EĞİTİMDEN KARELER

ULUSLARARASI BÖLÜMLÜ KİTAP

EYÜDER YAYINLARI

Editörler
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK
Doç. Dr. Erkan KIRAL
Dr. Adem ÇİLEK

www.eyuder.org

Aralık2018
ANKARA

EĞİTİMDEN KARELER

ULUSLARARASI BÖLÜMLÜ KİTAP

EYUDER 2018

EĞİTİMDEN KARELER

E-ISBN: 35-978-975-2490-26-0

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Bu kitabın basım, yayın ve satış hakları
Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği'ne (EYUDER) aittir.
Anılan kuruluşun izni alınmadan, Kitabın bütünü ya da bölümleri, kapak tasarımı, mekanik elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

1. Baskı: Aralık 2018, Ankara

İmtiyaz Sahibi
EYUDER
Genel Yayın Yönetmeni
Adem ÇİLEK
Editörler
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK
Doç. Dr. Erkan KIRAL
Dr. Adem ÇİLEK

Dizgi- Kapak Tasarımı
Murat KOÇALİ

İletişim

EĞİTİM YÖNETİCİLERİ VE UZMANLARI DERNEĞİ YAYINLARI
İnternet: www.eyuder.org. tr
E.ileti :eyuder@gmail.com
İnternet: www.eyfor.org
E.ileti : forumeyfor@gmail.com

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER 1

ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK KAYGI DÜZEYLERİYLE MATEMATİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 6

ABDURRAHMAN İLĞAN
HAKAN BEYAZ
MESUT KOTAN
AHMET DEMİRBAŞ
AHMET GÜLER

OKUL YÖNETİCİLERİNİN PATERNALİST LİDERLİK DAVRANIŞLARI, ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK VE DUYGUSAL BAĞLILIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ 25

RAMAZAN ERTÜRK

BAZI AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİ VE TÜRKİYE'DE MÜFETTİŞLERİN SEÇİMİ, YETİŞTİRİLMESİ VE PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ 47

İLKE ÖZTEN
AYCAN ÇİÇEK SAĞLAM

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN PATERNALİST LİDERLİK DAVRANIŞLARI 77

MEHMET *SABİR ÇEVİK*
MEHMET NEZİR ÇEVİK

ÖĞRETMENLERİN RAHATSIZLIK DUYULAN OKUL YÖNETİCİSİ DAVRANIŞLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ* 103

TUNCAY YAVUZ ÖZDEMİR
MUSTAFA ORHAN

ÖĞRETMENLERE GÖRE TÜRK HUKUKUNDA ÖĞRETMENİN DİSİPLİN HAKKI 129

ÖMER SEVEN,
SONGÜL ALTINIŞIK

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİNİN GELECEĞİNE YÖNELİK ONTOLOJİK VE EPİSTEMOLOJİK BİR ANALİZ 161

KENAN IŞIK
FERUDUN SEZGİN

MİLLÎ EĞİTİMDE REHBERLİK HİZMETLERİ: MEVZUAT DEĞİŞİKLİĞİ VE UYGULAMAYA ETKİSİ 177

ERTUĞ CAN
URANİA NİKOLAYİDİS
CANAN IŞIK CAN

EBELİK VE HEMŞİRELİK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 205

MUKADDES ÖRS
MUSTAFA KILINÇ

MEVSİMLİK TARIM İŞÇİSİ AİLELERİN ÇOCUKLARININ EĞİTİME ERİŞİMLERİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ 234

ALİ CÜLHA
HASAN DEMİRTAŞ

ÖĞRETMEN MERKEZLİ DENETİM: KLİNİK DENETİME İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ 253

ESRANUR ÇAY
MÜNEVVER ÖLÇÜM ÇETİN

OKUL YÖNETİCİLERİNE GÖRE OKULÖNCESİ DÖNEMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE SORUNLAR 275

ERTUĞ CAN
ŞAHİN DEĞER

OKULLARDA BİREYLERARASI İLİŞKİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ İÇİN BİR ARAŞTIRMA YÖNTEMİ: SOSYAL AĞ ANALİZİ 296

TEMEL ÇALIK
EMRE ER

SOSYAL AĞ ANALİZİ VE EĞİTİM ARAŞTIRMALARINDA KULLANIMI 312

ZEYNEP EREN
ERKAN KIRAL

GÖRSELLERLE KALİTELİ YAŞAM VE ÖĞRENME İÇİN YEŞİL OKUL MİMARİLERİ (ABD ÖRNEĞİ) 360

SEMİHA ŞAHİN

ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK KAYGI DÜZEYLERİYLE MATEMATİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Abdurrahman İLĞAN[1]

Hakan BEYAZ[2]

Mesut KOTAN[3]

Ahmet DEMİRBAŞ[4]

Ahmet GÜLER[5]

Özet

Bu araştırma kapsamında ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı duydukları kaygı ile matematik dersindeki başarıları arasındaki ilişki incelenmiş, bunun yanında kaygı düzeyinin çeşitli demografik değişkenlere göre karşılaştırması da yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup, nicel araştırma özelliği göstermektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında, Batı Karadeniz bölgesindeki iki farklı şehirde öğrenim gören 100'ü ortaokul, 100'ü de ortaöğretim okulunda öğrenim gören 200 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında kullanılan Matematik Kaygısı ölçeği için yapılan açımlayıcı faktör analizinde, ölçeğin iki alt boyuttan oluştuğu, birinci boyutun açıkladığı varyansın % 28.28, ikinci boyutun açıkladığı varyansın ise % 25.44 olmak üzere, ölçeğin toplam varyansın % 53.72'sini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .87 şeklinde,makul bir düzey olmak üzere, hesaplanmıştır. Öğrencilerin Matematik Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları, ortalama puanın biraz üzerinde olmakla birlikte, sonuçların tersten yorumlanması dolayısıyla, matematik kaygısının orta düzeyin biraz altında olduğunu söylemek mümkündür. Matematik kaygısının demografik değişkenlere göre karşılaştırılması sonucunda, erkeklerin kaygı düzeylerinin, kızların kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu; 7.sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin 9 ve 10.sınıf öğrencilerinden daha düşük; 8.sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin ise 10.sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinden daha düşük olduğu; öğrencilerin matematik kaygı puanlarının anne ve babanın eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarısı arasında orta düzeyde anlamlı (pozitif olmakla birlikte, anlamsal olarak negatif) bir ilişki vardır (yüksek puan=düşük kaygı). Buna göre öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri artıkça matematik başarısının azaldığını söylemek

[1] Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, abdurrahmanilgan@gmail.com
[2] Dr., Kayseri Kriminal Polis Laboratuvarı Müdürlüğü, hakanbeyaz2000@yahoo.com
[3] Öğretmen / Yüksek Lisans Öğrencisi, mesutkotan1989@gmail.com
[4] Öğretmen / Yüksek Lisans Öğrencisi,ahmetdemirbas78@hotmail.com
[5] Öğretmen / Yüksek Lisans Öğrencisi, ahmetguler19@hotmail.com

mümkündür. Matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin determinasyon katsayısı (r^2= 0.28) dikkate alındığında, matematik başarısındaki toplam varyansın % 28'inin matematik kaygısından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Bu sonuca göre matematik başarısının artırılması amacıyla öğrencilerin matematik kaygısının azaltılmasına yönelik düzenleyici mekanizmaların / eğitim programlarının işe koşulması önerilebilir. Bunun yanında, matematik öğretmenlerinin öğrencilerin matematik dersine yönelik, kaygıyı azaltmak amacıyla, olumlu tutumlar geliştirmelerine yönelik çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Öğrenci, matematik, kaygı, başarı*

EXAMINING RELATIONSHIP BETWEEN MATHEMATICS ANXIETY and MATHEMATICS ACHIEVEMENT of STUDENTS

Abstract

Content of this research was examining relationship between mathematics anxiety and mathematics achievement of students along with comparison of mathematics anxiety in terms of some demographic variables. The research designed in quantitative paradigm as correlational survey model. Sample of the research consisted of 200 students, their schools located in Western Black Sea region, 100 of them were middle school students whereas 100 of them were secondary school students, in academic year of 2017-2018. Exploratory Factor Analysis managed for scale used in this research resulted with two dimensions; first dimension explained variance of 28.28 % whereas second dimension explained variance of 25.44 due to explained variance of Mathematics Anxiety Scale totally as 53.72 %. Scales' Cronbach Alpha internal coefficient was calculated as .87, supposed that to be decent. Mean point of participant students they received from Mathematics Anxiety scale were some above of average of scale, due to scales' points have to be interpreted reversely, so that participant students' mathematics anxiety level were some below the average. When some demographics variables were compared in terms of mathematics anxiety the results could be interpreted as followed: i) point of male students were higher than female students, ii) point of 9th and 10th graders were higher than 7th graders, iii) point of 10th graders were higher than 8th graders, iv) participants students mathematics anxiety level did not differ in terms of parents'education level. There was in middle level positive (semantically negative due to high point for anxiety scale stand for low anxiety) relationship between students mathematics anxiety level and mathematics achievement. As a result higher mathematics anxiety will result with lower mathematics achievement. When determination coefficient (r^2= 0.28) between students mathematics anxiety level and mathematics achievement considered, it is possible to say that 28 % of variance in mathematics achievement could be explained by mathematics anxiety. Hence some regulatory mechanism / training sessions should be suggested implement to

increase mathematic achievement. Additionally to this, it is suggested to mathematics teachers to increase attitude toward mathematics, to decrease mathematics anxiety.

Keywords: *Student, mathematics, anxiety, achievement*

GİRİŞ

Bireyin çevresine uyum sağlayabilmesi, yeni bilgiler edinebilmesi, eski öğrendiği bilgileri karşılaştığı durumlarda kullanabilmesi, insanı yeryüzünde yaşayan diğer canlılardan üstün kılan zekası ve bilimsel metotlar ile öğrendiklerini yaşamına uygulayabilmesi sayesinde mümkün olabilmektedir. Günlük hayat içerisinde insan zekasının en yoğun olarak kullandığı bilim dalı olan matematik, aynı zamanda diğer birçok bilim dalı tarafından da kullanılmaktadır. Matematik becerilerini geliştirmek, günlük hayatta kişinin karşılaşacağı pek çok problemi daha sistematik bir şekilde çözmesine yardımcı olmaktadır.

Önceki alanyazın dikkate alındığında, öğrencilerin matematik dersini zor ve sıkıcı derslerden biri olarak tanımladıkları, matematiği anlamadıklarını ifade etmelerinin, geleneksel matematik eğitiminin amacını yerine getiremediği gibi öğrencilerin matematikle ilgili olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açtığı görülmektedir(Yenilmez ve Duman, 2008).Matematik üzerine yapılan bir araştırmada, matematik korkusu ve kaygısının çocuğun açık ve net bir şekilde düşünmesini, bilgiler arasında organizasyon sağlamasını, ilişkiler kurmasını güçleştirdiği ve engellediği sonucuna ulaşılmıştır (Rotella ve Learner, 1993; akt. Yenilmez, Girginer ve Uzun, 2004). Kaygı ancak abartıldığı veya korkulacak veya endişelenecek bir şey yokken hissedildiği zamanlarda sorun haline gelmektedir (Kennerley, 2018).

Kaygı, bireyin umduğu zarara gösterdiği tepki olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2000). Kaygı, en küçük sorunlara karşı gösterilen hafif endişelerden başlayarak, insanın bir konuda düşüncelerini toplamaktan, belleğini kullanmaktan yoksun kılacak kadar farklı düzeylerde kendini göstermektedir (Başarır, 1990). Balcı (2005) kaygıyı beklenen zararla baş edebilecek planlama ya da uygun tepkilere sahip olamama duygusu olarak tanımlamaktadır. Kaygı, öznenin baş etmekte güçlük çektiği bir duygu, bedensel bir uyarım olarak karşımıza çıkmaktadır (Salecl, 2018). Cüceloğlu ise (2005) kaygıyı kişinin bir uyaranla karşı karşıya kaldığında yaşadığı duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle, kaygı bireyin dikkatini tehditle ilgili uyaranlara yönlendirmektedir (Passolunghi, Caviola, De Agostini, Perin and Mammarella, 2016).

Le Gall (2016) kaygıyı, insanın kendisi ya da başkaları için oldukça kesin bir tehlikenin beklenmesi olarak tanımlarken, korkuyu ise var olan bir tehlikenin algılanması ya da her durumda bir tehlike işaretine bağlı bir duygu olarak tanımlamaktadır. Matematik korkusunu ise, Green (1999) tarafından insanların başarılı olamayacaklarını düşünmeleri yüzünden matematikle uğraşmak zorunda kalmak fikrinden bile korkmaları ve uzak kalmaya çalışmaları olarak tanımlamıştır. Şahin (2000) matematik kaygısını matematik problemlerini çözerken, günlük ve akademik hayatta sayıları kullanırken kaygı ve gerginlik hissedilmesi olarak tanımlamıştır.

Tobias'a (1993; akt. Rossnan, 2006) göre matematik kaygısı, bireyin akademik yaşamında ya da günlük hayatındaki matematik problemlerinin çözümü veya sıradan sayılarla ilgili işlemler yapmak gibi durumlarla karşılaştığında, duygusal gerilim veya kaygılar şeklinde kendini gösteren bir durum olarak tanımlamaktadır. Bu gelişen matematik kaygısı durumu bireyde unutkanlığa ve kendisiyle ilgili güven kaybına neden olabilmektedir

Yenilmez ve Özbey (2006) öğrencilerin matematik dersine karşı duydukları kaygının, matematik dersinde başarılı ya da başarısız olmalarında büyük etkisinin olduğunu ve matematik dersine karşı kaygı duyulduğunda bu derse olan ilginin ve başarının da azalma gösterdiğini belirtmişlerdir. Öğrenme sürecindeki başarısızlık, bireyde huzursuzluk yaratan bu duygunun önüne geçerek kaygıyı arttırmaktadır.

Matematik kaygısı duygusal ve bilişsel boyutlara sahip çok yönlü bir yapıdır. Bu kaygının oluşumunda kişilik, benlik kavramı, kendine saygı, öğrenme stili, ebeveynlerin yüksek matematik beklentileri ve kaygısı, öğretmenlerin matematiğe yönelik olumsuz tutumları, etkisiz öğretim teknikleri, öğrencilerdeki düşük matematik başarısı, matematikteki temel becerilerin eksikliği, öğrencinin matematiğe yönelik olumsuz ve düşük okul deneyimleri gibi kavram ve yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır (Bursal ve Paznokas, 2006; Cook, 1998; Hadfield ve McNeil, 1994; Hopko et al., 2003; Ma ve Xu, 2004; Norwood, 1994; Reynolds, 2001; Thomas ve Furner, 1997; Williams, 1994; Woodard, 2004, akt. Şahin, 2008).

Cemen (1987) matematik kaygısını bireyin özsaygısına tehdit olarak algıladığı matematiksel görevleri içeren durumlara karşı gösterilen bir tepki niteliğinde ortaya çıkan bir rahatsızlık olarak tanımlamaktadır (akt. Özdemir ve Gür, 2011). Bu durumda, birey matematik kaygısını yaşama olasılığının arttığını ve matematik kaygısına karşı bir savunmasızlık içinde olduğunu düşünebilmektedir (Baloğlu ve Koçak, 2006). Matematik

kaygısı yüksek öğrencilerin bu kaygının etkisiyle derse güdülenip, öğrenmek için çaba sarfetmesi pek olası olmayacaktır. Motivasyon kuramcıları hedef davranışın gerçekleşme olasılığına ilişkin algının düşük olduğu durumda, insanların güdülenmediğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ve buna dayalı oluşan kaygılar ilk matematik dersini aldıkları ilköğretim yıllarına tekabül etmektedir. Matematik dersine ilişkin kaygının veya olumsuz tutumların başında, öğrencilerin başarılı olma duygularının karşılanmamış olmasının etkisinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Kaygı, motivasyonu olumsuz etkilemekte, düşük motivasyon ise düşük çabayı ve bu durumda başarının düşük olmasına ve bu kısır döngünün devamını yol açmaktadır. Öğrencilerin matematik dersinde kendilerine güvenmemeleri sonucu matematiği beceremem algısının oluşmasına ve matematiğe karşı olumsuz bir tutum sergilemesine sebep olduğu düşünülebilir (Karadeniz, 2004) .

Yapılan bir çalışmada (Hill, Mammarella, Devine, Caviola, Passolunghi ve Szűcs, 2016) ilkokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri ortaokul öğrencilerininkinden yüksek iken, matematik kaygısı söz konusu olduğunda ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yuksel-Şahin (2008) araştırmasında 4 ve 5. sınıfta öğrenim gören 249 öğrencinin matematik kaygılarını matematik öğretmeninin sevme durumuna göre incelemiştir. Matematik öğretmenini seven öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin matematik öğretmenini sevmeyen öğrencilere kıyasla istatistiksel acıdan daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Alkan, Güzel ve Elçi (2004), lise öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları ile öğretmen davranışlarının bu tutumun oluşumuna ve gelişimine olan katkısını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında, matematik öğretmeninin etkisi olduğunu ve bu etkinin de oldukça yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Eğiticilerin, bireyi gerek eğitim ortamındaki davranışları gerekse bireyin güçlü ve zayıf olduğu özelliklerine göre birebir desteklemesi beklenmektedir. Öğrencilerin kişilik yapılarından, derslerin içeriklerinden veya olumsuz deneyimlerinden kaynaklanabilen kaygı azaltılmadan öğrencinin derste başarı göstermesi mümkün görülmemektedir.

Türk öğrencilerin matematiğe ilişkin başarıları uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) 2015 sınav sonuçlarında, Türkiye'nin ortalaması 420 iken, tüm ülkelerin ortalaması ise 461 şeklinde ortaya çıkmış olup; Türkiye dünya ortalamasının 41 puan

gerisindedir. Bunun yanında Türkiye'nin matematik puanı 2009 ve 2012 PISA sonuçlarına göre düşüş göstermiş olup; 2015'te alt düzeyde yer alan öğrenci oranı artmış, üst düzeyde yer alan öğrenci oranı ise azalmıştır (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016). Bilim teknoloji, mühendislik ve inovasyonun temelini oluşturan matematik başarısında, dünya ortalamasının gerisinde yer almanın gelecek açısından kaygı verici ve önlem alınması gereken bir durum olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Matematiğin bilim ve mühendislikteki öneminden hareketle, bu araştırma kapsamında matematik başarısı ile matematik kaygısı arasındaki ilişkinin ortaya konulmasının alan yazına katkı sunması beklenmektedir.

Amaç

Araştırmanın amacı; ortaokul 7. ve 8. sınıflar ile ortaöğretim 9. ve 10. sınıflara devam eden öğrencilerin matematik kaygı düzeylerini belirlemek, çeşitli kişisel değişkenlerine göre öğrencilerin matematik kaygı düzeylerini karşılaştırmak ve matematik kaygısı ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir.Bu araştırmada, "öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır", sorusuna cevap aranmıştır.

Alt Problemler

1) Öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri nedir?
2) Öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri cinsiyete, sınıf düzeyine, anne ve babanın eğitim seviyesine göre değişkenlik göstermekte midir?
3) Öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Önem

Matematik, hemen her bilim dalı ile ilişkili olmasının yanında, bireylerin soyut düşünme, analiz, muhakeme ve berrak düşünmesini sağlayan disiplinlerin başında gelmektedir. Bu nedenle insan hayatındaki bütün gelişmelerin matematiğin gelişmesi ile bağlantılı olduğunu belirtmek yanlış olmaz. Bireylerin doğuştan getirdiği yeteneklerin geliştirilmesine en yüksek düzeyde katkı sağlayan disiplin matematiktir. İnsan hayatındaki gelişmeler devamlı olduğuna göre, yeni yetişecek nesillere matematik alanını iyi öğretmek gerekmektedir. Yeterli bir matematik kültürü olmadan, hiçbir bilim dalında ortaya konulan gelişmeleri izlemek mümkün olmayacaktır. Matematik bu kadar önemliyken, öğrencilerin matematiğe karşı geliştirdikleri kaygının tespit edilmesi ve bunlara karşı iyileştirme çalışmaları yapılmasının önemli olacağını söylemek mümkündür.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde olup nicel araştırma özelliği taşımaktadır. Nicel araştırma yöntemi, olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türleridir. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla sayıda değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında, Batı Karadeniz bölgesindeki iki farklı şehirde öğrenim gören 200 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012). Bu örnekleme tekniğinde örnekleme girmede seçkisizlik (random) olmadığı için, genellenebilirlik sınırlı olup (Balcı, 2015), katılımcılar kolay ulaşılabilirlikleri nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini % 22.5'ini (n=45) kız, %77.5'ini (n=155) erkek olmak üzere toplam 200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 25'ini (n=50) 7. sınıf, % 25'ini (n=50) 8. sınıf, % 25'ini (n=50) 9. sınıf ve % 25'ini (n=50) 10. sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma gurubunun % 1'i (n=2) özel ders alan, % 3'ü (n=6) etüt merkezine giden, % 37.5'i (n=75) okul destekleme kurslarına katılan ve % 58.5'i (n=117) herhangi bir destek almayan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin % 1.5'i (n=3) okuma yazma bilmeyen,% 3.5'i (n=7) okuma yazma bilen,% 41.5'i (n=83) ilkokul mezunu,% 29'u (n=58) ortaokul mezunu,% 20.5'i (n=41) lise mezunu,% 4'ü (n=8) üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının ise % 0.5'i (n=1) okuma yazma bilmeyen,% 2'si (n=4) okuma yazma bilen,% 21.5'i (n=42) ilkokul mezunu,% 38'i (n=76) ortaokul mezunu,% 32.5'i (n=65) lise mezunu,% 5'i (n=10) üniversite mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla ölçek uygulanmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel değişkenler ile ilgili 5 madde (cinsiyet, sınıf, matematik dersi destek alma durumu, anne ve babanın eğitim durumu, birinci dönem matematik karne notu) yer almaktadır. Ölçeğin ikinci bölümü Ikegulu (1998) tarafından geliştirilen, Özdemir ve Gür (2011) tarafından geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan Matematik Kaygısı Ölçeği'dir.

Ölçek 20 maddeden oluşmakta ve bireylerden ilgili ifadeye / maddeye düşüncelerini belirtmeleri için "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğinden, "tamamen katılıyorum" seçeneğine kadar değişkenlik gösteren beş derecede görüş belirtmeleri beklenmiştir. 5'li Likert tipinde olan ölçekteki maddelerden altısı olumsuz (1,3,4,5,6 ve 11 nolu maddeler) ve 14'ü olumlu anlamdadır. Olumlu maddeler puanlanırken, "tamamen katılıyorum" seçeneği 5 ile "kesinlikle katılmıyorum" seçeneği ise 1 şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz maddelerin puanlanmasında da, "kesinlikle katılmıyorum" seçeneği 5 ile "tamamen katılıyorum" seçeneği ise 1şeklinde puanlanmıştır. Ölçekte alınabilecek en yüksek puan 100'dür. En düşük puan ise 20'dir. Matematik kaygı ölçeğinde düşük puan, öğrencilerin matematiğe yönelik kişisel kaygılarının yüksek olduğunu, yüksek puan olması ise öğrencilerin matematiğe yönelik kişisel kaygılarının düşük olduğunun göstergesidir. Bu araştırma kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin iki faktörden oluştuğu belirlenmiş ve bu faktörlerin de toplam varyansın % 51.7'sini açıkladığı, ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ise .91 olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin değerlendirilmesindeki puan aralıkları şu şekildedir: 1.00 – 1.80 kesinlikle katılmıyorum; 1.81-2.60 katılmıyorum; 2.61-3.40 kararsızım; 3.41-4.20 kısmen katılıyorum ve 4.21-5.00 arası ise tamamen katılıyorum şeklinde puanlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı için gerekli izin alındıktan sonra gönüllü katılımcılara ulaştırılmış ve ölçeklerin doldurulması sağlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.00 programı kullanılmıştır. Araştırmadaki veri seti normal dağılım gösteren verilerin analizinde ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t-testi, ikiden fazla karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve toplam puandaki farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırmalar için 'Sheffe' testi, normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde ikiden fazla karşılaştırmalarda Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmada

öğrencilerim matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bu araştırmada matematik kaygısı ölçeğinden elde edilen verilerin geçerliliğin hesaplanmasında faktör analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda olumsuz madde olan 1.,3.,4.,5.,6. ve 11. maddeler öğrenciler tarafından yanlış anlaşıldığından, 8 numaralı madde 2 farklı boyutu aynı anda ölçtüğünden ve 12 numaralı maddenin madde yük değeri .30'dan düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra Matematik Kaygısı Ölçeğinin KMO değeri .89 ve Bartlett's testi de anlamlı çıkmıştır ($p < .000$). Bu sonuçlar verinin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları ve boyutları ifade eden maddelere ilişkin faktör yük değerleri Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü üzere matematik kaygısı ölçeğinin 10, 13, 15, 16, 17, 18 ve 20 numaralı maddeleri birinci alt boyutu oluşturmuş ve 'matematik sevgisi' olarak; 2, 7, 9 ve 19 numaralı maddeler ikinci alt boyutu oluşturmuş ve 'matematik becerisi' olarak adlandırılmıştır. Matematik kaygısı ölçeğiyle elde edilen verilerin iki boyutta toplandığı görülmektedir. Boyutlara ilişkin faktör yük değerlerinin 'matematik sevgisi' boyutunda, .47-.72 arasında, 'matematik becerisi' boyutunda ise .51-.78 arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Matematik kaygı ölçeğinin birinci boyutu varyansın % 28.3, ikinci boyutu ise %25,44 olmak üzere toplam % 53.72 olmak üzere makul düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanında ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının birinci boyut için .83, ikinci boyut için .72 ve tüm ölçek için ise .87 olmak üzere, görece yüksek olduğu söylenebilir. Tüm bu değerlere bakılarak ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığını söylemek mümkündür.

Tablo 1. *Matematik Kaygısı Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Boyutun Adı	Madde	Faktör yük Değeri		Boyutun Açıkladığı Varyans (%)	Güvenirlik Katsayısı
Matematik Sevgisi	13) Derslerimin çoğu matematikle ilgilidir.	.72	-.27	28.28	.83
	16) Matematik mantığından hoşlanırım.	.69	.43		
	18) Matematik sınavlarında her zaman başarılıyımdır.	.68	.33		
	17) Matematiği öğrenmek ve anlamak eğlenceli olabilir.	.65	.44		
	15) Matematik en sevdiğim derslerden birisidir.	.60	.44		
	10) Matematik problemlerini çözme yeteneğime güveniyorum.	.60	.35		
	20) Benim için matematik, meydan okumaktır.	.47	.40		

Matematik Becerisi	2) Matematik ödevimi tek başıma yaparım	.08	.78	% 25.44	.72
	7) Matematiği problemler çözerek öğrenirim.	.18	.67		
	19) Tahtada matematik problemleri çözmek için gönüllü olurum.	.31	.66		
	9) Çözüme ulaşmada kullandığım basamakları görmeyi seviyorum.	.39	.51		
Tüm Ölçek				53.72	.87

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri doğrultusunda yapılan analizler neticesinde elde edilen veriler ve bu verilere ilişkin yapılan analizler ile değerlendirmelere yer verilmiştir.

Öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri

Öğrencilerin matematik kaygı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *ÖğrencilerinMatematik Kaygısı Düzeyine ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler*

Boyutlar	**n**	$\overline{X}$	**Ss**
Matematik Sevgisi	200	3.43	.92
Matematik Becerisi	200	3.71	.96
Genel Matematik Kaygı Ölçeği	200	3.54	.85

Tablo 2'deki bulgulara göre, öğrencilerin Matematik Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları (X=3.54) ortalama puanın biraz üzerinde olmakla birlikte, sonuçların tersten yorumlanması dolayısıyla, matematik kaygısının orta düzeyin biraz altında olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanında matematik sevgisi boyutuna ait ortalama($\overline{X}$=3.43) ve matematik becerisi boyutuna ait ortalamaların($\overline{X}$=3.71)sonucunun da ölçeğin tamamına ait sonuca benzer olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin ortalama puanın biraz altında olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Matematik Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin Matematik Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. *Öğrencilerin Matematik Kaygısının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonucu*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	t	sd	p
Matematik Sevgisi	1. Kız	45	3.71	.84	2.31	198	.022
	2. Erkek	155	3.35	.93			
Matematik Becerisi	1. Kız	45	4.13	.70	4.05	198	.000
	2. Erkek	155	3.59	.99			
Genel Matematik Kaygı Ölçeği	1. Kız	45	3.86	.70	2.96	198	.003
	2. Erkek	155	3.44	.87			

Tablo 3'de görüldüğü üzere öğrencilerin matematik kaygısına ilişkin algı düzeylerinin hem ölçeğe ilişkin toplam puanlarda [$t_{(198)}$= 2.96, p <. 01] hem de matematik sevgisi [$t_{(198)}$= 2.31, p < .05] ve matematik becerisi [$t_{(198)}$= 4.05, p < .01] boyutlarında cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Buna göre erkeklerin ($\overline{X}$ = 3.35) kaygı düzeyleri, kızların ($\overline{X}$ = 3.71) kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Matematik kaygı ölçeğinin diğer iki alt boyutunda da erkeklerin kaygı düzeyinin, kızlardan yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin Sınıf Seviyesine Göre Matematik Kaygısı Düzeyleri

Öğrencilerin Matematik Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanların sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. *Öğrencilerin Matematik Kaygısı Ölçeğinin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	n	$\overline{X}$	SS	F	p	Gruplar Arası Fark
Matematik Sevgisi	1) 7. Sınıf	50	3.81	.86	9.47	.000	7 > 9, 10 8 > 10
	2) 8. Sınıf	50	3.65	.77			
	3) 9. Sınıf	50	3.33	.89			
	4) 10. Sınıf	50	2.95	.95			
Matematik Becerisi	1) 7. Sınıf	50	4.13	.66	12.91	.000	7 > 10 8 > 10
	2) 8. Sınıf	50	4.00	.75			
	3) 9. Sınıf	50	3.61	.94			
	4) 10. Sınıf	50	3.13	1.10			
Genel Matematik Kaygı Ölçeği	1) 7. Sınıf	50	3.92	.70	13.18	.000	7 > 9, 10 8 > 10
	2) 8. Sınıf	50	3.78	.66			
	3) 9. Sınıf	50	3.43	.82			
	4) 10. Sınıf	50	3.01	.94			

P < .000 anlamlıdır.

Tablo 4'de görüldüğü üzere öğrencilerin matematik kaygısının sınıf seviyelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(3,196)}$= 13.18, p < .01]. Matematik kaygı ölçeğinin hem toplam puanlarında hem de her iki alt boyutta farklar benzer şekilde ortaya çıkmıştır. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden 'Scheffe' testi uygulanmış ve 7.sınıf ($\overline{X}$= 3.92) öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin 9.sınıf ($\overline{X}$= 3.43) ve 10.sınıf ($\overline{X}$= 3.01) öğrencilerinin

matematik kaygı düzeylerinden daha düşük olduğu, 8.sınıf ($\bar{x}$= 3.78) öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri 10.sınıf ($\bar{x}$= 3.01) öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonucunda alt boyut olan matematik sevgisi düzeyi ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$F_{(3,196)}$=9.472, p<.01].Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için yapılan 'Scheffe' testi sonuçlarına göre 7.sınıf ($\bar{x}$=3.81) ve 8.sınıf ($\bar{x}$=3.65) öğrencilerinin matematik sevgi düzeylerinin 10.sınıf ($\bar{x}$=2.95) öğrencilerinin sevgi düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonucunda diğer alt boyut olan matematik becerisi ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$F_{(3,196)}$=12.913, p< .01].Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için yapılan 'Scheffe' testi sonuçlarına göre 7.sınıf ($\bar{x}$=4.13) öğrencilerinin matematik beceri düzeyleri 9.sınıf ($\bar{x}$=3.61) ve 10.sınıf ($\bar{x}$=3.13) öğrencilerinin beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu, 8.sınıf (X=4.00) öğrencilerinin beceri düzeyleri de 10.sınıf ($\bar{x}$=3.13) öğrencilerinin beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.Tüm sınıf düzeyindeki matematik dersi kaygı ortalamaları dikkate alındığında, tüm gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı olmamakla birlikte, sınıf düzeyi arttıkça kaygı düzeyinin de arttığını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Matematik Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin kaygı düzeylerinin babanın eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. *Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Matematik Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Matematik Sevgisi	1. Okur-yazar	4	83	4	1.14	.94
	2. İlkokul	43	100.49			
	3. Ortaokul	76	99.31			
	4. Ortaöğretim	65	98.85			
	5. Yükseköğretim	10	113.5			
Matematik Becerisi	1. Okur-yazar	4	97.13	4	2.34	.80
	2. İlkokul	43	93.48			
	3. Ortaokul	76	96.84			
	4. Ortaöğretim	65	106.9			
	5. Yükseköğretim	10	111.15			
Genel Matematik Kaygı Ölçeği	2. Okur-yazar	4	86.63	4	1.057	.96
	3. İlkokul	43	98.06			
	4. Ortaokul	76	98.26			
	5. Ortaöğretim	65	101.77			
	6. Yükseköğretim	10	113.45			

Tablo 5'de görüldüğü üzere öğrencilerin kaygı düzeylerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda hem toplam puanda [$X^2_{(5)}$= 1.057, p > .05], hem de 'matematik sevgisi' ile [$X^2_{(5)}$= 1.4, p > .05], 'matematik becerisi' [$X^2_{(5)}$= 2.34, p > .05] alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre babanın eğitim düzeyinin çocuğunun matematik kaygısını etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Matematik Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin kaygı düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Anne Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Matematik Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Değişkenler	**Eğitim Düzeyi**	**N**	**Sıra Ort.**	**sd**	**X^2**	**p**
Matematik Sevgisi	1. Okumaz-yazmaz	3	84.50	5	7.15	.21
	2. Okur-yazar	7	83.07			
	3. İlkokul	83	105.61			
	4. Ortaokul	58	101.39			
	5. Ortaöğretim	41	86.06			
	6. Yükseköğretim	8	136.25			
Matematik Becerisi	1. Okumaz-yazmaz	3	33.17	5	6.00	.30
	2. Okur-yazar	7	95.14			
	3. İlkokul	83	106.17			
	4. Ortaokul	58	97.73			
	5. Ortaöğretim	41	95.63			
	6. Yükseköğretim	8	116.56			
Genel Matematik Kaygı Ölçeği	1. Okumaz-yazmaz	3	62.67	5	7.24	.20
	2. Okur-yazar	7	86.79			
	3. İlkokul	83	106.57			
	4. Ortaokul	58	99.63			
	5. Ortaöğretim	41	87.98			
	6. Yükseköğretim	8	134.19			

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğrencilerin kaygı düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda hem toplam puanda [$X^2(5)$= 7.24, p > .05], hem de 'matematik sevgisi' ile [$X^2(5)$= 7.15, p > .05], 'matematik becerisi' [$X^2(5)$= 6.00, p > .05] alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı ortaya

çıkmıştır. Buna göre annenin eğitim düzeyinin çocuklarının kaygı düzeyini etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin Matematik Kaygı Düzeyleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişki

Öğrencilerim matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizi yapılmış ve sonuçları tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Öğrencilerin Matematik Kaygı Düzeyleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*

		Birinci Dönem Sonu Matematik Puanı
Genel Matematik Kaygı Ölçeği	Pearson Korelasyon	.53**
	p (anlamlılık değeri)	.000
	N	200
Matematik Sevgisi	Pearson Korelasyon	.51**
	p (anlamlılık değeri)	.000
	N	200
Matematik Becerisi	Pearson Korelasyon	.44**
	p (anlamlılık değeri)	.000
	n	200

Tablo 7'de görüldüğü üzere öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarısı arasında orta düzeyde anlamlı (pozitif olmakla birlikte, anlamsal olarak negatif) bir ilişki vardır (yüksek puan=düşük kaygı) [$r= .53$, $p < .001$]. Buna göre öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri artıkça matematik başarısının azaldığını söylemek mümkündür. Matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin determinasyon katsayısı ($r^2= 0.28$) dikkate alındığında, matematik başarısındaki toplam varyansın % 28'inin matematik kaygısından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Tablo 7'de görüldüğü üzere, öğrencilerin matematik sevgisi düzeyleri ile matematik başarısı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır [$r= .51$, $p < .001$]. Buna göre, öğrencilerin matematik sevgisi arttıkça, matematik dersine yönelik başarılarının artacağını söylemek mümkündür. Matematik sevgisine ilişkin algı ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin determinasyon katsayısı ($r^2= 0.26$) dikkate alındığında, matematik başarısındaki toplam varyansın % 26'sının matematik sevgisinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin matematik beceri düzeylerine ilişkin kişisel algı düzeyleri ile matematik başarısı

arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır [r= .44, p < .001]. Buna göre, öğrencilerin matematik beceri düzeylerine ilişkin kişisel algı düzeyleri arttıkça, matematik dersine yönelik başarılarının artacağını söylemek mümkündür. Matematik beceri düzeylerine ilişkin kişisel algı düzeyleri ile matematik başarısı arasında ilişkinin determinasyon katsayısı (r^2= 0.19) dikkate alındığında, matematik başarısındaki toplam varyansın % 19'unu matematik beceri düzeylerine ilişkin kişisel algıdan kaynaklandığını söylemek mümkündür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğrencilerin matematik kaygısı ölçeğinin toplam puanları dikkate alındığında, bunun orta düzeyin biraz altında olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanında matematik sevgisi boyutuna ait ortalama ve matematik becerisi boyutuna ait ortalamaların sonucunun da ölçeğin tamamına ait sonuca benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin ortalama puanın biraz altında olduğunu söylemek mümkündür.İlgili araştırmalarda, öğretmen adaylarının (Bekdemir, 2007) ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin (Bekdemir, 2009) matematik kaygılarının ortalamanın biraz üstünde olduğu ortaya çıkmış, bunun yanında yurtdışında yapılan bazı araştırmalarda (Hembre, 1990; Jackson ve Leffingwell, 1999) da öğretmen adaylarının matematik kaygısına sahip olduklarını ortaya koyan araştırmalar, bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin matematik kaygısına ilişkin algı düzeylerinin hem ölçeğe ilişkin toplam puanlarda hem de matematik sevgisi ve matematik becerisi boyutlarında cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı, buna göre erkeklerin kaygı düzeyleri, kızların kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyetin kaygı üzerindeki etkisine ilişkin ilgili literatürde farklı sonuçlar mevcut olup, kaygı düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar (Aydın, Delice, Dilmaç ve Ertekin 2009; Yenilmez, Girginer ve Uzun, 2004; Yenilmez ve Özbey, 2006) olmakla birlikte, bu araştırma sonuçlarıyla uyumlu olarak erkek öğrencilerin matematik kaygı düzeyinin kızlardan daha yüksek bulan araştırmaların (Peker ve Şentürk, 2012) yanında, kız öğrencilerin matematik kaygısını erkek öğrencilerden yüksek bulan araştırmalar (Baloğlu, 2004; Sözen, Sayıner, Tekin ve Turanlı, 2007) da mevcuttur.

Matematik kaygı ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasında, hem toplam puanlarında hem de her iki alt boyutta farklar benzer şekilde ortaya çıkmıştır. 7.sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin 9.sınıf ve 10.sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinden daha düşük olduğu, 8.sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri 10.sınıf öğrencilerinin matematik kaygı

düzeylerinden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Tüm sınıf düzeyindeki matematik dersi kaygı ortalamaları dikkate alındığında, tüm gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı olmamakla birlikte, sınıf düzeyi arttıkça kaygı düzeyinin de arttığını söylemek mümkündür. Yenilmez ve Özbey (2006) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, beşinci sınıfların kaygı düzeyinin altı ve yedinci sınıflardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin matematiğe yönelik kaygı düzeylerinin anne ve babanın eğitim durumuna göre karşılaştırıldığında, hem toplam ölçekte hem de alt boyutlarda, istatistiki olarak anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Yenilmez ve Özbey'in (2006) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, anne ve babanın eğitim seviyesine göre çocuklarının matematik kaygısının, bu araştırma bulgusundan farklı olarak, farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma kapsamında yapılan Kruskal Wallis testinde velilerin eğitim seviyesine göre sıra ortalamaları arasında ciddi farklar olmakla birlikte; bu farklar, karşılaştırma gruplarından olan okumaz-yazmaz veliler, diplomasız okur-yazar veliler ile üniversite mezunu veli sayısının düşük olması dolayısıyla, istatistiki olarak anlamsız çıkmış olabilir.

Öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarısı arasında orta düzeyde anlamlı negatif yönlü bir ilişki olduğu, buna göre öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri artıkça matematik başarısının azaldığını söylemek mümkündür. Bunun yanında kaygı ölçeğinin alt boyutları olan öğrencilerin 'matematik sevgisi' ve 'matematik becerisi' düzeyleri ile matematik başarısı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin determinasyon katsayısı dikkate alındığında, matematik başarısındaki toplam varyansın % 28'inin matematik kaygısından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğrencilerin matematik sevgisi ve matematik becerisine ilişkin olumlu algıları arttıkça, matematik dersine yönelik başarılarının artacağı söylenebilir. İlhan ve Öner-Sünkür'ün (2012) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, matematik başarısına ilişkin toplam varyansın % 18'inin, bu araştırma kapsamındaki bulgudan biraz yüksek olarak; Bekdemir'in (2009) yaptığı araştırmada ise toplam varyansın % 26'sının, bu araştırma sonucuna oldukça benzer şekilde, matematik kaygısı ile açıklandığını bulmuşlardır.

Bu araştırma kapsamında matematik başarısı ile kaygı arasında negatif yönlü ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yenilmez ve Özbey (2006) de yaptıkları araştırmada matematik başarısının arttıkça, kaygının azaldığını bulmuşlardır. İlgili diğer araştırmalar incelendiğinde; Peker ve Şentürk'ün (2012), ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada matematik başarısı ile matematik kaygısı arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki; Şahin'in

(2008) ilkokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, matematik başarısı arttıkça, matematik kaygılarının azaldığı; Yenilmez, Girginer ve Uzun'un üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, matematik başarısındaki yüksek düzeylerin, daha düşük matematik kaygısına karşılık gelmesi; Dursun ve Bindak (2011) ile İlhan ve Öner-Sünkür'ün (2012) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, matematik kaygısı ile matematik başarısı arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki; Ergene (2011) ile Yenilmez ve Özabacı'nın (2003) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada matematik başarısı ile matematik kaygısı arasında orta düzeyde negatif yönlü buldukları ilişkive sonuçlar bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

KAYNAKÇA

Alkan, H., Güzel, E. B. ve Elçi, A. N. (2004). Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında matematik öğretmenlerinin üstlendiği rollerin belirlenmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Aydın, E., Delice, A., Dilmaç, B. ve Ertekin, E. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik kaygı düzeylerine cinsiyet, sınıf ve kurum değişkenlerinin etkileri, *İlköğretim Online, 8*(1), 231-242.

Balcı, A. (2000). *İş stresi,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A. (2005). *Eğitim yönetimi terimler sözlüğü,* Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler,* Ankara: Pegem Akademi.

Baloğlu, M. (2004). Statistics anxiety and mathematics anxiety: Some interesting differences. *Education Research Quarterly, 27*(3), 38-49.

Baloğlu M., Koçak R. (2006). A multivariate investigation of the differences in mathematics anxiety. *Pers. Individ. Dif. 40,* 1325–1335.

Başarır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Bekdemir, M. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarındaki matematik kaygısının nedenleri ve azaltılması için öneriler (Erzincan Eğitim Fakültesi örneği), *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 131-144.

Bekdemir, M. (2009). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin ve başarılarının değerlendirilmesi, *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2*(2), 169-189.

Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi, 17*(2), 442-448.

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

Cüceloğlu, D.(2005).*İnsan ve Davranışı (Psikolojinin Temel Kavramları).* İstanbul, Remzi Kitabevi.

Dede, Y. ve Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi.*Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 295-312.

Dursun, S. ve Bindak, R. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 35*(1), 18-21.

Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety, study habits, achievement, motivation, and academic performance among turkish high school students. *Education and Science, 160,* 320-330.

Fraenkel, J. R. ve N. E. Wallen. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). PA: McGraw-Hill.

Green, G. W. (1999). Çocuğuma Matematiği Nasıl Anlatırım. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Hadfield, O. D. & Trujillo, K. M. (1999). Tracing the roots of mathematics anxiety through in-depth interviews with preservice elementary teachers. *College Student Journal, 33*(2). Retrieved January 2, 2007, from http://www.questia.com/PM.gst?a=o&d=5001892780&er=deny

Hill, F., Mammarella, I. C., Devine, A., Caviola, S., Passolunghi, M. C., & Szűcs, D. (2016). Maths anxiety in primary and secondary school students: Gender differences, developmental changes and anxiety specificity. *Learning and Individual Differences, 48,* 45-53.

Jackson, C.D. ve Leffingwell, R.J. (1999). The role of ınstructors in creating mathematics anxiety in students from kindergarten through college. *Mathematics Teacher, 92*(7), 583-586.

İlhan, M. ve Öner-Sünkür, M. (2012). Matematik kaygısı ile olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin matematik başarısını yordama gücü, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *8*(1), 178-188.

Karadeniz, İ. (2004). *Kırsal kesimdeki ortaokul öğrencilerinin matematiğe ilişkin kaygıları ile matematik tutumları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kennerley, H. (2018). *Kaygı (Anxiety).* (çev. Nur Yener) İstanbul. Kuraldışı Yayıncılık.

Kesici, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ile temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavları öncesi yaşadıkları stresin matematik başarısına etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Le Gall, A. (2016). *Anksiyete ve Kaygı.*(çev. İsmail Yerguz) Ankara. Pelin Ofset Ltd. Şti.

Özdemir, E. ve Gür, H. (2011). Matematik kaygısı-endişesi ölçeğinin (MKEÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Eğitim ve Bilim, 36*(161), 39-50.

Passolunghi, M. C., Caviola, S., De Agostini, R., Perin, C., & Mammarella, I. C. (2016). Mathematics anxiety, working memory, and mathematics performance in secondary-school children. *Frontiers in Psychology, 7,* 1-8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00042. (E.t.23.10.2018)

Peker, M. ve Şentürk, B. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi,*Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 34,* 21-32.

Rossnan, S. (2006). Overcoming math anxiety. Mathitudes, 1 (1), pages 1 of 4

Salecl, R. (2018). *Kaygı Üzerine (On anxiety).*(çev. Barış Engin Aksoy) İstanbul. Metis Yayınları.

Sözen, D., Sayıner, B. Tekin, N. ve Turanlı, M. (2007). Lise öğrencilerinde kaygı, sınav kaygısı ve matematik kaygısı arasındaki ilişki. *IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi.* Çeşme: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Şahin, F. Y. (2000). Matematik kaygısı, *Eğitim Araştırmaları, 1*(2), 75-79.

Şahin, F. Y. (2008). Mathematics anxiety among 4th and 5th grade Turkish elementary school students. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 3*(3), 179-192.

Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2015). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı: PISA 2015 ulusal rapor.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf

Yenilmez, K. ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 132-146.

Yenilmez, K., Girginer, N. ve Uzun, Ö. (2004). Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri, Eskişehir *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(1), 147-162.

Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 431-448.

Yenilmez, K. ve Duman, A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri, journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/ Vol10_Issue19_2008/590-1581-1-PB.pdf

Yuksel-Şahin F. (2008). Mathematics Anxiety Among 4th and 5th Grade Turkish Elementary School Students. *International Electronic Journal of Mathematics Education, III* (3), 179- 192. Nisan 02, 2011, www.iejme.com

OKUL YÖNETİCİLERİNİN PATERNALİST LİDERLİK DAVRANIŞLARI, ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK VE DUYGUSAL BAĞLILIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ramazan ERTÜRK[6]

ÖZET[7]

İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunda 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Bolu ili Yeniçağa ve Dörtdivan ilçelerindeki ilk ve ortaokullar ile liselerde görevli 169 öğretmen yer almaktadır. Araştırmada Paternalist Liderlik, Örgütsel Vatandaşlık ve Duygusal Bağlılık ölçekleri kullanılmıştır. Kolmogorov Smirnov testi yapılarak veri dağılımlarının normalliği incelenmiştir. Bütün değişkenlerin normal dağılım göstermediği (p<.05) saptanmış ve araştırmada nonparametrik testler kullanılmıştır. Cinsiyet ve branş değişkenleri için Mann-Whitney U testi, yaş ve okuldaki çalışma süresi değişkenleri için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Öğretmenlerin algı düzeylerini belirlemede ortalama ve standart sapmalar değerlendirilmiş, okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Sperman RHo korelasyon katsayısına bakılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları, örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları yüksek düzeydedir. Kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları erkek öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları birbirine benzemektedir. Branş değişkeni öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik ve duygusal bağlılık algılarında farklılık oluşturmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık algıları branş öğretmenlerinden yüksektir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ile duygusal bağlılığa yönelik algıları farklılık gösterirken, örgütsel vatandaşlığa yönelik algıları birbirine benzemektedir. Görev yaptığı okulda çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık algıları farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır.

Anahtar Kelimeler: *Liderlik, bağlılık, vatandaşlık, paternalist, öğretmen.*

---

[6] Doktora Öğrencisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Gölköy/BOLU, koroglu522@hotmail.com

[7] Bu çalışma 9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

PATERNALIST LEADERSHIP BEHAVIOR OF SCHOOL ADMINISTRATORS, THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP AND EMOTIONAL COMMITMENT PERCEPTIONS

ABSTRACT

The aim of the research, which was conducted in the relational survey model, was to determine the relationship between school administrators 'paternalistic leadership behaviors, teachers' organizational citizenship and emotional commitment. In the study group, there are 169 teachers working in primary and secondary schools and high schools in Yeniçağa and Dörtdivan districts of Bolu province in 2017-2018 academic year. Paternalist Leadership, Organizational Citizenship and Emotional Commitment scales were used in the study. Kolmogorov Smirnov test was used to examine the normality of data distribution. All variables were not found to be normal (p <.05) and nonparametric tests were used. Mann-Whitney U test was used for gender and branch variables, and Kruskal-Wallis test was used for age and school working time variables. Mean and standard deviations were evaluated in determining the perception levels of teachers, and Sperman RHo correlation coefficient was examined in order to determine the relationship between the paternalist leadership behaviors of teachers and their emotional commitment and organizational citizenship perceptions. According to the results of the study, teachers' perceptions of paternalist leadership behaviors, school principals, organizational citizenship and emotional commitment are high. Female teachers 'perceptions of school administrators about paternalist leadership behaviors are higher than male teachers' perceptions. Female and male teachers' perceptions of organizational citizenship and emotional commitment are similar. The branch variable did not affect the teachers' perceptions of the paternalist leadership behaviors of their school administrators and their emotional commitment. Class teachers' perceptions of organizational citizenship are higher than branch teachers. According to the age variable, the perceptions of teachers about paternalist leadership behaviors and their perception of emotional commitment vary, while their perceptions of organizational citizenship are similar. Teachers who have different working hours in their schools vary from perceptions of school administrators' perceptions of paternalist leadership behaviors, emotional commitment and organizational citizenship perceptions. There are positive and moderate significant relationships between teachers' perceptions of paternalist leadership behaviors and perceptions of organizational citizenship and emotional commitment.

Keywords: *Leadership, commitment, citizenship, paternalist, teacher.*

GİRİŞ

Liderler geçmişten günümüze toplumları etkileyen onları sürükleyen kişiler olmuşlardır. Örgütlerde çalışanları etkileyerek ve ikna ederek yönlendirecek, onlara rehberlik edebilecek kişiler liderlere ihtiyaç duyulabilmektedir. Aksi halde örgütler kendilerinden

beklenen üretim veya hizmeti gerçekleştirmekte zorlanabilir. Bu anlamda liderlerin çalışma ve iş hayatında önemli olduğu söylenebilir. Örgüt yönetimlerinde bir çok liderlik türü uygulanabilmektedir. Liderlerin örgütlerin bir aile kendilerini de bir baba olarak düşündükleri Paternalist liderlik teorilerinin batıdaki toplumların kültürlerine uygun olmaması sonucunda gelişmiştir. Wasti (2000) Türkiye'de çalışanların aile ortamına benzer örgütlerde çalışmak istediklerini belirtmektedir. Bu sayede yöneticilerini anne veya babası gibi gören çalışanlar örgütlerini aile ortamı gibi görerek hem örgütleriyle hem de yöneticileriyle aralarında duygusal bir bağ oluşabilmektedir (Köse ve Tetik Türesin, 2015).

Ataerkil bir düşünce temeline esas alan paternalist lider aile fertlerini istek ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket ederek kişisel istek ve ihtiyaçlarını göz ardı edebilen fedakâr sevgiyi önemseyen korumacı bir liderdir. Bu bakımdan bu liderlik türü örgütteki çalışanlar arasındaki görev ve sorumluk paylaşımından ziyade örgüt içerisinde oluşturulacak aile ortamını ve manevi bir bağı anlatmaktadır. Liderin örgütte aile iklimi oluşturmasın temel alan bu liderlik türünde lider çalışanlarına baba gibi davranarak çalışanlarının iş hayatı dışındaki özel hayatlarıyla da ilgilenerek onlara faydalı olmaya çalışmaktadır (Erkuş, Tabak ve Yaman, 2010).

Yardımsever ve çıkarcı paternalizmi ele alan Aycan (2006), bu türlerin liderin yardımsever veya çıkarcı niyetine ve izleyenlere karşı davranışını ele aldığını belirtmektedir. Farh ve Cheng (2000) paternelist liderliği üç boyutta ele almışlar ve bu boyutların otoriter, ahlaki ve yardımsever boyutlar olduğunu açıklamışlardır. Otoriter liderlik çalışanlar üzerinde mutlak otorite ve kontrolü savunan ve çalışanlardan şartsız uyum beklemektedir. Liderin kişisel dürüstlüğünü ve sahip olduğu ahlakı temel alan boyut ahlaki liderliktir. Çalışanların refahı, mutluluğu ve iyiliği için liderin uzun süreli ve bütüncül ilgisini anlatan boyutu ise yardımsever liderliktir. Okul müdürlerinin yardımsever olmaları ve ahlaki davranışlar sergilemeleri, öğretmenlerin okula uyumlarına ve isteyerek daha fazla iş yapmalarına katkı sağlayabileceği için okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlıklarıyla ilişkili olabileceği düşünülebilir. Bu anlamda örgütsel vatandaşlık kavramının açıklanması aralarındaki ilişkinin anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

Literatürde ilk kez Bateman ve Organ (1983) tarafından kullanılan örgütsel vatandaşlık davranışının örgüt tarafından biçimsel bir şekilde ödüllendirilmeyen davranışlar olması temel niteliklerinden biridir (Dipaola ve Neves, 2009). Bu açıdan bireyin örgütsel davranışına sebep olan etken dışsal ödüller değildir (Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009).

Gönüllülüğü esas alan ve örgütlerin işlevlerini verimli bir şekilde gerçekleştirmelerini sağlayan örgütsel vatandaşlık davranışının ödül siteminde tam ve doğrudan dikkate alınmamaktadır. Kişisel isteklere göre yapılan ve örgütlerde zorunluluk içermeyen örgütsel vatandaşlık davranışı yapılmadığı zaman ceza gerektirmemektedir (Ünal, 2003). Bu bakımdan kişini isteğine bırakılan örgütsel vatandaşlık davranışının ortaya çıkmasında liderlik rolünü etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü kişi istemezse bu davranış ortaya çıkmaz. Çalışanlarda örgütsel vatandaşlık davranışının gözlenebilmesi liderin çalışanlarını etkilemesi, ikna, rehberlik yöntemleriyle yönlendirmesi ve babacan davranışlarıyla örgütte olumlu bir aile ortamı oluşturmasıyla mümkün olabilir. Yapılan araştırmalarda (Dipaola ve Neves, 2009; Jimmieson, Hannam ve Yeo, 2010; Mogotsi, Boon ve Fletcher, 2011) örgütsel vatandaşlık davranışının çalışanlarının performansını ve memnuniyetini etkilediği saptanmıştır. Dolayısıyla örgütsel vatandaşlık davranışının duygusal bağlılıkla da ilişkili olabileceği söylenebilir. Mercan (2006) bulunduğu okula bağlılık gösteren öğretmenlerin huzura önem verdiklerini ve bu huzurlu ortamda daha çok örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediklerini saptamıştır. Çalışanlar yöneticilerini güvenilir dürüst ve adil olduklarını düşündüklerinde onlara örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla karşılık verebilmektedirler (İşbaşı, 2000). Bu anlamda bireyin göstereceği örgütsel vatandaşlık davranışı ile bu davranışı etkileyen örgütsel bağlılık arasında doğru bir orantı olduğu söylenebilir (Kamer, 2001). Çalışanların örgütlerine duygusal olarak bağlanmaları, onlarda örgütsel vatandaşlık davranışının oluşmasına katkı sunabilir.

Derecesi yüksek bir duygu olan bağlılık, bireyin bir düşünce, kurum, kişi veya kendisinden daha üst seviyede olan bir şeye gösterilen aitliği ve yerine getirilmesi gereken yükümlülükleri anlatmaktadır (Mercan, 2006). Atay'ın (2006) bireyin örgütüne katılması ve örgüte karşı duygusal bir bağ hissetmesi olarak tanımladığı duygusal bağlılık, çalışanların örgütlerinin değer ve amaçlarıyla özdeşleşmelerini anlatmaktadır. Örgütü için çabalayan, örgütünün çıkarlarına değer veren ve istedikleri için örgütlerinde kalan bireylerin duygusal bağlılıkları yüksek olabilmektedir. Duygusal bağlılık örgütlerde çalışanlardan beklenen ve istenilen bir bağlılıktır (Allen ve Meyer, 1991; Akt: Uyguç ve Çımrın, 2004).

İstedikleri için örgütünde kalan çalışanların örgütüne güçlü bir bağlılık duyduğu söylenebilir. Çalışan için örgütüne bağlılığın en iyi ifadesi kendi isteğiyle örgütünde kalmasıdır. İşverenlerin istediği ve hayalini kurdukları kendini örgütüne adamış ve sadık çalışanlar duygusal bağlılığı gelişmiş kişilerdir. Bu kişiler işlerine karşı olumlu tutum sergiledikler için ekstra sorumluluk almakta ve gayret göstermekte istekli ve heveslidirler

(Ölçüm Çetin, 2004). Bireysel ve örgütsel değerler arasındaki uyum sonucu ortaya çıkan ve çalışanların gönüllülüğü esasına dayanan duygusal bağlılığın temelinde arzu ve istekler vardır. Çalışanın örgütte bulunmasından memnuniyet duymasını ve örgüt amaçlarının gönüllü olarak desteklenmesini sağlar. Çalışan amaçların gerektirdiği davranışları ve eylemleri zorunlu olarak değil isteyerek yerine getirmektedir. Çalışanın örgütsel özdeşleşme ve örgütüne içtenlikle katılımını ifade eden duygusal bağlılık, örgütte paylaşılan ortak değerler sayesinde örgüte bağlanmayı sağlar (Taşkın ve Dilek, 2010).

Kişisel ve iş özellikleri ile iş tecrübesi duygusal bağlılığı etkiler. Temel ihtiyaçlarını karşılamış, beklentilerini gerçekleştirmiş tecrübeli çalışanlar tecrübesiz çalışanlara göre örgütlerine duygusal açıdan daha bağlıdırlar (Uygur, 2009). Örgüte bağlılık düzeyi yüksek bireylerin örgütsel vatandaşlık algılarının da yüksek olacağı söylenebilir. Bu bağlamda araştırmada okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algıları ile duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algı düzeyleri cinsiyetlerine, branşlarına, yaşlarına ve okulda çalışma sürelerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algı düzeyleri cinsiyetlerine, branşlarına, yaşlarına ve okulda çalışma sürelerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin duygusal bağlılık algı düzeyleri cinsiyetlerine, branşlarına, yaşlarına ve okulda çalışma sürelerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
5. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık algılarının cinsiyet, branş, yaş ve okulda çalışma süresi değişkenleri ile birlikte aralarındaki değişimini varlığı ve derecesi belirlenmiştir (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Bolu ili Yeniçağa ve Dörtdivan ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 169 öğretmenin oluşturduğu araştırma evren üzerinde yürütülerek örneklem almaya ihtiyaç duyulmamıştır. 169 öğretmenin tamamına dağıtılan 169 ölçeğin 168 tanesi geri dönmüş ve geri dönen ölçekler değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri iki bölümden oluşan ölçme araçları ile toplanmıştır. Birinci bölümde cinsiyet, branş, yaş ve okuldaki çalışma süresi gibi öğretmenlerin demografik özelliklerine yönelik dört soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise Paternalist Liderlik, Örgütsel Vatandaşlık ve Duygusal Bağlılık ölçekleri yer almaktadır.

Paternalist Liderlik Ölçeği

Aycan, Schyns, Sun, Felfe ve Saher (2013) tarafından geliştirilen ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanan ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Paternalist Liderlik ölçeğinin bu araştırmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .85 olarak saptanmıştır. Bütün olarak ele alınan ölçeğin değerlendirmesi 1.00-2.60 Düşük; 2.61-4.40 Orta; 4.41-6.00 Yüksek şeklindedir. 6'lı likert tarzda oluşturulan ölçeğin derecelendirmesi kesinlikle katılmıyorum (1) ve kesinlikle katılıyorum (6) arasında derecelendirilmiştir.

Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği

DiPaola, Tarter ve Hoy'un (2005) geliştirmiş olduğu ölçeğin Türkçe uyarlamasını Taşdan ve Yılmaz (2008) yapmıştır. 12 maddeden ve beşli likert tarzda geliştirilen ölçek tek boyutludur. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından .87 olarak saptanan ölçeğin bu araştırmada hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı.85' tir. Bu sonuçlarla ölçeğin yeterli güvenirliliğe sahip olduğu söylenebilir. Beşli likert tarzda oluşturulan ölçek, 1.00-2.60 Düşük; 2.61-3.40 Orta; 3.41-5,00 Yüksek şeklinde değerlendirilmektedir.

Duygusal Bağlılık Ölçeği

Allen ve Meyer'ın (1991) geliştirdiği 7 maddelik ölçek Dilek (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayısı Dilek (2005) tarafından .90 olarak saptanan ölçeğin Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayısı bu araştırmada .93 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçla ölçeğini güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçeğin değerlendirmesi 1.00-2.60 Düşük; 2.61-3.40 Orta; 3.41-5.00 Yüksek şeklindedir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizine başlanmadan önce SPSS programına yüklenmiştir. Programa yüklenen verilere alt problemlere uygun olarak hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için Kolmogorov Smirnov testi ile veri dağılımlarının normalliği incelenmiş olup tüm değişkenlerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır ($p<.05$). Bundan dolayı çalışmada nonparametrik testler kullanılmıştır. Cinsiyet ve branş değişkenlerinde Mann-Whitney U testi, yaş ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerinde Kruskal-Wallis Testi, algı düzeylerini belirlemede ortalama ve standart sapma, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi saptamak için Sperman RHo korelasyon testleri yapılmıştır. Mutlak değer olarak korelasyon katsayısı 1.00-0.70 arasında yüksek; 0.69-0.30 arasında orta; 0.29-0.00 arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmektedir. (Büyüköztürk, 2011).

BULGULAR

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ile örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. *Öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları*

Ölçekler	N	$\overline{X}$	SS
Paternalist Liderlik	168	4.83	1.02
Örgütsel Vatandaşlık	168	3.84	0.88
Duygusal Bağlılık	168	3.68	1.15

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ($\overline{x}$=4.83), örgütsel vatandaşlık algıları ($\overline{x}$=3.84) ile duygusal bağlılık algılarının ($\overline{x}$=3.68) yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle öğretmenler, okul müdürlerinin yüksek düzeyde paternalist liderlik davranışları sergilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları da yüksek düzeydedir.

Cinsiyet değişkenine açısından öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algı düzeylerinin incelenmesine yönelik yapılan Mann-Whitney U sonuçları Tablo 2 'de verilmiştir.

Tablo 2. *Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları*

Ölçekler	Değişken	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Paternalist Liderlik	Kadın	103	90.58	9329.50	2721.500	.041*
	Erkek	65	74.87	4866.50		
Örgütsel Vatandaşlık	Kadın	103	83.91	8642.50	3286.500	.842
	Erkek	65	85.44	5553.50		
Duygusal Bağlılık	Kadın	103	83.33	8582.50	3226.500	.691
	Erkek	65	86.36	5613.50		

*(p<.05)

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet değişkeni öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algılarında anlamlı farklılık oluşturmamış (p<.05) örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algılarında anlamlı fark ortaya çıkarmıştır (p>.05). Kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algılarının ($\overline{R}$=90.58) erkek öğretmenlerin algılarından ($\overline{R}$=74.87) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları ise cinsiyetlerine göre değişmemektedir.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algı düzeylerinin incelenmesine yönelik yapılan Mann-Whitney U sonuçları Tablo 3 'te verilmiştir.

Tablo 3. *Branş değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları*

Ölçekler	Değişken	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Paternalist Liderlik	Sınıf Öğretmeni	41	81.01	3321.50	2460.500	.597
	Branş Öğretmeni	127	85.63	10874.50		
Örgütsel Vatandaşlık	Sınıf Öğretmeni	41	101.65	4167.50	1900.500	.009*
	Branş Öğretmeni	127	78.96	10028.50		
Duygusal Bağlılık	Sınıf Öğretmeni	41	91.85	3766.00	2302.000	.262
	Branş Öğretmeni	127	82.13	10430.00		

*(p<.05)

Tablo 3 incelendiğinde branş değişkeni öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ve duygusal bağlılık algılarında anlamlı bir farklılık

oluşturmamıştır (p>.05). Branş değişkeni öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarında anlamlı farklılık oluşturmuştur (p<.05). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık algıları ($\bar{R}$=101.65) branş öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık algılarından ($\bar{R}$=78.96) daha yüksektir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algı düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan Kruskal-Wallis sonuçları Tablo 4' te gösterilmektedir.

Tablo 4. *Öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları*

Ölçekler	Yaş	n	Sıra Top.	sd	χ2	p	Anlamlı fark
Paternalist Liderlik	A.20-30 yaş	50	104.38	3	16.850	.001*	**A-B, C-B**
	B.31-40 yaş	90	70.77				
	C.41-50 yaş	20	96.73				
	D.50 yaş ve üzeri	8	84.19				
Örgütsel Vatandaşlık	A.20-30 yaş	50	93.28	3	3.249	.355	-
	B.31-40 yaş	90	81.07				
	C.41-50 yaş	20	74.30				
	D.50 yaş ve üzeri	8	93.69				
Duygusal Bağlılık	A.20-30 yaş	50	102.83	3	13.371	.004*	**A-B**
	B.31-40 yaş	90	72.46				
	C.41-50 yaş	20	92.53				
	D.50 yaş ve üzeri	8	85.38				

*(p<.05)

Tablo 4'e göre yaş değişkeni öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ile duygusal bağlılık algılarında anlamlı fark oluşturmuş (p<.05); örgütsel vatandaşlık algılarında farklılık oluşturmamıştır (p>.05). Buna göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ile duygusal bağlılık algıları yaşlarına göre değişmekte olup, örgütsel vatandaşlık algıları birbirine benzemektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ile duygusal bağlılığa yönelik algılarının hangi yaş grupları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmış ve 20-30 yaş aralığındaki

öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ($\bar{R}$=88.83), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılarından ($\bar{R}$=60.32); 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ($\bar{R}$=69.35), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılarından ($\bar{R}$=52.42) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Test sonucuna göre; 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarının ($\bar{R}$=87.18), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılarından ($\bar{R}$=61.23) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algı düzeylerinin incelenmesine yönelik yapılan Kruskal-Wallis sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları*

Ölçekler	Okuldaki Çalışma Süresi	n	Sıra Top.	sd	χ2	p	Anlamlı fark
Paternalist Liderlik	A. 1-5 yıl	109	87.47	3	9.762	.021*	**A-B** **A-D** **B-D**
	B. 6-10 yıl	41	68.41				
	C. 11-15 yıl	10	87.95				
	D. 16 yıl ve üzeri	8	122.13				
Örgütsel Vatandaşlık	A. 1-5 yıl	109	88.09	3	8.433	.038*	**A-B**
	B. 6-10 yıl	41	67.15				
	C. 11-15 yıl	10	106.75				
	D. 16 yıl ve üzeri	8	96.75				
Duygusal Bağlılık	A. 1-5 yıl	109	87.92	3	9.013	.029*	**A-B** **B-D**
	B. 6-10 yıl	41	67.89				
	C. 11-15 yıl	10	89.85				
	D. 16 yıl ve üzeri	8	116,38				

*(p<.05)

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılığa yönelik algılarında okuldaki çalışma sürelerinin anlamlı bir farklılık oluşturmuştur (p<.05).

Öğretmenlerin okul yöneticilerini paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılığa yönelik algılarının hangi çalışma sürelerinde farklılaştığını tespit etmek için yapılan Mann-Whitney U sonuçlarına göre; 1-5 yıl bulunduğu okulda çalışma süresi bulunan öğretmenlerin hem okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ($\bar{R}$=80.28) hem de örgütsel vatandaşlık ($\bar{R}$=80.48) ve duygusal bağlılık ($\bar{R}$=80.65) algıları 6-10 yıl çalıma süresi bulunan öğretmenlerin okul yöneticilerinin

paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ($\bar{R}$=62.78), örgütsel vatandaşlık ($\bar{R}$=62.27) ve duygusal bağlılık algılarından ($\bar{R}$=61.80) daha yüksektir. Bulunduğu okulda 16 yıl ve daha fazla çalışma süresi bulunan öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ($\bar{R}$=82.81), 1-5 yıl çalışma süresi bulunan öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algılarından ($\bar{R}$=57.25); 16 yıl ve daha fazla çalışma süresi bulunan öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ($\bar{R}$=36.94) 6-10 yıl çalışma süresi bulunan öğretmenlerin algılarından ($\bar{R}$=22.67); 16 yıl ve daha fazla çalışma süresi bulunan öğretmenlerin duygusal bağlılık algıları ($\bar{R}$=36.44) 6-10 yıl çalışma süresi bulunan öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarından ($\bar{R}$=22.77) daha yüksek saptanmıştır.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları arasındaki ilişkilere yönelik Sperman Rho Korelasyon analizi Tablo 6' da gösterilmektedir.

Tablo 6. *Öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları arasındaki ilişkilere yönelik Sperman Rho testi sonuçları*

Değişken	1	2	3
1.Paternalist Liderlik	-	0.55**	0.63**
2. Örgütsel Vatandaşlık	0.55**	-	0.65**
3.Duygusal Bağlılık	0.63**	0.65**	-

**p<.01 Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6 okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkilerin yönünü ve derecesini göstermektedir.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel vatandaşlık algıları arasında (r= .55, p< .01), öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ile duygusal bağlılık algıları (r= .63, p< .01), öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları ile duygusal bağlılık algıları arasında (r= .65, p< .01), pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları, örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenler, okul müdürlerinin yüksek düzeyde paternalist liderlik davranışları sergilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları da yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarını yüksek düzeyde algılamaları onların örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemelerine ve duygusal bağlılıklarının da artmasına sebep olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin iyiliklerine karşılık olarak okulda daha fazla çaba gösterdikleri ve okul müdürüne ve okula duygusal bağlılık gösterme eğilimlerini olabileceği söylenebilir. Bu anlamda okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının yüksek düzeyde algılanması ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algılarının yüksek olması normal karşılanabilir. Okul müdürlerinin okulda aile ortamını oluşturmaya çalışması da öğretmenlerin okullarına karşı duygusal bağlılıklarının artmasını sağlayarak okul faaliyetlerinin yerine getirilmesinde hiç bir karşılık beklemeden daha çok çaba göstermelerini ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının artmasını sağlayabilir. Çalışanlar yönetici ya da liderlerinin paternalist davranışlar sergilemesini beklemektedirler (Aycan ve Kanungo (2000). Bu anlamda öğretmenlerin okul yöneticilerinin davranışlarını yüksek düzeyde algılamaları literatüre uygun olduğu söylenebilir. Mordanow, Heischmidt ve Henson (2008) Liderlerin çalışanlarına yönelik tutumlarının çalışanların liderlerine ve işlerine ilişkin tutumlarını etkileyebileceğinin belirtmişlerdir. Bu anlamda okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algılarının yüksek düzeyde olmasında etkili olduğu düşünülebilir. Zhao ve Bo (2007) da Paternalist davranışlar sergileyen liderlerin çalışanlarına uzun süre yardımcı olarak ihtiyaçlarını karşıladıklarını ve onlarla ilgilendiklerini belirterek çalışanlarında bunun karşılığında liderlerine karşı minnettarlık hissederek liderlerine ve örgütlerine karşı olumlu duygular geliştirebileceklerini açıklamaktadır. Cerit (2013), Mete ve Serin (2015) ve Arslan (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gösterdikleri saptanmıştır. Altınkurt ve Yılmaz (2012) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarını yüksek düzeyde olduğunu saptamışlardır. Sezgin (2010), Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen (2010), Yıldız (2013), Ertürk (2014) ve Kıral (2017) çalışmalarında öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarının yüksek

düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Belirtilen araştırmalarda ulaşılan sonuçlar bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları erkek öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Kadın öğretmenlere okul yöneticileri daha babacan davranışlar sergilemektedir. Bu farklılık okul müdürlerinin kadın öğretmenlere karşı daha nazik, kibar ve yardımsever olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Kadın öğretmenlerin annelik duygularından dolayı okul müdürleriyle daha babacan ilişkiler kurmalarında bunda etkili olduğu söylenebilir. Çalışkan (2008) Cerit, Özdemir ve Akgün (2011) çalışmalarında kadın öğretmenlerin paternalist liderlik algılarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Cesur (2015) ve Kaygısızel (2015) tarafından yapılan çalışmalarda ise erkek öğretmenlerin okul yöneticilerini paternalist liderlik algılarını kadın öğretmenlere göre yüksek olduğu saptanmıştır. Bu araştırmalarda erkek öğretmenlerin algılarını yüksek çıkması okul müdürlerinin çoğunluğunun erkek olması sonucu erkek öğretmenlerle daha babacan ilişkiler kurmalarından kaynaklanıyor olabilir. Macit (2010) tarafından yapılan araştırmada ise kadın ve erkek öğretmenler algılarının benzer olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmanın sonucuna göre kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları birbirine benzemektedir. Cinsiyet değişkeni öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarında farklılık meydana getirmemektedir. Literatürde bu araştırmanın sonucunu destekleyen çalışmaların (Polat, 2007; Altınkurt ve Yılmaz; 2012) yanı sıra erkek ve kadın öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarında farklılıkların saptandığı çalışmalar da (Ölçüm-Çetin, 2004; Yılmaz, 2010) vardır. Yılmaz (2010) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre kadın öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Bu farklılığa çalışmaların farklı örneklemler üzerinde yürütülmeleri ve araştırma yapılan okulların iklim, kültürü ve yönetim biçimleri sebep olmuş olabilir. Nitekim okullarında okul yöneticilerinin yönetim tarzları, okul iklim ve okul kültürü öğretmenlerin daha fazla çaba göstermeleri veya çabalarını azaltmalarına sebep olabilir.

Araştırma sonucuna göre kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal bağlılık algıları benzer özellik göstermektedir. Karaca (2009), Türkoğlu (2011) Ertürk (2014) ve Kıral (2017) çalışmalarında kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarının benzer özellik gösterdiğini belirtmişlerdir. Akgül'ün (2012) çalışmasında ise kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal bağlılık algıları farklılık göstermiştir. Çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılması çalışmalardaki örneklem alınan okulların yönetim yapısından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonucuna göre branş değişkeni öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik ve duygusal bağlılık algılarında farklılık oluşturmamıştır. Sınıf ve branş öğretmenleri okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarının benzer özellikte olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf ve branş öğretmenlerini duygusal bağlılık algıları da birbirine benzemektedir.

Araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık algıları branş öğretmenlerinden daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık algılarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olması hafta boyunca okulda bulanmaları sonucu okul faaliyetlerine daha çok katılım göstermeleri ve okul personeliyle daha çok ilişki kurmalarından kaynaklanıyor olabilir. Branş öğretmenlerinin algısın sınıf öğretmenlerine göre düşük olması branş öğretmenlerinin derslerini bütün haftaya yayılmamış olmasından ve bunun sonucunda okuldan uzaklaşarak çabalarını azaltmalarından ve okul faaliyetlerine katılımlarının az olmasından kaynaklanıyor olabilir. Polat (2007) ve Altınkurt ve Yılmaz (2012) araştırmalarında bu araştırmanın sonucunu destekleyecek bulgulara ulaşmışlardır.

Bu araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ile duygusal bağlılığa yönelik algılarında yaş değişkeninin anlamlı fark ortaya çıkardığı saptanmıştır. 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılarından; 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ise 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları daha yüksek çıkmış olması okul müdürlerinin göreve yeni başlayan öğretmenlerin okula uyum sağlamaları, okullarını benimsemeleri ve mesleklerini sevmeleri için onlara daha babacan davranmalarından kaynaklanıyor olabilir. Araştırma sonucuna göre farklı yaş aralığındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlığa yönelik algıları birbirine benzemektedir. Polat (2007) bu araştırma sonucun destekler nitelikte yaş değişkeninin örgütsel vatandaşlık algısında farklılık oluşturmadığını saptamıştır. Yapılan bazı çalışmalarda ise (Ölçüm-Çetin, 2004; Celep, Polat, Elbir ve Yapıcı, 2004; Yılmaz, 2010; Çimli-Gök, 2010; Yancı, 2011 ve Köprülü, 2011) yaş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarında farklılık oluşturduğu ve yaş ilerledikçe öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarının da arttığı belirtilmiştir. Çalışma sonuçlarının farklılık göstermesi örneklem farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin duygusal bağlılık algıları 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Ertürk (2014) çalışmasında yaş değişkeninin öğretmenlerin duygusal bağlılıklarında bu çalışmaya benzer şekilde farklılık olduğunu saptamış ancak yüksek yaş aralıklarındaki öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının alt yaşlarda bulunan öğretmenlerin duygusal bağlılıklarından daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda çalışmalardaki sonuçlar birbirini destekler nitelikte değildir. Bu araştırmada 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre duygusal bağlılıklarının daha yüksek olması atanmalarındaki zorluklardan dolayı atandıklarında okula duygusal anlamda sıkı sıkıya bağlanmalarından veya çalışmalardaki çalışma gruplarının farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Kıral (2017) çalışmasında öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarının yaşa göre değişmediğini saptamıştır. Bu farklılığın sebebi çalışmaların farklı yerlerde ve farklı örneklem gruplarıyla yapılmış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonucuna göre okuldaki çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları farklılık göstermektedir. Bulunduğu okulda 1-5 yıl çalışma süresi bulunan öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları 6-10 yıl çalıma süresi bulunan öğretmenlerden daha yüksektir. Bu durum okul yöneticilerinin okuluna yeni gelmiş bu öğretmenlerin okula uyum sağlamaları, mesleklerini sevmeleri, motivasyonlarını artırmaları ve görev ve sorumluluklarını daha iyi yapmaları için daha babacan davranışlar sergilemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Chou (2012) çalışmasında yöneticinin çalışanlarıyla ilgilenmesi, onlara karşı anlayışlı ve örnek olması ve örnek olması sonucu yöneticilerle çalışanlar arasında etkileşimin artacağını açıklamaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre okulunda 1-5 yıl çalışma süresi olan öğretmenlerin paternalist liderlik algılarının yüksek olması sonucunda duygusal bağlılık algılarının da 6-10 yıl çalıma süresi bulunan öğretmenlerden daha yüksek olması belirtilen durumla açıklanabilir. Çünkü ilgi, anlayış ve hoşgörü gibi babacan liderlik davranışları ile yönetilen öğretmenler okuluna duygusal açıdan daha bağlı olabilecekleri gibi bu öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları da artabilir. Nitekim bu araştırma sonucuna göre bulunduğu okulda 1-5 yıl çalışma süresi bulunan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları 6-10 yıl çalıma süresi bulunan öğretmenlerden daha yüksektir. Ayrıca bu araştırmada yukarıda belirtilen durumların aksine bulunduğu okulda 16 yıl ve daha fazla çalışma süresi bulunan öğretmenlerin okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları, 1-5 yıl ve 6-10 yıl çalışma süresi bulunan

öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum ise 16 yıl ve üzeri bulunduğu okulda görev süresine sahip öğretmenlerin uzun süre aynı okulda bulunmalarından kaynaklanan yüksek duygusal bağlılık hissetmelerinden ve mesleki deneyimlerinden dolayı işlerini daha çok önemsemeleri ve unun sonucunda okul yöneticileri tarafından daha babacan davranışlarla yönetilmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Budak (2008) araştırma sonucunda okuldaki hizmet süresinin öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarında farklılık oluşturduğunu saptamış ve öğretmenlerin aynı okulda uzun süre kalmaları sonucunda duygusal bağlılıklarının olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir. Ancak bu araştırmada ulaşılan 1-5 yıl bulunduğu okulda çalışma süresi bulunan öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarının 6-10 yıl çalışma süresi bulunan öğretmenlerden daha yüksek olması sonucu bu yargıyı destekler nitelikte değildir. Bu araştırmada bu yargıyı destekleyecek sonuca da ulaşılmıştır. 16 yıl ve daha fazla çalışma süresi bulunan öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarının, 6-10 yıl çalışma süresi bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu farklıkların çalışma grubu içindeki öğretmenlerin bulundukları okullarda farklı çalışma sürelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkiler vardır. Duygusal bağlılık çalışanların kendi isteğiyle örgütlerine bağlılık göstermeleri ile ilgili olduğu düşünüldüğünde örgütsel vatandaşlık ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin pozitif yönlü ve orta düzeyde olması normal karşılanabilir. Akdemir ve Duman (2016) örgüt içerİsinde kendisin ailenin bir üyesi olarak gören çalışanların görevlerini zamanında tamamladığını, hedeflere ulaşmada çaba gösterdiğin, yaptıkları işlerde sorumluluk duygularının yüksek olduğunu ve başarıya ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda paternalist liderlik davranışlar, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık arasındaki pozitif yönlü ilişkiden dolayı okul müdürünün okulunda bir aile ortamın oluşturarak öğretmenlere aile babası gibi babacan davranışlar sergilemesi öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını daha iyi yapmalarını ve bunları yerine getirirken hiçbir karşılık beklemeden daha fazla çaba göstererek örgütsel vatandaşlık davranışlarının artırılabileceği söylenebilir. Duygusal bağlılığı yüksek olan çalışanlar işlerini daha çok önemseyip hedeflerine ulaşmak için yüksek düzeyde bir sorumluluk hissedebilmektedirler. Ayrıca çalışana saygın bir işinin ve bulunduğu örgütte değerli olduğunun hissettirilmesi çalışanın duygusal bağlılığını artırmaktadır (Akdemir ve Duman, 2016). Bu bağlamda okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışların önemsemeleri ve öğretmenlerin duygusal

bağlılıklarına önem vermelerinin gerekli olduğu söylenebilir. Çünkü duygusal bağlılığı yüksek olan öğretmen görev ve sorumluklarını daha iyi yaparak okulu için daha fazla çaba gösterip örgütsel vatandaşlık algısı artabilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulamacılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Nicel yapılan bu çalışma karma yöntem veya nitel araştırmayla daha detaylı araştırılabilir.
- Okul müdürleri öğretmenleri yönlendirirken öğretmenlerin cinsiyetlerini dikkate alarak davranması iyi olabilir.
- Okullarda piknik, yemek, gezi vb etkinlikler artırılarak branş öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları artırılabilir.
- 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının artırılması için onları okula yaklaştıracak etkinlikler (piknik, gezi vb.) artırılabilir veya bu öğretmenlerin okullarına karşı duygusal bağlılıklarının artırılması için okulla ilgili verilen görevler artırılarak başarıyı tatmaları sağlanabilir.
- Öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları arasındaki pozitif yönlü ilişkilerden dolayı okul müdürleri paternalist liderlik davranışlarına önem vermesi öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının ve duygusal bağlılıklarının artırılmasına yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

Akdemir, B. ve Çalış Duman, M. (2016). Duygusal bağlılık ve işgören performası arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *International Journal of Social Science,* 46(4), 343-357.

Akgül, S. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kimlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Albert, S. ve Whetten, D. (1985). Organizational identity. In L. L. Cummings ve B.M. Staw (Eds.), Research in organizational behavior (pp. 263-295). Greenwich, CT: JAI Press.

Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89**.**

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12(3), 1833-1852.

Arslan, Ö. (2016). *Okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyleri ile öğretmenlerinörgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Uşak.

Atay, S. (2006). *Kariyer yönetiminin örgütsel bağlılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Aycan, Z. (2006). Paternalism: Towards conceptual refinement and operationalization. In K.S. Yang, K. K. Hwang, ve U. Kim (Eds.), *Scientific Advances in Indigenous Psychologies: Empirical, Philosophical, And Cultural Contributions* (pp. 445-466).London: Cambridge University Press.

Aycan, Z. ve Kanungo, R. N. (2000). Toplumsal Kültürün Kurumsal Kültür ve İnsan Kaynakları Uygulamaları Üzerine Etkileri, Z. Aycan (Ed.), Türkiye'de Yönetim, Liderlik Ve İnsan Kaynakları Uygulamaları içinde (s.25-47). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Aycan, Z., Schyns, B., Sun, J., Felfe, J. ve Saher, N. (2013). Convergence and divergence of paternalistic leadership: A cross-cultural investigation of prototypes. *Journal of International Business Studies.*

Bateman, T. S. ve Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: the relationship between affect and employee citizenship. *Academy of Management Journal*, 26, 587–595.

Budak, G. (2008). *Yetkinliğe dayalı insan kaynakları yönetimi* (1. Baskı). İzmir: Barış Yayınları Fakülteler Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bilgin, N. (1996). *İnsan ilişkileri ve kimlik.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Cansu, O.C. (2006). *Örgüt kültürü ile örgütsel iletişim ilişkisi ve bir şirket uygulaması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Cesur, D. K. (2015). *Paternalist liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi: Sakarya Üniversitesi örneği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Chou, H. J. (2012). Effects of paternalistic leadership on job satisfaction-regulatory focus as the mediator. *International Journal of Organizational Innovation*, 4 (4), 62-85.

Celep, C., Polat, S., Elbir, N. ve Yapıcı, E. (2004). Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık tutumları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 6–9 Temmuz 2004, Malatya.

Cerit, Y. (2013). Paternalist liderlik ile öğretmenlere yönelik yıldırma davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 13(2), 839-851.

Cerit, Y., Özdemir, T. ve Akgün, N. (2011). Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları sergilemelerini istemeye yönelik görüşlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(1),87-99.

Çalışkan, S. C. (2008). *Yöneticilerin bireysel yetkinliklerinin liderlik tarzları ve lider üye etkileşimine verdikleri önem üzerindeki etkileri ve bu etkileşimde kültürel varsayımların rolü.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çimli-Gök, E. B. (2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stilline ilişkin öğretmen algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Corley, K. G. (2004). Defined byour strategy orour culture: hierarchical differences in perception of organizationalidentityandchange. *Human Relations*, 57(9), 1145-1177.

Dilek, H. (2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Dipaola, M. F. ve Neves, P. M. M. (2009). Organizational citizenship behaviors in American and Portuguese public schools. *Journal of Educational Administration*, 47(4), 490-507.

DiPaola, M. F., Tarter, C. J. ve Hoy, W. K. (2005). Measuring organizational citizenship of schools: The OCB scale, in W. Hoy ve C. Miskel (Eds.), Educational Leadership and Reform, (4), 319-341. Greenwich, CN: Information Age Publishing.

Erkuş, A., Tabak, A. ve Yaman, T. (2010). Paternalist (Babacan) Liderlik Çalışanların Örgütsel Özdeşleşmelerini ve İşten Ayrılma Niyetlerini Etkiler mi? Bir Özel Hastane Uygulaması. 9. Ulusal İşletmecilik Kongresi, 6-8 Mayıs 2010, Zonguldak.

Ertürk R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Farh, J., L. ve Cheng, B. S. (2000). A Cultural Analysis of Babacan Leadership in Chinese Organizations, (Ed.: J., T., Li; A., S., Tsui ve E., Weldon), *Management and Organizations in the Chinese Context,* London: Macmillan: 84-127.

İşbaşı, J. (2000). *Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: Bir turizm örgütünde uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Jimmieson, N. L., Hannam R. L. ve Yeo, G. B. (2010). Teacher organizational citizenship behaviours and job efficacy: Implications for student quality of school life. *British Journal of Psychology*, 101, 453-479.

Kamer, M. (2001). *Örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karaca, D. (2009). *İlköğretim okullarında yöneticilerin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi, ilkeler, teknikler.* Ankara: 3A Araştırma, Eğitim Danışmanlık Ltd. Şt.

Kaygısızel, E. (2015). *The relationship between paternalistic leadership leader-member exchange (lmx) and job stress.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kıral, E. (2017). Öğretmenlerin müdürlerde algıladıkları liderlik stillerinin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. *IVth International Eurasian Educational Research Congress,* (Özet bildiri) (Yayın No:3679368).

Köprülü, T. S. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile motivasyonları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Köse S. ve Tetik Türesin, H. (2015). örgüt çalışanlarının paternalistik liderlik algıları ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi,* 11 (26), 29-56.

Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-115.

Macit, G. (2010). *İletişim tarzları üzerinde kültürel değerlerin etkisi: Mehmet Akif Ersoy üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Mete, Y.A. ve Serin, H. (2015). Okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,*12(24), 147-159.

Mogotsi, I. C., Boon, J. A. ve Fletcher, L. (2011). Modelling the relationships between knowledge sharing, organisational citizenship, job satisfaction and organisational commitment among school teachers in Botswana. *African Journal of Library, Archives and Information Science*, 21(1), 41-58.

Mardanow, I.T., Heischmidt, K.ve Henson, A. (2008). Leader-member exchange and job satisfaction: bond and predicted employee turnover, *Journal of Leadership ve Organizational Studies*, 15(2), 159-175.

Ölçüm-Çetin, M. (2004). *Örgütsel vatandaşlık davranışı.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Polat, S. (2007). *Örgütsel güven, adalet ve vatandaşlık davranışlarına ilişkin öğretmen algıları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 142-159.

Taşdan, M. ve Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justicescales'adaptation to Turkish. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 87-96.

