of leadership, especially for individuals and groups. Toxic leaders display destructive behaviors that try to spoil the morale, motivation and self-confidence of their followers; therefore it puts an obstacle to the commitment of them. In the literature there are so many researches conducted on the positive leadership styles, but limited on negative ones. There aren't also many researches combining toxic leadership and commitment of teachers'. This study aims to fill this gap in the field of educational management and administration. The study aims to find out whether the toxic leadership perceptions of teachers in administrators have an effect on organizational commitment of them or not.

Method

This research is a descriptive study conducted with a quantitative method in relational scanning model. The population of this research conducted in Safranbolu District of Karabük Province consists of 952 teachers who worked in Safranbolu in 2018-2019 academic year. In this study, the convenience sampling technique was applied. The sample of the study consisted of 385 teachers.

The questionnaire used in the research consists of 3 parts. In the first part, 6 descriptive questions are included to determine the demographic characteristics of the participants. In the second part, 30-items "Toxic Leadership Scale" was used to determine teachers' perceptions of their administrators' toxic leadership behaviors. In the third part, an 18-item scale was used to determine teachers' organizational commitment levels. The data obtained from the teachers who participated in the study were analyzed using the SPSS program.

Findings

In general, it can be said that the toxic leadership behaviors of the administrators are at a moderate level according to teachers' perceptions. Yet, teachers think that the administrators are inappreciative at most. When teachers' organizational commitment levels are examined, it is seen that the type of commitment with the highest arithmetic average is emotional commitment. It has been determined that there is a medium and negative relationship between toxic leadership behaviors and organizational commitment and normative commitment,

which is the sub-dimension of organizational commitment. While there is a negative and weak relationship between negative spiritual state and organizational commitment, there is a highly negative relationship with normative commitment. According to the regression analysis results, the toxic leadership behaviors of the administrators decrease the organizational commitment of the teachers.

Conclusion and Recommendations

According to the results of the research, teachers perceive the toxic leadership behaviors of administrators at a moderate level. Teachers believe that their administrators exhibit inappreciative behaviors most. In the organizational commitment levels of teachers, it is seen that the highest arithmetic average is emotional commitment. In this study, teachers' emotional commitment to school has been found to be high despite the moderately toxic administrator perception. This can be explained by the fact that teachers act in line with their commitment to their profession and do not attribute their administrators' behavior to their institutions. The results show that toxic leadership style affect teachers' organizational commitment; especially self-interest dimension has the most powerful impact. It has been found that the toxic leadership behaviors of the administrators affect the organization negatively and the teachers' engagement to work.

Based on the results obtained from the study, the following recommendations are made: It is necessary to provide various leadership trainings to ensure the commitment and job satisfaction of the teachers by that way increasing the corporate performance. Not only quantitative or qualitative research but also mixed method research should be conducted in the literature.

Keywords: Education Management, Toxic, Toxic Leadership, Organizational Commitment, Teacher

23.Sayı Hakem Listesi

- Prof. Dr. Abdurrahman İLĞAN** İzmir Demokrasi Üniversitesi
Prof. Dr. Adnan ÇELİK Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan KAYGIN Kafkas Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT Yozgat Bozok Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Kasım KIROĞLU Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Necmi GÖKYER Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Ali KIŞ İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir Sıddık GÜR Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Sedat ŞEN Harran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aydın ASLAN Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emre ER Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Baki MİNAZ Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN Karabük Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Songül KARABATAK Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Veda YAR YILDIRIM Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Nilay NEYİŞCİ Hacettepe Üniversitesi
Dr. Ayhan YALÇINSOY Türk Silahlı Kuvvetleri
Dr. Muhammet İbrahim AKYÜREK Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Yılmaz SARIER Milli Eğitim Bakanlığı

Amaç ve kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] tarafından yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili teorik ve uygulamalı çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır. Özellikle, öğretmen ve yöneticilerin çalışma yaşamları, özlük hakları ve mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara öncelik verilmektedir. İnsani bilimlerin diğer alanları ile ilgili çalışmalar ise ancak eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilmek şartı ile değerlendirilmeye alınabilecektir.

EİBD yılda iki kez (Yaz ve Güz) hem basılı hem de online olarak yayınlanır. Ancak, hakem değerlendirme süreci tamamlanıp kabul alan çalışmalar ERKEN GÖRÜNÜM başlığı altında web sayfasında yer alırlar. Böylelikle yayına kabul edilen çalışmaların zaman kaybetmeden yayınlanması ve akademisyenler tarafından kullanılabilmesi amaçlanmaktadır. Yazarlardan kaynaklanan gecikmeler haricinde, dergiye gönderilen makalelerin hakem değerlendirmesi sürecinin 3-6 ay içerisinde (revizyon ve yeniden değerlendirme süreçleri dahil) tamamlanması planlanmaktadır.

Yazarlara bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulamaya gönderilecek makaleler Dergi Yayın Kurallarına (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd> adresinden ulaşılabilir) uygun olarak düzenlenmeli ve Dergipark sisteminden yüklenmelidir. Sisteme yüklenen makaleler, önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayın Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmeye üzere, konu alanıyla ilgili en az iki hakemin görüşüne sunulur. Hakemler arasında görüş farklılığı olması durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulabilir. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için konu alanı ile ilgili en az iki hakemin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir. Makalelerine ilişkin düzeltme önerisi almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izleme komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazarlarla hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür.

Dergi yayın etiği

25 Şubat 2020 tarihli ULAKBİM kararıyla, "Tüm bilim dalları için (Sosyal bilimler dahil) etik kurul kararı gerektiren çalışmalar için ETİK KURUL ONAYI alınmış olmalı, bu onay makalede belirtilmeli ve belgelendirilmelidir." şartı getirilmiştir. Bu sebeple 2020 yılı yılında süreci başlayan veya bundan sonraki yıllarda süreci yeni başlatılacak olan çalışmalarını dergimize gönderecek yazarların bu konuya dikkat etmeleri önemli olup, makale yükleme esnasında ETİK KURUL ONAY'ını ek dosya olarak yüklemeleri gerekmektedir. Ayrıca yazarların yöntem bölümünde ve makale son sayfasında etik kurulu onayı ile ilgili bilgileri (kurul adı, tarih ve sayı numarası) belirtmeleri gerekmektedir.

Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- 1-Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar
- 2-İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- 3-İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- 4-Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- 5-Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar,

Ayrıca;

- 1-Ölgu sunumlarında "Aydınlatılmış onam formu"nun alındığının belirtilmesi,
- 2-Başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması ve belirtilmesi,
- 3-Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulduğunun belirtilmesi

Etik kurul onayı olmayan (2019 yılı ve önceki yıllarda süreci tamamlanan veya süreci başlatılan makaleler için) sorumlu yazar tarafından, son sayfaya

"..... başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihallerde "Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu taahhüt ederim."

şeklinde bir ibare eklenerek, imzalanacaktır. Bu dosyanın da imzalı şekilde makale yükleme esnasında ek dosya olarak yüklenmesi gerekmektedir.



EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