Taşkın, F. ve Dilek, R. (2010). Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 37- 46.

Titrek, O., Bayrakçı, M. ve Zafer, D. (2009). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış*, 17, 1-28.

Türkoğlu, H. (2011). *İş tatmini, örgütsel bağlılık ilişkisi ve bir uygulama.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uyguç, N. ve Çımrın, D. (2004). DEÜ araştırma ve uygulama hastanesi merkez laboratuarı çalışanlarının örgüte bağlılıklarını ve işten ayrılma niyetlerini etkileyen faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(19), 91-99.

Uygur, A. (2009). *Örgütsel bağlılık ve işe bağlılık*. Ankara: Barış Platin Kitabevi.

Ünal, Z. (2003). *Öğretmenlerde iş doyumu ve örgütsel vatandaşlık,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Yancı, F. (2011). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (Şanlıurfa ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 8(6), 853-879.

Yılmaz, K. (2010). Kamu ortaöğretim okulu örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29(1), 1–16.

Zhao, Z. ve Bo, J. (2007). The Effects Of Paternalistic Leadership On Leader-Member Exchange. International Conference On Management Science And Engineering.

Wasti, S. A. (2000). Örgütsel Bağlılığı Belirleyen Evrensel ve Kültürel Etmenler: Türk Kültürüne Bir Bakış. İçinde Z. Aycan (ed.), *Akademisyenler ve Profesyoneller Bakış Açısıyla Türkiye'de Yönetim, Liderlik Ve İnsan Kaynakları Uygulamaları* (ss. 201-225). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

BAZI AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİ VE TÜRKİYE'DE MÜFETTİŞLERİN SEÇİMİ, YETİŞTİRİLMESİ VE PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

İlke ÖZTEN[8]

Aycan Çiçek SAĞLAM[9]

ÖZET

Eğitim politikacıları için eğitim öğretim süreci hakkında bilgi sahibi olmak, süreçte karşılaşılan sorunlara zamanında çözüm bulmak ve süreci geliştirmek noktasında denetim sistemleri kilit rol oynamaktadır. Bu nedenle de her ülke eğitim sistemini izlemek ve değerlendirmek amacıyla farklı tür ve yapıda denetim sistemleri geliştirmiştir. Denetim uygulamalarını yürüten müfettişler de önemli görev ve sorumluluklar üstlenmiştir. Bu bağlamda, müfettişlerin seçimi, yetiştirilmesi ve performanslarının değerlendirilmesi birçok ülkede denetim kurullarının üzerinde önemle durdukları konular arasında yer almaktadır. Türkiye'de müfettişlerin seçim sürecine 2017 yılının ağustos ayında çıkan "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği'nde ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Ancak söz konusu yönetmelikte müfettişlerin yetiştirilmesi ve performanslarının değerlendirilmesi süreçlerine yeterli düzeyde yer verilmediği ve bu süreçleri içeren sistematik bir yapının bulunmadığı söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmada bazı Avrupa Birliği ülkeleri ile Türkiye'de müfettişlerin seçimi, yetiştirilmesi ve performanslarının değerlendirilmesi süreçlerindeki uygulamaları karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları belirlemek ve Türkiye için öneriler ortaya koymak amaçlanmıştır. Avrupa Birliğine üye ve IMF 2016 verilerine göre yüksek gelir düzeyine sahip Hollanda, Almanya ve İngiltere, orta gelir düzeyine sahip İspanya, Portekiz ve Slovak Cumhuriyeti ile Türkiye'de müfettişlerin seçimi, yetiştirilmesi ve performanslarının değerlendirilmesi süreçleri karşılaştırılmıştır. Tüm ülkelerde müfettiş olabilmek için lisans mezunu olmak ve öğretmenlik deneyimi gerekmektedir. Hollanda, Almanya, İspanya ve Slovak Cumhuriyetinde yöneticilik deneyimi tercih nedeni, İngiltere'de ise Majestelerinin Müfettişlerinin seçiminde zorunludur. Hollanda, İngiltere, Portekiz ve Slovak Cumhuriyetinde müfettişlerin ve denetim kurullarının performanslarının değerlendirilmesinde sistemli olarak iç ve dış değerlendirme süreci uygulanmaktadır. Bu bulgular ışığında şu öneriler getirilebilir. Türkiye'de müfettişlerin seçim sürecinde belli bir süre yöneticilik deneyimi de tercih nedeni olarak adaylarda aranmalıdır. Türkiye'de müfettişlerin ve denetim kurulunun performanslarının

[8]Doktora öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ilkekatip@gmail.com

[9]Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aycancicek@mu.edu.tr,

değerlendirilmesi sürecinde Hollanda, İngiltere, Portekiz ve Slovak Cumhuriyetinde olduğu gibi iç ve dış değerlendirme olmak üzere iki ayrı değerlendirme süreci hayata geçirilmelidir.

Anahtar kelimeler: *Denetim, müfettiş, seçim, yetiştirme, değerlendirme*

THE RECRUITMENT, TRAINING AND EVALUATION OF THE SUPERVISORS' PERFORMANCES IN SOME EUROPEAN UNION COUNTRİES AND TURKEY

ABSTRACT

Education supervision systems play a key role for the educational policymakers to have knowledge about the education and learning process, to find solutions to the problems faced during the process in time and to develop the process. For this reason, every country has developed a different type and structure of supervision system to monitor and evaluate the education system. The supervisors carrying out supervision services also have undertaken important tasks and responsibilities. In this context, the recruitment, training and evaluation of the supervisors' performances are among the issues the supervisory boards have emphasized in many countries. In Turkey, the process of the recruitment of supervisors has taken place in detail in "The Regulation on the Supervisory Board of Ministry of Education" issued in August 2017. However it can be said that in this regulation the processes of the training and evaluation of the supervisors' performances haven't taken place efficiently and there isn't a systematic structure consisting of these processes. Therefore, this study aims to compare the processes of the recruitment, training and evaluation of the supervisors' performances in the Netherlands, Germany, England, Spain, Portugal, The Slovak Republic and Turkey to identify the similarities and differences and make recommendations for Turkey. In all countries, one is required to have a university degree and experience as a teacher. While managerial experience is mandatory in England, one is required to have preferably managerial experience in the Netherlands, Germany, Spain and the Slovak Republic. In the Netherlands, England, Portugal and the Slovak Republic internal and external evaluation have been implemented systematically to evaluate the supervisors' and supervisory boards' performances. In the light of these findings, the following recommendations can be made. In Turkey, one should have preferably managerial experience to be a supervisor. Internal and external evaluation should should also be implemented in Turkey.

Keywords: *Supervision, supervisor, recruitment, training, evaluation*

GİRİŞ

Son yıllarda çağın gerektirdiği yeterliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde eğitim sistemlerinin yönetimi ile yönetimin alt süreçlerinden biri olarak denetimin önemi daha da

artmış ve bu alanlarda reform hareketleri hız kazanmıştır. Eğitim politikacıları için eğitim öğretim süreci hakkında bilgi sahibi olmak, süreçte karşılaşılan sorunlara zamanında çözüm bulmak ve süreci geliştirmek noktasında denetim sistemleri kilit rol oynamaktadır. Bu nedenle de her ülke eğitim sistemini izlemek ve değerlendirmek amacıyla farklı tür ve yapıda denetim sistemleri geliştirmiştir (Kurum ve Çınkır, 2017: 35).

Bugün eğitim denetimi, klasik denetim yaklaşımında olduğu gibi, "var olan durumu belli ölçütler temelinde değerlendirmek ve buna göre bazı önlemler almak" şeklinde değil, sürekli olarak iyileştirme ve geliştirmeyi temel alan "geliştirici denetim" yaklaşımı içinde ele alınması gereken bir süreç olarak görülmektedir (Özmen ve Güngör, 2008: 144). Bununla birlikte, son yıllarda hesap verebilirlik, kalite güvencesi, akreditasyon gibi kavramlar eğitim denetimini de yakından etkilemiştir (Kurum ve Çınkır, 2017: 53). Bir yandan, eğitimde kaliteyi geliştirme birçok Avrupa Birliği ülkesinin eğitim politikalarının başında yer almakta, bu bağlamda denetim sistemleri yeniden ele alınmaktadır (Eurydice, 2014: 27). Diğer yandan, yeni kamu yönetimi anlayışının da etkisiyle denetimler eğitimin kalitesi hakkında güvenilir bilgilerin ilgili kesimlerle paylaşılarak hesap verebilirliğin sağlanmasına aracılık etmektedir (Janssens ve Van Amelsvoort, 2008: 17). Tüm bu yaşanan gelişmeler ışığında da dünyada farklı ülkeler tarafından eğitim öğretim süreçlerini izlemek için öz-değerlendirme (Singapur), risk odaklı (Hollanda) ve tematik (İsveç) gibi farklı modeller geliştirilerek uygulanmaktadır (Kurum ve Çınkır, 2017: 36).

Dünyada farklı ülkeler tarafından uygulanan denetim modellerinin uygulayıcıları olarak müfettişlerin seçimi, yetiştirilmesi ve değerlendirilmesi ise üzerinde önemle durulan bir diğer konudur. Nitekim mesleki yeterliğin sağlanmasında her alanda olduğu gibi eğitim denetimi alanında da işin niteliğine uygun ve istenen yeterlik düzeyine sahip çalışanların seçilmesi önem taşımaktadır. Nitelikli ve nesnel ölçütlere bağlı bir seçim süreci sonunda yetiştirmeye dönük çalışmalar da sonuç verecek ve istenilen düzeyde gelişme sağlanacaktır (Ekinci, 2009: 83). Doğru bir seçim sürecinden sonraki adım ise müfettiş adaylarının yetiştirilmesidir. Yetiştirilme süreci, genel olarak iş veya görevin gerektirdiği yeterlikleri kazandırmaya yönelik programların sunulduğu, sınırlandırılmış eğitim etkinliklerini içermektedir (Ekinci, Öter ve Akın, 2013: 109). Çeşitli ülkelerin denetim sistemleri incelendiğinde; Türkiye dâhil Avrupa'da birçok ülkede işe yeni başlayan müfettişlere eğitim programları düzenlenmekte, bunun yanı sıra yeni başlayan müfettişler kıdemli müfettişlerin gözetiminde işbaşında yetiştirilmektedir (SICI, 2009a: 42; SICI, 2009b: 21; SICI, 2009c: 22; SICI, 2009d: 21; SICI, 2015a: 31; MEB, 2017).

Müfettişlerin kendilerinden beklenen görev ve rolleri yerine getirebilmeleri için hem bireysel hem de mesleki yönden kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Müfettişlere kendi bireysel çabalarının yanında düzenlenecek planlı ve programlı bir hizmet içi eğitimin eğitim öğretim sürecinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, Türkiye dahil Avrupa'da birçok ülkede genişi içerikli veya daha sınırlı düzeyde hizmet içi eğitim programlarının düzenlendiği görülmektedir (SICI, 2009a: 42; SICI, 2009b: 21; SICI, 2009c: 23; SICI, 2009d: 21; SICI, 2009e: 23; SICI, 2015a: 31; MEB, 2017).

Müfettişlerin ve denetim kurullarının değerlendirilmesi ise Van Bruggen'a göre (2017: 117), özellikle hesap verebilirlik bağlamında gerek mali yönden kamu kaynaklarının etkin ve verimli harcanması gerekse eğitim öğretim sürecinde kalitenin geliştirilmesi açılarından yakın gelecekte daha fazla önem arz edecek bir konu olarak ön planda olacaktır. Hollanda, İngiltere, Portekiz ve Slovak Cumhuriyeti gibi bazı Avrupa Birliği ülkelerinde müfettişlerin ve denetim kurullarının değerlendirilmesinde sistemli olarak iç ve dış değerlendirme süreci uygulanmaktadır. Birçok ülkede ise bu konuda çalışmalar devam etmektedir (Bruggen, 2010: 117).

Türkiye'de 2011 yılı itibariyle yeniden yapılanma süreci içine giren Millî Eğitim Bakanlığında denetim sisteminden sorumlu Teftiş Kurulu Başkanlığı isim, örgüt yapısı, amaçlar, görev, yetki ve sorumluluklar vb. açılardan son olarak 2017 yılının ağustos ayına kadar bir dizi yasal düzenlemeyle değişikliğe uğramıştır. İlk olarak, kamu hizmetlerinin düzenli, süratli, etkin, verimli ve ekonomik bir şekilde yürütülmesini sağlamak üzere 6.4.2011 tarih ve 6223 sayılı yetki yasasına dayanılarak çıkarılan ve 14.11.2011 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile başkanlığın görevleri yasal olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu yasal düzenlemeyle birlikte Türkiye'de eğitim hizmetlerinin denetiminde de hesap verebilirliğin ön plana çıktığını söylemek mümkündür. Çünkü bu yasal düzenleme çerçevesinde, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı;

> *"Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle işbirliği içinde yapmak, süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek."*

ile yükümlü kılınmıştır (MEB, 2011). Ayrıca, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, sadece Bakanlık çalışanları ile okul ve kurumlarına değil, aynı zamanda; *"Bakanlığın görev alanına giren konularda faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara, faaliyetlerinde yol gösterecek plan ve programlar oluşturmak ve rehberlik etmek"* le görevlendirilmiştir (MEB, 2011). Bu düzenlemeyle, denetimin rehberlik ve yol göstericilik rolü ile toplumun ilgili kesimlerini bu sistemin içine dâhil eden bir yaklaşımın vurgulandığı görülmektedir. Nitekim bu yasal düzenlemeyle öngörülen denetimler sonucunda ulaşılacak güvenilir bilgilerin ilgili kesimlerle paylaşılması yoluyla, gerek eğitim alanında yürütülecek çalışmalara katkı, gerekse en genel anlamda kamuoyuna karşı hesap verebilirliğin sağlanabileceği düşünülmektedir (Katipoğlu, 2014: 101). Ancak, Türkiye'de 2011 yılından başlayarak 2017 yılının Ağustos ayına kadar bir dizi yasal düzenlemeyle kurulun yapısı üzerinde sürekli değişikliğe gidilmiş olduğu için halen süreklilik arz edecek bir denetim sistemine duyulan gereksinimin devam ettiği söylenebilir.

Diğer yandan, müfettişlerin görev alanları incelendiğinde; verilen eğitim hizmetlerinde süreç ve sonuçları analiz etmek, karşılaştırmak, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, raporlamak, yol gösterecek plan ve programlar oluşturmak, rehberlik etmek gibi mesleki anlamda bilişim teknolojileri, istatistik gibi bir dizi önemli düzeyde yeterlik gerektiren alanlarda yetki ve sorumluluklar üstlendikleri görülmektedir. Bu bağlamda, 20.08.2017 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği" ile de Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulunun görev ve yetkileri ile Teftiş Kurulu Başkanı, Bakanlık Maarif Müfettişi ve Bakanlık Maarif Müfettişi yardımcılarının görev, yetki ve sorumlulukları, denetlenenlerin yükümlülükleri, Bakanlık Maarif Müfettişi ve Bakanlık Maarif Müfettişi yardımcılarının mesleğe alınmaları, yetiştirilmeleri, atanmaları, çalışma merkezlerinde görevlendirilmeleri, çalışma usul ve esasları yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2017). Ancak Türkiye'de müfettişlerin seçim sürecine bu yönetmelikte ayrıntılı bir şekilde yer verilmekle birlikte, müfettişlerin yetiştirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerine yeterli düzeyde yer verilmediği ve bu konularda sistematik bir yapının bulunmadığı görülmektedir.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, bazı Avrupa Birliği ülkeleri ile Türkiye'de müfettişlerin seçimi, yetiştirilmesi ve performanslarının değerlendirilmesi süreçlerindeki uygulamaları karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları belirlemek ve Türkiye için öneriler ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Tarama modelinde desenlenen bu çalışmada "yatay" ve "tanımlayıcı" yaklaşımdan faydalanılmıştır. Tarama modellerinde araştırılan konu olduğu gibi tanımlanmakta ve uygun biçimde ele alınıp betimlenmektedir. Bu çalışmada da bazı Avrupa Birliği ülkeleri ile Türkiye'de müfettişlerin seçimi, yetiştirilmesi ve değerlendirilmesi sürecindeki uygulamalar karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar belirlenmiş ve Türkiye'nin için bir dizi öneri ortaya konmuştur. Veriler, doküman incelemesi yoluyla müfettişlerin seçimi, yetiştirilmesi ve performanslarının değerlendirilmesi alanlarında toplanmıştır. Veriler toplanırken IMF 2016 verilerine göre kişi başı Gayri Safi Yurtiçi Hasıla'ya (GSYH) (nominal) göre seçilen ülkelere ait "Uluslararası Denetim Kurulları Platformu" (The Standing International Conference of Inspectorates [SICI]) internet sayfasında yer alan güncel profiller, Eurydice ve Avrupa Komisyonu raporları, OECD yayınları, 2011-2017 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konan kararname ve yönetmelikler ile konuya yönelik makaleler taranmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda incelenecek ülkelerin seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve IMF 2016 verilerine göre kişi başı GSYH'ya (nominal) göre Avrupa Birliğine üye ülkeler seçilmiştir. Bu doğrultuda, Avrupa Birliğine üye ve IMF 2016 verilerine göre kişi başı GSYH'ya (nominal) göre 45.000-40.000 ABD $ aralığında bulunan yüksek gelir düzeyine sahip Hollanda, Almanya ve İngiltere, 30.000-15.000 ABD $ aralığında bulunan orta gelir düzeyine sahip İspanya, Portekiz ve Slovak Cumhuriyeti ile kişi başına düşen GSYH'sı 10.000 ABD $ olan Türkiye'de müfettişlerin seçimi, yetiştirilmesi ve performanslarının değerlendirilmesi süreçleri karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla Hollanda, Almanya, İngiltere ve İspanya, Portekiz, Slovak Cumhuriyeti ile Türkiye'de müfettişlerin seçimi, yetiştirilmesi ve performanslarının değerlendirilmesi süreçleri ele alınmıştır.

Hollanda'da Müfettişlerin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Performanslarının Değerlendirilmesi

1801 yılında ilkokul düzeyinde yürürlüğe giren eğitim yasasından sonra örgütlenen Hollanda Eğitim Denetimi Kurulu, İngiltere ile benzer şekilde bugün Avrupa'nın eğitim

alanındaki en eski denetim kurullarından biridir (SICI, 2015a: 4). Hollanda anayasasının 23. maddesi gereğince hem devlet hem de özel okulların tümü devletin denetimine tabi olup; bu görev Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı'na bağlı olan Eğitim Denetimi Kurulu tarafından yerine getirilmektedir. Eğitim Denetimi Kurulu, en genel anlamda okullarda sunulan eğitimin kalitesini değerlendirmek ve kalite geliştirme noktasında okulları teşvik etmekle yükümlüdür (Eurydice, 2009: 180). Kurul, bakanlık tarafından finanse edilmekle birlikte, bütçe kullanımı, çalışma yöntemleri ve raporlama süreci alanlarında bağımsız bir yapıya sahiptir (SICI, 2015a: 30).

Hollanda Eğitim Denetimi Kurulu, bakan tarafından atanan bir kıdemli başmüfettiş ve bir başmüfettiş tarafından yönetilmektedir. Ortaöğretim, yükseköğretim, mesleki eğitim ve yetişkin eğitimi ile ilgili iş ve işlemler kıdemli başmüfettişin sorumluluğunda iken, ilkokul ve özel eğitim, okul öncesi ve erken eğitim ile çocuk bakım merkezleri başmüfettişin sorumluluğundadır. Kurul merkezi Utrecht ilinde olup, Zwolle ve Tilburg illerinde de bölgesel çalışma büroları bulunmaktadır. Kurulda, 2014 yılı itibariyle, toplam 535 müfettiş görev yapmaktadır (SICI, 2015a: 30).

Hollanda'da müfettiş olabilmek için lisans mezunu olmak veya eşdeğer bir belgeye sahip olmak, eğitim alanında geniş çaplı bir bilgi birikimi ve deneyimi ile tercihen yönetim deneyimine sahip olmak gerekmektedir. Bazı müfettişler ve diğer personel için istisnalar dışında öğretmenlik deneyimi de istenmektedir. Bazı öğretim alanlarında uzun yıllara dayanan deneyim aranmaktadır. Bununla birlikte, okul lideri, danışman, öğretmen eğitmeni veya hizmet eğitmeni olarak deneyim de tercih edilmektedir. Eğitim alanında makale sahibi olmak veya bir öğretmen birliği/derneğinde oturum başkanlığı görevlerinde bulunmuş olmak da dikkat çekici tercih edilen koşullardandır. Ana dilde yazma ve iletişim becerileri önemlidir. Ayrıca adaylar "İyi Davranış Belgesi" (Verklaringomtrentgedrag) göstermek zorundadırlar (European Commission, 2015: 129; SICI, 2015a: 31).

Hollanda Eğitim Denetimi Kurulu tarafından müfettiş gereksinimi öncelikle gazetelerde ilan edilmektedir. İlk aşamada bir başmüfettiş, iki müfettiş ve iki diğer personelden oluşan seçim komitesi tarafından özgeçmişler dikkate alınarak ilk seçim yapılmaktadır. Bu komite sekiz ile yirmi arasında aday seçmekte ve sözlü sınav yapmaktadır. İkinci aşamada kıdemli başmüfettiş, başmüfettiş, üç müfettiş ve diğer personelden oluşan ikinci komite kalan üç ile beş arasındaki adayla sözlü sınav yapmakta ve bu adayların eski işveren ve meslektaşlarına da danışarak karar vermektedir (Standaert, 2000: 35).

Hollanda'da göreve yeni başlayan müfettişlere öncelikle Eğitim Denetimi Kurulu tarafından dört aylık bir eğitim düzenlenmektedir. Bu eğitim iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde müfettişlere eğitim sisteminde denetim kurulunun rolü ve siyasi çevresi, müfettişliğin yasal dayanakları gibi konular hakkında genel bilgi verilmektedir. İkinci bölüm ise daha çok müfettişlerin günlük işleriyle ilgili özel eğitimi kapsamaktadır. Bu eğitim genellikle bir grup müfettişe aynı anda verilmekte ve ofis içi eğitim ile alanda deneyimli bir müfettişin gözetiminde okul ziyaretlerini kapsamaktadır. Bu ziyaretler sırasında yeni müfettiş kademeli olarak denetim görevlerini yerine getirmeye başlamaktadır. Genel eğitimi kapsayan birinci bölümde denetim kurulunun tarihçesi, müfettişlerin görev tanımları ve denetim çerçevelerinin tanıtımları konularına ağırlık verilirken özel alan eğitimini kapsayan ikinci bölümde derslerin video kayıtlarıyla değerlendirilmesi, video klipleri yoluyla pedagojik iklim ve diğer bilgilerin değerlendirilmesi gibi farklı uygulamalarla okulların değerlendirilmesi üzerinde durulmaktadır (SICI, 2015a: 31).

Hollanda Eğitim Denetim Kurulunda görev yapan müfettişler ve diğer personel bilgi ve becerilerini yenilemek ve derinleştirmek için bir dizi kurs ve seminere katılma fırsatına sahiptir. Bu kurs ve seminerler denetim kurulu içinden kıdemli müfettişler ve dışarıdan uzmanlar tarafından verilmektedir. Yeni denetim çerçeveleri ve denetim araçlarının tanıtımı ile ilgili iş ve işlemlerin tanıtımına yönelik hizmet içi eğitim kurslarına katılım tüm müfettişler için zorunludur. Tüm müfettişler her yıl yaklaşık on gün hizmet içi eğitim kurslarına katılmak durumundadırlar. Hollanda'da 2014 yılında Denetim Akademisi (Inspection Academy) kurulmuştur. Bu akademinin temel amacı yeni bir denetim yaklaşımının uygulanmasını etkili bir şekilde desteklemek için tüm öğrenme etkinliklerini sıralamak, düzenlemek ve yönlendirmektir (SICI, 2015a: 31).

Hollanda'da da müfettişlerin performanslarının ve çalışmaların değerlendirilmesinde iç ve dış değerlendirme olmak üzere iki değerlendirme türü uygulanmaktadır. İç değerlendirme sürecinde seçilmiş okullardan genel olarak müfettişlerin çalışmaları hakkında yazılı geribildirimde bulunmaları ve bu geribildirimleri e-posta yoluyla koordinatör müfettişlere veya takım liderlerine gizli olarak göndermeleri istenmektedir. Bununla birlikte denetim kurulu içinde geniş sayıda okul denetimlerinin analiz edildiği düzenli öz-değerlendirme toplantıları yapılmaktadır. Bu toplantılarda özellikle müfettişlerin okullar hakkında aldıkları kararlar, yaptıkları değerlendirmeler nesnelliği sağlamak adına bölgeden bölgeye karşılaştırılmaktadır. Her müfettiş yıllık olarak kendi takım lideri tarafından değerlendirilmektedir. Anketler aracılığıyla okullardan şahsen müfettişleri değerlendirmeleri

istenmektedir. Bu anketler, müfettişlerin yıllık değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Hollanda Eğitim Denetim Kurulunda bir kalite yöneticisi görev yapmaktadır ve bir bütün olarak kurulun kalite güvencesinden sorumludur. Her yıl Hollanda Eğitim Denetim Kurulu tarafından yürütülen tüm iş ve işlemler, süreçler kalite yöneticisinin gözetimi altında bir iç denetçi tarafından değerlendirilmektedir. (SICI, 2015a: 32).

Dış değerlendirme bağlamında ise Hollanda Eğitim Denetimi Kurulu 2007 yılının nisan ayından 2011 yılının ekim ayına kadar ISO 17020 standardına göre akredite olmuştur. Daha sonra kurul güncel örgütsel gelişmelere uyan farklı bir kalite sistemine geçmiştir. Bu sistem kurulun 2012 yılından beridir akredite olduğu bağımsız ve dış denetimleri kapsayan ISO 9001 standardıdır. 2014 yılında kurul ISO 9001 standardına göre yıllık olarak yönetim süreçlerini gözden geçirmiştir. Bu gözden geçirme sonucunda kurul kalite yönetim sisteminin uygun ve etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İç denetim ve değerlendirmelere bağlı olarak alınan önlemlerin bu sonuçta etkili olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte, 2014 yılında yapılan ara değerlendirme sonucunda ISO 9001 standardına göre kurulda herhangi bir aksaklık olmadığı, kalite sisteminin bilinçli olarak kurul içinde uygulandığı belirlenmiştir. Diğer yandan, yabancı bir göz tarafından değerlendirmenin önemine vurgu yapan Hollanda Eğitim Denetimi Kurulu "Uluslararası Denetim Kurulları Platformu"na (The Standing International Conference of Inspectorates [SICI]) üye ülke veya bölge denetim kurullarıyla bir ziyaret formu şeklinde akran değerlendirmesi gerçekleştirmeye başlamıştır. Bu bağlamda, 2013 yılının haziran ayında Almanya'nın Aşağı Saksonya eyaleti ile ilkokullardaki denetim sisteminin izlenmesine odaklanan bir akran değerlendirmesi düzenlenmiştir. Bu süreçte Alman meslektaşlar Hollanda Eğitim Denetimi Kurulu müfettişlerine okul ziyaretlerinde eşlik etmişlerdir. 2014 yılında da Hollandalı müfettişler Aşağı Saksonya'da meslektaşlarıyla birlikte okul ziyaretlerinde bulunmuşlardır (SICI, 2015a: 32).

Almanya'da Müfettişlerin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Performanslarının Değerlendirilmesi

Almanya'da yer alan on altı eyalet (Land) kendi kültürel bağımsızlığına sahiptir ve okul sistemlerinin oluşturulması ile yasal düzenlemelerin yapılmasında eyaletlerin özgürlüğü bulunmaktadır. Anayasaya göre de eğitim yönetimi ve yasal düzenlemelere ait iş ve işlemler her eyalette bulunan eğitim bölgeleri (Landler) tarafından yerine getirilmektedir (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016: 29). Bu bağlamda, eğitim yönetimi ve yasal düzenlemeler ile okul denetimleri genel olarak her eğitim bölgesinin en yüksek eğitim yetkilisi olan Eğitim ve Kültür Bakanlıklarının sorumluluğundadır (OECD, 2014b: 12).

Almanya'da denetim sisteminin yapılanması ve denetimden sorumlu kişiler/kurullar eyaletlere göre değişiklik göstermektedir. Örneğin Hamburg'da 2006 yılında oluşturulan denetim kurulu on müfettiş, iki araştırma görevlisi ve bir yöneticiden oluşmaktadır. Bu kurul genel ve mesleki okullar ile öğretmenlerin denetiminden sorumludur. Kurul bakanlığa bağlı olmakla birlikte özerk bir enstitü içinde bulunmakta olup çalışmalarında bağımsızdır. Çalışmaları bakanlık ile enstitü arasındaki performans anlaşmasına tabidir (SICI, 2018b: 1). Diğer yandan, Kuzey Ren – Vestfalya'da 2006 yılında Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı olarak oluşturulan denetim kurulu yaklaşık doksan müfettiş ve pedagojik asistan ile yönetim kadrosundan oluşmaktadır. Bu kurul tüm devler okulları ile kilise okullarını denetlemektedir (SICI, 2015b: 1). Benzer şekilde, 2006 yılında Hesse'de oluşturulan denetim kurulu Bölge Okul Ofisi ve Öğretmen Akademisinin bir birimi olarak görev yapmaktadır ve tüm devlet okulları, özel eğitim merkezleri ile yetişkin eğitimi kuruluşlarını denetlemektedir. Denetimlere müfettişlerin yanı sıra araştırma, istatistik ve bilgi teknolojileri uzmanları, pedagoglar ve psikologlar gibi farklı kişiler de katılmaktadır (SICI, 2018c: 2-4). Saksonya'da ise denetimler Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı Saksonya Eğitim Enstitüsü tarafından yürütülmektedir. Yasal olarak bakanlığa bağlı olan enstitü çalışmalarında bağımsızdır. 2008-2009 öğretim yılı itibariyle enstitüde toplam kırk üç müfettiş görev yapmaktadır (SICI, 2009e: 19-20).

Almanya'da müfettiş olma koşulları her eyaletteki eğitim bölgeleri tarafından ayrı ayrı belirlenmektedir (European Commission, 2015: 77). Örneğin Hesse ve Kuzey Ren – Vestfalya'da müfettiş olabilmek için ilk, orta, lise veya mesleki eğitimde öğretmenlik deneyiminin olması zorunludur. Ayrıca adayların yönetici, öğretmen eğitimcisi, müdür, bölüm başkanı gibi alanlarda deneyimli olması da tercih nedeni olarak göz önünde bulundurulmaktadır (Gündüz ve Balyer, 2012: 90; Standaert, 2000: 34). Benzer şekilde, Saksonya'da da en az beş yıllık öğretmenlik deneyimi ile yöntembilim, didaktik, danışmanlık alanlarında bilgi ve deneyim ile okul değerlendirme alanında deneyim aranmaktadır (SICI, 2009e: 22).

Hesse'de müfettişler Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından yapılan sözlü sınavla seçilmektedir. Seçilen müfettişlere verilen sistemli bir eğitim söz konusu değildir. Yeni başlayan müfettişler kıdemli müfettişler tarafından yetiştirilmektedir (Gündüz ve Balyer, 2012: 90). Saksonya'da ise müfettişler çatışma yönetimi, bilgi teknolojileri, sosyal yeterlikler gibi alanlar göz önünde bulundurularak Ölçme Merkezi tarafından seçilmektedir. Yeni başlayan müfettişler için on beş günlük seminerler düzenlenmektedir (SICI, 2009e: 22).

Hesse'de müfettişlerin hizmet içi eğitimleri "Hessisches Landesinstutfür Pedagogik" akademisi tarafından yürütülmektedir. Ancak hizmet içi eğitimlere devam zorunluluğu bulunmamaktadır (Gündüz ve Balyer, 2012: 91). Benzer şekilde, Saksonya'da gereksinim duyulduğunda müfettişler için hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir. Örneğin özellikle okullara olumsuz değerlendirme sonuçlarının ne şekilde sunulacağı ve okullarda büyük ve heterojen gruplarla nasıl iletişim kurulacağına yönelik eğitimler verilmektedir. Müfettişler çatışma yönetimi alanında da yetiştirilmektedir (SICI, 2009e: 23).

Almanya'da müfettişler ile denetim kurullarının performanslarının değerlendirilme süreci de her eyaletteki eğitim bölgesine göre farklılık göstermektedir. Örneğin, Kuzey Ren – Vestfalya'da üç yılda bir her müfettiş üst yönetim tarafından değerlendirilmektedir (Standaert, 2000: 37). Saksonya'da ise her okul ziyaretinden sonra öğrenci, öğretmen ve velilerden anketler yoluyla yazılı geribildirim alınmaktadır. Anketler analizi sonucunda denetimlerin etkililiği, müfettişlerin tutum ve davranışları hakkında bilgiye ulaşılmaktadır (SICI, 2009e: 24).

İngiltere'de Müfettişlerin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Performanslarının Değerlendirilmesi

İngiltere'de denetim kurulunun kökenini, 19. yüzyılda kamu eğitiminde yaşanan gelişmelere kadar götürmek mümkündür. İngiltere'de ilk olarak 1833 yılında hükümet tarafından ilkokulların kurulmasına destek verilmeye başlanmış, verilen bu ilk hükümet desteğinden sadece altı yıl sonra ise, Majestelerinin Müfettişleri (Her Majesty's Inspectors [HMI]) ilk kez 1839 yılında okullarda sunulan eğitimin kalitesi hakkında rapor düzenlemek üzere atanmıştır (Wilcox, 2000: 15). 1990'lı yıllara kadar İngiltere'de okul denetimlerinin sorumluluğu ağırlıklı olarak Majestelerinin Müfettişlerindetoplanmaktayken, 1992 eğitim yasası ve bu yasayı takip eden diğer düzenlemelerle birlikte, bu ülkenin okul denetim sisteminde köklü değişikliklere gidilmiştir (Learmonth, 2000: 14).

Bugün İngiltere'de eğitim denetimi uygulamaları, Eğitim Bakanlığı'ndan bağımsız bir hükümet birimi olarak kurulan Ofsted (Çocuk Hizmetleri ve Becerileri, Eğitimde Standartlar Bürosu) bünyesinde, sözleşmeyle istihdam edilen bağımsız müfettiş grupları tarafından yürütülmektedir (Wilcox ve Gray, 1996: 1-2). Ofsted "bağımsız bir yönetim kurulu" ile "kurumsal yönetim ekibi" tarafından yönetilmektedir. Ofsted için etkili ve stratejik bir yönetimi hayata geçirmekten sorumlu olan kurumsal yönetim ekibinin başında bir başmüfettiş bulunmaktadır. Bağımsız yönetim kurulu ise Başkan ve Majestelerinin Başmüfettişi dâhil

olmak üzere toplam on üyeden oluşmakta ve bu üyeler Eğitim Bakanı tarafından atanmaktadır (Ofsted, 2017).

Ofsted tarafından birçok farklı kurumda denetimler gerçekleştirilmektedir, dolayısıyla da bu denetimlerde farklı müfettiş gruplarıylabirlikte çalışılmaktadır. Bu bağlamda, Majestelerinin Müfettişleri Ofsted'in sürekli çalışanı olup; bu birimin profesyonel kolunu oluşturmaktadır. Okullar, yüksek okullar, yerel eğitim otoriteleri, kamuya ait yetişkin eğitimi kurumları ve öğretmenlik formasyon programı sunan kurumların denetimi ile sosyal hizmetler kapsamında faaliyet gösteren güvenli konaklama birimlerinde verilen eğitimin denetiminden Majestelerinin Müfettişleri sorumludur. Diğer yandan, Ofsted tarafından istihdam edilen Okul Öncesi Eğitim Müfettişleri (Child Care Inspectors [CCI]), okul öncesi eğitim sağlayan yerel eğitim otoritelerini denetlemektedir. Okul denetimlerinin çoğu ise ağırlıklı olarak Bağımsız Müfettişler (Additional Inspectors [AIs]) tarafından yürütülmektedir. Ancak Bağımsız Müfettişlerin yanında Majestelerinin Müfettişleri de eğitim sektörünün tümünün denetiminde söz sahibidir (SICI, 2009: 41; Winch, 1996: 135-136). Bağımsız Müfettişler 2015 yılının eylül ayına kadar Bölgesel Teftiş Hizmetleri Sağlayan Özel Kuruluşlar (Regional Inspection Service Providers [RISPs]) ve ortaöğretim kurumları için Ulusal Teftiş Hizmetleri Sağlayan Özel Kuruluşlar (National Inspection Service Provider [NISP]) tarafından istihdam edilmekteydi (SICI, 2009a: 41). Ancak 2015 yılının eylül ayıyla birlikte Bağımsız Müfettişler doğrudan Ofsted tarafından sözleşmeyle istihdam edilmeye başlanmış, böylece Bağımsız Müfettişlerin seçimi, yetiştirilmesi ve değerlendirilmesinde birincil düzeyde sorumluluk Ofsted'e geçmiştir (European Commission, 2015: 168).

İngiltere'de farklı müfettiş gruplarıyla çalışılmasından hareketle müfettişlerin seçiminde farklı koşullar söz konusudur. Majestelerinin Müfettişleri açık bir başvuru süreci sonunda seçilmektedir. Lisans mezunu olmak, Deneyimli Öğretmen Statüsüne (Qualified Teacher Status [RISPs]) veya eşdeğer bir öğretim yeterliğine sahip olmak, ayrıca liderlik ve yönetim deneyiminin yanı sıra eğitim alanında iş deneyimi Majestelerinin Müfettişi olmak için aranan koşullardır. Okul Öncesi Eğitim Müfettişleri ise tercihen çocuk bakımı, sağlık, sosyal hizmetler veya eğitim alanlarındalisans mezunu olmak durumundadırlar. Bununla birlikte, tercihen okul öncesi erken yaş dönemiyle ilgili deneyimle desteklenmiş güçlü bir bilgi birikimi ile uygun ortamlarda çalışabilme yeterliğine sahip olmaları beklenmektedir. Bağımsız Müfettişler okullar için öğretim, yüksekokullar için ilgili mesleki ve/veya öğretim ve/veya liderlik ve yönetim alanlarında lisans mezunu olmak ve/veya eşdeğer yeterliğe sahip olmak zorundadırlar. Ayrıca genel olarak en az beş yıl başarılı bir öğretmenlik deneyimi,

bilişim teknolojileri alanında güvenilir ve güncel profesyonel bilgi ve yetkinlik aranmaktadır. Bununla birlikte, en az iki yıl ilgili alanda başarılı ve önemli yönetim deneyimi ile ilgili alanda birden fazla kurumda çalışmış olmak gibi geniş bir yelpazede deneyime sahip olmak Bağımsız Müfettişler için gerekmektedir. Müfettişlerin seçimi için yazılı ve sözlü sınavlar yapılmaktadır (SICI, 2009a: 41-42; European Commission, 2015: 163).

İngiltere'de göreve yeni başlayan müfettişlere kurum ve çalışmalarını tanıtmak amacıyla Ofsted tarafından kapsamlı bir giriş programı düzenlenmektedir. Bu program müfettişlerin düzenli yetiştirme etkinlikleri ile güncel gelişmeler, programlar ve denetim çerçeveleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra ilk yıl önerilerde bulunmak, destek olmak ve rehberlik yapmak amacıyla kıdemli bir müfettişin gözetiminde çalışmalarını yürütmektedirler. Ayrıca göreve yeni başlayan Bağımsız Müfettişler birinci aşamada beş altı günlük değerlendirme toplantıları ile çalıştaylar, ikinci aşamada ise ilk orta veya özel bir mesleki eğitim kurumunun denetimine katılma olmak üzere, iki aşamada gerçekleştirilen bir eğitime alınmaktadır. İlk denetimlerindeki performansları da Majestelerinin Müfettişleri tarafından değerlendirilmektedir (Gündüz ve Balyer, 2012: 90; SICI, 2009a: 42; European Commission, 2015: 163).

Ofsted tarafından müfettişlerin yetiştirilmesi ve sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanmasında iki farklı yol uygulanmaktadır. İlk olarak, Ofsted tarafından düzenli olarak konferanslar ve diğer yetiştirme etkinlikleri düzenlenmektedir. Bu sayede denetim sistemi veya eğitim alanında yeni gelişmeler, seminerler ve sunumlar yoluyla yaygınlaştırılmaktadır. Ayrıca gerekli durumlarda, özellikle müfettiş gruplarının bir araya getirilmesi mümkün olmayan durumlarda, elektronik bültenler yoluyla müfettişler bilgilendirilmektedir. İkinci yol ise müfettişlerin kendi bireysel performanslarını gözden geçirerek yetiştirilmeye gereksinim duydukları alanları belirlemesidir. Bu gereksinimlerin karşılanması için de Ofsted tarafından gerekli yetiştirme etkinliklerinin düzenlenmesi yoluna gidilmektedir (SICI, 2009a: 42).

Müfettişlerin performanslarının ve çalışmaların değerlendirilmesinde Ofsted tarafından iç ve dış değerlendirme olmak üzere iki değerlendirme türü uygulanmaktadır. Bu bağlamda, iç değerlendirme sürecinde Ofsted tarafından yapılan çalışmaların etkisini değerlendirmek için bir grup Majestelerinin Müfettişinin görev aldığı bir proje yürütülmektedir. Bu proje kapsamında çevrimiçi anketler yoluyla denetlenenlerden hizmet sağlayıcılar yoluyla geri bildirim alınmaktadır. Katılımcılardan denetimin kalitesi, müfettişlerin rolü, rapor ve önerilerin yerindeliği, süreç ve sonuçların hizmet sağlayıcıları geliştirme üzerindeki etkisi hakkında yorum yapmaları istenmektedir. Ofsted ayrıca velilerin,

öğrencilerin ve yerel yetkililerin de görüşlerini almaktadır. İç değerlendirme süreci sonrasında ise hazırlanan raporlar Ofsted tarafından yayımlanmaktadır. Bunun yanı sıra Ofsted web sitesine yapılan ziyaretler, denetim raporları ve diğer çevrimiçi yayınlara olan ilginin düzeyini belirlemek için izlenmektedir. Yine anketler yoluyla Ofsted tarafından denetimin mali yükleri ve denetime ayrılan zaman dilimi de değerlendirilmektedir. Ayrıca her müfettiş yıllık olarak bir kıdemli müfettiş tarafından sistematik olarak değerlendirilmektedir. Dış değerlendirme sürecinde ise denetim ve hizmet sağlayıcılarının geliştirilmesi arasında bir neden-sonuç ilişkisi kurmanın güç olduğu düşünülmekle birlikte Ofsted tarafından desteklenen araştırma projeleri ve görevlendirilen kuruluşlar yoluyla denetimlerin etkisi dışarıdan değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, Ofsted tarafından görevlendirilen Ulusal Eğitim Araştırmaları Vakfı (National Foundation for Educational Research [NFER]) okul denetimleri hakkında bağımsız dış değerlendirme yapmak üzere görevlendirilmiştir (SICI, 2009a: 42-43; Standaert, 2000: 37).

İspanya'da Müfettişlerin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Performanslarının Değerlendirilmesi

İspanya'da 30 Mart 1949 yılında yayımlanan kararname ile kurulan "İlkokul Müfettişleri Birliği" (Primary Schools Teaching Inspectors Corps) denetim kurulunun kökenini oluşturmaktadır. Bu kararname ile müfettişler genel müfettişler ve bölge müfettişleri olmak üzere ikiye ayrılmıştır. 1978 Anayasası ile İspanya on yedi özerk bölgeve iki özerk ile (Ceuta-Melilla) ayrılmıştır. Her bir özerk bölge de bir veya daha fazla ili kapsamaktadır. Merkezi olmayan bir yönetim yapısından hareketle, özerk bölgeler geniş yasama ve yürütme yetkilerine sahiptir. Kendi seçilmiş parlamentoları, hükümetleri, kamu idareleri, bütçeleri ve kaynakları bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, sağlık ve eğitim sistemleri de bölgesel olarak yönetilmektedir. Bu bağlamda, eğitim sisteminin denetimi de ilgili özerk bölgenin yetki ve sorumluluğundadır. Özerk bölge yetkilileri ilgili coğrafi alan içinde eğitim denetiminin yapılandırılması, düzenlenmesi ve yürütülmesinden sorumludur. Bu çerçevede, 1979 yılında özerk bölgelerin çıkarmış oldukları eğitim yasalarının yürürlükteki anayasal ilkeler ve eğitim ile ilgili diğer merkezi yasalara uygunluğunu garanti altına almak amacıyla "Yüksek Denetim Birimi" (High Inspection) kurulmuştur. Eğitim, Kültür ve Spor Bakanlığı Eğitim Denetimi Kurulu Genel Müdür Yardımcısı yüksek denetimden sorumludur. Yüksek denetim birimi her özerk bölgede bir tanesi görev yapmak üzere on yedi yüksek statüde devlet memurundan oluşmaktadır (SICI, 2009b: 1).

İspanya genelinde her biri İlkokul Müfettişleri Birliğine üye olan toplam 1400 müfettiş görev yapmaktadır. Eğitim, Kültür ve Spor Bakanlığı bünyesinde yapılandırılan Merkez Eğitim Denetimi Kurulunda toplam on dört merkez müfettişi dünya genelinde açılan İspanyol okullarındaki eğitim, program ve etkinlikleri izlemektedir. İki özerk il Ceuta ve Melilla'da bulunan denetim kurulları da bu illerdeki eğitim etkinliklerini denetlemektedir (SICI, 2009b: 20).

Diğer yandan her özerk bölge ilgili bölge eğitim bakanlığı/birimine bağlı eğitim denetimi kurulu ve kurulda devlet memuru olarak görev yapan müfettişlere sahiptir. Eğer özerk bölge birden fazla ili kapsıyorsa, o zaman her ilde bir birim başkanı ve değişen sayıda müfettişten oluşan bir denetim birimi bulunmaktadır. Koordinasyonu bölge eğitim bakanlığı/biriminde başkanlık yapan müfettiş yürütmektedir (European Commission, 2015: 89; SICI, 2009b: 20).

İspanya'da devlet memurları olan eğitim müfettişleri, devlet okullarının lisans mezunu olan veya eşdeğer bir belgeye sahip olan, öğretmenlik alanında yüksek lisans veya eşdeğer başka bir öğretim alanında yüksek lisans veya doktora derecesi olan yükseköğretim niteliklerine sahip öğretim kadrosundan gelmektedir. Genel olarak müfettiş olan öğretmenlerin ilk veya ortaokullarda yönetici deneyimi de bulunmaktadır. Ulusal düzeyde en az altı yıl öğretmenlik deneyimi ile eğer gerekliyse özerk bölgede kullanılan ortak resmi dil bilgisi müfettiş olabilmek için aranan koşullardandır. Her özerk bölge kendi gereksinimlerine göre başka alım koşulları da ekleyebilmektedir (European Commission, 2015: 90; SICI, 2009b: 20)

Müfettişlerin işe alım süreci iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm adayların niteliklerine dayalı seçim sürecinden oluşmaktadır. Her özerk bölge bu süreci kendisi yürütmektedir. Seçim sürecinde adaylara profesyonel eğitimler verilmekte ve uygulamalar yaptırılmaktadır. İkinci bölüm ise eğitim yasa ve politikaları, eğitim kurumlarının yönetimi ve pedagojik bilgiyi kapsayan yarışma sınavından oluşmaktadır. Yarışma sınavında başarılı olarak göreve yeni başlayan müfettişlere de her ilin birim başkanı tarafından çalışmalarını koordine edecek ve rehberlik yapacak bir kıdemli müfettiş atanmaktadır (European Commission, 2015: 90; SICI, 2009b: 21).

İspanya 'da her müfettiş, kendi yeterliklerini yenilemek ve geliştirmek hak ve sorumluluğuna sahiptir. Bu bağlamda, eğitim yetkilileri sürekli olarak denetim alanında

gereken hizmet içi eğitim kursları düzenlemektedir. Bu kurslara katılım zorunludur (European Commission, 2015: 90; SICI, 2009b: 21).

İspanya'da iç değerlendirme sürecinde her ilin denetim birimi tarafından her akademik yıl boyunca gerçekleştirilen çalışmalar hakkında ayrıntılı bir rapor hazırlanmaktadır. Ayrıca her yıl, yıl boyunca hazırlanan rapor sayısı ve türü, denetim yapılan okulların sayısı ve denetim nedenleri, müfettişlerin katıldıkları komisyon sayısı ve türü gibi sayısal verilerin yer aldığı bir anket doldurmaktadırlar. Bu raporlar, il denetim biriminin çalışmalarını ve gelişimini yansıtmaktadır. İspanya'da denetim kurulunun tüm birimleri yönetsel açıdan değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, müfettişler devlet memurları mevzuatına göre gerekli durumlarda cezalandırılabilmektedir. Onun dışında denetim kurulu veya müfettişlerin mesleki çalışmalarını ele alan bir dış değerlendirme süreci yürütülmemektedir (SICI, 2009b: 21).

Portekiz'de Müfettişlerin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Performanslarının Değerlendirilmesi

Portekiz'de 1971 yılında yaşanan reform sonrası Millî Eğitim Bakanlığının oluşumunu takiben Eğitim Denetimi Kurulu 1979 yılında kurulmuştur. Sonrasında 2012/15 sayılı yasa ile yeniden düzenlenen Portekiz Eğitim ve Bilim Denetimi Kurulu Eğitim ve Bilim Bakanlığına bağlı özerk bir idari organ olarak görev yapmaktadır (European Commission, 2015: 141; OECD, 2014a: 12; SICI, 2018a: 1). Portekiz Eğitim ve Bilim Denetimi Kurulu merkez hizmetler birimi ile merkeze bağlı beş bölgede denetim uygulamalarını yürütmektedir. Merkez hizmetler birimi, denetim kurulunun yönetiminden sorumlu bir kıdemli başmüfettiş ile iki kıdemli başmüfettiş yardımcısından oluşmaktadır. Merkezi hizmetler birimi, yıllık çalışma planı ile denetim çerçeveleri ve araçlarının hazırlanmasından sorumludur. Ayrıca, ulusal düzeyde çalışmaları koordine etmek ve ulusal raporların yazılarak yayımlanması da merkezi hizmetler biriminin görev alanlarına girmektedir (SICI, 2009d: 20-21).

Portekiz'de merkeze bağlı her bölge merkezdeki kıdemli başmüfettiş yardımcılarıyla aynı statüde bir başmüfettiş tarafından yönetilmektedir. Her bölgede merkez hizmetler birimine bağlı olarak okul denetimleri ile bölge düzeyinde müfettişlere verilen diğer görevler yerine getirilmektedir. Portekiz Eğitim ve Bilim Denetimi Kurulunda 2018 yılı itibariyle yaklaşık iki yüz on civarı müfettiş olmak üzere toplam iki yüz kırk kişi görev yapmaktadır (SICI, 2009d: 21; SICI, 2018a: 1).

Portekiz'de boşalan kadrolar için müfettişlerin seçimi bir yarışma sınavı ile yapılmaktadır. Müfettiş olma koşulları Portekiz Eğitim ve Bilim Denetimi Kurulu tarafından belirlenmektedir. Lisans mezunu olmak ve beş yıl öğretmenlik deneyimi müfettiş olabilmek

için zorunlu koşullardır. Eğitim denetimi veya benzeri bir alanda lisansüstü mezunu olmak ise önemli görülmekte ve bu yeterliğe sahip adaylar öncelikle tercih edilmektedir (European Commission, 2015: 141; SICI, 2009d: 21).

Portekiz Eğitim ve Bilim Denetim Kurulu tarafından müfettişlerin işe alım sürecinde ise çeşitli aşamalar takip edilmektedir. Öncelikle Eğitim ve Bilim Denetim Kurulu her bölge bazında boş kadrolar ile her bir kadro için okul öncesi eğitim, sosyal bilimler gibi gereken eğitim altyapısını ilan etmektedir. Daha sonra başvuru sahipleri tarafından gönderilen belgeler zorunlu koşulların karşılanıp karşılanmadığı bağlamında kontrolden geçirilmektedir. Uygunluk kontrolünü takiben adaylar denetim alanında iki sorunun yer aldığı yazılı sınava alınmaktadır. Bununla birlikte adayların kurula sundukları özgeçmişler değerlendirilmektedir. Son aşamada ise önceki aşamaları geçen adaylar sözlü sınava alınmaktadır. Sözlü sınavlar sonucunda başarılı olan adaylar için ise iş başında yetiştirme ile ek yetiştirmeyi kapsayan bir deneme yılı zorunludur. Bu süre sonunda her aday kapsamlı ve eleştirel bir rapor hazırlamak zorundadır. Bu süre sonunda ataması uygun bulunan yeni müfettişler ya işbaşında ya da kıdemli bir müfettişin denetiminde birçok farklı yetiştirme etkinliklerine katılmaktadır (SICI, 2009d: 21-22).

Portekiz'de müfettişlerin her denetim programıyla ilgili olarak belirlenmiş hizmet içi eğitimlere katılmaları beklenmektedir. Düzenli olarak her yıl okul değerlendirmesi, mevzuat, mali denetimler, bilişim teknolojileri ve raporlama alanlarında hizmet içi eğitimler planlanmaktadır. Örneğin, Portekiz Eğitim ve Bilim Denetimi Kurulu genellikle üniversitelerden gelen uzmanlarla birlikte değerlendirme alanında yıllık 21 saati kapsayan hizmet içi eğitimler düzenlemektedir ve bu eğitimlere müfettişlerin katılması zorunludur. Diğer yandan yıllık denetim programının hazırlanma sürecinde bölgelerde ek çalıştaylar yapılabilmekte veya kurul üyelerinin katılımıyla tartışma grupları oluşturulabilmektedir (SICI, 2009d: 22).

Portekiz'de iç değerlendirme sürecinde kurulun iç kalite birimi tarafından planlanan denetim günlerindeki etkinlikler incelenmekte ve bölgelerdeki müfettiş dağılımları denetlenmektedir. Bununla birlikte, kurulun tüm çalışanları bağlı bulundukları orta veya üst yönetim tarafından değerlendirilmektedir. Yapılan değerlendirmelerin çalışanların görevlerinde ilerlemelerine etkisi olmaktadır. Dış değerlendirme bağlamında ise 2004 ve 2005 yıllarında okullar anketler yoluyla Portekiz Eğitim ve Bilim Denetimi Kuruluna denetimlerin etkisi üzerine görüşlerini sunmuşlardır. Bu görüşler, denetimlere katılan müfettişlere iletilmiş, tartışmalarda ele alınmış ve denetim çerçevelerinin güncellenmesinde göz önünde

bulundurulmuştur. Diğer yandan, dış değerlendirmenin bir parçası olarak okul yönetim kurullarına da denetim çerçevelerinde yer alan konuların uygunluğu, değerlendirmeye hazırlık süreci, değerlendirme ile hazırlanan denetim raporu hakkında soruların yer aldığı anketler gönderilmektedir. Bununla birlikte, Portekiz Eğitim ve Bilim Denetimi Kurulu Eğitim Bakanı veya bazı durumlarda Bakan Yardımcısına raporlar veya birebir yöneticiler yoluyla hesap vermekle yükümlüdür (SICI, 2009d: 22).

Slovak Cumhuriyeti'nde Müfettişlerin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Performanslarının Değerlendirilmesi

Slovak Cumhuriyeti Denetim Kurulu komünist hükümetin 1990'lı yılların başında çökmesi sonucunda 2000 yılında kurulmuş oldukça yeni bir kuruldur. Yasayla oluşturulan kurul devletin idari bir organı olarak görev yapmaktadır ve çalışmalarında bağımsız olmakla birlikte yürürlükteki mevzuata göre hareket etmek durumundadır. Merkezi Bratislava'dadır. Merkezde Denetim Kurulu Başkanı ve Yardımcısı ile toplam otuz beş personel görev yapmaktadır. Toplam sekiz bölgede bulunan çalışma merkezlerinde ise her bölgede dört personel ile otuz üç anaokulu, yüz ilkokul, elli beş ortaokul ile dokuz özel eğitim müfettişi olmak üzere toplam yüz seksen sekiz müfettiş denetim uygulamalarını yürütmektedir (European Commission, 2015: 152; SICI, 2009c: 22).

Slovak Cumhuriyetinde eğitim müfettişleri deneyimli öğretmenlerden seçilmektedir. Ayrıca yöneticilik görevinde bulunmuş olmaları veya okul yönetimi/liderlik alanında yüksek eğitim almış olmaları tercih edilmektedir. Bununla birlikte, müfettişlerden yasal mevzuatı bilmeleri, bilgi teknolojilerinde yetkin olmaları ve profesyonel düzeyde iletişim kurabilmeleri beklenmektedir. Diğer yandan, resmi iletişimlerini Slovak dili ile yürütürken azınlıkların bulunduğu bölgeler için ilgili ülkenin dilini de kullanabilmeleri, gerekli akademik yeterliklerin yanı sıra gerekli kişisel nitelik ve etik ilkelere sahip olmaları da aranmaktadır. Müfettişler basın yoluyla kamuya açık ilanla işe alınmakta ve devamında sürekli geliştirme eğitimlerine katılmaktadırlar. Denetim kuruluna katılımla birlikte de devlet memuru statüsüne sahip olmaktadırlar (European Commission, 2015: 153; SICI, 2009c: 22).

Slovak Cumhuriyetinde müfettişlerin seçim koşulları yasa ile belirlenmiştir. Buna göre, ilgili alanda lisans mezunu olmak, aralıksız sekiz yıl öğretmenlik deneyimi ile en az üç yıl yöneticilik deneyimi veya danışmanlık deneyimi veya birincil düzeyde yeterlik sertifikası veya benzeri mesleki gelişim belgesi müfettiş olmak için aranan koşullardır. Ayrıca adaylar devlet memurlarının atanmasına ilişkin yasayla belirlenen yazılı ve sözlü sınava alınmaktadır.

Seçim sürecinde başarılı olan müfettişler devlet memuru olarak denetim kuruluna atanmaktadır. Sonrasında göreve yeni başlayan müfettişler kurum yöneticileri tarafından kurumsal beklentiler ile müfettişler için eğitim planına göre yetiştirilmektedir. Bu bağlamda, bölgelerdeki yeni gelişmelere yönelik sürekli mesleki eğitimler düzenlenmektedir (European Commission, 2015: 153; SICI, 2009c: 22).

Slovak Cumhuriyetinde müfettişler her yıl Denetim Kurulu tarafından düzenlenen ve finanse edilen beş günlük hizmet içi eğitimlere alınmaktadır. Bu eğitimlere katılım ve sonucunda alınan puanlar devlet memurluğuna ait değerlendirmenin bir parçasıdır. Hizmet içi eğitimler, müfettişlerin kilit yeterliklerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır (SICI, 2009c: 23).

Slovak Cumhuriyetinde müfettişlerin performanslarının ve çalışmaların değerlendirilmesinde iç ve dış değerlendirme olmak üzere iki değerlendirme türü uygulanmaktadır. İç değerlendirme sürecinde her yıl Denetim Kurulu merkez birimi tarafından çalışma merkezlerinin iş ve işlemleri değerlendirilmektedir. Merkezde görev yapan uzmanlar, müfettişlerin çalışmalarını gözlemlemek ve değerlendirmek amacıyla denetim gruplarına katılmaktadırlar. Ayrıca her çalışma merkezinin başkanı bünyesinde görev yapan müfettişleri devlet memurları kriterlerine göre değerlendirmektedir. Değerlendirmeler müfettişlerin kurumun çalışmalarına ve hedeflerine profesyonel katılım düzeyleri, görevlerini yerine getirmede kişisel girişim, kendilerini geliştirme etkinlikleri, etik ilkelere bağlılık gibi konular bağlamında beşli ölçekler üzerinden yapılmaktadır. Diğer yandan denetim kurulu zaman zaman öz-değerlendirme etkinlikleri düzenlemektedir (SICI, 2009c: 23).

Dış değerlendirme sürecinde ise okul yönetim kurulları, öğretmen sendikaları gibi profesyonel eğitim kuruluşları ile tüketici kuruluşları gibi eğitim dışı kuruluşlardan geribildirimler ve yorumlar alınır. Kurulun mali denetimi ise Slovak Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından seçilen bir dış kuruluş tarafından yaptırılmaktadır (SICI, 2009c: 23).

Türkiye'de Müfettişlerin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Değerlendirilmesi

Türkiye'de genelde eğitim sistemi, özelde ise eğitim denetimi sistemi ülkenin yönetim yapısından hareketle merkezi bir yönetim anlayışına sahiptir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda yapılan değişikliklerle 1983 yılından sonra Türkiye'de eğitim denetimi sistemi bakanlık ve ilköğretim müfettişliği olmak üzere ikili şekilde örgütlenmiştir. Bakanlık müfettişleri Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş

Kurulu'nda ve doğrudan bakana bağlı olarak, ilköğretim müfettişleri ise taşra teşkilatında valilik (il millî eğitim müdürlüğü) emrinde görev yapmışlardır. 2011 yılı Kasım ayına kadar ilköğretim kurumları ile bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin denetimi "eğitim müfettişleri", ortaöğretim kurumları ile bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin denetimi ise merkezi düzeydeki "bakanlık müfettişleri" tarafından yapılmıştır (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016: 26).

14.11.2011 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile Milli Eğitim Bakanlığı yeni bir yapılanma süreci içine girmiş, bu süreç içinde denetim sisteminden sorumlu başkanlık olan Teftiş Kurulu Başkanlığının ismi Rehberlik ve Denetim Başkanlığı olarak değiştirilmiş ve görevleri de yasal olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu kararname ile Bakanlık müfettişlerinin ismi "Milli Eğitim Denetçisi", eğitim müfettişlerinin ismi ise "İl Eğitim Denetmeni" olarak değiştirilmiş ve görev alanları da yeniden belirlenmiştir. Bu yapılanmada her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik ve denetimi il eğitim denetmenlerine verilmiştir. Böylece, il eğitim denetmenlerinin görev alanları daha da genişletilmiştir (MEB, 2011).

Diğer yandan, yeni yapılanmaya uyum süreci içinde bir mevzuat değişikliği daha gündeme gelmiştir. Bu bağlamda, 14.03.2014 tarih ve 28941 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "6528 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığında görev yapan Milli Eğitim Denetçileri ile il milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan İl Eğitim Denetmenlerinin birleştirilerek her ilde il milli eğitim müdürlüklerine bağlı "Maarif Müfettişleri Başkanlıkları" bünyesinde "Maarif Müfettişi" ismi altında görev yapmalarına ilişkin düzenleme getirilmiştir. Bu düzenlemeyle ders denetimi ismi altında yürütülen öğretmen denetimi uygulamaları okul müdürlerine devredilmiş, il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde birleştirilen Maarif Müfettişleri illerde inceleme/soruşturma çalışmaları ile yeniden güncellenen denetim rehberlerine göre kurum denetimi çalışmalarını yürütmeye devam etmişlerdir (MEB, 2014).

Bununla birlikte, 09.09.2016 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile bir kez daha Türkiye'deki denetim sistemi sil baştan yeni bir yapılanma sürecine girmiştir. Bu düzenlemeyle birlikte, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan Rehberlik ve Denetim

Başkanlığının ismi Teftiş Kurulu Başkanlığı olarak yeniden düzenlenmiştir. Başkanlık bünyesinde de ilgili kılavuz doğrultusunda yapılan mülakatlar sonucunda Bakan oluru ile görev yapacak toplam 500 Bakanlık Müfettişinin ataması yapılmıştır. Bu değişikliklerle Türkiye'de denetim sistemi yeniden merkezden yürütülmeye başlanmış, illerde bulunan Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Maarif Müfettişleri Bürosu olarak değişmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan Maarif Müfettişleri İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak Valilik oluru ile inceleme/soruşturma ve verilen diğer görevleri yapmaya başlamışlardır (MEB, 2016). 20.08.2017 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği" ile de Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulunun görev ve yetkileri ile Teftiş Kurulu Başkanı, Bakanlık Maarif Müfettişi ve Bakanlık Maarif Müfettişi yardımcılarının görev, yetki ve sorumlulukları, denetlenenlerin yükümlülükleri, Bakanlık Maarif Müfettişi ve Bakanlık Maarif Müfettişi yardımcılarının mesleğe alınmaları, yetiştirilmeleri, atanmaları, çalışma merkezlerinde görevlendirilmeleri, çalışma usul ve esasları yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2017).

Türkiye'de müfettişlerin seçimi bir yarışma sınavı ile yapılmaktadır. Yarışma sınavı, yazılı ve sözlü sınav olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Devlet memuru olmak için genel şartları taşımak dışında adayların yarışma sınavının yapıldığı yılın ocak ayının birinci günü itibarıyla otuz beş yaşını doldurmamış olmaları gerekmektedir. Diğer yandan, Türkiye'de öğretmenlik mesleği dışında iktisat, hukuk vb. bölüm mezunlarından da müfettiş alınmasından hareketle, öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti bulunmak koşulu ile hâlen Bakanlık kadrolarında görev yapıyor olmak veya en az dört yıllık lisans eğitimi veren hukuk, siyasal bilgiler, iktisadi ve idari bilimler, iktisat ve işletme fakülteleri veya bunlara denkliği Yükseköğretim Kurulu tarafından kabul edilen yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olmak diğer bir koşuldur. Ayrıca Bakanlığa bağlı okul ve kurumlarda öğretmenlik yapanlar dışındaki adaylar; son başvuru tarihi itibarıyla geçerlilik süresi dolmamış KPSS'den, giriş sınav duyurusunda ilan edilen KPSS puan türlerinden belirlenen taban puanı veya üzerinde puan almak zorundadırlar. Son olarak da yarışma sınavına birden fazla katılmamış olma koşulu bulunmaktadır (MEB, 2017).

İktisat, hukuk vb. bölüm mezunları için yazılı sınav konuları hukuk, anayasa, idare hukuku, ceza hukuku, iktisat, maliye, istatistik, ölçme ve değerlendirme, genel kültür vb. mezuniyet alanları ile ilgili konular arasından belirlenmektedir. Öğretmenlik mesleğinden gelen adaylar için ise anayasa, idare hukuku gibi Genel Mevzuat, Milli Eğitim Kanunu, Özel Öğretim Kurumları Kanunu gibi Mili Eğitim Bakanlığı Mevzuat ile istatistik, ölçme ve

değerlendirme ile genel kültürden oluşan diğer konular yazılı sınav konularını oluşturmaktadır. Sözlü sınava en yüksek puan alan adaylardan başlamak üzere, ilan edilen kadro sayısının dört katı kadar aday çağrılmaktadır. Sözlü sınavda adaylar, sınav konularına ilişkin bilgi düzeyi; bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü; liyakat, temsil kabiliyeti, davranış ve tepkilerinin mesleğe uygunluğu; özgüveni, ikna kabiliyeti ve inandırıcılığı, genel yetenek ve genel kültürü ile bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı yönlerinden değerlendirilmektedir. Yarışma sınavında başarılı olan adaylar ise ilan edilen kadrolara müfettiş yardımcısı olarak atanmaktadır (MEB, 2017).

Müfettiş yardımcılarının yetiştirilme süresi fiilen üç yıldır. Müfettiş yardımcılarının yetiştirilmesinde; müfettişliğin gerektirdiği tutum, davranış ve temsil kabiliyeti gibi nitelikleri geliştirmek, görev ve yetki alanlarına giren mevzuatı ve uygulamaları öğretmek, denetim, rehberlik, inceleme, soruşturma ve ön inceleme konularında mesleki bilgi ve becerilerini artırmak, bilimsel çalışma ve araştırma alışkanlığı kazandırmak amaçlanmaktadır. Müfettiş yardımcılarının mevzuat ve uygulamalar ile denetim, rehberlik, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme yöntemlerini öğrenmelerini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenmektedir. Müfettiş yardımcısının, bir müfettişle birlikte en az bir yıl çalışması esastır. Bir müfettişin yanına birden çok müfettiş yardımcısı verilebilir. Başkanlık, gerekli gördüğü durumlarda bu görevlendirilmelerde değişiklik yapabilir. Müfettiş yardımcılarının yeterliliklerine ilişkin değerlendirme raporu, altıncı ayın ve birlikte çalışma süresinin sonunda, ilgili müfettiş tarafından düzenlenerek Başkanlığa sunulmaktadır (MEB, 2017).

Müfettiş yardımcılarının yetiştirilme döneminde eğitim amacıyla verilen mevzuat bilgilerini ve buna ilişkin uygulamalar ile rehberlik, denetim, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme gibi konularda edindikleri kazanımları ölçmek amacıyla yetiştirilme döneminin bitimini takiben en geç altı ay içindeyeterlik sınavı yapılmaktadır. Bu sınav yazılı ve sözlü olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Yeterlik sınav soruları, Genel ve Milli Eğitim Mevzuatı ile denetim ve rehberlik standartları, inceleme ve soruşturma usul ve teknikleri vb. konular esas alınarak hazırlanmaktadır. Yeterlik sınavında başarılı olan müfettiş adayları ise müfettişlik kadrolarına atanmaktadır (MEB, 2017).

Müfettiş ve müfettiş yardımcıları, mesleki bilgilerini yenilemek, geliştirmek ve uzmanlıklarını artırmak amacıyla, Bakanlığın hizmet içi eğitimle ilgili mevzuatında belirtilen esaslar doğrultusunda denetim ve rehberlik standartları, inceleme ve soruşturma teknikleri vb. alanlarda hizmet içi eğitime alınabilmektedir. Hizmet içi eğitim programı Başkanlık ve İnsan

Kaynakları Genel Müdürlüğünce koordineli olarak hazırlanmakta ve Başkanlığın yönetiminde yürütülmektedir (MEB, 2017).

Türkiye'de müfettiş yardımcılarının yetiştirme döneminde değerlendirilmesi dışında müfettişlerin üst yönetim tarafından değerlendirildiği söylenebilir. Bunun dışında müfettişler ile Teftiş Kurulu Başkanlığının sistemli bir iç ve dış değerlendirilme sürecine yönelik herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın önceki bölümlerinde Hollanda, Almanya, İngiltere, İspanya, Portekiz ve Slovak Cumhuriyeti ile Türkiye'de müfettişlerin seçimi, yetiştirilmesi ve performanslarının değerlendirilmesi süreçleri ayrı başlıklar halinde incelenmiştir. İlk olarak, tüm ülkelerin denetim yapıları değerlendirildiğinde; denetim uygulamalarının Hollanda, Portekiz ve Slovak Cumhuriyeti ile Türkiye'de merkezi düzeyde örgütlenmiş denetim kurulları ile bölge çalışma merkezleri, İngiltere'de ise bağımsız bir hükümet birimi olan Ofsted bünyesinde, sözleşmeyle geçici olarak istihdam edilen bağımsız müfettiş grupları tarafından yürütüldüğü görülmektedir (European Commission, 2015: 141; Eurydice, 2009: 180; MEB, 2016; SICI, 2009c: 22; Wilcox ve Gray, 1996: 1). Diğer yandan, İspanya ve Almanya'da eyaletlerde veya özerk bölgelerde örgütlenmiş ayrı denetim kurulları bulunmaktadır (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016: 29; SICI, 2009b: 1).

Müfettişlerin seçimi, yetiştirilmesi ve performanslarının değerlendirilmesi boyutlarında incelenen ülkeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ise tablolar yoluyla karşılaştırılarak özetlenmiştir. Buna göre, incelenen ülkelerdeki müfettişlerin seçim koşulları toplu olarak Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *İncelenen Ülkelerde Müfettişlerin Seçim Koşulları*

Koşullar / Ülkeler	Lisans mezunu	Belirli süre öğretmenlik deneyimi	Yöneticilik deneyimi	Lisansüstü eğitim	Sınav uygulamaları
Hollanda	+	+	Tercih nedeni	-	Özgeçmiş değerlendirmesi – Sözlü sınav
Almanya	+	+	Tercih nedeni	-	Sözlü sınav
İngiltere	+	+	Zorunlu	-	Yarışma sınavı – Sözlü sınav
İspanya	+	+	Tercih nedeni	Öğretmenlik	Adaylara eğitim –

				- zorunlu	Sözlü sınav
Portekiz	+	+	-	Eğitim denetimi vb.-tercih nedeni	Yarışma sınavı – Sözlü sınav
Slovak C.	+	+	Zorunlu	Okul yönetimi/liderlik-tercih nedeni	Yarışma sınavı – Sözlü sınav
Türkiye	+	+	-	-	Yarışma sınavı – Sözlü sınav

Kaynak: (European Commission, 2015: 90-129-141-153-163; Gündüz ve Balyer, 2012: 90; MEB, 2017; SICI, 2009a: 41-42; SICI, 2009b: 20-21; SICI, 2009c: 22; SICI, 2009d: 21-22; SICI, 2009e: 22; SICI, 2015a: 31; Standaert, 2000: 34-35).

Tablo 1'de görüldüğü üzere, tüm ülkelerde lisans mezunu olmak ve belirli bir süre öğretmenlik deneyimi müfettiş olmak için zorunludur. Hollanda, Almanya, İspanya ve Slovak Cumhuriyetinde yöneticilik deneyimi tercih nedeni, İngiltere'de ise Majestelerinin Müfettişleri ile Bağımsız Müfettişlerin seçiminde zorunludur. Ayrıca İspanya'da müfettişler, öğretmenlik alanında yüksek lisans veya eşdeğer başka bir öğretim alanında yüksek lisans veya doktora derecesi olan yükseköğretim niteliklerine sahip öğretim kadrosundan gelmektedir. Portekiz' de de eğitim denetimi veya benzeri bir alanda lisansüstü mezunu olan adaylar öncelikle tercih edilmektedir. Slovak Cumhuriyetinde ise adayların okul yönetimi/liderlik alanında yüksek eğitim almış olmaları tercih edilmektedir. Müfettişlerin seçiminde Hollanda'da önce özgeçmiş değerlendirmesi sonrasında sözlü sınav, Almanya ve İngiltere'de sözlü sınav yapılmakta, Portekiz, Slovak Cumhuriyeti ve Türkiye'de yarışma sınavı ve sözlü sınav uygulanmakta, İspanya'da ise önce adaylara eğitim verilmekte sonrasında da yarışma sınavı yapılmaktadır.

İncelenen ülkelerin çoğunda seçim sürecinden sonra müfettiş adaylarının yetiştirilmesine geçilmektedir. Diğer yandan, müfettişlerin yetiştirilmesi amacıyla tüm ülkelerde hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir. İncelenen ülkelerdeki müfettiş adaylarının yetiştirilmesi ile müfettişler için uygulanan hizmet içi eğitim uygulamaları toplu olarak Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *İncelenen Ülkelerde Aday Müfettişlerin Yetiştirilmesi ve Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları*

Uygulamalar / Ülkeler	Aday müfettişlerin yetiştirilmesi	Kıdemli müfettiş ataması	Hizmet içi eğitim

Hollanda	+ 8 (4 ay)	-	+ (Yılda en az 10 gün ve katılım zorunlu- Denetim Akademisi)
Almanya	-	+	+ (Katılım zorunluluğu yok)
İngiltere	Giriş p. (Ofsted)	+	+ (Katılım zorunlu- Ofsted, elektronik bültenler, müfettişler tarafından gereksinim duyulan alanların belirlenmesi)
İspanya	-	+	+ (Zorunlu)
Portekiz	+ (1 yıl)	+	+ (Yılda 21 saat ve katılım zorunlu)
Slovak C.	+	-	+ (Yılda 5 gün ve katılım zorunlu – alınan puanlar değerlendirmenin bir parçası)
Türkiye	+ (3 yıl – Yeterlik s.)	+	+

Kaynak: (European Commission, 2015: 90-153-163; Gündüz ve Balyer, 2012: 90-91; MEB, 2017; SICI, 2009a: 42; SICI, 2009b: 21; SICI, 2009c: 22-23; SICI, 2009d: 21-22; SICI, 2009e: 23; SICI, 2015a: 31; Standaert, 2000: 34-35).

Tablo 2'de yer verildiği üzere, Hollanda, İngiltere, Portekiz, Slovak Cumhuriyeti ve Türkiye'de seçim sürecinden sonra müfettiş adaylarının yetiştirilmesine geçilmektedir. Almanya'nın Hesse eyaletinde seçilen müfettişlere verilen sistemli bir eğitim söz konusu olmamakla birlikte, Saksonya'da yeni başlayan müfettişler için on beş günlük seminerler düzenlenmektedir. İspanya'da ise müfettiş seçimi öncesinde adaylar hizmet öncesi eğitim almaktadır. Diğer yandan, Almanya dışındaki tüm ülkelerde düzenlenen hizmet içi eğitimlere tüm müfettişlerin katılımı zorunludur. İngiltere'de müfettişlerin kendi bireysel performanslarını gözden geçirerek yetiştirilmeye gereksinim duydukları alanları kendilerinin belirlemeleri ve buna göre hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi farklı bir uygulama olarak dikkati çekmektedir. Almanya'nın Hesse eyaletinde müfettişlerin hizmet içi eğitimleri "Hessisches Landesinstutfür Pedagogik" akademisi tarafından yürütülmektedir. Ancak hizmet içi eğitimlere devam zorunluluğu bulunmamaktadır. Saksonya'da ise gereksinim duyulduğunda müfettişler için hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir.

İncelenen ülkelerde müfettişlerin ve denetim kurullarının performanslarının değerlendirilmesi süreci ise Tablo 3'de özetlenmiştir.

Tablo 3. *İncelenen Ülkelerde Müfettişlerin ve Denetim Kurullarının Performanslarının Değerlendirilmesi Süreci*

Türleri / Ülkeler	İç değerlendirme	Dış değerlendirme

Hollanda	+ (Geribildirim, öz-değerlendirme, anket, takım lideri değ.)	+ (ISO 9001, SICI – Akran değ.)
Almanya	+ (Anket, üst yönetim değ.)	-
İngiltere	+ (Anket, kıdemli müfettiş değ.)	+ (Ulusal Eğitim Araştırmaları Vakfı)
İspanya	+ (Anket, yönetsel değ.)	-
Portekiz	+ (İç kalite birimi, orta ve üst yönetim değ.)	+ (Anket)
Slovak C.	+ (Uzman ve çalışma merkezi başkanı değ., öz-değerlendirme)	+ (Geri bildirim, mali denetim)
Türkiye	+ (Üst yönetim)	-

Kaynak: MEB, 2017; SICI, 2009a: 42-43; SICI, 2009b: 21; SICI, 2009c: 23; SICI, 2009d: 22; SICI, 2009e: 24; SICI, 2015a: 32; Standaert, 2000: 37).

Tablo 3'de görüldüğü üzere, Hollanda, İngiltere, Portekiz ve Slovak Cumhuriyetinde müfettişlerin ve denetim kurullarının performanslarının değerlendirilmesinde sistemli olarak iç ve dış değerlendirme süreci uygulanmaktadır. İç değerlendirme sürecinde çoğunlukla anketler yoluyla geribildirimler alınmakta ve üst yönetim tarafından müfettişler değerlendirilmektedir. Dış değerlendirme sürecinde ise Hollanda Eğitim Denetimi Kurulu son olarak 2012 yılında bağımsız ve dış denetimleri kapsayan ISO 9001 standardına göre akredite olmuştur. Diğer yandan, İngiltere'de Ofsted tarafından görevlendirilen Ulusal Eğitim Araştırmaları Vakfı (National Foundation for Educational Research [NFER]) okul denetimleri hakkında bağımsız dış değerlendirme yapmak üzere görevlendirilmiştir. Almanya, İspanya ve Türkiye'de ise sistemli bir dış değerlendirme sürecine yönelik herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Sonuç olarak, yurt dışındaki gelişmelere ve örnek uygulamalara ilişkin değerlendirmelerin, karşılaştırmalı eğitim denetimi çalışmalarının hem alana hem de uygulamaya dönük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmacılar tarafından diğer Avrupa Birliği ülkelerindeki müfettişlerin seçimi, yetiştirilmesi ve performanslarının değerlendirilmesi hakkında yapılacak çalışmalar alana katkı sağlayabilir. Yine müfettişlerin seçimi, yetiştirilmesi ve performanslarının değerlendirilmesi hakkında müfettişlerin görüşlerine başvurularak alandaki sorunlar ve çözüm önerileri ortaya konabilir. Diğer yandan, uygulayıcılar için Türkiye'de müfettişlerin seçimi, yetiştirilmesi ve performanslarının değerlendirilmesi hakkında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Müfettişlerin Seçimi

Türkiye'de müfettişlerin seçim sürecinde son yasal düzenlemede getirilen koşullara ek olarak;

1- Geçmiş düzenlemelerde olduğu gibi belli bir süre yöneticilik deneyimi de tercih nedeni olarak adaylarda aranmalıdır.

2- Adayların kendi alanlarında veya eğitim yönetimi ve denetimi alanlarında yüksek lisans veya doktora yapmış olmaları da müfettiş olabilme koşulları arasında tercih nedeni olarak yer almalıdır.

3- Göreve yeni başlayan ve yüksek lisans veya doktora yapmamış müfettişler yetiştirilme sürecinde üniversitelerle işbirliğine gidilerek eğitim yönetimi ve denetimi alanlarında yüksek lisans veya doktora yapabilmeleri için yönlendirilmelidir.

Müfettişlerin Yetiştirilmesi

Türkiye'de müfettişlerin yetiştirilmesi sürecinde;

1- Hollanda ve Almanya'nın Hesse eyaletinde olduğu gibi, tüm müfettişlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemek, buna göre yıllık olarak hizmet içi eğitim programlarını düzenlemek ve müfettişleri yönlendirmek gibi görevleri yerine getirecek bir "Denetim Akademisi" kurulmalıdır. Bu akademi, müfettişlerden anketler yoluyla gereksinim duydukları hizmet içi eğitim alanlarına yönelik bilgi almalı, bu alanlara göre üniversiteler veya ilgili kuruluşlarla işbirliğine giderek bu eğitimlerde görev alacak kişileri belirlemeli ve her yıl ve gereksinim duyulduğunda düzenlenecek olan hizmet içi eğitim programlarına tüm müfettişlerin gereksinim alanlarına göre katılımını sağlamalıdır.

2- Hizmet içi eğitimlere katılım sonucunda yapılacak değerlendirmelerde alınacak puanlar müfettişlerin değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulmalıdır.

Müfettişlerin ve Denetim Kurullarının Performanslarının Değerlendirilmesi

Türkiye'de müfettişlerin ve denetim kurulunun değerlendirilmesi sürecinde Hollanda, İngiltere, Portekiz ve Slovak Cumhuriyetinde olduğu gibi iç ve dış değerlendirme olmak üzere iki ayrı değerlendirme süreci hayata geçirilmelidir.

İç değerlendirme sürecinde;

1- Denetlenen kurum yöneticilerinden müfettişlerin çalışmaları hakkında anketler yoluyla geribildirim alınmalıdır. Alınan geribildirim sonuçları, kurulun öz-değerlendirme çalışmaları ile müfettişlerin değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulmalıdır.

2- Müfettişler her yıl birlikte görev yapmış oldukları bir kıdemli müfettiş tarafındandeğerlendirilmelidir.

Dış değerlendirme sürecinde;

1- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Hollanda Eğitim Denetimi Kurulu gibi akredite edilme sürecine geçmelidir.

2- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu "Uluslararası Denetim Kurulları Platformu" (The Standing International Conference of Inspectorates [SICI])'ye üye olmak için girişimde bulunarak bu platforma üye ülkelerdeki denetim uygulamalarını "akran değerlendirmesi" yoluyla izlemelidir.

3- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu eğitim sendikaları, üniversiteler ile diğer eğitime yönelik kuruluşlardan görüşmeler, anketler yoluyla çalışmaları hakkında geribildirim almalıdır.

KULLANILAN KAYNAKLAR

Ekinci A. (2009). İlköğretim müfettiş yardımcılarının müfettiş seçme ve yetiştirme esaslarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 184, 82-101.

Ekinci A., Öter Ö. M. ve Akın M. A. (2013). Cumhuriyet sonrasında eğitim sisteminde müfettiş seçme ve yetiştirme sistemi. *Milli Eğitim*, 199, 106-125.

Eurydice (2004b). *Evaluation of schools providing compulsory education in europe.* Brussells: European Commission Directorate – General for Education and Culture.

Eurydice (2011). *National System Overview on Education Systems–The Netherlands.2008/09.*http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/_full reports/NL_EN.pdf. Erişim tarihi: 7 Nisan 2018.

European Commission (2015). *Assuring quality in education: Policies and approaches to school evaluation in europe. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gündüz Y. ve Balyer A. (2012). Türkiye'de ve bazı Avrupa birliği ülkelerinde müfettişlerin yetiştirilme süreci ve karşılaşılan sorunlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.*8 (1), 84-95.

Janssens, F. J. K., ve Van Amelsvoort, G. H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation,* Vol. 34, 15-23.

Katipoğlu, İ. (2014). *Milli eğitim denetçilerinin risk odaklı kurum denetim modelini benimseme ve okullarda uygulanabilir bulma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurum G. ve Çınkır Ş. (2017). Cehennemde evlilik: Türkiye'de eğitim denetiminin birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim.* 42 (92), 35-57.

Learmouth, J. (2000). *Inspection: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.

Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.* Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *6528 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *6764 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.*Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği.* Ankara: MEB.

OECD (2014a). *Education policy outlook: Portugal.* Paris: OECD.

OECD (2014b). *Education policy outlook: Germany.* Paris: OECD.

Özmen, F., ve Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt. 9, Sayı. 15,137-155.

Sağlam Ç. A. ve Aydoğmuş M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.9 (1), ss.17-37.

SICI (2009a). *England profile*. Breda: SICI. http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/England.

SICI (2009b). *Spain profile*. Breda: SICI.

SICI (2009c). *Slovak Republic profile.* Breda: SICI. http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/Slovak-Republic.

SICI (2009d). *Portugal profile.*Breda: SICI. http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/Portugal.

SICI (2009e). *Saxony profile.* Breda: SICI. http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/Lower-Saxony.

SICI (2015a). *The Netherlands profile.* Breda: SICI. http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/The-Netherlands.

SICI (2015b). *North Rhine – Westphalia profile.* Breda: SICI. http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/Germany-North-Rhine- Westphalia.

SICI (2018a). *Portugal profile.*Breda: SICI. http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/Portugal.

SICI (2018b). *Hamburg profile.* Breda: SICI. http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/Hamburg.

SICI (2018c). *Hesse profile.* Breda: SICI. http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/Germany-Hesse.

Standaert, R. (2000). *Inspectorates of education in europe: A critical analysis*. Utrecht: Department for Educational Development, Ministry of Education, Flanders.

Van Bruggen, Johan C. (2010). *Inspectorates of education in europe: Some comparativeremarks about their tasks and work.* SICI, Breda.

Wilcox, B., ve Gray, J. (1996). *Inspecting schools holding schools to account and helping schools to improve.* Buckingham: Open University Press.

Wilcox, B. (2000). *Making school inspection visits more effective*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about. Erişim tarihi:4 Nisan 2018.

Winch, C. (1996). *Quality and education*. Oxford: Blackwell Publishers.

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN PATERNALİST LİDERLİK DAVRANIŞLARI

Mehmet Sabir ÇEVİK[10]

Mehmet Nezir ÇEVİK[11]

ÖZET[12]

Bu araştırmanın amacı ilkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini öğretmen görüşleri bağlamında bazı değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Siirt il merkezinde ilkokullarda görev yapan 653 öğretmen, örneklemini ise basit seçkisiz (random) örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 294 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergileme düzeylerini belirlemek amacıyla Dağlı ve Ağalday (2017) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel (tanımlayıcı) istatiksel sonuçları (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) ile değişkenler açısından farklılıkların belirlenmesine ilişkin analizler SPSS 24.00 paket programında hesaplanmıştır. Verilerin analizinde normallik varsayımlarının karşılandığı durumlarda parametrik testler; normallik varsayımlarının karşılanamadığı durumlarda ise non-parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri genel olarak "çok katılıyorum" düzeyindedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını gerçekleştirmeye ilişkin görüşleri cinsiyet, medeni durum ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Mesleki kıdeme göre ise yardımsever liderlik alt boyutu dışında kalan ahlaki liderlik, otoriter liderlik ve çıkarcı liderlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Ahlaki liderlik ve otoriter liderlik boyutlarındaki etki büyüklüğü (η^2=0.03), çıkarcı liderlik boyutunda ise (η^2=0.06) olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle anlamlı farklılığın ahlaki liderlik ve otoriter liderlik boyutlarında küçük (düşük) etki büyüklüğüne, çıkarcı liderlik boyutunda ise orta etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Liderlik, öğretmen, müdür, ilkokul, paternalist.*

[10] Doktora öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. e-posta: sahici1980@gmail.com

[11] Doktora öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. e-posta: nezircevik@hotmail.com

[12] Bu araştırma, 01-04 Kasım 2018 tarihileri arasında Antalya'da düzenlenen "9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Formunda (EYFOR-9)" sözlü bildiri olarak sunulmuştur

PATERNALISTIC LEADERSHIP BEHAVIOR OF PRIMARY SCHOOL DIRECTORS ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTION

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the levels of primary school principals' paternalistic leadership behaviors performance according to some variables in the context of teacher views. The population of the study consisted of 653 teachers working in primary schools in Siirt city center in 2017-2018 academic year while the sample of the study consisted of 294 teachers who were chosen by random sampling method. Paternalistic leadership Behavior Scale of School Principals pat developed by Dağlı and Ağalday (2017) was used in order to determine the level of school principals exhibiting paternalistic leadership behaviors. The analysis of the descriptive, statistical results (frequency, percentage, mean, standard deviation) of the study and the determination of the differences in terms of variables were calculated in SPSS 24.00 package program. In the analysis of data, parametric tests were used in the case that normative assumptions are met, while non-parametric tests were used in the cases normality assumptions could not be met. According to the results of the research, the levels of showing paternalistic leadership behaviors of school principals are at the "strongly agree" level. In addition, the opinions of the teachers about the conduct of paternalistic leadership behaviors of the school principals do not show a significant difference according to the gender, marital status and educational status. Other than benevolent leadership sub-dimension, a significant difference in the sub-dimensions of moral leadership, authoritarian leadership and toxic leadership was determined according to the professional seniority. The impact size on moral leadership and authoritarian leadership dimensions were calculated as (η^2 = 0.03), while the effect size on the advantageous leadership dimension was calculated as (η^2 =0.06). In other words, it was found out that significant difference had low effect size in moral leadership and authoritarian leadership dimensions, and medium effect size in self-directed leadership dimension.

Keywords: *Leadership, teacher, manager, primary school, paternalist.*

GİRİŞ

Toplumların sahip oldukları sosyal ve kültürel özellikler zamana bağlı olarak toplumdan topluma, bölgeden bölgeye farklılık ve değişiklik gösterebilmektedir. Toplumsal kabuller ya da normlar, toplumların sosyal ve kültürel yapılarının bir yansıması olarak görülebilir. Örgütler de toplumsal hayatın kültürel özellikleriyle yoğrulan ve şekillenen sosyal varlıklardır. Diğer bir anlatımla örgütlerin sosyal yaşamdan ayrı ve soyut yapılar olarak düşünülmesi mümkün değildir. Doğal olarak örgütlerin sosyal hayattan etkilendiklerini gösteren en büyük kanıtın örgüt içinde sergilenen liderlik davranışı olduğu söylenebilir. Bu

bağlamda paternalist liderlik davranışı da, sosyal hayatın en belirgin bir biçimde etkileyip ortaya çıkardığı yeni ve güncel bir liderlik tarzı olarak değerlendirilebilir.

Liderlik, örgüt çalışanlarını etkileyen önemli bir faktördür. Lider kişiler, çalışanların yaptıkları işlerde gelişimlerine katkı sağlamak için çalışanlarının ilgilerini ve önerilerini dikkate alarak örgüt çalışanlarının davranışları üzerinde önemli bir rol oynar (Deter ve Burrris, 2007; Edmondson, 2003). Ancak Batı ve Doğu kültürünün kendine has özellikleri, liderin çalışanlar üzerindeki etkisinin de farklı olmasına yol açmaktadır. Liderlik araştırmalarının daha çok Batı kültürünün egemen olduğu yerlerde yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda liderliğe ilişkin araştırma sonuçlarının evrensel olamayacağı açıktır. Bu nedenle Doğu kültürüyle yetişmiş araştırmacılar 1970'li yıllardan itibaren Doğu kültürünün baskın olduğu alanlarda liderlik araştırmaları yapmaya başlamışlardır (Köksal, 2011). Bunda Batı ve Doğu medeniyetleri arasındaki kültürel farklılıklardan dolayı, Batı liderlik modellerinin Doğu liderlik modellerine gelişigüzel uygulanamayacağı düşüncesi etkili olmuştur (Farh ve Cheng, 2000). Nitekim literatürdeki önemli bazı araştırmalar da (Dickson, Den Hartog ve Mitchelson, 2003; Dorfman ve Howell, 1988; House, Hanges, Javidan, Dorfman ve Gupta (2004); Redding, 1990; Westwood, 1997) bu düşünceyi desteklemektedir. Tüm bu gelişmeler, liderlik alanında Doğu kültürünün tipik özellikleriyle ilişkili olan ve babacan liderlik olarak da ifade edilen paternalist liderliğin filizlenmesine zemin hazırlamıştır.

Paternalist liderliğin temelinde liderin, örgütü aile gibi görüp çalışanlarına rehberlik etmesi ve karşılığında çalışanlarından örgüte bağlı olmalarını beklemesi yatmaktadır (Gelfand, Erez ve Aycan, 2007). Paternalist bir anlayışla yönetilen örgütlerde çalışanlar, liderden ilgi beklerken; lider ise çalışanlarından örgüte karşı aidiyet duymalarını bekler. Bir bakıma paternalist lider, örgüt çalışanlarının sadece örgütsel ihtiyaçlarını değil, aynı zamanda ailevi ve bireysel ihtiyaçlarının karşılanması için de çaba sarf eder. Bunun doğal bir sonucu olarak lider ve örgüt çalışanları arasında saygı ve bağlılık duyguları gelişir, liderin örgüt üzerindeki etkinliği artar (Yetim ve Yetim, 2006). Paternalist liderlikle birlikte örgütte oluşan manevi bağ, liderin örgüt çalışanlarına bir baba gibi davranması ve çalışanların örgüt dışındaki sorunlarına çözüm bulması gibi her türlü konuda yardımcı olmasıyla sonuçlanmaktadır (Erkuş, Tabak ve Yaman, 2010).

Literatürde paternalist liderliğin çeşitli yönleriyle örgütsel çıktılar üzerinde etkili olduğunu gösteren ya da istendik örgütsel davranışların sergilenmesini sağlayan çok sayıda araştırma olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede Uhl-Bien, Tierney, Graen ve Wakabayashi (1990) tarafından yapılan araştırmada paternalist liderliğin örgüt içinde duygusal güdülenme,

örgütsel bağlılık ve iş tatminini üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Martinez de (2003) paternalist liderlik davranışlarının örgütsel esnekliği sağlayarak örgütsel güveni ve örgütsel bağlılığı artırdığını tespit etmiştir. Apaydın (2017) benzer bir şekilde araştırmasında paternalist liderlik davranışlarının örgütsel güveni artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kurt (2013) paternalist liderliğin işe yaratıcı katılımı artırdığını, Akdeniz (2016) paternalist liderliğin örgütsel adaleti sağladığını bulgulamıştır. Samsun (2016) paternalist liderliğin takım performansı, kolektif vatandaşlık ve işe tutkunluk ile pozitif, Arslan (2016) ise paternalist liderlikle örgütsel sinizm arasında negatif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmaların yanı sıra paternalist liderlik ile lider-üye ve örgütsel vatandaşlık (Chu ve Hung, 2009; Mete ve Serin, 2015), işgörenlerin psikolojik sağlıkları (Chen ve Kao, 2009), örgütsel bağlılık, iş performansı ve iş stresi (Yeh, Chi ve Chiou, 2008), iş doyumu (Cerit, 2012; Sancar, 2009; Sun ve Wang, 2009; Yardımcı, 2010; Yetim ve Yetim, 2006), örgüt kültürü (Karşu-Cesur, 2015; Çalışkan, 2015), örgütsel özdeşleşme (Erkuş, Tabak ve Yaman, 2010; Fettahlıoğlu, Akdoğan ve Özay, 2018), yıldırma (Cerit, 2013; Yurdun, 2011), işten ayrılma niyeti (Özer ve Yurdun, 2012; Türesin, 2012; Yaman, 2011), duygusal zeka (Aydıntan, 2016) ve öğrenilmiş güçlülük (Türsin-Tetik ve Köse, 2015) arasında da anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Son yıllarda Türkiye'de paternalist liderlik konusuna ilgi artmasına rağmen, paternalist liderliğin hâlâ eğitim örgütlerinde çok az sayıda araştırmaya konu olduğu anlaşılmaktadır (Ağalday, 2017; Arslan, 2016; Asyalı ve Cerit, 2014; Aydıntan, 2016; Cerit, 2012; Cerit, 2013; Cerit, Özdemir ve Akgün, 2011; Dağlı ve Ağalday; 2018; Mete ve Serin, 2015; Saylık, 2017; Tuncer, 2005). Oysaki toplulukçuluk ve güç mesafesinin yüksek düzeyde olduğu Türkiye gibi ülkelerde paternalist liderlik davranışlarının eğitim örgütlerinde de yoğun bir şekilde sergilendiği söylenebilir. Bu çerçevede araştırmayla birlikte okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının incelenmesi, literatüre ve eğitim örgütlerine sağlayacağı katkı bakımımdan önemli sayılabilir.

Örgüt liderlerinin örgüt içinde sergilemiş oldukları davranışlar, örgütsel amaçların gerçekleşmesinde ve izleyenlerin örgütsel amaçları içselleştirmelerinde oldukça belirleyici olabilmektedir. Liderin örgüt içindeki kararları ve uygulamaları, örgüt üyelerinin örgüte karşı tutum ve davranışlarına yön verebilir. Örgüt yöneticilerinin sergilediği liderlik tarzı, örgütün işleyişi ve genel yapısı hakkında bir öngörü sağlayabilir. Bu çerçevede okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının okulların genel işleyişi ve yapısı hakkında da kayda değer ipuçları sağlayacağı tahmin edilmektedir. Ayrıca araştırmanın yurt içi literatürde ihmal edilen paternalist liderliğe ilişkin ilgiyi artıracağı ve farkındalık oluşturacağı umut edilmektedir. İlkokul müdürlerinin yaşlarının ve mesleki kıdemlerinin diğer öğretim kademelerindeki okul

müdürlerine göre fazla olması ise paternalist liderlik davranışını gösterme ihtimallerini artırdığı düşünülmüş ve böylece araştırmanın ilkokullarda uygulanmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın problemini "Öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları hangi düzeydedir?" sorusu oluşturmaktadır.

Paternalist Liderlik ve Paternalist Liderliğin Boyutları

Paternalizm kelimesi dilsel açıdan Latince *pater (baba)* kelimesinden türemiştir (Bing, 2004; Rawat ve Lydon, 2016; Suber, 1990). Literatürde paternalizm kavramının daha çok erkek egemen kavram ve terimlerle ilişkilendirilerek tanımlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Diğer bir deyişle literatürde paternalizm kavramı, meşrulaştırılmış otorite, stratejik esneklik ve iyi niyete dayalı diktatörlük gibi terimlerle ilişkilendirilmektedir (Erben, 2004). Gelfand, Erez ve Aycan (2007) paternalizmi; hiyerarşik bir yapılanmanın başında bulunan liderin, astlarına önderlik ederek astlarından örgüte karşı bağlı olmalarını beklemesi şeklinde, hiyerarşiyi çağrıştıran ve ataerkilliğe dayanan bir davranış olarak tanımlamaktadır. Köksal (2011) ise paternalizmi, üstün ve astın görevlerinin belirli kalıplara oturtulması ve üst-ast ilişkisinin ana-baba ve çocuk ilişkisine benzetilmesi olarak açıklamaktadır. Aslında Max Weber'in ortaya koymuş olduğu geleneksel, karizmatik ve bürokratik otorite türleri arasında gücün kaynağını geleneksel otoriteye dayandıran otoritenin, paternalist otorite olarak da ifade edildiği bilinmektedir (Pellegrini ve Scandura, 2008).

Paternalist liderlik tarzı, paternalizme bağlı olarak gelişen bir liderlik tarzıdır ve literatürde paternalist liderliğe ilişkin çok sayıda benzer ve farklı tanımlar yer almaktadır. Paternalist liderlik; bir yandan liderin örgüt içinde sevgi, fedakârlık ve korumacı anlayışına vurgu yaparken (Erkuş, Tabak ve Yaman, 2010), diğer yandan da liderin örgüt çalışanlarına yardım etmesine, desteğini esirgememesine ve moral bakımından iyi örnek olmasına vurgu yapmaktadır (Yeh, Chi ve Chiou, 2008). Aycan'a (2001) ve Kaufma'a (2010) göre paternalist liderlik, liderin baba rolüne bürünerek astını koruyup kollaması, astına kılavuzluk etmesi ve onun iyiliğine olacağına inandığı kararları astın adına almasıdır. Zhang (2009) ise paternalist liderliği katı otoritenin babacan bir yardımseverlikle uygulanması ve böylece örgüt üyelerinin lidere gönüllü olarak uymaları şeklinde açıklamaktadır. Paternalist liderler, çalışanların sadece sosyal ilişkilerini değil; aynı zamanda çalışanların kendilerini algılayış tarzlarını da etkileyen (Zhang, Huai ve Xie, 2015), ebeveyn bir yaklaşımla çalışanların mesleki ve kişisel yaşamlarına kılavuzluk eden (Aycan, Schyns, Sun, Felfe ve Saher, 2013), örgüt içinde güven ve memnuniyeti artırarak çalışanlar üzerinde etkili olabilen liderlerdir (Chen, Eberly, Chiang, Farh ve Cheng, 2014; Liang, Ling ve Hsieh, 2007). Dolayısıyla paternalist liderlerin; disiplin veya otoriteyi babacan bir yaklaşımla yardımseverlik ve ahlaki bütünsellikle harmanlayan,

örgütlerde sıcak ve samimi bir aile ortamı oluşturmayı amaçlayan liderlik özellikleri gösterdikleri anlaşılmaktadır (Farh ve Cheng, 2000; Huse ve Mussolino, 2008).

Literatürde paternalist liderlik genellikle çıkarcı ve yardımsever (iyi niyetli) liderlik (Aycan, 2001) şeklinde iki boyutta veya ahlaki, yardımsever ve otoriter liderlik (Farh ve Cheng, 2000) şeklinde üç boyutta incelenmektedir. Dağlı ve Ağalday (2017) ise paternalist liderliği yardımsever, ahlaki, otoriter ve çıkarcı liderlik olarak dört boyutta incelemişlerdir. Aşağıda bu boyutlara yönelik açıklamalar yer almaktadır.

Yardımsever Liderlik: Yardımsever liderlik, çıkarcı liderliğin aksine örgüt içindeki denetim davranışı, örgüt üyelerinin mutluluğu içindir. Örgüt üyeleri, var olan örgütsel kuralların bilincindedir ve örgüt liderinin kararlarını gönüllü olarak kabul eder (Aycan, 2006). Köksal (2011) yardımsever liderliği, bütüncül ve kişisel bir davranış olarak ifade etmektedir. Bu sebeple yardımsever liderlik, örgüt üyelerinin örgüte ve lidere güven duymalarında rol oynayan önemli bir kültürel unsurdur (Wasti, Tan, Brower ve Önder, 2007). Ayrıca yardımsever liderler, örgüt üyelerinin kişisel ve ailevi sorunlarıyla da ilgilenerek onları her türlü tehlikelere karşı korumaya çalışırlar (Erben ve Güneşer, 2008).

Ahlaki Liderlik: Ahlaki liderlikte, liderin dürüstlüğüne ve davranışlarında sahip olduğu ahlaki niteliklerine vurgu vardır (Köksal, 2011). Ahlaki liderlik örnek olma, doğruluk, sorumluluk, saygı, edep ve egoist olmama gibi birtakım ilkeleri kapsamaktadır (Cheng, Chou ve Farh, 2000; Wasti vd., 2007).

Otoriter Liderlik: Otoriter liderler, örgüt üzerinde otoriteyi ve kontrolü sağlayarak çalışanların kendisine yüksek bir sadakatle uymasını bekler. Yani otoriter liderlikte örgüt üyelerinin kişisel çıkarlarından dolayı örgüt liderine itaat etmesi söz konusudur (Erben, 2004; Öz ve Kılıç, 2010). Otoriter liderlerin örgütsel yaşamda kuralları uygulama, katı ölçütler, bastırma, öğüt verme ve güç boyutlarına ağırlık verdikleri anlaşılmaktadır (Wasti vd., 2007; Zhao ve Bo, 2007).

Çıkarcı Liderlik: Çıkarcı liderlikte, örgüt üyelerini denetim altına almak için ödül ve ceza sistemi yoğun bir şekilde kullanılır. Diğer bir anlatımla, örgüt üyeleri ödül almak ya da cezadan kurtulmak için lidere itaat eder (Aycan, 2006; Pellegrini ve Scandura, 2006). Çıkarcı liderlik davranışlarının yoğun olduğu örgütlerde, örgüt üyelerinin örgütsel bağlılıkları kişisel çıkarlarıyla ilişkilidir (Hayek, Novicevic, Humphreys ve Jones, 2010).

Paternalist liderliğe ilişkin yapılan tüm açıklamalar dikkate alındığında yardımsever ve ahlaki liderliğin istenen ve olumlu nitelikler taşıyan liderlik türlerine; otoroiter ve çıkarcı liderliğin ise arzu edilmeyen ve olumsuz nitelikler taşıyan liderlik türlerine yönelik olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle yardımsever ve ahlaki liderlik davranışlarının örgütsel çıktıları

olumlu; otoriter ve çıkarcı liderlik davranışlarının ise örgütsel çıktıları olumsuz bir şekilde etkilediği ifade edilebilir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır;

1. Öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin ilkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin algıları "cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve öğrenim durumu" değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle dikkatli bir şekilde tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Karasar, 2014). Tarama modelleri, katılımcıların bir konu hakkındaki görüşlerinin, tutumlarının ve ilgilerinin belirlenmesine yönelik olan ve nispeten büyük örneklemler üzerinde uygulanan araştırma modelleridir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Siirt il merkezindeki ilkokullarda görev yapan 653 öğretmen; araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz (random) örnekleme yöntemiyle gönüllülük esasına göre seçilmiş olan 294 öğretmen oluşturmaktadır. Basit seçkisiz (random) örnekleme yöntemi; evrendeki tüm birimlerin örneklemeye girebilme şanslarının eşit ve birbirinden bağımsız olması demektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Basit seçkisiz (random) örnekleme, temsilliği sağlamada diğer örnekleme yöntemlerine göre daha güçlüdür (Büyüköztürk vd., 2014). Bu nedenle araştırmada basit seçkisiz (random) örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Literatürde farklı büyüklükteki evrenler için % 95' lik güven düzeyinde ve tolerans gösterilebilir % 5 hata payı için 500 kişilik evrende 217 sayıdaki örneklem uygun

görülmektedir (Anderson, 1990; akt.: Balcı, 2015). Buna göre yapılan araştırmada, 653 kişilik evren için 294 kişilik örneklem grubunun yeterli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; 136'sı (% 46.3) kadın, 158'i (% 53.7) erkektir. Medeni durumuna göre öğretmenlerin 264'ü (% 89.8) evli, 30'u (% 10.2) bekârdır. Mesleki kıdem değişkeninde ise öğretmenlerin 60'ı (% 20.4) 1-10 yıl, 138'i (% 46.9) 11-20 yıl, 77'si (% 26.2) 21-30 yıl, 19'u (% 6.5) 31 yıl ve üzeri hizmete sahiptir. Bununla birlikte öğretmenlerin 27'si (% 9.2) önlisans, 258'i (% 87.8) lisans, 9'u (% 3.1) yüksek lisans mezunudur. Özetle katılımcıların çoğu 11-20 yıllık mesleki kıdeme sahip evli ve lisans mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin paternalist (babacan) liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyini belirlemek amacıyla Dağlı ve Ağalday (2017) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 22 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Yardımsever liderlik boyutu 9 sorudan (1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,8. ve 9. sorular), ahlaki liderlik boyutu 7 sorudan (10.,11.,12.,13.,14.,15. ve 16. sorular), otokratik liderlik boyutu 3 sorudan (17.,18. ve 19. sorular) ve çıkarcı liderlik boyutu 3 sorudan (20.,21. ve 22. sorular) oluşmaktadır. Ölçekte 10. 12. 15. ve 16. sorular ters kodlanmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutun açıkladığı varyans oranı sırasıyla birinci boyutta % 38.6; ikinci boyutta % 4.8; üçüncü boyutta % 6.7 ve dördüncü boyutta ise % 9.8 olarak saptanmıştır. Bu dört boyutun açıkladığı toplam varyans oranı ise % 59.9 olarak hesaplanmıştır. Dağlı ve Ağalday (2017) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) elde modelin ki-kare değerinin (x^2= 514.02, sd= 203, p= 0.00) anlamlı olduğu ve ölçeğin iyilik uyum indeks değerlerinin de (CFI= .97, GFI=.89, SRMR= .076, RMSEA= .066, NFI= .96, NNFI= .97, IFI= .97, PNFI=.84, PGFI=.71, AGFI=.86) yeterli olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı birinci boyut için .92, ikinci boyut için .87, üçüncü boyut için .61, dördüncü boyut için .61 ve ölçeğin bütünü için ise .89 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma için ölçeğin DFA ve güvenirlik analizi yeniden hesaplanmıştır. Buna göre doğrulayıcı faktör analizinde dört boyutlu faktöryel yapının hesaplanan iyilik uyum değerleri indeksleri (NFI = .96, NNFI = .94, RFI = .90, CFI = .95, IFI = .94, GFI = .92, RMSEA = .062, x^2 / sd = 712.06 / 203 = 3.50) modelin araştırma verileriyle iyi uyum sağladığını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise birinci alt boyut için .91, ikinci alt boyut .90, üçüncü alt boyut için .72, dördüncü alt boyut için .70 ve ölçeğin tamamı için ise .76 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin her bir maddesi için elde edilen aritmetik ortalama ve öğretmenlerin her bir maddeye katılma düzeyi 5'li likert tipinde olup

“hiç katılmıyorum (1), az katılıyorum (2), orta düzeyde katılıyorum (3), çok katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5)” biçimde derecelendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen yüksek puan okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin yüksek olduğunu, düşük puanın ise okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın betimsel (tanımlayıcı) istatiksel sonuçları (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) ile değişkenler açısından farklılıkların belirlenmesine ilişkin analizler SPSS 24.00, doğrulayıcı faktör analizi ise LISREL 8.80 programıyla hesaplanmıştır. Ölçekte boş bırakılan maddelerin yerine EM algoritması (Beklenti-maksimizasyon algoritması / Expectation-maximization algorithm) yoluyla atama yapılmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutuna göre, değişkenlerin belirlenmiş olan kategorilerine düşen puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ve Skewness / Kurtosis değerleriyle incelenmiştir. Varyansların homojenliği için Levene’s testi uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçlarına göre araştırmanın cinsiyet değişkeninde normallik varsayımları karşılandığından ($p > .05$) ve Skewness / Kurtosis değerleri -1 ve +1 arasında yer aldığından (Büyüköztürk, 2011; Huck, 2008) parametrik testlerden ikili grupların karşılaştırılmasını sağlayan bağımsız örneklemler t testi kullanılmıştır. Medeni durum, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerinde ise normal dağılım varsayımları karşılanamadığından ($p < .05$) ve Skewness / Kurtosis değerleri -1 ve +1 arasında yer almadığından (Büyüköztürk, 2011; Huck, 2008) iki kategorili değişkenler arasındaki farklılığa bakmak için non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi, iki kategoriden fazla değişkenler arasındaki farklılığa bakmak için ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Non-parametrik testlerin çoklu karşılaştırmalardaki anlamlı farklılıkları Mann-Whitney U testi sınaması yoluyla belirlenmiştir. Araştırmada hesaplanan ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığının yanı sıra etki büyüklüğü de incelenmiştir. Kruskal-Wallis H testinde eta kare (η^2) etki büyüklüğü, sonuç tablosundaki Chi-Square (x^2) değerinin tüm gruplardaki örneklem sayısı toplamının bir eksiğine bölünerek hesaplanmıştır. Buna göre eta karenin alacağı 0.01 değeri küçük (düşük), 0.06 değeri orta, 0.14 değeri ise geniş (yüksek) etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Green ve Salkin, 2005).

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin patrenalist liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ile ilkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen Algılarına Göre İlkokul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin ölçeğin alt boyutlarında ve toplamında nasıl olduğuna ilişkin betimsel istatistiksel bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *İlkokul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Boyutlar	Ölçek İfadeleri	$\overline{X}$	Ss	Katılım Düzeyi
Yardımsever Liderlik	Okul müdürüm;			
	1...öğretmenlere bir "ebeveyn" gibi yaklaşarak onlara kol kanat gerer.	3.71	1.22	Çok Katılıyorum
	2...öğretmenlerin özel hayatlarındaki sorunlarıyla ilgilenir.	3.22	1.13	Orta Düzeyde Katılıyorum
	3...okulda bir aile iklimi oluşturmak için çabalar.	3.76	1.06	Çok Katılıyorum
	4...öğretmenlerle uyum içinde çalışır.	4.06	.97	Çok Katılıyorum
	5...dostluğu önemser.	4.07	1.08	Çok Katılıyorum
	6...öğretmenlere karşı hoşgörülüdür.	4.09	.98	Çok Katılıyorum
	7...öğretmenlerin sevinçlerini paylaşır.	4.05	1.03	Çok Katılıyorum
	8...öğretmenlerle bire bir ilgilenir.	3.79	1.08	Çok Katılıyorum
	9...öğretmenlerin inisiyatif almalarını destekler.	3.60	1.29	Çok Katılıyorum
	Yardımseverlik Liderlik Alt Boyutunun Ortalaması	**3.82**	**.83**	**Çok Katılıyorum**
Ahlaki Liderlik	10...öğretmenlerin sağlığına özen göstermez.	1.94	1.31	Az Katılıyorum
	11...ödül verirken adil davranır.	3.97	1.28	Çok Katılıyorum
	12...öğretmenlerin mesleki gelişimine önem vermez.	1.73	1.07	Hiç Katılmıyorum
	13...okul dışından gelen haksız eleştirilere karşı öğretmenlerini korur.	4.18	1.27	Çok Katılıyorum
	14...farklı görüşteki öğretmen gruplarıyla uyumlu ilişkiler sürdürür.	4.10	1.37	Çok Katılıyorum
	15...otoritesini kendisine menfaat sağlamak için kullanır.	1.83	1.31	Az Katılıyorum
	16...öğretmenlerin başarılarını kendine mal eder.	1.52	.33	Hiç Katılmıyorum
	Ahlaki Liderlik Alt Boyutunun Ortalaması	**4.11**	**1.00**	**Çok Katılıyorum**
Otoriter Liderlik	17...okul ile ilgili her konunun kendi kontrolü altında olmasını ister.	2.39	1.27	Az Katılıyorum
	18...öğretmenlerle iletişiminde mesafeli davranır.	2.51	1.29	Az Katılıyorum
	19...kararlarına, öğretmenlerin kayıtsız şartsız itaat etmesini ister.	2.18	1.30	Az Katılıyorum
	Otoriter Liderlik Alt Boyutunun Ortalaması	**2.36**	**1.03**	**Az Katılıyorum**
Çıkarcı Liderlik	20...öğretmenler ile kurduğu yakın bir iletişimin sonucu olarak onlardan bağlılık bekler.	2.57	1.32	Az Katılıyorum
	21...güvendiği öğretmenlerden kendisini desteklemelerini bekler.	2.59	1.46	Az Katılıyorum
	22...muhalefeti etkisiz hale getirmek için özel stratejiler kullanır.	2.01	1.31	Az Katılıyorum

Çıkarcı Liderlik Alt Boyutunun Ortalaması	**2.39**	**1.08**	**Az Katılıyorum**
Ölçeğin Tamamının Ortalaması	**3.52**	**.45**	**Çok Katılıyorum**

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ($\overline{X}$ = 3.52) ortalamayla "çok katılıyorum" düzeyindedir. Ölçeğin alt boyutları itibariyle yardımsever liderlik boyutu ve ahlaki liderlik boyutu "çok katılıyorum" düzeyindeyken; otoriter liderlik ve çıkarcı liderlik boyutları ise "az katılıyorum" düzeyindedir. Paternalist liderlik ölçeğinin alt boyutlara göre en yüksek puandan en düşük puana göre görece önem sırası; ahlaki liderlik ($\overline{X}$ = 4.11), yardımsever liderlik ($\overline{X}$ = 3.82), çıkarcı liderlik ($\overline{X}$ = 2.39), otoriter liderlik ($\overline{X}$ = 2.36) şeklindedir. Diğer bir ifadeyle okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını gösterme düzeyi ölçeğin tamamında ve ölçeğin yardımsever liderlik ile ahlaki liderlik boyutlarında "yüksek" düzeyde; otoriter liderlik ve çıkarcı liderlik boyutlarında ise "düşük" düzeyde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin "yardımsever liderlik" alt boyutuna ilişkin algıları en küçük standart sapmaya sahiptir (Ss=.83). Bu da "yardımsever liderlik" alt boyutunda öğretmenlerin birbirine yakın cevaplar verdiklerini ve tutarlılığın en yüksek alt boyut olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler paternalist liderliğin "yardımsever liderlik" boyutunda en çok *"okul müdürüm öğretmenlere karşı hoşgörülüdür* ($\overline{X}$ = 4.09)" ifadesine "çok katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişken; en az ise *"okul müdürüm öğretmenlerin özel hayatlarındaki sorunlarıyla ilgilenir* ($\overline{X}$ = 3.22)" ifadesine "orta düzeyde katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin genel olarak yardımsever liderlik boyutundaki ifadelere katılımının "yüksek" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenler paternalist liderliğin "ahlaki liderlik" boyutunda en çok *"okul müdürüm okul dışından gelen haksız eleştirilere karşı öğretmenlerini korur* ($\overline{X}$ = 4.18)" ifadesine "çok katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişken; en az ise *"okul müdürüm öğretmenlerin başarılarını kendine mal eder* ($\overline{X}$ = 1.52)" ifadesine "hiç katılmıyorum" düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin genel olarak ahlaki liderlik boyutundaki ifadelere katılımının "orta" düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenler paternalist liderliğin "otoriter liderlik" boyutunda en çok *"okul müdürüm öğretmenlerle iletişiminde mesafeli davranır* ($\overline{X}$ = 2.51)" ifadesine "az katılıyorum"

düzeyinde görüş belirtmişken; en az ise *"okul müdürüm kararlarına, öğretmenlerin kayıtsız şartsız itaat etmesini ister* ($\overline{X}$ = 2.18)" ifadesine "az katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin otoriter liderlik boyutundaki ifadelere katılımının "düşük" olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenler paternalist liderliğin "çıkarcı liderlik" boyutunda en çok *"okul müdürüm güvendiği öğretmenlerden kendisini desteklemelerini bekler* ($\overline{X}$ = 2.59)" ifadesine "az katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişken; en az ise *"okul müdürüm muhalefeti etkisiz hale getirmek için özel stratejiler kullanır* ($\overline{X}$ = 2.01)" ifadesine "az katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin çıkarcı liderlik boyutundaki ifadelere katılımının "düşük" olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen Algılarına Göre Paternalist Liderlik Davranışlarının "Cinsiyete" Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

İlkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına yönelik bağımsız örneklemler t-testi bulguları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *İlkokul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Kategori	n	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Yardımsever Liderlik	Kadın	136	3.79	.89	292	-.555	.58
	Erkek	158	3.84	.78			
Ahlaki Liderlik	Kadın	136	4.17	.98	292	.905	.36
	Erkek	158	4.06	1.03			
Otoriter Liderlik	Kadın	136	2.26	1.07	292	1.516	.13
	Erkek	158	2.44	.98			
Çıkarcı Liderlik	Kadın	136	2.32	1.09	292	-.950	.34
	Erkek	158	2.44	1.08			
Paternalist Liderlik Ölçeği-Tüm	Kadın	136	3.50	.48	292	-.549	.58
	Erkek	158	3.53	.43			

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni bakımından yardımsever liderlik [$t_{(292)}$= -.555; p>.05], ahlaki liderlik [$t_{(292)}$=.905; p>.05], otoriter liderlik [$t_{(292)}$=1.516; p>.05], çıkarcı liderlik [$t_{(292)}$= -.950; p>.05] alt boyutları ile patarenalist liderlik ölçeğinin tamamında [$t_{(292)}$= -.549; p>.05] anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre öğretmenlerin okul

müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete bağlı olarak değişmediği veya benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmen Algılarına Göre Paternalist Liderlik Davranışlarının "Medeni Duruma" Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

İlkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının öğretmenlerin medeni durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U testi bulguları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *İlkokul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması*

Değişkenler	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yardımsever Liderlik	Evli	264	141.85	29363.00	7835.000	.07
	Bekâr	30	160.94	14002.00		
Ahlaki Liderlik	Evli	264	145.45	30108.00	8580.000	.51
	Bekâr	30	152.38	13257.00		
Otoriter Liderlik	Evli	264	143.34	29671.00	8143.000	.19
	Bekâr	30	157.40	13694.00		
Çıkarcı Liderlik	Evli	264	147.44	30519.50	8991.500	.98
	Bekâr	30	147.65	12845.50		
Paternalist Liderlik Ölçeği-Tüm	Evli	264	139.31	28836.50	7308.500	.11
	Bekâr	30	166.99	14528.50		

Tablo 3 incelendiğinde, medeni duruma göre öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin yardımsever liderlik boyutunda ($U = 7835.000$; $p > .05$), ahlaki liderlik boyutunda ($U = 8580.000$; $p > .05$), otoriter liderlik boyutunda ($U = 8143.000$; $p > .05$), çıkarcı liderlik boyutunda ($U = 8991.500$; $p > .05$) ve paternalist liderlik ölçeğinin tamamında ($U = 7308.500$; $p > .05$) anlamlı bir faklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla, evli veya bekâr öğretmenlerin, okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin benzer görüşte oldukları ya da öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderliğe ilişkin görüşlerinin medeni duruma bağlı olarak değişmediği anlaşılmaktadır.

Öğretmen Algılarına Göre Paternalist Liderlik Davranışlarının "Mesleki Kıdeme" Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

İlkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis H testi bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *İlkokul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması*

Değişkenler	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Farkın Kaynağı
Yardımsever Liderlik	1-10 Yıl	60	149.42	3	3.714	.29	-
	11-20 Yıl	138	138.85				
	21-30 Yıl	77	161.97				
	31 Yıl ve Üzeri	19	145.58				
Ahlaki Liderlik	1-10 Yıl	60	158.03	3	9.372	**.02***	11-20 Yıl
	11-20 Yıl	138	131.80				21-30 Yıl
	21-30 Yıl	77	162.57				
	31 Yıl ve Üzeri	19	167.16				
Otoriter Liderlik	1-10 Yıl	60	158.16	3	9.364	**.02***	11-20 Yıl
	11-20 Yıl	138	157.55				31 Yıl ve Üzeri
	21-30 Yıl	77	129.25				
	31 Yıl ve Üzeri	19	114.79				
Çıkarcı Liderlik	1-10 Yıl	60	147.57	3	18.533	**.00***	1-10 Yıl
	11-20 Yıl	138	164.89				31 Yıl ve Üzeri
	21-30 Yıl	77	131.16				
	31 Yıl ve Üzeri	19	87.12				
Paternalist Liderlik Ölçeği-Tüm	1-10 Yıl	60	162.03	3	6.926	.07	-
	11-20 Yıl	138	135.57				
	21-30 Yıl	77	160.97				
	31 Yıl ve Üzeri	19	133.68				

*p < .05

Tablo 4'te görüldüğü gibi mesleki kıdeme göre öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri yardımsever liderlik boyutunda (x^2 = 3.714, sd = 3, p > .05) ve paternaslist liderlik ölçeğinin tamamında (x^2 = 6.926, sd = 3, p > .05) anlamlı bir fark göstermezken; ahlaki liderlik (x^2 = 9.372, sd = 3, p < .05), otoriter liderlik (x^2 = 9.364, sd = 3, p < .05) ve çıkarcı liderlik (x^2 = 18.533, sd = 3, p < .05) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre ahlaki liderlik boyutunda 11-20 yıl ve 21-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında, otoriter liderlik boyutunda 11-20 yıl ve 31 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, çıkarcı liderlik boyutunda ise 1-10 yıl ve 31 yıl

üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu bulgulanmıştır. Bu anlamlı farkın ahlaki liderlik boyutunda 21-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, otoriter liderlik boyutunda 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, çıkarcı liderlik boyutunda ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Son olarak Tablo 4'teki ahlaki liderlik ve otoriter liderlik boyutlarındaki etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.03$), çıkarcı liderlik boyutunda ise ($\eta^2 = 0.06$) olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle anlamlı farklılığın ahlaki liderlik ve otoriter liderlik boyutlarında küçük (düşük) etki büyüklüğüne, çıkarcı liderlik boyutunda ise orta etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin ahlaki liderlik ve otoriter liderlik davranışlarına ilişkin değerlendirmelerindeki değişikliğin % 3'erlik kısmının, çıkarcı liderlik davranışlarına ilişkin değerlendirmelerindeki değişikliğin ise % 6'lık kısmının mesleki kıdem değişkeniyle açıklanabileceği söylenebilir.

Öğretmen Algılarına Göre Paternalist Liderlik Davranışlarının "Öğrenim Durumuna" Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

İlkokokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis H testi bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *İlkokul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması*

Değişkenler	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Farkın Kaynağı
Yardımsever Liderlik	Önlisans	27	165.43	2	3.757	.15	-
	Lisans	258	147.20				
	Yüksek Lisans	9	102.33				
Ahlaki Liderlik	Önlisans	27	155.93	2	1.057	.59	-
	Lisans	258	145.82				
	Yüksek Lisans	9	170.44				
Otoriter Liderlik	Önlisans	27	117.81	2	3.872	.14	-
	Lisans	258	150.08				
	Yüksek Lisans	9	162.72				
Çıkarcı Liderlik	Önlisans	27	127.70	2	1.875	.39	-
	Lisans	258	149.04				
	Yüksek Lisans	9	162.78				
Paternalist Liderlik Ölçeği-Tüm	Önlisans	27	144.06	2	.313	.85	-
	Lisans	258	148.35				
	Yüksek Lisans	9	133.56				

Tablo 5 incelendiğinde öğrenim durumuna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin yardımsever liderlik (x^2 = 3.757, sd = 2, p > .05), ahlaki liderlik (x^2 = 1.057, sd =2, p > .05), otoriter liderlik (x^2 = 3.872, sd = 2, p > .05), çıkarcı liderlik boyutları (x^2 = 1.875, sd = 2, p > .05) ile paternalist liderlik ölçeğinin tamamında (x^2 = .313, sd = 2, p > .05) anlamlı bir fark görülmemektedir. Diğer bir anlatımla öğretmenlerin paternalist liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin öğrenim durumuna göre ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarında benzer olduğu ve öğretmenlerin paternalist liderlik görüşlerinin öğrenim durumuna bağlı olarak değişmediği sonucuna varılabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma öğretmen algılarına göre ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları "çok katılıyorum" düzeyindedir. Başka bir ifadeyle ilkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin görece "yüksek" sayılabilecek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın alt boyutlarına göre ilkokul müdürlerini paternalist liderlik davranışları yardımsever liderlik ve ahlaki liderlik boyutlarında "çok katılıyorum" düzeyindeyken; geri kalan otoriter liderlik ve çıkarcı liderlik boyutlarında ise "az katılıyorum" düzeyindedir. Paternalist liderlik ölçeğinin alt boyutlara göre en yüksek puandan en düşük puana göre ahlaki, yardımsever, çıkarcı ve otoriter liderlik şeklinde sıralanmaktadır. Diğer bir anlatımla ilkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri yardımsever ve ahlaki liderlik boyutlarında "yüksek" düzeydeyken; otoriter ve çıkarcı liderlik boyutlarında "düşük" düzeydedir. Buna göre ilkokul müdürlerinin öğretmenlere karşı hoşgörülü oldukları, öğretmenlerle birebir ilgilendikleri, okulda bir aile iklimi oluşturdukları, ödül dağılımda adil oldukları, öğretmenleri her türlü haksız eleştirilere karşı korudukları ve farklı görüşteki öğretmen gruplarıyla uyumlu ilişkiler sürdürdükleri tahmin edilmektedir. Bir bakıma ilkokul müdürlerinin okul yönetiminde öğretmenlere karşı mesafeli davranmadıkları ve okulla ilgili her konuda öğretmenlerden kayıtsız şartsız mutlak itaat etmelerini beklemedikleri sonucuna ulaşılabilir. Araştırmanın bu sonuçları paternalist liderliğin olumlu sonuçları olarak yorumlanabilir.

Ölçek maddelerinin tümü göz önünde bulundurulduğunda ilkokul müdürlerinin "o*kul dışından gelen haksız eleştirilere karşı öğretmenlerini korur"* davranışını en yüksek düzeyde;*"öğretmenlerin başarılarını kendine mal eder"* davranışını ise en düşük düzeyde

sergiledikleri saptanmıştır. Bu sonuçta, ilkokul müdürlerinin öğretmenlere karşı gösterdikleri baba şefkati yaklaşımının ve her koşulda öğretmenleri korumaya yönelik çabalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim ilkokul müdürlerinin öğretmenlerin başarılarını kendisine mal ettiklerine ilişkin davranışları en düşük düzeyde sergilemiş olması da bu sonucun açık bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla araştırmaya konu olan okul müdürlerinin, okul öğretmenlerini ailenin bir üyesi gibi gördükleri ve başarının elde edilmesinde tüm öğretmenlerin katkısını önemseyen bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Literatür incelendiğinde eğitim örgütleri ve işletme gibi farklı örgütlerde yapılan çoğu araştırmada örgüt yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin "yüksek" düzeyde olduğu (Akdeniz, 2016; Arslan, 2016; Cerit, 2012; Cerit, 2013; Cerit vd., 2011; Dağlı ve Ağalday, 2018; Fettahlıoğlu vd., 2018; Mete ve Serin, 2015; Özer ve Yurdun, 2012), bazı araştırmalarda ise "orta" düzeyde olduğu (Apaydın, 2017; Çalışkan ve Özkoç, 2016; Samsun, 2016; Saylık, 2017; Türesin-Tetik ve Köse, 2015; Yeşiltaş, 2013) tespit edilmiştir. Ancak araştırmayı desteklemeyen çalışmalarda dâhi örgüt yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin yüksek sayılabilecek "orta" düzeyde olması dikkat çekicidir. Bu çerçevede Türkiye'de paternalist liderlik davranışını konu edinen araştırmalarda genellikle paternalist liderlik davranışlarının yüksek çıkmasında ülkenin kendine özgü toplumsal kültür örüntüsü, yüksek toplulukçuluk, güç mesafesi ve geleneksel örgüt yapısı niteliklerinin neden olduğu ifade edilmektedir (Aycan ve Kanungo, 2000; Erben, 2004; Dağlı ve Ağalday, 2018; Hofstede, 2006; Paşa, 2000; Paşa, Kabasakal ve Bodur, 2001). Bu araştırmada da söz konusu faktörlerin paternalist liderlik davranışlarının yüksek düzeyde çıkmasında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

İlkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak için yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Yani öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişmediği ifade edilebilir. Ancak araştırmanın bu sonucuna rağmen görece yardımsever, otoriter ve çıkarcı liderlik boyutlarındaki ifadelere göre erkek öğretmenlerin; ahlaki liderlik boyutundaki ifadelere göre ise kadın öğretmenlerin daha fazla katıldıkları saptanmıştır. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırmaların yanı sıra (Akdeniz, 2016; Arslan, 2016;

Fettahlıoğlu vd., 2018; Irawanto, 2011; Keklik, 2012; Kurt, 2013; Macit, 2010; Türesin, 2012; Türesin-Tetik ve Köse, 2015), bu bulguyu desteklemeyen araştırmaların da olduğu bilinmektedir (Cerit vd., 2011; Çalışkan, 2008; Dağlı ve Ağalday, 2018; Karşu-Cesur, 2015; Kaygısızel, 2015; Saylık, 2017; Tuncer, 2005; Uğurluoğlu, Uğurluoğlu-Aldoğan, Ürek, Bilgin-Demir ve Özatkan, 2017; Yaman, 2011). Araştırmada öğretmenlerin paternalist liderliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemesinde okul müdürlerinin kadın öğretmen ve erkek öğretmen ayrımı yapmaksızın tüm öğretmenlere aynı paternalist liderlik davranışı sergilemesiyle açıklanabilir.

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin ilkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin ölçeğin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir fark göstermediği ortaya çıkmıştır. O halde öğretmenlerin paternalist liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin medeni durum değişkenine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında benzer olduğu ve öğretmenlerin paternalist liderlik görüşlerinin medeni durum değişkenine bağlı olarak farklılık göstermediği sonucuna varılabilir. Araştırmanın bu bulgusu Akdeniz (2016), Dağlı ve Ağalday (2018), Fettahlıoğlu vd. (2018), Saylık (2017) ve Uğurluoğlu vd.'nin (2017) araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında paternalist liderlik davranışlarının evli ya da bekâr olma durumuna göre farklı liderlik davranışı gerektirmemesiyle veya paternalist liderlik davranışlarının kapsayıcılığı ve içeriğiyle ilgili olduğu sanılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdeme göre ilkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik görüşleri ölçeğin yardımsever liderlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemekteyken; ahlaki, otoriter ve çıkarcı liderlik alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığın olduğu bulgulanmıştır. Literatürde paternalist liderlik davranışlarına ilişkin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farkın olduğunu tespit eden araştırmaların yanı sıra (Cerit vd., 2011; Çalışkan, 2008) anlamlı bir farkın olmadığını ortaya çıkaran araştırmalar da (Arslan, 2016; Cheng, Chou, Wu, Huang, Farh, 2004; Fettahlıoğlu vd., 2018; Irawanto, 2011; Keklik, 2012; Kurt, 2013; Pellegrini, Scandura, Jayaraman, 2010; Tuncer, 2005; Türesin-Tetik ve Köse, 2015) bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmanın mesleki kıdeme göre bulguları, literatürün hem desteklediği hem de desteklemediği bulgular olması bakımından dikkat çekicidir. Bununla beraber araştırmada saptanan anlamlı farkın ahlaki liderlik alt boyutunda 11-20 yıl ve 21-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında 21-30 yıllık kıdemli öğretmenlerin lehine, otoriter liderlik alt boyutunda 11-20 yıl ve 31 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-20 yıllık kıdemli öğretmenlerin lehine ve çıkarcı liderlik boyutunda ise 1-10 yıl ve 31 yıl üzeri kıdeme

sahip öğretmenler arasında 1-10 yıllık kıdemli öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bir başka anlatımla ahlaki liderlik boyutuna ilişkin ifadelere 21-30 arası kıdeme sahip öğretmenlerin 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden, otoriter liderlik boyutundaki ifadelere 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 31 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden ve çıkarcı liderlik boyutundaki ifadelere ise 1-10 yıla arası kıdeme sahip öğretmenlerin 31 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha çok katıldıkları söylenebilir. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin yardımsever liderliğe yönelik görüşlerinin ise benzer olduğu ya da farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Mesleki kıdeme göre ahlaki liderlik alt boyutunda 21-30 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin 11-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir farklılık göstermesinde 21-30 yıllık kıdemli öğretmenlerin mesleki ve yaşam tecrübelerinin daha çok olması ile yaşa bağlı olarak kişiliğin şekillenmesini sağlayan olgunlaşmanın etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü 21-30 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin ahlaki liderlik davranışlarına ilişkin beklentilerinin karşılanma ihtimalinin 11-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olması kuvvetle muhtemeldir. 11-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin otoriter liderlik boyutuna ilişkin görüşlerinin, 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha belirgin olması ise 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okul içinde otoriter liderlik davranışlarına daha çok direnç gösterebilmesiyle izah edilebilir. Son olarak 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin çıkarcı liderlik boyutuna yönelik katılımlarının, 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha çok olmasında 1-10 yıllık kıdemli öğretmenlerin evrensel değer ve normlarla yetişmelerine bağlanabilir. Başka bir deyişle 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin modern ve kabul edilen evrensel değerlere göre yetişmiş olması okul müdürlerinin çıkarcı liderlik davranışlarına olan hassasiyetini arttırmış olabilir.

Öğrenim durumuna göre öğretmenlerin ilkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında ölçeğin alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu sebeple öğretmenlerin paternalist liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin öğrenim durumuna göre ölçeğin tüm alt boyutlarında benzer olduğu ve öğretmenlerin paternalist liderlik görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre değişmediği sonucuna ulaşılabilir. Araştırmanın öğrenim durumuna göre sonuçları Akdeniz'in (2016), Arslan'nın (2016), Cheng vd.'nin (2004) Dağlı ve Ağalday'ın (2018), Fettahlıoğlu vd.'nin (2018), Pellegrini vd.'nin (2010) ve Uğurluoğlu vd.'nin (2017) araştırma sonuçlarıyla benzer iken; Cerit vd.'nin (2011) araştırma sonuçlarından farklılık göstermektedir. Öğrenim durumuna göre paternalist liderliğe ilişkin anlamlı bir farkın ortaya çıkmamasında

öğretmenlerin aldıkları eğitimin kendi kendine yetebilme ve kendi ayakları üzerinde durabilme içeriğiyle ilgili olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir;

- Okul müdürlerinin ahlaki liderlik, otoriter liderlik ve çıkarcı liderliğe ilişkin davranışları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre şekillenmelidir. Başka bir ifadeyle okul müdürleri paternalist liderlik davranışlarını sergilerken genel olarak öğretmenlerin mesleki kıdemlerini göz önünde bulundurmalıdır.
- Araştırma, nitel veri toplama araçlarıyla ya da karma model yöntemi kullanılarak daha detaylı bir şekilde incelenebilir.
- Araştırma kamu ve özel eğitim örgütlerinin de dâhil olduğu farklı öğretim kademelerinde karşılaştırmalı yöntemlerle veli veya öğrenci örneklem gruplarıyla tekrarlanabilir.
- Paternalist liderlik ile çeşitli örgütsel davranışlar arasındaki ilişkiyi konu edinen farklı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ağalday, B. (2017). *İlkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Akdeniz, M. Z. (2016). *Paternalist liderlik ve örgütsel adaletin çalışanların mutluluklarına olan etkisi: sağlık sektöründe bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Apaydın, E. (2017). *Paternalistik liderliğin değişime direnç üzerine etkileri: örgütsel güvenin aracılık rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arslan, Ö. (2016). *Okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Asyalı, E., & Cerit, A.G. (2014). Paternalistic leadership: A preliminary study on maritime students. *Maritime Education Summit*.

Aycan, Z. (2001). Human resource management in Turkey: Current issues and future challenges. *International Journal of Manpower, 22*(3), 252-260.

Aycan, Z. (2006). Paternalism: towards conceptual refinement and operationalization. (Eds.: In K. S. Yang, K. K. Hwang, & U. Kim). *Indigenous and cultural psychology: Understanding people in context* (pp. 445-466). New York, NY: Springer.

Aycan, Z. ve Kanungo, R. N. (2000). Toplumsal kültürün kurumsal kültür ve insan kaynakları uygulamaları üzerine etkileri. (Edt.: Z. Aycan). *Akademisyenler ve profesyoneller bakış açısıyla Türkiye'de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları* (ss:25-57). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Aycan, Z., Schyns, B., Sun, J-M., Felfe, J., & Saher, N. (2013). Convergence and divergence of paternalistic leadership: a cross-cultural investigation of prototypes. *Journal of International Business Studies, 44*(9), 962-969.

Aydıntan, B. (2016). Relationship between emotional intelligence and paternalistic leadership: A field study on the Turkish university students. *International Journal of Business and Management Invention, 5*(12), 98-102.

Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bing, S. (2004). *Sun Tzu was a sissy: Conquer your enemies, promote your friends, and wage the real art of war.* New York: Harper Collins.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cerit, Y. (2012). Paternalistik liderlik ile yöneticiden ve işin doğasından doyum arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 35-56.

Cerit, Y. (2013). Paternalist liderlik ile öğretmenlere yönelik yıldırma davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(2), 839-851.

Cerit, Y., Özdemir, T. ve Akgün, N. (2011). Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları sergilemelerini istemeye yönelik görüşlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 11* (1),87-99.

Cheng, B. S., Chou, L. F., Wu, T. Y., Huang, M. P., & Farh, J. L. (2004). Paternalistic leadership and subordinate responses: establishing a leadership model in chinese organizations. *Asian Journal Of Social Psychology, 7*, 89-117.

Chen, H. Y., & Kao, H. S. (2009). Chinese paternalistic leadership and non-chinese subordinates' psychological health. *The International Journal of Human Resource Management, 20*(12), 2533-2546.

Cheng, B. S., Chou, L. F., & Farh, J. L. (2000). Paternalistic leadership scale: Construction, and measure of a triple model. *Indigenous Psychology Journal, 14*, 3-64.

Chen X. P., Eberly M. B., Chiang T. J., Farh J. L., Cheng B. S. (2014). Affective trust in Chinese leaders: linking paternalistic leadership to employee performance. *J. Manage. 40*(3), 796-819.

Chu, P. C., & Hung, C. C. (2009). The relationship of paternalistic leadership and organizational citizenship behavior: the mediating effect of upward communication. *Journal Of Human Resource and Adult Learning*, *5*(2), 66-73.

Çalışkan, N. (2015). *Ulusal kültürün örgüt kültürü ve paternalist liderlik algısı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Çalışkan, S. C. (2008). *Yöneticilerin bireysel yetkinliklerinin liderlik tarzları ve lider üye etkileşimine verdikleri önem üzerindeki etkileri ve bu etkileşimde kültürel varsayımların rolü.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Çalışkan, N. ve Özkoç, (2016). Örgütlerde paternalist liderlik algısına etki eden ulusal kültür boyutlarının belirlenmesi. *Journal of Yasar University, 11*(44), 240-250.

Detert, J. R., & Burris, E. R. (2007). Leadership behavior and employee voice: is the door really open? *Academy of Management Journal*, *50*(4), 869-884.

Dağlı, A. ve Ağalday, B. (2017). Developing a headmasters' paternalistic leadership behaviours scale in Turkey. *Journal of Education and Practice, 8*(30), 190-200.

Dağlı, A. ve Ağalday, B. (2018). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davrnışlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(66), 518-534.

Dickson, M.W., Den Hartog, D. N. & Mitchelson, J. K. (2003). Research on leadership in a cross-cultural context. *The Leadership Quarterly, 14*, 729-768.

Dorfman, P. W., & Howell, J. P. (1988). Dimensions of national culture and effective leadership patterns: Hofstede revisited. (Edt.: E. G. McGoun). *Advances in international comparative management* (s. 127-149). Greenwich, CT: JAI Press.

Edmondson, A. C. (2003). Speaking up in the operating room: how team leaders promote learning in interdisciplinary action teams. *J Manag Stud 40*(6):1419-1452.

Erben, G. S. (2004). Toplumsal kültür aile kültürü etkileşimi bağlamında paternalizm boyutuyla işletme kültürü: Türkiye örneği, 1. Aile İşletmeleri Kongresi Bildirileri, 17-18 Nisan 2004, (Edt.: Koçel, T.), İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, 345-356.

Erben, G. S. & Güneşer, A.B. (2008). The relationship between paternalistic leadership and organizational commitment: Investigating the role of climate regarding ethics. *Journal of Business Ethics, 82,* 955-968.

Erkuş, A., Tabak, A. ve Yaman, T. (2010). *Paternalist (babacan) liderlik çalışanların örgütsel özdeşleşmelerini ve işten ayrılma niyetlerini etkiler mi? Bir özel hastane uygulaması*. 9. Ulusal İşletmecilik Kongresi'nde sunulan bildiri (Mayıs-2010). Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Fettahlıoğlu, Ö. O., Akdoğan, Z. ve Özay, E. (2018). Paternalist liderlik tarzının örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 4*(9), 36-51.

Farh, J. L., & Cheng, B., S. (2000). A cultural analysis of paternalist leadership in chinese organizations (Edt.: J. T. Li, A. S. Tsui and E., Weldon). *Management and organizations in the Chinese context.* London: Macmillan.

Fraenkel, J.R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.

Gelfand, M. J., Erez, M., & Aycan, Z. (2007). Cross-cultural organizational behavior. *Annual Review of Psychology, 58,* 479-514.

Green, S. B. & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4. Baskı). New Jersey:Pearson.

Hayek, M., Novicevic, M. M., Humphreys, J. H., & Jones, N. (2010). Ending The Denial Of Slavery in Management History: Paternalistic Leadership of Joseph Emory Davis. *Journal of Management History, 16*(3), 367-379.

Hofstede, G. H. (2006). What did globe really measure? Researchers‘ minds versus respondents‘ minds. *Journal of International Business Studies, 37*(6), 882-896.

House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W. & Gupta, V. (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. SAGE publications.

Huck, S. W. (2008). *Reading statistics using SPSS for Windows.* London: SAGE Publications.

Huse, M., & Mussolino, D. (2008). Paternalism and governance in family firms. *ICSB World Conference*, June 22-25, Halifax, Nova Scotia, Canada.

Irawanto, D. W. (2011). *Exploring paternalistic leadership and ıts application to the ındonesian context.* (PhD thesis). Massey University, Palmerston North New Zeland.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karşu Cesur, D. K. (2015). *Paternalist liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi: Sakarya Üniversitesi örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Kaufman, B. (2010). *Hired hands or human resources: Case studies of HRM programs and practices in early American industry*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Kaygısızel, E. (2015). *The relationship between paternalistic leadership leader-member exchange (lmx) and job stress*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Keklik, B. (2012). Sağlık hizmetlerinde benimsenen liderlik tiplerinin belirlenmesi: özel bir hastane örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi,14*(1), 74-93.

Köksal, O. (2011). Bir kültürel liderlik paradoksu: paternalizm. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 101-122.

Kurt, İ. (2013). Paternalist liderlik ile çalışanların işlerine yaratıcı katılım algıları arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik bir çalışma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 5*(1), 321-330.

Liang, S. K., Ling, H. C., & Hsieh, S. Y. (2007). The mediating effects of leader-member exchange quality to influence the relationships between paternalistic leader- ship and organizational citizenship behaviors. *Journal of American Academy of Business, 10*(2), 127-137.

Macit, G. (2010). İletişim tarzları üzerinde kültürel değerlerin etkisi: mehmet akif ersoy üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Martinez, P. G. (2003). Paternalism as a positive form of leader-subordinate exchange: evidence from Mexico. *Management Research: Journal of the Iberoamerican Academy of Management, 1*(3), 227-242.

Mete, Y. A. ve Serin, H. (2015). Okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,12*(24), 147-159.

Öz, E. Ü. ve Kılıç, B. (2010). Paternalist liderliğin çalışanların iş tutumlarına etkisi. 18. Ulusal Yönetim ve Örgüt Kongresi Bildirileri, 20-22 Mayıs 2010, Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi: 681-688.

Özer, F. ve Yurdun, A. (2012). Birleşme/devir alma süreci yaşayan örgütlerde paternalist liderlik tipinin işten ayrılma niyeti üzerine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 4*(2), 71-80.

Paşa, S., F. (2000). Türkiye ortamında liderlik özellikleri. (Edt.: Z. Aycan), *Akademisyenler ve Profesyoneller Bakış Açısıyla Türkiye'de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları: 225-241.

Paşa, S., F., Kabasakal, H. ve Bodur, M. (2001). Society, organisations and leadership in Turkey. *Applied Psychology: An International Review, 50*(4), 559-589.

Pellegrini E. K., & Scandura T. A. (2006). Leader-member exchange (LMX), paternalism and delegation in the turkish business culture: an empirical investigation. *Journal of International Business Studies, 37*(2), 264-279.

Pellegrini, E. K., & Scandura, T. A. (2008). *Paternalistic leadership : a review and agenda for future research. Journal of Management , 34*(3), 566-593.

Pellegrini, E. K., Scandura, T. A., & Jayaraman, V. (2010). Cross-cultural generalizability of paternalistic leadership: an expansion of leader– member exchange theory. *Group & Organization Management, 35*(4), 391-420.

Rawat, P., & Lydon, S. (2016). Effect of paternalistic leadership style on subordinate's trust: an ındian study. *Journal Of Indian Business Research, 8*(4), ss.264-277.

Redding, S. G. (1990). *The spirit of Chinese capitalism*. Germany: Walter de Gruyter.

Samsun, O. (2016). *Uluslararası proje yönetiminde paternalistik liderliğin takım performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışına etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sancar, M. (2009). Leadership behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in North Cyprus. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 2855-2864.

Saylık, A. (2017). *Okul müdürlerinin paternalist (babacan) liderlik davranışları ile Hofstede'nin kültür boyutları arasındaki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Suber, P. (1999) Paternalism. (Edt.: C. B. Gray). *Philosophy of law: An Encyclopedia*. Garland Pub. II, 632-635.

Sun, J. M., & Wang, B. (2009). Servant leadership in China: conceptualization and measurement. (Edt.: W. H. Mobley, Y. Wang & L. Wing) In *Advances in global leadership* (pp. 321-344). Bingley: Emerald Group.

Tuncer, G. (2005). *The self in family context and traditional family values on attitudes toward paternalistic leadership style*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türesin, H. (2012). *Örgüt çalışanlarının paternalistik liderlik algıları, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri, iş tatmin düzeyleri ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Türesin Tetik, H. ve Köse, S. (2015). Örgüt çalışanlarının paternalistik liderlik algıları ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 11*(26), 29-56.

Uğurluoğlu, Ö., Uğurluoğlu Aldoğan, E., Ürek, D., Bilgin Demir, İ., Özatkan, Y. (2017). Sağlık çalışanlarının paternalist liderlik davranışlarını etkileyen etmenler. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 19*(32),1-7.

Uhl-Bien, M., Tierney, P., Graen, G., & Wakabayashi, M. (1990). Company paternalism and the hidden ınvestment process: ıdentification of the "right type" for line managers in leading japanese organization. *Group and Organization Studies, 15*(4), 414-430.

Wasti, S., A., Tan, H. H., Brower, H. H. ve Önder, Ç. (2007). Cross-cultural measurement of supervisor trustworthiness: an assessment of measurement ınvariance across three cultures. *The Leadership Quarterly*, 18,477-489.

Westwood, R. (1997). Harmony and patriarchy: The cultural basis for paternalistic headship among the overseas Chinese. *Organization Studies, 18*(3), 445-480.

Yaman, T. (2011). *Yöneticilerin paternalist (babacan) lider davranışlarının çalışanların örgütsel özdeşleşmelerine, iş performanslarına ve işten ayrılma niyetlerine etkisi: özel sektörde uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yardımcı, C. (2010). *Paternalistik liderlik davranışlarının iş tatmini üzerindeki etkisi: bankacılık sektörü üzerinde bir uygulama.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yeh, H. R., Chi, H. K., & Chiou, C. Y. (2008). The influences of paternalistic leadership, job stress, and organizational commitment on organizational performance: an empirical study of policemen In Taiwan. *The Journal of International Management Studies, 3*(2),85-91.

Yeşiltaş, M. (2013). Paternalist liderliğin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisinde dağıtım adaletinin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 5*(4), 50-70.

Yetim, N., & Yetim, Ü. (2006). The cultural orientations of entrepreneurs and employees' satisfaction: The Turkish small and medium sized enterprises case. *Social Indicators Research, 77,* 257-286.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdun, Ö. A. (2011). *The relatıonshıp between mobbıng and organızatıonal commıtment and the moderatıng role of paternalıstıc leadershıp* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zhang, X. (2009). Trade unions under the modernization of paternalist rule in China. *The Journal Of Labor And Society, 12,* 193-218.

Zhang, Y., Huai, M., & Xie, Y. (2015). Paternalistic leadership and employee voice in China: A dual process model. *The Leadership* Quarterly, 26(1), 25-36.

Zhao, Z., & Bo, J. (2007). The Effects of Paternalistic Leadership on Leader-Member Exchange. *International Conference on Management Science and Engineering*, 985-990.

ÖĞRETMENLERİN RAHATSIZLIK DUYULAN OKUL YÖNETİCİSİ DAVRANIŞLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Tuncay Yavuz ÖZDEMİR[13]

Mustafa ORHAN[14]

ÖZET*

Örgüt, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen çalışanlardan oluşan bir yapıdır. Öznesinin insan olduğu ve insani eylemlerin cereyan ettiği örgütlerde iletişim ağı, mal ya da hizmetlerin üreticisi konumundaki çalışanları ister istemez etkilemektedir. Bu bağlamda insani ilişkilerin yoğun olarak yaşandığı eğitim örgütlerinde okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışların öğretmenlerin yaşantılarına etkileri söz konusu olmaktadır. Okul yöneticilerinin davranışları gerek okul amaçlarının gerçekleşmesi gerekse de öğretmenlerin okul ortamında mutlu olarak işlerini en iyi şekilde yapmaları yönünde hayati derecede öneme sahiptir. Bu bakımdan öğretmelerin okullarında mutlu ve huzurlu olarak işlerini yapmalarında okul yöneticilerine bir takım sorumluluklar düşmektedir. Bua raştırmanın amacı, Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin "rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışları"hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada rastgele örnekleme yöntemiyle 40 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 40 öğretmenden; 8'i kendilerini rahatsız eden okul yöneticisi davranışlarının olmadığını, 32'si ise kendilerini rahatsız eden okul yöneticisi davranışlarının olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler tarafından en fazla rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışları; ayrımcılık yapma, tutarsızlık, farklı fikirlere açık olmama/önem vermeme ve mütevazi olmama olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarına yönelik tepkilerinde en çok karşılıklı konuşma ve rahatsızlık veren durumu muhataba söyleme davranışları ön plana çıkmaktadır. Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarının etkileri olarakmoral ve motivasyon düşüklüğü ve performans düşüklüğü en fazla ifade edilen görüşler olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından rahatsızlık duyulan okul yöneticisini niteleyen

[13] Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bölümü, Elazığ, Türkiye, tyozdemir@firat.edu.tr

[14] Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bölümü, Elazığ, Türkiye, mustafaorhan2525@hotmail.com

*Bu çalışmanın bir bölümü 01-04 Kasım 2018 tarihlerinde Antalya'da gerçekleştirilen Eğitim Yöneticileri Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ifadelerde; en fazla bencil ve saygısız nitelendirmeleri ön plana çıkmaktadır. Araştırma bulgularına göre; okul yöneticilerinin seçimi ve atanmasında insani ve demokratik değerlerin ölçüt alındığı bir değerlendirme yaklaşımı hayata geçirilebilir, okul yöneticileri cinsiyet, kültür, politik düşünce vb. ayrımı yapmadan her öğretmene eşit davranabilmelidirler önerileri sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Okul, Yönetici, Rahatsızlık, Davranış*

THE OPINIONS OF TEACHERS ABOUT DISTURBING BEHAVIOURS OF SCHOOL PRINCIPALS

ABSTRACT

Organisation is a structure which comprises of workers and comes together to realize the organisational goals. Communication network in the organisation whose subject is human and in which humanistic actions are occured, necessarily affects workers which is in the position of producer of products and services. In this regard, in educational organisations in which humanistic relationship is occured intensively, the behaviours of school principals come into questions of the effects of teachers' lives. The behaviours of school principals have great importance on both the realisation of the aims of school and the performance of the teachers ideally as happy individuals in the field of school. From this point of view, the school principal shave some responsibilities for the teachers in order to have them teach happily and peacefully in their schools. The aim of this study is to determine the opinions of teachers working for the Primary, Secondary and High Schools belonging to Elazığ Provincal Directorate of National Education about the 'Disturbing Behaviours of School Principals'. This research was realized on the pattern of phenomenology which takes part in qualitative research method. In 2017 – 2018 Education Year, Teachers working for The Primary, Secondary and High Schools belonging to Elazığ Provincal Directorate Of National Education contitute the working group of research. In the research 40 teachers were reached with the method of random sampling. The datum of research were obtained from the form of semi structured interview. Content analysis method was used in the analysis of datum which were obtained. 8 teachers out of 40 who took part in research stated that there were no school principal behaviours which disturbed them, and the rest of the teachers namely 32 teachers taking part in research stated that there were school principal behaviours which disturbed them. The most disturbing school principal behaviours such as discrimination, inconsistency, not being open or not giving importance to different opinions, and not being modest were expressed by the teachers. At reactions of teachers to disturbing behaviours of school principal, the behaviours of talking mutually and telling the disturbing situation to the adressee come in to prominence most. As effects of disturbing behaviours of school principal, lowness of spiritual resitance strength and motivation and lowness of performance came into existence as the most expressed opinions. In the statements of teachers that were defined as disturbing behaviours of school principals, the descriptions of selfishness and disrespectfulness come into prominence at most.

According to the research findings, the proposals have been presented that an evaluation approach in which humanistic and democractic values are taken as criterion in choosing the principals of schools and appointing them, can be put into practice, and the school principals must be able to treat teachers equally without making distinctions of gender, culture, politic thoughts.

Keywords : *School, principal, disturbance, behaviour*

GİRİŞ

Örgüt, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelençalışanlardan oluşan bir yapıdır. Öznesinin insan olduğu ve insani eylemlerin cereyan ettiği örgütlerde iletişim ağı, mal ya da hizmetlerin üreticisi konumundaki çalışanlarıister istemez etkilemektedir. Örgütüamaçlarına uygun olarak yaşatmak, insan ve madde kaynaklarının en verimli şekilde kullanılmasıyla mümkündür (Bursalıoğlu, 2005). Yönetim biliminde "insan ilişkileri" akımıyla yönetici imajları değişmiş, yöneticilerin çalışanların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını anlamaları ve bunları karşılamaya yönelik eylemler sergilemeleri beklenmiştir (Şişman ve Taşdemir, 2008). Bu doğrultuda özellikle yöneticilerin çalışanlarına yönelik tutumları önem taşımaktadır. Örgütlerin varlığını etkileyen unsurların başında yönetici unsuru gelmektedir. Çünkü örgütün tüm kaynakları ile ilgili planlama, organize etme, uygulama, koordine ve kontrol etme gibi tüm stratejik kararları veren kişi yöneticidir (İmrek, 2004).

Okullarda okul yöneticisinin, okul paydaşlarının, özellikle de öğretmen ve öğrencilerin yaşantıları üzerinde önemli etkileri olduğu konusunda pek çok araştırmacı uzlaşı içindedir (Şişman, 2004). Okul yöneticilerinin üstlük imajından liderlik imajına girebilmeleri; eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimseyerek bunları davranışa çevirebilmeleri, okul amaçları ile çalışan ihtiyaçlarını dengeleyecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmeleri ve okulda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmeleri ile mümkün olmaktadır (Ilgar, 2005).

Okul, her şeyden önce sosyal bir sistem, bir insan topluluğu ve bir yaşam alanıdır. Okulu ve okuldaki insan davranışını, sadece nesnel açıdan ele alarak öznel yanlarını göz ardı etmek, okulu ve onun içinde olup bitenleri anlama ve açıklamada yetersizliğe sebep olmaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008). Eğitim örgütlerinde insanın merkeze alınması, çalışanların ilgi ve beklentileri ile psikolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerinin göz önünde bulundurulmasını gerektirir (Can, 2018). Okul yöneticilerinin kurumlarının amaçlarını gözetmelerinin yanında başta öğretmenler olmak üzere tüm okul paydaşlarının ihtiyaçlarının farkında olarak bu ihtiyaçları giderme ve onların iş doyumunu sağlamaya yönelik gayretleri

olmalıdır (Yılmaz ve Ceylan, 2011). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin psikolojik, duygusal ve ruhsal yönlerini dikkate alarak yönetim davranışlarını sergilemesi, öğretmenlerde kendini değerli hissetme, eğitim-öğretim işlerinde daha istekli performans sergileme, sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirme, süreçlere gönüllü katılma gibi olumlu tepkileri ortaya çıkarır. Okul yöneticilerinin bu davranışları göstermemeleri durumu ise öğretmenlerin mutsuzluk, kendini değersiz hissetme, görevi aksatma, yönetici ve örgüte güvensizlik gibi olumsuz tepkilerine neden olmaktadır (Yalçın, 2017).

Yöneticilerin çalışanlarla ilişkileri, görevin etkili ve verimli yerine getirilmesi amacıyla çalışanları koruma, ödüllendirme, cezalandırma, motive etme, dinleme, dikkate alma ve değer verme şeklinde gelişir (Aydın, 2011). Yönetici, başarılı ve iyi işlerde olduğu kadar, zor ve can sıkıcı olan işlerde de, daima çalışanların yanında olmalı, onları anlamalı ve dinlemelidir. Bununla birlikte kendi görüş ve programlarını çalışanlarına anlatmak eğiliminde olmalıdır (Tortop, 2007). Yönetici örgütsel amaçlara ulaşma ve verimliliği en üst noktaya çıkarmada çalışanları motive edici davranışlar sergilemeli; bu doğrultuda çalışanlarla ilgilenmeli, onların psikolojik özelliklerini ve ihtiyaçlarını anlamalı ve onların potansiyellerinden en üst düzeyde faydalanmayı bilmelidir (Izgar, 2002). Yöneticilerin çalışanlarla ve çalışanların birbirleriyle iyi ilişkiler geliştirmeleri yönetsel ve örgütsel etkililiği gerçekleştirmenin önkoşulu olmaktadır (Başaran, 2004). İnsani ilişkilerin yoğun olarak yaşandığı eğitim örgütlerinde yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimin niteliği okul atmosferini etkileyen unsurlardan birisini oluşturmaktadır.

Okulun iç paydaşları arasındaki iletişim tarzının pozitif veya negatif olması örgüt ruhunu doğrudan etkilemektedir (Tuzcuoğlu, 2009). Okul yöneticilerinin olumlu okul iklimi oluşturulması için çaba göstermeleri önemlidir (Uluruh, 2008). Okul iklimlerini incelemede açıklık ve sağlık olmak üzere iki bakış açısı bulunmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Açık iklime sahip okullarda okul yöneticisi, öğretmenleri dinler, onların düşüncelerine saygı gösterir, onları över, öğretim işlerinin gerçekleştirilmesinde öğretmenlere özgür ortamlar yaratır ve bürokratik işlerle öğretmeni sıkmaz (Celep, 2000). Buna karşılık kapalı iklime sahip okullarda ise baskıcı rutin işler ve gereksiz iş yükü, etkili, sempatik ve ilgili olmayan ve uyumsuz olmanın yanı sıra kontrol eden ve katı bir liderlik görülmektedir (Hoyve Miskel, 2010). Sağlıklı iklime sahip okullarda okul yöneticileri öğretmenlerden yapabileceklerinin en iyisini bekler, onlara işlerini yapmak için ihtiyaç duydukları kaynakları sağlar, onlara yardımcı olmaya çalışırlar. Aynı zamanda bu yöneticiler kendi yöneticileri üzerinde de etki sahibidirler (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Sağlıksız okul iklimine sahip okullarda ise etkili

yönetici yoktur veya çok az etkilidir. Bu yöneticiler, öğretmenler için düşük seviyede cesaretlendirici davranışlar sergiler ve yetersiz destek verirler (Altun, 2001).

Okul yöneticileri, sözlü/sözsüz iletişimi yerinde ve etkili kullanmalı, öğretmenlerle yakından ilgilenmeli, onlara bilgi vermeli, onları dinlemeli, onlarla samimi ve açık iletişim kurmalı, sık sık öğretmenler odasına giderek görüşmeli ve öğretmenlerin kolaylıkla ulaşabilecekleri yöneticiler olmalıdırlar (Sümer, 2007). Aynı zamanda davranışlarıyla tüm öğrenci ve öğretmenleri yönetime katılmaya teşvik etmeli, davranışlarındaki gerginlikleri çevrelerine yansıtmamalıdırlar (Uluruh, 2008). Bunun yanında, okuldaki öğretmen ve personeli yetiştirmeli, okuldaki kuralların uygulanması ve kurallara uyulmadığı zaman gerekli yaptırımların uygulanması konusunda kararlı olmalı, öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılmasına özen göstermeli, gerektiği zaman sorumluluk almalı, öğretmen ve diğer personelin haklarını aramalarına fırsat vermelidirler (Erdoğan, 2000).

Günümüzde çalışma ve yönetim yaşamında en yüksek verimin elde edilmesi ve insanın mutlu edilmesi açısından demokratik-katılmalı yönetim biçiminin sergilenmesi önerilmektedir (Aytürk, 2003). Okul yöneticisi demokratik davranışları sergilerken evrensel etik değerleri izlemelidir. Etik ilkeler, ilişkide bulunulan bütün bireylere sevgi ve saygı çerçevesinde yaklaşmayı, farklı fikirlere hoşgörülü olmayı, bireylere eşit davranmayı ve her zaman adaletli olmayı gerektirir (İ. Baştuğ, 2009). Okul etkililiği açısından bu durum son derece önemlidir. Okulların varlık sebebi olan öğrencilere davranış-değer kazandırma ve öğrenme içeriklerinin en üst düzeyde öğrenciler tarafından içselleştirilmesi açısından okul yöneticilerinin demokratik davranış sergilemeleri önem kazanmaktadır. Bu nedenle araştırma konusu, araştırmacılar tarafından önemli görülmüştür.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışların öğretmenlerin yaşantılarına etkileri söz konusudur. Okul yöneticilerinin davranışları gerek okul amaçlarının gerçekleşmesi gerekse de öğretmenlerin okul ortamında mutlu olarak işlerini en iyi şekilde yapmaları yönünde hayati derecede öneme sahiptir. Bu araştırmanın amacı, Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin deneyimleriyle rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarının neler olduğunu belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler görevleriyle ilgili olarak, okul yöneticilerinin hangi davranışlarından rahatsızlık duymaktadır?

2. Rahatsızlık duyulan yönetici davranışlarının sergilenmesi, öğretmenler üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim (fenomenoloji), bir fenomenin bireylerin ya da belli bir grubun deneyimleri açısından tanımlanmasıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Olgu bilim deseninde araştırmacı katılımcının kişisel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yüklediği anlamları incelemektedir (Baş ve Akturan, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Tamamıyla ön görüşmeler yapılarak, görüşlerini belirtmekten kaçınmayacaklarını belirten 40 öğretmene rastgele örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Demografik özellikler		**f**
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	27
Görev yapılan okul türü	İlkokul	11
	Ortaokul	22
	Lise	7
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	11
	6-10 yıl	9
	11-15 yıl	10
	16-20 yıl	6
	21yıl+	4
Yaş	20-25 yaş	3
	26-30 yaş	11
	31-35 yaş	8
	36-40 yaş	10
	41-45 yaş	4
	46-50 yaş	1
	50 yaş +	3
Toplam		40

Tablo 1 incelendiğinde görüşlerine başvurulan 40 öğretmenin 13'ünün kadın, 27'sinin erkek olduğu; 11 öğretmenin ilkokulda, 22 öğretmenin ortaokulda, 7 öğretmenin lisede görev yaptığı; 11 öğretmenin 1-5 yıl, 9 öğretmenin 6-10 yıl, 10 öğretmenin 11-15 yıl, 6 öğretmenin 16-20 yıl, 4 öğretmenin 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu; 3 öğretmenin 20-25 yaş,

11 öğretmenin 26-30 yaş, 8 öğretmenin 31-35 yaş, 10 öğretmenin 36-40 yaş, 4 öğretmenin 41-45 yaş, 1 öğretmen 46-50 yaş aralığında ve 3 öğretmenin ise 50 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu hazırlanma aşamasında ilgili alan yazın taranmış, bu konuda eğitim bilimleri alanında bulunan uzman kişiden görüş alınmıştır. Uzman görüşünden sonra öğretmenlerin "rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışları" hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan dört soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda aşağıdaki sorular yer almaktadır:

1. Okul içerisinde mesleğinizi icra ederken okul yöneticinizin sizi rahatsız eden davranışları var mıdır? Örnek vererek açıklayınız.
2. Okul yöneticinizin sizi rahatsız eden davranışlarına yönelik tepkileriniz nelerdir?
3. Bu davranışlar sizi iş ve özel yaşamınızda nasıl etkilemektedir?
4. Bu davranışları sergileyen okul yöneticinizi bir kelimeyle nasıl ifade edersiniz? Gerekçesiyle birlikte açıklayınız.

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz olarak da adlandırılan içerik analizi, benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilmesi ve bunların anlaşılır biçimde düzenlenmesi sürecidir (Akbulut, 2014). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmada öncelikle veriler K1, K2, K3, … ,K40 şeklinde kodlanarak dijital ortama aktarılmıştır. Her bir görüşme formunda verilen katılımcı görüşleri benzerlik düzeyine göre kodlanarak, birbirine yakın olan kodlar alt temalara yerleştirilmiştir. Araştırmanın güvenirliğini belirlemek için izlenen yol aşağıda izah edilmiştir.

Alan uzmanı bir araştırmacıdan katılımcı görüşlerinin yerleştirildikleri temalara uyumlu olup olmadıklarını belirlemek üzere, bütün katılımcı görüşlerini araştırmacılar tarafından belirlenen temalara yerleştirmesi istenmiştir. Daha sonra alan uzmanının yapmış olduğu eşleştirmeler ile araştırmacıların yapmış olduğu eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Bu işlem sonrasında araştırmanın güvenirliğinin belirlenmesi için Milesve Huberman'ın (1994)

“Uzlaşma Yüzdesi (P) = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır. Araştırmada uzlaşma yüzdesinin ~%92 olduğu belirlenmiştir. Nitel araştırmalar için uzlaşma yüzdesi formülünden elde edilen değerin %70 ve üzerinde olması (Milesve Huberman, 1994), araştırmanın güvenilir olduğunu gösterdiğinden, bu araştırmanın yeterli düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Katılımcılara yöneltilen “Okul içerisinde mesleğinizi icra ederken okul yöneticinizin sizi rahatsız eden davranışları var mıdır? Örnek vererek açıklayınız.” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Öğretmenlerin Rahatsızlık Duyulan Okul Yöneticisi Davranışları ile Karşılaşıp Karşılaşmamalarına İlişkin Görüşleri*

Temalar	f
Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışları yoktur	8
Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışları vardır	32
Toplam	40

Tablo 2’de öğretmenlerin rahatsızlık duydukları okul yöneticisi davranışlarının olup olmadığı hakkında yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde sekiz öğretmenin kendilerini rahatsız eden okul yöneticisi davranışlarının olmadığı, 32 öğretmenin ise kendilerini rahatsız eden okul yöneticisi davranışlarının olduğu görüşüne sahip olduğu görülmektedir. Kendilerini rahatsız eden okul yöneticisi davranışlarının olmadığını belirten bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“*Okul yöneticisinin genel olarak beni rahatsız eden bir davranışı yoktur*.” (K10).

“*Çalıştığım okulda böyle bir durumla karşılaşmadım*.” (K5).

“*Olumsuz bir davranışla karşılaşmadım. Genellikle yeni fikir ve çalışmalara açık, iletişimde olumlu tutumu vardır*.” (K16).

“*Mesleğimizi icra ederken okul yöneticisinin bizi rahatsız eden davranışları yoktur*.” (K2).

Kendilerini rahatsız eden okul yöneticisi davranışlarının olduğunu belirten öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışları; kişisel özellikler, iletişim ve yönetim olmak üzere 3 alt tema altında değerlendirilmiştir.

Kişisel Özellikler alttemasında değerlendirilen rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Kişisel Özellikler Alt Temasında Değerlendirilen Rahatsızlık Duyulan Okul Yöneticisi Davranışları*

Kişisel Özellikler	**f**
Tutarsızlık	4
Farklı fikirlere açık olmama/önem vermeme	4
Mütevazi olmama	4
Düşüncesizlik	2
Fazla yumuşak davranma	1
Açık arama	1
Şekilciliğe önem verme	1
Toplam	17

Tablo 3 incelendiğinde rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışları kişisel özellikler alt teması altında değerlendirildiğinde; tutarsızlık, farklı fikirlere açık olmama/önem vermeme, mütevazi olmama, düşüncesizlik, fazla yumuşak davranma, açık arama ve şekilciliğe önem verme ifadeleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise tutarsızlık, farklı fikirlere açık olmama/önem vermeme ve mütevazi olmamadır. En fazla rahatsızlık duyulan yönetici davranışlarının tutarsızlık, farklı fikirlere açık olmama/önem vermeme ve mütevazi olmama olarak ifade edilmesi dikkat çekicidir. Kişisel özellikler alt teması ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"*Okul yöneticisinin beni en çok rahatsız eden davranışı söyledikleri ile yaptıkları arasında çelişen durumlarda bulunmasıdır. Örnek verecek olursak öğretmenlere derse geç girmemesi gerektiğini söyleyip kendi derslerine girmemesi*." (K1).

"*Genelde öğrencilerin ve öğretmenlerin düşüncelerine önem vermez. Kendi bildiğini okur.*" (K19).

"*Özverili olmamasına rağmen öğretmenlerden özveri beklemesi.*"(K40).

"Farklı fikirlere açık olmama, kendi fikirlerini doğru görme." (K8).

"*Mütevazi davranmama.*" (K14).

İletişim alt temasında değerlendirilen rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *İletişim Alt Temasında Değerlendirilen Rahatsızlık Duyulan Okul Yöneticisi Davranışları*

Davranışlar	**f**
Kendi fikirlerini doğru görme	3
Kendi düşüncelerini zorla empoze etme	3
Arkadan konuşma	1
Yalan söyleme	1
Dinlememe	1
Acımasızca eleştirme	1
İğneleme	1
Toplam	11

Tablo 4 incelendiğinde rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışları iletişim alt teması altında değerlendirildiğinde; kendi fikirlerini doğru görme, kendi düşüncelerini zorla empoze etme, arkadan konuşma, yalan söyleme, dinlememe, acımasızca eleştirme ve iğneleme ifadeleri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise, kendi fikirlerini doğru görme ve kendi düşüncelerini zorla empoze etme ifadeleridir. İletişim alt teması ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Kendi düşüncelerini zorla empoze etme, yapılması istediği şeyin yanlış olduğunu söylesek bile kendi bildiğini okuma gibi bir özelliği var."(K22).

"Kendi düşüncelerini bazen zorla öğretmenlere dayatması."(K31).

"İçinde bulunduğu zor durumdan kurtulmak için yeri geldiği zaman yalan söylemesi."(K1).

"Kendi fikirlerini doğru görme."(K8).

Yönetim alt temasında değerlendirilen rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Yönetim Alt Temasında Değerlendirilen Rahatsızlık Duyulan Okul Yöneticisi Davranışları*

Davranışlar	**f**
Ayrımcılık yapma	8
İnisiyatif kullanmama	3
Engel olma	1
Dersi bölme	1
Esnek olmama	1
Gereksiz müdahalelerde bulunma	1
Emeğe saygı duymama	1
Gözdağı verme	1
Çözüm üretmeme	1
Makam ve yetkiyi cezalandırma aracı olarak kullanma	1
Sebebini söylemeden iş buyurma	1
Görev alanı dışında iş verme	1
Her şeyi yaptırabileceğini düşünme	1
Var olan sorunlara sessiz kalma	1
Doğru ve yanlışı ayırt edememe	1
Tek başına karar alma	1
Toplam	25

Tablo 5 incelendiğinde rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışları yönetim alt teması altında değerlendirildiğinde; ayrımcılık yapma, inisiyatif kullanmama, engel olma, dersi bölme, esnek olmama, gereksiz müdahalelerde bulunma, emeğe saygı duymama, gözdağı verme, çözüm üretmeme, makam ve yetkiyi cezalandırma aracı olarak kullanma, sebebini söylemeden iş buyurma, görev alanı dışında iş verme, her şeyi yaptırabileceğini düşünme, var olan sorunlara sessiz kalma, doğru ve yanlışı ayırt edememe ve tek başına karar alma ifadeleri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise ayrımcılık yapma ve inisiyatif kullanmama ifadeleridir. Katılımcı görüşlerine göre okul yöneticilerinin ayrımcılık yapıyor olmaları, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını olumsuz etkileyeceğinden araştırmanın bu bulgusu son derece önemlidir. Yönetim alt teması ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Kendine yakın gördüğü öğretmenlere karşı uyguladığı pozitif ayrımcılık." (K25).

"Okulda veli, öğretmen, öğrenci talepleri göz önünde bulundurulmazken hizmetli personel ve stajyerlerin düşüncelerine öncelik verilmesi ve onların işlerini kolaylaştıracak hal ve hareketlerde bulunması." (K36).

"İdarecilerin bazen topu, kendi aralarında birbirlerine atmaları."(K24).

"Kadınlara karşı daha adaletsiz ve kayırmacı davranıyor. Erkek öğretmenlerle arası daha iyi olduğu için hep onları savunuyor."(K29).

"Okul idaresi ile pek fazla sorun yaşayan biri değilim ama yöneticilerin inisiyatif alma haklarının olmasını isterdim."(K12).

"Bazen yöneticiler kendi görevleri dışında gereksiz müdahalelerde bulunabilmektedir. Herkesin görevini yapması gerektiğini düşünüyorum."(K11).

Katılımcılara yöneltilen "Okul yöneticinizin sizi rahatsız eden davranışlarına yönelik tepkileriniz nelerdir?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular doğrultusunda rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarına yönelik tepkiler; pasif tepkiler, karşılık vermeyi içeren tepkiler, iletişimi önceleyen tepkiler ve görev ve sorumlulukları etkileyen tepkiler olmak üzere dört alt tema altında değerlendirilmiştir.

Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarına yönelik pasif tepkiler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Rahatsızlık Duyulan Okul Yöneticisi Davranışlarına Yönelik Pasif Tepkiler*

Pasif Tepkiler	**f**
Uzaklaşma	5
Kabullenme	3
Önemsememe	2
Görmemezlikten gelme	2
Toplam	12

Tablo 6 incelendiğinde rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarına yönelik pasif tepkiler alt teması; uzaklaşma, kabullenme, önemsememe ve görmemezlikten gelme ifadeleri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler uzaklaşma ve kabullenme ifadeleridir. Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarına yönelik pasif tepkiler alt teması ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"İlk seneler başkaldırma ve tartışmayla geçse de şimdilerde kabullenip geçiyorum."(K3).

"Mümkün olduğunca tepki göstermem. Onu karşıma almak istemem. Çünkü haklı olduğum konularda dahi beni anlayacağını düşünmüyorum."(K36).

"Ortamdan uzaklaşma, mümkün mertebe muhatap olmama."(K34).

"Görevimi en iyi şekilde yapıp kimsenin laf söylememesi için uğraşıyorum.

Görevimizin gereğini yaptığımızda gereksiz müdahalede bulunanları önemsemiyorum."(K11).

"Bir süre görmemezlikten gelirim."(K15).

Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarına yönelik karşılık vermeyi içeren tepkiler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Rahatsızlık Duyulan Okul Yöneticisi Davranışlarına Yönelik Karşılık Vermeyi İçeren Tepkiler*

Karşılıklılığı İçeren Tepkiler	**f**
Haklarını kullanma	4
Eleştirme	3
Açık aramaya başlama	2
Bildiğini okuma	1
Toplam	10

Tablo 7 incelendiğinde rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarına yönelik karşılık vermeyi içeren tepkiler alt teması; haklarını kullanma, eleştirme, açık aramaya başlama ve bildiğini okuma ifadeleri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise haklarını kullanma ve eleştirme ifadeleridir. Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarına yönelik karşılık vermeyi içeren tepkiler alt teması ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Böyle bir durum oluşursa devletin bana verdiği imkanlar doğrultusunda kendimi savunurum. "(K9).

"Genelde yasaların vermiş olduğu hakları hatırlatma."(K31).

"Mümkün olduğunca yapıcı eleştiride bulunarak rahatsızlığımı dile getiririm."(K35).

"Eğer yapmaya devam ederse ben bildiğimi okurum, yöneticiyi dinlemem."(K30).

"Eğer böyle bir durumla karşılaşılırsa kanun ve yönetmeliklere aykırı olan her durumda insan doğası olarak karşılıklı açık aranmaya başlanır, tartışma yaşanır."(K5).

Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarına yönelik iletişimi önceleyen tepkiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *Rahatsızlık Duyulan Okul Yöneticisi Davranışlarına Yönelik İletişimi Önceleyen Tepkiler*

İletişimi Önceleyen Tepkiler	**f**
Karşılıklı konuşma	10

Rahatsızlık veren durumu muhataba söyleme	8
Uyarma	5
Toplam	23

Tablo 8 incelendiğinde rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarına yönelik iletişimi önceleyen tepkiler alt teması; karşılıklı konuşma, rahatsızlık veren durumu muhataba söyleme ve uyarma ifadeleri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise karşılıklı konuşma ve rahatsızlık veren durumu muhataba söyleme ifadeleridir. Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarına yönelik iletişimi önceleyen tepkiler alt teması ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Konuşarak sorunumu çözerim."(K39).

"Sorunu dile getirip, karşılıklı konuşarak çözüme ulaşmak."(K7).

"Beni rahatsız eden davranışlarını nadir de olsa şakayla karışık kendisine söylüyorum ama kendisi bu durumdan ne kadar pay çıkarıyor bilemiyorum."(K1).

"Rahatsız olduğum bir durumla karşılaşırsam uygun bir dille söylerim."(K10).

"Yaptığının yanlış olduğunu söylüyorum."(K29).

Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarına yönelik görev ve sorumlulukları etkileyen tepkiler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *Rahatsızlık Duyulan Okul Yöneticisi Davranışlarına Yönelik Görev ve Sorumlulukları Etkileyen Tepkiler*

Görev ve Sorumlulukları Etkileyen Tepkiler	**f**
Görev ve sorumluluklara odaklanma	3
Verilen görevi isteksizce ve eksik yapma	1
İşi aksatma	1
Toplam	5

Tablo 9 incelendiğinde rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarına yönelik görev ve sorumlulukları etkileyen tepkiler alt teması; görev ve sorumluluklara odaklanma, verilen görevi isteksizce ve eksik yapma ve işi aksatma ifadeleri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise görev ve sorumluluklara odaklanma ifadesidir. Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarına yönelik görev ve sorumlulukları etkileyen tepkiler alt teması ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu

şekildedir:

"Kendimi ifade etmeye çalışmanın bir anlamı olmadığı için sınıf içi görev ve sorumluluklarımı yerine getirip çocuklarımla verimli vakit geçiriyorum."(K23).

"Karar süreçlerinde benim de fikrimin alınmasını isterim. Bu noktada çaba göstermezse ve uyarılarımı dikkate almazsa işi aksatırım."(K26).

"İster istemez bu tarz davranışlar çalışma ortamlarında olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Verilen görevleri ya isteksizce yerine getirme ya da eksik yapma davranışı gelişmektedir."(K25).

Katılımcılara yöneltilen "Bu davranışlar sizi iş ve özel yaşamınızda nasıl etkilemektedir?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular doğrultusunda rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarının etkileri; kişisel yaşama etkiler, kişiler arası iletişime olan etkiler ve mesleki yaşama olan etkiler olmak üzere üç alt tema altında değerlendirilmiştir.

Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarının kişisel yaşama etkileri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Rahatsızlık Duyulan Okul Yöneticisi Davranışlarının Kişisel Yaşama Etkileri*

Kişisel Yaşama Etkiler	**f**
Üzülme/incinme	5
Huzursuzluk	4
Hayal kırıklığı	1
Sinirli ve gergin olma	1
Toplam	11

Tablo 10 incelendiğinde rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarının kişisel yaşama etkileri alt teması; üzülme/incinme, huzursuzluk, hayal kırıklığı ve sinirli ve gergin olma ifadeleri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise üzülme/incinme ve huzursuzluk ifadeleridir. Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarının kişisel yaşama etkileri alt teması ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Üzülmemize, incinmemize neden olabiliyor. Ama işimizi yapmaya, hayatımızı yaşamaya devam ediyoruz."(K11).

"Stres seviyesini otomatik olarak artırmaktadır. Bu da hem iş hem de özel

yaşamımızda sürekli bir huzursuzluğa ve güvensizliğe neden olmaktadır."(K35).

"Haliyle huzursuzluk oluşturmakta. Toy bir öğretmen olsam çok etkilerdi belki, ama çocuklarıma da yansıtmam."(K23).

"Çok fazla bu durumları yaşamıyorum. Yaşadığımda da özel hayatıma da iş hayatıma da kısa süreli de olsa olumsuz etkileri oluyor. Gergin olma, sinirli olma gibi."(K24).

Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarının kişilerarası iletişime olan etkileri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. *Rahatsızlık Duyulan Okul Yöneticisi Davranışlarının Kişilerarası İletişime Etkileri*

KişilerarasıİletişimeEtkiler	**f**
Kişilere ve kurumlara olan saygı ve güvenin azalması	4
Olumsuzluğun öğrencilerle olan ilişkilere yansıması	3
Öğretmenler arasında gerginlik oluşturması	1
Ortak etkinliklere katılmama	1
Toplam	9

Tablo 11 incelendiğinde rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarının kişilerarası iletişime etkileri alt teması; kişilere ve kurumlara olan saygı ve güvenin azalması, olumsuzluğun öğrencilerle olan ilişkilere yansıması, öğretmenler arasında gerginlik oluşturması ve ortak etkinliklere katılmama ifadeleri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise kişilere ve kurumlara olan saygı ve güvenin azalması ve olumsuzluğun öğrencilerle olan ilişkilere yansıması ifadeleridir. Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarının kişisel yaşama etkileri alt teması ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Bende haksızlığa uğradığım hissini yaratıyor. İnsanlara ve kurumlara olan güvenim ve sevgim azalıyor."(K40).

"Mesleki etiğe olan güvenim azalmakta ve çalıştığım kuruma karşı saygım giderek yok olmaktadır."(K27).

"Ne yazık ki çocuklara karşı bile olumsuz tepkiler vermeye, sabırsız olmaya sebep oluyor."(K8).

"Ayrıca ortak çalışma etkinliklere katılım göstermekten kaçınıyorum."(K16).

Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarının mesleki yaşama olan etkileri Tablo

12’de sunulmuştur.

Tablo 12. *Rahatsızlık Duyulan Okul Yöneticisi Davranışlarının Mesleki Yaşama Etkileri*

Mesleki Yaşama Etkiler	**f**
Moral ve motivasyon düşüklüğü	9
Performans düşüklüğü	7
Azim, özveri ve idealistliğin azalması	4
Meslekten soğuma	3
Öğretme işine odaklanamama	2
Okula isteksiz gelme	2
Okula bağlılığın azalması	1
Toplam	28

Tablo 12 incelendiğinde rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarının mesleki yaşama etkileri alt teması; moral ve motivasyon düşüklüğü, performans düşüklüğü, azim, özveri ve idealistliğin azalması, meslekten soğuma, öğretme işine odaklanamama, okula isteksiz gelme ve okula bağlılığın azalması ifadeleri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise, moral ve motivasyon düşüklüğü ve performans düşüklüğü ifadeleridir. Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarının mesleki yaşama etkileri alt teması ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“İş hayatında motivasyonu düşürücü etkisi oluyor.”(K16).

“Eğer okulda bir huzursuzluk olursa doğal olarak etkileniriz ve bu o günkü performansımızı da etkiler.”(K9).

“Tabii ki olumsuz etkilemektedir. Çalışma azmimi ve özverimi törpülemektedir.”(K26).

“Okulu iş olarak görmeye başlıyorum. Fedakarlık, mesai mefhumu gibi konulara profesyonelce bakıyorum.”(K39).

Katılımcılara yöneltilen “Bu davranışları sergileyen okul yöneticinizi bir kelimeyle nasıl ifade edersiniz? Gerekçesiyle birlikte açıklayınız” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular doğrultusunda rahatsızlık duyulan okul yöneticisini niteleyen ifadeler;

davranış bozukluğu olan kişi, iletişim engelli ve klasik yönetici olmak üzere üç alt tema altında değerlendirilmiştir.

Davranış bozukluğu olan kişi alt teması altında değerlendirilen rahatsızlık duyulan okul yöneticisi Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. *Davranış Bozukluğu Olan Kişi Alt Teması Altında Değerlendirilen Rahatsızlık Duyulan Okul Yöneticisi*

Davranış Bozukluğu Olan Kişi	**f**
Bencil	5
Saygısız	2
Tutarsız	1
İşgüzar	1
Hasta	1
Zorba	1
Rahat	1
Narsist	1
Küstah	1
Adaletsiz	1
Kurnaz	1
Ayrımcı	1
Ego tatmincisi	1
Geldiği yeri unutan	1
Çıkarcı ve gereksiz	1
Kişisel gelişim sorunlu	1
Toplam	21

Tablo 13 incelendiğinde davranış bozukluğu olan kişi alt teması altında değerlendirilen rahatsızlık duyulan okul yöneticisi; bencil, saygısız, tutarsız, işgüzar, hasta, zorba, rahat, narsist, küstah, adaletsiz, kurnaz, ayrımcı, ego tatmincisi, geldiği yeri unutan, çıkarcı ve gereksiz ve kişisel gelişim sorunlu nitelendirmeleriyle ifade edilmiştir. Öğretmen görüşleri arasında en fazla bencil ve saygısız nitelendirmeleri ifade edilmiştir. Davranış bozukluğu olan kişi alt teması altında değerlendirilen rahatsızlık duyulan okul yöneticisi ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Bencil ve küstah- Sadece koltuğunu ve çıkarlarını düşünür. Öğretmen ve öğrenci için faydalı olacağı işleri pek umursamaz."(K22).

"Saygısız- Bizim fikirlerimizi önemsemediği için."(K26).

"Kurnaz- Yöneticime kurnaz diyorum çünkü kişisel çıkarlarını ön plana çıkararak güç sahibi insanlara imtiyaz tanıyor. Kaz gelecek yerden tavuk esirgemiyor."(K27).

"Bencil- Her şeyi kendi bakış açısıyla gördüğü için."(K30).

"Geldiği yeri unutan- Her yönetici öğretmenlikten gelmektedir. Kendisinin de bir öğretmen olduğunu, meslektaş olunduğunu unutmadan hareket etmelidir."(K38).

"Çıkarcı ve gereksiz- Çünkü kendi menfaati için yapmayacağı şey yoktur ve bu tip insanlar gereksiz insanlardır."(K40).

İletişim engelli alt teması altında değerlendirilen rahatsızlık duyulan okul yöneticisiTablo14'te sunulmuştur.

Tablo 14. *İletişim Engelli Alt Teması Altında Değerlendirilen Rahatsızlık Duyulan Okul Yöneticisi*

İletişim Engelli	**f**
Kapalı kutu	1
Düşüncesiz	1
Çekingen	1
İletişim engelli	1
Kibirli	1
Suskun	1
Bildiğini okuyan	1
Toplam	7

Tablo 14 incelendiğinde iletişim engellialt teması altında değerlendirilen rahatsızlık duyulan okul yöneticisi; kapalı kutu, düşüncesiz, çekingen, iletişimsiz, kibirli, suskun ve bildiğini okuyan nitelendirmeleriyle ifade edilmiştir. İletişim engelli alt teması altında değerlendirilen rahatsızlık duyulan okul yöneticisi ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Düşüncesiz- Empati kurmak ve iletişim becerisi bir yöneticide olması gereken vasıflardır."(K11).

"Bildiğini okuyan- Hep kendi dediği olur."(K19).

"İletişimsiz- Diyalog yollarını kapatarak kendini kilitleme."(K15).

"Çekingen- Yeri ve zamanı geldiğinde inisiyatif kullanabilmeli. Bunu yapma hakkı okul idarelerine verilmelidir." (K12).

Klasik yönetici alt teması altında değerlendirilen rahatsızlık duyulan okul yöneticisi Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. *Klasik Yönetici Alt Teması Altında Değerlendirilen Rahatsızlık Duyulan Okul Yöneticisi*

Klasik Yönetici	**f**
Devlet memuru	1
Bürokratik	1
Makamına güvenen ama çözüm üretemeyen	1
Geleneksel yönetici	1
İkbal kaygısı taşıyan	1
Toplam	5

Tablo 15 incelendiğinde klasik yönetici alt teması altında değerlendirilen rahatsızlık duyulan okul yöneticisi; devlet memuru, bürokratik, makamına güvenen ama çözüm üretmeyen, geleneksel yönetici ve ikbal kaygısı taşıyan nitelendirmeleriyle ifade edilmiştir. Klasik yönetici alt teması altında değerlendirilen rahatsızlık duyulan okul yöneticisi ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"*Devlet memuru- Yöneticilerin eli kolu bağlı bir şekilde yapılacak işlemleri yukarıdan geldikleri gibi uygulamaları ve bizim de öyle olmamızı istemelerinden*." (K3).

"*Geleneksel yönetici- Sadece yöneticinin istekleri doğrultusunda çalışabilirsiniz anlayışına sahip olan gelenekçi müdür tavrı*." (K35).

"*Bürokratik.* " (K21).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin "rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışları" hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan 40 öğretmenden; 8'i kendilerini rahatsız eden okul yöneticisi davranışlarının olmadığını, 32'si ise kendilerini rahatsız eden okul yöneticisi davranışlarının olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin en fazla ifade ettikleri rahatsızlık duyulan okul

yöneticisi davranışı ayrımcılık yapma olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin rahatsızlık duydukları diğer okul yöneticisi davranışları ise tutarsızlık, farklı fikirlere açık olmama/önem vermeme, mütevazi olmama, kendi düşüncelerini zorla empoze etme, kendi fikirlerini doğru görme ve inisiyatif kullanmama ifadeleridir. Bu bulgulara göre özellikle öğretmenlerin okul yöneticilerinin ayrımcılık yaptıkları yönünde ifade ettikleri görüşler okullarda örgütsel adalet konusunda yaşanan sıkıntılara işaret etmektedir. Okul yöneticilerinin tutarsız davranışları öğretmenlerin rahatsızlık duydukları başka bir yönü işaret etmektedir. Öğretmenlerin yöneticilerinin söylem ve eylemlerinin farklı olduğunu düşünmeleri bu doğrultuda görüş ifade etmelerine sebep olabilir. Okul yöneticileri eğitim kurumlarında görevlerini ikinci görev kapsamında yürüten kişilerdir. Yani okul yöneticileri esas itibariyle belli şartları taşıyan öğretmenlerdir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin öğretmen kökenli olduklarını unutmaları ya da asıl görevleri olan öğretmenlik mesleğinden yöneticilik kademelerine geçişlerinde sergilemek zorunda kaldıkları davranışlar öğretmenler tarafından onların mütevazi olmadıkları yönündeki algılamalarına sebebiyet verebilir. Yine bulgulara göre okullarda demokratik tutumun yeterince yerleşemediği ve okul yöneticilerinin inisiyatif alma konusunda çekincelerinin olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerin inisiyatif alma konusunda çekinceleri onların risk almak istememelerinden veya yasal boşluklardan kaynaklanabilir. Yukarıda sözü edilen her bir rahatsızlık duyulan okul yönetici davranışı özelde çalışan etkililiğini, genelde de örgütsel etkililiği olumsuz yönde etkilemektedir. Okulların varlık sebebinin öğrencileri her yönden geliştirmek olduğu düşüncesinden hareketle, öğrencilerin gelişimleri için çaba harcayan öğretmenlerin okullarında görevlerini en iyi şekilde yapmalarında mutlu ve huzurlu olmalarının önemi büyük olmaktadır. Yalçın'ın (2017) çalışmasında istenmeyen okul yöneticisi davranışları 4 tema altında değerlendirilmiştir. Yönetim temasında okul yöneticisinin liderlik özelliğinin olmaması, sorun çözme becerisinin olmaması ve yöneticiliğinin zayıf olması; iletişim temasında okul yöneticisinin iletişim becerilerinin yetersiz olması ve çalışanların sorunlarına gereken ilgiyi göstermemesi; kişilik özellikleri temasında okul yöneticisinin sorumluluktan kaçması, tarafsız olmaması, kararları kendinin alması; eğitim öğretim temasında ise okul yöneticisinin öğretmen olduğunu unutması en fazla katılımın olduğu görüşler olarak belirlenmiştir. Aksoy'un (2016) çalışmasında yönetici-öğretmen ilişkilerinde en yüksek düzeyde algılanan sorunun "yöneticilerin, öğretmenlerin eleştirilerine açık olmamaları" ve "öğretmenleri ilgilendiren konularda karar alınırken öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alınmaması" olduğu saptanmıştır. Çelebi ve Kaya'nın (2014) çalışmalarında ise öğretmenlerin en çok karşılaştıkları yıldırma davranışları sözlü tehdit, görmezden gelme ve aşağılama, küçümse olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Selimoğlu'nun (2008) çalışmasında okul müdürlerinin en düşük ortalamalarla

sergiledikleri ilk üç etik davranışın "ödülleri hak edenlere verir", "eleştirilere açıktır" ve "iş yükünü dengeli olarak dağıtır" maddeleri olduğu saptanmıştır. A. Baştuğ'un (2009) çalışmasında öğretmenleri en fazla strese sokan yönetici davranışı yöneticinin "adaletli ve tutarlı olmayan davranışları" olarak saptanmıştır. Günbayı, Tokel, Yörük ve Özçetin'in (2014) çalışmalarında öğretmenlerin yöneticilerle resmi ilişkilerinden kaynaklı en çok karşılaştıkları stres yapıcılar baskı, kararlara dahil edilmeme, haksız yere eleştirilmek, suçlanmak, resmi işlerin plansız ve uzun olması, adaletsizlik, çözümsüzlük ve fikirlerin önemsenmemesi; öğretmenlerin yöneticilerle resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklı en çok karşılaştıkları stres yapıcılar ise informal iletişim eksikliği, adaletsizlik ve aşırı samimiyet olarak belirlenmiştir. Bu çalışmaların bulgularıyla mevcut çalışmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarına yönelik tepkilerinde; en fazla karşılıklı konuşma ve rahatsızlık veren durumu muhataba söyleme ifadeleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarına yönelik diğer tepkiler uzaklaşma, haklarını kullanma, eleştirme, kabullenme ve görev ve sorumluluklara odaklanma olarak ifade edilmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarına yönelik en fazla iletişimi önceleyen tepkileri tercih ettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin rahatsızlık duydukları okul yöneticisi davranışlarının sebeplerini öğrenmek ve soruna hemen çözüm bulmayı istemeleri iletişim kurmayı önceleyen tepkilerde bulunmalarına sebep olabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarına yönelik pasif tepkileri ve karşılık vermeyi içeren tepkileri de seçtikleri söylenebilir. Yine rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarına yönelik bir tepki de görev ve sorumluluklara odaklanmadır. Öğretmenler, görev ve sorumluluklara odaklanarak rahatsızlık duydukları okul yöneticisi davranışlarının kendilerinde oluşturduğu olumsuz etkileri azaltma çabasına girmiş olabilirler. Gezer'in (2015) çalışmasında öğretmenlerin yıldırma olarak adlandırılan yönetici davranışları ile başa çıkmada en çok kullandıkları yolların "incitici davranış sergileyenlerle mücadele (tartışma vb.) etme", "yetenekli olduğu alanda kendisini geliştirmeye (etkinlikler, çeşitli kurslar gibi) çalışma", "iş dışında farklı ilgiler (spor, sanat gibi) edinme" ve "soruna neden olan kişileri üst makama şikâyet etme" olduğu saptanmıştır. Çelebi ve Kaya'nın (2014) çalışmalarında ise öğretmenlerin yıldırma karşısında kullandıkları çatışma yöntemleri olumsuz tepki gösterme, görmezden gelme, sessizlik, tükenmişlik ve konuşmaya çalışma olarak belirlenmiştir. Bu çalışmaların bulgularıyla mevcut çalışmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarının etkileri olarak en fazla ifade

görüşler moral ve motivasyon düşüklüğü ve performans düşüklüğü olarak belirlenmiştir. Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarının diğer etkileri üzülme/incinme, huzursuzluk, kişilere ve kurumlara olan saygı ve güvenin azalması ve olumsuzluğun öğrencilerle olan ilişkilere yansıması olarak ifade edilmiştir. Bu bulgulara göre rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışlarının öğretmenlerde en fazla moral, motivasyon ve performans düşüklüğüne yol açtığı belirlenmiştir. Rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışları okullarda olumlu iklimin, öğretmen etkililiğinin ve genelde de okul etkililiğinin önünde bir engel olmaktadır. Öğretmenlerin rahatsızlık duydukları okul yöneticisi davranışları sebebiyle kendilerini güvende hissetmemeleri, mutsuz ve huzursuz olmaları; onlarda moral, motivasyon ve performans düşüklüğü sonucunu doğurabilir. Okul yöneticilerinin rahatsızlık duyulan davranışlarının hem öğretmenlerin kişisel yaşamına hem de öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerine yansıdığı söylenebilir. Özgan ve Aslan'ın (2008) çalışmalarında öğretmenlerin yöneticilerinin konuşma tarzlarının genellikle emrivaki, sert ve kaba olduğunu düşüncesine sahip oldukları ve genel olarak okul yöneticilerinin iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelebi ve Kaya'nın (2014) çalışmalarında yıldırmanın mağdurlar üzerindeki etkileri huzursuzluk, stres, sessizlik, tükenmişlik, fiziksel rahatsızlık, sinirlilik, özgüvenin azalması, suçlu hissetme, tedirgin etme ile sosyal ve aile yaşantısını etkileme olarak belirlenmiştir. Bu çalışmaların bulgularıyla mevcut çalışmanın bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Rahatsızlık duyulan okul yöneticisini niteleyen ifadelerde en fazla bencil ve saygısız ifadeleri ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin rahatsızlık duyulan davranışları sergileyen okul yöneticilerini bencil ve saygısız olarak nitelendirmelerinde bu okul yöneticilerinin sadece kendilerini düşünen ve başkalarına değer vermeyen kişiler olarak algılanmaları sebep olabilir. Çelebi ve Kaya'nın (2014) çalışmalarında ise yıldırma uygulayanların kişilik özellikleri sinsi, eleştiren, saldırgan, yetersiz, kıskanç, kibirli, kinci, megaloman, kompleksli ve korkak olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulgularıyla mevcut çalışmanın bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1. Okul yöneticilerinin seçimi ve atanmasında insani ve demokratik değerlerin ölçüt alındığı bir değerlendirme yaklaşımı hayata geçirilebilir.
2. Okul yöneticilerinin iletişim, motivasyon, çatışma yönetimi gibi konularda becerilerini artıracak hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları sağlanabilmelidir.
3. Okul yöneticileri okul toplantılarında öğretmenlerin görüşlerinden yararlanmaya özen gösterebilmeli ve alınan kararların uygulanmasında tutarlı davranabilmelidirler.

4. Okul yöneticileri cinsiyet, kültür, politik düşünce vb. ayrımı yapmadan her öğretmene eşit davranabilmelidirler.
5. Okul yöneticilerinin çalışanların iş yaşamında karşılaşabilecekleri engelleri aşmaları hususunda inisiyatif kullanmalarını sağlayacak yasal düzenlemeler yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akbulut, Y. (2014). Veri çözümleme teknikleri. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s. 162-195). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Aksoy, V. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre fen liselerinde yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar (Ege Bölgesi Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Altun, S. A. (2001). *Örgüt sağlığı.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, A. H. (2011). *Yönetim bilimi*(4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Aytürk, N. (2003). *Yönetim sanatı: Başarılı yönetim ve yöneticilik teknikleri.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*: *NVivo7. 0 ile nitel veri analizi.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*(3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baştuğ, A. (2009). *Resmi ortaöğretim okullarındaki stres yaratan yönetici davranışlarından öğretmenlerin etkilenme durumları (Kırıkkale ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Baştuğ, İ. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Konya İli Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*(13. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.

Can, N. (2018). Okul yönetiminde rol oynayan öğeler. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*içinde (s. 177-206, 3. Baskı). Ankara: Pagem Akademi.

Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve*

Analiz. (A. Aypay, Çeviri Editörü).Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelebi, N. ve Kaya, G. T. (2014). Öğretmenlerin Maruz Kaldığı Mobbing (Yıldırma): Nitel Bir Araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(9), 43-65.

Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gezer, H. S. (2015). *Öğretmenlere göre mobbing olarak algılanan yönetici davranışları ve bunlarla başa çıkma yolları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Günbayı, İ., Tokel, A., Yörük, T. ve Özçetin, S. (2014). Ortaöğretim branş öğretmenlerinin yöneticilerle olan ilişkilerinden kaynaklanan stres. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 219-233.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama.* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi* (3. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.

Izgar, H. (2002). Eğitim liderliği. M. Sünbül (Ed.), *Eğitime yeni bakışlar 1* içinde (s. 257-269). Ankara: Mikro Basım Yayım.

İmrek, M. K. (2004). *Lider olmak.* İstanbul: Beta Basım Yayım.

Lunenburg, F. C. Ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi.* (G. Arastaman, Çeviri Editörü). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded source book: Qualitative data analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 190-206.

Selimoğlu, O. (2008). *Meslek lisesi öğretmenlerinin bakış açısı ile okul yöneticisinin etik ilkelere uyma düzeyi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sümer, T. K. (2007). *İlköğretim okullarında yönetici davranışlarının öğretmenler üzerindeki etkilerinin oluşturduğu stres.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*(2. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.

Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*(2. Baskı). Ankara:

Pagem Akademi.

Tortop, N. (2007). *Yönetim bilimi*(7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tuzcuoğlu, N. (2009). Okulda insan ilişkileri. A. Oktay (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 329-370). İstanbul: Kriter Yayınevi.

Uluruh, A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinde stres yaratan yönetici davranışları ve öğrencilerin başa çıkma davranışları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yalçın, S. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre istenmeyen okul yöneticisi davranışları. *EKEV Akademi Dergisi, 69,* 105-116.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 17*(2), 277-394.

ÖĞRETMENLERE GÖRE TÜRK HUKUKUNDA ÖĞRETMENİN DİSİPLİN HAKKI

Ömer SEVEN[15],
Songül ALTINIŞIK[16]

ÖZET

Bu çalışmanın konusunu, Türk hukuk sisteminde düzenlenmiş bulunan "öğretmenin disiplin hakkı" oluşturmaktadır. Bu çalışmada, sınıfta disiplini sağlama yetkisine sahip olan öğretmenlerin disiplin hakkına yönelik düzenlenen hukuk kurallarının kapsamına koşut olarak öğretmenlerin düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin, disiplin hakkına yönelik düşünceleri doğrultusunda, disiplin yetkisinin hukuksal dayanakları ile mevcut durum arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenin disiplin hakkına yönelik hukuksal düzenlemelerin öğretmenler tarafından yeterli görülmediği saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin sınıfta disiplini sağlamada kullanabilecekleri hukuksal yöntemlerin etkili olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Öğretmen, hak, disiplin, tedip.*

ABSTRACT

The present study was about the process in teachers' discipline rights which was regulated in the system of Turkish law. The study was conducted with the aim of finding out teachers' thoughts in accordance with the extent of legal rules which was designed for discipline rights of teachers having the authorisation to maintain discipline in the classroom. It is analysed that the relationship between legal basis of discipline rights and the current situation in the direction of teachers' thoughts about discipline rights. The study was applied on a total of 90 teachers in primary, secondary and high schools. The research findings were evaluated with content analysis in the direction of qualitative research methods.

It was revealed that legal arrangement of discipline rights of teachers was found insufficent by teachers. Besides, it was detected that law methods which could be used by teachers to maintain discipline in the classroom had been adequate.

Keywords *: Teacher , right, discipline, jus patrium.*

[15] MEB – Öğretmen, Seven-omer-@hotmail.com, Siirt/Türkiye
[16] (TODAİE),Emekli Öğretim Üyesi, songulaltinisık@yahoo.com, Ankara/Türkiye

1. GİRİŞ

Okulun temel ögelerinden olan öğretmen ve öğrenci, planlı bir eğitimin düzenli işlemesi ve bu eğitimin sağlıklı olması açısından önem arz etmektedir. Eğitim sisteminin işlerliği açısından okulda görev yapan öğretmenlerin ve eğitim gören öğrencilerin okuldaki davranışları, birbirleri ile ilişkileri belirli normlar tarafından düzenlenmiştir.

Öğretmenlik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "*Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği.*" olarak tanımlanmış ve devamında öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken Milli Eğitim'in temel amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak hareket etmekle yükümlü oldukları belirtilmiştir. Öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanması, öğretmenlerin sahip oldukları birtakım hakların düzenlenmesini beraberinde getirmiştir. Öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütürken sahip oldukları bu hakların karşısında öğretmenlerin yükümlülükleri, ödevleri ve sorumlulukları da vardır. Ayrıca, öğretmenler tarafından eğitilen, yönlendirilen ve okulun ana ögesi konumunda olan öğrencilerin de bir takım haklara ve sorumluluklara sahip olması eğitim faaliyetlerinin başarıya ulaşması açısından önemlidir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin, sahip oldukları haklar, sorumluluklar, ödevler, anayasa başta olmak üzere kanun, yönetmelik ve diğer düzenleyici işlemler ile hüküm altına alınmıştır (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017; Akyüz, 2015).

Okulun yapısı itibarıyla sosyal bir yaşam alanı olması ve eğitimin sürekliliği, okulda veya sınıfta öğrenciler tarafından sergilenen bazı olumsuz davranışların kontrol altına alınmasını zorunlu kılmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışları olarak kendini gösteren bu tür olumsuz davranışlar, okulun sosyal yaşam alanına ve eğitim faaliyetlerinin sürekliliğine zarar verir. Okulda veya sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının[17] yoğun olarak yaşanması, öğretmenlerin bu tür davranışları önleme konusundaki becerilerinin yanında hak ve yükümlülüklerini de bilmesini zorunlu kılar. Ayrıca, okulda veya sınıf içerisinde istenmeyen öğrenci davranışların önlenmesi öğretmenlerin görevlerinin gereğidir. Görevi gereği sınıftaki istenmeyen öğrenci davranışlarının engellemesi ve çatışmaları çözmesi gereken öğretmen

[17] İstenmeyen öğrenci davranışlarından bazıları şunlardır: "Sınıf içinde bir şeyler yemek, gürültü yapmak, itaatsizlik, sırası gelmeden konuşmak, yavaşlık, geç gelmek, diğer öğrencileri engellemek, saldırganlık, düzensizlik, ayakta olmak, sınıf eşyalarına zarar vermek, sürekli mazeretler ileri sürmek, dikkat çekmeye çalışmak, okul yönetmeliklerine uymamak, kılık- kıyafetine özen göstermemek, hırsızlık, kötü alışkınlıkların sınıf ortamına getirilmesi, bağırarak konuşmak, okul eşyalarına zarar vermek, dinlememe, söz almadan konuşmak, başkalarına bağırmak, ilgisiz yorumda bulunmak." (Humphreys, 2003 ; Karip, 2014; Küçükahmet vd., 2001).

bunu öğrencilerin haklarını ihlal etmeden bunu yapması gerekir. Öğretmenin sınıfta veya okulda meydana gelen istenmeyen öğrenci davranışlarını sosyal becerileri ile çözme, engelleme çabası ise çoğu zaman etkili olamamakta ve öğretmen şiddete yönelebilmektedir. Öğretmenin eğitim faaliyetlerinin sürekliliğini sağlama konusundaki görevi, öğretmenin sınıfta veya okulda öğrenci üzerinde birtakım haklara sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin öğrenci üzerinde sahip olduğu bu haklar "Öğretmenin Disiplin Hakkı" olarak kendisini göstermektedir[18] (Seven, 2018: 5)

Devlet tarafından tanınıp düzenlenmiş bulunan her meslek grubu için o mesleğin tanıdığı hakların, tanındığı çerçeve içerisinde kullanılması "hakkın kullanılması" olarak hukuka uygunluk nedeni oluşturur. Öğretmenler mesleklerini kullanırken, mesleklerinin gereklerini yerine getirirken mesleğin getirmiş olduğu bir hakkı da kullanmaktadırlar. Eğitim hakkının verdiği yetkiden kaynaklanan hareketlerinin hukuka uygunluğuna "öğretmenin disiplin hakkı" denir. Öğretmenler sahip oldukları bu haklarını " hakkın kötüye kullanılmasının" kapsamına girmeden kullanabilmektedirler (Zafer, 2011: 288).

Öğretmenin disiplin hakkına Türk Hukuk sisteminde ilk defa mülga 765 sayılı Türk Ceza Kanununda yer verilmiştir. 765 sayılı eski TCK'nın 477. ve 478. maddeleri ile eski medeni kanununun 267. maddesinde öğretmenin de sahip olduğu, kelime olarak Arapça "*edep*" kelimesinden türeyen ve "*Terbiye etme, edeplendirme, haddini bildirme, terbiyesini verme, uslandırma, yola getirmek için gerekeni yapma.*" anlamlarında kullanılan "*tedip*" kelimesi esas alınarak "*tedip hakkı*" düzenleme altına alınmıştı (Ayverdi, 2011: 1220). Velayet hakkının ve ödevinin doğal bir sonucu olarak anne babalara ve öğretmenlere çocuğun terbiye edilmesi, yetiştirilmesi, disiplin edilmesi amacıyla tanınmış olan " *Tedip Hakkı*", öğretmenin disiplini sağlamak amacıyla gerektiğinde çocuğa bedensel cezaların (dayağın) verilebileceği yorumlarını beraberinde getirmişti. Yargıtay da, yeni TCK dönemine kadar, aşırılaşmamış bedensel cezaların öğretmenin disiplin hakkının kapsamında olduğuna yönelik kararlar vermiştir. Örneğin Danıştay 2. Dairesinin, diğer dairelerin vermiş oldukları kararlara benzer olarak 27.12.1978 tarihli 2724/2669 sayılı kararında öğretmenin, öğrencisini sağlık

[18] Öğretmenin öğrencisi üzerinde sahip olduğu hak veya yetkiyi, ailenin veya çocuğu velayeti altında bulunduran kişinin sahip olduğu hak ve yetkilerden ayırt etmek amacıyla kullanılan "Öğretmenin Disiplin Hakkı" literatürde Tedip Hakkı, Terbiye Hakkı, Uslandırma Hakkı, Terbiye Verme Hakkı başta olmak üzere değişik başlıklar içinde ele alınmıştır. Esasında TCK'nın 232. Maddesi 2. fıkrasında geçen kişiler "Öğretmenler, çocuğa bakmakla yükümlü olanlar vs." ebeveynlerin yetkilerine sahiptirler ve görevlerini ifa etmekle yükümlüdürler. İnsan Hakları belgelerinin çocuk haklarını ve çocuk istismarını düzenleyen hükümleri anne ve babaları olduğu kadar vasileri, öğretmenleri ve diğer koruyucuları da kapsayacak şekilde düzenlenmiştir (Aktaran; Seven, 2018: 92).

raporu gerektirmeyecek şekilde iki, üç tokat atarak dövmesinin öğretmenin disiplin hakkı kapsamında olduğuna yönelik karar vermiştir (memurlar.net, 2017; Gemalmaz, 2005; Tan, 2011).

12.10.2004 tarihli 5237 sayılı yeni Türk Ceza Kanunu'nda ise disiplin hakkı kapsamında değerlendirilen ve bedensel cezaya dolaylı olarak müsaade eden "*tedip hakkı*" düzenleme altına alınmamıştır. Tedip hakkını düzenleme altına almayan yeni TCK, öğretmenin disiplin hakkını değil, öğretmenin disiplin hakkının kötüye kullanılmasını düzenleme altına almıştır. TCK'nın Topluma Karşı Suçlar başlıklı 3. Kısmın 8. Bölümünde "*Aile Düzenine Karşı Suçlar*" kategorisinde ve "*Kötü Muamele*" başlıklı 232. maddesinin ikinci fıkrasında düzenleme altına alınan " *Disiplin Yetkisinin Kötüye Kullanılması*" suçu şu şekilde düzenlenmiştir: (TCK, md. 232/2)

> " *İdaresi altında bulunan veya büyütmek, okutmak, bakmak, muhafaza etmek veya bir meslek veya sanat öğretmekle yükümlü olduğu kişi üzerinde, sahibi bulunduğu terbiye hakkından doğan disiplin yetkisini kötüye kullanan kişiye, bir yıla kadar hapis cezası verilir."*

Özellikle öğretmenlerin sahip olduğu disiplin yetkisini düzenleme altına alan TCK'nın 232. maddesinin ikinci fıkrasının düzenlemesi aşamasında Türkiye Büyük Millet Meclisinin tutanaklarına yansıyan tartışmalar neticesinde söz konusu maddenin gerekçesi şu şekilde yazılmıştır: (Seven, 2018: 89).

> *"Maddenin ikinci fıkrasında faille mağdur arasında belirli ilişkiden kaynaklanan disiplin yetkisinin kötüye kullanılması ayrı bir suç olarak tanımlanmıştır. Dikkat edilmelidir ki, söz konusu disiplin yetkisinin kötüye kullanılması suretiyle gerçekleştirilen davranışın kişide basit bir tıbbî müdahaleyle giderilebilecek ölçünün ötesinde bir etki meydana getirmemiş olması gerekir. Aksi takdirde, kasten yaralama suçundan dolayı cezaya hükmedilmelidir. Keza, hakaret oluşturan fiiller, bu disiplin yetkisi kapsamına girmedikleri gibi, kötü muamele suçu olarak değil, hakaret suçundan dolayı cezalandırılmayı gerektirir. Kişilerin idareleri altında bulunan veya büyütmek, okutmak, bakmak, muhafaza etmek veya bir meslek veya san'atı öğretmekle yükümlü olduğu kimseler üzerinde terbiye etmek, eğitmek görevi dolayısıyla belirli disiplin yetkilerine sahip bulunmaları gerekir; aksi takdirde görev yerine getirilmez. Disiplin yetkisi eğitim hakkının doğal bir sonucudur ve bu yetki ol-*

madan söz konusu hak kullanılamaz. Disiplin yetkisinin sınırı ise maddede gösterilmiştir. Disiplin yetkisi kişinin bedensel ve ruhsal sağlığının bozulmasına neden olmayacak veya bir tehlikeye maruz kalmasını sonuçlanmayacak derecede kullanılabilecektir."

İmamoğlu (2004: 175), TCK 232(2) maddesinin uygulanabilmesi için öğretmenin disiplin hakkının kötüye kullanılıp kullanılmadığının belirlenmesi gerektiğini ve bir hakkın kötüye kullanılmasının birtakım şartlara bağlı olduğunu belirtmiştir. Buna göre disiplin yetkisinin kötüye kullanılıp kullanılmadığının belirlenmesi için öncelikle öğretmenin kullandığı disiplin araçlarına bakılmalıdır. Öğretmenin başvurduğu disiplin aracı ile eğitim açısından takip edilen amaç arasında bir ölçü varsa, başvurulan disiplin aracı veya yönteminin somut halde uygulanması zorunlu olan bir önlem niteliğini taşıyıp taşımadığına bakılmalıdır. Her olay kendi içerisinde özel olmak koşulu ile uygulanan disiplin aracının gerektiğinden fazla veya sert, kişinin onurunu kırıcı olması durumunda öğretmenin disiplin yetkisini kötüye kullandığı sonucuna ulaşılmalıdır. Ayrıca, güç uygulayarak kullanılan disiplin yöntemleri, bedensel yaptırımlar veya şiddet içeren her türlü ruhsal yaptırım ve baskıcı önlemler eğitime ve hukuka uygun değildir. Öğretmenlerin bu tür yaptırımları çocuğun onurunun yanında çocuğun kişilik değerlerinin ihlalidir.

Gemalmaz (2005: 193), TCK'da düzenlenen "Disiplin Yetkisinin Kötüye Kullanılması" suçunun gerekçesini yorumlayarak TCK 232. maddesinin 2. fıkrasının bedensel cezayı yasaklamadığını belirtmiştir. Gemalmaz (2005: 193 vd)'a göre madde gerekçesinde disiplin yetkisinin kullanılmasında ağır tıbbi müdahaleyi gerektiren bir sonuç doğurması durumunda disiplin yetkisinin kötüye kullanılması değil müessir fiil suçu oluşacaktır. Ancak hafif, basit tıbbi müdahaleler ile iyileşebilen disiplin uygulamaları TCK 232/2 hükmü uyarınca cezalandırılacaktır. Dolayısıyla herhangi bir tıbbi müdahaleyi gerektiremeyen şiddet uygulamaları ve dayak suç olmayacaktır.

Özbek (2005: 328) öğretmenlerin öğrencileri üzerinde terbiye etme, disipline sokma yetkilerinin olduğunu ancak bu hakkın hiçbir zaman etkili bir eylem olarak kendisini göstermemesi gerektiğini, disiplin hakkının müessir (etkili) fiil ile kullanılmasının hakkın kötüye kullanılması olduğunu ve müessir fiil durumunda ortaya çıkan neticeden öğretmenin sorumlu tutulabileceğini belirtmiştir.

Sınıfta ve/veya okulda öğrenciler tarafından sergilenen ve sınıf veya okulun öğrenme-öğretme atmosferini olumsuz etkileyen istenmeyen öğrenci davranışları karşısında

öğretmenlerin vermiş oldukları tepkiler ve uyguladıkları disiplin yöntemleri öğretmenin sırf öğretmen olmasından kaynaklanan bir yetki olarak disiplin hakkı kapsamında değerlendirilir. Öğretmenler, hukuk kuralları çerçevesinde sahip oldukları disiplin hakkını, sınıfta disiplini sağlamak amacıyla kullanmalıdır (Seven vd., 2018; Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017; Tan, 2011).

Öğretmenlerin sınıfta öğrenciler üzerinde sahip olduğu disiplin yetkisinin kaynağı kamu hukukudur (Seven, 2018: 91) Kamu hukukunun kaynakları ise birincil ve şekli kaynakları ise anayasa, başta olmak üzere kanunlar, tüzükler, yönetmelikler ve uluslararası sözleşmelerdir (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017: 52). Usulüne uygun yürürlüğe konulmuş uluslararası sözleşmeler ise kanun gücündedir. Bundan dolayı öğretmenler, sahip oldukları disiplin yetkilerini yönetmelik, kanun veya diğer düzenleyici işlemler ile belirlenmiş şekilde kullanmalıdırlar (Karakehya, 2014: 27).

Öğretmenlerin düzenleme altına alınmış cezaların dışında cezalar vermesi, ağır yaralama olmadığı müddetçe disiplin yetkisinin kötüye kullanılması suçunu oluşturur. Ayrıca öğrencinin disiplin suçu oluşturmayan davranışı karşısında, örneğin; öğrencinin ödevini yapmaması, arkadaşlarını rahatsız etmesi vb. olumsuz davranışlar karşısında öğretmenin kullandığı disiplin yöntemlerinin disiplin hakkının kötüye kullanıp kullanılmadığının belirlenmesi pedagojik verilere göre belirlenmelidir. Ancak, öğrencinin kısa süreli tek ayak üzerinde bekletilmesi, belirlenmiş sürede bir kitabın okunması, okulun belirlenmiş yerlerine gidilmesinin yasaklanması, öğrencinin oyunlara katılımının engellenmesi gibi cezalandırmaya yönelik fiiller öğretmenin disiplin hakkının kapsamı içerinde yer almaktadır (Seven vd., 2018; Zafer, 2011).

TCK'nın 232. maddesi dışında öğretmenin disiplin hakkının sınırlarını belirleyen TCK'nın 112. ve 113. maddeleri gereğince, öğretmenlerin öğrencileri sınıftan çıkarmasının, dersten atmasının, öğrenciyi derse kabul etmemesinin tedip hakkı (disiplin hakkı) kapsamında olmadığını ileri sürmüştür. Buna göre, TCK'nın 112. ve 113. maddeleri gereğince öğretmenin öğrenciyi dersten atması veya sınıftan çıkarması ve bunun belirli bir zaman eşiğini aşması durumunda öğretmenin, eğitim ve öğrenim hakkının engellenmesi kapsamında hareket ettiği değerlendirilebilir (Önder, 2015).

TCK'nın 112. maddesi "*Eğitim ve Öğretim Hakkının Engellenmesi*" başlığı adı altında şu şekilde düzenlenmiştir: (TCK, md.112)

"112. madde (1) *Cebir veya tehdit kullanılarak ya da hukuka aykırı başka bir davranışla;*

a) Devletçe kurulan veya kamu makamlarının verdiği izne dayalı olarak yürütülen her türlü eğitim ve öğretim faaliyetlerine,

b) Kişinin eğitim ve öğretim hakkını kullanmasına,

c) Öğrencilerin toplu olarak oturdukları binalara veya bunların eklentilerine girilmesine veya orada kalınmasına, engel olunması hâlinde, fail hakkında iki yıldan beş yıla kadar hapis cezasına hükmolunur."

TCK'nin 113. maddesi ise "*Kamu Hizmetlerinden Yararlanma Hakkının Engellenmesi"* başlığı adı altında şu şekilde düzenlenmiştir: (TCK, md.113).

"Madde 113 (1) *Cebir veya tehdit kullanılarak ya da hukuka aykırı başka bir davranışla;*

a) Bir kamu faaliyetinin yürütülmesine,

b) Kamu kurumlarında veya kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarında verilen ya da kamu makamlarının verdiği izne dayalı olarak sunulan hizmetlerden yararlanılmasına, engel olunması hâlinde, fail hakkında iki yıldan beş yıla kadar hapis cezasına hükmolunur."

Öğretmenin disiplin hakkı içerisinde değerlendirilmemekle birlikte öğrencilerin okul içerisinde sergilediği olumsuz davranışlar neticesinde, birtakım yaptırımlar ve cezalar ile karşı karşıya kalmasını düzenleyen Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (OÖİKY) ile Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (OKY) öğrencilerin disiplinsiz davranışları neticesinde uygulanabilecek olan yaptırımları ve cezaları hüküm altına almıştır (OÖİKY, md.51; Seven vd., 235: 2018).

Bu araştırmada, öğretmenlerin disiplin hakkını ve disiplin hakkının sınırlarını belirleyen Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ve Türk Ceza Kanununda hüküm altına alınmış olan kuralların yeterliliği ve etkililiği üzerine öğretmenlerin düşünceleri nelerdir? Sorusuna cevap aranacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, sınıfta ve/veya okulda ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmenlerin bu tür davranışları önleme veya sonlandırma amacı ile uyguladıkları, disiplini sağlamaya yönelik davranışlarının Türk hukuk sistemindeki düzenlenişine ilişkin öğretmenlerin düşüncelerinin belirlenmesidir. Düzenleyici işlemler olarak tanımlanan kanun, yönetmelik gibi hukukun birincil kaynaklarında yer alan ve öğretmenin disiplin hakkı çerçevesinde değerlendirilen durumların neler olduğu bu amaç kapsamında incelenecektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1- Türk Ceza Kanunu'nun (TCK) 232/2 fıkrasındaki "*Disiplin Hakkının Kötüye Kullanılması*" suçu öğretmenlerin disiplini sağlamada şiddete başvurmasını engellemede yeterli midir?

2- Öğretmenler, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ile Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde düzenlenen disiplin yaptırımlarını yeterli ve etkili görmekte midir?

3- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde 1, 2, 3 ve 4. sınıflara yönelik disiplin yaptırımlarının olmaması öğretmenin disiplini sağlama becerisini etkiliyor mu? Öğretmenler, bu sınıflara yönelik hukuksal disiplin cezaların (yaptırımların) olması gerektiğini düşünüyor mu?

4- Öğretmenlerin, sınıf içi basit disiplin işlemlerine karşı yargı yolu kapalı olmalı mıdır?

5- Öğretmenler, disiplin hakkına yönelik hukuksal düzenlemelerin yeterli olduğunu düşünüyor mu?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, 1982 Anayasa'sının 2'inci maddesinde "*Türkiye Cumhuriyeti, toplumun düzeni, millî dayanışma ve adalet anlayışı içinde insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devlettir."* şeklinde düzenlenen ve "*Faaliyetlerinde hukuk kurallarına bağlı olan, vatandaşlarına hukuki güvenlik tanıyan devlet*" olarak tanımlanan hukuk devleti[19] ilkesinin bir yansıması olan, okullarda öğretmenin ve öğrencinin hak ve sorumluluklarının

[19] Hukuk devleti ilkesinin şartları, genel şartlar ve özel şartlar olarak ikili bir sınıflandırmaya tabi tutulur. Buna göre yasama, yürütme, yargının hukuka bağlı olması genel şartlar içerinde; İdarenin yargısal denetime tabi olması, hâkimlerin bağımsız ve teminatlı olması, idari faaliyetlerin önceden bilinebilir olması, hukuki güvenlik ilkesinin olması, idarenin mali sorumluluğunun olmasını özel şartlar içerisinde değerlendirilir (Gözler: 2010, 2012).

belirlenmesi, ortaya konulması ve öğretmenin disiplin hakkının kapsamının belirlenmesi açısından önemlidir.

Öğretmenlerin, sınıfta veya okulda karşılaştıkları çatışmaları ve istenmeyen öğrenci davranışlarını sona erdirme yükümlülüğünün; öğretmenin sınıfta, okulda disiplini sağlamaya yönelik davranışlarının hukuk kuralları tarafından düzenlenişinin bilinmesi, verilecek eğitimin hukuk devleti ilkesine uygun olarak verilmesine katkı sağlar.

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırmada;

1- Çalışma, araştırmanın yapıldığı dönemdeki mevcut hukuk (mevzuu hukuk)[20] kuralları ile sınırlıdır.

2- Araştırma kapsamındaki öğretmenler, Siirt kentindeki öğretmenler ile sınırlıdır.

3- Çalışma, Mayıs 2016 - Kasım 2017 dönemini kapsamıştır.

4- Çalışma İlkokul, Ortaokul, Lise öğretim kademelerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri ve uygulamaları ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, yazılı kaynaklara ve çalışmanın katılımcılarını oluşturan Siirt kentindeki 60 öğretmenin düşüncelerine ve deneyimlerine dayanan nitel bir araştırmadır. Bu araştırmada " Doküman Analizi" ve "Görüşme" yöntemi kullanılmıştır.

Nitel araştırma; nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik olarak yorumlayıcı bir nitel sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2009: Karasar, 2015) .

2.2. Verilerin Toplanması ve Veri Kaynakları

Bu çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturmak üzere belge incelemesi yapılmıştır. Bu kapsamda konu ile ilgili kanunlar, yönetmelikler, araştırmalar, tezler, makaleler, basın haberlerinden oluşan yazılı ve görsel belgelere ulaşılmıştır. Çalışmada, doküman taramasının yanında yarı yapılandırılmış görüşme formları ile görüşme tekniği kullanılarak, Siirt ilinde çalışan öğretmenlerin, sınıf içi disiplini sağlama yöntemleri hakkındaki düşünce ve

[20] Belli bir ülkede ve belli bir zamanda yürürlükte olan hukuk "Pozitif Hukuk" , " Yaşayan Hukuk" veya "Müspet Hukuk" olarak adlandırılır. Buna göre Pozitif hukuk olması gerekeni değil, olan hukuku belirtir. Pozitif hukukun kapsamına yazılı olmayan örf ve adet hukuku da girmektedir. Mevzu hukuk ise, bir ülkede yürürlükte olan anayasa, kanun, yönetmelik gibi yazılı hukuk kurallarının tamamını ifade eder (Gürpınar, 2008: 43).

davranışlarına da yer verilmiştir. Öğretmenler ile görüşmelerde, öğretmen düşüncelerinin olduğu gibi aktarılmasını sağlamak amacıyla her öğretmen için bir kod isim kullanılmış ve araştırma sonucunda doğrudan verilmesi gerekli görülen düşünceler kod isimler ile verilmiştir.

2.3. Veri Analizi

Çalışmada literatür taraması ile elde edilen veriler betimsel analiz, yüz yüze yapılan görüşmelerde elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerin içerik analizi olarak çözümlenmesindeki amaç, öğretmenlerin belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımlarda bulunmak ve öğretmenlerin tutumları ve düşüncelerini ortaya çıkarmaktır (Türnüklü, 2001; Karasar, 2015).

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin disiplin hakkını düzenleyen hukuksal düzenlemeler hakkında ilkokul, ortaokul ve lisede görev alan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan veriler içerik analizi yöntemi ile elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırma bulguları öğretmenler ile yapılan görüşmeler neticesinde değerlendirilmiş ve değerlendirme sonuçları aşağıda verilmiştir.

Türk Ceza Kanunu'nun (TCK) 232/2 fıkrasındaki '*Disiplin Hakkının Kötüye Kullanılması*' suçu, öğretmenlerin disiplini sağlamada şiddete (fiziksel ve duygusal) yönelmelerini engellemede yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna karşılık olarak öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Katılımcı öğretmenler, TCK 232/2 fıkrasının, okullarda öğrencilere uygulanan şiddeti engellemediğini düşünmüşlerdir. Yine katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlerin disiplini sağlamada çok yetersiz kaldıkları durumlarda şiddete başvurduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler, öğrencilerin kendi hataları olduğunu düşündükleri durumlar karşısında şiddete maruz kalmalarında ebeveynlerin şiddet olayı hakkında bilgi sahibi olmadığını aktarmışlardır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilere uygulanan birden çok disiplin cezasının veliler veya ebeveynler tarafından 'şiddet' olarak algılandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu bu durum karşısında çoğu zaman öğrencilere disiplin yaptırımı veya cezası vermek istemediklerini genellikle "görmezden gelme" ilkesini uygulamak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlere sorulan "TCK 232/2. fıkrasının öğretmenlerin şiddete yönelmelerini engelliyor mu?" sorusu karşısında belirttikleri düşünceler doğrultusunda Tablo 1 hazırlanmıştır.

Tablo 1. *Hukuksal Düzenlemenin Öğretmenin Şiddete Yönelmesini Engellemedeki Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Düşünceleri*

Okul türü	Yeterli		Yetersiz	
	Sayı	%	Sayı	%
İlkokul	**5**	**20**	**20**	**80**
Ortaokul	**10**	**40**	**15**	**60**
Lise	**5**	**50**	**5**	**50**
Toplam	**20**	**33.3**	**40**	**66.7**

Tablo 1'e bakıldığında ilkokulda çalışan öğretmenlerin % 20'si "Disiplin Hakkının Kötüye Kullanılması" suçunun, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulamasının engellenmesinde yeterli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Buna karşın katılımcı ilkokul öğretmenlerinin % 80'i söz konusu suçun öğretmenleri, şiddete yönelmede engellemediğini belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak, DR5ODYK kodlu öğretmen;

"*Yeterli olduğunu düşünmüyorum, şiddete yönelimi olan öğretmenler bunu dikkate almaz ve öğretmenlerin bu suç hakkında bilgi sahibi olduklarını düşünmüyorum; okullarda duygusal ve fiziksel şiddet vakaları ne yazık ki gündemden düşmüyor.* " görüşünü belirtmiştir. YM1ODYK kodlu öğretmen ise; disiplin yetkisinin kötüye kullanılması suçunun düzenlenmesinin öğretmenlerin şiddete yönelmelerinde çoğu zaman etkili olmadığını belirtmiş ve devamında şunu aktarmıştır:

> " Yeterli değildir, çünkü sınıf içinde disiplini sağlamada öğretmenin başvurduğu birçok disiplin aracı var, bunların hepsinin şiddet olarak değerlendirilmemesi için bir neden yok, ayrıca sınıf içerisinde öğretmenin uyguladığı disiplin araçlarından genellikle kimsenin haberi olmuyor, öğrenciler cezaya maruz kalırsa yanlış yaptığını düşünüp bunu velisi ile paylaşmıyor. Öğretmenin kendisi bu davranışından dolayı geribildirim almadığı için kullandığı disiplin yöntemini tekrar ettirir."

Tablo 1'e bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin düşüncelerinin, ilkokul öğretmenleri ile benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin %40'ı "Disiplin Hakkının Kötüye Kullanılması" suçunun, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulamasının engellenmesinde yeterli olduğunu düşündüklerini; buna karşın ortaokul

öğretmenlerinin % 60'nın "Disiplin Hakkının Kötüye Kullanılması" suçunun, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulamasını engellemeye yetmediği görüşünü paylaşmışlardır.

Tablo 1'ye bakıldığında Lise öğretmenlerinin %50'si "Disiplin Hakkının Kötüye Kullanılması" suçunun, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulamasının engellenmesinde yeterli olduğunu ; %50'sinin "Disiplin Hakkının Kötüye Kullanılması" suçunun, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulamasının engellenmesinde yeterli olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan katılımcı öğretmenlerin %66.7' sinin, TCK'nın 232. maddesinin 2.fıkrasının öğretmenlerin öğrencilere karşı şiddete başvurmalarını engellemede yetersiz olduğunu belirtmiştir. Buna karşın katılımcı öğretmenlerin % 33,3'ünün ilgili yasal düzenlemenin öğretmenin şiddete yönelmesini engellediğini ifade etmişlerdir.

Katılımcı AN7ODYK kodlu öğretmen, TCK 232. maddesinin 2. fıkrasının öğretmenlerin şiddete başvurmasını engellemede kesinlikle yetersiz kaldığını belirttikten sonra, öğretmenin disiplini sağlamak adına yaptığı her hareketin şiddet olma ihtimali üzerine şunları aktarmıştır:

> *" Açıkçası çok yetersiz ve ütopik bir durum. Dünyanın hemen hemen her ülkesinde öğrenciler bir çeşit şiddete maruz kalıyor, nihayetinde şiddetin tanımını ben yapmıyorum, hepimiz insanız ve karşımızdakiler de çocuk. Yeri geldiğinde bağırıyoruz ki bağırmanın kendisi de şiddettir."*

Benzer şekilde EB6ODYK kodlu öğretmen de şu açıklaması ile öğretmenlerin, hukuksal olarak disiplin yetkileri kapsamında olan somut düzenlemelerin olmamasından dolayı şiddete yönelebileceğini belirtmiştir.

> *"Öğretmenlerin hukuki olarak disiplin yaptırımı yok gibi. Öğretmenin kullanabileceği disiplin yaptırımlarının olmaması öğretmeni şiddete yönlendiriyor. Öğrenci her ne yaparsa yapsın, dersten atamazsın, uzaklaştırma veremezsin, karışamazsın, sözlü uyarılar da bir süre sonra etkisini yitiriyor."*

YS2ODYK kodlu öğretmen, " Eğitimde şiddetin yeri olmamalı, ancak ne yazık ki bunu engelleyecek düzenlemeler yok. Eğitimde şiddeti azaltmak için öğretmen öğrenci ilişkilerinin daha sağlıklı kılınması gerekir." görüşünü paylaşmıştır.

"Öğrencilere yönelik olarak yönetmelikler ile düzenlenen disiplin yaptırımlarının, disiplini sağlamada yeterli ve etkili olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna katılımcıların vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular ise aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin, ortaokul ve lise kademesindeki öğrencilere disiplinsiz davranışlar sonucunda yönetmelikler kapsamında olmak üzere verilebilecek disiplin yaptırımlarının etkililiği ve Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliklerinin yeterlilikleri konusunda belirttikleri düşünceler Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. *Öğretmenlerin Disiplin Yaptırımı Düzenleyen Yönetmeliklerin Yeterliliği ve Etkililiğine İlişkin Düşünceleri*

Okul türü	Etkili		Etkili Değil		Yeterli		Yeterli Değil	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
İlkokul	8	32	17	72	-		25	100
Ortaokul	4	16	21	84	2	8	23	92
Lise	3	30	7	70	2	20	8	80
Toplam	15	20	45	80	4	6.7	56	92.3

Tablo 2'de görüldüğü üzere, ilkokulda çalışan öğretmenlerden % 32'si yönetmeliklerde düzenlenen yaptırımların ortaokul ve liseler için etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan ilkokul öğretmelerinin % 72'lik dilimi ise yönetmelikler ile tanınan disiplin yaptırımlarının ortaokullarda ve liselerde disiplini sağlamak için etkili olmadığına yönelik görüş belirtmiştir. Ayrıca İlkokulda çalışan öğretmenlerin hiçbiri, ilgili yönetmeliklerin yeterli olup olmadığına yönelik düşünleri kapsamında; disiplinsiz davranışlar karşısında öğrencilere yaptırım öngören yönetmeliklerin yeterli olduğunu belirtmemiştir. Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerin tamamı disiplin ile ilgili düzenleme içeren yönetmeliklerde düzenlenmiş bulunan disiplin yaptırımlarının yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Disiplin yaptırımı öngören yönetmelikler ve bu yönetmeliklerde öngörülen yaptırımlar ile ilgili olarak ilkokulda görev yapan BK1ODYK kodlu öğretmen, disiplin yaptırımlarının etkili olmadığını, bunun birden fazla göstergesinin olduğunu, bunlardan birinin de liselerde ceza alan öğrencilerin öğretmene başkaldırıp, sınıf ve okul kurallarına uymamada öğretmenle ve okul yönetimi ile inatlaştığını belirtmiştir. Yine ilkokulda çalışan YM1ODYK kodlu öğretmen yönetmeliklerin yeterlilikleri ve yaptırımların etkililiği üzerine:

“ Yaptırımların disiplini sağlamada etkili olduğunu düşünmüyorum, öz yönetim ve öz denetim becerisini kazanamamış bireyler okul kurallarına ve sınıf kurallarına uymada sıkıntı çeken kişilerdir. Öncelikle, öğrencilere öz yönetim ve öz denetim becerisinin kazandırılması gerekmektedir. Bundan dolayı ortaokul ve liselerde uygulanan disiplin yaptırımları etkili değildir. Aynı şekilde yönetmelikler ile düzenleme alınan disiplin yaptırımları yeterli değildir. Yönetmeliğin yeterliliği öğretmen, öğrenci, veli ilişkisinin yönetmelikler tarafından düzenlenmesine bağlıdır. Çünkü öğrenci okulda sergilediği davranışı evde, okulda, sokakta, parkta kısacası her yerde sergiler. Öğrencinin söz konusu yanlış davranışı okulda yapması karşısında öğrenciye ceza verilmesi; ancak evde, parkta ve diğer ortamlarda bu davranışı karşısında çocuğun ceza almaması, çocuğun bu yanlış davranışını sadece okulda yapmaması gerektiğini öğretir.” demiştir.

Yine ilkokulda görev alan CL2ODYK kodlu öğretmen, Öğrencilere yönelik olarak yönetmelikler ile düzenlenen disiplin yaptırımlarının, disiplini sağlamada etkili olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu karşısında şu cevabı vermiştir:

“ Yönetmelik ile düzenlenen yaptırımların öğrenciler üzerinde kısmi olarak etkili olduğunu düşünüyorum. Her çocuk özgündür düşüncesi göz ardı edilerek tek bir öğrenci profili üzerinden tek tip yaptırımların olması okullardaki disiplin sorunlarının sürekli olmasına ve disiplin yaptırımlarının etkisiz kalmasına neden olmaktadır.”

Tablo 2’de ortaokul öğretmenlerinin disiplin yaptırımı öngören yönetmeliklerin yeterliği ve yaptırımların etkililiği üzerinde belirttikleri görüşlerin ilkokul öğretmenlerin düşüncelerine paralel olduğu görülmüştür. Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerin % 16’sı yönetmeliklerde düzenlenmiş bulunan yaptırımların etkili olduğunu; buna karşılık araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin % 84’ü yönetmeliklerde düzenlenen yaptırımların etkili olmadığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerden % 8’si disiplin yaptırımı öngören yönetmeliklerin yeterli olduğu görüşünü belirtmiş, ancak araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinden % 92’si söz konusu yönetmeliklerin yeterli olmadığını belirtmiştir.

Çalışmada, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaokul öğretmenlerinin genel olarak disiplin yaptırımı öngören yönetmelikleri yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca, söz

konusu yönetmelikler ile düzenleme altına ve ortaokul kademelerindeki öğrencilere disiplin yaptırımı uygulama yetkisine sahip olan Öğrenci Davranışları Değerlendirme Kurulunun disiplin dışı davranış sergileyen öğrencilere karşı uygulayacakları yaptırımların etkili olmadığı görüşlerini belirtmişlerdir. Örneğin HZ1ODYK kodlu öğretmen;

> *"Okullarda genellikle disiplin kuralları uygulanmaz, görev yaptığım okulda öğrenci davranışlarını değerlendirme kurulunda kimlerin yer aldığını bilmiyorum. Benimle aynı okulda çalışan diğer öğretmen arkadaşlarım da benim gibi bu kurulun üyeleri hakkında fikir sahibi değildir. Çünkü yönetmelikler ile düzenleme altına alınan disiplin yaptırımları okullarda genellikle uygulanmıyor, görev yaptığım 10 yıl içinde 2 defa öğrenci-veli sözleşmesi imzalandığına şahit oldum, bir tane öğrenci okul değiştirdi, başka ceza veya başka bir yaptırımla hiç karşılaşmadım." demiştir.*

HK2OKDY kodlu öğretmen ise;

> *" Öğrenciler genel olarak yönetmelikler ile düzenlenen ve kurullar tarafından yapılan disiplin işlemlerini daha ciddiye alıyorlar, bundan dolayı disiplin yaptırımlarının etkili olduğunu düşünüyorum. Ancak hukuki bir yaptırım olsa bile sınıftaki veya okuldaki disiplini sağlamada yetersiz kalıyor. Disiplin problemlerini hukuki yaptırımlarla çözmenin de uzun zaman aldığını düşünüyorum. Bundan dolayı hem idarenin, hem öğretmenin, hem de ailenin birlikte hareket etmesi disiplinin sağlanmasını kolaylaştıracaktır."*

Diyerek öğrencilerin, öğrenci disiplin kuruluna gönderilmesinin öğrencilerde farkındalık oluşturduğunu, ancak öğrencilerin disiplin kuruluna gönderilmesinin ve kuruldan karar çıkmasının çok zaman aldığını bundan dolayı yönetmelik ile belirlenen cezaların etkisizleştiğini; ayrıca disiplin kurulu tarafından verilebilecek cezaların disiplini sağlamada yetersiz kaldığını aktarmıştır. Bu düşünceye koşut olarak YS2ODYK kodlu öğretmen; "Ortaokullarda disiplin konusunda hukuki hiçbir şey yok, elimiz adeta bağlı." derken, SR5ODYK kodlu öğretmen; " Yönetmelik ile belirlenen disiplin yaptırımları etkili değil, çünkü öğretmenler ikinci plana atılmış, öğrenciler ise hiçbir şekilde kendileri için yaptırım kararı verileceğini düşünmüyor." demiştir. Benzer şekilde, LT6ODYK, YS3ODYK, EZ5ODYK, KZ2ODYK, NC1ODYK, ML1ODYK, KL7ODYK, CN1ODYK, ZL2ODYK, BR5ODYK kodlu ortaokul öğretmenleri yönetmelikler ile düzenlenen disiplin yaptırımlarının etkili olmadığını belirtmişler ve mevcut yönetmeliklerin disiplini sağlamada yeterli

olmadığına vurgu yapmışlardır. Bunlardan farklı olarak KA5ODYK kodlu öğretmen yönetmelikler ile düzenlenen disiplin yaptırımlarının etkili olup olmadığına yönelik soru karşısında şu cevabı vermiştir:

> *"Yönetmelikler ile düzenleme altına alınmış disiplin cezaları her zaman işe yaramayabilir. Ben okullarda önce idarecilerden başlayarak tüm öğretmenlerin de disiplin kurallarına uygun hareket etmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani balık baştan kokar, idareci ve öğretmenlerin dikkate almadığı disiplin kuralları öğrenciler için hiçbir şey ifade etmez. Yönetmelik yeterli bir düzenlemeye sahip bence, ilkokulu yeni bitirmiş öğrenciler ile liseye yeni başlayacak öğrencileri düşündüğümüzde beşinci sınıf ve sekizinci sınıf öğrencilerine yeterli. Yalnız okuldaki disiplini sağlamak için öğretmen ve yöneticilerin de bu konuda iş birliği yapması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca okulda rehberlik çalışmaları kapsamında sosyal etkinliklerin yaygınlaştırılması sorunların azalmasını sağlayacaktır."*

Tablo 2 incelendiğinde lisede çalışan öğretmenlerin genel durumuna bakıldığında şu tespitler ortaya çıkmıştır: Liselerde çalışan öğretmenlerden % 10'u, öğrencilere disiplin yaptırımı öngören Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ve Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliklerin yeterli bir düzenleme olduğunu belirtmelerine karşın, araştırmaya katılan ve lisede çalışan öğretmenlerin % 80'i söz konusu yönetmeliklerin yeterli olmadığını ve genişletilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yönetmeliklerde düzenlenen disiplin yaptırımlarının etkililiği konusunda da lisede çalışan öğretmenlerin benzer görüşler bildirdikleri Tablo 19'da görülmektedir. Buna göre lisede çalışan öğretmenlerin %30'u yönetmelikler ile düzenlenen yaptırımların etkili olduğunu belirtmesine karşın liselerde çalışan öğretmenlerin %70'i, disiplin yaptırımlarının etkili olmadığını belirtmişlerdir.

Örneğin DF2ODYK kodlu öğretmen " Yönetmelik ile hükme bağlanan yaptırımların etkili olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna karşılık:

> *"Bu cezaların erken bir zaman zarfı içerisinde verilmesi durumunda etkili olduğunu düşünüyorum. Ancak, ceza verme süreci uzadığında öğrenci alacağı cezayı davranışıyla özdeşleştirmekte zorlanıyor. Ceza, sanki hatalı davranışa verilmemiş gibi oluyor. Özellikle uyarma ve kınama cezaları hem ortaokulda hem de lisede var, ancak bu cezalar öğrencide herhangi bir etki bırakmıyor. Siz birde bu cezaları, olumsuz davranıştan bir ay sonra verirseniz*

hiç etkili olmaz. Öğrenci ceza almamış gibi disiplinsiz davranışlarına devam eder."

Diyerek yönetmelikler ile düzenlenen cezaların öğrenciye verilmesinde sürenin önemine dikkat çekerek ceza uygulamasının geç olması durumunda verilen cezanın etkisinin azaldığını belirtmiştir.

CS5ODYK kodlu öğretmen ise liselerde disiplinsizliğin hüküm sürdüğünü belirttikten yönetmelikler ile hüküm altına alınmış cezaların azlığına vurgu yaptıktan sonra açıklamalarına şu şekilde devam etmiştir:

> *"[.....]Hukuki yaptırımlar hiçbir sonuç vermemektedir. Öğrenci ne kadar disiplin cezası alsa da hareketlerinden vazgeçmemektedir, caydırıcılığı hiç yok gibi. Öğrencilerin öğretmen ve idarecilere karşı saygısı yok. Bundan dolayı daha keskin ve sert yaptırımlar öğrenciler üzerinde etkili olacaktır. Ancak disiplini sağlamak adına biz öğretmenlerin yapacağı fazla bir şey yok. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğindeki yaptırımları da disiplini sağlamada çok ama çok yetersizdir. Öğrencilere bu cezalar çok hafif gelmekte."*

Öğretmenlerin disiplin yaptırımı öngören yönetmeliklerin yeterlilikleri ve yaptırımların etkililiğinin genel olarak değerlendirilmesi sonucunda elde edilen verilere bakıldığında ise araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin % 20'sinin yönetmelikler ile düzenlenen yaptırımların etkili olduğunu, buna karşın araştırmaya katılan öğretmenlerin % 80'nin söz konusu disiplin yaptırımlarının etkili olmadığını belirtmişlerdir. Yönetmeliklerin yeterliliği ile ilgili verilere bakıldığında ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 6,7'sinin yönetmeliklerin yeterli yaptırım içerdiğini belirtmesine karşı, % 92,3'ü yönetmelikle düzenlenen yaptırımların yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Çalışma grubunun, yönetmelikler ile düzenleme altına alınan disiplin cezalarının veya yaptırımların yeterliliği ve etkililiği üzerine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin, Akpınar ve Öztaş (2013: 1369) tarafından yapılan "Lise Disiplin Sorunlarının Sınıf Değişkeni Açısından İncelenmesi" isimli araştırmanın sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Akpınar ve Öztaş bu çalışmalarında sekiz lisenin, 1990- 2000 yılları arasında tutulmuş "Disiplin Kurulu Karar Defteri" ni inceleyerek liselerdeki disiplin olaylarının sınıf değişkeni açısından incelemesini yapmışlardır. Araştırma sonucunda, okulların 1990- 2000 yılları arasındaki "Disiplin Kurulu Karar Defteri" ne 1260 öğrencinin isminin yazıldığı, bu

öğrencilerden 9. sınıf öğrencilerin % 36,5'inin, 10. sınıf öğrencilerin % 27,3'ünün ve 11. sınıf öğrencilerin % 36,1'inin işledikleri suçlar nedeni ile disiplin cezası aldıkları görülmektedir.

Araştırmanın alt problemi olan "Sınıf içi basit disiplin işlemlerine karşı yargı yolu kapalı olmalı mıdır?" sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin görüşleri değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Sınıf içerisinde öğretmenlerin öğrencilere yönelik olarak disiplini sağlama amacına uygun "attığı çöpü toplama, üst arama, sayı veya yazı yazdırma, duvara dönme, sınıf içi ödev verme, arka sıraya gönderme vb." küçük disiplin cezalarına karşı yargı yolunun açık olmasına yönelik öğretmen düşünceleri bu kapsamda incelenmiştir.

İlkokul, ortaokul ve liselerde çalışan katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sınıf içerisindeki küçük disiplin cezalarına karşı yargı yolunun kapalı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıf içerisindeki disiplinin, öğretmenin sahip olduğu yetki kapsamında kullandığı otoritesine bağlı olduğunu, sınıfta otorite dengesinin bozulması sonucu eğitim sürecinin verimsiz geçeceğini bundan dolayı sınıfta öğretmen lehine olan otorite dengesinin bozulmaması gerektiğini aktarmışlardır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu, öğretmenin sınıftaki otoritesinin son yıllarda çok azaldığını, bilgiye erişimin kolaylığı ve teknolojinin her alanda kullanılması sonucunda toplumlarının genel sıkıntısının otoriteye karşı gelmenin yaygınlaşması olduğunu bu durumunda okullarda çok yaygın olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda katılımcıların görüşleri doğrultusunda Tablo 3 hazırlanmıştır.

Tablo 3. *Sınıf İçi Basit Disiplin Cezalarına Karşı Yargı Yolunun Açık Olmasında Öğretmen Değerlendirmeleri*

Okul türü	**Kapalı Olmalı**		**Açık Olmalı**	
	Sayı	**%**	**Sayı**	**%**
İlkokul	16	64	9	36
Ortaokul	14	56	11	44
Lise	8	80	2	20
Toplam	38	63.3	22	36.7

Tablo 3'e bakıldığında ilkokul öğretmenlerinin % 64'ünün basit disiplin işlemlerine karşı yargı yolunun kapalı olması gerektiğini belirttiği görülmektedir. İlkokul öğretmenlerin % 36 ise öğretmenlerin basit disiplin işlemlerine karşı yargı yolunun açık olması gerektiği görülmektedir.

Ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin %56'sı, basit disiplin cezalarına karşı yargı yolunun kapalı olması gerektiğini belirtmiştir. Buna karşıt olarak yine ortaokul öğretmenlerinin % 44'ünün basit disiplin işlemlerine karşı yargı yolunun açık olması gerektiğine yönelik düşünceler belirttikleri görülmektedir. Tablo 3'e göre, lise kademesinde çalışan öğretmenlerin de % 80'ninin basit disiplin işlemlerine karşı yargı yolunun kapalı olması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Lise öğretmenlerinin % 20 sinin ise basit disiplin işlemleri olsa dahi yargı yolunun açık olması gerektiğine yönelik düşünceler ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 3'e bir bütün olarak bakıldığında, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan katılımcı öğretmenlerin % 63.3'ünün sınıftaki veya okuldaki basit disiplin işlemlerine karşı yargı yolunun kapalı olması gerektiğine yönelik görüş bildirdikleri görülmektedir. Buna karşın katılımcıların % 36,7'sinin ise, basit disiplin işlemlerine karşı yargı yolunun açık olması gerektiğini belirttikleri görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerden SB4ODYK, CE4ODYK, MR5ODYK kodlu öğretmenler, benzer ifadeler ile yargı yolunun küçük disiplin cezalarına da açık olması gerektiğini, öğretmenlerin verdiği disiplin cezalarının öğrenciler üzerindeki psikolojik etkilerinin farklılık yarattığını, hangi cezaların hangi öğrenciler için ağır olduğuna öğretmenlerin karar vermelerinin tehlikeli olabileceğini belirtmişlerdir.

Tamamı sınıf öğretmeni olan, FG1ODYK, BK3ODYK, FR5ODYK, BK1ODYK, PO6ODYK, CL2ODYK, RS6ODYK, SZ3ODYK, AB5ODYK, AK4ODYK, kodlu öğretmenler ise küçük disiplin cezalarının yargı yolu dışında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu katılımcı öğretmenler, öğretmenlerin özellikle ilkokullarda çok fazla küçük disiplin cezaları verdiklerini, her disiplin cezası karşısında davalık olma durumunu düşünmenin bile öğretmeni yıpratacağına yönelik düşünceler ifade etmişlerdir.

İlkokulda çalışan HR5ODYK kodlu öğretmen ise; "*Bu tür cezalar yargı yoluna kapalı olmamalıdır. Çünkü öğretmen vereceği orantısız cezaya karşı ceza almaya hazır olmalıdır.*" diyerek öğretmenlerin vereceği disiplin cezalarının orantılı olup olmadığının belirlenmesinin zor olduğunu ifade etmiştir. Yine ilkokulda çalışan YM1ODYK kodlu öğretmen, "*Bu tür cezalar hep tartışmalıdır, ancak öğrenciye disiplin yaptırımı olarak sınıftaki çöpü toplatmam karşısında veya çocuğa verilen duvara dönme cezası karşısında davalık olma durumu benim için daha ağır büyük bir cezadır.*" ifadeleri ile öğretmenlerin basit disiplin cezaları verirken

korkmaması gerektiğini bundan dolayı her cezaya değil de basit disiplin cezalarına karşı yargı yolunun kapalı olması gerektiğini belirtmişlerdir.

AN7ODYK kodlu bir başka ilkokul öğretmeni; "*Bu tür cezalardan dolayı BİMER'e şikâyet gittiğine yönelik duyum almıştım geçen yıl, basit disiplin cezalarına karşı bu yönü ile bakıldığında yargı yolu kapalı olmalıdır.*" demiştir. PO6ODYK kodlu sınıf öğretmeni ise, "*Bu tür basit cezalar olsa dahi öğrencilerin onuru, kişiliği zedeleniyor. Öğretmen sırf disiplini sağlayacak diye öğrencileri sınıfta küçük düşürmek doğru değil.*" diyerek küçük disiplin cezalarının dahi öğrencilerin onurunu ve kişiliğini zedelediğini bundan dolayı yargı yolunun bütün disiplin cezalarına karşı açık olması gerektiğini belirtmiştir. Bu düşünceye paralel olarak DF1ODYK kodlu öğretmen de; "*Bence öğretmenlerin bütün disiplin uygulamaları yargı yoluna açık olmalı, öğretmenin disiplini sağlamak için çocuğun onurunu kıracak bir davranışta bulunması doğru değil, bundan dolayı her türlü disiplin cezaları denetlenebilir olmalıdır.*" görüşünde bulunmuştur.

CS5ODYK, YN3ODYK, DY3ODYK, DF2ODYK kodlu lise de görevli öğretmenler ise basit disiplin cezalarının yargı yoluna kapalı olması gerektiğini, bunun öğretmenin disiplini sağlamasını kolaylaştıracağını belirtmişlerdir. KF1ODYK kodlu lise öğretmeni ise,

> *" Bu tür cezalar kesinlikle yargı yoluna kapalı olmalıdır. Çünkü ceza hem toplumun hem de eğitimin bir parçasıdır. Bireyler yanlış davranışlarının karşılığında herhangi bir tepki ile karşılaşmadıklarında bu davranışları pekişir. Kişi kendi davranışları üzerinde düşünmeden o davranışı yineler."*

İfadelerini kullanmıştır. CE3ODYK kodlu ortaokul öğretmeni ise " Bu tür küçük disiplin cezalarının sınıfta verilmesi bile yanlıştır. Ayrıca küçük disiplin yaptırımları hem öğrenci üzerinde etkisiz kalıyor hem de öğretmenin ders anlatmasına ayıracağı zamanı azaltıyor." görüşlerini aktarmıştır. DL6ODYK, EZ5ODYK, BT2ODYK, CB3ODYK kodlu öğretmenler ise okulların bulundukları çevrenin şiddetin olağan kabul edildiği yerlerde olması durumunda öğretmenlerin şiddete başvurabileceğini belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda görüşme formunun üçüncü sorusu olarak yer alan " Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde 1, 2, 3 ve 4. sınıflara yönelik disiplin yaptırımlarının olmaması öğretmenin disiplini sağlama becerisini etkiliyor mu? Bu sınıflara yönelik hukuksal disiplin cezaların (yaptırımların) olması gerektiğini düşünüyor musunuz? " sorularına yanıt aranmış ve tartışılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar, katılımcıların çalıştıkları okul kademelerine göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin mesleki yeterlilik kapsamında disiplini sağlamak amacıyla farklı yöntemler ve araçlar kullanması gerektiği belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin, ilkokul öğrencilerine yönelik yönetmelikler ile düzenlenen disiplin cezalarının olmamasının ilkokul öğretmenlerinin disiplini sağlama becerine etkisine yönelik düşünceleri doğrultusunda Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4. *İlkokul Kademesinde Okuyan Öğrencilere Yönelik Disiplin Yaptırımlarının Olmamasının Öğretmenin Disiplini Sağlama Becerisine Olan Etkisine Yönelik Öğretmen Düşünceleri*

Okul türü	**Etkiler**		**Etkilemez**	
	Sayı	**%**	**Sayı**	**%**
İlkokul	15	60	10	40
Ortaokul	17	68	8	32
Lise	3	30	7	70
Toplam	35	58.3	25	41.7

Tablo 4'e bakıldığında, ilkokulda çalışan öğretmenlerin % 60'ı kendi sorumlu oldukları sınıflara yönelik olarak yönetmeliklerde disiplin yaptırımının olmamasının sınıfta disiplini sağlamada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, AN7ODYK kodlu öğretmen şunu aktarmıştır:

> *"Tabi ki etkiliyor. İşlenen suçun disiplin yaptırımının olmaması, işlenen suçun tekrarlanma olasılığını arttırıyor. Çünkü öğretmen, suç karşısında hiçbir ceza veremiyor. Çünkü öğrencinin yerini bile değiştirdiğimizde ya ailesi, ya velisi karşı çıkıyor. İlkokul öğrencilerinin gözünden bakıldığında cezanın verilmemesi somut olarak görülür ve davranış pekişir."*

İlkokulda çalışan öğretmenlerin % 40'ı ise öğretmenin disiplin becerisinin yönetmelikle düzenlenmeyen disiplin yaptırımlarından bağımsız olduğunu, disiplin yaptırımlarının hukuki olarak düzenlenip düzenlenmemesinin öğretmenin disiplini sağlama becerisini etkilemeyeceği görüşünü belirtmiştir.

Ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin, ilkokul kademesinde okuyan öğrencilere yönelik yönetmeliklerde disiplin yaptırımlarının olmamasının, sınıf öğretmeninin disiplini sağlamaya etkisine bakıldığında ilkokul öğretmenleri benzer biçimde düşündükleri görülmektedir. Ortaokulda çalışan öğretmenlerin % 68'i disiplin yaptırımlarının düzenlenmemesinin, sınıf öğretmenin disiplin becerisini etkileyeceği görüşünü belirtmiştir. Örneğin, HK2OKDY kodlu öğretmen; "*Biz ortaokulda öğrencilere disiplin cezalarının*

verilebileceğini, dolayısıyla disiplin kurallarına uymaları gerektiğini anlatıyoruz. Ancak bunu algılayamıyorlar, çünkü ilkokullarda okul yönetiminin içinde olduğu disiplin yaptırımları yok." demiştir. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin % 32'si ise disiplin yaptırımlarının hukuksal olarak düzenlenmemesinin sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlama becerisini etkilemediğini belirtmiştir.

Lise kademesinde çalışan öğretmenlerin, ilkokul kademesinde okuyan öğrencilere yönelik yönetmelikler ile belirlenmiş hukuksal disiplin yaptırımlarının olmamasının, sınıf öğretmeninin disiplini sağlama becerisi üzerindeki düşünceleri ise, ilkokul ve ortaokul kademelerinde çalışan öğretmenlere göre farklılık göstermektedir. İlkokul ve ortaokul kademelerinde çalışan öğretmenlerin çoğunluğu, ilkokul öğrencileri için düzenlenmiş disiplin yaptırımlarının olmamasının öğretmenin disiplini sağlama becerisini etkilediği görüşünü benimsemişlerdir. Buna karşın liselerde görev alan öğretmenlerin % 30'u, disiplin yaptırımlarının yönetmelikler ile düzenlenmemesinin sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlama yeteneğini etkilediği görüşünü paylaşmışlardır. Buna karşıt olarak lisede çalışan öğretmenlerin % 70'i sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlama becerisinin yönetmelikler ile ilişkilendirilmemesi gerektiğini, öğretmenlerin disiplin becerisinin mesleki yeterlilik kapsamında olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin HS2OKDY kodlu öğretmen; " *İyi bir öğretmen öğrenciler üzerinde disiplini, yönetmelikler ile belirlenen yaptırımlar ile sağlama gibi bir düşüncede olmamalı.*" görüşünü belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin, ilkokul kademesinde okuyan öğrencilere yönelik olarak yönetmeliklerde disiplin yaptırımlarının olup olmamasına ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla "1, 2, 3 ve 4. sınıflara yönelik hukuksal disiplin cezaların (yaptırımların) olması gerektiğini düşünüyor musunuz? " sorusu sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5. *İlkokul Kademesinde Okuyan Öğrencilere Yönelik Disiplin Yaptırımlarının Düzenlenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Okul türü	**Yaptırım Olmalı**		**Yaptırım Olmamalı**	
	Sayı	**%**	**Sayı**	**%**
İlkokul	12	48	13	52
Ortaokul	16	64	9	36
Lise	3	30	7	70
Toplam	31	51.7	29	48.3

Tablo 5'e bakıldığında ilkokulda çalışan öğretmenlerin %48'i, sorumlu oldukları sınıflarda okuyan öğrencilere yönelik olarak, yönetmeliklerde yaptırım olması gerektiğini

belirtmişlerdir. Buna karşın katılımcı ilkokul öğretmenlerinin % 52'si ilkokul öğrencilerine yönelik disiplin yaptırımlarının yönetmelikler ile düzenlenmemesi gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcı ilkokul öğretmenlerinden, ilkokul kademesinde okuyan öğrencilere yönelik disiplin yaptırımlarının olması gerektiğini belirten öğretmenlerin tamamı ayrıca öğretmenlerin disiplini sağlamak için nerdeyse hiçbir haklarının olmadığını da belirtmişlerdir. Örneğin AN7ODYK kodlu öğretmen, " *Öğretmenler kendi disiplin cezalarını uyguladığında oluşabilecek olumsuzlukları göze alamıyor, böyle bir durum için hukuksal düzenlemeler kesinlikle yapılmalı*" derken AB5ODYK kodlu öğretmen, disiplin hakkı kapsamında olduğunu düşündüğü yaptırımlar ve bu yaptırımlar sonucunda ortaya çıkan problemler ile ilgili şu görüşünü belirtmiştir.

> *"6-12 yaş aralığında olan çocuklar ile ilgili disiplin cezalarının düzenlenmesi, çocukları birçok yanlış davranıştan alıkoyacağını düşünüyorum. Öğretmenler en ufak bir hatasından dolayı, cezalandırılıyorsa öğrencilere de yaptırım uygulanmalıdır. Çünkü biz sınıfta disiplini öğretmeliyiz, ancak ben sınıfta sürekli kavga eden öğrencimi dışarı çıkarıp beş dakika sonra gel dedim diye veli ve okul yönetimince sözlü olarak uyarıldım. Benzer durumlarda ' Sen kimsin ki, çocuğumu sınıftan çıkarıyorsun?' tepkileri ile karşılaştım. Ben nasıl ders işleyebilirim ki bu durumda? "*

Tablo 5'e bakıldığında ortaokulda çalışan öğretmenlerin % 64'ü, ilkokul öğrencileri için disiplin yaptırımlarının olması gerektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir. Ortaokulda çalışan öğretmenlerinin %36'sı ise ilkokul öğrencileri için disiplin yaptırımlarının yönetmeliklerde yer almaması gerektiği görüşünü aktarmışlardır. Bu durum Tablo 4 ile karşılaştırıldığında ortaokul öğretmenlerinin, ilkokulda disiplin yaptırımlarının olmamasının, öğretmenin disiplin becerisini etkilediği düşüncesine paralel olduğu görülür. Sonuç olarak, disiplin yaptırımı olması gerektiğini belirten ortaokul kademesinde çalışan öğretmenler, disiplin yaptırımının olmamasından dolayı öğretmenlerin disiplini sağlamasında zorlandığı görüşünü belirtmişlerdir.

Lise kademesinde çalışan öğretmenlerin, ilkokul öğrencileri için disiplin yaptırımı hakkındaki düşüncelerine bakıldığında bir önceki sayfada yer alan Tablo 5'te görüldüğü gibi, lise öğretmenlerinin %30'u ilkokul kademesi öğrencileri için disiplin yaptırımlarının olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 70'i ise ilkokul öğrencilerine yönelik disiplin yaptırımlarının olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Lise öğretmenlerinin, ilkokul

öğrencilerine yönelik disiplin yaptırımlarının olmasına yönelik düşünceleri ile tablo 4'te yer alan, ilkokul kademelerinde okuyan öğrencilere yönelik disiplin yaptırımlarının olmamasının öğretmenin disiplini sağlama becerisine olan etkisine yönelik öğretmen düşünceleri arasında paralellik olduğu görülür. Lise öğretmenleri çoğunluk olarak, hem ilkokul öğrencilerine yönelik disiplin yaptırımlarının olmaması gerektiğini belirtmiş, hem de disiplin yaptırımlarının olmamasının sınıf öğretmenlerinin disiplin becerisini etkilemeyeceğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın son alt problemi olarak "Öğretmenin disiplin hakkına yönelik hukuksal düzenlemelerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar değerlendirilecek ve yorumlanacaktır. Bu kapsamda, katılımcıların "Öğretmenin Disiplin Hakkı" ile ilgili düşünceleri ile, öğretmenlerin disiplin hakkına yönelik hukuksal düzenlemelerin yeterliliği hakkındaki düşünleri ele alınacaktır.

Araştırmaya katılan katılımcıların tamamına yakını, öğretmenlerin disiplin hakkına yönelik hukuksal düzenlemelerin yeterli olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin, konu kapsamında vermiş oldukları bilgilerden yola çıkarak Tablo 6 oluşturulmuştur.

Tablo 6. Disiplin Hakkına Yönelik Düzenlemelerin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Düşünceleri

Okul türü	Yeterli		Yeterli Değil	
	Sayı	%	Sayı	%
İlkokul	2	8	23	92
Ortaokul	-	-	25	100
Lise	1	10	9	90
Toplam	3	5	57	95

Tablo 6'ya bakıldığında araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerin büyük bir kısmı "Öğretmenin Disiplin Hakkı" ile ilgili hukuksal düzenlemelerin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. İlkokul öğretmenlerin %2'si Öğretmenin Disiplin Hakkı'na yönelik hukuksal düzenlemelerin yeterli olduğunu belirtmiştir. Buna karşıt olarak katılımcı ilkokul öğretmenlerin % 92'sinin öğretmenin disiplin hakkına yönelik hukuksal düzenlemelerin yeterli olmadığı düşüncesini belirtmişlerdir.

Ortaokul kademesinde çalışan katılımcı öğretmenlerin % 100'ü öğretmenlerin disiplin hakkı ile ilgili hukuksal düzenlemelerin yeterli olmadığını belirtmiştir. Lise kademesinde çalışan öğretmenlerin % 5'i öğretmenin disiplin hakkı ile ilgili hukuksal düzenlemelerin yeterli olduğunu belirtmiştir. Lisede çalışan katılımcı öğretmenlerin %90'ının ise

öğretmenlere yönelik disiplin hakkını düzenleyen hukuksal düzenlemelerin yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Tüm katılımcıların % 5'i öğretmenlerin disiplin hakkı ile ilgili hukuksal düzenlemelerin yeterli olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %95'i ise öğretmenlerin disiplin hakkını düzenleyen hukuksal düzenlemelerin yeterli olmadığını belirtmiştir.

Tablo 6'e bakıldığında hem ilkokul, hem ortaokul hem de lise kademesinde çalışan öğretmenlerin "Öğretmenlerin Disiplin Hakkı" ile ilgili hukuksal düzenlemelerin yeterli olmadığına yönelik düşünceleri arasında paralellik olduğu görülür.

HS2ODYK, HV9ODYK, KF1ODYK kodlu lisede çalışan katılımcılar öğretmenin disiplin hakkının hukuksal yeterliliği ile ilgili benzer ifadeler kullanmışlardır. Bu katılımcılar, öğretmenlere tanınan disiplin hakkının yeterli olmadığını, disiplini sağlamak için öğretmenin elinin güçlü olması gerektiğini, öğretmen lehine kanuni düzenlemelerin olması gerektiğini, fiziksel cezalar dışında öğrenciyi kötü davranışlardan caydıracak disiplin yaptırımlarının öğretmenlere tanınması gerektiğini, belirtmişlerdir. DY3ODYK kodlu lisede çalışan katılımcı ise öğretmenin disiplin hakkı ile ilgili olarak;

> *"Öğretmenlerin, öğrenciyi disipline sevk etmekten başka bir hukuksal düzenleme yok, disiplin cezasını da okul disiplin kurulunca verilir. Dolayısıyla disiplin kuruluna sevk edilen bir öğrenciye ceza vermek zorunlu değildir. Okullarda öğrencilerin hakları kadar öğretmenlerin hakları korunmamaktadır. Disiplin yönetmeliğinin yeniden ve kapsamlı bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum."*

İfadelerini kullanmıştır. GZ2ODYK kodlu öğretmen ise "Öğretmenler genel olarak otoriter görünmek isterler, bundan dolayı disiplin ile ilgili olarak kendilerine verilen yetkilerin az olduğunu düşünürler." diyerek öğretmenlerin disiplin hakkına yönelik hukuksal düzenlemelerin yeterli olduğunu aktarmıştır.

YN3ODYK, CS5ODYK, BC8ODYK, DF2ODYK, HS2ODYK kodlu öğretmenler, öğretmenlerin disiplini sağlamak için neler yapabileceklerine yönelik hukuksal düzenlemelerin olmadığını, disiplin kuruluna gönderme yetkisinin tek başına etkili olmadığını ifade etmişlerdir. KA5ODYK kodlu öğretmen öğretmenin disiplin hakkına yönelik hukuksal düzenlemelerin yeterli olmadığını vurgulamış ve öğretmenlerin disiplin hakkı ile ilgili yetkilerinin az olduğunu, okul tarafından yapılması gereken disiplin işlemlerinin ise çoğu zaman sonuçlanmadığını ya da etkisiz kaldığını şu belirtmiştir.

"Yeterli olduğunu düşünmüyorum. En azından kendi okulumda bu durum böyle. Tuttuğumuz öğrenci tutanaklarının okul idaresine teslim edilmesinden sonra hangi işlemler yapıldığını bilmiyoruz. Herhangi bir sonuca da ulaşamıyoruz. Yani sadece yapmış olmak için yapılıyor bazı şeyler. Uzaklaştırma cezası okul değişikliği gibi cezalar hiç uygulanamıyor nerdeyse. Çocuk polis şubesine gidecek vakalar bile göz ardı ediliyor. Disiplin hakkının sınırları nedir veya bu haklar nelerdir? Bu soruların cevaplarını da çok bilmiyorum açıkçası. Öğretmenlerin bu konuda ayrıntılı bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum."

HK2ODYK kodlu öğretmen ise, "*Öğretmenler, çoğu zaman öğrencileri disiplin kuruluna göndermekten korkar, sonuçta, velinin ya da öğrencinin çıkacak karar sonrasında öğretmene zarar verme olasılığı her zaman var*." demiştir. YZ9ODYK kodlu katılımcı ise "Herhangi bir sınıfta öğretmen mağdur duruma düşürülebilmektedir. Aniden içeri giren veliler öğretmeni zor durumda bırakabilir, velilerin bilinçsiz davranışlarından çekinen öğretmenler öğrencilere ne disiplin cezası verebilir nede öğrenciyi disiplin kuruluna sevk edebilir." diyerek, öğretmenlerin çoğu zaman öğrencileri disiplin kuruluna veya davranış değerlendirme kuruluna göndermekten çekindiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde HZ1ODYK kodlu öğretmen " Disiplin kurulu pek çalışmaz, öğrenciye ceza vermek istemiyorlar çünkü. Bu durumda disiplinin sağlanması için ya disiplin kurullarına işlerlik kazandırılmalı ya da öğretmenlerin sahip oldukları disiplin hakkı genişletilmelidir." görüşünü paylaşmıştır.

SL3ODYK, SR5ODYK kodlu öğretmenler ise söz konusu hukuksal düzenlemelerin tek bir yönetmelikten ibaret olduğunu yönetmelikle düzenlenen yaptırımların ise yetersiz olduğunu ve caydırıcılık özelliğini taşımadığını ifade etmişlerdir.

BK6ODYK, LT6ODYK, RZ2ODYK, YS3ODYK, ZL3ODYK, NC1ODYK, ML1ODYK, CE3ODYK, BT2ODYK, BR5ODYK, EZ5ODYK, KR1ODYK kodlu öğretmenler genel olarak benzer düşünceler ifade etmişlerdir. Bu katılımcılar, öğrenci merkezli eğitimin Türkiye'de çok yanlış anlaşıldığını, özellikle öğrenci merkezli eğitim ile öğrencilerin korunmaya alındığını, öğretmenlerin ise korumasız bırakıldığını, çoğu zaman öğretmeni zor durumda bırakacak düzenlemeler ile öğretmenlerin disiplin hakkının kalmadığını belirtmişlerdir. Örneğin YS2ODYK kodlu öğretmen "Ne yazık ki son yıllarda öğrenciyi koruma ya da öğrenci merkezli eğitim uğruna öğretmenler itibarsızlaştırıldı. Ve sonuçta öğretmenlerin verimi düştü. Öğrenciler hem idarede hem de hukukta korunurken ne

yazık ki öğretmenler hiçbir şekilde savunulmadı.” diyerek düşüncesini belirtmiştir. Benzer şekilde EB6ODYK kodlu öğretmen “ Son düzenlemeler ile öğretmenlerin elinde hiçbir hukuksal hak kalmamıştır, öğrencinin öğretmene performans değerlendirmesi kapsamında not verebilecek olması, en ufak bir şikâyet bile ailelerin BİMER’e (Anayasa değişikliği sonrasında yapılan düzenleme ile CİMER adını almıştır) başvurmaları gibi durumlar öğretmenleri çok zorda bırakıp, öğretmenlik mesleğini itibarsızlaştırıyor.” demiştir.

FR5ODYK kodlu öğretmen, öğretmenler ile ilgili hukuksal düzenlemelerin yetersizliğinden şikâyet ederek “ Öğretmenlerin disiplin hakları yok. Ebeveynlerin biz öğretmenlere yönelik şiddete varan nedensiz ve şiddete varan tepkileri karşısında bile bir şey yapamıyoruz. İdarecilerin kendileri, taraflı tavırlar içerisinde olarak öğretmenlerin öğrenciler karşısında suçlu olduğunu iddia eder.” demiştir.

BK1ODYK, BK3ODYK, CE4ODYK, SB4ODYK kodlu öğretmenler ise, köylerde bile öğretmenlerin disiplini sağlamada zorlandıklarını ve disiplin kurullarının çalışmadığını, etkisiz kaldığını belirtmişlerdir. HR5ODYK kodlu öğretmen “ öğretmenin disiplin hakkı, karşısındaki öğrencinin bedensel ve zihinsel gelişimi göz önüne alınarak düzenlenmelidir. Ortaokul kademesindeki 5,6,7 ve 8. Sınıflarında okuyan öğrencilerin hepsi aynı yaptırımlara tabidirler. Bence bu bir eksikliktir.” diyerek öğrencilere farklı yaptırımlar öngören hukuksal düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmiştir. AN7ODYK kodlu öğretmen,

> *“Öğretmenlerin yönetmelikler ile veya diğer düzenleyici işlemler ile düzenleme altına alınmış disiplin hakkının yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü pratikte pek de bir disiplin hakkımız yok. Öğrencilerin bulundukları kademelere uygun olarak hukuksal düzenlemeler yapılarak disiplin konusundaki olumsuzluklar ortadan kaldırılabilir. Öğretmenin disiplin hakkı soyut bir kavram, var olduğu kabul ediliyor ancak uygulamada pek işe yaramıyor.”*

İfadeleri ile öğretmenlerin disiplin hakkına yönelik eksiklikleri vurgulamıştır. PO6ODYK, CL2ODYK, RS6ODYK adlı öğretmenler ise öğretmenin disiplin hakkına yönelik hukuksal düzenlemelerin yeterli olmadığını, öğretmenlerin saygınlığının arttırılması için yeni düzenlemelerin yapılmasını gerektiğini, öğretmenlerin sınıfta daha etkili olabilmesi ve dolayısıyla eğitimdeki verimin artması için öğretmenlerin yetkilerini düzenleyen yeni hukuksal düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. GK2ODYK, DF1ODYK, AK4ODYK, AB5ODYK, EN1ODYK, SZ3ODYK kodlu öğretmenler ise özellikler ilkokullarda yaşanan disiplin problemleri karşısında öğretmenlerin çok zor durumda kaldığını,

ilkokul öğrencilerine yönelik hukuksal disiplin yaptırımlarının olmadığını bundan dolayı ilkokullarda çalışan öğretmenlerin disiplini sağlamada diğer kademelerde bulunan öğretmenlere göre biraz daha zorlandığını ifade etmişlerdir.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Türk Ceza Kanunu'nun 232. maddesinin 2. fıkrasında hüküm altına alınmış bulunan "Disiplin Yetkisinin Kötüye Kullanılması" suçunun sadece öğretmenler için değil, çocuğun annesini, babasını ve çocuğun yanında bulunduğu diğer koruyucuları da kapsayacak şekilde düzenlendiği görülmüştür. Buna karşın, çocukların zamanlarının büyük bir kısmını okul kurumunda, öğretmen gözetiminde geçirmesinden dolayı, söz konusu maddenin özellikle öğretmenler ve diğer eğitmenler için düzenlendiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin uyguladıkları disiplin araçlarının çocuk haklarını düzenleyen hukuk normları (katılma hakları) ile çatıştığı görülmüştür. Bu kapsamda öğretmenlerin çocuk hakları ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Türk Ceza Kanunu'nun 112. ve 113. Maddelerinde "*Eğitim ve Öğretim Hakkının Engellenmesi*" ve "*Kamu Hizmetlerinden Yararlanma Hakkının Engellenmesi*" hükümleri yer almıştır. TCK'da hüküm altına alınmış bu maddeler doğrultusunda; öğretmenlerin öğrencilerini dersten çıkarmaları, sınıftan atmaları veya okula, sınıfa almamalarının ölçülü olmaması durumunda, öğretmenlerce uygulanan bu davranışların öğretmenlerin disiplin hakkı kapsamında değerlendirilmeyeceği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sahip oldukları disiplin yetkisinin, eğitim hakkının zorunlu bir sonucu olduğu, disiplin yetkisi olmadan öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini yürütemeyecekleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin disiplini sağlama yetkisine sahip olarak kullanacakları disiplin stillerinin, yöntemlerinin veya araçlarının sınırını ise Türk Ceza Kanunu'nun 232. maddesinin 2. fıkrasında düzenlenen "Disiplin Yetkisinin Kötüye Kullanılması" suçunun gerekçesinde, kanun koyucu tarafından düzenlendiği belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin kullanacakları bütün disiplin araçları, öğrenciler üzerinde "basit tıbbi müdahale" gerektirmeyecek düzeyde olmalıdır. Öğretmenlerin kullandıkları disiplin araçları sonucunda öğrencilerde "basit tıbbi müdahale" yapılması durumunda öğretmenlere TCK 232. maddesinin 2. fıkrası gereği bir yıla kadar hapis cezası verileceği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, disiplin araçlarını kullanmalarından dolayı öğrencilere uygulanan müdahalenin "basit tibbi müdahale" ötesine geçmesi durumunda öğretmenlerin kasten yaralama suçunu işlediklerine yönelik hüküm

verileceği, hakaretin öğretmenin disiplin hakkı kapsamında değerlendirilmediği, bundan dolayı öğretmenlerin öğrencilere hakaret etmesi durumunda hakaret suçuna yönelik hüküm verileceği tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin bedensel cezaya yönelik disiplin araçlarının (dayak, tekme, yanağı aşırı sıkma, saçını çekme) disiplin hakkı kapsamında olmadığı belirlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ile Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde öğrencilere yönelik disiplin yaptırımları öngörülmesine rağmen, öğretmenlerin bu cezaları veya yaptırımları doğrudan kullanamayacağından dolayı, yönetmeliklerde düzenleme altına alınan yaptırımların kısmen öğretmenlerin disiplin hakkı kapsamında değerlendirildiği tespit edilmiştir.

İlkokul öğretmenlerin tamamı, ortaokul ve lise öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde hükme bağlanan disiplin yaptırımlarının veya cezaların disiplini sağlamada yetersiz kaldıklarını ifade etmiştir. Yönetmeliklerde düzenlenen bu cezaların öğrencilere verilmesinin değişik nedenlerden dolayı genellikle engellendiği, bu cezaların nadiren verildiği bundan dolayı yönetmelikteki düzenlemelerin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul, ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde düzenleme altına alınan disiplin yaptırımlarının veya cezaların disiplini sağlamada etkili olmadıklarını ifade etmiştir.

Yaptırımların veya cezaların disiplin dışı davranışta bulunma zamanından çok daha sonra verilmesinden dolayı Yönetmeliklerde düzenleme altına alınan cezaların diğer öğrencilerin disiplin dışı davranışlarını engellemede etkisiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul ve ortaokul kademesinde çalışan öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde 1, 2, 3 ve 4. sınıflara yönelik disiplin yaptırımlarının olmamasının öğretmenin disiplini sağlama becerisini etkilediğini belirtmişlerdir. Bu yaş dönemi öğrencilerde caydırıcılık etkisinin yüksek olduğuna yönelik öğretmen düşünceleri olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 1, 2, 3 ve 4. sınıflarına yönelik hukuksal disiplin cezaların (yaptırımların) olması gerektiğini düşündüğü tespit edilmiştir.

Öğretmenler, Türk Ceza Kanunu'nda "Disiplin Hakkının Kötüye Kullanılması" suçunun düzenlenmesinin, öğretmenlerin disiplini sağlarken şiddete başvurmayı engellemeye yetmediğini belirtmişlerdir. Bu söylemler doğrultusunda öğretmenlerin, disiplin haklarının veya mesleki yetkilerin eksik olması durumunda disiplini sağlamada şiddete yönelebileceği ve eğitimde şiddeti tam olarak engellemeye yeterli düzenlemelerin olmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenler ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun; sıra değiştirme, ayakta bekletme, teneffüse çıkarmama, okulda ödev verme gibi sınıf içi basit disiplin işlemlerine karşı yargı yolunun kapalı olması gerektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir. Bunun temel nedeninin ise öğretmenlerin sık sık küçük disiplin cezalarını kullanmak zorunda oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenin disiplin hakkına yönelik olarak öğretmenler ile yapılan görüşmelere göre; öğretmenlerin öğrenciler üzerinde, mesleğin getirmiş olduğu yetkilerden ve eğitim hakkının kullanılmasının zorunluluğundan dolayı kullandıkları disiplin araçlarının disiplini sağlamaya yetmediği ön plana çıkmıştır. Öğretmenler tarafından kullanılan disiplin yöntemlerinin, araçlarının ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde farklılık göstermesine karşın, öğretmenlerin disiplini sağlamada yetersiz kalmadaki temel nedenin hukuksal düzenlemelerin eksik olduğunun düşünüldüğü tespit edilmiştir.

Görüşme yapılan ortaokul kademesi öğretmenlerin tamamı, ilkokul ve lise öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu öğretmenin disiplin hakkına yönelik hukuksal düzenlemelerin az olduğuna yönelik düşünce belirtmişlerdir. Bunun temel nedeninin ise öğretmenlerin disiplin hakkını doğrudan düzenleyen hukuksal düzenlemelerin olmaması olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin disiplin hakkına yönelik hukuksal düzenlemelerin yeterli olmadığı, bundan dolayı öğretmenlerin disiplin yaptırımları uygulama konusunda pasif kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler ve ulaşılan sonuçlara göre öğretmenin disiplin hakkının hukuksal düzenlenmesine yönelik olarak şu öneriler sunulabilir:

- Türk Ceza Kanunu'nun 232. maddesinin 2. fıkrasında düzenlenen " Disiplin Yetkisinin Kötüye Kullanılması" suçu öğretmenlerin disiplini sağlamada şiddete yönelmelerini engellemede yeterli değildir. Öğretmenlerin eğitim ortamlarında disiplini sağlamada şiddete yönelmelerini engelleyecek düzenlemeler yapılmalıdır.
- Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin birleştiği nokta, öğretmenin disiplin hakkına yönelik hukuksal düzenlemelerin doğrudan düzenlenmemiş

olmasıdır. Öğretmenlerin disiplin yetkisi TCK'nın 232. maddesinin 2. fıkrası dışında hukuksal düzenlemelere tabi tutulmalıdır.

- Yürürlükte bulunan, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alan disiplin yaptırımları yetersiz kalmaktadır. Söz konusu yönetmelikler gözden geçirilmeli ve okullarda disiplini sağlamada yeterli yaptırımlar içermelidir.
- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde düzenleme altına alınan disiplin yaptırımları veya cezaları disiplini sağlamada etkisiz kalmaktadır. Okul yöneticilerin, çoğu zaman öğrencilere ceza veya yaptırım kararı alınmaması için çaba sarf etmesi, öğretmenlerin disiplini sağlamada başarısız olmalarına neden olmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin disiplin hakkını kısıtlayan uygulamalarını sonlandıracak düzenlemeler yapılmalıdır.
- Mevcut durumda ortaokul veya lise öğrencilerine yönelik disiplin cezası veya disiplin yaptırımına öğretmenler tek başlarına karar verememektedir. Öğretmenlerin bireysel olarak bazı disiplin cezaları verebilmesi için düzenlemeler yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin hak ve sorumluluklarına yönelik hukuksal düzenlemeler hayata geçirilmelidir.
- Bedensel ve onur kırıcı disiplin cezalarının eğitimin kültürel ve zorunlu bir unsuru olmasının engellenmesi amacıyla ' çocuk hakları' ile ilgili dersler müfredata eklenmelidir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, A. N. (2005), " Gerekçeli, Karşılaştırmalı ve Açıklamalı Yeni Türk Ceza Kanunu", www.ceza-bb.adalet.gov.tr/makale/187.doc (Erişim Tarihi:11.06.2017).

Akpınar, B., Özdaş,. (2013), "Lise Disiplin Sorunlarının Sınıf Değişkeni Açısından İncelenmesi", Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(8)4, 1365- 1376.

Ayverdi, İ. (2011), *Misalli Büyük Türkçe Sözlük,* Kubbealtı Yayınları, İstanbul.

Gemalmaz, H. B. (2005), *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde ve Türk Hukukunda Çocuğun Bedensel Cezaya Karşı Korunması,* Legal Yayıncılık, İstanbul.

Gerçeker, H. (2011), *Yorumlu ve Uygulamalı Türk Ceza Kanunu* (2. cilt), Ütopya Grafik Yayınları, Ankara.

Gözler, K. (2010), *İdare Hukuku Dersleri,* Ekin Yayıncılık, Bursa.

Gözler, K. (2012), *Hukukun Temel Kavramları,* Ekin Yayıncılık, Bursa.

Gürpınar, B. (2008), *Hukukun Temel Kavramları,* Gazi Kitapevi, Kütahya.

Humphreys, T. (2003), *Disiplin Nedir? Ne Değildir?* (Çev. B. Çelik), Eplison Yayıncılık, İstanbul.

İslamağlu, H. (2003), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* Beta Yayıncılık, Kırklareli.

Karakehya, H. (2014), *Ceza Muhakemesi Hukuku I* (1. Baskı), Savaş Yayınevi, Ankara.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017), *Eğitim Hukuku,* Siyasal Kitabevi, Ankara.

Karasar, N. (2015), *Bilimsel Araştırma Yöntemi,* Nobel Yayınları, Ankara.

Karip, E. (2014), *Sınıf Yönetimi,* Pegem Yayıncılık, Ankara.

Küçükahmet, L. (2001), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar,* Nobel Yayıncılık, Ankara.

Önder, Y. (2015), " Öğrenciyi Dersten Atmak Suç mu?",ogrenciyi-dersten-atmak-suc-mudurmakale,469966.html (Erişim Tarihi: 18.07.2017).

Öz Akar, L. (2013), *Çocuk Hakları Bağlamında Çocuklarda Eğitim Hakkı,* Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin.

Özbek, V. Ö. (2005), *Yeni Türk Ceza Kanununun Anlamı Genel Hükümler (Madde 1-75)* (1. cilt), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Seven, Ö. (2018), *Öğretmenlere Göre Türk Hukukunda Öğretmenin Disiplin Hakkı: Siirt İli Örneği*, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Seven, Ö., Altınışık, S., Elmas, A. (2018). "Türk Hukukunda Öğretmenlerin Disiplin Hakkı",*IDE Astudies Dergisi*, 4(8), 223- 244

Tan, M. (2011), *Türk Ceza Kanunu Genel hükümler* (1. cilt), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Türnüklü, A. (2001, Nisan), Eğitimbilim Alanında Aynı Araştırma Sorusunu Yanıtlamak İçin Farklı Araştırma Tekniklerinin Birlikte Kullanılması, *Eğitim ve Bilim Dergisi, 26(120),* 8-13

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (Ed.) (2009), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Zafer, H. (2011), *Ceza Hukuku Genel Hükümler TCK m.1-75,* Beta Yayıncılık, İstanbul.

(https://www.memurlar.net/haber/572783/ogretmenin-terbiye-tedip-hakki-nedir.html, Erişim Tarihi:12.06.2017).

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİNİN GELECEĞİNE YÖNELİK ONTOLOJİK VE EPİSTEMOLOJİK BİR ANALİZ

Kenan IŞIK[21]

Ferudun SEZGİN[22]

ÖZET[23]

Araştırmanın amacı Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin mevcut durumunun örgüt boyutları bakımından epistemolojik ve ontolojik analizini yaparak, sorun alanları ya da çıkmazlarını ortaya koymaktır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve fenomenoloji (olgubilim) deseni benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme tekniklerine göre belirlenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu görüşme formunda çeşitli sonda soruları ile desteklenen iki tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Araştırmaya 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde devlet veya vakıf üniversitelerinde görev yapan ve uzmanlık alanı eğitim yönetimi olan 15 akademisyen katılmıştır. Akademisyenlerle yapılan görüşmeler önceden randevu alınarak gerçekleştirilmiş ve görüşmelerden elde edilen veriler deşifre edilerek metin dosyası haline dönüştürülmüştür. Araştırmadan elde edilen veriler temalara göre gruplandırılarak betimsel olarak analiz edilmiş, bu amaçla öğretmen yetiştirme sisteminin çıkmazları felsefi temelleri bakımından epistemolojik ve ontolojik olarak sorgulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen yetiştirme alanında hem nitel hem de nicel anlamda sorunların devam ettiği görülmüştür. Türkiye'nin uluslararası düzeyde rekabet edebileceği sağlam felsefi temelleri olan bir öğretmen yetiştirme yapısının oluşturulamadığı, Türkiye'nin özgün bir öğretmen yetiştirme yapısı ortaya koyabilmesi için biliş tarzına uygun zihinsel bir arka planı oluşturarak felsefi temeli olan kapsamlı öğretmen yetiştirme politikaları geliştirmesi önerilmektedir. Sonuç olarak Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında Türkiye'nin kendi gerçekliğinde, epistemolojik ve ontolojik temelleri sağlam nitelikli bir öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar kelimeler: *öğretmen yetiştirme, ontoloji, epistemoloji*

[21] Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, fatihlikenan@gmail.com

[22] Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, ferudun@gazi.edu.tr

[23] Bu çalışma 2018 yılında Kenan Işık tarafından, Doç. Dr. Ferudun Sezgin danışmanlığında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne sunulan "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Geleceğine Yönelik Eğitim Yönetimi Akademisyenlerinin Görüşleri" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

AN ANALYSIS ON THE FUTURE OF THE ONTOLOGICAL AND EPISTEMOLOGICAL TEACHER TRAINING SYSTEM IN TURKEY

ABSTRACT

The aim of the research is to realize an epistemological and ontological analysis of the current situation of the teacher training system in Turkey in terms of organizational dimensions, and to present problematic areas or dilemmas. In this study, a qualitative research method is used and phenomenology pattern is adopted. Participants of the study were determined in accordance with purposeful sampling methods of maximum diversity and criterion sampling techniques. The data of the study were collected by a semi-structured interview form developed by the researcher. In this interview form, there are two open ended questions supported by various probe questions. 15 academicians who were commissioned in state or foundation universities in the spring semester of 2016-2017 academic year, and expertise area of whom is educational management, participated in the research. The interviews with the academicians were made by making appointments beforehand and the data obtained from these interviews were deciphered and converted into a text file. The data obtained from the research were grouped according to the themes and analyzed descriptively; for this purpose, the dilemmas of the teacher training system were questioned epistemologically and ontologically in terms of philosophical foundations. According to the results of the research, it is observed that both qualitative and quantitative problems persist in the field of teacher training. It is seen that a teacher training structure with sound philosophical foundations that can compete on an international level could not be established in Turkey, and thus in order to create a unique teacher training structure, it is suggested for Turkey to develop a comprehensive background on teacher training with a philosophical basis by creating a mental background appropriate to the style of cognition. In conclusion, there is a need to develop a sound teacher training system with epistemological and ontological foundations in the field of teacher training in Turkey suitable for its own reality.

***Keywords**: Teacher training, ontology, epistemology*

GİRİŞ

Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi sürekli tartışılan bir konu olmuştur. Öğretmen niteliği, öğretmenlerin nerede ve nasıl yetiştirilmesi gerektiği, sahip olmaları beklenen yeterliklerin nasıl ve hangi süreçlerle kazandırılacağı önemli bir tartışma alanıdır. (Akyüz, 2006; Ayas, 2006; Cochran-Smith ve Fries, 2008; Commission of the European Communities [CEC], 2007; Dünya Bankası, 2011; Ellis, 2010; Küçükali, 2011; Lewis ve Young, 2013; Nuland, 2011; Oancea ve Orchard, 2012; Özsoy, 2010; Suzuki, 2014; Şişman, 2009; Turan, 2006; Ünal ve Özsoy, 2010; Yılman, 2006; Yüksel, 2012; Winch,

2012). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin örgüt boyutları bakımından mevcut durumunun analizi yapıldığında; öğretmen yetiştirmenin; sistemi, amaçları, varlık gayesi, dayandığı felsefi temelleri, eğitim süreçlerinin işleyişi, örgütsel yapısı, öğretmen yetiştirme sisteminin tarihi ve sosyal evrimi bakımından ontolojik ve epistemolojik çıkmazlarının olduğu anlaşılmaktadır (Kubli, 2010; Özsoy, 2010; Şişman, 2009; Turan, 2006; Yüksel, 2012). Tirri (2014) öğretmen yetiştirme sistemlerinin var olma nedenini, gerekli olan nitelikte ve nicelikte öğretmeni yetiştirmek olarak belirtmektedirler. Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi bir taraftan yeterlikler bakımından; "alan bilgisi, profesyonel eğitimin teorik temelleri, pedagojik formasyon, genel kültür bilgisi" eleştirilirken, diğer taraftan misyonu yönüyle de "zihniyet meselesi" eleştiriye uğramaktadır. Verilen eğitimin milli olması durumunu koruyamaması ve meslek alanı olarak maddi nedenlerden dolayı tercih sebebi olamaması yönüyle de sıkıntılara maruz kaldığı söylenmektedir (Ayas, 2009; Baki, 2010; Erdem, 2015; Dünya Bankası, 2011; Özdemir, 2013, 2015; Wisemann, 2012). Yine son yıllarda yapılan bazı araştırmalarda uluslararası standartlarda öğretmen yetiştirilemediği (Özcan, 2011, 2013; Özoğlu, 2010), ilgili alan mezunlarının Türkiye'nin milli eğitim amaçlarını kapsayan bir eğitim anlayışına sahip olmadığı, öğretmen ve idarecilerde ise günün politik koşullarına göre felsefi düşünce şekillendiği vurgulanmaktadır (Ayas, 2006; Kavak, 1999; Yıldırım ve Vural, 2014). Bu bağlamda Türk eğitim sisteminin; öğretmen yetiştirme sürecinde potansiyelleri keşfedip yönlendiren ve bunu toplum yararına kullanan öğretmen rolünün ön plana çıkarıldığı, öğretmen yetiştirmeyi Türkiye'nin var olma sorunu olarak ele aldığı bir sistem oluşturması gerektiği söylenebilir (Özcan, 2013; Turan, 2006; Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu [TEDMEM], 2014, 2015a, 2015b, 2016; Yıldırım ve Vural, 2014).

Bu anlamda, Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin anlamı ve var olma gayesi bakımından, sağlam bir felsefi temele oturtulamaması, ayrıca öğretmen yetiştirmede sahip olunan ve bilgi ve birikimlerin bilimsel dayanakları bakımından tartışılması (Aydın, 2015; Kincheloe, 2004; Yıldırım, 2011), Türkiye'nin öğretmen yetiştirme anlayışının ontolojik ve epistemolojik bir analizini gerektirmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Türkiye'de eğitim sistemi içerisinde en önemli yapılardan biri öğretmen yetiştirme çalışmalarıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlar amaçları yönünden yaşatılması gereken kurumlardır. Ancak Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin; alınan kararlar, uygulanan politikalar ve benimsenen paradigmalar yönüyle hem epistemolojik hem de ontolojik olarak sorunları ve çıkmazları vardır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Türkiye'de öğretmen

yetiştirme deneyimine sahip eğitim yönetimi bilim insanlarının görüşlerine göre öğretmen yetiştirme sisteminin tarihi ve sosyal temellerine dair epistemolojik ve ontolojik bir analiz yaparak geleceğine ışık tutmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin epistemolojik sorunları nelerdir?
2. Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin ontolojik sorunları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli: Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine yönelik eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşlerini analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu anlamda, farkında olunan ancak kendi gerçekliği içinde derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları incelemek amaçlandığından nitel araştırma yönteminin daha uygun olduğu düşünülmektedir (Merriam, 2013). Araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Bu çalışmada verilerin analiz edilmesinde kuramsal yapı oluşturulurken Bursalıoğlu'nun (2015) ortaya koyduğu okulun amaç, yapı, süreç ve iklim alt boyutları temel alınmış; eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşlerinden ontolojik çıkarımlarda bulunurken, var olanı açıklamada somut verilerden ve bilimsel çalışmalardan hareket eden yeni ontoloji (varlık bilimi) tercih edilmiştir (Hartmann, 2003).

Katılımcılar: Bu çalışmada, Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine yönelik kapsamlı bir analiz yapılabilmesi ve konunun içerik yönünden derinlemesine analiz edilip açıklanması için öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili araştırmanın odağında yer alan eğitim yönetimi akademisyenlerinden bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Katılımcılar belirlenirken zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verdiği için amaçlı örneklem; araştırılacak probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini sağlamak amacıyla maksimum çeşitlilik ve önceden belirlenen bazı ölçütleri karşılayan bütün durumları çalışabilmek için de ölçüt örneklem tekniği tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Akademisyenlerin eğitim yönetimi alanında ve halen çalışıyor olması, öğretmen yetiştirme alanında araştırma yapmış olması önceden belirlenen ölçütlerdir. Bu bağlamda, Türkiye genelinde 2017 yılında üniversitelerin eğitim yönetimi anabilim

dallarında çalışan 13 profesör doktor (2 kadın, 11 erkek) ve 2 doçent doktor (1 kadın, 1 erkek) olmak üzere toplam 15 akademik personel ile görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi: Araştırmada verileri toplamak için, nitel araştırma yöntemleri kapsamında literatür taraması (doküman analizi) ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme soruları hazırlanmadan önce ilgili literatür incelenmiş, ardından araştırmacı tarafından hazırlanan formlar uzman görüşüne başvurularak tamamlanmıştır. Ön uygulama yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiş ve geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada katılımcılara "(a) Öğretmen yetiştirmenin "temel amacı" bakımından, (b) Eğitim bilimlerinin ve öğretmen yetiştirmenin toplumsal statü ve saygınlık düzeyi bakımından" gibi çeşitli sonda soruları ile desteklenen iki ana soru yöneltilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Verileri toplamak amacıyla akademisyenlerden randevu alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiş, ses kayıt cihazı ile kaydedilen bu görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Görüşmelerde her türlü yasal dayanak olması için sözleşme yapılmış, veriler Word ortamında deşifre edilmiş, sonunda 15 katılımcıya ait 35 sayfalık bir veri setine ulaşılmıştır. Analiz sürecinde gizliliği sağlamak amacıyla katılımcılar Erkek Akademik Personel (A), Kadın Akademik Personel (KA) kısaltmasıyla belirtilmiş ve her bir katılımcıya 1'den 15'e kadar numara verilmiştir. Bu süreçlerin sonunda elde edilen veriler araştırmacı tarafından araştırmanın amacı kapsamında betimsel analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen bulguların neden-sonuç ilişkileri ile irdelenip sonuçlara ulaşılarak okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada elde edilen tema ve kategoriler, nitel araştırma konusunda bilgili bir uzmanın görüşüne sunularak elde edilen temalar üzerinde kodlayıcılar arası güvenirlik analizi gerçekleştirilmiş ve tam mutabakat sağlanmıştır. Elde edilen bu veriler MAXQDA 12 nitel analiz programına aktarılarak çözümlenmiştir.

BULGULAR

Öğretmen yetiştirmenin sorunları epistemolojik ve ontolojik bakımdan olarak ele alındığında Türkiye'de ve dünyada öğretmen yetiştirme ile ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde birçok resmi ve özel kuruluşun belli dönemlerde öğretmen yetiştirmeyle ilgili raporlar ve çözüm önerileri yayınladığı görülmektedir. Öğretmen eğitiminin genel manzarası, niteliği ve sorunları son yüzyılda devamlı tartışılan bir konudur. Bu anlamda, Türkiye'de

öğretmen yetiştirmenin eğitim sistemi içerisinde en önemli sorun alanlarından biri olduğu araştırmanın bulgularında ortaya çıkmaktadır.

1) Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Epistemolojik Sorunları ile İlgili Bulgular

Katılımcılara "*Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin epistemolojik (bilgi bilimi, bilgi teorisi, bilginin mahiyeti) sorunları nelerdir?*" temel sorusu, "*(a) Öğretmen yetiştirme sürecinde kazandırılacak bilgi, beceri, yetkinlik, değer, tutum ve davranış bakımından, (b) Sahip olunan bilginin muhtevası, içeriği ve miktarı bakımından (c) Öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterlikleri bakımından, (d) Öğretmenlik bilgi ve becerilerinin kazandırılması, ölçme ve değerlendirme sistematiği bakımından"* olmak üzere dört tane sonda sorusu ile birlikte yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin epistemolojik sorunlarına ilişkin ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Epistemolojik Sorunları*

Tema	Kategoriler	Katılımcılar	*n*
Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Epistemolojik Sorunları	Epistemolojik temelli akademik tecrübe ve felsefi tavır bakımından yaşanan sorunlar	A_1, A_2, A_3, KA_8, A_9, A_{10}, A_{12}, A_{13}, A_{14}, A_{15}	10
	Bilgi teorisi bakımından tartışılan yönetsel süreçler	A_3, A_5, KA_8, KA_{11}, A_{13}, A_{14}, A_{15}	7
	Sahip olunan bilginin muhtevası ve içeriği ile ilgili sorunlar	A_3, A_5, KA_6, A_7, KA_8, A_9,	6
	Program ve müfredatın mahiyeti ile ilgili sorunlar	A_1, A_2, A_4, A_9, A_{15}	5
	Gerekli öğretmenlik bilgi, beceri ve tutumlarıyla ilgili sorunlar	A_1, A_2, A_7, A_{10}, A_{14}	5

Tablo1 incelendiğinde katılımcıların epistemolojik bağlamda vurguladığı sorunların beş kategoridetoplandığı görülmektedir. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar katılımcıların kendi ifadeleri ile özetlenmektedir.

Katılımcıların büyük bölümü (*n* = 10), Türkiye'de öğretmen yetiştirmede "*epistemolojik temelli akademik tecrübe ve felsefi tavır bakımından yaşanan sorunlar*" olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların beşi (A_1, A_2, A_3, KA_8, A_{12}), Türkiye'de öğretmen yetiştirmede akademik tecrübe ve bilgi birikiminin değerlendirilmesi ve yok sayılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca A_2, bütün eğitim fakültelerinin mutlaka bir eğitim felsefesinin olması gerektiğini; KA_8, tüm etkilenenlerin görüş ve işbirliği içerisinde kararlar alınarak geniş kapsamlı öğretmen yetiştirme politikalarının üretilmesi gerektiğini belirtmiş; A_3 ise "*Çok sevdiğimiz reform sözcüğü ile eskiyi kökünden söküp silmek yerine iyileştirme*

yapmalıyız." diyerek akademik tecrübenin yok sayılması ve bilgi birikiminin değerlendirilememesine vurgu yapmıştır. Katılımcılardan A_{12}, "*Tarihsel olarak bir sistemi kapayıp diğerini açmak suretiyle evrimsel olarak gidilememiş ve hep sıfırdan başlanmıştır.*" şeklinde sürekliliği olmayan politikaların ortaya çıkardığı sorunlara dikkat çekmiştir. Diğer taraftan beş katılımcı (A_{10}, A_{12}, A_{13}, A_{14}, A_{15}), Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda kararlı bir duruş yoktur ve kafa karışıklığı vardır derken; üç katılımcı (A_9, A_{10}, A_{13}), Türkiye'nin öğretmen yetiştirme felsefesinin olmadığını ifade etmiş; iki katılımcı (A_9, A_{13}) ise Türkiye'nin toplumsal ihtiyaçlarına ve biliş tarzına göre, kendi kurguladığı Türkiye'ye özgü bir model oluşturulamadığına dikkat çekmiştir. Katılımcılardan A_9, "*belli bir bilgi birikimi ve deneyimi olmasına rağmen eklektiğin kopuk olduğunu, epistemolojik bir temelin olmadığını*" bu nedenle yapılan "*epistemolojik tartışmalarda kavramlara farklı anlamlar yüklendiğini*" belirtmiştir. Aynı doğrultuda katılımcılardan A_{12}, "*1950'lerden 1981'e kadar MEB'e bağlı eğitim enstitülerinde öğretmen yetiştirme sistemi kurulup bir gecede üniversiter sistemin içine alınmıştır. Geçmiş tecrübenin üniversiter sisteme uyarlanması istenmiş ama otuz beş yılda hiçbir şey yapılamamıştır.*" diyerek sistemin bir türlü kurulamamasına ve *"İngiliz modeline mi gitsek, Amerikan modeline mi gitsek, kıta Avrupası modeline mi gitsek gibi sürekli zikzaklar çiziyoruz."* şeklinde Türkiye'nin biliş tarzı bakımından kafa karışıklığı yaşadığına dikkat çekmiştir. Ayrıca, katılımcılardan A_{10}, "*Bizim milli eğitim temel kanununda söylenen hür ve bilimsel düşünce gücüne sahip adamlara ihtiyacımız var. Geleneksel öğretmen tutum ve davranışlarından kurtulmak gerekiyor.*" diyerek bilimsel düşüncenin hür olması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Diğer yandan beş katılımcı (A_2, A_5, A_9 ve A_{14}), öğretmen yetiştirmenin bir istihdam alanı olarak görülmesi bakımından Türkiye'nin öğretmen yetiştirme yaklaşımlarında epistemolojik yanlışlık olduğuna vurgu yapmışlardır. Katılımcıların yarıya yakını (n = 7), yönetsel süreçleri epistemolojik açıdan sorunlu bulmuşlardır. Üç katılımcı (KA_8, A_{13}, A_{14}),Türkiye'deöğretmen yetiştirmede yönetsel süreçlerde planlama problemlerinin olduğunu; diğer üç katılımcı (KA_{11}, A_5 ve A_{15}), yönetici atamalarının bilgi teorisine zıt olabildiğini ve bilimsellik, liyakat gibi erdemlere bakılmadığını; iki katılımcı (KA_8 ve A_{15}) ise karar verenlerin yetkinliği sorunu olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların belli bir bölümü (n = 6), Türkiye'de öğretmen yetiştirmede sahip olunan bilginin muhtevası ve içeriği ile ilgili sorunlar olduğunu belirtmiş; dört katılımcı (KA_6, KA_8, A_7, A_9), Türkiye'nin sorunlarını ortaya çıkaramayan batı kaynaklı uyarlama çalışmalar yapıldığını, bu nedenle üretilen bilginin

sağlam uygulanabilir olmadığını ve tartışmaların kavramsal, retorikten ibaret olduğunu ifade etmişlerdir.

2) Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Ontolojik Sorunlarıyla İlgili Bulgular

Katılımcılara, "*Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin ontolojik (varlık bilimi, varlığın mahiyeti, doğası) sorunları nelerdir?"* temel sorusu *(a) Öğretmen yetiştirmenin "temel amacı" bakımından, (b) Eğitim bilimlerinin ve öğretmen yetiştirmenin toplumsal statü ve saygınlık düzeyi bakımından, (c) Eğitim fakültelerinin "varlık gayesi" bakımından, (d) Milli eğitimin temel amaçları ile uyumlu bir öğretmen yetiştirme sistemi açısından, (e) Öğretmen yetiştirmede metodolojik yaklaşımlar bakımından"* olmak üzere beş tane sonda sorusu ile birlikte yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların önemli kısımları akademisyenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir.

Katılımcıların görüşlerine göre Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin ontolojik sorunlarına ilişkin ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Ontolojik Sorunları*

Tema	Kategoriler	Katılımcılar	*n*
Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Ontolojik Sorunları	Öğretmen yetiştirmenin; amacı, var olma gayesi ve ontolojik temeli bakımından tartışılması	A_1, A_2, A_3, A_4, A_5, KA_6, A_7, KA_8, A_9, A_{10}, KA_{11}, A_{12}, A_{13},	15
	Ontolojik bakımdan tartışılan yönetsel politikalar	A_1, A_3, A_4, KA_6, A_7, A_9, A_{10}, KA_{11}, A_{12}, A_{13}, A_{14}, A_{15}	12
	Akademisyen ve öğretmen niteliklerinin ontolojik açıdan sorgulanması	A_1, A_2, A_3, A_4, KA_6, A_7, KA_8, A_9, A_{10}, KA_{11}	10
	Öğretmen yetiştirme yapısının özgünlüğü ile ilgili sorunlar	A_3, KA_6, KA_8, A_9, A_{10}, KA_{11}, A_{12}, A_{13}, A_{15}	9
	Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü ve saygınlığı bakımından tartışılması	A_1, A_5, KA_8, A_9, A_{13}	5

Katılımcıların tamamı (n = 15), öğretmen yetiştirmenin; amacı, var olma gayesi ve ontolojik temeli bakımından sorunlu olduğunu ve tartışıldığını ifade etmiştir.

Üç katılımcı (A_3, A_9 ve A_{13}), Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin; amacı ve var olma gayesinin belirlenip felsefi bir temele oturtulması hem kuramsal hem de uygulama boyutunda sağlıklı bir yapıya kavuşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan A_7, "*Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemini ontolojik olarak değerlendirdiğimizde bir zihin dağınıklığı içerisinde olduğunu görüyoruz. (...) Türkiye'nin öğretmen yetiştirme politikalarını gözden geçirerek, uygulama ile amaç arasındaki sapmayı gidermesi gerekir. Eğitim fakültelerinin misyonlarına uygun çalışmalarının sağlanması gerekir."* diyerek amaç-uygulama çelişkisine dikkat çekmiştir. Buna ek olarak A_9, "*Her fakülte mezunun öğretmen olduğu yerde eğitim*

fakültesinden bahsetmeye gerek yoktur. (...) Öğretmen yetiştirmenin metodolojik temelleri tartışılmaya açılmalıdır." diyerek, Türkiye'nin öğretmen yetiştirmede metot sorunu olduğuna dikkat çekmiştir. Katılımcılardan A_{10}, "*Batı ile bizim aramızda bir fark var; batılılar evrimci, ıslahatçı; biz ise devrimciyiz. (...) Kurumları evrimleştirerek getirmek lazım. Biz hiçbir kurumu evrimleştirerek getirmiyoruz. Yıkıp yıkıp yeniden yapıyoruz. Böyle olunca da olmuyor işte. Ontoloji uzun erimli bir iştir.*" diyerek öğretmen yetiştirmede eklektiğin kopukluğuna; katılımcılardan A_5 de Türkiye'de en çok yaşanan tartışmalardan biri olan öğretmenliğin bir iş mi yoksa bir meslek mi olduğu çıkmazına "*Öğretmenlik bir meslektir ve profesyonel olarak yapılması gerekir.*" şeklinde vurgu yapmıştır.

Katılımcıların on ikisi (n = 12), Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin; ontolojik bakımdan tartışılan yönetsel politikalar nedeniyle sorunlu olduğunu ve tartışıldığını ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak katılımcılardan A_{10}, *"Sistem hesap verebilir bir sistem değil, yapanın elinde kalıyor. Kültür de bunu kabul ediyor.*" diyerek Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarında bir felsefi derinliğin olmadığını; A_{13}, ise felsefesizliğin bir felsefe haline dönüşmesini dile getirmiştir. Diğer yandan katılımcıların altısı (KA_6, A_7, A_9, KA_{11}, A_{12}, A_{14}), öğretmen yetiştirmede Türkiye'nin tamamını ilgilendiren düzenlemeleri üst kurulların dikte ettiğini ve hâkim olan politik yaklaşımların alanda sorunları artırdığını belirtmişlerdir.

Diğer bir sorun alanı ise akademisyenlerin niteliğidir. Bu anlamda katılımcıların büyük bölümü (n = 10) eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinin duruşu, entelektüel tavrı ve birikimi yönüyle *niteliğin düşük olması ve mesleki donanımının yetersiz* olması bakımından ontolojik olarak sorgulanmalıdır diye görüş belirtmişlerdir. Yine katılımcıların çoğu tarafından Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin yapısının özgünlüğü ile ilgili sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Beş katılımcı (A_9, KA_{11}, A_{12}, A_{13}, A_{15}) Türkiye'de güncellenebilir, uygulanabilir bir modele olan ihtiyacı dile getirmiştir. Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsü ve saygınlığı ile ilgili katılımcıların genel görüşü, öğretmenliğin toplumda gerileyen saygınlığını yine öğretmenlerin kazandıracağı şeklinde olmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkiye'deöğretmen yetiştirmede birtakım epistemolojik sorunlar ve çıkmazlar vardır. Katılımcıların büyük bölümüne göre, öğretmen yetiştirmede epistemolojik temelli akademik tecrübe ve felsefi tavır belirleme bakımından sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar; alanda yapılan araştırma ve benimsenen politikalarda epistemolojik olarak Türkiye'nin biliş tarzı ile uygulamaların örtüşmemesi bakımından bir kafa karışıklığının yaşanması şeklinde ifade

edilmiştir. Ancak Özoğlu'na (2010) göre, Türkiye'nin tarihsel tecrübesine zarar veren, bilimsel açıdan tartışılan uygulamaların gerçekleştirilmesine halen devam edilmektedir. Katılımcıların genel görüşüne göre, Türkiye'de akademik tecrübe ve bilgi birikiminin değerlendirilemeyip yok sayılması sonucunda Türkiye'nin tarihsel tecrübesine zarar veren bilimsel anlamda tartışılan uygulamaların devam etmesi epistemolojik çelişkiyi göstermektedir. Ayrıca Türkiye'de; paydaşların görüş ve işbirliği ile kapsamlı öğretmen yetiştirme politikalarının üretilememesi nedeniyle felsefi bir temel oluşturulamaması, kararlı bir duruşun sergilenememesi nedenlerinden dolayı Türkiye'ye özgü bir model oluşturulamamaktadır. Diğer yandan, öğretmen yetiştirmenin bir istihdam alanı olarak görülmesi de epistemolojik olarak yapılan bir yanlışlıktır. Bu sonuçlar ilgili literatürle (Dünya Bankası, 2011; Erdem, 2015; Kubli, 2010; Küçükali, 2011;Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [MEB ÖYGM], 2017; Oancea ve Orchard, 2012; Özdemir, 2015; Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı [SETA], 2014; Şişman, 2009; Yıldırım, 2013; Yılmaz, 2017; Yüksel, 2012) örtüşmektedir.

Yönetsel süreçler popülist yönetim anlayışından uzak, bilimsellik ilkesine göre işlemelidir (Bursalıoğlu, 2015; Ekvall ve Ryhammar, 1998; Erol, 2014; Grossman, Önkol ve Sands, 2007, Grossman ve Sands, 2008; Türkan ve Grossman, 2011). Katılımcılar tarafından; Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlara yapılan yönetici atamalarının bilgi teorilerine ters olması, karar verenlerin yetkinliği sorunu yaşanması ve epistemolojik açıdan problemli durumlar olup izah edilememesi sorun olarak belirtilmektedir. Bazı katılımcılar da Türkiye'de eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalarda tekrar ve taklide düşüldüğüne, Türkiye'nin problemlerini ortaya çıkaramayan batı kaynaklı, sağlam ve uygulanabilir olmayan uyarlama çalışmalar yapıldığına, bu nedenle üretilen bilgi ve yapılan tartışmaların kavramsal, retorikten ibaret olduğuna vurgu yapmaktadır. Ortaya çıkan bu sonuçlar Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında yapılan araştırma sonuçlarıyla (Akyüz, 2006; Ayas, 2006, 2009; Çalışkan, 2013; Kavak, 1999; Özcan, 2013; Özdemir, 2013; Ünal ve Özsoy, 2010; Yıldırım, 2011; Yılman, 2006; Yılmaz, 2017) örtüşmektedir.

Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sisteminin felsefesini, stratejisini, uygulanacak modelleri ve benimseyeceği eğitim paradigmalarını ortaya koyacak platformlara ihtiyaç vardır. Bu platformlarda; öğretmenin niteliğine, yetiştirilme şekline ve hangi bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğine dair ontolojik ve epistemolojik sorgulamalar yapılmalıdır. İçe kapanık bir görünüm arz eden eğitim fakültelerinin ve öğretim elemanlarının ifade özgürlüğü de garanti edilerek sorunlara planlı çözümler üretilmelidir (Erdem, 2015;

Özdemir, 2015; SETA, 2014; Yılmaz, 2017). Bu doğrultuda tüm katılımcılar Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin; amacı, var olma nedeni ve ontolojik temeli bakımından sorunlu olduğunu belirtmekte, öğretmen yetiştirmenin metodolojik temelleri yönüyle ontolojik bakımdan tartışmaya açılmasını önermektedirler (TEDMEM, 2014, 2015a, 2015b, 2016).

Nuland (2011) ve Suzuki (2014) yaptıkları araştırmalarda, öğretmen yetiştiren programların kapsamlı ulusal politikalar neticesinde ayrıntılı analizler yapılarak milli bir yapıya kavuşturulması gerektiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye'de öğretmen yetiştirme ile ilgili sorunların çözümü için; öğretmenlik mesleğinin anlamının ortaya konulması, sanat, felsefe, sosyoloji toplu ilişkilerine odaklanmış bir yenilenmeye gidilmesi ve bu yenileşmenin evrimleştirerek yapılması, ideal milli bir ruh yakalanması, güçlü ulusal politikalar üretilip, müfredat ve programlarda istikrar sağlanması önerilebilir. Lewis ve Young (2013), eğitim politikalarının çoklu mekanizmalarla ve politika yapıcılar tarafından rasyonel olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ancak katılımcılar, üst kurulların Türkiye'nin tamamını ilgilendiren düzenlemeleri dikte ettiği ve hâkim olan politik yaklaşımların alanda sorunları artırdığını ifade etmektedirler. Türkiye öğretmen yetiştirme sisteminin felsefesini, stratejisini, uygulanacak modelleri ve benimseyeceği eğitim paradigmalarını ortaya koyacak platformlara gerek duyulmaktadır (Erdem, 2015; Özdemir, 2015; SETA, 2014; Yılmaz, 2017). Ayrıca bu araştırmada Türkiye'de öğretmen yetiştirme yapısı, özgünlüğü yönüyle katılımcılar tarafından sorunlu bulunmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye'de güncellenebilir, uygulanabilir bir öğretmen yetiştirme modeline ihtiyaç olduğu; sorunun ontolojik, epistemolojik ve metodolojik bakımdan ele alınması gerektiği ifade edilmiştir. Bu bakımdan Türkiye'de sağlıklı bir öğretmen yetiştirme yapısını sağlayacak bir eğitim siyasası, politik bir ideolojiye ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanına uygun kişilerin seçilmesi ve bunun için seçme sisteminin sorgulanarak daha kapsamlı hale getirilmesi istenmektedir (MEB ÖYGM, 2017; Safran, 2014). Ayrıca akademisyenlerin, öğretim yapacakları alanda doktora düzeyinde eğitim almaları, kendini geliştirme konusunda kararlı olmaları, takım çalışması yapabilmeleri ve öğretmen yetiştiren programların kavramsal çerçevesine inanmaları gibi önemli kriterler beklenmekte (CEC, 2007; Darling-Hammond, 2006, 2010; Eurydice, 2013; Özcan, 2011); öğretmenlik meslek bilgisi, uygulama tecrübesi ve yöntembilim anlamında da gerekli donanıma sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir (Aksoy, 2013; Eret 2013; Şişman, 2009). Bu anlamda katılımcıların büyük bir bölümüne göre, akademisyen ve öğretmen nitelikleri ontolojik açıdan sorgulanmalıdır. Çünkü öğretmenlik mesleği toplumsal statüsü ve saygınlığı

bakımından sorgulanmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını düşürenler bizzat öğretmenlerin kendisi olduğu için öğretmenlik mesleğine uygun kişilerin seçilememesi sorgulanabilir.

Öneriler

1. Türkiye'de öğretmen yetiştirmede epistemolojik temelli akademik tecrübe ve felsefi tavır belirleme bakımından sorunlar olduğu vurgulanmaktadır. Alanda yapılan araştırma ve benimsenen politikaların epistemolojik olarak Türkiye'nin biliş tarzıyla örtüşmesi, mevcut yapıda var olan kafa karışıklığının giderilmesi sağlanabilir. Türkiye'de öğretmen yetiştirmede etkilenenlerin görüş ve işbirliği ile felsefi temeli olan kapsamlı öğretmen yetiştirme politikalarının geliştirilmesi, kararlı bir duruş sergilenmesi, öğretmen yetiştirmenin teorik olarak, felsefi olarak zihinsel bir arka planının oluşturulabilmesi gerekmektedir.
2. Epistemolojik sorunları azaltmak için yönetici atamalarının bilgi teorilerine ters olmamalı ve popülist politikalardan kaçınılmalı, ayrıca yönetsel süreçler işlevsellik, liyakat ve bilimsellik ilkesine göre işletilmelidir.
3. Türkiye'nin problemlerini ortaya çıkaramayan, batı kaynaklı ve uygulanabilir olmayan uyarlama çalışmalar ile tekrar ve taklide düşen çalışmaların yerine ülkenin gerçeklerini göz önüne alan çalışmaların sayısı artırılmalıdır.
4. Öğretmen yetiştirmede uygulanan müfredatı YÖK'ün belirlemesi yerine sorumlusu ve takipçisi olan alanda uzman bir heyetin belirlemesi, müfredatı güncelleyip denetleyebilmesi sağlanmalıdır.
5. Öğretmen yetiştiren fakültelerde bilimsel araştırma düşüncesi uygulamanın önüne geçmemeli, bu anlamda akademisyenlerin yükselme ve terfi işlemlerinde oluşturulacak olan dengeye göre düzenleme yapılmalıdır.
6. Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin amacı ve var olma nedeni yönünden felsefi bir temele oturtulması, hem kuramsal hem de uygulama boyutunda sağlıklı bir yapıya kavuşturulması sağlanmalıdır.
7. Türkiye'de öğretmen yetiştirme ile ilgili sorunların çözümü için; öğretmenlik mesleğinin anlamının ortaya konulup sanat, felsefe, sosyoloji toplu ilişkilerine odaklanmış bir yenilenmeye gidilmesi ve bu yenileşmenin evrimleştirerek yapılması, güçlü ulusal politikalar üretilip, müfredat ve programlarda istikrar sağlanması gerekmektedir.
8. Merkezi yönetimin eğitim fakültelerini desteklemeyen politikaları tartışmalara sebep olmaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin felsefesini, stratejisini, uygulanacak modelleri ve benimseyeceği eğitim paradigmalarını ortaya koyacak platformlara ihtiyaç duyulmaktadır.
9. Türkiye'nin kendi gerçekliğinde, bilgi teorileri ve bilimselliği yönünden epistemolojik çelişkileri olmayan, var olma gayesi ve anlamı bakımından ontolojik çelişkileri olmayan, herkesin kabul edebileceği bir yapı oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

Aksoy, E. (2013). *A.B.D. (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010)*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı, Ankara.

Akyüz, Y. (2006). Çağdaş anlamda Türkiye'de "öğretmenin saygınlığı" kavramının doğuşuna eleştirel bir bakış. *Eğitime Bakış Dergisi*, *2*(5), 9-13.

Ayas, A. (2006). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması süreci: Hedeflerin neresindeyiz? *Eğitime Bakış Dergisi*, *2*(5), 9-13.

Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(3), 1-11.

Aydın, A. (2015). *Mesleki yeterliklerin kazandırılması bağlamında öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesi.* http://www.turkiyekamu.com/mesleki-yeterliklerin-kazandirilmasi-baglaminda-ogretmen-yetistirme-programlarinin-degerlendirilmesi-makale,96.html sayfasından 10 Mayıs 2015tarihinde erişilmiştir.

Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3),15-31.

Bullough, R. V. (2014). Recalling 40 years of teacher education in the USA: A personal essay.*Journal of Education for Teaching*, *40*(5), 474-491.

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.

Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). Research on teacher education: Changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 1050-1093). New York, NY: Routledge.

Commission of the European Communities. (2007). *Improving the Quality of Teacher Education.* (Publication No. 392) Brussels. doi: 52007SC0931

Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *Özel sayı 1*, 68-83.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education*: Lessons from exemplary programs. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, *61*(1-2), 35-47.

Dünya Bankası. (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler raporu* (Rapor No. 541321) http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/Education QualityReport2011-tr.pdf sayfasından 05 Mayıs 2015 tarihinde erişilmiştir.

Ekvall, G., & Ryhammar, L. (1998). Leadership style, social climate and organizational outcomes: A study of a Swedish University College. *Creativity and Innovation Management, 7*(3), 129-130.

Ellis, V. (2010). Impoverishing experience: The problem of teacher education in England. *Journal of Education for Teaching, 36*(1), 105-120.

Erdem, A. R. (2015). Türkiye'deki öğretmen yetiştirmenin [A], [B], [Ç] si. *Journal of Teacher Education and Educators, 4*(1), 16-38.

Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching* (Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlaması bakımından değerlendirilmesi). Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

Erol, E. (2014). *Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişki.* Doktora Tezi, Pamukkale üniversitesi, Eğitim bilimleri enstitüsü, Eğitim bilimleri ana bilim dalı, Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Denizli.

Grossman, G. M., Onkol, P. E., & Sands, M. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation. *International Journal of Educational Development, 27*(2), 138-150.

Grossman, G. M., & Sands, M. K. (2008). Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernisation and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development, 28*, 70-80.

Hartmann, N. (2003). *Ontolojide yeni yollar* (L. Yarbaş, Çev.). İzmir: İlya Yayınevi.

Kavak, Y. (1999). Öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19*, 313-324.

Kincheloe, J. L. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly, 31*(1), 49-66.

Kubli, F. (2010). Do we need a philosophy of science education? *Interchange A Quarterly Review of Education, 41*(4), 315-321.

Küçükali, R. (2011). *Yönetim felsefesi*. Ankara: Nobel.

Lewis, W. D.,& Young, T. V. (2013). The politics of accountability: Teacher education policy. *Educational Policy, 27*(2), 190-216. Doi: 10.1177/0895904812472725

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017a). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023 Raporu*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf sayfasından 1 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

Nuland, S. V. (2011). Teacher education in Canada.*Journal of Education for Teaching, 37*(4), 409-421.

Oancea, A., & Orchard, J. (2012). The future of teacher education.*Journal of Philosophy of Education,46*(4), 574-588. doi: https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00888.x

Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü*. Ankara: Türk Eğitim Derneği (TED) İktisadi İşletmesi Yayını.

Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi.* İstanbul: TÜSİAD Yayını.

Özdemir, S. (2013). Bilgi toplumunda eğitim ve öğretmenlik mesleği. Adnan Boyacı (Ed.), *Eğitim sosyolojisi* içinde (s. 140-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Özdemir, S. (2015). *Türkiye'de eğitim fakültelerinin görünümü ve geleceğe bakış*. 3 Şubat 2016 tarihinde http://www.kamudanhaber.net/yedek/turkiyede-egitim-fakultelerinin -gorunumu-ve-gelecege-bakis-makale,2858.html sayfasından erişilmiştir.

Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *SETA Analiz*, Sayı: 17.

Özsoy, S. (2010). Türkiye'de eğitim bilimlerinin eğitimi: Sorun ve çözüm için bir çerçeve. Leyla Işıl Ünal & Seçkin Özsoy (Eds.), *Eğitim bilimleri felsefesine doğru* içinde (s. 267-281). Ankara: Tan Kitabevi.

Safran, M. (2014). *Prof. Dr. Mustafa Safran ile öğretmen istihdam politikaları üzerine bir söyleşi.* TEDMEM Dosya Konusu. https://tedmem.org/dosya-konusu/prof-dr-mustafa-safran-ile-ogretmen-istihdam-politikalari-uzerine-bir-soylesi sayfasından 1 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir.

Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. (2014). *Eğitim fakülteleri suskun.* 3 Şubat 2016 tarihinde http://setav.org/tr/egitim-fakulteleri-suskun/yorum/17818 sayfasından erişilmiştir.

Suzuki, S. (2014). Toward professionalisation or de-professionalisation? Teacher education over the past 40 years: A Japanese retrospection. *Journal of Education for Teaching,40*(5), 524-542.

Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 63-82.

Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching, 40*(5), 600-609.

Turan, S. (2006). Eğitim ve öğretmen yetiştirmede yeni eğilimler. *Eğitime Bakış Dergisi, 2*(5), 9-13.

Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2014). *2014 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2015a). *Ulusal Eğitim Programı 2015-2022*. Ankara.

Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2015b). *2015 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2016). *2016 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Türkan, S.,& Grossman, G. (2011). The teacher educators and leaders as agents of change in a teacher education activity system; the reform-in-the-making in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(1), 1-29.

Ünal, L. I., & Özsoy, S. (Eds.) (2010). *Eğitim bilimleri felsefesine doğru*. Ankara: Tan Kitabevi.

Winch, C. (2012). For philosophy of education in teacher education. *Oxford Review of Education, 38*(3), 305-322.

Wiseman, D. L. (2012). The intersection of policy, reform, and teacher education. *Journal of Teacher Education 63*(2) 87-91.

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi,1*(1), 1-17.

Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim,38*(169), 175-191.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, İ., & Vural, Ö. F. (2014). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi, 3*(1), 73-90.

Yılman, M. (2006). *Türkiye'de öğretmen eğitiminin temelleri.* Ankara: Nobel.

Yılmaz, K. (2017). Eğitim fakülteleri yeni bir eğitim felsefesi oluşturabilir mi? *Türkiye Eğitim Dergisi, 2*(1), 22-41.

Yüksel, S. (2012). Eğitim bilimlerinde paradigmatik dönüşüm: Yeni arayış ve yönelimler. *Journal of Teacher Educationand Educators, 1*(1), 35-58.

MİLLÎ EĞİTİMDE REHBERLİK HİZMETLERİ: MEVZUAT DEĞİŞİKLİĞİ VE UYGULAMAYA ETKİSİ

Ertuğ CAN[24]

Urania NİKOLAYİDİS[25]

Canan IŞIK CAN[26]

ÖZET

Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği 10 Kasım 2017'de değiştirilmiştir. Bu değişiklik ile rehberlik hizmetlerinde önemli düzenlemeler yapılmıştır. Okul rehber öğretmenlerinin görevlerinde önemli değişiklikler yapılmıştır. Mevzuat değişikliği ile birlikte rehber öğretmen (psikolojik danışman) tanımı yerine rehberlik öğretmeni tanımı kullanılmıştır. Rehberlik öğretmenlerine sınav, belleticilik ve nöbet görevlerinin verildiği, çalışma izin ve saatlerinin değiştirilerek izin ve tatil dönemlerinde tercih danışmanlığı ile alan ve ders seçimlerinde ek görevler verilebileceği görülmektedir. Yönetici ve öğretmenler için de önemli düzenlemeler yapılmıştır. Yönetmelik değişikliği pek çok sivil toplum örgütü tarafından eleştirilmiştir. Bazı sendikalar yönetmeliğin tekrar değiştirilmesi için hukukî girişimde bulunmuştur. Bu düzenlemeler, okul rehberlik hizmetlerini doğrudan etkilemektedir. Alanda yapılan gözlem ve görüşmelere göre, rehber öğretmenler mevzuat değişikliğinden memnun olmamıştır. Bu bağlamda, rehberlik öğretmenlerinin görüşlerinin alınması büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, rehberlik öğretmenlerinin görüşlerine göre, rehberlik hizmetlerine ilişkin yasal değişiklikleri değerlendirmek ve alana yönelik öneriler geliştirebilmektir. Araştırma, Aralık-2017 ile Mart -2018 tarihleri arasında İstanbul Maltepe ilçesinde görevli 20 rehberlik öğretmeninin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 5 açık uçlu soru yardımıyla yazılı olarak toplanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında olgu bilim deseni ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma verileri, tema ve kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, mevzuat değişikliği rehberlik alanına katkı sağlamamıştır. Yönetmelik değişikliği rehberlik servislerine daha çok görev yüklemiştir. Rehberlik öğretmenleri, psikolojik danışma uygulamasının kaldırılmasını onaylamamaktadır. Katılımcılara göre, rehberliköğretmenlerinin nöbet ve sınav görevleri kaldırılmalıdır. Araştırma bulgularına göre, yeni yönetmelikte yöneticilere çok fazla

[24] Doç.Dr., Kırklareli Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, ertugcan@gmail.com

[25] Rehber Öğretmen, Kadir Has İlkokulu/Maltepe-İstanbul, nikolayidis_47@hotmail.com

[26] Almanca Öğretmeni, Kırklareli Anadolu Lisesi/Kırklareli, canancan1@gmail.com

yetki verilmiştir. Bu düzenleme rehberlik alanına katkı sağlamamaktadır. Katılımcılara göre, yönetici ve öğretmenlerin görev ve sorumlulukları yeniden belirlenmelidir.

Katılımcılara göre, rehberlik hizmetleri ile ilgili yeni bir düzenleme yapılmalıdır. Yönetmelikte öğretmen, yönetici, veli, öğrenci, alan uzmanları ve sivil toplum örgütlerinin görüşleri alınmalıdır. Sonuç olarak, rehberlik ile ilgili yeni bir mevzuat değişikliği yapılması faydalı olabilir. Bu amaçla, sendikalar, dernekler, üniversiteler, öğrenciler, öğretmenler, psikologlar ve rehber öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılması faydalı olabilir. Görüldüğü gibi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik sisteminin etkili bir şekilde yapılanması gerekir. Rehber öğretmenlerin rol ve sorumlulukları meslek ilkelerine uygun hale getirilmelidir.

Anahtar kelimeler: *Rehberlik hizmetleri, danışmanlık, rehberlik hizmetleri yönetmeliği, rehberlik hizmetlerinde kalite.*

GUIDANCE SERVICES IN NATIONAL EDUCATION: LEGISLATION CHANGE AND IMPACT OF THE APPLICATION

ABSTRACT

The Regulation on Guidance Services of the Ministry of National Education was amended on 10 November 2017.With this amendment, important arrangements were made in guidance services. Significant changes were made in the duties of school counselors. Together with the legislative amendment, the definition of "guidance teacher" was used instead of the definition of "guidance teacher (psychological consultant)". It is seen that guidance counselors are given exam, supervision and watch duty assignments, and by changing their work permits and hours, now they can be given additional tasks in the field and course selection with the preferential counseling during leave and holiday periods. Important arrangements were made for managers and teachers. Regulation amendment were criticized by many non-governmental organizations. Some unions have made a legal attempt to change the regulation again. These regulations directly affect school guidance services. According to the observations and interviews conducted in the field, the guidance counselors were not satisfied with the change of legislation. In this context, it is of great importance to take the opinions of guidance teachers.

The aim of this study is to evaluate the legal changes related to guidance services and to develop suggestions for the field according to the opinions of the guidance teachers. The study was conducted with volunteer the participation of 20 guidance teachers from the Maltepe district of Istanbul between December-2017 and March -2018. The data of the study were collected in written form with the help of five open-ended questions. As a qualitative research method, phenomenology design and purposeful sampling method were used in the research. The data of the study were evaluated by content analysis. There search data were analyzed by dividing the min to themes and

categories. According to there search findings, the legislative amendment did not contribute to the guidance field. Regulation amendment shave imposed more duties on guidance services. Guidance teachers do not approve the abolition of counseling. According to the participants, should be removed the watch duty assignments and examination duties of the guidance teachers. According to research findings, in the new regulation, managers were given too much authority. This regulation does not contribute to the guidance field. According to the participants, should be re-determined the duties and responsibilities of managers and teachers.

According to the participants, a new regulation should be made on guidance services. In the regulation, should be taken opinions of teachers, administrators, parents, students, field experts and non-governmental organizations. As a result, it may be useful to make a new legislative change regarding guidance. For this purpose, it may be useful to benefit from the views of trade unions, associations, universities, students, teachers, psychologists and guidance counselors. As it is seen, psychological counseling and guidance system should be structured effectively. The roles and responsibilities of the counselors should be adapted to the professional principles.

Keywords: *School, guidance, counseling, guidance services, quality.*

GİRİŞ

Türkiye'de rehberlik kavramının ve rehberlik hizmetlerinin geçmiş yıllara kıyasla gelişmekte olduğu ve bu alanda belirli bir anlayışın olgunlaşmaya başladığı görülmektedir. Eğitim kurumlarında rehberlik hizmetlerinin varlığı ve bu konudaki anlayış birliği çok önemli olmakla birlikte, bu hizmetlerin nasıl yürütüldüğü, niteliği, kapsamı, bu alandaki kavram ve anlayış birliği ile mevzuat alt yapısının yeterli olması da büyük önem taşımaktadır. Literatür incelendiğinde, rehberlik kavramı ve rehberlik servisleri ile ilgili olarak birbirine benzer farklı tanımlamaların yapıldığı dikkat çekmektedir.

Bu tanımlamalardan en çok kabul görenlere bakıldığında; Rehberlik, kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini kendine en uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye verilen psikolojik yardımlardır (Kepçeoğlu, 1995:13). Rehberlik, öğrencinin bir bütün olarak gelişmesine yardım eden bir hizmetler grubudur (Tan, 1992:31-32). Rehberlik, en geniş anlamıyla bir insanın başka bir insana ya da gruba, o insanın ya da grubun en iyi bir biçimde yaşamasına, insanların kendilerini gerçekleştirmelerine en elverişli yolları bulabilmeleri için yapılan yardımlar (Baymur, 1975), olarak tanımlanmıştır. Kuzgun (1992:5)'a göre ise rehberlik; "bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanıması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi için

yapılan sistematik ve profesyonel yardım süreci" olarak tanımlanmaktadır. TEDMEM'in (2018) raporuna göre, okullarda sorun ortaya çıkmadan önleyici tedbirler almak ve sorun ortaya çıktığında da en az hasarla sorunun atlatılmasını sağlamak için hizmet veren PDR servisleri, bireylerin kişisel, sosyal, eğitimsel ve mesleki alanlarda gelişimlerine destek sağlayarak gerektiğinde bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmeti vermeyi amaçlayan profesyonel bir yardım hizmetidir.

Görüldüğü gibi, bu tanımlamalarda karşımıza çıkan en önemli noktalar, rehberliğin sistematik, profesyonel ve uzmanlık gerektiren bir psikolojik danışma hizmeti olduğu ve alan uzmanlarınca yürütülmesi gerektiğidir. Hiç kuşkusuz, belirli ilkeleri, profesyonelliği ve uzmanlığı gerektiren bir alanın etkili olabilmesi ve başarısı için bu alana yönelik yapılacak yasal düzenlemelerde ihtiyaç duyulan kriterlerin belirlenmiş olması büyük önem taşımaktadır.

Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi gün geçtikçe artmaktadır. Başta öğrenciler olmak üzere veliler, öğretmenler veyöneticiler, okullarda rehberlik servislerinden ve psikolojik danışmanların sunduğu hizmetlerden yararlanmaktadırlar (Gündüz, İnandı ve Tunç, 2014:20). Ancak, bu hizmetlerin etkililiği, bu alanda yapılan yasal düzenlemelerin yeterliliği, alanda çalışanlar tarafından benimsenmesi ve uygulanabilirliği ile doğrudan ilişkilidir. Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin (2001) yayınlanması ile birlikte eğitim kurumlarındaki rehberlik çalışmaları daha sistemli yürütülmeye başlanmıştır. Ancak, bu yönetmeliğin yürürlükte olduğu dönemde de rehberlik hizmetleri yönetmeliğinin yetersizliği belirtilerek değiştirilmesi ihtiyacı dile getirilmiştir. Örneğin, Can'ın (2010:916) bulgularına göre, 2001 tarihli Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin günün koşullarına uygun olacak şekilde yeniden düzenlenmesi, özellikle rehber öğretmenlerin görev tanımları, çalışma saatleri, özlük hakları, kariyer gelişimleri, yükselmeleri, diğer öğretmenlerin ve yöneticilerin rehberlik hizmetlerindeki görev ve rol tanımlarının işlevsel olacak şekilde yeniden belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

10 Kasım 2017 tarih ve 30236 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği ile rehberlik hizmetlerinde önemli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenleme ile il ve ilçe düzeyinde yürütülen rehberlik hizmetleri ile bu hizmetlerin verildiği rehberlik ve araştırma merkezleri ile eğitim kurumlarındaki rehberlik servislerinin işleyiş ve görevleri ve bu hizmetleri veren kurumlarda çalışan personelin görev, yetki ve sorumluluklarında önemli değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişiklik kapsamında rehber öğretmen (psikolojik danışman)" kavramı yerine "rehberlik öğretmeni" kavramının

kullanıldığı ve rehberlik öğretmenlerininçalışma usul ve esasları ile görevlerinde de önemli değişiklikler yapıldığı görülmektedir. 2017 tarihli düzenleme (30236 sayılı R.G.) ile Can'ın (2018:4556) bulgularına göre, rehberlik öğretmenlerine sınav, belleticilik ve nöbet görevleri verilmiş, çalışma izin ve saatleri değiştirilerek izin ve tatil dönemlerinde tercih danışmanlığı ile alan ve ders seçimlerinde ek görevler getirilmiştir. Ayrıca, rehberlik öğretmenlerine, eğitimine evde ya da hastanede devam eden öğrencileri ziyaret etme görevi ile pansiyonlarda yürütülen eğitsel, meslekî ve kişisel/sosyal rehberlik etkinliklerinden, rehberlik alanında özel bilgi ve beceri gerektiren hizmetleri yürütme görevleri verilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığında asıl olan öğretmenliktir, ilkesi gereğince rehber öğretmenler diğer öğretmenlerin yerine getirmiş oldukları görevlere ek olarak, rehberlik dersi etkinliklerinin hazırlanması, grupla ve bireysel rehberlik, psikolojik danışma gerçekleştirme, öğrencilerin durumları ile ilgili diğer öğretmenlerle iş birliği yapma, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle ilgilenme, kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin programlarını (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hazırlama, velilere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapma, öğretmenler kurulu toplantıları ile şube öğretmenler kurulu toplantılarına katılma, öğrenci davranışlarını değerlendirme kuruluna katılma, okul içinde oluşturulan komisyonlarda/toplantılarda görev alma, değişik seminer, proje ve görevlendirmeler dışında ayrıca, okul müdürüne ya da ilgili müdür yardımcısına karşı sorumlu olarak verilen/istenilen değişik görevleri yerine getirmeye çalışmaktadırlar (Can, 2010:912). Görüldüğü gibi, okul rehber öğretmenlerinin çok farklı ve karmaşık düzeyde görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Ancak, 2017 tarihli düzenleme (30236 sayılı R.G.) ile bu görev ve sorumluluklara ek olarak farklı görev ve sorumluluklarında verildiği görülmektedir.

Okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının temel sorunlarını belirlemek ve alınacak önlemlere açıklık getirmek, bu uygulamaların etkili ve başarılı olmasında, kuşkusuz, çok önemlidir (Kepçeoğlu, 1995).10 Kasım 2017 tarih ve 30236 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinin değerlendirildiği bir araştırmanın (Can, 2018:4556-4559) bulgularına göre, mevcut yönetmelik, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkililiğini sağlayabilmek için, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amacı ve kapsamı, bu hizmetleri yürütecek olan personelin meslekî yeterlikleri, personelin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri, personelin unvanı ve özlük hakları bakımından yeniden ele alınmalı ve geliştirilmelidir. Ancak, rehberlik hizmetleri ile ilgili düzenlemeler yapılırken bazı önemli noktalara dikkat edilmesinde fayda görülmektedir. Can'ın (2010:917)'da belirttiği gibi, rehberlik hizmetleri ile

ilgili örgütlenme daha işlevsel olmalı, alanın iyileştirilmesinde rehber öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmalı, rehberlik teori ve mevzuat baskısından kurtarılmalıdır. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesinde (2018:54), PDR hizmetlerinde mevzuat alt yapısının yeniden yapılandırılacağının belirtilmesi de, araştırma bulgularında da ortaya çıktığı gibi, mevcut düzenlemenin yeterli olmadığını doğrulamaktadır. Bu durum, henüz yeni değiştirilen mevcut yönetmeliğin yeniden yapılandırılması ihtiyacının nereden kaynaklandığını, bu alandaki sorunları, beklentileri ve ihtiyaçların neler olduğunun belirlenmesini gündeme getirmektedir. Bu noktada en önemli veri kaynağı, mevcut yönetmelik değişikliğinden doğrudan etkilenen, alanda çalışan okul rehberlik öğretmenlerinin görüşlerinin öğrenilmesidir.

Eğitim kurumlarında yürütülen rehberlik hizmetlerinin etkililiği, bu hizmeti yürüten rehberlik öğretmenlerinin çalışma usul ve esasları ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, rehberlik hizmetleri alanında yapılan yasal değişikliklere ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, rehberlik öğretmenlerinin görüşlerine göre, rehberlik hizmetlerine ilişkin yasal değişiklikleri değerlendirmek ve alana yönelik öneriler geliştirebilmektir. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinde yapılan değişiklikler esas alındığında, rehberlik öğretmenlerinin görüşlerine göre;

1. Okul rehberlik hizmetlerine ne gibi etkileri olmuştur?
2. Yöneticilerin görev ve sorumluluklarına ilişkin düzenlemeler nasıldır?
3. Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin düzenlemeler nasıldır?
4. Okul rehberlik hizmetlerinin etkililiği ve geliştirilebilmesi için neler yapılabilir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2006) de belirttiği gibi, nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılmaktadır. Böylece, algılar ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında olgubilim(fenomenoloji) deseni ile amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Ersoy'a (2016:53-54) göre, fenomenoloji, hem bir felsefî bakış hem de bir araştırma yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir başka deyişle fenomenoloji, felsefî ve psikolojik bakışları temel alan bir araştırma desenidir. Fenomenoloji, sosyal gerçekliği anlamak için sosyal gerçekliğin oluşturulduğu insan deneyimleri üzerine odaklanır. Bu yüzden fenomenolojide yeni anlamları ortaya çıkarabilmek için olguya ilişkin önceki anlayışlarımızı bir kenara koymamız ve deneyimlerimizi gözden geçirmemiz gerekir. Yıldırım ve Şimşek (2006), fenomenolojinin yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkan olguları araştırmayı amaçladığını, ayrıca derinlemesine ve ayrıntılı bir kavrayışa sahip olmadığımız olgulara odaklandığını belirtmektedir.

Amaçlı örnekleme, nitel araştırmada kullanılan bir kavramdır. Bu, araştırmacının bireyleri ve mekânları çalışma için seçmesi anlamına gelir. Çünkü bu kişiler çalışma probleminin ve çalışmanın merkezi fenomenin anlaşılmasına yönelik istekli olarak bilgiler verebileceklerdir (Creswell, 2013:156). İki araştırmacının alanda çalışmaları ve bir araştırmacının ise rehberlik öğretmeni olarak görevli olması, araştırmada alandan ilk verilerin daha güvenilir ve özgün bir şekilde elde edilmesine katkı sağlamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Aralık-2017 ile Mart -2018 tarihleri arasında İstanbul Maltepe ilçesinde görevli olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 20 rehberlik öğretmenidir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Creswell'e (2016:189) göre, nitel araştırmanın arkasında yatan fikir; araştırmacının, araştırma problemi ve araştırma sorularını en iyi şekilde anlamasına yardımcı olacak katılımcıları veya çalışma yerlerini amaca yönelik olarak seçmektir. Araştırmaya 5'i erkek, 15'i kadın rehberlik öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların 13'ü lisans, 7'si yüksek lisans mezunu olup, çoğunluğu (15 kişi) 13 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların 8'i ilkokulda, 6'sı ortaokulda, 2'si meslek lisesinde, 2'si akademik lisede, 2'si ise RAM'de görev yapmaktadır. Katılımcıların 14'ü PDR mezunu iken, 6'sı ise farklı alanlardan (Felsefe, Sosyoloji, Eğitim Bilimleri) mezun olmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, 5'i yapılandırılmış açık uçlu soru olmak üzere 16 sorudan oluşan ölçme aracı yardımıyla yazılı olarak elde edilmiştir. Araştırmanın güvenirliğini

sağlamak amacıyla bulgular, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarakve katılımcı numaraları belirtilerek (K1, K2 gibi) kodlanarak sunulmuştur.

Araştırmanın geçerliğinin sağlanmasında da araştırmacılar tarafından gerekli özen ve dikkat sağlanmıştır. Çünkü Merrıam'ın (2013:204-205)'da belirttiği gibi, nitel araştırmaların veri toplama ve analiz aşamalarının başlıca vasıtası insan olduğu için, onun gözlem ve görüşmeleri aracılığı ile gerçek hakkındaki yorumlara doğrudan ulaşılabilir. Bu yüzden, veri toplama aracının bizimle katılımcılar arasına sokuşturulduğu araştırmalara göre gerçeğe "daha yakın" duruyoruz. Çoğunluk tarafından benimseneceği üzere, eğer özen ve dikkat bu şekilde algılanırsa iç geçerlik nitel araştırmaların en güçlü belirleyicisi olarak karşımıza çıkar. Bu türden araştırmalarda, bağlamsal çerçevede meydana gelen insan davranışlarının karmaşıklığını gidermek ve olup bitenler hakkında bütüncül bir yorumda bulunabilmek için ele alınan olay veya olguyla ilgili kişilerin görüş ve düşüncelerini anlamak önemlidir

Veri toplama aracının geliştirilmesinde öncelikle, literatür taraması ve alan araştırmalarına göre 8'i yapılandırılmış açık uçlu soru, 12'si ise evet-hayır şeklinde sorudan oluşan taslak bir form hazırlanmıştır. Bu form alanında uzman 3 öğretim üyesine inceletilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından bu form 4 okul rehber öğretmenine okutularak anlaşılmayan ya da kavram kargaşası olan sorular tespit edilmiştir. Ayrıca, 5 okul rehber öğretmeninin katılımıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Düzeltmeler ve pilot uygulama sonucunda veri toplama aracının 5'i yapılandırılmış açık uçlu soru olmak üzere 16 sorudan oluşmasına karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri kodlamaya dayalı içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri 3 tema ve 9 alt tema altında incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve kategoriler bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur. Merrıam'a (2013:195) göre, bütün nitel veri analizleri içerik analizidir, çünkü bu aşamada görüşmelerin, alan notlarının, belgelerin içeriği analiz edilir. Bu veriler nitel olarak analiz edilse de içerik analizinin doğası aslında oldukça niteldir. Bogdan & Biklen'in (1998)'de belirttiği gibi, verilerin analizinde önce kayıtlar incelenmiş ve veriler aslına sadık kalınarak yazıya geçirilmiştir. Creswell ve Plano Clark'a (2011:221) göre, nitel veri analizi verileri kodlamayı, metni küçük birimlere (ifadeler, cümleler veya paragraflar) ayırmayı, her bir birime etiketler atamayı ve kodları temalar altında gruplandırmayı içermektedir. Bu bağlamda, elde edilen veriler kodlanmış ve daha sonra çıkan temalara göre organize edilmiştir.

BULGULAR

Araştırma verilerinin analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kategoriler tablolar halinde sunulmuş ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar sunularak bulgular desteklenmiştir.

Araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinin yönetmeliğin değiştirilmesine ilişkin genel görüşleri Tablo.1'de sunulmuştur.

Tablo.1 *Okul Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinin Değiştirilmesine İlişkin Genel Görüşler*

Tema 1: Yönetmeliğe İlişkin Genel Görüşler		
Katılımcı görüşlerine göre kategoriler	**Evet(f)**	**Hayır(f)**
Yönetmeliğin değiştirilmesi rehberlik alanına önemli katkılar sağlayacaktır.	-	20
Yönetmeliğin değiştirilmesinde değişik kesimlerin(yönetici, öğretmen, alan uzmanı, sivil toplum örgütleri, üniversiteler vb.) görüşleri esas alınmıştır.	-	20
Yönetmelik değişikliği pedagojik gerekçelerle gerçekleştirilmiştir.	-	20
Yönetmelik yeniden düzenlenmelidir/geliştirilmelidir.	20	-
Yönetmelik ile okul rehberlik hizmetleri daha etkin hale gelmiştir.	-	20
Yönetmelik ile "Psikolojik Danışma" uygulamasının kaldırılmasını olumlu buluyorum.	-	20

Tablo.1'de görüldüğü gibi, katılımcıların tamamına (20 kişi) göre, yönetmeliğin değiştirilmesinde yönetici, öğretmen ve sivil toplum örgütlerinin görüşlerinin alınmadığı, değişikliğin pedagojik gerekçelerle yapılmadığı ve yeni bir düzenlemeye ihtiyaç bulunduğu belirtilmektedir. Ayrıca, katılımcıların tamamı psikolojik danışma uygulamasının kaldırılmasını onaylamadıkları, değişikliğin okul rehberlik hizmetlerini geliştirmeyeceği gibi rehberlik alanına da önemli katkılar sağlamayacağı görüşünü belirtmişlerdir.

10 Kasım 2017 tarihinde değiştirilen MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğindeki değişikliklerin okul rehberlik faaliyetlerini nasıl etkilediği ve ne tür katkılar sağladığına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri Tablo.2'de sunulmuştur.

Tablo.2 *Yönetmelik Değişikliğinin Rehberlik Faaliyetlerini Etkileme Durumu*

Tema 2: Yönetmelik değişikliğinin rehberlik faaliyetlerine etkisi/katkısı	
Katılımcı görüşlerine göre kategoriler	**(f)**
Rehberlik faaliyetlerine katkı sağlamaması	16
Rehberlik servislerine daha fazla görev yüklemesi ve çalışmaları zorlaştırması	6
Görev ve sorumlulukları ayrıntılı tanımlaması, sınırlılıkları belirlemesi	3
Nöbet görevi dışında bir etkisinin olmaması	3

Tablo.2'de görüldüğü gibi, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (16 kişi), yapılan yasal düzenlemelerin rehberlik faaliyetlerine olumlu katkısının olmadığını, rehberlik servislerine daha fazla görev yüklediğini ve çalışmaları zorlaştırdığını düşünmektedir. Katılımcılara (3 kişi) göre, yönetmelik değişikliğinin "nöbet görevi" dışında bir etkisi olmamıştır. Katılımcıların bir bölümü (2 kişi) ise görev ve sorumlulukların ayrıntılı tanımlanmasını olumlu gelişme olarak değerlendirmektedir.

Katılımcıların konu ile ilgili örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

"*Rehberlik faaliyetlerine katkı sağladığını düşünmüyorum. Rehber öğretmenleri odalarından çıkarmak diğer öğretmenlerin var olan bu anlamdaki eleştirilerine cevap vermek amacıyla yerine bir şey koymadan yapılan bu değişikliklerin öğrenci açısından değerlendirildiğinde eğitimimize bir katkısı olmayacağı düşüncesindeyim. Çünkü, sorun rehber öğretmenlerin kendilerini bulundukları kurumların bir parçası olarak algılamamalarının yanı sıra etkin çözüm geliştirme becerilerinin olmaması olarak görülmelidir"* (K11).

"*Rehberlik faaliyetlerini etkilememiştir. Sadece nöbet tutulmasına yaramıştır. Nöbetin de etik boyutu tartışılmakla beraber, maddî katkıyı önemseyenler için olumlu bir katkıdır. Ancak, kimi okullarda tutulmayıp kimi müdürler tutturuyorsa adalet sorgulanmalıdır"*(K10).

"*Değişikliklerin rehberlik faaliyetlerinde olumlu etki oluşturmadığını, rehberlik faaliyetlerinde zorluklara sebep olduğunu düşünüyorum. Örneğin nöbet görevi ile ilgili olarak, nöbet tutulması sırasında görüşmenin kesilmesi, görüşülen kişinin bekletilerek daha sonra görüşmeye devam edilmesinin görüşmeyi sekteye uğrattığını veya özel bir durumda öğrenci veya rehberlik desteği alması gereken kişinin yanında olamayıp nöbete devam etmenin rehberlik çalışmalarına uygun düşmediğini düşünüyorum"*(K15).

"*Eski yönetmeliğe göre daha ayrıntılı görev ve sorumluluk tanımlamaları yapılmış olması bakımından daha yol gösterici olduğunu düşünmekteyim. Aynı şekilde, tedbir kararları ile ilgili çalışmaların eklenmesini de doğru buldum"*(K16).

"*Nöbet görevinin verilmesi, ayrıca alanı dışında görevler verilemez ifadeleri ve eleman kelimesinin kullanılması öğrenci veli ve öğretmen gözünde okul psikolojik danışmanı algısını olumsuz etkilemiştir*"(K12).

Katılımcıların, yönetmelik değişikliğinin rehberlik öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları ile çalışma esaslarına(izinler, ek görevler vb..) etkisine yönelik görüşleri Tablo.3'te sunulmuştur.

Tablo.3 *Yönetmelik değişikliğinin rehber öğretmenlerin çalışma esaslarına etkisi*

Tema 3: Yönetmelik değişikliğinin rehberlik öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları ile çalışma esaslarına etkisi	
Katılımcı görüşlerine göre kategoriler	**(f)**
Yeni görev ve sorumluluklar verilmesinin uygun görülmemesi	14
Görev tanımlarının doğru yapılmaması	4
Nöbet, sınav, belleticilik gibi görevlerin meslekî ilkelere uygun olmaması	11

Tablo.3'te görüldüğü gibi, katılımcılar (14 kişi), rehber öğretmenlere yeni görev ve sorumluluklar verilmesini doğru bulmamaktadır. Ayrıca, katılımcıların bir bölümü (11 kişi) sınav, nöbet ve belleticilik görevi verilmesini meslekî ilkelere uygun bulmamaktadır. Katılımcılara (4 kişi) göre, yönetmelikte görev tanımları doğru yapılmamıştır.

Katılımcıların konu ile ilgili örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

"Rehberlik ve psikolojik danışma profesyonelinin 'eleman' şeklinde tanımlanması, okullarda muhtemelen hiçbir zaman yer almayacak 'ergo terapist'e dahi yer verilip de psikolojik danışma işini asıl yapacak profesyonel olan psikolojik danışmana yer verilmemesi, PDR Hizmetlerinin temelini oluşturan psikolojik danışma kavramına yönetmelikte yer verilmemesi, alanın temel prensipleriyle çelişebilecek birçok uygulamaya (nöbet, boş ders, danışmanlık tedbirindeki ek görevler, psikolojik danışma görüşmelerinin idare onayına bağlanması)yer verilmesini, hiçbir şekilde doğru bulmuyorum. Bu yönetmeliğin alanımıza hiçbir hak kazanımı sağlamadığı gibi birçok olumsuzluk getirdiğini düşünüyorum" (K4).

"*Rehberlik öğretmeni tanımını profesyonel bulmuyorum. Ayrıca, "görevlendirildiği taktirde komisyonla öğrenci alan eğitim kurumlarının kayıt döneminde görev alır.'' Maddesini mesleki etiğe aykırı buluyorum. Sınav görevlerinin rehber öğretmene verilmesi onun psikolojik danışma yapma vasfını kısıtlamaktadır.Belleticilik nöbet görevlerini uygun bulmuyorum. Yaz döneminde tercih danışmanlığı görevinin verilmesini etik bulmuyorum, isteğe bağlı olmalıdır. Rehber öğretmenlere kayıt döneminde görev verilmesini doğru*

bulmuyorum. Öğrenciyi evde hastanede ziyaret edilmesi yanlış bir uygulamadır" (K6).

"*Çoğunda mesleğin etkin uygulanabilirliğine fayda odaklılığına ve meslek etiğine ters düşen ifadeler gördüm. Örneğin nöbet görevi öğrencilerle ilişkileri zedelediği gibi bir sorun için size gelmiş duygusal bir paylaşımda olan bir öğrenciye, bir sorunun çözümünde kritik bir noktaya gelindiği anda öğretmenin nöbet için görüşmeyi kesmesi hem faydasını hem de ilişkinin güvenirliliğini zedeleyecektir. Görev tanımlamalarında psikolojik danışman ifadesinin kaldırılmasına rağmen yönetmelikte neye göre psikolojik ölçüm araçlarını kullanır ifadesi geçmektedir bu anlaşılmaz, gayri bilimsel bir durumdur. Yönetmelik hazırlanırken mesleğinde tecrübeli belirli kurum ve kuruluşlarda görevli, mesleğin faaliyet ve uygulamaları hakkında uygulamaya dayalı daha fazla tecrübeleri olan kişilerden bilgi alınmaksızın yapıldığı anlaşılan yönetmelik eski yönetmeliğe kıyasla mesleğin faydalı ve ana ilkeleri ile ters düşer bir hale sokulmuştur. Sınavlarda görev verilir ifadesi de aynı şekilde güven ilişkilerini zedeleyecek meslekî bir ayıptır*" (K16).

"Yapılan düzenlemenin alanda açık yarattığını ve her şeyi müdürle kurulan ilişkiye bağladığını düşünüyorum. Rehberlik öğretmeni okulun dinamiğini oluşturduğunu düşünürsek çalışma esaslarındaki revizeyi, belirtilen alanla paralel bulmuyorum. Meslek etiğine aykırı düzenlemeler yapılmıştır. Angarya işler verilmiştir" (K18).

"*Bu düzenlemeler PDR hizmetlerini sekteye uğratacaktır. Yönetmelikte mesleğin tanımı hatalı yapılmıştır, yanlıştır. Alan dışı atamaların olması, görevini yerine getirmeyen rehber öğretmenleri esas alması nedeniyle düzenlemeler yapılmıştır. Mesleğimize saygı duyulmadığı ve ileriki zamanlarda farklı alan mezunlarının da bu mesleğe atanabileceği için motivasyon düşüklüğü olmaktadır. Nöbet görevi bazı yöneticiler tarafından rehber öğretmenlere verilirken, bazı yöneticiler nöbet görevi vermemiş bulunmakta, bu konuda ikilem yaşanmıştır*" (K7).

Katılımcıların, rehberlik öğretmeni dışındaki diğer öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin düzenlemelere yönelik görüşleri Tablo.4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Rehberlik öğretmeni dışındaki diğer öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin düzenlemeler*

Tema 4: Yönetmelik değişikliğinin rehberlik öğretmeni dışındaki diğer öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ile çalışma esaslarına etkisi	
Katılımcı görüşlerine göre kategoriler	**(f)**
Fikir belirtilmemesi, ilgili bölümün incelenmemesi	11
Bir değişikliğin olmaması	5
Özel eğitimdeki rollerinin azaltılması, sınıf rehber öğretmenlerinin değişmemesi	1

Tablo.4'te görüldüğü gibi, katılımcıların çoğunluğu (11 kişi), yönetmelik değişikliğinde rehberlik öğretmeni dışındaki diğer öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ile ilgili fikirleri olmadığını veya ilgili bölümü incelemediğini belirtmiştir. Katılımcıların bir bölümü (5 kişi) ise diğer öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ile ilgili olarak yönetmelikte herhangi bir değişiklik yapılmadığını düşünmektedir. Katılımcıların yarıya yakını (9 kişi) bu konuda görüş beyan etmemiştir.

Katılımcıların konu ile ilgili örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

"Yönetmelik 'benim anladığım kadarı ile' okul psikolojik danışmanlarına verilecek görev ve işler değiştiği için olumsuz, yoksa öğretmenlerin zaten yaptığı ve yapması gereken şeyler yazıyor. Bize uçsuz–bucaksız görevler verildiği için elemen dendiği için tanımımız net olmadığı için olumsuz" (K3).

"Yönetmelikte diğer öğretmenlere yönelik pek bir değişiklik göremedim. Görev ve sorumlulukların olması değil, Yapılıp yapılmaması önemlidir. Zaten, diğer öğretmenler sorumluluklarının farkında değiller"(K7).

"Öğretmenlerin (Sınıf rehber öğretmenleri ve diğer öğretmenler) görev ve sorumluluklarına ilişkin düzenlemeleri okumadım. Ancak, görev ve sorumlulukları diye yönetmelik içinde yer almalı. Öğretmenler sınıf planlarını yapmaları gerektiğini dahi bilmiyorlar"(K2).

"*Gerekmedikçe sınıf rehber öğretmenlerinin değişmemesi hususunu doğru bulduğumu belirtmek isterim. Özel eğitimdeki rollerinin azaltıldığını düşünüyorum"* (K14).

Katılımcıların yöneticilerin görev ve sorumluluklarındaki değişikliğe ilişkin görüşleri, Tablo.5'te sunulmuştur.

Tablo 5.*Yöneticilerin görev ve sorumluluklarına ilişkin düzenlemeler*

Tema 4: Yönetmelik değişikliğinin yöneticilerin görev ve sorumlulukları ile çalışma esaslarına etkisi	
Katılımcı görüşlerine göre kategoriler	**(f)**
Fikir belirtilmemesi, ilgili bölümün incelenmemesi	10
Rehberlik alanında yöneticilere daha çok inisiyatif tanınması	8
Gereksiz yetki ve sorumlulukların verilmesi	3
Yöneticilere yönelik düzenlemelerin rehberlik hizmetlerine katkı sağlamaması	5

Tablo.5'de görüldüğü gibi, katılımcıların yarısı yönetmelikte yöneticilerle ilgili bölümü incelemediğini ve fikir sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bazı katılımcılar (3 kişi) yöneticilere gereksiz yetki ve sorumluluk verildiğin belirtmiştir. Rehberlik faaliyetlerine ilişkin bazı uygulamaların yöneticilerin inisiyatifine bırakılması da katılımcılar (10 kişi) tarafından eleştirilmektedir. Bazı katılımcılar(5 kişi) ise yöneticilere yönelik düzenlemelerin rehberlik hizmetlerinin gelişmesine katkı sağlamadığını belirtmiştir.

Katılımcıların konu ile ilgili örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

"*Yöneticilerin görev ve sorumlulukları PDR alanının sınırlarını ihlal edecek hale getirilmiştir. Alan adeta yöneticilerin insafına bırakılmıştır. Bu tür düzenlemeler alana herhangi bir katkı sağlamamaktadır*"(K3).

"*Eğitim kurumu müdürünün vereceği rehberlik hizmetleri ile ilgili diğer görevleri yapar'.Oldukça ucu açık olduğunu düşünüyorum. Çünkü okuldaki her iş rehberlikle ilişkilendirilebilir. Yönetmelikte yöneticilerin zaten yaptığı ve yapması gereken konular yer almaktadır. Ancak, düzenlemelerin genelde, daha inisiyatif gerektiren ve birçok meslektaşımızın memnun olmamasına sebebiyet verdiği kanısındayım*" (K10).

"*Fikrim yok, yöneticilerin görev ve sorumluluklarına ilişkin düzenlemeleri okumadım. Ancak, yöneticilerle ilgili hangi düzenlemelerin yapıldığından daha çok, rehberlik servisine bakış açısı önemlidir*"(K12).

"*Eski yönetmelikte olduğu gibi yeni yönetmelikte de gereksiz yetki ve sorumluluklar verilmiştir. Çalışma saatleri gibi düzenlemelerin yöneticinin inisiyatifine bırakılmasını doğru bulmuyorum. Ayrıca, görüşmelerin yöneticilere bildirilmesi kısmını da uygun bulmuyorum*"(K6).

"*Yöneticilerin asıl sorunu rehberlik konusunda bilgi sahibi olmadıkları için rehber öğretmenleri çalıştıramamakta ve denetleyememektedirler. Eğitim*

sistemimizde denetlenmeyen her kurum vicdanlara bırakıldığı için bazı kurumlarda rehberlik faaliyetleri iyi yürütülmekte, bazılarında ise ciddiye alınmadan öylesine işlemektedir. Yönetmelikte yöneticilere yönelik yapılan düzenlemeler rehberlik hizmetlerinin gelişmesine katkı sağlamaktan uzaktır" (K8).

Katılımcıların yönetmelikte değiştirilmesi ya da geliştirilmesi gereken alanlara yönelik önerileri Tablo.6'da sunulmuştur.

Tablo.6 *Katılımcıların Yönetmelik Hakkındaki Önerileri*

Tema 4: Öneriler	
Katılımcı görüşlerine göre kategoriler	**(f)**
Nöbet görevinin kaldırılması	14
Sınav görevinin kaldırılması	10
Yönetmeliğin yeniden düzenlenmesi	16
Düzenleme yapılırken öğretmen, yönetici, veli, öğrenci, alan uzmanları ve sivil toplum örgütlerinin görüşlerinin alınması	18
Alanın gelişmesine katkı sağlayacak genel düzenlemelerin yapılması ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi	12

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların genel olarak nöbet ve sınav görevlerinin kaldırılmasını istedikleri, rehberlik hizmetlerine ilişkin yapılan yasal düzenlemelerin öğretmen, yönetici, veli, öğrenci, alan uzmanı ve sivil toplum örgütlerinin görüşlerine göre yenilenmesini bekledikleri(18 kişi) görülmektedir. Görüldüğü gibi, katılımcılar mevcut düzenlemenin kaldırılmasını(16 kişi) ve alanın gelişmesine katkı sağlayacak yeni bir düzenleme yapılmasını, rehberlik öğretmenlerinin çalışma koşullarının iyileştirilmesini(12 kişi) istemektedirler.

Katılımcıların konu ile ilgili örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

"*Nöbet tutulması gerekliliğinin tekrar gözden geçirilmesi, çünkü bu karar son derece anlamsız, görüşme uzadığında, teneffüs saatine denk geldiğinde görüşmenin kesilmesi çok rahatsız edici ve keyifsiz. Nöbet görevi kaldırılmalı, bizler otorite figürü değiliz. Ayrıca, sınav ve ders görevleri de kaldırılmalıdır"*(K1).

"*Yönetmeliğin tamamen iptal edilip alan çalışanları ve PDR Derneği'nin katılımı ile yeni bir yönetmelik hazırlanmasının en iyi çözüm olacağını düşünüyorum*" (K3).

"*Sahada gerçek anlamda çalışma yapılıp herkesin alanında değerlendirilmesi gerekir, büyük bir çoğunluğa ulaşıp gözlem ve deneyimlerini alarak çalışma yapılması taraftarıyım*" (K4).

"*Uzman kişilerin, üniversitelerin, meslek derneklerinin görüşleri ile mesleğin gelişimi ve faydası için yönetmelik yeniden düzenlenmelidir*" (K2).

"*Rehberlik hizmetleri yönetmeliğinde rehberlik hizmetlerini yerine getirmek üzere atanacak meslek elemanının psikolojik danışman /lisans seviyesinde / okul psikolojik danışmanı /yüksek lisans seviyesinde/olarak değiştirilmesi bu hizmetler için rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans ve ilgili yüksek lisans programlarının kaynak alan olarak tanımlanması, yönetmeliğin ve hizmetlerin adının ulusal ve uluslararası adını yansıtacak biçimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri olarak değiştirilmesi görev ve sorumluluk tanımlarının alanın kabul gören standartlarına uygun biçimde yapılması gerekmektedir*" (K11).

"PDR mezunu arkadaşlar yönetmelikte okul psikolojik danışmanı unvanı ile geçmeliler. Sosyoloji felsefe ve diğer bölümler için bilemiyorum danışman ifadesi olabilir. Okul içinde öğrenci veli ve öğretmene danışmanlık yapıyorlar sonuçta. Nöbet ve sınav görevi verilmemeli. Pek çok arkadaş Açık öğretim ya da ÖSYM sınavlarında görev alıp para kazanıyor fakat o öğrenciler kendi öğrencileri değil ve o kişileri tanımıyorlar. Okul psikolojik danışmanı kendi öğrencisine kesinlikle 'sınav gözetmenliği' yapmamalıdır" (K13).

"Yönetmelikte değiştirilen ancak uygulamada zorluklara sebep olan maddelerin yeniden değerlendirilerek uygulamaya geçilmesine, bu alanda çalışan Rehberlik öğretmenleri ve üniversitelerde bu alanda çalışmalar yürüten uzmanların, önerileri çerçevesinde yapılacak düzenlemelerin yararlı olacağını düşünüyorum" (K17).

"*Alan dışı atama yapılmamalı, PDR alanında eğitim almış kişilerin ataması her okula yapılmalıdır. Müdürlere rehberlik ile ilgili etik kuralları öğrenmeleri konusunda bilinçlendirme yapılmalı, rehberlik hizmetleri komisyonunun başkanı rehberlik öğretmeni olmalıdır*" (K18).

Araştırma bulgularına göre, araştırmaya katılan rehberlik öğretmenleri, rehberlik hizmetlerine ilişkin yapılan yasal düzenlemelerin öğretmen, yönetici, veli, öğrenci ve sivil

toplum örgütlerinin görüşlerine göre yeniden ele alınması gerektiğini düşünmektedir. Mevzuat değişikliğinin rehberlik alanına ve rehberlik öğretmenlerinin çalışma koşullarına katkı sağlamadığı belirtilmektedir. Mevzuat değişikliği ile rehberlik öğretmenlerine ek görev ve sorumluluklar verilmesinin meslekî ilkelere uygun olmadığı ve mutlaka yeniden gözden geçirilmesi gerektiği önerilmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma bulgularına göre, yönetmeliğin değiştirilmesinde yönetici, öğretmen ve sivil toplum örgütlerinin görüşlerinin alınmadığı, değişikliğin pedagojik gerekçelerle yapılmadığı ve yeni bir düzenlemeye ihtiyaç bulunduğu görülmektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan rehberlik öğretmenleri psikolojik danışma uygulamasının kaldırılmasını onaylamadıklarını, değişikliğin okul rehberlik hizmetlerini geliştirmeyeceği gibi rehberlik alanına da katkı sağlamayacağını belirtmişlerdir.

2017 tarihli yeni yönetmelik (30236 sayılı R.G.) incelendiğinde, "rehber öğretmen (psikolojik danışman)" kavramı yerine "rehberlik öğretmeni" kavramının kullanıldığı görülmektedir. Can'ın (2018:4558) bulgularına göre, psikolojik danışma kavramı ile "rehber öğretmen (psikolojik danışman)" kavramlarının kaldırılmasının okul rehberlik hizmetlerini yerine getiren personelin unvan karmaşası yaşamasına neden olabileceği, bu düzenleme ile rehberlik hizmetlerinde danışmanlığın değil, rehberliğin esas alındığı, bunun rehberlik hizmetlerindeki uygulama ile yasal düzenlemeler arasında uyuşmazlıklara neden olabileceği belirtilmektedir.

TEDMEM'in (2018) raporunda, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde okul rehberlik servislerinde verilen hizmetin "danışmanlık" boyutunun arka plana itilerek ana işlevlerinden birinin göz ardı edildiği belirtilmektedir. Eğitim Sen (2017) ise, yönetmelikte "psikolojik danışma" kavramının çıkarılmasının alan dışı atamaların yapılmasına ve eğitimde niteliğin düşmesine neden olacağı belirtilmekte, ayrıca eğitimin niteliğini doğrudan etkileyecek olan böylesine önemli bir konuda alanında uzman bilim insanlarından, sorunun muhatabı olan rehber öğretmenlerden, eğitim sendikalarından hiçbir görüş ve öneri alınmadan yapılan değişiklikler eleştirilmektedir. Dinçer'de (2017), eğitim ve bilim alanında bir düzenleme yapılırken alanın iş görenlerinin görüş ve önerilerinin dikkate alınmasının, düzenlemenin sağlıklı uygulanabilmesinin ve muhatapları tarafından sahiplenilmesinin temel koşulu olduğunu belirterek, yeni yönetmelikte yanlışlar ve zorlamalar

olduğu, düzenlemenin geri çekilerek taraf kurumların(sendika, dernek vb gibi) katılımı ile yeniden düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim Bir-Sen'in (2017) değerlendirmelerine göre, yeni yönetmelikte rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin niteliği göz ardı edilmiştir. Bu yüzden yönetmelik, rehber öğretmenlerin talep ve beklentileri doğrultusunda, rehberlik hizmetlerinin niteliği de göz önünde bulundurularak yeniden değerlendirilmelidir. Türk-Eğitim-Sen'de (2017), yönetmelikte rehberlik öğretmenliğinin temel özelliklerinin göz ardı edildiğini bu yüzdenyönetmelik değişikliklerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğinibelirtmektedir. Bu bulgularda, mevcut yönetmeliğin eleştirilerekyeni bir yönetmelik değişikliğine ihtiyaç olduğunun vurgulanması, araştırma bulgularını doğrular ve destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularına göre, yapılan yasal düzenlemelerin rehberlik faaliyetlerine olumlu katkısı olmadığı gibi, rehberlik servislerine daha fazla görev yükleyerek çalışmaları zorlaştırmıştır. Ayrıca, yönetmelik değişikliğinin "nöbet görevi" dışında bir etkisinin olmadığı belirtilmiş, ancak bu nöbet görevinin getirilmesi diğer alt başlıklarda da görüleceği gibi olumsuz bir etki olarak değerlendirilmiştir. Yönetmelikte görev ve sorumlulukların ayrıntılı olarak tanımlanması ise olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. 2017 tarihli yeni yönetmelik (30236 sayılı R.G), incelendiğinde, 2001 tarihli eski yönetmelikte rehber öğretmenlere "Verilemeyecek Görevler" başlığı altında yer alan; "eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde görevli psikolojik danışmanlara yönetim, büro işlerinde, ders, nöbet ve sınav gibi rehberlik ve psikolojik danışmadaki hizmet alanlarıyla ilişkisiz konularda görev verilemez. Ancak, bu durum yönetici olarak atanmalarına engel teşkil etmez." şeklindeki düzenleme yeni yönetmelikten çıkarılarak, rehberlik öğretmenlerinin görevleri arasına "sınavlarda görev alabilir; belleticilik ve nöbet görevi yapar." maddesi eklenmiştir. TEDMEM'in (2018) raporuna göre de, rehberlik öğretmenlerinin isteğe bağlı olarak sınavlarda görev almaları, zorunlu olarak ise belleticilik yapmaları ve nöbet tutmaları hükme bağlanmıştır.

Ayrıca, yeni yönetmelik (30236 sayılı R.G) ve Can'ın (2018:4558) bulgularına göre, rehberlik öğretmenlerinin çalışma saatleri ve izinlerinin "Rehberlik öğretmenleri tercih danışmanlığı, alan ve ders seçimi, öğrenci tanılama sürecine bağlı olarak yapılacak çalışmalarda izin ve tatil dönemlerinde görevlendirilebilir." Şeklinde değiştirildiği, rehberlik öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarına, "Görev alanı ile ilgili gerekli görülen durumlarda rehberlik ve araştırma merkezinde görevli en az iki öğretmen ile birlikte aile ziyareti yapar." Maddesi ile "eğitimine evde ya da hastanede devam eden öğrencileri ziyaret etme görevi ve pansiyonlarda yürütülen eğitsel, meslekî ve kişisel/sosyal rehberlik etkinliklerinden, rehberlik

alanında özel bilgi ve beceri gerektiren hizmetleri yürütme görevi" eklendiği görülmektedir. Ayrıca, yönetmelikte rehberlik öğretmenlerine psiko-sosyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetleri dahilinde il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri ile eğitim kurumlarında kurulacak psiko-sosyal koruma, önleme ve krize müdahale ekibinde yeni görevler verilmiştir. Ayrıca, "hakkında koruyucu ve destekleyici danışmanlık tedbiri kararı verilen çocuklara yönelik uygulamalar" kapsamında da rehberlik öğretmenlerine ek görevler verilmiştir. Bu bulgularda, araştırmada ortaya çıkan yönetmelik değişikliğinin rehberlik servislerine daha fazla görev yüklediği şeklindeki bulguları doğrulamakta ve desteklemektedir.

Araştırma bulgularına göre, katılımcılar rehber öğretmenlere yeni görev ve sorumluluklar verilmesini doğru bulmamaktadır. Ayrıca, sınav, nöbet ve belleticilik görevlerinin verilmesi meslekî ilkelere uygun bulunmamaktadır. Araştırma bulguları, yönetmelikte görev tanımlarının doğru yapılmadığını ortaya koymaktadır.

Can'a (2018:4558) göre, rehberlik öğretmenlerine sınav görevi ve nöbet görevi verilmesi rehberlik hizmetlerinin etkililiği bakımından olumsuzluklara neden olabilir. Anadolu Eğitim Sendikası da (2018), rehberlik öğretmenlerinin hâlâ görev tanımlarının netleşmemiş olduğunu belirterek, rehberlik öğretmenlerin çalışma koşullarına tamamen aykırı bir şekilde nöbet tutma konusu başta olmak üzere, rehberlik öğretmenlerinin görev tanımı içinde olmayan birçok işlerle meşgul edildiğinigündeme getirmiştir. Eğitim Sen'e (2017) göre, önceki yönetmelikte yer alan "rehber öğretmenlere verilemeyecek görevler" maddesinin çıkarılması ile rehber öğretmenlere angarya görevler verileceği belirtilmektedir. Ayrıca, rehber öğretmenlere yönelik nöbet görevi, belleticilik, sınav gözetmenliği, 'aile rehberliği' kapsamında ev ve iş yeri ziyaretlerinin yapılmasına yönelik görevler, eğitimde rehberlik hizmetlerinin meslek ilkeleriyle çelişen düzenlemeler olarak vurgulanmaktadır. Bu tür düzenlemelerin okul iklimini ve rehberlik hizmeti veren öğretmenler ve uzmanları olumsuz etkileyeceği, ayrıca, rehber öğretmenlerin nöbet tutmak, boş derse girmek gibi yaptıkları iş ile çelişen görevler verilmesinin rehber öğretmenlerle öğrencileri arasındaki ilişkiyi, dolayısıyla rehberlik hizmetlerinin temel işlevini olumsuz yönde etkileyeceği belirtilmiştir.

Eğitim Bir-Sen (2017) ise, nöbet ve belleticilik görevlerinin sınav görevi gibi isteğe bağlı olması gerektiğini, nöbet ve belleticilik görevlerinin zorunlu hâle getirilmesinin, rehberlik hizmetlerini olumsuz etkileyeceğini belirtmektedir. Türk-Eğitim-Sen'e (2017) göre, rehberlik öğretmenlerine verilen 'aile rehberliği' kapsamında ev ve iş yeri ziyaretlerinin yapılması, sınav, nöbet ve belleticilik gibi görevler, mesleğin özüyle ve meslek ilkeleriyle bağdaşmayan ve alanla ilişkili olmayan angarya görevlerdir. Eğitim İş'e (2017) göre,

yönetmelikte yer alan “sınavlarda görev alabilir, belleticilik ve nöbet görevi yapar” hükmü rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin temel felsefesine aykırılık teşkil etmektedir.

Görüldüğü gibi araştırma bulgularını doğrular ve destekler nitelikte, yönetmelikte yer alan sınav, belleticilik ve nöbet görevi pek çok sivil toplum örgütü tarafından da eleştirilmektedir. Benzer şekilde, TEDMEM’in (2018) raporuna göre, sınav, belleticilik ve nöbet görevi, rehberlik hizmeti sağlayan uzman ve öğretmenlerin bir ölçüde öğrenciler üzerinde disiplin sağlamalarını zorunlu kılacağı için öğrenciyle koşulsuz kabul, güven ve saygı temelli ilişki geliştirerek, öğrenci kişilik hizmetlerinin bir parçası kapsamında bireye özgü hizmetler sunan uzman kişilerin hizmet sürecinin niteliğine gölge düşürecektir. Rehberlik hizmeti veren uzman veya öğretmenlerin nöbet, belleticilik ve sınav görevi sırasında öğrenciyle karşı karşıya kalma durumu söz konusu olabilir. Bu durum, öğrenci ile uzman/öğretmen arasında güvensizlik ve iletişim problemleri yaşanmasına neden olabilir. Ayrıca, bu görevler esnasında öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmeleri için okul içinde mümkün mertebe her an ulaşabilir olmaları sağlanamayacaktır.

Araştırmada ortaya çıkan “yönetmelikte görev tanımlarının doğru yapılmadığı” bulgusu da pek çok kaynak tarafından doğrulanmaktadır. Örneğin, Türk-Eğitim-Sen’e (2017) göre, yönetmelikte yapılan değişiklikle “rehber ve psikolojik danışman” öğretmen yerine yeni bir ders tanımı ile “rehberlik öğretmen” tanımı geldiği, yönetmeliğin “Tanımlar” maddesinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık için hangi alandan mezun olanların bu görevi gerçekleştireceğinin tanımlanmadığı, “Rehberlik öğretmeni” kavramının kendisi ve tanımının içeriğinin yeniden gözden geçirilerek tanımlanması gerektiği, vurgulanmaktadır. Ayrıca, yönetmeliğin “çalışma saatleri ve izinler” başlıklı 37.maddesinin 2. fıkrasında rehberlik öğretmenlerine “bu elemanlar” tabiri kullanılmasının öğretmenlik unvanını değersizleştiren bir ifade olduğu belirtilmiştir. Eğitim Sen(2017) ise yönetmelikte, rehberlik öğretmenlerinin mezun oldukları lisans alanı ya da uzmanlık eğitimi ile ilgili bir açıklamaya yer verilmediğini, bunun kamuoyunda alan dışındaki kişilerin bu alana atanabilecekleri tepkisini doğurduğunu belirtmektedir. Eğitim Bir-Sen’in (2017) tespitlerine göre, eski yönetmelikte çocuk gelişimi ve eğitimcisi, özel eğitimci, sosyal çalışmacı, eğitim programcısı, psikometrist, psikolog, psikolog danışman gibi görevlilerin görev tanımları tek tek yapılmışken yeni yönetmelikte bu görevler için hiçbir görev tanımı yapılmamıştır.

Araştırma bulgularına göre, katılımcılar yönetmelik değişikliğinde diğer öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ile ilgili fikirleri olmadığını veya ilgili bölümü incelemediğini belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ile ilgili olarak yönetmelikte herhangi bir değişiklik yapılmadığını düşünmektedir. Ayrıca, katılımcıların bu

konuda çok fazla görüş belirtmedikleri görülmektedir. Bunun nedeni, yönetmelikte genellikle kendi görev ve sorumlulukları ile ilgili düzenlemelere odaklandıkları ya da diğer bölümleri yeterli düzeyde incelemedikleri ile açıklanabilir. Ayrıca, daha çok sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini yürütemedikleri ve bu konuda yeterli olmadıklarına ilişkin görüş beyan etmişlerdir. Can'ın (2011) bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin "rehberlik ve psikolojik danışma" ihtiyacının bulunduğu ve giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmasına yönelik önerileri, araştırmada ortaya çıkan "sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini yürütemedikleri ve bu konuda yeterli olmadıklarına" ilişkin görüşleri doğrulamakta ve desteklemektedir.

Benzer şekilde, katılımcıların yarısı yönetmelikte yöneticilerle ilgili bölümü incelemediğini ve fikir sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak, bazı katılımcılar, yöneticilere gereksiz yetki ve sorumluluk verilmesini verehberlik faaliyetlerine ilişkin bazı uygulamaların yöneticilerin inisiyatifine bırakılmasını eleştirmektedir. Ayrıca, yöneticilere yönelik düzenlemelerin rehberlik hizmetlerinin gelişmesine katkı sağlamadığını belirtmiştir. Bazı araştırma bulgularına (Güven, 2003; Aslan, 2003; Hamamcı, Murat ve Çoban, 2004) göre, okul müdürleri rehberlik konusunda yeterli anlayış ve bilgi düzeyine sahip değildir. Akpınar ve Bengisoy'un (2017: 139-140) bulgularına göre, okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tanıma ve anlama çabasının yeterli olmadığı, okullarında uygulanan rehberlik programı hakkında bilgi sahibi olmalarına karşın uygulamalarda aksaklıklar yaşandığı, rehberlik servisinin programı ile ilgili gereken işbirliğini sağlamaya yönelik çabalarının yeterli olmadığı, işbirliğinin görüş ve önerilerle sınırlı kaldığı ve uygulamaya geçmediği görülmektedir. Bazı araştırma bulgularına (Can, 2010: 913) göre ise, okul yönetimi rehberlik hizmetlerine ilgisiz kalmakta ve gerekli desteği vermemektedir. Ayrıca, okul yöneticileri "rehberlik servisinin görev ve sorumluluklarını bilmemekte ve rehberlik servisinin önemini henüz kavrayamamışlardır. Okul yöneticileri, rehberlik servisini öğrencilerin sadece disiplin sorunlarının çözüldüğü bir yer olarak görmektedir. Bu bulgularda, araştırmada ortaya çıkan rehberlik hizmetleri ile ilgili yöneticilere yönelik olumsuz görüşleri doğrulamaktadır.

Literatür incelemeleri (Can, 2018; TEDMEM, 2018) ve pek çok sivil toplum örgütünün tespitleri (Türk-Eğitim Sen, 2017; Eğitim Bir-Sen, 2017; Eğitim-Sen, 2017; Eğitim İş, 2017, Türk PDR Derneği, 2018; Anadolu Eğitim Sendikası, 2018) incelendiğinde, yönetmelik değişikliğine ilişkin tartışma, görüş, eleştiri, öneri ve tespitlerin genellikle "rehberlik ve psikolojik danışma" alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Yönetmelikte yer alan yönetici ve özellikle diğer öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin olarak yeterli

düzeydetartışma, görüş, eleştiri ve öneri yer almadığı görülmektedir. Eğitim Sen'in (2017) tespitlerine göre, yönetmelik değişikliği ile birlikte önceki yönetmelikte yer alan 'rehber öğretmenlere verilmeyecek görevler' maddesinin çıkarılması, rehber öğretmenlere angarya görevler verilmesine neden olmuş ve bu konuyu okul/kurum yöneticilerinin inisiyatifine bırakmıştır. Ancak, yönetmelik değişikliğinden önce de bazı araştırma bulguları (Güven, 2003; Can, 2010) göstermektedir ki, okul müdürleri okul rehber öğretmenlerine yönetmelikte olmamasına rağmen, "idari işlerde görev alma", "boş derslere girme" ,"rehberlik ve psikolojik danışma alanı dışında kalan iş veişlemlerin yapılmasını isteme" şeklinde görev dışı isteklerde bulunmakta ve bu durum rehber öğretmenlerde eğitsel ve meslekî sorunlara neden olmaktadır. Görüldüğü gibi, mevzuat değişikliğinden önce de, rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde okul yöneticilerinden kaynaklı pek çok sorunla karşılaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında yasal düzenlemeler önemli olmakla birlikte, tek başına yeterli değildir. Aynı zamanda, yönetici, öğretmen, veli ve hatta okul personelinde rehberlik hizmetleri bağlamında olumlu tutum, anlayış birliği ve işbirliğinin de olması gerekmektedir. Çünkü Aydın'ın (1988: 63-64) ve Kepçeoğlu'nun (1979; 1987), 1980'li yıllardan itibaren, ülkemizdeki okul rehberlik uygulamalarında tespit ettiği ve hâlâ geçerliliğini koruyan sorunlar arasında, 'rehberlik ve psikolojik danışma anlayışındaki farklılıklar, rehberlik uzmanlarının rol ve işlevlerindeki belirsizlikler ile uzmanların yeterliliği ve eğitimi' yer almaktadır. Ayrıca, rehberlik uzmanlarının görevlerinin öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından yeterli düzeyde anlaşılamadığı ya da kabul görmediği için rehberlik uzmanlarının kendi görevleri dışında farklı işleri üstlenmek zorunda kaldıkları belirtilmektedir. Görüldüğü gibi, okul rehberlik hizmetlerinde 40 yıla yakın bir süredir devam eden benzer sorunlar çözüm beklemektedir.

Araştırma bulgularına göre, rehberlik öğretmenlerinin yönetmelik hakkındaki önerileri incelendiğinde, katılımcıların genel olarak nöbet ve sınav görevlerinin kaldırılmasını istedikleri, rehberlik hizmetlerine ilişkin yapılan yasal düzenlemelerin öğretmen, yönetici, veli, öğrenci, alan uzmanı ve sivil toplum örgütlerinin görüşlerine göre yenilenmesini beklediklerigörülmektedir. Görüldüğü gibi, katılımcılar mevcut düzenlemenin kaldırılmasını ve alanın gelişmesine katkı sağlayacak yeni bir düzenleme yapılmasını, rehberlik öğretmenlerinin çalışma koşullarının iyileştirilmesiniistemektedirler.

Ayrıca, katılımcılara göre diğer öneriler ise şu şekilde sıralanmıştır: Psikolojik danışma yapma becerileri arttırılmalı ve süpervizyon uygulamalarına düzenleme getirilmeli, psikolojik danışmanlık ile öğretmenlik meslekleri birbirinden ayırt edilmeli, görüşmelerde gizlilik esastır/idareye bildirilmemeli, yaz dönemi görevlendirmeler isteğe bağlı olmalı ve

ücretler arttırılmalı, hastaneye ziyaretler kaldırılmalı, psikolojik danışma gibi bir hizmetten öğrenciler mahrum bırakılmamalı, rehber öğretmenlere nöbet görevi yerine gözlem görevi zorunluluğu getirilmeli, koordinatör rehber öğretmene diğer rehber öğretmenleri denetleme, iş takibinin yapılması konusunda sorumluluk verilerekkoordinatör rehber öğretmenlerin keyfi tutumlar içine girmelerine izin verilmemeli, rehberlik öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri için uygun hizmet içi eğitim faaliyetleri arttırılmalı, psikolojik danışman ifadesi geri gelmeli, okullarda etkin görev yapan ve yeni yönetmelikte rehber öğretmene daha ağırlıklı yüklenen bazı görevler, çözüm odaklı olmak adına sosyal hizmetler uzmanlarına aktarılmalı ve bu meslek grubu daha aktif olarak okullarda görevlendirilmeli, alan dışı atama yapılmamalı, rehberlik hizmetleri komisyon başkanı rehber öğretmen olmalı ve müdürün vereceği diğer görevler kaldırılmalıdır.

Görüldüğü gibi, araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanına yönelik olarak gerek mevzuat kapsamında, gerekse alana yönelik çok önemli beklenti, talep ve önerileri bulunmaktadır. Rehberlik hizmetleri ile ilgili yapılan mevzuat değişikliği bazı sivil toplum örgütleri (başta Türk PDR Derneği olmak üzere pek çok sendika) tarafından da eleştirilmiş ve düzenlemenin iptali için hukukî süreç başlatılmış ve araştırma bulgularında ortaya çıkan görüşler paralelinde yeni bir düzenleme yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bu gelişmeler, araştırma bulgularında ortaya çıkan yönetmeliğe yönelik memnuniyetsizliğin, tepkilerin ve ihtiyaca cevap veremediğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. TEDMEM'in (2018) tespitlerine göre, eğitimin niteliğini doğrudan etkileme kapasitesine sahip her konuda olduğu gibi, başta konunun muhatabı olan rehberlik hizmeti veren uzmanların ve öğretmenlerinin, akademisyenlerin ve konuyla ilgili çeşitli uzman ve akademisyenlerin görüş ve önerileri dikkate alınarak sorun tespitinden çözüm önerilerine kadar işbirlikleri geliştirilmesi zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Can'ın (2010:914) bulgularına göre, rehber öğretmenler, başka bir okula yapılan görevlendirmeler ile alan dışında farklı çalışmalarda görevler verilmesini, iş yoğunluğunu, yazı işlerinin çok olmasını, çalışma saatlerinin belirsizliğini/düzensizliğini sorun olarak değerlendirmişlerdir. Yönetmelikte yer alan eksiklikler ve rehber öğretmenlerini görüşlerini doğrular nitelikte, Can'ın (2010:912) bulgularına göre, rehberlik hizmetlerinin etkili ve verimli yürütülmesi, öncelikle bu alanda yetişmiş nitelikli ve yeterli sayıdaki rehber öğretmenlerin alanda istihdamı ile mümkündür.

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde (MEB, 2018:54), PDR hizmetlerinin eğitim sistemi içindeki yeri, önemi ve etkililiği için mevzuat alt yapısının yeniden yapılandırılacağının belirtilmesi, araştırmada ortaya çıkan yönetmeliğin değiştirilmesi gerektiğine ilişkin bulguları

doğrulamakta ve desteklemektedir. Ayrıca, rehber öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin ulusal ve uluslararası düzeyde lisansüstü eğitim, sertifika ve benzeri eğitimlerle destekleneceği belirtilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının rehberlik alanına yönelik mevzuat altyapısının değiştirileceğini ilan etmesi olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkililiği bakımından rehberlik hizmetleri yönetmeliğinin yeniden ele alınması ve geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu amaçla, alan uzmanları, üniversiteler, sivil toplum örgütleri ve alanda çalışanların görüşlerinin alınması faydalı olacaktır (Can, 2018:4559). Eğitim-Bir Sen'e (2017) göre yönetmelik, rehber öğretmenlerin talep ve beklentileri doğrultusunda, rehberlik hizmetlerinin niteliği de göz önünde bulundurularak yeniden değerlendirilmelidir. Anadolu Eğitim Sendikası'na (2018) göre, görevlendirmeler ile danışmanlık tedbirleri konusunda gönüllülük esas alınmalı, görevlendirmeler, ek görevler ve danışmanlık talepleri eğitim ilkeleri ile bağdaşırolmalı, ayrıca meslek etiğine uygun işlevsel bir PDR hizmetleri yönetmeliği hazırlanmalıdır.

TEDMEM'in (2018) raporuna göre, Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin soruna çözüm bulunması için konunun; (1) okulda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amacı ve kapsamı, (2) bu hizmetleri yürütecek olan personelin meslekî yeterlikleri, (3) söz konusu meslekî yeterlikleri kazandıracak meslek eğitiminin içeriği, kredisi ve standartları ile (4) okulda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yürütecek personelin işi ve meslekî yeterlikleri ile ilişkili olarak unvanı ve özlük hakları çerçevesinde ele alınması gerekmektedir. Sonuç olarak, Kepçeoğlu'nun (1979; 1987; 1995:272-274), 1980'li yıllarda tespit ettiği psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları üzerinde önemini sürdüren ve çözüm bekleyen sorunlar kategorisinde "mevzuat ve personelin özlük hakları ile ilgili sorunların" bulunduğunu belirtmesi ve çözümüne yönelik önerilerde bulunmasına rağmen, yarım aşıra yakın bir süreden beri bu sorunların varlığını devam ettirmesi ve çözüm bekliyor olması, Türk Eğitim Sistemi açısından sorgulanması, düşünülmesi ve çözüm üretilmesi gereken önemli bir sorun alanıdır. Bu sorun alanı, en başta politika yapıcılar olmak üzere, alan uzmanları, sivil toplum örgütleri, yöneticiler, öğretmenler ve toplumun genelini ilgilendiren ve çözüm bekleyen bir sorun olarak karşımızda durmaktadır.

Alan araştırması, araştırma bulguları ve sivil toplum örgütlerinin görüşleri göstermektedir ki, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği günün koşullarına uygun olacak şekilde yeniden düzenlenmeli, özellikle rehber öğretmenlerin görev tanımları, çalışma saatleri, özlük hakları, kariyer gelişimleri, yükselmeleri, diğer öğretmenlerin ve yöneticilerin rehberlik hizmetlerindeki görev ve rol tanımları işlevsel olacak şekilde, açık ve

yoruma meydan vermeden yeniden belirlenmelidir. Rehberlik Hizmetleri ile ilgili örgütlenme daha işlevsel olmalı, alanın iyileştirilmesinde rehber öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmalı, rehberlik teori ve mevzuat baskısından kurtarılmalıdır. Rehber öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunları çözmelerine yardımcı olacak süpervizyon desteği sağlanmalıdır. Rehberlik ve psikolojik danışma alanında, uzman müfettiş ve konu alanı uzmanlarının rehberliğinden yararlanılabilir (Can, 2010:917).

Eğitimin her alanında, özellikle psikolojik danışma ve rehberlik gibi profesyonellik ve uzmanlık gerektiren bir alanda yapılacak her türlü düzenlemede alanda çalışan rehber öğretmenler, alan uzmanları, sivil toplum örgütleri, yöneticiler, öğretmenler ve velilerden görüş alınmalı, bu konularda yapılan bilimsel araştırma bulguları önemsenmeli ve yararlanılmalıdır. Ayrıca, rehberlik öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerine gereken önem verilmeli, daha fazla uygulamalı eğitim almaları sağlanmalı, mesleğe başladıktan sonra ise meslekî gelişimlerini sağlayacak sürekli eğitim olanakları sunulmalıdır. Rehberlik ve psikolojik danışma alanında, her derece ve türdeki okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve sivil toplum örgütleri arasında anlayış birliği, işbirliği ve farkındalık oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

Akpınar, B. ve Bengisoy, A. (2017). Rehber öğretmenlerin okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri. *Curr Res Educ*, 3(3), 129-141.

Aydın, G. (1988). Okul rehberlik uygulamalarında bazı sorunlar: Bir karşılaştırma. *Eğitim ve Bilim.* 12(68), s.6-66.http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5968/2093, web adresinden 17 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.

Anadolu Eğitim Sendikası. (2018). *Rehberlik öğretmenlerimizin sorunları*. Millî Eğitim Bakanlığı'na gönderilen 29.11.2018 tarih ve 5147 sayılı yazı.https://www.mymemur.com.tr/d/file/pdr.pdf, web adresinden 16 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.

Aslan, S. (2003). *Ankara İli ortaöğretim kurumlarında çalışan alandan ve alan dışından rehber öğretmenlerin meslekî etkinliklerine ilişkin görüşleri ve sorunları*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Baymur, F.(1975). *Rehberlik*. Millî Eğitim Basımevi: Ankara.

Bogdan, R. C. ve Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research for education: An ıntroduction to theory and methods*. (3rd ed.). Boston, MA: Allynand Bacon.

Can, E. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinin değerlendirilmesi. *International Social Sciences Studies Journal,* 4(23): 4556-4560.

Can, E. (2010). İlköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu,* (20 -22 Mayıs 2010), Elazığ, s. 911-917.

Can, E. (2011). Sınıf öğretmenlerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçlarının belirlenmesi. *10.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu,* (5-7 Mayıs 2011) Sivas, 2(1), 496-501.

Creswell, J. W.&PlanoClark, V.L.(2011).*Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi*.(Çev. Edt. Y. Dede ve S. B. Demir). Anı Yayıncılık: Ankara.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J.W.(2016). *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımı*.(Çeviri Ed.S.B.Demir.).Eğiten Kitap:Ankara.

Eğitim İş. (2017). *PDR'yesahip çıkıyoruz, nöbet tutmuyoruz!*http://www.egitimis.org.tr/guncel/sendika-haberleri/pdr-ye-sahip-cikiyoruz-nobet-tutmuyoruz-2593/#.XAB5celRfIU, web adresinden 20 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir

Eğitim Sen. (2017). *Yeni "Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği" büyük hayal kırıklığı yaratmıştır!,(basın açıklaması)".* http://egitimsen.org.tr/yeni-rehberlik-hizmetleri-yonetmeligi-buyuk-hayal-kirikligi-yaratmistir/ web adresinden 11Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir.

Ersoy, A.F. (2016). *Fenomenoloji*. Eğitimde nitel araştırma desenleri. (Ed. A. Saban ve A.Ersoy). Anı Yayıncılık: Ankara.

Gündüz, B., İnandı, Y. ve Tunç, B.(2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: Betimselbir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Uluslararası e-dergi*.4(2).19-34.

Güven, M. (2003). Psikolojik danışmanların okul yöneticileri ile ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi.* 09–11 Temmuz 2003, İnönü Üniversitesi/Malatya Bildiri Özetleri içinde ss.102–103. Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.

Hamamcı, Z., Murat, M. ve Çoban, A. (2004). Gaziantep'teki okullarda çalışan psikolojik danışmanların meslekî sorunlarının incelenmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Kepçeoğlu, M. (1979). Rehberlik uzmanlarının görevleri: Algılar ve beklentiler. *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi.* 2, s.6-22.

Kepçeoğlu, M. (1987). Eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının gelişimi ve belli başlı sorunları. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2, s.264-272.

Kepçeoğlu, M. (1995). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Özerler Matbaası: Ankara.

Kuzgun, Y. (1992). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. ÖSYM Yayınları: Ankara.

Merrıam, S.B.(2013). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber*.(Çev. Ed.S. Turan).Nobel Yayınları: Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı.(2018).*Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, web adresinden 28 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı.(2001). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmî Gazete: 17/04/2001, Sayı:24376,Tebliğler Dergisi: Mayıs 2001/2524.

Millî Eğitim Bakanlığı.(2015).*Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kılavuzu*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/20051746_rehberlik_klavuzu2.pdf, web adresinden18Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.

Türk PDR Derneği. (2018).*Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinin iptali için dava açıldı*!-http://aktifpdr.com/2018/01/15/yonetmelikiptali/, web adresinden 22 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.

Resmî Gazete.(2017).*Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*.10 Kasım 2017 tarih ve 30236 sayılı. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm, web adresinden 18 Şubat 2018 tarihinde edinilmiştir.

Tan, H. (1992). *Psikolojik yardım ilişkileri. "Danışma ve psikoterapi*". Millî Eğitim Basımevi: İstanbul.

TEDMEM.(2018). *2017 eğitim değerlendirme raporu. "Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri*". https://tedmem.org/yayin/2016-egitim-degerlendirme-raporu, web adresinden 24 Eylül 2018 tarihinde edinilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık:Ankara.

EBELİK VE HEMŞİRELİK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Mukaddes ÖRS[27]

Mustafa KILINÇ[28]

ÖZET

Araştırmanın amacı, bir kamu üniversitesinde ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyinin belirlenmesi ve bilişötesi farkındalık düzeylerinin seçilmiş değişkenler açısından (cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi ve gelir düzeyi, baba mesleği) değişip, değişmediğini saptamaktır. Bu araştırma, durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışma olup, tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini ebelik bölümü (n=103) ve hemşirelik bölümünde (n=295) öğrenim gören toplam 398 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada herhangi bir örneklem seçim yöntemi kullanılmadan evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmanın yapıldığı tarihlerde izinli veya raporlu olma veya anketlere eksik cevap verme gibi nedenlerden dolayı 385öğrenciye ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerini belirlemek amacı ile "Biliş ötesi farkındalık envanteri" kullanılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için.93 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde normallik koşulları sağlanamadığı için nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin bilişötesi envanterinden aldıkları ortalama puanların ölçek orta puanından yüksek olduğu belirlenmiştir. Puanlar bakımından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunm amıştır. Bilişötesi farkındalık düzeyleri açısından bölümler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ebelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin bilişötesi farkındalık puan ortalamaları, hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin bilişötesi farkındalık puan ortalamalarından daha yüksek olarak bulunmuştur. Biliş Ötesi Envanteri Toplam puanları bakımından bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Hemşirelik bölümünde olanların bilişötesi envanteri toplam puanı ebelik bölümünde olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Puanlar bakımından aylık gelirler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bilişötesi farkındalık puanlarının baba mesleğine göre de anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgulara ilişkin ebelik ve hemşirelik öğrencilerine ders veren eğitmenlerin ders sürecini yapılandırırken öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarını artıracak drama, panel, istasyon, jigsaw gibi teknikler kullanacak etkinlikler tasarlayabilir.

Anahtar Kelimeler: *Öğrenci, ebe-hemşire, biliş, farkındalık, yaşam boyu öğrenme*

[27] Dr.Öğretim Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, mukaddesors@hotmail.com

[28] Dr.Öğretim Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, mkilinc@mehmetakif.edu.tr

INVESTIGATION of MIDWIFERY and NURSING UNDERGRADUATE STUDENTS' METACOGNITIVE AWARENESS LEVEL

ABSTRACT

The purpose of research is to determine the level of metacognitive awareness of nursing and midwifery students in a public university and to determine whether these levels significantly vary by the level of selected variables (gender, department, grade level, and income level). This research is a descriptive study as determine the status and is carried out using scanning method. The population of the study consisted of a total of 398 students studying at midwifery department (n = 103) and nursing department (n = 295). In the research, it is aimed to reach the whole universe without any sample selection. However, 385 students have been reached due to reasons such as incomplete answers to the questionnaires. In order to determine the metacognitive awareness levels of university students, "metacognitive awareness inventory" was used. In the present study, the Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as .93 for the whole scale. Non-parametric Kruskal Wallis and Mann Whitney U tests were used to analyze the data.

According to the findings, it was determined that the mean score of study participants was higher than the mean score of the scale. There was no observed significant difference between the group means of gender levels. Statistically significant difference on the metacognitive awareness was observed between the group means of two departments. There was no statistically significant difference between the two groups determined by the departments in terms of the total scores of metacognitive awareness. The total score of the metacognitive awareness inventory of those in the nursing department was lower than in the midwifery department. There was no statistically significant difference between the groups generated by monthly income levels. Metacognitive awareness mean scores did not differ significantly across the groups defined by the father's profession.

Keywords: *Students, midwife, nurse, cognition, awareness, lifelong learning*

PROBLEM DURUMU

Birey var olan ön bilgilerine dayalı olarak ve çevre ile etkileşime girerek kendisi aktif bir şekilde bilgiyi oluşturmaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları bilgiyle yeni bilgiyi ilişkilendirmeleri, kendi öğrenme süreçlerini izlemeleri ve edindikleri yeni bilgileri farklı alanlarda kullanarak bilgiyi kendine ait kılmaları ancak nasıl öğrendiklerinin farkında olmalarıyla gerçekleşecektir (Tüysüz, Karakuyu ve Bilgin, 2008).Bu açıdan bilişötesi kuramı, eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenmede önemlidir. Öğrenme süreci boyunca öğrenme stratejilerimize rehberlik eder. Öğrenciler, ne bildiklerini ve ne bilmediklerini bilirlerse, eksik oldukları bilgileri edinmeye odaklanabilirler (Dunning, Heath ve Suls, 2004).

Bilişötesi, genellikle düşünme hakkında düşünme veya biliş hakkında bilişolarak ifade edilmesine rağmen kavrama yönelik farklı tanımlamalar da mevcuttur(Flavell, 1979; Jacobs ve Paris, 1987). Birçok araştırmacı verilen tanımı rehber edinip daha açıklayıcı tanımlamalar yapmaya çalışmış fakat kesin çizgili tanımlardan kaçınmışlardır. Bilişötesine farklı açılardan bakarak, boyutlara ayırmaya çalışmış ve bu boyutları tanımlama yoluna gitmişlerdir. Bilişötesi, bir kişinin düşüncesini düzenleme yeteneğini öğrenmesi ve öz değerlendirme becerilerini (planlama, izleme, değerlendirme) kapsar (Jacobs ve Paris, 1987).

Schraw ve Dennison (1994), bilişötesini bireyin düşünme, anlama ve kendi öğrenmesini kontrol etme yetisi olarak; bireyin başarısını arttırabilmesi için uyguladığı planlama, izleme, düzenleme ve daha iyi uygulama yeteneğini ise bilişötesi farkındalık olarak ifade etmişlerdir. Esas olarak bilişötesi, bireyin düşünme ve öğrenme sürecini yönetebilmesi ve öğrenme sürecinde neyi bilip bilmediğinin farkında olması olarak tanımlanabilir. Örneğin, herhangi bir problemi düşünürken öğrencinin, hangi stratejileri bildiğini, hangilerinin işe yarayacağını kısacası tüm alternatifleri göz önünde bulundurma kaygısı içinde olması bir bilişötesi etkinliğidir (Canca, 2005).

Brown (1987) bilişötesini; öğrencilerin önceden planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlamaktadır. Dunslosky ve Thiede'e (1998) göre ise; bilişötesi, kişinin öğrenmek için plan yapması, bir problemi çözmek için uygun strateji ve becerileri kullanması ve öğrenme performansına yönelik tahminlerde bulunması gibi üst düzey zihinsel işlemleri kullanmasıdır.

Smith ve diğerleri'ne (1997) göre de bilişötesi, öğretmenin kendini izlemesi yanında öğrencilerini öğrenmeye etkin katılımlarını sağlamakla da ilişkili olan bir kavramdır. Schraw ve Dennison'na (1994) göre bilişötesi; kişinin düşünme, anlama ve kendi öğrenmesini kontrol etme yeteneğidir. Dunslosky ve Thiede'e (1998) göre de kişinin öğrenme amacıyla plan yaparak bir problemi çözmek için uygun strateji ve becerileri kullanmasıdır. Flavell'e (1999) göre ise, bireyin kendi özellikleri hakkındaki bilişsel işlemlerinin doğasına uygun olarak seçebileceği stratejiler hakkında bilgi sahibi olması yanında kendi bilişsel süreçlerini de kontrol etmesine olanak veren bir yetidir. Biliş ötesi becerilerine sahip olan bireylerin diğer bireylere göre; zayıf ve güçlü yönlerinin daha fazla farkında oldukları ve kendi öğrenme becerilerini daha fazla planlı geliştirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir (Bransford vd., 1999).

Bilişötesi yapının iki ana bileşenden oluştuğu ifade edilmektedir. Bunlar, bilişsel bilgi ve bilişsel düzenleme becerileridir. Bilişsel bilgi, bireylerin kendi bilişleri veya genel bir

kavram olarak biliş hakkında ne bildiklerini ifade eder. Bilişin düzenlenmesi ise, bilişsel stratejilerin seçilmesi, bilişsel etkinliklerin kontrol edilme süreci ve bilişsel hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ile ilgilidir (Hangrove, 2007).

Bilişsel bilgi kendi içinde üç gruba ayrılır. Bunlar; açıklayıcı, prosedürel ve durumsal bilgilerdir. Açıklayıcı bilgi nasıl öğrendiğimiz ve nasıl öğrendiğimizi etkileyen nedenler ile ilgili bilgimizdir. Prosedürel bilgi ise, bizim için en iyi öğrenme ve hafıza teknikleri ile ilgili bilgimizdir. Durumsal bilgi ise, değişik bilişsel stratejileri hangi durumlarda kullanabileceğimiz bilgisidir(Schraw ve Moshman, 1995). Bilişsel düzenleme becerileri ise bilişsel bilginin aksine kişinin öğrenmesini ve hafızasını güçlendirecek gerçek aktivitelerdir. Bilişsel düzenleme becerileri kendi içinde beş gruba ayrılır. Bunlar; planlama stratejileri, izleme stratejileri, değerlendirme stratejileri, hata ayıklama stratejileri ve bilgiyi yönetme stratejileridir (Schraw ve Dennison, 1994). Eğer öğrenciler bilişsel bilgilerini ve bilişsel düzenleme becerilerini geliştirmişlerse, onlar bilişötesini kullanıyor demektir ve akademik olarak üstünler demektir. Bazı araştırmalarda başarı düzeyi ile bilişsel düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır (Deseote ve Roeyers, 2002; Case, Harris ve Graham, 1992).Bilişötesi farkındalıkları güçlü olan öğrenciler akademik açıdan bilişötesi farkındalıkları zayıf olan öğrencilere göre daha yüksek performans gösterdikleri ve daha stratejik düşündükleri belirtilmektedir (Coutinho, 2008; Garner ve Alexander, 1989). Bilişötesi farkındalık öğrencilere kendi öğrenmelerini planlamalarını, izlemelerini ve değerlendirmelerini sağlar, böylece öğrenme sürecinin tüm kısımlarında kendi sorumluluğunu alan öğrenci bildiklerini karşılaştığı problemlere daha rahat uygular ve başarılı olur (Schraw ve Dennison, 1994).

Daha iyi bir klinisyen ve öğrenen olmak için bilişötesi önemlidir. Öğrenciler, bildiklerini ve bilmediklerini bilirlerse, eksik oldukları bilgileri edinmeye odaklanabilirler. Bilişötesi becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözmede de rol oynar. Dikkatli veya bilişötesi olarak farkında olmak, daha iyi eleştirel düşünme ve eylemlerin izlenmesine yol açan düşünce sürecimizin farkındalığındaki artışlar nedeniyle klinik ortamlardaki ilaç hatalarını önleyebilir(Dunning, Heath ve Suls, 2004). Bilişötesi becerileri, sağlık hizmeti sağlayıcılar arasında öz değerlendirme hatalarını azaltır. Klinikte karar vermede bilişötesi'nin rolü (ne öğrenileceğine, ne zaman öğrenileceğine ve nasıl öğrenileceğine hitap etmede) önemlidir (Marcum, 2012). Literatür incelendiğinde, yapılan araştırmaların sonuçlarında öğrencilerde bu becerilerin eksikliği rapor edilmiştir. Bu becerilerin, öğrencilere eğitimleri sırasında öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Medina, Castleberry ve Persky, 2017).

Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi becerilere sahip olmaları önemlidir. Çünkü ebelik-hemşirelik programlarının temel bileşenleri olan anlama, muhakeme, düzenlemek, izlemek ve problem çözmek için kullanırlar. Eğitmenler, müfredat içinde ve derslerde öğrenme aktivitelerini dikkatlice tasarlayarak deneysel ortamlarda ve ders içinde öğrencilerin bilişötesi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Bu beceriler, modelleme teknikleri, kasıtlı sorgulama ve yansıtma yoluyla geliştirilebilir.

Bilişötesi, öğrencinin sorumlu, bağımsız ve kendini adamış bir öğrenci olması için 'bilme' yöntemini yönetmesini sağlar (Schraw ve Dennison, 1994).

Ebelik ve hemşirelik öğretim programı kapsamında, bireylere kazandırılması amaçlanan alana özgü beceriler yer almaktadır. Bu beceriler, "Problem çözme, duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler, bilgi ve iletişim teknolojileri"olarak belirtilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin bilişsel kazanımlarının, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki kazanımlarla entegre edilmesi gerektiğinin dikkate alındığı görülmektedir. Bu durum bilişsel becerilere dayanan bilişötesi farkındalığın, programda yer alan diğer beceriler ile de desteklenerek öğrencilerin başarısını artırmada etkili olabileceğini göstermektedir. Özellikle bilişsel becerilerin duyuşsal ve psikomotor beceriler ile desteklenmesi, öğrencileri motive edecek ve kendilerinde var olan yetileri hakkında algılarını geliştirecektir.

Literatür incelendiğinde, bilişötesi farkındalık ile ilgili birçok araştırmaya ulaşılmıştır (Long, 2000; Shannon ve College, 2008; Havenga, Breetz, Mentz, Govender, Govender, Dignum ve Dignum, 2013; Naseri, Kazemi ve Motlag, 2017; Medina, Castleberry ve Persky, 2017). Ancak, Türkiye'de bu konuyla ilgili olarak ebelik ve hemşirelik öğrencileri üzerinde yapılan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Geleceğin ebe ve hemşireleri olarak ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık becerilerine sahip olmaları, hem kendi öğrenme süreçlerini daha iyi yönetmelerini hem de hastalara verecekleri bakımın niteliği bakımından gerekli görülmektedir. Ebe ve hemşireler bilişötesi farkındalık becerileri sayesinde mesleki alandaki eksikliklerini belirleyebilir, yaptıkları etkinlikler hakkında kendilerini değerlendirebilir ve eksikliklerini gidermek için sürekli öğrenebilirler. Diğer yandan bu araştırma ebelik ve hemşirelik eğitimi alanında araştırma yapacak araştırmacılara yeni fikirler verebilir. Ebelik ve hemşirelik eğitimi programının uygulayıcısı olan eğitmenlere de araştırma sonuçlarından hareketle öğrencilerin kendilerine olan algılarını ve bilişötesi farkındalıklarını geliştirmelerine olanak tanıyacak uygun ortamlar sağlamaları konusunda yardımcı olabilir.

Bu bilgiler ışığında, bir kamu üniversitesindeki ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyinin incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı, bir kamu üniversitesinde ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyinin belirlenmesi ve bilişötesi farkındalık düzeylerinin seçilmiş değişkenler açısından (cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi ve gelir düzeyi, baba mesleği) değişip, değişmediğini saptamaktır. Bu genel amaç çerçevesinde yanıtı aranacak alt amaç soruları şunlardır:

1) Ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri nedir?
2) Ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin bilişötesi farkındalık puanları;

   a) Cinsiyete,

   b) Bölüme,

   c) Sınıf düzeyine,

   d) Baba mesleğine,

   d) Gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, mevcut durumu ortaya koymaya çalışan betimsel bir çalışma olup, tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu veya olayı var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında Amasya Üniversitesine bağlı Sağlık Bilimleri Fakültesi ebelik bölümü (n=103) ve hemşirelik bölümünde (n=295) öğrenim gören toplam 398 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada herhangi bir örneklem seçim yöntemi kullanılmadan evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmanın yapıldığı tarihlerde izinli veya raporlu olma veya anketlere eksik cevap verme gibi nedenlerden dolayı

385öğrenciye (97 ebelik öğrencisi, 288 hemşirelik öğrencisi) ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmaya gönüllü olarak katılan bu grup araştırmanın örneklemi olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmaya başlamadan önce Amasya Üniversitesi rektörlüğünden yazılı izin alınarak, öğrencilerin katılımında gönüllük esası aranmıştır. Evrende yer alan öğrencilere araştırmanın amacı belirtilmiş ve gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplama araçlarını doldurmaları talep edilmiştir.

Araştırmaya katılan ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin kişisel özelliklerine dayalı bulgular tablo 1 de özetlenmiştir.

Tablo 1.*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgilere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyetiniz	Kadın	313	81.30
	Erkek	72	18.70
	Toplam	385	100.00
Sınıfınız	1.sınıf	89	23.12
	2.sınıf	112	29.09
	3.sınıf	83	21.56
	4.sınıf	101	26.23
	Toplam	385	100.00
Bölümünüz	Hemşirelik	288	74.81
	Ebelik	97	25.19
	Toplam	385	100.00
Baba Mesleği	Memur	56	14.55
	İşci	72	18.70
	Serbest Meslek	167	43.38
	Emekli	67	17.40
	Çalışmıyor	16	4.16
	Vefat	7	1.82
	Toplam	385	100.00
Aylık geliriniz	500 TL <	119	30.91
	500-1000 TL	104	27.01
	1000 TL>	162	42.08

Toplam	385	100.00

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 81.30'u kız, % 18.70'i erkek, % 74.81 hemşirelik ve % 25.19ebelik bölümünde öğrenci, %29.09'u 2. sınıf, % 26.23'ü 4.sınıf, % 23.12'i 1.sınıf, % 21.56'sı 3.sınıfta olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin baba mesleği incelendiğinde; öğrencilerin babalarının % 43.38' inin serbest meslek, % 18.70'inin işci, % 14.55'inin memur, %17.40'ının emekli, % 4.16'sının çalışmıyor olduğu belirlendi Öğrencilerin % 42.08'inin aylık ortalama gelir durumunun 1000 Türk Lirasından fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen Akın, Abacı ve Çetin(2007) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile Türkçe uyarlaması yapılan "Bilişötesi Farkındalık Envanteri" kullanılmıştır. Toplam 52 madde ve iki ana bileşenden oluşun "Bilişötesi farkındalık envanter"inin birinci ana bileşeni "Biliş Bilgisi", ikinci ana bileşeni ise "Bilişsel Düzenleme Becerileridir". Birinci ana bileşen olan Biliş Bilgisinin alt boyutları "Açıklayıcı Bilgi", "Prosedürel Bilgi" ve "Durumsal Bilgi"dir. Birinci alt boyut olan "açıklayıcı bilgi" bireylerin öğrenme görevlerinin yapılarına, bilişsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine ilişkin inançlarını içermektedir. İkinci alt boyut "Prosedürel Bilgi" problemi çözmek için stratejilerin nasıl kullanılacağı hakkındaki bilgiyi ve bireye bilgi ve becerileri kullanma ve düzenleme düzeylerini içermektedir. Üçüncü alt boyut "Durumsal Bilgi" bireyin açıklayıcı ve prosedürel bilgiyi ne zaman ve niçin kullanacağını ölçmektedir. İkinci ana bileşenolan Bilişsel Düzenleme Becerileri ise "Planlama", "İzleme", "Değerlendirme", "Hata Ayıklama" ve "Bilgiyi Yönetme" alt boyutlarından oluşmaktadır. Birinci alt boyut"planlama" bireyin uygun öğrenme stratejilerini seçmesini ve etkili performans için bilişsel kaynaklarını işe koşmasını içermektedir. İkinci alt boyut "izleme" bireyin performansını analiz etmesini, gelecekteki performansı hakkında kestirimlerde bulunmasını, öğrenme stratejilerinin verimliliğini değerlendirmesini ve performans hatalarını saptamasını yansıtmaktadır. Üçüncü alt boyut "değerlendirme" bireyin öğrenme çıktılarını ve verimliliğini değerlendirmesini ölçmektedir. Dördüncü alt boyut"hata ayıklama" bireyin performans ve kavramasındaki hataları düzeltmesini içermektedir. Beşinci alt boyut "bilgiyi yönetme" bilgiyi daha verimli işlemek için organize etme, detaylandırma, özetleme gibi becerileri içermektedir.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi Akın ve diğerleri (2007) tarafından yapılmış üçboyutlu bir yapı ve uyum indekslerinin uygun olduğu belirtilmiştir. Ölçek, daha önce farklı sağlık alanında da kullanıldığı (Turan, Demirel ve Sayek, 2009) için yeniden geçerlik çalışması yapılmamıştır. Ancak bu araştırma kapsamında ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayılarına bakılmıştır. Bu araştırmada Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .93 (52 madde) olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmanın ölçümlerinin güvenirliğini test etmek amacıyla her bir alt boyut için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Açıklayıcı bilgi (8 madde) alt boyutunda.87, Prosedürel bilgi (4 madde) alt boyutunda.796, durumsal bilgi (5 madde), alt boyutunda .797, planlama (7 madde), alt boyutunda .88, İzleme (8 madde) alt boyutunda .88, değerlendirme (6 madde) alt boyutunda .83, hata ayıklama (5 madde) alt boyutunda .85 ve bilgi yönetme (9 madde) alt boyutunda .88 olarak hesaplanmıştır. Yapılan tüm analizlerin sonuçları, ölçeğin bilişötesi farkındalık düzeyini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Nunally (1978) güvenirlik ölçümüne ilişkin katsayının. 70'in üzerinde olması gerektiğini vurgulamaktadır Elde edilen bulgular, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilebileceğini göstermektedir (Tezbaşaran, 1997).

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrencilerin kişisel bilgilerine dair sorulardan, ikinci bölüm ise öğrencilerin "Biliş Ötesi Farkındalık" düzeyinizi tespit etmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, 5'li Likert dereceleme türünde hazırlanan "Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri" ile elde edilmiş ve maddelere verilen yanıtlar; "her zaman (5)", "genellikle (4)", "sık sık (3)", "nadiren (2)","hiçbir zaman (1)" şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçekte toplam 52 madde bulunmaktadır. Olumsuz madde bulunmayan envanterden alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığı göstermektedir. Envanterden alınan toplam puan madde sayısına bölünerek(52) ilgili bireyin bilişötesi farkındalık düzeyi hakkında bir sonuca varılabilir. Bilişötesi Farkındalık Envanterin'den 2.5 puanın altında alan bireylerin düşük, üstünde alanların ise yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip olduğu söylenebilir (Akın vd.,2007).

Bilişötesi Farkındalık Envanteri, Amasya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi ebelik ve hemşirelik bölümüne devam eden öğrencilere uygulanmıştır. Evrende yer alan öğrencilerin sınıflarına gidilerek öğrencilere araştırmanın amacı belirtilmiş ve gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplama araçlarını doldurmaları talep edilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilere kendilerinden alınan bilgilerin yalnızca anketi uygulayan

kişi tarafından değerlendirileceği, başka biri tarafından incelenmeyeceği konusunda açıklama yapıldıktan sonra anket formunu doldurmaları istenmiştir. Uygulamalar, bizzat araştırmacı tarafından okullara gidilerek, 19.03.2018 ile 17.04.2018 tarihleri arasında yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi için SPSS-22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada, ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin bilişötesi farkındalık puanlarının seçilmiş değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için, nonparametrik testlerden Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0.05 kullanılmış olup;$p<0.05$ olması durumunda değişkenlerin normal dağılımdan gelmediği, $p>0.05$ olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılımdan geldikleri belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2010: 42; Kalaycı, 2010:54). Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış, basıklık ve çarpıklık katsayısına, ortalama ve ortancalara ve son olarakta katılımcı dağılımına bakılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle nonparametriktestler kullanılmıştır. Veriler normallik koşullarını sağlamadığı için üçlü karşılaştırmalarda Kruskal WallisH testi, ikili karşılaştırmalarda ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucu ortaya çıkan farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için ise yine ikili karşılaştırma testi olan Mann Whitney U Testi kullanılmıştır (Kıral, 2016; Kıral ve Kaçar, 2016).Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0.05 kullanılmıştır, $p<0.05$olması durumunda anlamlı bir farklılığın olduğu, $p>0.05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans, yüzde alma teknikleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010, 155-166; Kalaycı, 2010, 99-106).

BULGULAR

Araştırma sonucu elde edilen verilere dayalı olarak ortaya çıkarılan bulgular araştırmanın amacına göre sırası ile aşağıda verilmiştir.

Ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerine ilişkin bulgular

Ebelik ve hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarına ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin bilişötesi farkındalıklarına ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler*

	n	ortalama	ortanca	Min	Max	Ss
Açıklayıcı Bilgi	385	28.53	29.00	8.00	40.00	5.77
Prosedürel Bilgi	385	14.04	14.00	4.00	20.00	3.04
Durumsal Bilgi	385	17.95	18.00	5.00	25.00	3.72
Biliş Bilgisi Alt Toplam	385	60.52	61.00	17.00	85.00	11.56
Planlama	385	23.99	24.00	8.00	35.00	5.31
İzleme	385	28.70	29.00	8.00	40.00	5.62
Değerlendirme	385	20.65	21.00	6.00	30.00	4.46
Hata Ayıklama	385	18.01	18.00	5.00	25.00	3.76
Bilgiyi Yönetme	385	32.96	33.00	9.00	45.00	6.32
Bilinç Düzenlemesi Alt Toplam	385	124.30	125.00	50.00	175.00	22.65
Biliş Ötesi Envanteri Toplam	385	184.82	187.00	71.00	258.00	32.96

Tablo 2'de ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin bilişötesi envanteri ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde, alınan en düşük puanının 71.00, en yüksek puanın 258.00 ve ölçek ortalamasının ise 184.42 (Ss32.96) olduğu görülmektedir. Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık envanterinden aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanının (156.00) üstündedir. Buna göre öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarının pozitif olduğu söylenebilir. Bilişötesi envanteri alt boyutlarına ilişkin istatistikler incelendiğinde; biliş bilgisi alt boyut puan ortalamalarının sırasıyla açıklayıcı bilgi puan ortalaması 28.53 (Ss5.77), prosedürel bilgi ortalaması 14.04 (Ss3.04), durumsal bilgi ortalaması 17.95 (Ss3.72)ve biliş bilgisi alt boyutu toplam ortalamasının 60.52 (Ss 11.56) olduğu görülmektedir. Biliş düzenlemesi alt boyutlarının ortalamaları sırasıyla; planlama 23.99(Ss5.31), izleme 28.70 (Ss5.62), değerlendirme21.44 (Ss 4.46), hata ayıklama 18.01 (Ss 3.76) ve bilgiyi yönetme 32.96 (Ss6.32) ve biliş düzenlemesi boyutunun toplam ortalaması 124.00 (Ss22.65) olarak belirlenmiştir. Bilişötesi envanteri ortalaması 184.00 (Ss 32.96) tespit edilmiştir.

Katılımcıların demografik özelliklerine göre biliş ötesi farkındalık düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular

Ebelik ve hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki farklılığın incelenmesi için Mann Whitney U Testi analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Bölüm değişkenine göre ebelik-hemşirelik lisans öğrencilerinin **b**iliş ötesi farkındalık envanteri puanlarının incelenmesine yönelik Mann Whitney U testi Sonuçları*

		n	Ortalama	Ss	Sıra ort.	U	p
Açıklayıcı Bilgi	**Hemşirelik**	288	28.26	5.86	187.79	-1.586	0.113
	Ebelik	97	29.32	5.47	208.47		
	Toplam	385	28.53	5.77			
Prosedürel Bilgi	**Hemşirelik**	288	13.80	3.00	184.70	-2.538	**0.011**
	Ebelik	97	14.76	3.07	217.64		
	Toplam	385	14.04	3.04			
Durumsal Bilgi	**Hemşirelik**	288	17.75	3.78	186.97	-1.842	0.066
	Ebelik	97	18.54	3.49	210.92		
	Toplam	385	17.95	3.72			
Biliş Bilgisi Alt Toplam	**Hemşirelik**	288	59.81	11.66	186.05	-2.114	**0.035**
	Ebelik	97	62.62	11.06	213.64		
	Toplam	385	60.52	11.56			
Planlama	**Hemşirelik**	288	23.97	5.53	191.91	-0.331	0.741
	Ebelik	97	24.07	4.61	196.23		
	Toplam	385	23.99	5.31			
İzleme	**Hemşirelik**	288	28.41	5.63	186.95	-1.841	0.066
	Ebelik	97	29.56	5.54	210.96		
	Toplam	385	28.70	5.62			
Değerlendirme	**Hemşirelik**	288	20.39	4.38	184.90	-2.468	**0.014**
	Ebelik	97	21.44	4.62	217.04		
	Toplam	385	20.65	4.46			
Hata Ayıklama	**Hemşirelik**	288	17.83	3.79	187.90	-1.558	0.119
	Ebelik	97	18.53	3.62	208.15		
	Toplam	385	18.01	3.76			
Bilgiyi Yönetme	**Hemşirelik**	288	32.74	6.28	188.98	-1.222	0.222
	Ebelik	97	33.60	6.42	204.92		
	Toplam	385	32.96	6.32			
Bilişin Düzenlemesi Alt Toplam	**Hemşirelik**	288	123.33	22.62	186.98	-1.830	0.067
	Ebelik	97	127.20	22.60	210.88		
	Toplam	385	124.30	22.65			

	Hemşirelik	288	183.14	32.96	186.11		
Biliş Ötesi Envanteri Toplam	**Ebelik**	97	189.81	32.63	213.45	-2.093	**0.036**
	Toplam	385	184.82	32.96			

*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların bölüm değişkenine göre; bilişin bilgisi temel boyutunun [U=213.64; p<.035]ve bilişötesi farkındalık [U=-2.093; p< .036] düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Ebelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin bilişötesi farkındalık sıra sayı ortalaması (213.45) hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin bilişötesi sıra sayı ortalamasından (186.11) anlamlı derecede yüksektir. Bilişin düzenlenmesi temel boyutunun ise [U=-1.830; p>.05] bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı görülmektedir. Ancak, ebelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin bilişin bilgisi temel bileşeni sıra sayı ortalaması (210.88) hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin bilişin bilgisi temel bileşenin sıra sayı ortalamasından (186.98) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te, bölüm değişkenine göre öğrencilerin bilişin bilgisi temel boyutunun alt boyutlarından proderürel bilgi [U=2.538; p<.05]düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Ebelik bölümü öğrencilerinin prosedürel bilgi sıra sayı ortalaması (217.64) hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin sora ortalamasından (184.70) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bilişin bilgisi temel boyutu diğer alt boyut düzeyleri bakımından bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Açıklayıcı bilgi alt boyutu [U= -1.586; p>.05] ve durumsal bilgi alt boyutu [U= -1.842; p> .05].

Tablo 3 incelendiğinde, bölüm değişkenine göre öğrencilerin bilişin düzenlenmesi temel boyutunun alt boyutlarından değerlendirme alt boyutu [U= -2,468; p<.05] düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Ebelik bölümü öğrencilerinin sıra sayı ortalaması (217.04) hemşirelik bölümü öğrencilerinin sıra sayı ortalamasından (184.90) daha yüksektir. Bilişin düzenlemesi temel bileşeni diğer alt boyut puanları bakımından bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Planlama [U= -0.331; p>.0.74], izleme [U=1.841; p>.066], hata ayıklama [U=-1.558; p>.011], bilgiyi yönetme [U=1.222; p>.022] .

Ebelik ve hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre bilişötesi farkındalık düzeylerinin arasındaki farklılığın incelenmesi için Mann Whitney U Testi analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Cinsiyet değişkenine göre ebelik-hemşirelik lisans öğrencilerinin **b**iliş ötesi farkındalık envanteri puanlarının incelenmesine yönelik Mann Whitney U testi Sonuçları*

		n	Ortalama	Ss	Sıra ort.	U	p
Açıklayıcı Bilgi	**Kadın**	313	28.71	5.77	196.03	-1.115	0.265
	Erkek	72	27.72	5.76	179.85		
	Toplam	385	28.53	5.77			
Prosedürel Bilgi	**Kadın**	313	14.14	3.04	196.34	-1.235	0.217
	Erkek	72	13.60	3.05	178.50		
	Toplam	385	14.04	3.04			
Durumsal Bilgi	**Kadın**	313	18.01	3.74	195.44	-0.902	0.367
	Erkek	72	17.69	3.64	182.38		
	Toplam	385	17.95	3.72			
Biliş Bilgisi Alt Toplam	**Kadın**	313	60.86	11.58	196.29	-1.210	0.226
	Erkek	72	59.01	11.45	178.70		
	Toplam	385	60.52	11.56			
Planlama	**Kadın**	313	24.01	5.29	193.03	-0.012	0.990
	Erkek	72	23.93	5.46	192.85		
	Toplam	385	23.99	5.31			
İzleme	**Kadın**	313	28.78	5.64	193.90	-0.331	0.741
	Erkek	72	28.35	5.58	189.10		
	Toplam	385	28.70	5.62			
Değerlendirme	**Kadın**	313	20.73	4.51	194.55	-0.572	0.567
	Erkek	72	20.33	4.26	186.26		
	Toplam	385	20.65	4.46			
Hata Ayıklama	**Kadın**	313	18.01	3.90	193.30	-0.111	0.912
	Erkek	72	17.97	3.06	191.69		
	Toplam	385	18.01	3.76			
Bilgiyi Yönetme	**Kadın**	313	33.09	6.44	195.61	-0.961	0.336
	Erkek	72	32.40	5.77	181.65		
	Toplam	385	32.96	6.32			
Bilişin Düzenlemesi Alt Toplam	**Kadın**	313	124.61	23.13	194.38	-0.507	0.612
	Erkek	72	122.99	20.54	187.01		
	Toplam	385	124.30	22.65			
Biliş Ötesi Envanteri Toplam	**Kadın**	313	185.47	33.60	195.49	-0.916	0.360
	Erkek	72	182.00	30.11	182.17		
	Toplam	385	184.82	32.96			

Tablo 4 incelendiğinde, biliş bilgisi temel boyutu ve alt boyutları [U= -1.210; p>.05], biliş düzenlemesi temel boyutu ve alt boyutları[U= -0.507; p>.05] ve bilişötesi farkındalık [U=182.17; p>.05] düzeylerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı görülmektedir.

Ebelik ve hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında farklılığın incelenmesi için Kruskal Wallis H Testi analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.*Sınıf düzeyi değişkenine göre ebelik-hemşirelik lisans öğrencilerinin **b**iliş ötesi farkındalık envanteri puanlarının incelenmesine yönelik Kruskal Wallis H testi Sonuçları*

		n	Ortalama	Ss	Sıra ort.	H	p
Açıklayıcı Bilgi	**1.sınıf**	89	28.27	5.33	184.75	6.867	0.076
	2.sınıf	112	27.52	6.51	177.21		
	3.sınıf	83	28.61	5.74	196.09		
	4.sınıf	101	29.80	5.11	215.23		
	Toplam	385	28.53	5.77			
Prosedürel Bilgi	**1.sınıf**	89	13.64	2.80	178.80	6.138	0.105
	2.sınıf	112	13.68	3.35	180.54		
	3.sınıf	83	14.40	2.97	210.25		
	4.sınıf	101	14.50	2.89	205.16		
	Toplam	385	14.04	3.04			
Durumsal Bilgi	**1.sınıf**	89	17.62	3.95	187.29	2.887	0.409
	2.sınıf	112	17.79	3.82	186.17		
	3.sınıf	83	18.51	3.75	210.98		
	4.sınıf	101	17.97	3.35	190.83		
	Toplam	385	17.95	3.72			
Biliş Bilgisi Alt Toplam	**1.sınıf**	89	59.53	11.08	183.03	5.402	0.145
	2.sınıf	112	58.98	12.71	178.48		
	3.sınıf	83	61.52	11.49	207.06		
	4.sınıf	101	62.27	10.51	206.33		
	Toplam	385	60.52	11.56			
Planlama	**1.sınıf**	89	23.65	5.14	186.46	8.289	**0.040**
	2.sınıf	112	22.99	5.89	171.86		
	3.sınıf	83	24.58	4.99	206.37		
	4.sınıf	101	24.92	4.87	211.22		
	Toplam	385	23.99	5.31		**2<3 2<4**	
İzleme	**1.sınıf**	89	28.63	5.44	189.31	3.404	0.333
	2.sınıf	112	27.91	6.37	179.75		
	3.sınıf	83	28.99	4.91	198.19		
	4.sınıf	101	29.39	5.41	206.67		
	Toplam	385	28.70	5.62			
Değerlendirme	**1.sınıf**	89	20.38	4.12	183.94	4.519	0.211
	2.sınıf	112	20.17	5.33	183.34		
	3.sınıf	83	20.54	4.18	192.20		
	4.sınıf	101	21.51	3.83	212.35		
	Toplam	385	20.65	4.46			
Hata Ayıklama	**1.sınıf**	89	18.00	3.57	192.51	2.555	0.465
	2.sınıf	112	17.51	4.32	180.86		
	3.sınıf	83	18.05	3.36	195.42		
	4.sınıf	101	18.52	3.53	204.91		
	Toplam	385	18.01	3.76			
Bilgiyi Yönetme	**1.sınıf**	89	32.97	6.15	194.68	2.126	0.547
	2.sınıf	112	32.09	7.25	181.08		
	3.sınıf	83	33.57	5.79	203.46		
	4.sınıf	101	33.42	5.73	196.13		
	Toplam	385	32.96	6.32			
Bilişin Düzenlenmesi Alt Toplam	**1.sınıf**	89	123.63	21.26	188.76	4.828	0.185
	2.sınıf	112	120.67	26.39	176.66		
	3.sınıf	83	125.72	20.33	201.56		
	4.sınıf	101	127.76	20.78	207.82		
	Toplam	385	124.30	22.65			

Biliş Ötesi Envanteri Toplam	**1.sınıf**	89	183.16	30.39	185.44	5.704	0.127
	2.sınıf	112	179.65	37.99	176.60		
	3.sınıf	83	187.24	30.49	203.86		
	4.sınıf	101	190.03	30.50	208.93		
	Toplam	385	184.82	32.96			

Tablo 5 incelendiğinde, ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre; bilişin düzenlemesi temel boyutunun alt boyutlarından planlama alt boyutu [H=8.289; p< .05]düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. İkinci sınıfta eğitim alan öğrencilerin sıra sayı ortalaması (171.86) üçüncü sınıfta eğitim alan öğrencilerin sıra sayı ortalamasından (206.37) ve dördüncü sınıfta eğitim alan öğrencilerin sıra sayı ortalamasından (211.22) anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te, Diğer alt boyut puanları ve bilişötesi envanteri toplam puanları bakımından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>0.05). Bilişin bilgisi temel boyutu ve alt boyutları puanları bakımından sınıf düzeyleri arasından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bilişin bilgisi temel boyutu [H= 5.402; p> .05], açıklayıcı bilgi alt boyutu [H= 6.867; p> .05], prosedürel bilgi alt boyutu [H=6.138; p> .05] ve durumsal bilgi alt boyutu [H= 2.887; p> .05]. Bilişin düzenlemesi temel boyutu ve alt boyutları da puanları bakımından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bilişin düzenlemesi temel boyutu [H= 4.828; p> .05], izleme alt boyutu [H= 3.404; p> .05], değerlendirme alt boyutu [H= 4.519; p> .05; hata ayıklama alt boyutu [H= 2.555; p> .05], bilgiyi yönetme alt boyutu [H=2.126; p> .05].

Ebelik ve hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin baba mesleklerine göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki farklılığın incelenmesi için Kruskal Wallis H Testi analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Katılımcıların Baba Mesleklerine Göre Bilişötesi Envanteri Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

		n	**Ortalama**	**ss**	**Sıra ort.**	**H**	**p**
Açıklayıcı Bilgi	**Memur**	56	29.66	5.71	217.67	11.646	**0.040**
	İşçi	72	28.22	5.55	186.05		
	Serbest Meslek	167	28.37	6.09	192.50		
	Emekli	67	29.37	5.01	203.30		
	Çalışmıyor	16	25.00	5.10	121.22		
	Vefat	7	26.43	6.63	144.50		
	Toplam	385	28.53	5.77			**5<1**
Prosedürel Bilgi	**Memur**	56	14.77	2.70	221.04	9.964	0.076
	İşçi	72	13.93	2.99	186.17		
	Serbest Meslek	167	13.99	3.20	195.88		
	Emekli	67	14.04	2.92	186.94		

	Çalışmıyor	16	12.38	2.36	127.34
	Vefat	7	14.29	4.03	178.29
	Toplam	385	14.04	3.04	

Tablo 6. *Katılımcıların Baba Mesleklerine Göre Bilişötesi Envanteri Puanları Bakımından Baba Meslekleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları (Devam)*

		n	Ortalama	ss	Sıra ort.	H	p
Durumsal Bilgi	**Memur**	56	18.61	3.49	213.96	10.036	0.074
	İşçi	72	18.22	3.36	195.44		
	Serbest Meslek	167	17.86	3.97	194.48		
	Emekli	67	17.97	3.81	191.49		
	Çalışmıyor	16	16.25	2.52	131.25		
	Vefat	7	15.86	2.97	120.64		
	Toplam	385	17.95	3.72			
Biliş Bilgisi Alt Toplam	**Memur**	56	63.04	10.74	221.32	11.885	**0.036**
	İşçi	72	60.38	11.10	189.47		
	Serbest Meslek	167	60.21	12.25	193.21		
	Emekli	67	61.39	10.76	194.93		
	Çalışmıyor	16	53.63	9.38	119.59		
	Vefat	7	56.57	13.49	147.14		
	Toplam	385	60.52	11.56			5<1
Planlama	**Memur**	56	24.45	4.89	204.63	15.514	**0.008**
	İşçi	72	24.14	4.57	193.61		
	Serbest Meslek	167	24.16	5.60	198.43		
	Emekli	67	24.52	5.14	198.99		
	Çalışmıyor	16	19.69	5.17	99.81		
	Vefat	7	19.57	6.05	119.86		
	Toplam	385	23.99	5.31		5<1 5<2 5<3 5<4	
İzleme	**Memur**	56	29.77	5.22	215.60	8.515	0.130
	İşçi	72	28.13	5.66	176.49		
	Serbest Meslek	167	28.40	5.64	189.85		
	Emekli	67	29.79	5.79	211.75		
	Çalışmıyor	16	26.81	4.53	150.00		
	Vefat	7	27.00	7.16	176.00		
	Toplam	385	28.70	5.62			

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin bilişin bilgisi temel boyut düzeyleri baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir [H=11.885; p< .05]. Babası çalışmayanların sıra ortalaması (119.59) babası memur olanların sıra ortalamasına (221.32) göre anlamlı derecede düşüktür. Biliş bilgisi alt boyutlarından olan "Açıklayıcı Bilgi" alt boyutu düzeyleri bakımından baba meslekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir[H=- 11.646; p< .040]. Babası memur olanların açıklayıcı

bilgi sıra sayı ortalaması (217.67) babası çalışmayanlara (121.22) göre anlamlı derecede yüksek. Ebelik ve hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin baba mesleklerine göre bilişin bilgisi temel bileşeni düzeyleridiğer alt boyut puanları bakımından baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Prosedürel bilgi alt boyutu [H= 9.964; p > .05], durumsal bilgi alt boyutu [H=10.036; p>.05].

Bilişin düzenlemesi alt boyutlarından "Planlama" alt boyutu puanları bakımından baba meslekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır[H= 15.514; p>.05]. Babası çalışmayanların planlama alt boyutu sıra sayı ortalaması (99.81) babası memur (204.63), işçi (193.61), serbest meslek (198.43) ve emekli (198.99) olanların sıra sayı ortalamasına göre anlamlı derecede düşüktür.

Ebelik ve hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin baba mesleklerine göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki farklılığın incelenmesi için Kruskal Wallis H Testi analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur (Devam).

Tablo 6. *Katılımcıların Baba Mesleklerine Göre Bilişötesi Envanteri Puanları Bakımından Baba Meslekleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları (Devam)*

		n	Ortalama	Ss	Sıra ort.	H	p
Değerlendirme	**Memur**	56	21.13	4.66	207.45	6.842	0.233
	İşçi	72	19.90	4.15	170.86		
	Serbest Meslek	167	20.78	4.66	200.03		
	Emekli	67	21.18	4.18	198.81		
	Çalışmıyor	16	19.56	4.32	161.94		
	Vefat	7	19.00	3.56	152.86		
	Toplam	385	20.65	4.46			
Hata Ayıklama	**Memur**	56	19.21	3.84	230.17	11.305	**0.046**
	İşçi	72	17.44	3.50	172.18		
	Serbest Meslek	167	17.89	3.90	191.85		
	Emekli	67	18.30	3.37	199.03		
	Çalışmıyor	16	16.94	3.53	159.00		
	Vefat	7	16.43	4.76	157.14		
	Toplam	385	18.01	3.76		2<1	
Bilgiyi Yönetme	**Memur**	56	34.84	5.86	224.23	12.726	**0.026**
	İşçi	72	32.36	6.19	181.06		
	Serbest Meslek	167	32.65	6.32	191.09		
	Emekli	67	33.81	6.76	203.85		
	Çalışmıyor	16	30.81	5.27	150.59		
	Vefat	7	28.14	4.67	104.50		
	Toplam	385	32.96	6.32		6<3 6<4 6<1 5<1 2<1	
Bilişin Düzenlemesi Alt Toplam	**Memur**	56	129.39	21.74	216.57	11.622	**0.040**
	İşçi	72	121.97	21.93	177.17		
	Serbest Meslek	167	123.88	23.06	195.03		
	Emekli	67	127.60	22.61	205.87		
	Çalışmıyor	16	113.81	19.56	132.13		
	Vefat	7	110.14	23.70	134.86		
	Toplam	385	124.30	22.65		5<3 5<4 5<1 2<1	
Biliş Ötesi Envanteri Toplam	**Memur**	56	192.43	31.34	219.86	12.852	**0.025**
	İşçi	72	182.35	32.15	180.39		

	Serbest Meslek	167	184.09	33.83	195.05	
	Emekli	67	188.99	32.80	201.72	
	Çalışmıyor	16	167.44	25.76	123.28	
	Vefat	7	166.71	33.68	134.79	
	Toplam	385	184.82	32.96		5<1

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin bilişötesi düzeyleri baba mesleklerine göre; bilişin düzenlenmesi temel boyutu [H=11.622; p< .05] ve hata ayıklama alt boyutu [H=11.305; p<.05] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Babası çalışmayanların sıra ortalaması (132.13) babası memur (216.57), işçi (177.7), serbest meslek (195.03) ve babası işçi olanların ((172.18) memur olanlara ((230.17) göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Öğrencilerin bilgiyi yönetme alt boyutu düzeyleri de baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermektedir [H=12.726; p< .05]. Baba mesleğine göre sıra sayı ortalamaları; babası vefat etmiş (104.50) ve babası çalışmayanların (150.59) babası (224.23), işçi (181.06), serbest meslek (191.09) ve emekli (203.85) olanlara göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Diğer bilişin düzenlenmesi alt boyut düzeyleri baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İzleme [H=8.515; p>.05], hata ayıklama [H=11.305; p>.05].

Ebelik ve hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki farklılığın aylık gelir düzeyleri açısından incelenmesi için Mann Whitney U Testi analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Aylık gelir değişkenine göre ebelik-hemşirelik lisans öğrencilerinin biliş ötesi farkındalık envanteri puanlarının incelenmesine yönelik Kruskal Wallis H testi Sonuçları*

		n	**Ortalama**	**Ss**	**Sıra ort.**	**H**	**p**
Açıklayıcı Bilgi	**500 TL den az**	119	27.96	6.39	182.58		
	500-1000 TL	104	28.88	5.69	202.15	1.796	0.407
	1000 TL den fazla	162	28.72	5.35	194.78		
	Toplam	385	28.53	5.77			
Prosedürel Bilgi	**500 TL den az**	119	13.99	3.22	193.24		
	500-1000 TL	104	14.14	3.16	198.40	0.425	0.809
	1000 TL den fazla	162	14.01	2.84	189.35		
	Toplam	385	14.04	3.04			
Durumsal Bilgi	**500 TL den az**	119	18.08	3.66	196.26		
	500-1000 TL	104	17.76	4.06	189.90	0.187	0.911
	1000 TL den fazla	162	17.98	3.54	192.59		
	Toplam	385	17.95	3.72			
Biliş Bilgisi Alt Toplam	**500 TL den az**	119	60.03	12.46	189.30		
	500-1000 TL	104	60.79	12.10	198.95	0.445	0.800
	1000 TL den fazla	162	60.70	10.54	191.90		
	Toplam	385	60.52	11.56			

Planlama	**500 TL den az**	119	23.83	5.54	191.44	0.079	0.961
	500-1000 TL	104	24.16	5.41	195.50		
	1000 TL den fazla	162	24.00	5.10	192.55		
	Toplam	385	23.99	5.31			

Tablo 7. *Aylık gelir değişkenine göre ebelik-hemşirelik lisans öğrencilerinin biliş ötesi farkındalık envanteri puanlarının incelenmesine yönelik Kruskal Wallis H testi Sonuçları (Devamı)*

		n	**Ortalama**	**Ss**	**Sıra ort.**	**H**	**p**
İzleme	**500 TL den az**	119	28.23	5.95	187.05	1.399	0.497
	500-1000 TL	104	29.13	6.05	203.75		
	1000 TL den fazla	162	28.77	5.07	190.47		
	Toplam	385	28.70	5.62			
Değerlendirme	**500 TL den az**	119	20.58	4.70	191.82	.025	0.988
	500-1000 TL	104	20.54	4.62	192.91		
	1000 TL den fazla	162	20.78	4.20	193.92		
	Toplam	385	20.65	4.46			
Hata Ayıklama	**500 TL den az**	119	18.14	3.69	192.93	.601	0.740
	500-1000 TL	104	17.66	3.87	186.46		
	1000 TL den fazla	162	18.12	3.74	197.25		
	Toplam	385	18.01	3.76			
Bilgiyi Yönetme	**500 TL den az**	119	33.32	6.31	196.25	1.204	0.548
	500-1000 TL	104	33.02	6.83	200.28		
	1000 TL den fazla	162	32.65	6.00	185.94		
	Toplam	385	32.96	6.32			
Bilişin Düzenlenmesi Alt Toplam	**500 TL den az**	119	124.10	23.36	191.48	.284	0.868
	500-1000 TL	104	124.51	24.39	197.95		
	1000 TL den fazla	162	124.32	21.05	190.94		
	Toplam	385	124.30	22.65			
Biliş Ötesi Envanteri Toplam	**500 TL den az**	119	184.13	34.00	189,.1	.479	.787
	500-1000 TL	104	185.30	35.66	199,.0		
	1000 TL den fazla	162	185.02	30.50	191,.2		
	Toplam	385	184.82	32.96			

Tablo 7 incelendiğinde, ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin aylık gelir düzeylerine göre bilişötesi farkındalık düzeyleri; bilişin bilgisi temel ve alt boyutları [H=0.445; p> .05] ve bilişin düzenlenmesi temel ve alt boyutları [H=.284; .p > 05]arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bütün alt faktörlerde ve ölçeğin genelinde bilişötesi farkındalık puanları katılımcıların atlık gelir düzeylerine göre değişmediği yani katılımcıların aylık gelir düzeylerine açısından karşılaştırma yapıldığında bilişötesi farkındalık puanlarının denk olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada bilişötesi farkındalık elde edilen ortalama

puanların ölçek orta puanından yüksek olduğu belirlenmiş ve bu durum ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalıklarının yüksek olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Yapılan benzer araştırmalar da (Sarmasoğlu ve Görgülü, 2014; Bonk vd.,2015; Sze-Yeng ve Hussian, 2010; El-Glinay ve Abusaad, 2013) bu sonucu destekler niteliktedir. Ayrıca, Demirel vd. (2015), Alkan ve Erdem (2014) ile Kartal vd. (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları da araştırmamızın sonucuna benzer biçimde öğretmen adaylarının genel olarak bilişötesi öğrenme stratejileri ve bilimsel tutumlarına ilişkin farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Artzt ve Armour-Thomas (1992) tarafından yapılan çalışmada, yüksek bilişötesine sahip öğrenenlerin daha esnek ve problem çözmede sabırlı aynı zamanda bilinçli olarak zihinsel becerileri uygulama eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Eğer ebelik ve hemşirelik öğrencisi bilişötesi düşünebiliyorsa; öğrenmeye ilişkin planlamayı, kontrolü, izlemeyi ve değerlendirmeyi doğru biçimde gerçekleştirecek ve dolayısıyla olumsuz duyguların yaşanma ihtimali düşecektir. Sözü edilen beklentilerin gerçekleşmesinde ve gereklilikleri yerine getirilmesinde, ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyi önemlidir. İnsanlar farklı bilişötesi farkındalık bilgi ve becerisine sahip olduklarında öğrenme düzey ve hızları da farklılık göstermektedir (Woolfolk, 1993). Pintrich ve Groot (1990) bilişötesi farkındalığın; bireyin planlama, denetleme/kontrol etme ve kişinin bilişini nitelemesine yönelik stratejilerden oluştuğunu ileri sürmektedirler. Miller ve Geraci (2011) ise; öğrenme sürecinin yönetiminde bireyin bilişsel düzenlemeler yapabilmesi için üst bilişsel düşünebilmenin önemli olduğunu dile getirmektedir. Bilişötesi farkındalığa sahip olan öğrenenler kendi düşünceleri hakkında farkındalık kazanmış olmakta ve engellere maruz kaldığında mücadele ederek öğrenebilmektedirler (Hoyt ve Sorensen, 2001; Peverly, Brobst ve Morris, 2002). Öğrenme sürecinde, öğrenme kontrolüne sahip olan bireyler, öğrenme kaynaklarını etkin kullanır ve öğrenme stratejisi geliştirmesini de olumlu etkiler (Vonderwell ve Turner, 2005).

Bilişötesi alt boyutlarından "durumsal bilgi" puan ortalaması ölçek puan ortalamasının altında bulunmuştur. Schuch, Shouping ve Gaston (2009), öğrencilerin öğrenim gördükleri alanla ilgili becerilere sahip olsalar bile temel araştırma ve öğrenme becerilerinin yetersiz olduğunu ve bu becerilerin kazandırılabilmesi için programların disiplinler arası ve yaratıcı etkinlikleri içerecek biçimde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu araştırmada, ebelik ve hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin bilişötesi farkındalık puanlarının bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bilişötesi farkındalığın bileşenlerinden olan biliş bilgisi ve bilişsel

düzenleme becerilerinde de toplam puanları bakımından bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bilişötesi farkındalık düzeyindeki farklılık ebelik bölümü öğrencilerinin lehinedir. Bu sonuca göre, ebelik bölümü öğrencilerinin bilişötesi farkındalık puanı hemşirelik bölümü öğrencilerinden daha yüksektir. Bölüm değişkeninin öğrencilerin bilişötesi farkındalık puanları üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Bu sonuç Dinçyürek vd. (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerdir. Buna göre ebelik bölümündeki öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin hemşirelik bölümü öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun; bölümleri tercih eden öğrencilerin branşları gereği yaşantıları sırasında daha çok planlar yaparak karşılaştıkları problemleri çözmek için uygun strateji ve becerileri daha çok kullanmalarının, üst düzey zihinsel işlemleri yapmaya çabalamalarının, yerine getirmeleri gereken görev ya da etkinlikler hakkında bildiklerini sistematik biçimde değerlendirilmelerinin, zayıf ve güçlü yönlerini sıklıkla tespit ederek öğrenme becerilerini daha planlı geliştirmeye çalışmalarının bir sonucu olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada biliş bilgisi bileşenin alt boyutlarından "açıklayıcı bilgi ve durumsal bilgi"; biliş düzenlemesi bileşeninin alt boyutlarından "planlama, izleme, hata ayıklama ve bilgiyi yönetme" puanları bakımından bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bu araştırmada cinsiyete göre ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık puanlarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, Cihanoğlu (2012), Baykara (2011), Alcı ve Karataş (2011), Akabulut (2006), Alisinanoğlu (2003), Erkmen ve Çetin (2007), Adame, Johnson ve Cole (1989), Delias ve Jernigan (1987) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerdir. Ancak; bilişötesi farkındalığın cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği çalışmalar da bulunmaktadır. Öztürk ve Kurtuluş (2017), Evran ve Yurdabakan (2013) ve Bağçeci vd. (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre kızların biliş ötesi farkındalık puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Liliana ve Lavinia (2011) tarafından yapılan çalışma ise hem kızların hem de erkeklerin öğrenimde bilişötesi farkındalık becerilerini kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık envanteri toplam ve alt boyutlarına ilişkin puanlar değerlendirildiğinde, sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları Öztürk ve kurtuluş (2017), Şahin ve Küçüksüleynanoğlu (2015), Baykara (2011), Aydın ve Coşkun (2011), Temur vd. (2010), Sapancı (2012). Saban ve Saban (2008), Dilmaç (2008), Akabulut (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerdir. Ancak,

literatür incelendiğinde bilişötesi farkındalık düzeyinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğine dair araştırmalar da mevcuttur. Mckay (1999), Vovides (2005), Biggs (1988), Evran ve Yurdabakan (2013), Kartal vd. (2013), Bağçeci v.d. (2011) ve Özsoy'un (2007) çalışmasının sonuçları, bu araştırmanın sonuçları ile çelişmektedir.

Yine bu araştırmada ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin sınıf düzeyine göre biliş ötesi farkındalık envanteri alt boyutlarına ilişkin puanları değerlendirildiğinde; biliş düzenlemesi alt boyutlarından "planlama" alt boyutu puanları bakımından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılığın 4. sınıfta olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. 4. sınıfta eğitim alan öğrencilerin "Planlama" puan ortalaması 2.sınıfta eğitim alanların puan ortalamasına göre anlamlı derecede yüksektir. Bu sonuçlara göre, 4. sınıftaki öğrencilerin 2. sınıftakilere göre uygun öğrenme stratejilerini seçebildiğini ve etkili performans için bilişsel kaynaklarını işe koşabildiği söylenebilir. Kışkır (2011) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf düzeyi açısından öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık envanteri alt boyutlarına ilişkin puanları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin baba meslekleri açısından bilişötesi envanteri toplam ve alt boyutlarına ilişkin puanları değerlendirildiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin biliş ötesi farkındalık düzeyindeki farklılık babası memur, emekli ve serbest meslek sahibi olanların lehinedir. Bu sonuca göre babası memur, emekli ve serbest meslek sahibi olanların biliş ötesi farkındalık düzeyleri babası çalışmayanlara ve işçi olanlara göre daha yüksektir. Bu sonuçlara göre baba mesleğinin bilişötesi farkındalık düzeyi üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak Türkiye'de özellikle, ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin baba mesleğine göre nasıl farklılaştığını ortaya koyan araştırmalara sıklıkla rastlanamadığından benzer araştırmaların farklı örneklem grupları üzerinde yapılması gerektiği söylenebilir

Buaraştırma sonucunda, baba meslekleri açısından ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık envanteri alt boyutlarına ilişkin puanlar değerlendirildiğinde; biliş bilgisi alt boyutlarından olan "açıklayıcı bilgi" ve biliş düzenlemesi alt boyutlarından "hata ayıklama ve bilgiyi yönetme" alt boyutu puanı bakımından baba meslekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyindeki farklılık babası memur, emekli ve serbest meslek sahibi olanların lehinedir. Bu sonuca göre, babası memur, emekli ve serbest meslek sahibi olanların biliş ötesi farkındalık

puanı babası işçi ve vefat etmiş olanlardan daha yüksektir. Baba meslekleri açısından ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık envanteri diğer alt boyutlarına ilişkin puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmada ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin biliş ötesi farkındalık envanteri toplam ve alt boyutlarına ilişkin puanlar değerlendirildiğinde, aylık gelir değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Şahin ve Küçüksüleymanoğlu (2015) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada benzer sonuç bulunmuştur. Ancak, literatür incelendiğinde bilişötesi farkındalık düzeyinin aylık gelir değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğine dair araştırmalar da mevcuttur. Serin vd. (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları bizim araştırmamızın sonuçları ile çelişmektedir. Serin vd. (2010) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre ise, yüksek gelir düzeyindeki öğretmen adaylarının orta gelir düzeyindeki adaylara göre daha fazla iç kontrol odaklı oldukları tespit edilmiştir. Buna göre daha yüksek gelir düzeyine sahip olan öğretmen adaylarının yaşamlarında karşılaşabildikleri zorlayıcı problemleri farklı stratejilerle çözmeye uğraşarak değişimi kontrol etme eğiliminde oldukları, kendi öğrenme sorumluluklarına sahip olarak eğlenerek öğrenmeye yatkın oldukları, mesleki alandaki eksikliklerini belirleyerek yaptıkları etkinlikler hakkında kendilerini daha objektif değerlendirebildikleri ve eksikliklerini gidermek için sürekli öğrenmeye çabaladıkları söylenebilir.

ÖNERİLER

Yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlara göre önerileri aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

- Ebelik ve hemşirelik öğrencilerine ders veren eğitmenlerin, ders sürecini yapılandırırken öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarını artıracak drama, panel, istasyon, jigsaw gibi teknikler kullanacak etkinlikler tasarlayabilir.
- Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi değişim düzeyini izlemek için deneysel ortamlar oluşturularak araştırmalar yürütülebilir.
- Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalığa etki düzeyinin incelendiği boylamsal araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırmacılar tarafından üstbilişsel farkındalık düzeyinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmasında etkili olduğu düşünülen sınıf içi öğretim yöntem ve tekniklerinin incelemesi yapılabilir.

- Araştırmacılar için öneriler ise, ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalıklarının artmasında nelerin etken olabileceğini ortaya koyan nitel araştırmalar yapılabilir

KAYNAKÇA

Adame DD, Johnson TC & Cole SP. (1989). Physical fitness, body image, and locus of control in college freshman men and women. *Percept Mot Skills.* Apr;68(2), 400-2.

Akbulut, E. (2006). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin denetim odaklarına ilişkin algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*,(3), 171-180.

Akın, A.,Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.* 657-680.

Alcı, B. ve Karataş, H. (2011). Teacher candıdates' metacognıtıve awareness accordıng to theır domaıns and sex. *International Journal of Multidisciplinary Thought,*1(06), 255–263. CD-ROM. ISSN: 2156-6992:

Alcı, B., ve Karataş, H. (2011). Teacher candıdates' metacognıtıve awareness accordıng to theır domaıns and sex. *International Journal of Multidisciplinary Thought,*: 1(06), 255–263.CD-ROM. ISSN: 2156-6992.

Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(1),97.

Alkan, F. ve Erdem, E. (2014) The relationship between metacognitive awareness, teacher selfefficacy and chemistry competency perceptions. *Procedia - Social andBehavioral Sciences,*143, 778 – 783.

Artzt, A.F. ve Armour-Thomas E. (1992). Development of a cognitivemetacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition andInstruction,*9, 137–175.

Aydın, F. ve Coşkun, M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: A case study from Turkey. *Archives of Applied Science Research*, 3(2), 551-557.

Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.

Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*,80-92.

Biggs, J. (1988). The role of metacognition in enhancing learning. *Australian Journal of Education, 32*(2), 127-138.

Bonk, C. J., Lee, M. M., Kou, X., Xu, S. ve Sheu, F.R. (2015). Understanding the Self-Directed Online Learning Preferences,Goals, Achievements, and Challenges of MIT OpenCourseWare Subscribers. Educational Technology & Society, 18 (2), 349–368.

Bransford, J. D., Brown, A. L. Ve Cocking, R. R. (1999). How people learn: Brain, mind, experience, and school. committee on developments in the science of learnig, *Commission On Behavioral And Social Sciences And Education*. National Research Council.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E., Weinert, ve R. H., Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation and understanding (*pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, K., Özcan, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı) Pegem Akademi, Ankara.

Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Case, L. P., Harris, K. R., ve Graham, S. (1992). Improving the mathematical problem solving of students with learning disabilities: Self-regulated strategy development. *The Journal of Special Education, 26,* 1–19.

Coutinho, S.A. (2008). The relationship between goals, metacognition and academic success. *Educate*. 7(1),39-47.

Cihanoglu, M. O. (2012). Metacognitive awareness of teacher candidates. *Procedia -Social and Behavioral Sciences,*46, 4529 – 4533.

Demirel, M. İlkay, A. E ve Esed, Y.(2015). An investigation of teacher candidates' metacognitive skills, *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 174 ,1521 –1528.

Delias, M.,**ve** Jemigan, L.P. (1987). "Oceupational ıdentity status development and gender comparisons, *Journal Of You1h And Adoleseence, 16,*587-600.

Desoete, A., ve Roeyers, H. (2002). Off-line Metacognition – A Domain-specific Retardation in Young Children with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 25, 123–139.

Dilmaç, ,O. (2008). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının denetim odaklarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergis*i, *20,*1-14

Dinçyürek, S., Çağlar, M., ve Birol, C. (2010). Atılganlık ve denetim odağı düzeyi: gelecek nesillere etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 39, 142-150.

Dunslosky, J.,ve Thiede, K.W. (1998). "What makes people study more? An evaluation of factors that affect self-paced study. *Acta Psychologica,* 98, 37– 56.

Dunning, D., Heath, C., ve Suls, JM. (2004). Flawed self-assessment: implications for health, education, and the workplace. *Psychol Sci.* 5(3), 69.

El-Glinay, A-H., ve Abusaad, F. E. (2013). Self-directed learning readiness and learning styles among Saudi undergraduate nursing students. *Education Today,* 33, 1040–1044.

Erkmen, N. Ve Çetin,M.Ç. (2007).Beden eğitimi öğretmenlerinin denetim odağının bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler EnstitüsüDergis*i,*17,* 211 223.

Evran, Ş. ve Yurdabakan, İ. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi, *Eğitim Ve Öğretim AraştırmalarıDergisi. 23*(2), 213-220.

Flavell, JH. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *Am Psychol.* 34(10), 906-911.

Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review Psychology, 50,* 21-45.

Garner, R. ve Alexander, P.A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions, *Educational Psychologist*, 24, 143-158

Hangrove, R.A.(2007). *Creating creativity in the design studio: Assessing the impact of metacognitive skill development on creative abilities*. A doctoral dissertation North Carolina University, University of North Carolina Press, USA.

Havenga, M., Breed, B., Mentz, E., Govender, D.,Govender, I., Dignum, F. Ve Dignum, V. (2013). Metacognitive and problem-solving skills to promote self-directed learning in computer programming: Teachers' experiences. *SA e-DUC Journal,*10 (2),1-14.

Hoyt, J. E. Ve Sorensen, C. T. (2001). High school preparation, placement testing, and college remediation. *Journal of Developmental Education*, 25, 26–33.

Jacobs, J., ve Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction. *Educ Psychol*. 22 (3), 255-278.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSSuygulamalı, çok değişkenli istatistik teknikleri***.** (5.Baskı) Asil yayın dağıtım, Ankara.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel arastırma yöntemi,* (26. Baskı). Nobel Yayınevi: Ankara.

Kartal,T.,Kayacan,K. Ve Selvi, .M.(2013).Öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve bilişötesi öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi, *International Journal Of Social Science, 6* (1), 913-939.

Kıral, E. (2016). Psychometric Properties of the Emotional Labor Scale in a Turkish Sample of School Administrators. *Eurasian Journal of Educational Research, 16*(63), 71-88.

Kıral, E. ve Kaçar, Ö. (2016). The Relationship between Teachers' School Commitment and School Culture. *International Education Studies,* 9 (12), 90-108.

Kışkır, G. (2011). *Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındakı ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Liliana, C. ve Lavinia, H. (2011). Gender differences in metacognitive skills. a study of the 8 th grade pupils in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences.* 29, 396-401.

Long, H.B.(2000) Understanding self-direction in learning. In: LONG, H.B.,& Associates (eds), *Practice and theory in self-directed learning*. Schaumburg, IL: Motorola University Press: 11-24.

Mckay, M. A. (1999). A comparison of the effects of procedural and metacognition ınstruction on the transfer of computer software skills (*University ofOklahoma)*. Unpublished Doctoral Dissertation. Norman, OK.

Marcum, J.A. (2012). An integrated model of clinical reasoning: dualprocess theory of cognition and metacognition. *J Eval Clin Pract.* 18(5), 954-961

Medina, M.S., Castleberry, A.N., vePersyk, A.M. (2017). Strategies for Improving Learner Metacognition in Health Professional. *Education.American Journal of Pharmaceutical Education*, 81 (4), 1-14.

Miller, T.M.,ve Geraci, L. (2011). Training metacognition in the classroom: the influence of incentives and feedback on exam predictions. *Metacognition Learning*, 6, 303-314.

Naseri, M., Kazemi, M.S., ve Motlag, M. E. (2017). The Effectiveness of Metacognitive Skills Training on Increasing Academic Achievement. The Effectiveness of Metacognitive, *Iranian journal of educational sociology* 1(3), 83-88.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory (2nd ed).* New York: McG-raw-Hill.

Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Öztürk, B., ve Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi İle matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi***.**31, 762-778.

Peverly, S. T., Brobst, K. ve Morris, K. S (2002). The contribution of reading comprehension ability andmetacognitive control to the development of studying in adolescence. *Journal of Research in Reading*, 25, 203–216.

Pintrich, R. R.,ve DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Saban, A. İ ve Saban, A. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları İle Güdülerinin Bazı Sosyo Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-38.

Sapancı, A. (2012). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü düzeylerinin akademik başarıyla ilişkisi [The relationship of student teachers' epistemological beliefs and metacognitive levels with their academic achievement]. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 10(1), 311-331.

Sarmasoğlu Ş.& Görgülü S.(2014). Self-Directed Learning Readiness Levels of Nursing Students. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 13–25.

Schraw, G., ve Dennison, S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19,* 460-475.

Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). "Metacognitive Theories". *Educational Psychology Review,* 7(4), 351-371.

Shannon, S.,V. Ve College, W.,S. (2008). Using metacognitive strategies and learning styles to create self-directed learners. *Institute for Learning Styles Journal,*1,14-28.

Smith, E. M., Ford, J. K. ve Kozlowski, S. W. J. (1997). Building adaptive expertise: Implications for training design strategies, *Training For A Rapidly ChangingWorkplace* Washington, Dc: American Psychological Association (Pp.89-118).

Sze-Yeng, F. Ve Hussian, R. (2010). Self-directed learning in a socioconstructivist learning environment. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 9,* 1913-1917.

Şahin, E., Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). Öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları, biliş ötesi farkındalıkları ve denetim odakları arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 15*(2), 317-334.

Temur, T., Kargın, T., Bayar, S. A., ve Bayar, V. (2010). Metacognitive awareness of grades 6, 7 and 8 students in reading process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 2(2), 4193-4199.

Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. (2. Baskı), Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara.

Turan, S., Demirel, O., ve Sayek, I. (2009). Metacognitive awareness and self-regulated learning skills of medical students in different medical curricula.Med Teach., Oct;31(10):e477-83. doi: 10.3109/01421590903193521.

Tüysüz, C., Karakuyu, Y. ve Bilgin, İ. (2008). Öğretmen adaylarının üst biliş düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2(17), 147-158

Vonderwell, S. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: A case study. *Internet and Higher Education,* 6(1), 77-90.

Vovides, Y. (2005*). Investigating learning from hypermedia via the ımplementation of a computer-based metacognition training regimen and a hypermedia program*. *The University Of Iowa. Unpublished Doctoral Dissertation*. Iowa City, Ia.

MEVSİMLİK TARIM İŞÇİSİ AİLELERİN ÇOCUKLARININ EĞİTİME ERİŞİMLERİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Ali CÜLHA[29]

Hasan DEMİRTAŞ[30]

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının eğitime erişimleri noktasında yaşadıkları sıkıntıları öğrenci görüşlerine göre incelemektir. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu ortaokul öğrencilerinden oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında elde edilen veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiş, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin ebeveynlerinin, özellikle de annelerinin eğitim düzeylerinin çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşlerine göre ailelerinin gelir düzeyi genellikle açlık sınırının veya yoksulluk sınırının altındadır. Çalışmada, öğrencilerin kardeş sayısı ortalamasının yedi-sekiz civarında olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu tarım işçiliği dışında bir işte çalışmadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada öğrencilerin büyük bir bölümünün eğitimden veya okuldan beklentilerinin meslek temasında toplandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin tamamı eğitimlerinin aksadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir bölümü gittikleri yerlerde okula devam etmediklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler mevsimlik tarım işçisi olarak çalışmayı sorun olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Bazıları bu durumu sorun olarak gördüğünü belirtirken, okul çağındaki çocukların tarlaya gitmelerinin önüne geçilmesi ve okula devamlarının sağlanmasını önermişlerdir. Öğrencilerin gelecek hayalleri ise daha çok meslek sahibi olmak ile ilgilidir. Çalışmada elde edilen bulgulara gore öğrencilerin mevsimlik tarım işçisi olarak çalışmalarının onların eğitim hayatlarını olumsuz etkilemekle kalmayıp, gelecek beklentilerini ve hayallerini şekilllendirdiği söylenebilir. Çalışmada elde edilen bulgularla ilgili, ailelere yönelik okuma yazma kursları ve bilinçlendirilmelerine yönelik eğitim faaliyetleri yapılabilir. Öğrencilerin gittikleri bölgede okula devamları ya da ikamet ettikleri bölgede uygun bir barınma ortamında aileleri dönünceye kadar barınmaları sağlanabilir. Öğrencinin çalışmamasıyla ailede oluşan maddi kaybı kısmen de olsa giderebilecek ulusal ve yerel politikalar geliştirilebilir. Gittikleri bölgede veya ikamet ettikleri yerde okula devam eden ve devamsızlık yapmayan öğrencilere ve ailelerine teşvik verilebilir. Okulun olmadığı bölgelerde ailelerin yanında olan öğrenciler için tamamlayıcı eğitim merkezleri açılabileceği önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: *Çocuk, işçi, eğitim*

[29]Lisansüstü Öğrencisi., Milli Eğitim Bakanlığı, Şanlıurfa/Türkiye, ali.63.44@hotmail.com

[30]Doç.Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü ,Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anadilim Dalı, Malatya/Türkiye, hasan.demirtas@inonu.edu.tr

A SURVEY ON ACCESS TO EDUCATION ACCORDING TO THE REMARKS OF THE CHILDREN OF SEASONAL AGRICULTURAL WORKERS' FAMILIES

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the problems experienced by the children of seasonal agricultural workers in terms of access to education according to their opinions. In this study, phenomenological design is used. The study group was composed of secondary school students. The data were obtained through semi-structured interview form and analyzed by descriptive analysis method. The study revealed that the students ' parents, especially their mothers, had very low levels of education. According to students ' opinion, their families ' income level is usually below the hunger limit or poverty line. In the study, students were found to have approximately seven or eight siblings. The majority of students have stated that they do not work in a business other than agricultural labour. In the study, it was determined that most of the students' expectations about from school or education has been gathered under the theme of occupational. According to the study results all of the participants stated that their education is disrupted. Most of the students stated that they are not able to attend school where they go. Some students stated that they do not consider working as seasonal agricultural workers as a problem while some of them consider it as a problem. Some students suggested that school-age children should be prevented from working as seasonal agricultural workers and instead should be encouraged to go to school. Students' dreams about future are mostly related to have a profession. According to the study results, it can be said that working as a seasonal agricultural student workers does not affect only their educational lives negatively, but also shape their future expectations and dreams. Based on the study results it can be proposed that literacy courses can be provided for families and educational activities can be held for raising awareness, students can be provided with convenient housing, where the family can be accommodated until they return, so that students can keep up tehir education. In addition to this, in order to subsidize families to support their living income, national and local policies can be developped. In order to reduce students dropout and absenteeism some various national and local policies, such as subsidısations and complementary training centers, can be developed.

Keywords: Child, workers, education

GİRİŞ

Mevsimlik tarım işçiliği, sanayi devriminden sonra ortaya çıkmıştır. Sanayi devrimiyle birlikte tarımda teknolojinin kullanımının başlaması, küçük tarım işletmelerinin yerini büyük tarım işletmelerinin alması, tarımsal sanayinin doğması, tekstil sektöründeki pamuğa olan ihtiyaç gibi temel sebepler Amerika ve Avrupa'da küçük çiftçilerin topraklarından koparak

büyük sanayi ve tarım işletmelerinin işçisi olma sürecini doğurmuştur. Ayrıca 1860'lı yıllarda yaşanan Amerikan iç savaşının bir yansıması olarak Amerikan topraklarında köle istihdamı sonlandırılmış, bu durum İngiliz dokuma sanayisini etkilemiş, ham madde sıkıntısına neden olmuştur. İngiltere ise Asya ve Afrika'nın çeşitli bölgelerinde, büyük alanlarda pamuk ekimine başlayarak çözüm üretmeye çalışmıştır. Ekim alanlarının genişlemesiyle birlikte tarım işçisine ihtiyaç artmış, mevsimlik tarım isçiliği ortaya çıkmış ve dünya geneline yayılmıştır (Akbıyık, 2011). Günümüzde ise, gelişmekte olan ülkelerin tümünde ekonominin, tarım ve tarıma dayalı sanayi üzerinde yoğunlaşmasından dolayı tarım sektörünün yalnız istihdam açısından değil ekonominin geneli açsısından büyük önem taşıdığı kabul edilmektedir (İpekçioğlu, Büyükhatipoğlu, Monis, Özel ve Bayraktar, 2012; Özbekmezci ve Sahil, 2004). Türkiye'de de hem ekim zamanı hem de hasat zamanında insan emeği oldukça yoğun kullanılmaktadır (Demir, 2015). Kullanılan bu insan emeğinin içinde bir grup vardır ki, bu grup Türkiye'deki çalışma hayatının en sorunlu ve en sahipsiz grubu olan mevsimlik tarım işçileridir (Görücü ve Akbıyık, 2010). Bu işçiler, yeterli gelir düzeyine sahip olmayan aileler olup, tarımsal işlerin yoğun olduğu ekim ve hasat zamanlarında çalışabilmek için, işgücüne ihtiyaç duyulan yerlere göç ederek çalışmaktadırlar (İpekçioğlu vd., 2012). Genellikle de iş güvenliği, sağlık ve eğitim konularında birçok problem yaşamaktadırlar (Rosskam, 2001).

Çocuk İşçiliği Sorunu

Çocuk işçiliği, gelişmekte olan ülkelerde daha yaygın olmakla birlikte dünya genelinde önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Adeoti, Coster ve Gbolagun, 2013). Çocuk işçiliği genel olarak yoksulluk, işsizlik, eğitim olanakları, gelenekler, hızlı ve çarpık kentleşme, nüfus, işverenlerin çocuk işgücü talebi gibi faktörler nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Çocuklar daha düşük bir ücretle özellikle gelişmekte olan ülkelerde aile gelirine önemli katkıda bulunmak amacıyla çalıştırılmaktadırlar (Siddigi ve Patrinos, 1995). Çalışma hayatındaki yasal eksiklikler, işyerlerinin düzenli ve yeterli olarak denetimden geçirilmemesi (Yüksel, Adıgüzel ve Yüksel, 2015), iç göç, çocuğun çalışmasının toplumsal kültürde yer alması, eğitim olanaklarının yetersizliği gibi nedenler de çocuk işçiliğini tetiklemektedir. Bu nedenlerin her biri bir diğerinin hem nedeni hem sonucu olabilmektedir (Erbay, 2013; Tor, 2010). Milyonlarca çocuk fiziksel, zihinsel, eğitsel, sosyal, duygusal ve kültürel gelişimlerine zarar veren ulusal ve uluslararası normlara uygun olmayan koşullarda çalışmaktadır (Gülçubuk, 2012). Çocuk işçiliği, gelişmekte olan ülkelerde yoksulluğun en temel belirleyicisidir. Çünkü buralarda ucuz insan emeği vardır. Bu emek eşitsizliğin ve yoksulluğun sürdürülmesinin aracıdır (Soares, Kruger ve Berthelon, 2012). Bu ülkelerde

çocukların ekonomik olarak sömürüldüğü ve bu durumun yetişkinler tarafından başlatıldığı aşikardır (Munene ve Ruto, 2010). Daha oyun çağında olan çocuklar çeşitli nedenlerle çalıştırılmakta ve eğitim hakkından mahrum bırakılmaktadırlar. Bu çocuklar donanımlı, bilgili ve entelektüel bireyler olmak yerine niteliksiz ya da vasıfsız bireyler olmak zorunda kalmaktadırlar (Yüksel, Adıgüzel ve Yüksel, 2015).

Çocuk işçiliği ile ilgili literatürde, hane halkı büyüklüğü, ailenin eğitim düzeyi, ailenin ekonomik durumu, işgücü piyasasının işleyişi ve mevcut üretim teknolojisinin insana olan talebi gibi çocuk işçiliğini etkileyen birçok faktör belirlenmiştir (Grootaert ve Patrinos, 2002). Bu faktörlerin çoğu toplumun kültürü ve geleneğinde mevcut olduğundan çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılmasında güçlüklerle karşılaşılması olağandır (Thali, 2016). Bu güçlükler; çocuk işçiliğinin bir sorun olarak görülmemesi, yetkililerin sorumluluk almaktan kaçınmaları, denetimin olmaması, çocuğu ve çocuğun ihtiyaçlarını uygun şekilde tanımlayamama ve kavrayamama olarak sıralanabilir (Schwarzbach ve Richardson, 2014). Bu güçlükler Türkiye özelinde irdelenecek olursa, geleneksel yapının çocuk işçiliğini bir sorun olarak görmediği söylenebilir. Ayrıca çocukların çalışmasına yönelik denetimlerin yetersiz olduğu, çocuk ve çocuğun hakları yasal düzenlemelerde tanımlansa da uygulamada problemlerin olduğu söylenebilir.

Mevsimlik Tarım İşçisi Olarak Çalışan Çocuklar

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de çocuk işçiliği sorunu önemli ölçüde tarım işçilerinin sorunları ile ortak özellikler taşımaktadır (Lordoğlu, 2017). Tarım işçisi olarak çalışan çocukların çoğu sahip oldukları fiziksel ve bilişsel kapasitenin üstünde tıpkı bir yetişkin gibi çalışmaktadırlar (Marlenga, Lee ve Pickett, 2012). Çocuklar, mevsimlik tarım işçiliğinin parçası olarak ücret karşılığında doğrudan ya da kendilerinden küçük kardeşlere bakmak, ev işleri yapmak gibi dolaylı yollardan üretim sürecine katılırlar (Çelik, Şimşek, Yüce Tar ve Kırca Duman, 2016). Bu çocuklar; barınma, beslenme, sağlık, eğitim vb. konulardan en fazla etkilenen kesimdir (Gülçubuk, 2012). Yılın yedi-sekiz ayı süren göç süresince aileleri ile beraber çalışma alanlarındaki konteyner ve çadırlarda yaşayan çocuklar, yoksulluk ve onun getirdiği giyim, oyun, beslenme ve sağlık konusunda çeşitli yoksunluklar içinde yaşamakta; sağlık, eğitim ve sosyal hizmetler gibi temel insan hakkı olan hizmetlere yeterince ulaşamamakla birlikte sosyal dışlanmayı da tüm boyutlarıyla yaşamaktadırlar (Akbıyık, 2011).

Çocuk işçiliği konusunda dünya genelinde son yirmi beş yılda önemli gelişmelerin olduğu söylenebilir. Çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılmasına yönelik hangi uygulamalara ihtiyaç olduğu yaşanan deneyimlerle daha da belirginleşmiştir. Hükümetler, iş dünyası, sendikalar, sivil toplum örgütleri, çiftçiler, tarım uzmanları, araştırmacılar çocuk işçiliğinin nedenleri ve ortadan kaldırılmasına yönelik uygulamalar üzerinde çalışmaktadırlar (Constance, 2014). Tarım işçisi olarak çalışan çocukların yaygınlığı ve derinliği kültür, sosyal ve ekonomik gelişim, tarımsal üretimin miktarı ve şekline bağlı olarak birçok ülkede bazı farklılıklar barındırmakla beraber (Beyer, 2012) tüm dünyada çalıştırılan bu çocukların sorunları benzerdir. Çünkü çocuk her yerde çocuktur ve çalışan her çocuğun gereksinimleri birbirinden çok da farklılaşmayacaktır. Bu gereksinimlerin başında da eğitim gelmektedir.

Mevsimlik Tarım İşçiliğindeki Çocukların Eğitimleri

Aileler için geçim kaynağı olan mevsimlik tarım işçiliğinin çocuklara yansımaları farklıdır. Çocukların göç edilen yerlerde sağlıksız koşullarda bulunmaları, yetersiz beslenmeleri ve eğitimlerinden uzak kalmaları gibi nedenler onların biyolojik, fiziksel ve zihinsel gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Kantar Devran, Sevinç ve Seçer, 2014). Bu çocukların eğitimi ise, pek değinilmemiş bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (İpekçioğlu vd.,2012). Özellikle okul çağında olan çocuklar okula gitmek yerine ebeveynleriyle birlikte daha düşük yevmiye ile tarlada çalışmaktadırlar. Eğitimin sürekli kesintiye uğraması çocukların eğitim hayatlarını ve ileri yaşlarda sahip olacakları formasyonu olumsuz etkilemekte, ilerideki çalışma yaşamına ilişkin vasıf düzeyini etkilemekte ve bir kısır döngünün devamına neden olmaktadır (Lordoğlu, 2017; Sevinç ve Sevinç, 2012; Görücü ve Akbıyık, 2010).

Özellikle zorunlu eğitim çağında olan çocukların çalışmak suretiyle eğitimden yoksun kalması, kişisel ve toplumsal zararlara neden olmaktadır (Tor, 2010). Bu nedenle tarım işçiliği çalışma biçimi olarak "en kötü biçimdeki çocuk işçiliği" sınıflandırmasında yer almaktadır (Kantar Devran, Sevinç ve Seçer, 2014). Bu durum, çocukların okuldan uzak kalmalarına, okul başarılarının düşmesine, uyum sorunu yaşamalarına, okula ilgilerinin azalmasına ve okulu terk etmelerine neden olmaktadır (Fazlıoğlu, 2014).

Okul, çocuklara toplumdaki rollerini anlamaları için rehberlik eder ve fırsatlar sunar. Bu nedenle, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğu çocuk işçiliğini ortadan kaldırmak ve çocukların okula gitmelerini sağlamak konusunda zorunlu eğitim gibi bazı uygulamalar geliştirmektedir. Ancak bu zorunlu uygulamaları içeren yaklaşımlar bazı nedenlerden dolayı

çoğu zaman uygulanamamaktadır. Çocukların içinde bulunduğu ekonomik şartlar iyileştirilmeden okullara devam sağlanamayacaktır (Siddigi ve Patrinos, 1995). Zira çocuk emeğinin azaltılması ve okullaşmanın arttırılmasının ailenin ekonomik statüsüyle doğrudan ilişkisi vardır (Soares, Kruger ve Berthelon, 2012).

Mevsimlik tarım işçiliği ve çocuk işçilerle ile ilgili literatür incelendiğinde sorunun kapsamına, sosyal, ekonomik, sağlık gibi sorunlara sık sık değinildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda kısmen de olsa mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının eğitimlerine de değinilmektedir. Ancak spesifik olarak bu çocukların eğitimlerini konu edinen sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu söylenebilir. Ayrıca sorunun asıl aktörleri olan çocukların görüşünün alındığı ve bu sorunun çocukların dünyasındaki yansımalarının incelendiği araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın spesifik olarak bu çocukların eğitimlerini konu edinmesi bakımından alan yazına katkı yapacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada, çocukların görüşlerinin alınmış olması da bu sorunun çocukların dünyalarındaki yansımalarını ortaya çıkarması açısından önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının eğitime erişim noktasında yaşadıkları sıkıntıları öğrenci görüşlerine göre incelemektir. Bu amaca yönelik oluşturulan alt amaçlar ise şunlardır:

1. Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının yaşadıkları eğitsel problemler nelerdir?
2. Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının yaşadıkları eğitsel problemlere yönelik çözüm önerileri nelerdir?
3. Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının yaşadıkları problemlerin onların dünyalarındaki yansımaları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseniyle gerçekleştirilen çalışmalarda katılımcıların bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamı derinlemesine tanımlanır (Creswell, 2013). Çalışma, öğrencilerin mevsimlik tarım işlerinde çalışmalarının onların eğitsel faaliyetlerine yansımalarını incelemesi nedeniyle bu desende tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada, mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının eğitime erişimleri incelenirken, bu problemin öğrenciler tarafından nasıl algılandığından hareketle çalışma grubunun öğrencilerden oluşması hedeflenmiştir. Çalışma Şanlıurfa ilinde yürütülmüştür. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan Tablo 1'de bu öğrencilerin sayısı, ilçe bazında ve öğrenim düzeyleriyle birlikte verilmiştir.

Tablo 1. *Şanlıurfa'da mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan öğrenci sayılarının ilçelere ve öğrenim düzeyine göre dağılımı.*

İlçeler	**İlkokul**	**Ortaokul**	**Lise**	**Toplam**
Eyyübiye	1914	3038	496	5448
Akçakale	603	855	69	1527
Haliliye	600	374	42	1016
Siverek	241	281	304	826
Suruç	305	216	260	781
Harran	271	429	3	703
Viranşehir	50	106	254	410
Hilvan	170	89	29	288
Ceylanpınar	147	24	3	174
Birecik	25	22	3	50
Halfeti	6	18	3	27
Toplam	4332	5452	1466	**11.250**

(Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2017)

Bu verilere göre mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının yoğun olarak ilkokul ve ortaokul öğrencisi olduğu görülmüştür. İlkokul öğrencileri, kendilerini ifade edememe sıkıntısı yaşayabilecekleri ve aileleriyle birlikte tarlaya götürülmelerine rağmen henüz iş yapma becerisine ulaşmadıklarından ve genellikle çalıştırılmadıkları öngörülerek çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Lise öğrencileri ise hem sayıca daha az olmaları hem de çocukların çalışabilecekleri ulusal ve uluslararası normlara göre belirlenen 15 yaş sınırının üstünde olmaları nedeniyle çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Ortaokul öğrencileri ise 10-15 yaşları arasında olup ergenlik döneminin başlangıcı sayılabilecek bir dönemi yaşamaktadırlar. Bu dönemin de kritik bir dönem olduğu, bu dönemdeki yaşantıların bireyin tüm hayatını etkileyebileceği göz önüne alınırsa, okulunu aksatarak ve son derece olumsuz koşullarda çocuk yaşta çalışmak zorunda kalan bu bireylerin psikolojik, sosyal ve fiziksel

gelişim alanlarının önemli ölçüde etkilenebileceği düşünülmektedir. Bu gerekçelerden dolayı çalışma grubu ortaokul öğrencilerinden oluşturulmuştur. Çalışma grubunu dokuz farklı okulda eğitim gören kırk yedi öğrenci oluşmuştur. Görüşmeler mevsimlik tarım işçilerinin yoğun olarak bulunduğu ve sosyo-ekonomik açıdan daha düşük düzeyde olan merkez ilçe Eyyübiye'de yer alan okullarda gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında görüşme yapılan öğrencilerden yirmi beşi kız yirmi ikisi erkektir. Yedi öğrenci 6. sınıf, on bir öğrenci 7. sınıf ve yirmi dokuz öğrenci 8. Sınıfa devam etmektedir.

Veri Toplama Teknikleri

Çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınarak bazı düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formunda sınıf seviyesi, kardeş sayısı, gelir durumları, tarım işçiliği dışında çalışıp çalışmadıkları gibi kişisel bilgilerin yanında aşağıdaki sorular yer almıştır:

1. Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının eğitimden-okuldan beklentileri nelerdir?
2. Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının farklı yerlere gitmelerinin eğitsel anlamda yol açtığı sıkıntılar nelerdir?
3. Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları gittikleri yerlerde okula devam ediyorlar mı, devam ediyorlarsa okulda yaşadıkları sorunlar nelerdir?
4. Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları, bu durumu bir sorun olarak görüyorlar mı, sorun olarak görüyorlarsa çözüm önerileri nelerdir?
5. Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları kendilerine yönelik hayalleri nelerdir?

Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntemde incelenen fenomenle ilgili katılımcıların kişisel deneyimleri betimlenir. Doğrudan alıntılar aktarılarak katılımcıların ifade ettiği önemli ifadeler listelenir, tema olarak adlandırılan büyük bilgi birimleri halinde gruplandırılır (Creswell, 2013).

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerliği kapsamında öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Bu bağlamda öncelikle il milli eğitim müdürlüğünden alınan bilgiler ışığında mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan öğrencilerin en yoğun olduğu dokuz okul belirlenmiştir. Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için alınan izin formu ile birlikte okullara gidilerek, okul yönetimi ile iletişime geçilmiş, uygun bir görüşme zamanı ve ortamı belirlenmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirileceği gün ise gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın güvenirliği kapsamında ise

öğrencilerin özellikleri açıklanmış, yarı yapılandırılmış görüşme formları ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiş ve bir kısmı doğrudan sunulmuştur. Her öğrenciye numara verilmiş ve doğrudan alıntılar yapılırken Ö1, Ö2, Ö3… şeklinde aktarılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğrencilere ait kişisel bilgiler ve öğrencilerin sorulara yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde bir annenin ilkokul mezunu, yedi annenin sadece okuma yazma bildiği, diğer annelerin okuma yazma bilmediği, dokuz babanın ortaokul mezunu olduğu, on bir babanın ilkokul mezunu olduğu, on sekiz babanın sadece okuma yazma bildiği, dokuz babanın ise okuma yazma bilmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin ifadelerine göre ailelerinin aylık ortalama gelirleri düşük düzeydedir. On öğrenci ailesinin aylık ortalama gelirinin 2000-4000 lira olduğunu, diğer öğrenciler ise 2000 liradan az olduğunu ifade etmiştir. Kardeş sayısı ortalamasının yedi-sekiz civarında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yedi öğrenci şehirlerarası tarım işçiliği noktasındaki hareketliliğin dışında hafta sonları da ilçelerde yine tarım işçisi olarak çalıştıklarını ifade etmiştir.

Öğrencilerin Eğitimden ve Okuldan Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Çalışmada birinci soru olarak öğrencilere "bir birey olarak eğitimden ve okuldan beklentileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde eğitimden ve okuldan beklentilerin büyük oranda öğretmen, doktor, hemşire, polis ve avukat gibi meslek temalarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu yönde görüş bildiren bazı öğrencilerin görüşleri doğrudan aktarılmıştır:

> *Okula bir meslek sahibi olmak amacıyla geliyorum. İşsiz bir şekilde dışarıda dolaşmak istemiyorum (Ö8), Okula bir meslek sahibi olmak için gelmeliyiz (Ö13), Başarılı olup bir meslek sahibi olmak istiyorum (Ö19), Güzel bir mesleğimiz olmasını bekliyorum (Ö20), Okuyup bir meslek sahibi olmayı hedefliyorum (Ö22), Okuyup bir meslek sahibi olmak ve geleceğimi kurtarmak istiyorum (Ö23), Eğitimden beklentim, okuyup iyi bir mesleğe sahip olmaktır (Ö26), Eğitimden beklentilerim var. Polis okulunu okuyup yunus polisi olmak*

istiyorum (Ö30), Okuyup avukat olmak istiyorum (Ö34), Okul, bize bilgi verir, meslek sahibi olmamızı sağlar (Ö37), Okulda bir şeyler öğreniriz, iyi bir meslek sahibi olmamızı sağlar (Ö40), Okul benim evim gibidir, okulumu çok seviyorum. Doktor ya da hemşire olmak için çalışıyorum (Ö44).

Az sayıda öğrenci eğitimden ve okuldan eğitimli olmak, güzel bir gelecek ve iyi bir hayat sahibi olmak şeklinde beklentilerinin olduğunu ifade etmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğrencilerin görüşleri aşağıda doğrudan aktarılmıştır:

Güzel bir gelecek bekliyorum (Ö18), Okul, iyi bir insan olmamızı ve iyi bir hayata sahip olmamızı sağlar (Ö42), Bilinçli bir birey olmamı ve iyi davranışlar sergilememi sağlar (Ö45).

Öğrencilerin Mevsimlik Tarım İşçisi Olarak Başka Bir Yere Gitmelerinin Yol Açtığı Eğitsel Sorunlara İlişkin Görüşleri

Çalışmada ikinci soru olarak öğrencilere "mevsimlik tarım işçisi olarak başka bir yere gitmenizin eğitsel anlamda yol açtığı sıkıntılar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde hepsinin bu durumun akademik başarılarında düşüşe neden olduğunu ifade ettiği tespit edilmiştir. Bu soruya ilişkin olarak bazı öğrencilerin görüşleri doğrudan aktarılmıştır:

Döndüğümüzde sınavlar başlamış oluyor, bir şey bilmediğimiz için arkadaşlarımızdan geri kalıyoruz (Ö5), Tarlada çalışmam okul okumamı engelliyor (Ö10), Derslerden geri kalıyorum (Ö18), Okul kapanmadan birkaç ay önce şehir dışına gittiğimiz için derslerden kalıyorum (Ö21), Sınavlardan düşük not alıyorum, çünkü dersleri kaçırıyoruz, geri kalıyoruz (Ö28), Konuları bilmeden sınavlara giriyoruz, o yüzden zayıf alıyoruz (Ö29), Okula geç geldiğim için ilk konuları kaçırıyorum, erken ayrıldığım için de son konuları kaçırıyorum (Ö42), Sonradan geldiğim için konuları anlamıyorum, diğer arkadaşlarımdan geri kalıyorum (Ö43), İlk konuları kaçırıyoruz, sonraki konuları da bu yüzden anlamıyoruz (Ö45).

Öğrencilerin Mevsimlik Tarım İşçisi Olarak Gittikleri Yerlerde Okula Devamlarına İlişkin Görüşleri

Çalışmada üçüncü soru olarak öğrencilere "mevsimlik tarım işçisi olarak gittiğiniz yerde okula devam ediyor musunuz, devam ediyorsanız okulda yaşadığınız sorunlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden çok azı gittikleri yerlerde de okula devam

ettiklerini, tamamına yakını ise gittikleri yerlerde okula devam etmediklerini belirtmişlerdir. Bu soruya ilişkin olarak bazı öğrencilerin görüşleri doğrudan aktarılmıştır:

Orada okula gitmiyoruz (Ö4), Gittiğimiz yerde okula gitmiyoruz (Ö10), Evet, orada okula devam ediyorum, herhangi bir sorun yaşamıyorum (Ö37), gittiğimiz yerde okula devam ediyorum ancak fiziksel şartlar çok kötü (Ö23).

Öğrencilerin Mevsimlik Tarım İşçisi Olarak Çalışmalarını Kendileri İçin Sorun Olarak Algılama Durumlarına İlişkin Görüşleri

Çalışmada dördüncü soru olarak öğrencilere "mevsimlik tarım işçisi olarak çalışmayı kendiniz ve eğitiminiz için sorun olarak görüyor musunuz, eğer sorun olarak görüyorsanız çözüm önerileriniz var mı?" sorusu yöneltilmiştir.

Öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde on beş öğrenci bu durumu bir sorun olarak görmediğini ifade etmiştir. Dokuz öğrenci bu durumu sorun olarak gördüklerini belirtirken herhangi bir öneri konusunda görüş belirtmemişlerdir. On üç öğrenci ise bu durumu sorun olarak gördüklerini, çözüm olarak da okuyan çocukların tarlaya gitmelerinin önüne geçilmesi ve okula devamlarının sağlanmasını önermişlerdir.

Anne ve babalarımızla konuşulmasını ve işe gitmememizin sağlanmasını istiyorum (Ö5), İşe gitmek istemiyorum (Ö9), Eğitim görmek isteyen her çocuk okuluna devam etmeli, çalıştırılmamalıdır. Annem, babam ve okumayan kardeşlerim çalışabilir (Ö15), Çalışmak istemiyorum (Ö16),Okul okumak isteyen her çocuğun çalışmaması gerekir. En azından okulun açık olduğu dönemlerde çocuklar çalıştırılmamalıdır (Ö44).

Yedi öğrenci ise bu durumu sorun olarak gördüğünü, çözüm olarak da babalarına düzenli bir iş veya ailelerine maddi yardım yapılabileceğini önermiştir.

Babamın düzenli bir işte çalışmasını istiyorum (Ö11), Eğer babamın bir işi olsaydı işe gitmek zorunda kalmazdım (Ö21), Maddi sıkıntılar yaşıyoruz, mecburuz gitmeye. Bize maddi yardım yapılırsa belki gitmeyiz (Ö30), Babam düzenli bir iş yapsa belki okul zamanı gitmeyiz (Ö35), Giden öğrenciler için para toplanıp, gitmeleri engellenebilir (Ö38), Devlet bu tarım işçilerine maddi destek verebilir (Ö43), Tarlada işe gidince derslerden geri kalıyorum, sınavlardan düşük not alıyorum, orada okula gidebilsem belki çok daha iyi olur (Ö22), Eğitim hayatım bu durumdan olumsuz etkileniyor, bize ekstra eğitim verseler bu durumumu düzeltiriz (Ö41).

Öğrencilerin Hayallerine İlişkin Görüşleri

Çalışmada son soru olarak öğrencilere "kendinize yönelik hayalleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin tamamı gelecekte bir meslek sahibi olmayı hayal ettiklerini belirtmişlerdir. Üç öğrenci meslek hayallerinin yanında ailelerine ve tarım işçilerine yardım etmeyi hayal ettiklerini ifade etmişlerdir.

> *Gelecekte güzel bir meslek sahibi olmayı ve tüm tarım işçilerine yardım etmeyi hayal ediyorum (Ö19), Benim gelecekteki hayalim okuyup avukat olmak, anneme, babama ve kardeşlerime sahip çıkmaktır (Ö26), Gelecekte hemşire olmak istiyorum ve aileme yardımcı olmak istiyorum (Ö33).*

Üç öğrenci ise kendi meslek hayallerinin yanında toplumun faydasına yönelik hayallerini ifade etmişlerdir.

> *Hemşire olup insanların hayatını kurtarmak istiyorum (Ö35), Meslek sahibi olduğumu ve başkalarının da meslek sahibi olduğunu görmek isterim (Ö38), Öğretmen olmayı hayal ediyorum. Ayrıca hiç haksızlığın olmadığı bir dünya istiyorum (Ö45).*

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmada öğrencilerin ebeveynlerinin, özellikle de annelerinin eğitim düzeylerinin çok düşük olduğu, büyük çoğunluğunun okuma yazma bilmediği bilgisine ulaşılmıştır. Bu bilgiler tarım işçiliği yapan ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çok düşük olduğu, özellikle kadınların eğitim noktasında ciddi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Türkiye'de Cumhuriyetin ilanıyla birlikte eğitim düzeyinin yükseltilmesi politikalarına rağmen, kırsal kesimde yaşayanlar ve özellikle tarım işiyle uğraşanlar arasında eğitim düzeyinin istenilen seviyeye ulaşmadığı, bu durumun mevsimlik tarım işçileri arasında daha da belirgin olduğu söylenebilir (Görücü ve Akbıyık, 2010). Bu durumda bu ailelere yönelik aile eğitimi programlarının düzenlenmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Özellikle annelerin bu programlara katılımı önemli görülmektedir. Çünkü ailenin eğitiminde kritik öğe annedir. Anne eğitilirse çocuğunu da ailesini de eğitir (Cigno ve Rosati, 2002). Ayrıca ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocuk istihdamı arasında ters bir orantının bulunduğu açıktır. Yani büyük ölçüde ebeveynlerin eğitim düzeyleri ne kadar az ise ailede çalışan çocuk sayısı o kadar fazla olmaktadır (Acaroğlu, 2010; Erbay, 2013).

Öğrencilerin görüşlerine göre ailelerinin gelir düzeyi genellikle açlık sınırının veya yoksulluk sınırının altındadır. Zaten mevsimlik tarım işçiliği hangi nedene dayanırsa dayansın

temel neden, bu insanların yaşadıkları yerlerde geçimlerini sağlayacak yeterli gelirden yoksun olmalarıdır (Görücü ve Akbıyık, 2010).

Ailelerin eğitim durumu ve gelir düzeyleri birlikte ele alındığında eğitim düzeyi yükseldikçe, yoksul olma riski azalmaktadır. Ailedeki yetişkinlerin yeterli eğitim, bilgi ve becerilerinin olmaması, işsizliğe ya da vasıfsız olarak düşük ücretle çalışmalarına sebep olmaktadır. Bu durum da ailenin yoksulluğuna, çocuğun eğitim masraflarını karşılayamamasına ve çocuğun kazancına gereksinim duymasına yol açmaktadır. Bu durum, çocuğun okula devamını engellemekte; çocuğun da gelecekte donanımsız ve vasıfsız bir birey olmasına neden olmaktadır (Tor, 2010). Öncelikle bu ailelerin tespit edilmesiyle işe başlanmalıdır. Bu aileler tespit edilip kayıt altına alındıktan sonra istihdam edilecekleri bölgeler ve zamanlar belirlenip, belli dönemlerde iş garantisi sağlanabilir. Mevsimlik tarım işçiliğinin yaygın olduğu gelişmekte olan bazı ülkelerde ulusal kırsal istihdam garantisi adı altında her bir işçi için yılın belli bir süresinde ücret garantisi verilmektedir (McKinney, 2015).

Çalışmada, öğrencilerin kardeş sayısı ortalamasının yedi-sekiz civarında olduğu tespit edilmiştir. Bu durum beklenen bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Ancak, tarım işçisi olarak çalışmanın mı kalabalık aile yapısını gerektirdiği yoksa kalabalık aile yapısının mı aileleri tarım işçisi olarak çalışma eğilimine sürüklediği tartışmaya açık bir konudur. Tarım işçiliği gibi bedenen yapılan işlerde kadınlar ve çocuklar dâhil ailede iş yapabilecek tüm bireylerin ailenin gelirine katkı yaptığı aşikardır.

Öğrencilerin çoğunluğu tarım işçiliği dışında bir işte çalışmadıklarını belirtmişlerdir. Yedi öğrenci şehirlerarası tarım işçiliği noktasındaki hareketliliğin dışında hafta sonları da ilçelerde yine tarım işçisi olarak çalıştığını ifade etmiştir. Bu bulgudan hareketle kısa süreli il içi ve uzun süreli il dışı boyutunun olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin büyük bir bölümünün eğitimden ve okuldan beklentilerinin bir mesleğe yönelik olması öğrencilerin ailelerinin yaşadıkları işsizlik sorunları ve anne babalarının bir meslek sahibi olmamalarının bu çocuklara yansıması olarak görülebilir. Anne-babanın bir mesleğinin olmaması nedeniyle yaşanan maddi sıkıntıların, öğrencilerin eğitimden ve okuldan beklentilerini şekillendirdiği söylenebilir. Öğrencilerin, eğitimi ve okulu, temel ihtiyaçları karşılayabilecek, geçimlerini sağlayabilecek ve ailelerinin yaşadığı sıkıntıları yaşamalarını engelleyecek bir araç olarak gördükleri söylenebilir. Çok az sayıda öğrenci eğitimden ve

okuldan eğitimli olmak, güzel bir gelecek ve iyi bir hayat sahibi olmak şeklinde beklentilerinin olduğunu ifade etmiştir.

Mevsimlik tarım işçisi olarak çalışmanın yol açtığı eğitsel sorunlarla ilgili olarak öğrencilerin tümünün görüşleri eğitimin aksaması teması altında toplanabilir. Öğrencinin içinde yetiştiği sosyal çevre ve eğitim hizmetinin verildiği okulların öğrencilerin daha donanımlı bir birey olmasını sağlayan temel faktörler (Yıldız, 2007) olarak düşünüldüğünde mevsimlik göçün neden olduğu okul devamsızlığı ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirli Yıldız, 2016). Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bu durumdan dolayı derslerden geri kalma, konuları anlamama, bazı sınavlara girememe ve sınavlardan düşük not alma gibi eğitimsel sorunlara neden olduğu görülmektedir. Bu görüşler bu çalışmanın gerçekleştirilmesindeki çıkış noktası olarak da ifade edilebilir. Mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan ailelerin çocuklarının eğitimlerinin aksamaması için birtakım önlemler, uygulamalar ve politikalar geliştirilmektedir. Ancak bu çalışmada yer alan katılımcıların görüşleri geliştirilen önlemler, uygulamalar ve politikaların yetersizliğinin bir işareti olarak algılanabilir.

Öğrencilerin büyük bölümünün gittikleri yerlerde okula devam etmemeleri eğitim hayatlarının ciddi manada sekteye uğradığının açık göstergesidir. Öte yandan öğrencilerin gittikleri yerlerde okula devam etmelerine yönelik alınan önlemlerin sahada uygulanmadığı ya da uygulanamadığı görülmektedir. Öğrenciler açısından bakıldığında tek başlarına karar veremediklerinden, aileye bağımlı oldukları için, itirazsız bu işi sürdürmektedirler (Kantar Devran, Sevinç ve Seçer, 2014). Ayrıca çocukların, ailelerinin yaşadığı maddi yetersizlikler nedeniyle böyle bir faaliyetin içinde bulundukları, bir bakıma kendilerini mecbur hissettikleri söylenebilir.

MEB (2016) tarafından yayımlanan genelgede mevsimlik tarım işçilerinin çocukların gittikleri yerlerde misafir öğrenci olarak kabul edilip eğitimlerinin devamının sağlanması hususunda önlemler alınmıştır. Bu gelişmenin olumlu bir gelişme olmakla birlikte, özellikle ilkokul çocukları gibi henüz iş yapma becerisi kazanmamış bireylerde etkili olabileceği, aileleri ve toplum tarafından iş yapma yeterliği kazandığı düşünülen ortaokul öğrencileri için istenilen düzeyde etkili olmayacağı düşünülmektedir. Zira bu öğrenciler aileleri için aynı zamanda birer kazanç aracı olarak da görülmektedirler. Bu öğrenciler için daha düşük bir ücretlendirme yapılsa da bu dönemde ailece çalışılarak kazanılan para, babanın yönetiminde ailenin yıllık geçiminde kullanılmaktadır. Yani çocukların da dâhil olduğu bir imece usulü söz konusudur. Dolayısıyla tarlaya çalışmak amacıyla götürülen bir çocuğun çalışmayıp sadece

okula gitmesi bu işin ekonomik boyutuyla örtüşmemektedir. Gündüz tarlada çalışıp akşam okula gitme seçeneğinin de gün boyu çalışıp bedensel anlamda tükenen bir çocuk için etkili olamayacağı düşünülmektedir. Zaten tarım işlerinde, gün boyu sabah erkenden çalışmaya başlanıp akşam yemeğiyle birlikte dinlenme ve uyumaya geçildiği de bilinen bir gerçektir. Öte yandan tarım arazilerinin genişliği, dağınıklığı ve uzaklık gibi fiziksel şartlar da göz önüne alındığında bu durumun daha da güçleştiği söylenebilir. Çalışma grubundaki sadece iki öğrenci mevsimlik tarım işçisi olarak gittiği yerde okula devam ettiğini belirtmiştir. Biri, oradaki okulda bir sorun yaşamadığını, diğeri ise gittiği yerde okula devam ettiğini ancak fiziksel şartların çok kötü olduğunu ifade etmiştir. Burada bu öğrencilerin günlük yaşamlarındaki sıkıntılar, imkânsızlıklar ve yetersiz fiziksel şartlar göz önüne alınırsa öğrencinin devam ettiği okuldaki fiziksel şartların yetersiz olduğu görüşü düşündürücüdür. Yani ihtiyaçları asgari düzeyde karşılanan ve beklentileri bile asgari düzeyde olan bir bireyin memnuniyetsizliği tarım işçisi olarak gidilen yerlerdeki okulların koşulları da dikkat çekicidir.

On beş öğrenci mevsimlik tarım işçisi olarak çalışmayı bir sorun olarak görmediğini ifade etmiştir. Bu bulgu dikkat çekicidir. Buradan hareketle bu çocukların tarım işçisi olarak çalışmayı ve okuldan uzaklaşmayı kabullendikleri ileri sürülebilir. Dokuz öğrenci bu durumu sorun olarak gördüklerini belirtirken herhangi bir öneri konusunda görüş belirtmemişlerdir. On üç öğrenci bu durumu sorun olarak gördüğünü, çözüm olarak da okul okuyan çocukların tarlaya gitmelerinin önüne geçilmesi ve okula devamlarının sağlanmasını önermişlerdir. Yedi öğrenci bu durumu sorun olarak gördüğünü, çözüm olarak da babalarına düzenli bir iş veya ailelerine maddi yardım yapılabileceğini önermişlerdir. Bu doğrultuda görüş bildiren öğrencilerin durumun ekonomik boyutunun farkında oldukları ve bu doğrultuda öneri geliştirdikleri söylenebilir. Bir öğrenci, eğitim hayatlarının bu durumdan olumsuz etkilendiğini, ilave eğitimlerle aradaki açığın kapatılabileceğini ifade etmiştir. Bu görüşe paralel şekilde MEB (2016) tarafından yayınlanan genelgede bu çocukların aksayan derslerine yönelik takviye kurslarının açılmasının gerekliliği belirtilmiştir. Ancak bu araştırma özelinde katılımcıların hiç biri derslerden geri kaldıkları dönemdeki eksikliklerini gidermek adına herhangi bir takviye kursu aldıklarını ifade etmemişlerdir.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamı gelecekte bir meslek sahibi olmayı hayal ettiklerini belirtmişlerdir. Gelecek hayallerini temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek, şu an ailelerinin yaşadığı sıkıntıları yaşamayacakları ve ailelerine yaşatmayacakları bir mesleği düşledikleri söylenebilir. Bazı öğrenciler, meslek hayallerinin yanında ailelerine ve tarım işçilerine yardım etmeyi hayal ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere sahip öğrencilerin

kendi gelecek planlarının yanında, toplumsal faydayı da düşündükleri söylenebilir. Başka bir deyişle sadece kendilerinin değil herkesin mutluluğunu istemektedirler. Bir öğrenci ise mevcut yaşantısının, yoksulluğun, tarımda çalışmasının, okula gidememesinin ve eğitiminin aksamasının geleceğini olumsuz etkileyeceğini, gelecek beklentisinin olmadığını ifade etmiştir. Buradan hareketle yaşanan mevcut problemlerin bu öğrencinin hayallerini bile etkileyecek boyuta ulaştığı söylenebilir.

Öneriler

- Ailelere özellikle de annelere yönelik hayat boyu öğrenme kapsamında okuma yazma kursları ve bilinçlendirilmelerine yönelik aile eğitim faaliyetleri yapılabilir.
- Çocukların gittikleri bölgede okula devamları sağlanabilir ya da ikamet ettiği bölgede uygun bir barınma ortamında ailesi dönünceye kadar kalması sağlanabilir.
- Ailenin çocuğun çalışmamasıyla oluşan maddi kaybı kısmen de olsa giderebilecek ulusal ve yerel politikalar geliştirilebilir. Gittikleri bölgede veya ikamet ettikleri yerde okula devam eden çocuklarının okula devam durumları e-okul sisteminden takip edilip, devamsızlık yapmayan öğrencilere ve ailelerine teşvik verilebilir.
- Okulun olmadığı bölgelerde ailelerin yanında olan çocuklar için tamamlayıcı eğitim merkezleri açılabilir.
- Bu sorunla ilgilenen sivil toplum örgütlerinin ve devlet kurumlarının daha aktif olmaları, sivil toplum örgütlerinin sayısının arttırılması ve daha etkin faaliyetler yapmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

Acaroğlu, H. (2010). An empirical approach about some important features of child labor in Turkey. *Business and Economic Horizons, 3*(3), 135-146.

Adeoti, A.I., Coster, A.S. & Gbolagun, A.O. (2013). Child farm labour in rural households of south-west, Nigeria. *Global Journal of Human Social Science Arts & Humanities 13*(1),12-21.

Akbıyık, N. (2011). Malatya'da çalışan mevsimlik tarım işçilerinin sosyal ve ekonomik sorunlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(36),132-154.

Beyer, D. (2012). Child labor in agriculture: some new developments to an ancient problem. *Journal of Agromedicine, 17*(2), 197-207.

Cigno, A & Rosati, F. C. (2002). Child labour, education and nutrition in rural India. *Pacific Economic Review, 7*(1),65-83.

Constance, T. (2014). *Addressing child labor in agriculture supply chains within the global right against child labor*. Erişim adresi: http://heinonline.org.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal.

Çelik, K., Şimşek, Z., Yüce Tar, Y. ve Kırca Duman, A. (2016).*Gezici mevsimlik tarım işinde çalışan kadınların çalışma ve yaşam koşullarının irdelenmesi.* Erişim adresi: http://documents.worldbank.org/curated/en

Demir, M. (2015). Mevsimlik tarım işçilerinin sosyal güvenlik haklarına ilişkin değerlendirmeler ve öneriler. *Çalışma ve Toplum, 44*(1),177-194.

Erbay, E. (2013). Türkiye'de çocuk işçiliğinin büyük resmi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 24*(81),157-167.

Demirli Yıldız, A. (2016). Tarım işçisi ailelerin çocuklarının okul sürecinde deneyimledikleri sorunların anadil bağlamında ele alınması. *Eğitim, Bilim Toplum Dergisi, 14*(55), 102-116.

Fazlıoğlu, A. (2014). *Dezavantajlı bir aile çiftçiliği grubu olarak mevsimlik tarım işçileri.* Ulusal Aile Çiftçiliği Sempozyumu Bildiri Metinleri İçinde (s. 55-60). 30-31 Ekim 2014 Ankara.

Görücü, İ. ve Akbıyık, N. (2010). Türkiye'de mevsimlik tarım işçiliği: sorunları ve çözüm önerileri. *Hikmet Yurdu, 3*(5),189-219.

Grootaert, C. & Patrinos, H.A. (2002). *A four-country comparative study of child labor*. Erişim adresi: http://documents.worldbank.org

Gülçubuk, B. (2012). Tarımda çocuk emeği sömürüsü ve toplumsal duyarlılık. *Çalışma ve Toplum,* (2), 75-94.

İpekçioğlu, Ş., Büyükhatipoğlu, Ş., Monis, T., Özel R. ve Bayraktar, M. (2012). *Mevsimlik tarım işçilerinin ekonomik-sosyal sorunları ve çözüm önerileri.* 10. Ulusal Tarım

Ekonomisi Kongresinde Sunulan Bildiri, Konya. Erişim adresi: http://www.tarimarsiv.com

Kantar Devran, M., Sevinç, M. R. ve Seçer, A. (2014). *Türkiye'de tarım işçisi çocuklar*. XI. Ulusal Tarım Ekonomisi Kongresinde Sunulan Bildiri, Samsun. Erişim adresi: www.tarekoder.org/wp-content/uploads

Lordoğlu, K. (2017). Türkiye'de çocuk işçiliğine ilişkin değerlendirme ve saptamalar. *Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi.* Ekim 2016-Mart 2017, 18-28.

Marlenga, B., Lee, B. C. & Pickett, W. (2012). Guidelines for children's work in agriculture: implications for the future, *Journal of Agromedicine*, 17, s.140–148, doi: 10.1080/1059924X.2012.661305

McKinney, K. (2015). Situating corporate framings of child labor: toward grounded geographies of working children in globalized agriculture. Erişim adresi: www.elsevier.com/locate/geoforum

MEB. (2016). *Mevsimlik tarım işçileri ile göçer ve yarı göçer ailelerin çocuklarının eğitime erişimleri genelgesi.* (Sayı. 45512797-10.06-E.3243629).

Munene, I. I. & Ruto, S. J. (2010). The right to education for children in domestic labour: empirical evidence from Kenya. *International Review of Education*, 56, 127–147. doi: 10.1007/s11159-010-9152-1

Özbekmezci, Ş. ve Sahil, S. (2004). Mevsimlik tarım işçilerinin sosyal, ekonomik ve barınma sorunlarının analizi, *Gazi Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Dergisi, 19*(3), 261-274.

Rosskam, E. (2001). Tarımsal çalışma yaşamının iyileştirilmesi için eğitim ihtiyacı. *Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi,* (D. Güleç, Çev.) Temmuz Sayısı.

Schwarzbach, N. & Richardson, B. (2014). A bitter harvest: child labour in sugarcane agriculture and the role of certification systems. Erişim adresi: http://heinonline.org

Siddigi, F. & Patrinos, H. A. (1995). Child labor: issues, causes and interventions. *Human Capital Development and Operations Policy*. Erişim adresi: http://documents.worldbank.org

Sevinç, G. ve Sevinç, M.R. (2012). *Gezici mevsimlik tarım işçisi ailelerin ilköğretim seviyesindeki çocuklarının eğitim sorunları.* 10. Ulusal Tarım Ekonomisi Kongresinde Sunulan Bildiri, Konya. Erişim adresi: http://www.tarimarsiv.com

Soares, R. R., Kruger, D. & Berthelon, M. (2012). Household choices of child labor and schooling: a simple model with application to Brazil. *The Journal of Human Resources, 47*(1),1-31.

Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2017). *Mevsimlik Gezici Tarım İşçileri İzleme Kurulu Raporu.*

Thali, M. (2016). Missing childhood: how cultural norms and government systems continue to support child labor in agriculture. *Drake Journal of Agricultural Law, 20*(3),453-481.

Tor, H. (2010). Türkiye'de çocuk işçiliğinin boyutları. *Journal of World of Turks,* (2), 25-42.

Yıldız, Ö. (2007). Çalışan çocuklar: sorun mu? çözüm mü? *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 57-66.

Yüksel, M., Adıgüzel, O. ve Yüksel, H. (2015). Dünyada ve Türkiye'de sosyal politika temelinde dezavantajlı bir grup olarak çocuk işçiler realitesi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* (6),23-34.

ÖĞRETMEN MERKEZLİ DENETİM: KLİNİK DENETİME İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

Esranur ÇAY[31]

Münevver ÖLÇÜM ÇETİN[32]

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, çağdaş eğitim denetimi yaklaşımlarından biriolan öğretmen merkezli denetim: klinik denetime ilişkin yönetici görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan toplam 10 okul yöneticisi (okul müdürleri, müdür yardımcıları) oluşturmuştur. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemine tabi tutularak katılımcıgörüşleri açık ve sistematik bir biçimde betimlenmiş, tablolaştırılmış ve katılımcı görüşlerinden alıntılar yapılarak yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin tamamına yakını, klinik denetim yaklaşımının temel savı olması bakımından öğretmenin profesyonel mesleki gelişimini desteleyeceğine ve klinik denetim varsayımlarının gerçek yaşamda uygulanabilir ise hem örgüt kültürüne hem de öğretimin iyileştirilmesinebüyük katkı sağlayacağı yönünde olumlu görüşlerini beyan etmişlerdir. Bunun yanı sıraokul müdürlerinin gerekli donanıma sahip olmaları sağlanabilir ve sistemdeki eksiklikler giderilebilir ise,klinik denetim uygulamalarının okul müdürleri ve gerekli durumda bir yardımcı ekip ile birlikte öğretmenlere denetleme algısı yerine değerlendirme algısı yaratılarak uygulanabileceğisöylenebilir.

Anahtar kelimeler: *Okul, Yönetici, Öğretmen, Denetim, Klinik.*

TEACHER CENTERED SUPERVISION: MANAGER OPİNİONS ON CLİNİCAL SUPERVISION

ABSTRACT

The purpose of this researchis to investigate views of school principals' about clinical supervision which isteacher centered and one of the contemporary approaches to educational supervision. In the research, phenomenological pattern was used and the data was gathered by

[31] Lisansüstü öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul/Türkiye, esranurcy@gmail.com

[32] Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul/Türkiye, mcetin@marmara.edu.tr

adapting semi-structured interview form.The study was carried out on 10 school principals (school principals, deputy principals) working in İstanbul in 2017-2018 academic year. In accordance with thedata obtained as a result of the interviews were subjected to descriptive analysis, the views of the participants were clearly and systematically described, tabulated and interpreted by quotingfrom the participants' opinions. According to the results, almost all of the school administrators expressed their positive opinionsabout clinical supervision approach that would support professional development of teachers and they expressed that clinical supervision would contribute to both organizational culture and improvement of education if actually applicable. In addition, it can be said that if school principals have the necessary equipment and if the deficiencies in the system can be eliminated, it can be said that clinical supervision implementation can be applied to the teachers together with school principals and, if necessary with an assistant team, to create an assessment perception instead of supervision perception.

Keywords: *School, Administrator, Teacher, Supervision, Clinical.*

GİRİŞ

Klinik denetim kavramı, ilk kez Cogan ve Goldhammer tarafından 1960'lı yıllarda Harvard Üniversitesinde çalışmaları esnasında ortaya konmuş ve sonrasında ilgili çalışmalara Pittsburgh Üniversitesinde devam edilmiştir. Tıp alanından esinlenilerek türetilen klinik kavramı ile klinik denetim, sınıfta öğretmen ve öğrenciler ile öğretime ilişkin davranışları doğrudan gözlemleyerek bilgi toplamaya ve öğretimi geliştirme esasına dayanır (Tanner, 1985; Akt. Özmen, 2000). Hopkins ve Moore(1993)klinik denetimi, öğrencilerin öğrenimlerini geliştirmek amacıyla öğretmenlere sınıf içi davranışlarınailişkin olarak geliştirilen öğretim uygulamalarının bütünü şeklinde ifade etmişlerdir (Akt. Durmuş, 2014). Sergiovanni ve Starratt (2002) ise klinik denetimi, öğretmenlerin öğretimlerine yönelikolarak geliştirdiği davranışlarında direkt değişim yaratan öğretmene doğrudan etki eden bir nevi destek sistemi olaraktanımlamaktadır. Susan (2001) klinik denetimi, öğretmenin sahada bilgili, etkin olmasını sağlamak ve öğretmenin desteklenmesi için sürekli gelişim ve geri bildirim aracı olarakgörmüştür. Klinik denetim en temelde yansıtıcı uygulamaların geliştirilmesini destekler. Bu nedenleklinik denetimde denetmenin en önemli rolü, aslında göreve yeni başlayan deneyimsiz öğretmenlerin öğretimlerini değerlendirme yeterliklerini nitelikli hale getirip güçlendirmektir.

Klinik denetim öğretmenin sınıf içerisinde öğretime ilişkin davranışlarını geliştirmeye odaklanır. Bu yüzden klinik denetimde en temel veri kaynağı sınıf içi olaylarının gözlemlenmesi ve kaydedilmesidir. Bu olaylar, sınıf içerisinde öğrencilerin öğrenimlerine

yönelik olarak yaptıkları ve öğretmenlerin öğretim faaliyeti olarak yaptıklarıdır. Olaylardan toplanan veriler, öğretmenlerin öğretimlerine olan inançları, tutumları hakkında bilgi sağlaması açısından önemlidir ve öğretmenin sınıf içi performansını artırmak amacıyla mantıksal strateji ve uygulamalar geliştirilmesinde klinik denetimin kuvvetini oluşturur (Cogan, 1973; Akt. Altınok, 2013). Acheson ve Gall (1997) klinik denetimin en önemli özelliğini; nelerin gözleneceğinin önceden öğretmen ile konuşularak belirlendiği açık bir gözlem, detaylandırılmış gözlem verileri, denetmen ile yüz yüze etkileşim sonucu oluşturulan mesleki ilişkide öğretmen ve denetmenin ortak bir noktada yoğunlaşması olarak vermişlerdir (Akt. Şenol, 2009).

Klinik denetim uygulamalarında öğretmen ile denetçi arasında birebir etkileşimin sağlanması için uzun zaman dilimlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Balcı, 1987). Klinik denetimin bire bir etkileşim süreçlerinde, öğretmenlerin sınıf içindeki gelişimine odaklanılması ile öğrencilerin gelişiminin sağlanabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla klinik denetimin amacının aslında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli hale getirmek ve böylece öğrencilerin sürekli gelişimini sağlamak olduğu söylenebilir (Altınok, 2013). Klinik denetimin alt amaçlarını Balcışu şekilde sıralamıştır(1987):

- Nesnel geribildirimlerle öğretmenlere bugünkü öğretim durumlarını gösterme,
- Öğretime yönelik sorunları tanımlama ve çözme,
- Öğretmenlere, öğretimlerine ilişkin stratejileri geliştirmek için yardım etme,
- Öğretmenleri yükseltme, işe alma gibi kararlar için değerlendirme,
- Öğretmenlerin sürekli gelişimlerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardım etme.

Klinik denetimin birçok temel varsayımı bulunmaktadır. Bu varsayımların geleneksel denetimin ölçme ve değerlendirmesinden farklı oluşu, klinik denetimi ayrıcalıklı kılmaktadır (Sergiovanni ve Starratt, 2002). Klinik denetimin temel varsayımlarını Hopkins ve Mooreşu şekilde açıklamıştır(1993):

- Öğretmenlerin “Ben neyi niçin yapıyorum” sorusunu kendilerine sormaları, kendilerini olumlu bir şekilde gözlemleme fırsatı sağlayacağı için öğretmenlerin kendi öğretmenliklerini sentezleme olanağı sağlayacaktır.
- Klinik denetimde denetmenin rolü,öğretmenin problemlerini tanımlamak, yardımcı olmak olduğundan, öğretmenlerin denetmenden dönüt almasını ve çözüm geliştirmek için denetmenin yeterliklerinden yararlanmasını öngörür.

- Klinik denetimde denetmenler, sınıf içinde gözlem yapmadan, olayları bilmeden öğretmene yardımcı olamaz. Özellikle de tecrübesiz öğretmenlerin gelişim sağlayabilmeleri için yardım kaçınılmazdır.
- Denetmenler, öğretmenlerin kendi öğretimlerine yönelik strateji geliştirebilmeleri için rehberlik rolleri ile geri bildirim sağlamaları gerekmektedir. Denetmenler, değerlendirmelerde eğitici ve geliştirici olma yönüyle birincil sorumluluğu üstlenmelidirler.
- Klinik denetim, öğretmen-öğrenci etkileşimine dayalı bir süreç olduğundan denetmenin öğretimsel analizleriyle, öğretmenlerde davranışsal beceriler kazanmasında istenen değişimleri meydana getirir.
- Klinik denetim modeli, denetmenleri tarafsız ve hassasolmaya zorlar. Aynı şekilde önyargılı olmaktan alıkoyar.

Klinik denetim süreçlerinden en önemlisi olarak görülen denetmen tarafından öğretmene dönüt sağlanmasının temelinde; öğretmenlerin denetmen gözetimindeki uygulamalara daha az muhtaç, kendi çalışmalarında daha özgür ve bağımsız bir gelişim süreci oluşturmalarını sağlamak yatmaktadır. Klinik denetim, öğretmenin süreç içerisinde aşamalı olarak daha özgür olmasına teşvik eder. Öğretmenlerin daha yaratıcı düşünmelerini sağlayarak kendilerini analiz etme düzeyine ulaşmalarını sağlar. Kısacası öğretmenlere öz denetimli olmaları süreç içerisinde kazandırmaya çalışır (Pajak, 2002).

Klinik denetimde Johari penceresi, öğretmen ve denetmen ilişkisini tanımlamaktadır. Bu ilişki, öğretmenin kendisi ya da başkaları tarafından bilinmeyen; kendisi tarafından bilinmeyen ama başkaları tarafından bilinen, kendisi tarafından bilinen ama başkaları tarafından bilinmeyen eğitim süreçlerinin çeşitli yönleri etrafında döner. Bu pencerede dört bölüm bulunmaktadır ve bu bölümlerden her biri, denetmenin öğretmenin öğretimi hakkında bilip bilmedikleri ile öğretmenin kendi öğretimi konusunda bilip bilmediklerini karşılaştıran farklı birleşimleri temsil etmektedir (Şenol, 2009).Sergiovanni ve Starratt (2002)'e görebu dört bölüm aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

1. *Kişiye ve topluma açık:* denetmenin, öğretmenin öğretim davranışı konusundaki bilgisi ile öğretmenin kendi öğretim davranışı konusundaki bilgisi uyum içerisindedir. Bu bölümde karşılıklı etkileşim çok etkilidir. Tehditle karşılaşma durumu çok azdır.
2. *Saklı ve kendisine sır:* öğretmen, denetmenin bilmediği öğretim davranışını kendisi bilir fakat bu bilgiyi, denetmenin kendisini istismar edeceği düşüncesinden dolayı saklar. Bu bölüm, başarılı bir denetim süreci için güven ortamının önemini ifade eder.

3. *Kendine kör:* denetmen, öğretmenin farkında olmadığı öğretim davranışlarını ve mesleki uygulamaları bilir. Klinik denetim bu bölümde bulunan bir öğretmen için diğer pek çok denetim stratejisinden daha üstünüdür.
4. *Keşfedilmemiş benlik:* öğretmen ya da denetmen tarafından bilinmeyen öğretmen davranışlarını keşfetmeye dayalı olan bir bölümdür. Klinik denetim süreçleri geliştirildikçe, öğretmen ve denetmen kapasite, güç, zayıflık ve potansiyellerini daha iyi keşfeder hale gelir.

Klinik denetim, öğretmenin sürekli gelişimini sağlamak için eğitim stratejileri geliştirmesinde yardımcı olan döngüsel özellik gösteren aşamalardan oluşur. Bu aşamaları, Goldhammer beş başlık altında toplamıştır. Bunlar, gözlem öncesi görüşme aşaması, gözlem aşaması, analiz ve strateji aşaması, gözlem sonrası görüşme aşaması ve gözlem sonrası analiz aşaması (Balcı, 1987).

Gözlem öncesi görüşme: denetmenin, öğretmenin güvenini kazanmaya çalıştığı ve öğretmeni denetim sürecine dahil etmeye ilk teşvikin oluşturulduğu, klinik denetim döngüsünün en önemli aşamasıdır (Balcı, 1987). Gözlem öncesi görüşme aşamasında denetmenden, öğretmenin anlatacağı bir dersi birlikte planlaması için ortam oluşturması beklenir. Birlikte hazırlanmış plan, öğretmenin kaygılarını azaltması yönüyle geleneksel denetim anlayışına göre klinik denetimin üstünlüğünü temsil eder (Şenol, 2009). Klinik denetim yaklaşımının başarılı olması, gözlem öncesi görüşme aşamasının başarılı olmasına bağlıdır (Aydın, 2000). Gözlemin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için gözlem öncesi görüşmede, öğretmenin güçlü ve zayıf yönleri, öğretmenlerin nelerin gözlemlenmesini istediği ortaya konulmalıdır (Karakuş, 2010).

Gözlem: klinik denetimde gözlem aşamasının amacı, denetim süreci boyunca öğretmenin öğretimine yönelik olarak yaptıklarının nesnel kaydını sağlayabilmektir. Bu aşamada denetmen, sınıf içi çalışmalara müdahale edemez, karışamaz. Gözlem aşamasında bilgiler çoğunlukla üç yolla toplanır. Bunlar: Video kaydı; gerektiğinde durdurulabilen, tekrar izlenebilen ve kayıt sırasında oluşan doğru davranış biçimlerinin saklanılarak gerekli durumlardan kullanılmasına olanak sağlayan bilgi toplama yöntemidir. Video kaydının, öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına neden olma, pahalı olma gibi olumsuz yanları bulunmaktadır. Ses kaydı; öğretim etkinliklerinde bilgi edinmek için en etkili olan yöntemlerden biridir. Ses kaydı nesneldir, tekrar tekrar dinlenebilir ve çözümlemelerin %80'ine kaynaklık sağlar. Yazıya dökme; sınıf içi olaylarının kayıt altına alınmasında en kullanışlı yöntemdir. Öğretmen veya öğrenci ifadelerinden anahtar kelimelerin çıkarılması şeklinde geliştirilebilir (Şenol, 2009).Gözlem aşamasının sağlıklı bir şekilde

tamamlanabilmesi için denetçi, öğretmenin kendisini tehdit altında hissetmesini engelleyerek strese girmesini önlemeli, sınıf içerisinde varlığını hissettirmemeli ve öğrencileri bulundukları ders ortamı koşulları içerisinde gözlemlemelidir (Linde, 1999).

Analiz ve strateji: denetmen, tüm pedagoji yetisini kullanmak suretiyle gözlem aşamasında elde ettiği veriler üzerinden doğru stratejileri geliştirmelidir. Öncelikle gözlem verilerinden öğretmenin güçlü ve yetersiz yönleri belirlenir, yetersiz yönlerin geliştirilmesine yönelik stratejiler geliştirilerek öğretmene yardım edilir (Hopkins ve Moore, 1993).

Gözlem sonrası görüşme: bu aşamanın amacı, öğretmene geri bildirim sağlama, rehberlik etme, uygun öğretmen davranışını destekleme, öğretmenin profesyonel gelişimine teşvik sağlamaktır. Denetmenler, öğretmenin egosunu arttırıcı veya yok edici harekette davranmamaya dikkat etmek zorundadır (Hopkins ve Moore, 1993). Gözlem sonrası görüşme olabildiğince çabuk yapılmalıdır ve bu aşamada denetçi, öğretmenin bireysel özelliklerine yönelik değil, davranışlarındaki hatalı veya eksik yönlerin üzerinden tespitler yapmalıdır (Karakuş, 2010). Gözlem aşaması tamamlandıktan sonra belirlenen pozitif ve negatif yönleri değerlendirmek üzere izleme aşaması yapılır ve bu aşamada olumlu bir görüşün elde edilmesi öğretmenin denetçiye karşı geliştirdiği güven ile sağlanabilir (Gorton, 1983).

Gözlem sonrası analiz: bu son aşama tamamen denetmenin rolü üzerinde yoğunlaşmaktadır. Denetmen kararsız kaldığı noktalarda kendi denetmen rolünün etkililiğini geliştirmek için başka bir denetmenden gözlem yapmasını isteyebilir (Hopkins ve Moore, 1993).

Günümüzdeki denetim anlayışı, dar bir bakış açısıyla önceden belirlenmiş ölçütlere uymayan durumları rapor etme, kişilere ceza ya da ödül verme değil; geniş bir bakış açısıyla öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen parametrelerin tümünün değerlendirilmesi ve daha etkili bir öğrenme ve öğretme ortam ve koşullarının oluşturulması işi haline gelmiştir (Altınok, 2013). Eğitim denetiminin gelişimine bakıldığında ise geçmişten günümüze yönetim kuramlarına uygun olarak değişim ve gelişim gösterdiğini söyleyebiliriz. Okul yöneticilerininrolleri üzerinde yaşanan değişiklikler, okul yöneticilerinin denetim faaliyetlerinde daha fazla rol sağlarken, aynı zamanda denetim konusuna daha fazla yoğunlaşmasınıgerektirmektedir (Aydın, 2016).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada, çağdaş eğitim denetimi yaklaşımlarından biri olan öğretmen merkezli denetim: klinik denetim yaklaşımına ilişkin yönetici görüşlerini almak amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaç sorularına cevap aranmıştır:

- Yöneticilerin klinik denetim yaklaşımına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri nelerdir?
- Yöneticilerin okullarda klinik denetimin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Klinik denetim yaklaşımının okul yöneticileri tarafından uygulanabilirliğine ilişkin yönetici görüşleri nelerdir?
- Yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının denetim uygulamalarına katkısı nedir?

Yöneticilerin, öğretmen merkezli denetim: klinik denetim ile ilgili görüşlerinin belirlenecek olması, günümüzde geçerli olan ders denetimi uygulamalarının klinik denetim yaklaşımı ile entegrasyonunu belirlemek açısından araştırmanın önemini arz etmektedir. Aynı zamanda klinik denetim yaklaşımının günümüz denetim uygulamalarına uygun olarak güncellenmesine, denetimlerin daha etkili ve verimli bir şekilde işlevsellik kazanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Yöneticilerin, öğretmen merkezli denetim: klinik denetim ile ilgili görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, üzerinde yoğunlaştığımız olgu hakkında farkında olduğumuz ancak derinlemesine, ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanan nitel araştırma desenlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan toplam 10 yönetici (5 okul müdürü, 5 müdür yardımcısı) oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olankartopu örneklemesi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, zenginbilgi barındırdığı düşünülen durumların derinlemesine incelendiği, olgu ve olayların keşfedilmesine imkân sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).Kartopu örneklemesi ise, araştırılacak evrene ait birimlerden birisi ile iletişime geçilip,birinci birimin yardımıyla ikinci birime, ikinci birimin yardımıyla

üçüncü birime gidilerek sanki bir kartopunun büyümesi gibi örneklem büyüklüğünün genişlediği bir yöntemdir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo.1'de verilmiştir:

Tablo.1.*Yöneticilerin Demografik Özellikleri*

Değişken	**Grup**	**Frekans (f)**
Öğrenim Durumları	Lisans	3
	Yüksek lisans	5
	Doktora	2
Cinsiyet	Kadın	4
	Erkek	6
Yöneticilik Kıdemi	5 yıl ve altı	7
	6-10	3
	11-15	-
	16 yıl ve üzeri	-
Mesleki Kıdemi	5 yıl ve altı	-
	6-10	5
	11-15	4
	16 yıl ve üzeri	1
Toplam		**10**

Tablo.1 incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre, araştırmaya katılan yöneticilerin(6/10) oranı ile erkek olduğu görülmüştür. Yöneticilik kıdemi değişkenine göre, araştırmaya katılan yöneticilerin (7/10) oranı ile yöneticilik kıdeminde ilk beş yılın içerisinde olduğu görülmüştür. Mesleki kıdemine göre, araştırmaya katılan yöneticilerin tamamının mesleki (öğretmenlik) kıdemlerinin beş yıldan fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca en yüksek kıdeme sahip yöneticinin 17 yıllık kıdeminin olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenim durumları değişkenine göre, araştırmaya katılan yöneticilerin (7/10) oranı ile yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda (2/10) oranı ile doktora derecesine sahip olan yöneticilerin kurumlarında müdür derecesinde görev yaptıkları saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımı ile toplanmıştır. Görüşme formunda; amaç sorularına yönelik olarak temel sorular oluşturulmuş, görüşme formunun kapsam geçerliğini belirlemek için alanında uzman iki akademisyenin görüşleri alınıp uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme öncesinde okul yöneticileriyle ön

görüşmeler yapılmış, görüşme zamanı ve ses kayıt cihazının kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Görüşme esnasındaklinik denetim yaklaşımına ilişkinbilgiler verilmiş, oluşturulan temel sorulara gelen cevaplar üzerinden alt sorular oluşturularak görüşmeler tamamlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorular, görüşme öncesinde hazırlanıp hazırlandığı sırayla sorulur vegörüşme yapılan kişinin bu soruları istediği uzunlukta yanıtlamasına izin verilir. Aynı şekilde görüşme yapılan kişilere, soruları yanıtlarken özgün cevap vermeleri sağlanarak kendi konularını oluşturma özgürlüğü de tanınır (Eliot, 1991; Akt. Altınok, 2013).

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların görüşleri açık ve sistematik bir biçimde betimlenmiş, görüşleri tablolaştırılmış ve katılımcı görüşlerinden alıntılar yapılarak yorumlanmıştır. Betimsel analiz, çalışma sonucu elde edilen verilerin, daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Betimsel analiz yönteminin temel amacı, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sistematik olarak okuyucuya sunulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler, sistematik ve açık bir biçimde betimlenerek açıklanır ve yorumlanır. Daha sonra neden-sonuç ilişkileri kurulup incelenerek birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin çözümlenmesinde, araştırmaya katılan okul yöneticilerin görüşleri verilirken kodlama çalışması yapılmıştır. Kodlama sırasında kod harfi ve numaralar kullanılmıştır. Kodlamada “Y” yöneticiyi, harften sonra gelen rakam ise görüşme yapılan okul yöneticisinin sırasını belirtmektedir. Örneğin Y2: görüşme yapılan ikinci yöneticiyi ifade etmektedir.

Yapılan görüşmelerin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak adına birtakım önlemler alınmıştır. Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmanın niteliğini arttırabilecek bazı stratejiler önermektedir. Ancak bu önerilerini nicel araştırmalarda genel kabul gören geçerlik ve güvenirlik kavramları çerçevesinde değil nitel araştırmanın doğasına daha uygun olabileceğini düşündükleri alternatif kavramlarla yapmaktadır. Bu çerçevede “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine “aktarılabilirdik”, “iç güvenirlik” yerine “tutarlık” ve “dış güvenirlik” yerine “teyit edilebilirlik” kavramlarını kullanmaktadır(Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013).Bu bağlamda inandırıcılığının sağlanabilmesi için katılımcılarla yapılan görüşmeler olabildiğince uzun tutularak onlarla daha fazla etkileşimde bulunulmuş ve olabildiğince çok sayıda katılımcı ile görüşmeler yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın aktarılabilirliğinin sağlanabilmesi için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar

yapılmıştır. Tutarlığın sağlanabilmesi için görüşmelerde soruların katılımcılara benzer bir biçimde sorulmasına ve kayıt altına alınmasına çalışılmıştır. Teyit edilebilirliğin sağlanabilmesi için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu, ham veriler ve araştırmanın raporlaştırılması sürecinde alınan notlar uzman incelemesine sunulmuştur.

BULGULAR

1. *Yöneticilerin Klinik Denetim Varsayımlarına İlişkin Görüşleri*

Yöneticilerin klinik denetim varsayımlarına ilişkin görüşleri, yöneticilere 3 soru sorularak toplanmıştır. Birinci soru; *"Klinik denetimin denetçi, öğretmenin neyi nasıl öğreteceğini vurgular varsayımını öğretmenlerin nasıl algıladığını düşünüyorsunuz? Yöneticiler bu varsayımdaki olumsuz öğretmen algılarını kırmak adına nasıl bir yaklaşım sergilemelidir?"* sorusudur ve bu soruya verilen cevapların analizi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo.2.*Klinik Denetimin Birinci Varsayıma İlişkin Yönetici Algıları*

Tema	Görüşler	Frekans (f)	Yöneticiler
Mevcut öğretmen algıları	Denetçiyi rehber olarak görebilir.	4	Y2, Y4, Y9, Y6
	Olumlu algılanmaz.	3	Y1, Y7, Y10
	Dışardan müdahaleyi kabul etmez.	3	Y1, Y3, Y10
	İşlerini öğretmek olarak algılar.	2	Y1, Y10
	Sınırları belli olmalıdır.	2	Y5, Y6
	Planlı ve etkili olmayı tetikler.	2	Y8, Y6
Olumsuz öğretmen algılarına karşı yöneticilerden beklenilen davranışlar	İş birliği içerisinde olunmalı.	3	Y5, Y6, Y9
	İletişime açık olunmalı.	3	Y4, Y3, Y10
	İş başında eğitim olarak görülmeli.	2	Y8, Y10
	Fikirlere saygı gösterilmeli.	2	Y2, Y10
	Faydalı olan vurgulanmalı.	2	Y3, Y9
	Heyet üzerinden denetleme yapılmalı.	1	Y1
	Toplam	10	

Tablo.2 incelendiğinde, klinik denetimin "*denetçi, öğretmenin neyi nasıl öğreteceğini vurgular"* varsayımına ilişkin algılarda öğretmenlerin denetçileri rehber olarak görebileceğini savunan görüşler var iken, bu durumun tam tersini savunan yani bu varsayımı öğretmenlerin dışardan müdahale olarak göreceklerini savunan görüşlerin de olduğu gözlemlenmiştir. Y2:*"Denetçiyi rehber (yol gösterici) olarak görürse kendindeki eksiklerin farkına varabilir. Tecrübesinden yararlanarak öğrenimin kaliteli bir şekilde gerçekleşmesini sağlayabilir."* ifadesiyle öğretmenlerin bu varsayımı olumlu olarak algılayacağını vurgularken; Y1:*"... üniversitede almış olduğu eğitime nazaran dışarıdan bir müdahaleyi kabul etmez. Neredeyse*

*hepsi işlerini öğretmen olarak algılar bu durumu."*ifadesiyle bu varsayımı öğretmen algıları açısından tamamen olumsuz olacağı yönünde yorumlamıştır. Aynı şekilde olumsuz algıları kırabilmek adına yapılabileceklerle ile ilgili, Y4:*"İletişime açık hoşgörüyü esas alan bir yaklaşım içinde olmalıdır."*ifadesini; Y5:*"Müdahaleci ve denetleyici olmaktan çok iş birliğinin önemi üzerinde durulmalı."* ifadesini; Y8:*"Öğretmenlere bu uygulamanın kendilerini geliştirmek ve eksik yönlerini tamamlayıcı bir iş başında eğitim tarzında bir algı yaratmak yararlı olacaktır."*ifadesini kullanarak bu konudaki görüşlerini beyan etmişlerdir. Genel olarak klinik denetimin bu varsayımında genel ortak bir görüşün olmadığını söyleyebilirken, olumsuz olan algıları kırmak adına iletişim becerilerinin bu konuda ön planda olması gerektiği ortak görüşünün olduğunu söylenebilir.

Yöneticilere yöneltilen ikinci soru;*"Klinik denetimin, gözlem sonrası değerlendirmeler yargılar üzerinden değil, gözleme dayalı kanıtlar üzerinden verilir varsayımını öğretmen-yönetici arasındaki ilişkiler bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?"* sorusudur ve bu soruya verilen cevapların analizi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo.3.*Klinik Denetimin İkinci Varsayımına İlişkin Yönetici Algıları*

Tema	Görüşler	Frekans (f)	Yöneticiler
Gözlem sonrası değerlendirmelere ilişkin görüşler	Somut ve objektif değerlendirmeler.	4	Y3, Y7, Y8, Y9,
	Gerçekçi değerlendirmeler.	3	Y2, Y5, Y10
	Yansız (tarafsız) değerlendirmeler.	3	Y8, Y7, Y1
	Süreç ve sonuç odaklı değerlendirmeler.	2	Y5, Y6
	Çerçevesi belli değerlendirmeler.	2	Y5, Y10
	Toplam	10	

Tablo.3 incelendiğinde, klinik denetimin "*gözlem sonrası değerlendirmeler yargılar üzerinden değil, gözleme dayalı kanıtlar üzerinden verilir"* varsayımına ilişkin görüşler; Y7:*"Öğretmen ve yöneticiler bu konuda bilgi sahibi kişiler olmalıdır. Değerlendirmeler kesinlikle tarafsız bakış açısıyla yapılmalıdır."*ifadesiyle değerlendirmelerin alanına hâkim, tarafsız bakış açsına sahip denetçiler tarafından yapılması gerektiği yönündedir. Y5:*"Bu dengeyi kurabilmek adına önce yöneticiler eğitilmeli ve daha sonra öğretmenler eğitilmeli ve değerlendirme koşullarının çerçevesi netleştirilmeli."* ifadesi ileY7'nin görüşü desteklenmiş, eğitim alınmasının önemi bir kez daha vurgulanmış, aynı zamanda değerlendirmenin çerçevesinin belirlenmiş olmasının denetmenin daha somut veriler üzerinden yapılmasını kolaylaştıracağı vurgulanmıştır. Y6: *"Gözlem sonuçlarının yargılara ziyade daha formal oluşu bunu kanıtlar niteliktedir. Bir öğretmen öğretim ortamında süreç ve sonuç odaklı*

*değerlendirmeler yapar. Sadece süreç veya sadece sonuca bakıldığında bu objektiflik ilkesinin dışında bir yaklaşım olacaktır."*ifadesi ile değerlendirme sürecinin kanıtlanabilir nitelikte olmasına değinilerek değerlendirmenin, sürecin izlenip süreç sonunda sonuca odaklı olarak yapılması gerekliliğine değinilmiştir. Bu görüşlerin hepsinden hareketle; klinik denetimin bu varsayımının objektif, yansız, somut, sınırları belli olarak yapıldığında öğretmenler tarafından da olumlu yönde karşılanacağı yönünde olmuştur.

Yöneticilere yöneltilen üçüncü soru; *"Klinik denetimde, öğretmenin entelektüel ve davranışsal beceriler kazanması beklenir. Bu beklentiyi öğretmenler olumlu-olumsuz nasıl değerlendirilebilir? Yöneticilerin bu konudaki yapıcı rolü ne olmalıdır?"* sorusudur.Bu soru, klinik denetimin *"öğretmenlerin entelektüel beceriler kazanması"* varsayımına ilişkin olarak sorulmuştur. Bu soruya verilen cevapların analizi Tablo.4'te verilmiştir.

Tablo.4.*Klinik Denetimin Üçüncü Varsayımına İlişkin Yönetici Algıları*

Tema	Görüşler	Frekans (f)	Yöneticiler
Öğretmenlerin entelektüel beceriler kazanması	Olumsuz algılanır.	4	Y1, Y6, Y7, Y4
	Pozitif iletişim süreci ile sorun giderilir.	3	Y2, Y5, Y10
	Öğretmen sürekli kendisini yenilemeli.	3	Y3, Y4, Y9
	Gelişimin amacı doğru aktarılmalı.	2	Y8, Y10
	Gelişime direnç gösterilebilir.	2	Y6, Y7
	Grup aktiviteleri yapılabilir.	2	Y9, Y3
	Yarışmalar, festivaller teşvik edilebilir.	1	Y3
	Toplam	10	

Tablo.4 incelendiğinde, klinik denetimin "*öğretmenin entelektüel ve davranışsal beceriler kazanması"* varsayımına ilişkin görüşlerin olumsuz algılanacağı yönünde toplandığı gözlemlenmiştir. Bunun nedeninin ise, öğretmenlerin gelişime kapalı olmaları, özellikle de başkaları yürütülen değerlendirme sürecinde beklenen becerileri olumsuz algıladıkları yönündedir. Bunun yanı sıra bazı yöneticilerin pozitif bir iletişim süreci ile bu olumsuz algıların ortadan kaldırılacağını savunduğu gözlemlenmiştir. Bu varsayım ile ilgili; Y1: *"... olumsuz olacağını düşünüyorum. Türk eğitim sisteminde dışardan -sanki bilmiyorsun öğren-tarzında bir şey var ama hakikaten bilinmiyor…"*ifadesi ile olumsuz görüşlerini dile getirmiştir. Benzer şekilde Y7: *"Öğretmenler bu görüşü olumsuz değerlendirebilir; öğretmenlik mesleğinde kendilerinin iyi becerilere sahip oldukları görüşünde olacaklardır. Yöneticinin iyi yönlendirmesi ile uygulamadaki kazanımlar amacına ulaşabilir."*ifadesi ile bu yorumu desteklemiştir. Y5: *"Bu durum yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimin gücüne bağlıdır. Pozitif bir iletişim ile sorunlar giderilebilir."*ifadesi ile iletişim becerilerinin

öneminden bahsettiği görülmüştür. Öğretmenlerin genel bir donanıma sahip olması gerektiğini ve bir gelişim sağlanacaksa bunun toplu aktivite, yarışmalarla desteklenip sağlanabileceğini dile getiren Y3: *"Öğretmenin genel bir donanıma sahip olması gerekir. Ancak bu durum öğretmenin kendini yetersiz hissetmesine neden olmadan, toplu aktivitelerle aşılabilir. Öğrenci öğretmen bazında her iki tarafında kendini geliştirmesine yardımcı olacak yarışmalar, festivaller, faaliyetler düzenlenebilir."*ifadesi ile belirtiğimiz yorumlara kaynaklık etmiştir. Y8: "… *öğretmenlerin olumsuz değerlendirmelerini engellemek için klinik denetimin esasları ve amaçları güzel bir şekilde kavranmalıdır."* ifadesi ile olumsuz değerlendirmeleri engellemenin en önemli yolunun klinik denetimin temel varsayım, amaç ve esaslarının öğretmenlere güzel bir ifade ile verilmesi gerekliliği ifade edilmiştir.

2. *Yöneticilerin Sınıf Denetimine İlişkin Görüşleri*

Değişen yönetmelik ile birlikte sınıf denetimlerinin okul müdürlerine bırakılması kararı ve bu karar ile birlikte sınırlılıkları bulunan klinik denetimin okul yöneticileri tarafından uygulanabilirliğini saptamak amacıyla yöneticilere,*"Ders denetiminin klinik denetim yaklaşımına uyarlanabilirliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" ve "2015-2016 eğitim- öğretim yılıyla birlikte alınan ve uygulanmayan sınıf denetimlerinin okul müdürleri tarafından yürütülmesi kararını nasıl değerlendiriyorsunuz?"*soruları yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo.5'te verilmiştir.

Tablo.5. *Yöneticilerin Değişen Yönetmeliğe İlişkin Görüşleri*

Tema	Görüşler	Frekans (f)	Yöneticiler
Ders denetiminin klinik denetim yaklaşımına uyarlanabilirliğine yönelik görüşler	Olumlu değerlendiriyorum.	5	Y2, Y4, Y5, Y7, Y8, Y10
	Uygulanabilir.	2	Y1, Y2
	Faydalı olacaktır.	2	Y5, Y8
	Müdürün iş yükü azaltılırsa olur.	2	Y9, Y3
	Olumlu ve olumsuz yanları olabilir.	1	Y6
Sınıf denetimlerinin okul müdürleri tarafından yürütülmesi kararına yönelik görüşler	Öğretmenler memnun olur.	4	Y1, Y6, Y8, Y10
	Öğretmenler açısından verimli olur.	2	Y2, Y9
	Samimi bir denetleme ortamı olur.	2	Y3, Y5
	Yenileyici ve geliştirici bir adım olur.	1	Y4
	Yönetici, pozitif katalizör görevi görür.	1	Y8
	Toplam	10	

Tablo.5 incelendiğinde, değişen yönetmelik ile birlikte "*sınıf denetimlerinin okul müdürlerine bırakılması"*, uygulamada birçok sınırlılığı bulunan klinik denetim yaklaşımının

okul müdürleri tarafından yapılıp yapılamayacağına ilişkin görüşlerin alındığı sorularda araştırmaya katılan yöneticilerin %50'sinin değişen yönetmeliği olumlu değerlendirdiği görülmektedir. Y2: *"Olumlu değerlendiriyorum. Eğitim-Öğretim süreci içerisinde anında dönüt ve düzeltme ile öğretmenin gelişimine katkısının daha iyi olduğunu düşünüyorum."*ifadesi ile; Y7:*"Olumlu değerlendiriyorum ancak bu durumda öğretmen-yönetici arasındaki ilişkinin sonuca tarafsız yansıtılıp yansıtılmayacağı da önemlidir."*ifadesi ile; Y8:*"Yöneticilerin bu işi devralması öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır, çünkü bir ders veya bir hafta boyunca müfettişler tarafından denetlenmek yerine bir yıl boyunca okul müdürü tarafından denetlenmek öğretmenlerde daha samimi bir denetleme ortamı sağlamaktadır. Öğretmenler yöneticileri tarafından denetlenmekten daha memnun olurlar."*ifadesi ile bu değişimi olumlu değerlendirdiklerini beyan etmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı yöneticiler müdürlerin kurumlarda fazlaca iş yükleri olduğunu ve bu denetimi gerektiği gibi yapabilmeleri için iş yükünün azaltılması gerektiğini vurgulamıştır. Y9:*"... müdürlerin sorumlulukları azaltıldığı takdirde bu süreç daha verimli işleyecektir."*ifadesi ile bu yoruma kaynaklık ederken benzer şekilde, Y3:*"Müdür kavramının yarattığı algı öncelikle olumlu eylemlerle değiştirilmeli ve müdürlerin iş yükleri azaltılmalıdır. Ardından bu karar daha verimli işleyecektir."*ifadesi ile hem müdürlerin iş yükleri olduğuna değinmiş hem de müdürler üzerindeki olumsuz algıların olumlu eylemlerle değiştirilmesi gerekliliğine değinilmiştir. Y8:*"Yöneticilerin sınıfta öğretmenleri denetlemeleri öğretmenlerin daha planlı ve etkin olmaları hususunda pozitif bir katalizör görevi görecektir. Öğretmenler daha özverili ve daha performanslı çalışacaklardır çünkü denetlenmek güzel bir güdülenme (motivasyon) aracıdır. Öğretmenler ile ortak planlanıp gerçekleştirilen bir klinik denetim süreci öğretmeni ve öğretim sürecini pozitif yönde etkileyecektir."* ifadesi ile klinik denetimin okul müdürleri tarafından uygulanabileceğini, bu durumun öğretmenleri motive edebileceğini, müdürlerin bu konuda planlı ve etkin olma bakımından katalizör görevi göreceğini belirtmiştir.

3. *Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışına İlişkin Görüşleri*

Yöneticilerin denetleme yapabilmelerinin güçlü bir öğretimsel liderlik davranışı gerektirip gerektirmediğini saptamak amacıyla yöneticilere,*"Denetim yapabilmenin güçlü öğretimsel liderlik davranışı gerektirdiği düşüncesini nasıl yorumluyorsunuz? Bu düşünceden hareketle öğretimsel liderlik davranışlarınızı geliştirmeye yönelik neler yapıyorsunuz/ yapabilirsiniz?"* sorusu yöneltilmiş, alınan cevaplar Tablo.6'da verilmiştir.

Tablo.6. *Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışına İlişkin Görüşleri*

Tema	Görüşler	Frekans (f)	Yöneticiler
Öğretimsel liderlik davranışının denetimde önemi	Kesinlikle olmalı.	5	Y1, Y5, Y6, Y7, Y10
	Katılıyorum/ destekliyorum.	3	Y3, Y4, Y8
	Kaliteli bir öğretim için gerekli.	2	Y2, Y8
	Yön verme noktasında önemli.	2	Y3, Y10
	Olumlu özelliklerle desteklenmeli.	2	Y3, Y9
	Kendini gerçekleştirmesi için gerekli.	1	Y4
	Verimli bir denetim süreci için gerekli.	1	Y8
	Bu davranış danışana aktarılmalı.	1	Y2
Öğretimsel liderlik davranışını geliştirmeye yönelik yapılan faaliyetler	Gündemi takip ediyorum.	5	Y2, Y4, Y6, Y7, Y10
	Analitik düşünmeye çalışıyorum.	3	Y3, Y9, Y10
	Okuyorum.	2	Y1, Y10
	Seminerlere katılıyorum.	2	Y5, Y7
	Duygusal davranmaktan kaçınıyorum.	2	Y3, Y9
	Öğretmenlerle etkileşim içinde olmaya çalışıyorum.	1	Y7
	Toplam	10	

Tablo.6 incelendiğinde, yöneticilerin hem öğrencilerin başarılarına katkıda bulunabilmek için hem de denetim uygulamalarında kolaylık sağlanması açısından öğretimsel liderlik davranışının yöneticilerde kesinlikle olması gerektiği düşüncesini benimsedikleri gözlemlenmiştir. Bu konu ile ilgili, Y1:*"Kesinlikle olması lazım, katılıyorum ama öyle tanıma uygun bir yönetici bulmak yetiştirilmesi durumu tartışmaya açık bir konu."* İfadesini; Y6:*"Mutlaka olmalıdır. Denetimi gerçekleştirecek olan yöneticilerde, liderlik vasıfları ve denetime hâkim olma yeterliği olmalıdır. Denetim, öncesinde liderlik ve mentorlük gibi kişisel özelliklerin olmasını gerektiren bir eylemdir. Sıradan, bu niteliklere sahip olmayan kişilerin denetim yapabilmesini doğru bulmuyorum."* ifadesini; Y8:*"O görüşü destekliyorum çünkü güçlü bir öğretimsel liderliğe sahip olmayan bir yönetici verimli ve doğru bir denetim süreci gerçekleştiremez. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli hep birlikte hareket ettiğinde daha verimli bir eğitim ve denetim süreci elde edilebilir."*ifadesini; Y10: ise *"Kesinlikle olmalıdır. Okullar, eğitim- öğretim sürecinin aktif olarak yürütüldüğü kurumlar olduğunu göz önünde bulundurursak öğretimsel liderlik davranışı da kurumun lideri olarak görülen müdürlerin olmazsa olmaz sıfatlarından biri olması kaçınılmazdır."* ifadesini belirterek öğretimsel

liderlik davranışının olmazsa olmaz bir liderlik vasfı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu liderlik vasfının oluşması için neler yapılabilir konusundaki yönetici görüşlerinin genel olarak gündemi takip etmek, teknolojik gelişmeleri benimsemek, seminerlere katılmak, okumak gibi alt temalarda toplandığı gözlemlenmiştir. Y1:*"Kişisel olarak, ben okuyorum, bilmeye çalışıyorum. Bu durum biraz entelektüel merak ile de alakalı olduğunu düşünüyorum."*ifadesini; Y6: "*Eğitimde gündemi takip etmeye çalışıyorum. Değişen yönetmeliklerin uygulanabilirliği hakkında okumalar yapıyorum. Seminerlere katılıp güçlü/güçsüz yanlarımızın farkında olarak ve onları geliştirerek bunu geliştirebiliriz. Sosyal yapı içerisinde aktif bir şekilde insanlar arasında bunu geliştirebileceğimizi düşünüyorum."* ifadesini; Y9: *"Kararlarımı alırken çok yönlü düşünmeye olayı her anıyla ele almaya ve de duygusal davranmamaya çalışıyorum."*ifadesini; Y10:*"Öncelikle okuyorum. Gelişen değişen eğitim programlarını, teknolojik gelişmeleri, kısaca eğitim gündemini yakından takip etmeye çalışıyorum. Her şeyden önce analitik düşünmeye çalışıyorum ki karar verme sürecinde atladığım, gözden kaçırdığım yerler olmasın."*ifadesi ile yöneticiler, öğretimsel liderlik davranışını geliştirmeye yönelik olarak neler yapılabileceğini belirtmişlerdir.

4. Yöneticilerin 21.Yüzyıl Teknolojik Gelişmelerin Kullanımına İlişkin Görüşleri

Yöneticilerin 21.yy teknolojik gelişmeleri etkili olarak kullanmalarına ilişkin görüşlerine ulaşabilmek amacıyla yöneticilere, "Kendinizi bir eğitim denetçisi olarak düşünürseniz, klinik denetimin gözlem öncesi- sonrası aşamalarında verimlilik ve ekonomikliği sağlayabilmek adına 21.yüzyıl teknolojik gelişmelerinden nasıl yararlanabilirsiniz?" sorusu yöneltilmiş ve yöneticilerden alınan cevaplar Tablo.7'de verilmiştir.

Tablo.7. *21.Yy Teknolojik Gelişmelerin Kullanımına İlişkin Yönetici Görüşleri*

Tema	Görüşler	Frekans (f)	Yöneticiler
Klinik denetimin verimliliğinin sağlanmasında teknoloji kullanımı	Ses kayıt cihazları kullanılabilir.	5	Y3, Y5, Y7, Y9
	Kamera (video) kayıt cihazları kullanılabilir.	3	Y1, Y4, Y8
	Elektronik ortam kullanılabilir.	2	Y4, Y6
	Video kaydı kullanılabilir ama rahatsız edici olabilir.	2	Y7, Y10
	Mikroöğretim tekniği kullanılabilir.	1	Y2
	Zaman ve mekândan bağımsız öğrenme ortamları kullanılabilir.	1	Y2

	Toplam	10	

Tablo.7 incelendiğinde, 21.yy teknolojik gelişmelerini denetim uygulamalarında kullanmaya ilişkin yöneticilerin görüşlerinin olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Teknolojik gelişmelerden en çok ses kaydının yöneticiler tarafından benimsendiğine yönelik olarak, Y3:*"Süreci canlı olarak takip etmek her zaman mümkün olmayacağı için kayıt cihazları desteği alınabilir. Öğretmenin de bunu bir müdahale olarak değil iyileştirmenin bir parçası olarak algılaması sağlanmalıdır."*ifadesi ile kayıt cihazları kullanımında öğretmenlerle iletişime geçilerek süreç hakkında bilgi verilmesinin öğretmeni rahatlatacağına vurgu yapmıştır. Benzer şekilde, Y5:*"Yerinde ve yeterince ses kayıt cihazları kullanılması denetleme sürecinin etkililiği yönünde önemlidir."* ifadesi ile ses kayıt cihazlarının denetlemeye olumlu katkısının olacağını belirtmiştir. Teknoloji kullanımında kamera (video) kayıtları bazı yöneticiler için olumlu algılanmış, şöyle ki Y8:*"Ders esnasında video kayıt alınıp daha sonrasında daha derinlemesine bir değerlendirme yapılması için izlenebilir."*ifadesi ile video kaydının derinlemesine bir denetleme süreci için gerekli olduğunu belirtmiştir. Fakat Y7:*"Teknolojik gelişmeleri sıkı takip etmeli. Ses kayıtları denetim için kullanılabilir ama video kayıtları öğretmeni rahatsız edebilir."*ifadesi ile bu durumun öğretmeni rahatsız edeceğini savunmuştur. Benzer şekilde Y10 *"21.yy teknolojik gelişmelerden yararlanmak adına ses kayıt cihazları önemlidir. Video kayıtları da dönüt aşamasında etkili veriler sağlayabilir ama öğretmenler açısından bu durum rahatsız edici bulunup, sınıf ortamının doğallığını bozacağı söylenebilir."*ifadesi ile video kayıtlarının hem gerekliliğinden hem de öğretmen algıları açısından olumsuz karşılanacağından söz etmiştir. Teknoloji kullanımında Mikroöğretim tekniğinin gerekliliği sadece bir yönetici tarafından dile getirilmiştir: Y2:**"***Mikroöğretim tekniğini sayesinde bu verimliği ve ekonomikliği sağlayabiliriz. Zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme ortamlarını kullanarak da grup veya bireysel olarak denetmen-öğretmen iletişimi artırabiliriz."* ifadesi ile farklı bir teknoloji kullanımını dile getirerek bu konudaki özgün fikirlerin oluşturulmasına öncülük etmiştir. Y1 ise *"Etkin şekilde teknolojiyi kullanırdım, bu konuda geleneksel kalmanın bir anlamı yok. Spesifik örnek vermek gerekirse, kamera kayıtları falan kullanılabilir ama bu seferde bunları yorumlayacak denetçilerin (psikanalizden anlaması lazım, eğitim uzmanı olması lazım) olması önemli."*ifadesi ile soruyu farklı bir bakış açısı ile cevaplandırmış, kamera kayıtlarının kullanımını olabileceğini fakat bu kayıtları yorumlayabilecek denetçinin alanında uzman kişiler olması gerekliğine atıfta bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çağdaş eğitim denetimi yaklaşımlarından biri olan öğretmen merkezli denetim: klinik denetim yaklaşımına ilişkin olarak yönetici görüşlerinin alındığı bu araştırmada, yöneticiler ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler sonucu elde edilen bulgulara göre, yöneticilerin klinik denetim yaklaşımına ilişkin olumlu görüşlerinin, klinik denetim yaklaşımının da temel varsayımlarından biri olan-öğretmenin profesyonel gelişimini desteklemek-kavramı üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Klinik denetimin varsayımlarına ilişkin olarak yöneticilere yöneltilen sorularda, öğretmen denetçiyi rehber olarak olumlu algılamaz ve dışardan müdahaleyi kabul etmez görüşühâkim iken, Koruç ’un (2005) çalışmasındaki denetçinin rehberlik boyutunda yetersiz kaldığı ve denetim faaliyetlerinde öğretmenindenetçiyi rehberlik olarak görebilir görüşünün gerçek yaşamda olmadığıbulgusu ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Yüksel (2001) çalışmasında, denetmenlerin öğretmenlere rehberlik etmesi, yeni öğretim materyallerinin tanıtılması, uygulanması gibi hususlardaki katkısının “az” düzeyinde tespit edilmesi, denetçilerin rehberlik boyutunda yetersiz olduğu görüşünü desteklemiştir. Oysaki klinik denetim varsayımlarından elde edilen bulgulara görebu anlayışın değiştirilerek ve gerçek yaşamda uygulanarak öğretmenin profesyonel gelişimini sağlayacakbiçimde rehberlik boyutuyla desteklenmesi gerektiği görüşü sorulan sorular neticesinde elde edilmiştir. Benzer şekilde klinik denetim varsayımlarının gerçek yaşamda uygulanabilirliği sağlanırsa hem örgüt kültürüne hem de öğretimin iyileştirilmesine büyük katkı sağlayacağı sonucunun; öğretmenlerle pozitif iletişim sürecinin geliştirilmesi gerektiği ve gelişimin amacının doğru aktarılması gerektiği görüşlerindençıkarılırken bu bulguyu destekler nitelikte Durmuş (2014) ve Koruç ’un (2005) çalışmalarında, karşılıklı saygıya dayanan açık bir iletişim kanalının kurulması ifadelerinin olduğu gözlemlenmiştir.

Klinik denetim yaklaşımına ilişkin olumsuz görüşlerin isegenel çerçevede, klinik denetimin fazlaca zaman alacağı, denetçilerin öğretimsel yeterlik davranışlarının hangi düzeyde olması gerektiğinin belirli olmayacağıvedenetici objektifliğininsağlanamayacağı algısı üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Klinik denetimin varsayımı gereği gözlem sonrası değerlendirmelerin objektif, somut, gerçekçi olması gerektiği yönetici görüşlerinden elde edilir iken yöneticilerin bu durumun sağlanmasının zor olduğunu belirttikleri gözlemlenmiştir. Öyle ki, Altınok (2013)öğretmen görüşlerini alarak tamamladığıçalışmasında, denetçilerin objektif davranmadığını tespit etmiş olması araştırmadaki objektifliğin sağlanamayacağı görüşünü destekler niteliktedir. Benzer şekilde Can’ın (2004) çalışmasındaki objektiflik bulgusu ile ve Dağlı’nın (2000) çalışmasında “denetmenler ders denetimler yoluyla yaptıkları değerlendirmelerle öğretmenleri objektif olarak ölçmektedirler” maddesine ilişkin

öğretmenlerin “az katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmeleri, objektifliğin sağlanamayacağı görüşü ileörtüşmektedir. Uçar (2012) ise çalışmasında, objektifliğe ilişkin olarak öğretmenlerin, denetim sonrası yapılan değerlendirmelerin objektiflik temeline göre yapılmadığını belirttiklerini tespit etmiştir. Denetçide öğretimsel liderlik davranışlarının kesin olması gerektiği görüşü tüm yöneticiler tarafından beyan edilirken bu davranışın öğretmene yön verme noktasında önemli olduğu görüşü; Durmuş(2014) ve Koruç (2005) çalışmalarındaki, denetçinin öğretmeni motive edecek şekilde ve kendini geliştirmesi yönünde olacak şekilde öğretimsel liderlik davranışı göstermesi gerektiği görüşü ile örtüşmektedir. Klinik denetimde denetçi ve öğretmenin birebir etkileşim içinde olması gerektiği ilkesi gereği, klinik denetimin fazlaca zaman alacağı görüşü tüm yöneticilerde hâkim iken; Can (2004), Koruç (2005), Altınok (2013) ve Durmuş (2014) çalışmalarında aynı görüş hakimdir. Hatta tüm bu çalışmalarda klinik denetimin en büyük kısıtı olarak da fazlaca zaman aldığı ve yeterli denetçinin olmadığı bulgusutespit edilmiştir.

Araştırmanın bulguları neticesinde, klinik denetimin okullarda uygulanabileceği, bunun için öncelikle yönetmelik değişikliğine gerek olduğu ve denetlemenin merkezinde yer alan öğretmenlerin bu denetim sürecini olumlu algılamaları için öğretmenlerle iletişimin geliştirilip sonrasında denetim çalışmalarının uygulanabilir olacağı belirtilmiştir. Klinik denetimin okullarda uygulanmamasına sebep olarak engelleyici nedenleri ise; öğretmenlerin denetim konusuna kapalı olmaları, denetimin baskı altına almak olduğu yanılgısında olmaları gibi genellikle öğretmenlerden ve yaklaşımın profesyonellik gerekliliğinden kaynaklanan engelleyici sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucu, Koruç (2005) çalışmasında öğretmenlerin denetçilere yönelik algısının, otorite kurmaya yönelik olarak öğretmen gelişimine bakılmaksızın kanun ve yasalara uygunluğun denetlenmesi şeklinde olmasıaraştırma bulgusundan elde edilen engelleyici unsurları destekler niteliktedir. Uçar (2012) ise öğretmenlerin kendilerini sürekli yenileme gerekliğinden bahsetmiş ve bunu sağlamanın yollarından en önemlisi olarak öğretmen ile denetmenin iş birliğine dayanan bir nevi rehberlik denilebilecek güven ortamının sağlanmasının önemini ortaya koymuştur.

Klinik denetimin yönetmelik değişikliği olması durumunda, okul müdürleri tarafından öğretmenlere uygulanabilirliğinin tespit edilmeye çalışıldığı bulgulara göre; yöneticilerin bu durumu olumlu değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Ancak bu durumun oluşabilmesi için öncelikle müdürlerin iş yüklerinin azaltılması gerektiği, müdürlerin eğitime tâbi tutularak uzmanlaşmalarının sağlanmasının olmazsa olmaz olduğu yöneticiler tarafından beyan edilmiştir. Altınok’un (2013) çalışmasında öneri olarak belirttiği klinik denetimin formatör

öğretmen ve okul müdürü eliyle yapılabileceği görüşü, araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Benzer şekilde yönetmelik değişikliğinin olması durumunda, klinik denetimin en önemli kısıtlarından olan zaman ve denetçi sınırlılığının anlamlı derecede azalabileceği, denetime tâbi olan öğretmenlerin denetim eylemlerinde kendilerini daha güvende hissedebilecekleri ve daha verimli bir denetleme ortamının oluşabileceği sonuçları elde edilen bulgulardan tespit edilmiştir.

Klinik denetim yaklaşımında birebir etkileşim ve gözlem en önemli parametreler olduğundan; denetçi ve öğretmen arasında geçen diyalogların kayıt altına alınmasında günümüz 21.yy teknolojik gelişmelerinden en çok beyan edilen ses kayıt cihazları olmuştur. Benzer şekilde araştırmada elektronik ortamın kullanımı görüşü iken, Koruç'un (2005) çalışmasındaki denetim sonrası değerlendirmelerin e posta yolu ile sağlanabileceği görüşüyle örtüşmektedir. Teknoloji kullanımın klinik denetim yaklaşımı süreçlerindeki önemine karşılık; Altınok'un (2013) çalışmasında katılımcıların gözlem sırasında teknolojiden yararlanılmadığını beyan etmesi, klinik denetim aşamalarının tam anlamıyla denetçiler tarafından özümsenmediğini ortaya koyar niteliktedir. Klinik denetimin gözlem aşamasında video kayıtlarının kullanımı araştırmada desteklenirken, kamera kayıtlarının öğretmenlerin kendi benliklerini gizlemeye sebep olacağını düşünenyönetici görüşlerinin olması; öğretmenlerin gelişime açık olmaları gerekliğinin önemini ortaya koyar niteliktedir. Şenol'un (2009)çalışmasında ise tıp fakültesi öğrencileri ve öğretim üyelerinin haberdar olmalarına karşın video kaydı aşamalarında tedirginlik yaşadıkları, kendileri gibi davranamadıkları ortaya konmuştur.

Araştırma bulgularına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Denetim faaliyetleri üzerindeki olumsuz öğretmen algılamalarının önüne geçebilmek adına, denetçilere etkili iletişim becerileri kazandırılması yönünde eğitimler verilebilir. Benzer şekilde öğretmenlere de denetim konusunda bilgilendirici seminerler düzenlenmeli, farkındalık oluşturulabilir.
- Öğretmenlere denetim sürecindegüdüleyiciödüllendirme sisteminin getirilmesi ile öğretmenlerin denetim faaliyetlerine yönelik olumlu görüş geliştirmeleri sağlanabilir.
- Klinik denetim yaklaşımını, öğretmeni merkeze alan profesyonel mesleki gelişime katkı sağlayan bir program olarak anlaşılmasını sağlayan bilinçlendirici seminerler hem denetçiler hem de öğretmenler ve yöneticiler için düzenlenebilir.

- Klinik denetim yaklaşımının aşamalarında, öğretmendenetçi etkileşimini sağlamak adına 21.yy teknolojisinin kullanımı teşvik edilebilir, böylece verimli bir denetleme ortamı oluşturulabilir.
- Klinik denetimin okul müdürleri tarafından uygulanabilirliğine yönelik olarak eğitim yöneticilerinin görüşleri alınabilir, araştırmalar derinleştirilebilir.
- Klinik denetim varsayımlarını performans değerlendirme süreci ile veya çeşitli denetim uygulamaları ile birlikte uygulanabilirliğine yönelik çalışmalar çoğaltılıp, konu alanı genişletilebilir.

KAYNAKÇA

Altınok, F. (2013). *İlkokul ve ortaokullarda yapılan sınıf içi denetim etkinliklerinin klinik denetim modeli açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim: durum saptama değerlendirme ve geliştirme.*Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

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

Balcı, A. (1987). Klinik teftiş,*Eğitim Bilimleri Dergisi, 20*(1-2), 183-200.

Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları,*Milli Eğitim Dergisi,*(161), 112–122.

Dağlı, A. (2000). İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim denetmenlerinin ders denetimine ilişkin davranışları, *Eğitim ve Bilim, 25*(118), 43-48.

Durmuş, G. (2014). *Öğretmenlerin klinik denetim algısı (Kırıkkale örneği).*Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri.*Ankara: Detay Yayıncılık.

Engin, M. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve mesleki yardım görevlerine ilişkin algı ve beklentileri.*Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gorton, R.A. (1983). School administration and supervision: leadership challenges and opportunities, Dubuque, IA: W.M.C. Brown Company Publishers.

Hopkins, W.S., Moore, D.K. (1993). Clinical supervision, a practical guide to student teacher supervision, Dubuque, U.S.A.: W.M.C., Brown Benchmark Publishers.

Koruç, S. (2005). *İlköğretim kurumlarına klinik denetim modeli önerisi.*Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Linde, CH Van Der. (1999). Clinical supervision in teacher evaluation: a pivotal factor in the

quality management of education. *Education, 119*(2), 328-334.

Özmen, F. (2000). Klinik denetim öngörüleri çerçevesinde denetçi görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi10*(1), 119-157.

Pajak, E. (2002). Clinical Supervision Psychological Functions: a New Direction for Theory and Practice. Journal of Curriculum and Supervision, *17*(3),189-205.

Sergiovanni, J. T., Starratt, J. R. (1979). Supervision a redefinition. USA: McGraw – Hıll, Inc.,

Susan, J. K. (2001). Supervision of student tacher. *Journal of Curriculum and Supervision, 16*(3), 228-244.

Şahin, S. (2005) İlköğretim okullarında uygulanan öğretmen teftiş formlarının yeterliliğinin değerlendirilmesi (Gaziantep İli örneği). *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi,15*(1), 113-124.

Şenol, Y. (2009). *Probleme dayalı öğrenme sürecinde bir klinik denetim ve akran danışma uygulaması: Akdeniz üniversitesi tıp fakültesi örneği.*Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Uçar, R. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri, *Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 82-96.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, İ. (2001). *Öğretmenlerin sürekli gelişimlerinde ilköğretim müfettişlerinin rolü.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

OKUL YÖNETİCİLERİNE GÖRE OKULÖNCESİ DÖNEMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE SORUNLAR

Ertuğ CAN[33]

Şahin DEĞER[34]

ÖZET

Kaynaştırma, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin akranlarıyla birlikte düzenli bir eğitim ortamında eğitim almalarıdır. Okul öncesi eğitim, özel gereksinime sahip çocukların büyüme ve gelişmesinde önemli katkılar sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim, aynı zamanda çocukların zihinsel ve sosyal gelişimini hızlandırıp, davranış problemlerini azaltmaktadır. Okulöncesi dönemde verilen kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere olumlu katkıları bulunmaktadır. Literatür incelemelerine göre, okulöncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi için öğrenci, öğretmen, veli, program, yönetim, yasal düzenlemeler, öğretmen yetiştirme ve destek hizmetleri bağlamında önemli çabalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu nedenlerle okulöncesi dönemde yürütülen kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunların belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin görüşlerine göre, okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunları belirlemek ve çözüm önerileri geliştirebilmektir. Araştırma, Nisan-Mayıs 2018'de Kırklareli İl merkezinde görevli 24 okul yöneticisinin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri iki açık uçlu yapılandırılmış soru aracılığıyla yazılı olarak elde edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenolojik desen ve amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırmanın verileri iki tema(sorunlar ve öneriler) ve 13 kategori altında değerlendirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında veliler, öğretmenler, öğrenciler ve eğitim siteminden kaynaklanan değişik sorunlar bulunmaktadır. Ayrıca, sınıfların fizikî yetersizliği, bürokratik sorunlar ve kaynaştırma öğrencilerinin uyum sorunları bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının daha etkili yürütülebilmesi için toplum bu konuda bilinçlendirilmeli, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli, okul yöneticileri eğitilmeli, sivil toplum örgütleri ve üniversitelerden destek alınmalıdır. Okul öncesi dönemde, kurumlar arası

[33] Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, ertugcan@gmail.com

[34] Kırklareli Şehit Mutlucan Kılıç Özel Eğitim Uygulama Merkezi Müdürü, sahindeger86@hotmail.com

koordinasyon, işbirliği, yasal düzenleme ve eğitim etkinlikleri, kaynaştırma eğitimindeki sorunların çözümünde faydalı olabilir.

Anahtar Kelimeler: *Okulöncesi, Kaynaştırma, Yönetici, Sorunlar.*

ACCORDING TO SCHOOL MANAGERSPROBLEMS IN INCLUSIVEEDUCATIONIN PRE-SCHOOL PERIOD

ABSTRACT

Inclusıve, are to receive trainingın a regular educational environment with their peers of the individuals who need special education. Pre-school education provides significant contributions to the growt hand development of children with special needs. Pre-school educational so accelerates the mental and social development of children and reduces behavior problems. The inclusive education in pre-schoolperiod has positive contributions to teachers, students and families. According to the literature reviews, significant efforts are needed in the context of student, teacher, parent, program, administration, legal arrangements, teacher training and support services in order to be successful in ınclusıve education practices in pre-school period. For these reasons, it is of great importance to determination of problems encountere d in main streaming education practices in pre-school period.

The purpose of this research, according to the opinions of the school administrators is to identify problems and develop solutions to encountered in ınclusıve education practices in pre-school period. The research was conducted with the voluntary participation of 24 school administrators from Kırklareli Province in April-May 2018. The data of the study was obtained in written form throught woopen-ended structured questions. With in the scope of qualitative research method, was preferred phenomenological design and purposive sampling method. The data of the research was analyzed with the help of content analysis. The data of the study was evaluated under two themes (problems and recommendations) and 13 category.

According to the research findings, there are different problems related to parents, teachers, students and education system in ınclusıve education practices in pre-school period. In addition, there are physical problems of classes, bureaucratic problem sand integration problems of inclusion students. In order to carryout ınclusıve education practices more effectively, society should be informed about this issue, teachers should be provided with in-service training, school administrators should be trained, and support should be obtained from non-governmental organizations with universities. In the pre-school period, interagency coordination, cooperation, legal arrangements and training activities can be helpful in solving problems in ınclusıve education.

Keywords: *Preschool, Inclusıve, Principal, Problems.*

GİRİŞ

Çocukların 0-6 yaş aralığını kapsayan okul öncesi dönem, zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimleri açısından en önemli zaman aralığıdır. Aslanargun ve Tapan'a (2012) göre, okul öncesi dönemde kazanılan özellikler çocukların gelecek yaşamları bakımından da büyük önem taşımaktadır. Özellikle, okuldaki başarı veya başarısızlıklar, akranları ve öğretmenleri ile iletişim biçimi, geleceklerini şekillendirmektedir. Farklı araştırma bulgularına (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002; Çetinkaya, 2006; Ural ve Ramazan, 2007; Aslanargun ve Tapan, 2012) göre, okul öncesi eğitimi, çocukların bütün yaşamlarını etkileyecek olan zihinsel, fizyolojik, sosyal, dil, duygusal, kişisel ve psikomotor gelişimlerini sağlayarak onların kişiliklerinin oluşmasına yardımcı olmaktadır. Okul öncesi eğitim dönemi planlı vesistemli olarak tüm eğitim faaliyetlerini içeren önemli bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Zembat'a (2007)' göre, okul öncesi eğitim süreci, çocukların gelişimlerine ve kişilik yapısının oluşumuna odaklandığı kadar, onların temel eğitime uyumunu da kolaylaştırmaktadır. Bu yüzden, çocuklara, bu dönemde gerek aileleri tarafından gerekse formal süreçlerde nitelikli bir okul öncesi eğitimi verilmezse öğrencilerin birçok alandaki gelişimi sekteye uğrayabilir. Katrancı'ya (2014) göre okul öncesi dönemde, çocukların gelişim ve öğrenme kapasiteleri oldukça hızlı olduğu için kazanılan davranışların çoğu, çocukların kişilik, alışkanlık, inanç, tavır ve değer yargıları gibi özelliklerinin temelini oluşturmaktadır. Ayrıca, okul öncesi eğitimin çocukların bireysel gelişimi ile topluma ve ülkeye önemli katkıları bulunduğu belirtilmektedir. Okul öncesi eğitimin farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara eşit düzeyde eğitim sunması ve fırsat eşitliğini sağlaması bakımından topluma önemli katkıları bulunmaktadır. Cinkılıç'a (2009) göre, okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri de çocukları ilkokula hazırlamak ve uyumunu sağlamaktır. Okul öncesi eğitimi alan çocukların, almayanlara göre ilkokula uyumları daha kolay olmakta ve hazırbulunuşluk düzeyleri daha iyi olmaktadır.

Diğer eğitim kademlerinde olduğu gibi, okul öncesi dönemde de özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle karşılaşılmaktadır. Eripek'e (2013) göre, özel eğitim "özel gereksinimi olan bireylerin bağımsız yaşama olasılığını en üst seviyeye çıkarmayı hedefleyen, bireysel olarak planlanan, sistematik olarak uygulanan ve dikkatli bir biçimde değerlendirilen öğretim hizmetlerinin bütünü" olarak tanımlanmaktadır. Kırcaali-İftar (1998) ise özel eğitimi, genel ve ortalama öğrencilerin sahip oldukları özelliklerden önemli düzeyde farklılık gösteren öğrencilere yönelik bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olanaklarını en üst seviyeye taşımayı amaçlayan eğitim hizmetlerinin tümü olarak tanımlamaktadır. Ancak, genel kabul gören tanıma (MEB, 2018) göre ise özel eğitim, bireysel ve gelişim özellikleri ile

eğitim yeterlikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimdir.

Farklı araştırma bulgularına (Kırcaali-İftar, 1998; Cavkaytar ve Diken, 2006; Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla, 2008; MEB, 2011; Diken, 2017) göre, doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası olmak üzere, pek çok faktör özel eğitime muhtaç çocukların engel durumlarını etkilemektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için kaynaştırma eğitimi olarak adlandırılan uygulama kapsamında, özel olarak hazırlanmış öğrenme ortamları ve özel materyaller yardımıyla normal öğrenim gören akranlarıyla birlikte eğitim almalarına olanak sağlanmaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (MEB, 2018) göre, kaynaştırma yoluyla eğitim; "Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her türlü kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim" olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2004; Batu, 2000; İmrak, 2009 ve Metin, 2013). Kırcaali-İftar'a (1998), göre, özel gereksinimli çocuklara özel eğitim verilmeksizin eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak mümkün görülmemektedir.

Kaynaştırma türleri, tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olarak sınıflandırılmaktadır (MEB, 2013; Çerezci, 2015; Gürkan, 2010). Ancak, farklı araştırma bulgularına (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; MEB, 2013; Demir ve Açar, 2011; Saraç ve Çolak, 2012) göre, öğretim materyalleri, destek servisleri, personel ve fiziksel ortamın yetersizliği, sınıfların kalabalık oluşu, öğretmen, anne-baba, yönetici ve velilerin olumsuz tutumları ve bilgi yetersizlikleri, rehberlik hizmetlerinin yetersizliği, gibi nedenlerle kaynaştırma eğitimi uygulamalarında değişik sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bu sorunlar arasında, Can ve Gündüz'e (2012) göre, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutumlara sahip olmaları en yaygın görülen sorunlardandır. Öğretmenlerin olumsuz tutum sergilemelerine gerekçe olarak, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamaları, sürenin yetersiz olması, personel ve materyal eksikliği gösterilmektedir. Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Taşdemir ve Özbeser, 2017) ise, çocukların arkadaş edinememeleri, iletişim kuramamaları, uyum sağlayamamaları, okul yönetimi ve öğretmenler tarafından yeterli ilginin gösterilmemesi ve normal gelişim gösteren çocuklar ile ailelerinin kaynaştırma

öğrencisini istememeleri olarak sıralanmaktadır. Dikici-Sığırtmaç ve diğerleri (2011) ise, okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan temel sorunlar olarak öğretmenlerin bilgi yetersizliği ile fiziksel altyapının yeterli olmamasını belirtmektedir. Koçyiğit'e (2015) göre ise, okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi ile ilgili olarak, aile, öğrenci, yönetim, öğretmen ve ortam kaynaklı sorunlarla karşılaşılmaktadır. Kıral ve Budak (2015:92) ise, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yönetici ve öğretmenlerin eğitimsizliği ile ailelerin ilgisizliğini temel sorunlar olarak belirtmektedir. Esmer ve Diğerleri'ne (2017) göre, kaynaştırma eğitiminde öğretmenler ile diğer paydaşlar arasında yeterli düzeyde işbirliğinin olmadığı için öğretmenler bu süreçte, hem kişisel, hem demeslekî olarak çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar.

Kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümü için Batu'ya (2010) göre, kaynaştırmanın başarıyla uygulanmasında etkili olabilecek faktörler; toplumsal ve sosyal kabul, öğrenci gereksinimlerinin farkına varılması ve önemsenmesi, öğrencinin programa dayalı gereksinimlerinin belirlenmesi, etkili yönetim ve öğretim sunulması ile personel desteği ve işbirliğidir. Ayrıca, kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olarak farklı araştırma bulgularına (Dikici-Sığırtmaç ve diğerleri, 2011; Can ve Gündüz, 2012; Can, Işık Can ve Nikolayidis, 2012; Can ve Kara, 2017; Kıral ve Budak, 2015; Taşdemir ve Özbeser, 2017; Yazıcıoğlu, 2018) göre, okul öncesi eğitim öğretmenlerine hizmet içi eğitimler, seminerler ve uzman desteği sağlanması, öğretmenlerin, velilerin ve toplumun genelinin eğitilmesine yönelik ortak projeler ve tanıtımların gerçekleştirilmesi, yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasına geçilmesi, okullarda destek eğitim odası açılması, maddî destek sağlanması, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılması, kaynaştırma okulları açılması ve yeterli düzeyde özel eğitim öğretmeni yetiştirilmesi, sosyal hizmet uzmanlarının desteğinin sağlanması, şeklinde önerilerde bulunulmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2017:34) verilerine göre, 2016 -2017 öğretim yılında okulöncesi dönemde 2.407 erkek, 1.178 kız olmak üzere, toplam 3.585 öğrenci kaynaştırma eğitimi almaktadır. Özel eğitim okulu bünyesindeki anasınıflarında ise 723 erkek, 397 kız olmak üzere, toplam 1.120 öğrenci kaynaştırma eğitimi görmektedir. Tüm öğretim kademelerinde ise 238.901 öğrenci kaynaştırma eğitimi almaktadır. Bu sayısal veriler, okulöncesi dönemdeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında ortaya çıkabilecek olası sorunların belirlenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özel gereksinimli bireylerin okul öncesi dönemde eğitime başlamaları onların gelişimsel yetersizliklerinin erken yaşlarda desteklenmesini sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim, özel gereksinime sahip çocuğun büyüme

ve gelişmesinde anlamlı farklılıklar yaratabilmektedir. Bu erken yıllardaki eğitim, çocukların zihinsel ve sosyal gelişimini hızlandırıp, davranış problemlerini azaltmaktadır. Okulöncesi dönemde verilen kaynaştırma eğitiminin sadece özel gereksinimli öğrenciye değil, aynı zamanda öğretmenlere, normal gelişim gösteren öğrencilere, normal gelişim gösteren ve özel eğitime muhtaç öğrencilerin ailelerine de olumlu katkıları bulunmaktadır. Öncül'e (2003) göre, özel eğitimde, öğrencinin gereksinimine dayalı olarak en iyi eğitimin verilmesi kaynaştırma uygulaması yoluyla sağlanmaktadır. Literatür incelemelerine göre, okulöncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi için öğrenci, öğretmen, veli, program, yönetim, yasal düzenlemeler, öğretmen yetiştirme ve destek hizmetleri bağlamında önemli çabalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Bu nedenlerle, okulöncesi dönemde yürütülen kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilebilmesi büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin görüşlerine göre, okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunları belirlemek ve çözüm önerileri geliştirebilmektir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
2. Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, algılar ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde belirlenmesinin amaçlandığı nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılmaktadır. Araştırmada ayrıca, olgubilim(fenomenoloji) deseni ve amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, fenomenoloji yaşanan dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkan olguları araştırmayı amaçlamaktadır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme kapsamında tercih edilen katılımcıların tamamının görevli

olduğu kurumlarda okulöncesi eğitimi verilmektedir. Böylece, katılımcıların araştırma konusuna yatkın olmaları ve daha istekli davranmaları, konu ile ilgili daha kapsamlı görüş belirtmeleri imkânı sağlanmıştır. Creswell'e (2013) göre, amaçlı örnekleme araştırmacının katılımcıları ve araştırma mekânını bilinçli olarak seçmesidir. Böylece, seçilen kişilerin araştırma probleminin ve araştırmanın merkezî fenomeninin anlaşılmasına yönelik daha istekli bilgiler verebilmeleri sağlanmış olur. Teddlie ve Tashakkori'ye (2015: 209) göre, amaçlı örnekleme yöntemi, "belli bir amaç doğrultusunda az sayıdaki durumdan çok sayıda ayrıntı elde etmek, derinliğine ve zengin veriler sağlamak" amacıyla kullanılmaktadır. Bu yüzden, araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilerek katılımcılardan daha derinlemesine ve zengin içerikte veri elde edilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Nisan-Mayıs 2018'de Kırklareli İl merkezinde resmî okulöncesi eğitim kurumlarında görevli 24 okul yöneticisinin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Kırklareli il merkezinde okulöncesi eğitim faaliyetinin yürütüldüğü toplam 14 kurum (12 resmî, 2 özel) bulunmaktadır. Araştırma kapsamında çalışma grubunu oluşturan resmî kurumların tamamına ulaşılmıştır. Katılımcıların 7'si anaokulunda görevli iken, 17 katılımcı ise bünyesinde ana sınıfı bulunan kurumlarda (Lise 1 kişi, ortaokul 2 kişi, ilkokul 7 kişi) görev yapmaktadır. Katılımcıların 2'si ön lisans, 2'si yüksek lisans, 20'si ise lisans programı mezunudur. Katılımcılardan 1 kişi 28 yaşında iken, 3'ü 31-35 yaş, 7'si 36-40 yaş, 4'ü 41-45 yaş, 9'u ise 46 ve üstü yaş aralığındadır. Katılımcıların tamamına yakını (20 kişi) 10 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tamamının görevli olduğu kurumlarda okul öncesi eğitim verilmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri 2'siy apılandırılmış açık uçlu soru olmak üzere 8 soru aracılığıyla katılımcılardan yazılı olarak elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan soruların hazırlanmasında öncelikle kapsamlı bir literatür taraması sonucunda soru havuzu oluşturulmuştur. Öncelikle 5'i yapılandırılmış açık uçlu soru olmak üzere 12 sorudan oluşan taslak bir soru formu hazırlanmıştır. Hazırlanan soru formu konu alanı uzmanı 3 öğretim üyesi ile 4 okul yöneticisine okutulmuştur. Böylece anlaşılmayan ya da hatalı olan sorular elenmiş ve 4'ü yapılandırılmış olmak üzere 11 sorudan oluşan taslak soru formu 5 okul yöneticisine uygulanmıştır. Bu pilot uygulama sonucunda, veri toplama aracının 2'si yapılandırılmış açık uçlu soru(kaynaştırma eğitimi ile ilgili sorunlar ve öneriler) olmak üzere

8 sorudan oluşması kararlaştırılmıştır. Diğer sorular ise, yaş, kıdem, öğrenim durumu, kurum türü, kaynaştırma ve özel eğitim konusunda eğitim alma durumuna ilişkindir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmacılar, araştırma konusuna giren fenomenleri doğal ortamlarında ele alarak incelemektedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, nitel araştırma desenleri araştırmacıya esnek bir yaklaşım sağlayarak, belirli bir odak çerçevesinde çeşitli aşamalarının birbiriyle tutarlı olmasına katkıda bulunmaktadır.

Araştırmanın verileri içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir. Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2015:246) göre, içerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerdendir. Merrıam (2013:195), bütün nitel veri analizlerinin aslında içerik analizi olduğunu, çünkü bu aşamada görüşmelerin, alan notlarının ve belgelerin içeriğinin analiz edildiğini vurgulamaktadır. Bogdan ve Biklen'in (1998)'de belirttiği gibi, verilerin analizinde önce kayıtlar incelenmiş ve veriler aslına sadık kalınarak yazıya geçirilmiştir. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliği için bazı noktalara dikkat edilmiştir. Örneğin, verilerin analizi iki araştırmacı tarafından yapılmış ve analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın kuramsal bölümü ve bulguların sunumu somut ve anlaşılır bir şekilde yapılmıştır. Bulguların sunumunda katılımcı görüşleri Y1, Y2 şeklinde kodlanarak doğrudan alıntılar yapılmış ve böylece araştırmanın güvenirliği sağlanmıştır.

Araştırmanın verileri, iki tema(sorunlar ve öneriler) ve 13 kategori altında değerlendirilmiştir. Araştırma da ortaya çıkan birinci tema olan sorunlar başlığı altında yer alan kategoriler şunlardır: Bilgilendirme eksikliği, fizikî koşullar, öğrenci, öğretmen, veli, eğitim, bürokrasi, işbirliği. İkinci tema olan öneriler başlığı altında yer alan kategoriler ise, planlama, eğitim, bilgilendirme, öğrenme ortamı ve koordinasyondur. Bu temalar ve kategoriler (Tablo.1 ve Tablo. 2) bulgular bölümünde detaylı olarak sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun(17kişi) görev yaptığı birimde ana sınıfı bulunmaktadır. Katılımcıların bir bölümü(7 kişi) ise anaokulunda görev yapmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu, öğrenimleri esnasında özel eğitim (15 kişi) ve kaynaştırma(16 kişi) ile ilgili eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Yöneticilerinin görüşlerine göre, okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlara ilişkin oluşturulan ana temalar, ana temalara bağlı kategoriler ve frekans değerleri Tablo.1'de sunulmuştur.

Tablo.1 *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlar*

Tema 1:Kaynaştırma Eğitiminde Sorunlar	**Yönetici (f)**
Katılımcı görüşlerine göre kategoriler	
Normal gelişim gösteren öğrenci velilerinin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi istememesi	10
Sınıf mevcutlarının fazla olması	7
Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi almamış olmaları	6
Kaynaştırma öğrencisi olan velilerin durumu kabullenmemesi	6
Normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi istememeleri	4
Sınıfların fizikî koşullarının yetersizliği	3
Bürokratik işlemler	3
Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yeterli zaman ayıramamaları	3
RAM'dan yeterli desteğin sağlanamaması	2
Kaynaştırma öğrencilerinin uyum sorunları	2
Öğretmenlerin ilgisizliği	2
Kaynaştırma öğrencilerinin tuvalet ve beslenme sorunları	1
Öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim eksikliği	1

Tablo.1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul yöneticileri okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunları, normal gelişim gösteren öğrenci velilerinin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi istememesi(f=10), sınıf mevcutlarının fazla olması(f=7), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi almamış olmaları (f=6), kaynaştırma öğrencisi olan velilerin durumu kabullenmemesi(f=6), normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi istememeleri (f=4) şeklinde sıralamışlardır. Ayrıca, sınıfların fizikî koşullarının yetersizliği, bürokratik işlemler, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yeterli zaman ayıramamaları (f=3), RAM'dan yeterli desteğin sağlanamaması, kaynaştırma öğrencilerinin uyum sorunları, öğretmenlerin ilgisizliği (f=2), kaynaştırma öğrencilerinin tuvalet ve beslenme sorunları ile öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim eksikliği (f=1) okulöncesi dönemde karşılaşılan genel sorunlar olarak belirtilmiştir.

Katılımcıların tema ve kategorilere yönelik ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Normal gelişim gösteren öğrenci velilerinin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi istememesi(f=10) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

> *"Öğrencinin diğer öğrenci ve veliler tarafından kabul görme sürecinde sorunlar yaşanabilir" (Y3).*

“Diğer öğrenci ve veliler arasında kabul görememe”(Y4).

“Öğrenci velilerinin göstermiş olduğu olumsuz tutum ve ön yargılar”(Y9).

Sınıf mevcutlarının fazla olması(f=7)ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Sınıflarda öğrenci sayılarının fazla olması”(Y8).

“Sınıf mevcutlarının fazla olması”(Y12).

“Sınıfların kalabalık olması”(Y24).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi almamış olmaları (f=6) ileilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Kaynaştırma ile ilgili hizmet içi eğitimin yetersiz olması”(Y24).

“Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili eğitim alması gereklidir”(Y15).

Kaynaştırma öğrencisi olan velilerin durumu kabullenmemesi(f=6) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Öğrencinin ailesinin daha kabul aşamasında yaşadığı sorunları okula yansıtması”(Y3).

“Kaynaştırma öğrencisi velisinin çok abartılı istekleri olması”(Y7).

Normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi istememeleri (f=4) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Sınıf içinde öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi ile dalga geçmesi”(Y7).

“Diğer öğrencilerin kaynaştırma kapsamındaki çocuğa bakış açısı” (Y4).

Fizikî koşullarının yetersizliği, bürokratik işlemler, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yeterli zaman ayıramamaları (f=3) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Bireyin engeline yönelik sınıfın fiziki koşullarının oluşturulmaması”(Y9).

“Okullarda çeşitli nedenlerle (yer ihtiyacı, araç-gereç ihtiyacı, personel ihtiyacı vb.) destek eğitim odalarının açılamaması”(Y22).

“Evrak işinin çok fazla olması”(Y7).

“Kaynaştırma raporlarının anlaşılır hale getirilmesi, yapılacak faaliyetlerin açıklanması”(Y13).

“Okul öncesinde sınıflar 25 kişi olduğundan kaynaştırma öğrencilerine yeterli zaman ayrılamıyor”(Y6).

“20’den fazla öğrenci sayısında öğretmenlerinilgili çocuğa zaman ayıramaması”(Y11).

RAM'dan yeterli desteğin sağlanamaması, kaynaştırma öğrencilerinin uyum sorunları, öğretmenlerin ilgisizliği (f=2) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Rehberlik araştırma merkezinden yeterince destek alınamaması"(Y8).

"Anne babaların RAM'dan yararlanması sağlanmalıdır"(Y15).

"Çocuklardaki uyum problemleri (sınıfta ve akranlarıyla)"(Y19).

"Kaynaştırma öğrencilerinin uyum sorunu"(Y20).

"Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile nasıl çalışacaklarını bilmemesi ve önemsememeleri"(Y14).

"Öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerini istememesi"(Y12).

Kaynaştırma öğrencilerinin tuvalet ve beslenme sorunları ile öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim eksikliği (f=1) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Öğrencinin beslenme ve wc sorunu"(Y20).

"Kaynaştırma ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin eksik olması"(Y24).

Yöneticilerinin görüşlerine göre, okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan temel sorunların giderilmesine ilişkin önerilerle oluşturulan ana temalar, ana temalara bağlı kategoriler ve frekans değerleri Tablo.2'de sunulmuştur.

Tablo.2 *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan temel sorunların giderilmesine ilişkin öneriler*

Tema 2: Kaynaştırma Eğitimi İçin Öneriler	
Katılımcı görüşlerine göre kategoriler	**Yönetici (f)**
Normal gelişim gösteren öğrenciler ile velilerine yeterli bilgilendirmenin yapılması	7
Kaynaştırma eğitimi alan öğrenci velilerine eğitim verilmesi	5
Öğretmenlerin eğitilmesi	4
Kaynaştırma eğitimlerinin ayrı merkezlerde yürütülmesi	4
Kaynaştırma eğitimi yapılan sınıf mevcutlarının azaltılması	4
Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin (RAM) daha etkin olmalarının sağlanması	3
Birimler arası koordinasyonun sağlanması (RAM, MEB, Üniversiteler vb.)	1
Kaynaştırma eğitimi sürecinin iyi planlanması	1
Kaynaştırma eğitimi sınıflarına yardımcı personel sağlanması	1
Destek eğitimleri ile bireysel ve grup eğitimi etkinliklerinin arttırılması	1
Bürokratik işlemlerin azaltılması	1

Tablo.2'de görüldüğü gibi, okul yöneticilerine göre, okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunların giderilebilmesi için, normal gelişim gösteren öğrenciler ile

velilerine yeterli bilgilendirme yapılması, bürokratik işlemlerin azaltılması (f=7), kaynaştırma eğitimi alan öğrenci velilerine eğitim verilmesi (f=5), öğretmenlerin eğitilmeleri, kaynaştırma eğitimlerinin ayrı merkezlerde yürütülmesi, kaynaştırma eğitimi yapılan sınıf mevcutlarının azaltılması (f=4) önerilmektedir. Ayrıca, RAM'ların daha etkin olması (f=3), birimler arası koordinasyon, eğitim sürecinin iyi planlanması, kaynaştırma eğitimi sınıflarına yardımcı personel verilmesi, destek eğitimlerinin arttırılması ile bireysel ve grup eğitimi etkinliklerinin arttırılması önerilmektedir.

Katılımcıların tema ve kategorilere yönelik ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Normal gelişim gösteren öğrenciler ile velilerine yeterli bilgilendirme yapılması (f=7) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Kaynaştırma öğrencisi olan sınıflarda diğer veli ve öğrencilere özel eğitim ve bilgilendirme verilebilir"(Y2).

"Öğrencinin ailesi ve velilere yönelik kaynaştırma eğitimi çalışmaları"(Y3).

"Velilere eğitim seminerleri verilebilir. Çocuklara eğitici videolar izletilebilir"(Y4).

"Kaynaştırma kavramının tam olarak kaynaştırma öğrencisinin muhataplarına çeşitli yollarla anlatılmasına (veli, öğretmen vb.)"(Y14).

"Eğitimcilere yönelik olarak akademisyenlerce verilecek hizmet içi eğitim ve seminerler (öğretmenlere ve velilere yönelik olarak, idareci ve öğrenciler de dahil edilebilir)"(Y19).

Kaynaştırma eğitimi alan öğrenci velilerine eğitim verilmesi (f=5) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Öğrencinin ailesine ve velilere yönelik kaynaştırma ve eğitim çalışmaları"(Y3).

"Velilere eğitim verilmesi kaynaştırma ile ilgili"(Y8).

"Velilere özel eğitim ile ilgili eğitimler verilmeli"(Y12).

Öğretmenlerin eğitilmeleri, kaynaştırma eğitimlerinin ayrı merkezlerde yürütülmesi, kaynaştırma eğitimi yapılan sınıf mevcutlarının azaltılması (f=4), ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"Öğretmenlerin lisans eğitimlerinde iyi bir kaynaştırma eğitimi eğitimi almaları sağlanmalı"(Y12).

"Öğretmenlerin kaynaştırmaları öğrencileri kabullenme ve durumuna uygun eğitim ve öğretim metodları uygulamada daha eğitimli ve donanımlı hale getirilmesi"(Y16).

"Sınıf ve normu az olan öğrencilerin anaokulu bünyesinde uygun sınıf ve öğretmen görevlendirilmesi ve kaynaştırma bünyesine alınan öğrencilerin bir merkezde toplanmasının doğru olacağını düşünüyorum"(Y5).

"Okul öncesi dönemde özel eğitim veren okullarda eğitim gördükten sonra anasınıfı veya anaokullarında öğrenci eğitime başlamalıdır. Bu öğrenciler için özel birebir eğitim veren okullar açılmalıdır"(Y22).

"Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf mevcutları daha az tutulabilir"(Y6).

"Sınıf mevcutlarının azaltılması"(Y8).

RAM'ların daha etkin olması (f=3)ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Rehberlik araştırma merkezlerinin daha aktif çalışması"(Y8).

"Bütün öğretmenlere RAM tarafından seminer verilmeli"(Y24).

Birimler arası koordinasyon, eğitim sürecinin iyi planlanması, kaynaştırma eğitimi sınıflarına yardımcı personel verilmesi, destek eğitimlerinin arttırılması ile bireysel ve grup eğitimi etkinliklerinin arttırılması vebürokratik işlemlerin azaltılması (f=1)ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Veli, öğretmen, rehber öğretmen istikrarlı, düzenli, koordineli, sağlıklı ilişkilerle çalışmaları en güzel çözüm olacaktır"(Y11).

"Kaynaştırma eğitiminin ilgili herkese olumlu yöndeki katkısı ancak iyi bir planlama ile olacağından, bu sürecin iyi planlanarak yetkin eğitimcilerle uygulanmasıdır"(Y1).

"Kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi sınıflara yardımcı personel verilmesi"(Y20).

"Veli, öğretmen, rehber öğretmen istikrarlı, düzenli, koordineli, sağlıklı ilişkilerle çalışmaları en güzel çözüm olacaktır"(Y11).

"Herhangi bir nedenle yetersizlikten etkilenen ve özel gereksinimleri olan bireylere destek hizmetleri de sağlanarak normal akranları ile birlikte eğitim görmeleri bu öğrencileri hayata daha kolay hazırlayacaktır"(Y1).

"Evrak İşlerinin sadeleştirilmesi"(Y7).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun görev yaptığı birimde ana sınıfı bulunması, bir bölümünün ise ana sınıfında görev yapması verilerin sağlıklı elde edilmesine önemli katkı sağlamıştır. Ayrıca, katılımcıların çoğunluğunun öğrenimleri esnasında özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim almış olmaları da önemlidir. Çünkü katılımcılar bu sayede konu ile ilgili daha derinlemesine görüş bildirmişlerdir. Bu aynı zamanda konu hakkındaki farkındalık düzeylerinin, bilgi ve tecrübelerinin yüksek olduğunu da göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, okul öncesi dönemde karşılaşılan sorunlar olarak, normal gelişim gösteren öğrenci velilerinin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi istememesi, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi almamış olmaları, kaynaştırma öğrencisi olan velilerin durumu kabullenmemesi, normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi istememeleri şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca, sınıfların fizikî koşullarının yetersizliği, bürokratik işlemler, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yeterli zaman ayıramamaları, RAM'dan yeterli desteğin sağlanamaması, kaynaştırma öğrencilerinin uyum sorunları, öğretmenlerin ilgisizliği, kaynaştırma öğrencilerinin tuvalet ve beslenme sorunları ile öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim eksikliği, okulöncesi dönemde karşılaşılan genel sorunlar olarak sıralanmıştır.

Okul öncesi dönemde karşılaşılan sorunlara ilişkin, araştırmada elde edilen bulgulara paralel olarak, farklı araştırma bulguları (MEB, 2013; Demir ve Açar 2011; Saraç ve Çolak, 2012; Can ve Gündüz, 2012;Taşdemir ve Özbeser, 2017; Dikici-Sığırtmaç ve diğerleri, 2011; Koçyiğit; 2017) ile okulöncesi dönemde karşılaşılan sorunlara ilişkin benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar da araştırma bulgularını doğrular ve destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin temelde iki ana problem ile karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Bu problemler bilgi ihtiyacı ve fiziksel altyapı yetersizliğidir (Dikici-Sığırtmaç ve diğerleri, 2011). Can (2011a), tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin rehberlik konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve kendilerini geliştirmek için bir çabalarının bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda yeterli bilgi, beceri, tutum ve deneyime sahip olmamaları, kaynaştırma eğitimi alanında sorun yaşanmasının nedenlerinden biridir. Can (2011b), kaynaştırma eğitimine tabi öğrencisi bulunan veliler ile yapmış olduğu araştırmada, veliler; kaynaştırma eğimi alan çocukların bu eğitim sürecinden yeteri kadar yararlanamadıklarını,

uygulanan programların (BEP, BOP) yeteri kadar uygulanmadığını/uygulanamadığını düşünmektedir. Araştırmaya katılan velilerin çoğunluğu, kaynaştırma eğitimi gören çocuklarının öğretmenleri ile herhangi bir çalışma yapmadıklarını/yapamadıklarını veöğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Esmer ve Diğerleri'ne (2017) göreise öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerineyeterli zamanı ayıramamakta ve bireysel olarak öğrencilerle ilgilenememektedirler. Bu bulgular, araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermekte ve kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunların nedenleri olarak görülmektedir. Can ve Gündüz'e (2012) göre, okullarda uygulanmaya çalışılan kaynaştırma eğitimi programlarının bütün özür türlerine uygun olmadığı, kaynaştırma eğitimine yönelik imkânların ve bu alana yönelik çalışmaların yetersiz olduğu, öğretmenlerin hizmet öncesinde özel eğitim ve rehberlik alanında yeterli eğitimi almadıkları, öğretmenlerin yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yeterli derecede uygulanmadığını ve formalite olarak uygulanmış gibi gösterildiği belirtilmektedir. Can (2010), tarafından yapılan bir çalışma sonucuna göre, araştırmaya katılan rehber öğretmenler, öğretmenlerin rehberlik ile ilgili çalışmaları (BEP, Rehberlik dersi etkinlikleri, vb..), yeterli derecede yerine getiremedikleri, formalite olarak gördükleri ve önemine inanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar da, göstermektedir ki, okul öncesi dönem başta olmak üzere, her kademede kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerden kaynaklı sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bu sonuçlar da araştırma bulguları ile benzerlik taşımaktadır.

Araştırma bulgularına göre, okul yöneticileri, okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunların giderilebilmesi için, normal gelişim gösteren öğrenciler ile velilerine yeterli bilgilendirme yapılması, bürokratik işlemlerin azaltılması, kaynaştırma eğitimi alan öğrenci velilerine eğitim verilmesi, öğretmenlerin eğitilmesi, kaynaştırma eğitimlerinin ayrı merkezlerde yürütülmesi, kaynaştırma eğitimi yapılan sınıf mevcutlarının azaltılması önerilmektedir. Ayrıca, RAM'ların daha etkin olması, birimler arası koordinasyon, eğitim sürecinin iyi planlanması, kaynaştırma eğitimi sınıflarına yardımcı personel verilmesi, destek eğitimlerinin arttırılması ile bireysel ve grup eğitimi etkinliklerinin arttırılması önerilmektedir.

Can ve Kara'nın (2017:91) bulgularına göre, öğretmenlerin konu hakkında yeterli bilgilerinin olmaması, bu konuda yeterli eğitim verilmemesi, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, okulların yeterli ortamı sağlamaması, okul yönetimi ve merkezî yönetimin desteğinin yeterli olmayışı, okul-veli işbirliğinin olmaması, diğer öğrenci velilerinin işbirliği yapmaması

gibi faktörler, kaynaştırma eğitimi uygulamalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bulgularda, mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu sorunların giderilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Dikici-Sığırtmaç ve diğerlerinin (2011), araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olarak, okul öncesi eğitim öğretmenlerine hizmet içi eğitimler, seminerler ve uzman desteği sağlanması, bilgi eksiliğinin giderilmesinde kaynaştırma sınıflarında sadece okul öncesi öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin değil, aynı zamanda özel eğitim bölümü öğrencilerinin de staj için yönlendirilmeleri, bilgi ihtiyacının karşılanması konusunda kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitim merkezlerinde bireysel eğitim aldıkları öğretmenleri ile iletişime geçmeleri, öğretmenlerin uygulama sahalarının genişletilmesi ve zaman zaman bir rehber eşliğinde engelli çocukları gözlemek için özel eğitim merkezlerine ve özel alt sınıflara gitmelerinin sağlanması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bilgi ihtiyacının özel eğitim alanında uzman personeller tarafından giderilmesi, lisans eğitiminde tüm öğretmenlik alanlarında kaynaştırma eğitimi konusunda teorik ve uygulamalı derslerin verilmesi, kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin düzenli olarak uzman personel tarafından desteklenmesi önerilmektedir. Fiziksel donanım ve alt yapının hazırlanması, kaynaştırma sınıflarında yardımcı öğretmenlerin bulundurulması, sınıf mevcutlarının düşürülmesi gibi öneriler de, araştırma bulgularını doğrulamakta ve desteklemektedir.

Okul, aile, RAM ve ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun işbirliği sağlanmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı ile Üniversiteler ve sivil tolum örgütleri işbirliği yaparak, öğretmenlerin, velilerin ve toplumun genelinin eğitilmesine yönelik ortak projeler, tanıtımlar gerçekleştirilebilir. Bu amaçla, teknolojinin imkânları (internet, okul web sayfaları, tv kanalları-TRT Okul vb..) kullanılarak özel eğitim alanında bilgilendirme çalışmalarına katkı sağlanabilir. Kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin eğitimi için okullarımızda yarı zamanlı kaynaştırma modelinin yaygınlaştırılması daha işlevsel olabilir (Can ve Gündüz, 2012:1414). Etkili bir kaynaştırma eğitimi için öğretmenler, veliler ve toplum bilinçlendirilmeli, okullarda destek eğitim odaları açılmalı, yeterli sayıda özel eğitim öğretmeni atanmalı, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmelidir (Can, Işık Can ve Nikolayidis, 2012).

Can ve Kara'nın (2017:92) bulgularına göre, kaynaştırma eğitiminde öğretmen gönüllüğü esas alınabilir ve hizmet içi eğitimlerle desteklenebilir. Özel eğitim alanına maddî yönden daha çok kaynak sağlanabilir. Yönetici, öğretmen ve velilerin bilinçlendirilmesi, yasal ve pedagojik düzenlemelerin yapılması, MEB ve üniversitelerin işbirliğinde toplumda kaynaştırma eğitimine yönelik farkındalık kazandırılması yararlı olabilir. Ayrıca, etkili bir

kaynaştırma eğitimi uygulaması için, yönetici, öğretmen, veli, program, okul yönetimi ve ortamı, merkezî yönetim, sivil toplum kuruluşları ile toplum bağlamında önemli çabalara ihtiyaç bulunmaktadır. Kıral ve Budak (2015:92), kaynaştırma eğitimi uygulamalarının normal okullarda olmaması gerektiğini, özel eğitim gerektiren öğrencilerin kendi engel gruplarına uygun okul ve sınıflarda eğitim almalarının sağlanmasını, öğretmelerin kaynaştırma eğitimi konusunda eğitilmelerini önermektedir. Yazıcıoğlu (2018: 104) ise, Türkiye'de uygun fiziksel ortam niteliği taşıyan kaynaştırma okullarının yapılarak, bu okullarda uygulanacak kaynaştırma modellerinin sonuçlarının değerlendirilmesi ve kaynaştırma uygulamalarında ileriye yönelik iyileştirici çalışmaların yapılmasını ayrıca, kaynaştırma eğitimi yapılan her okul ya da eğitim bölgesine özel eğitim öğretmeni istihdamı sağlayacak politikaların geliştirilmesini önermektedir. Bu öneriler de araştırma bulgularında ortaya çıkan önerileri doğrulamakta ve desteklemektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2018:56-58) 2023 Vizyon Belgesi incelendiğinde; Bakanlıkça gerekli tanılamaların ülke genelindeyapılmasının ardından öncelikle kaynaştırma eğitiminin imkânları ve iyileştirilmesi konusunda çalışmalar yürütüleceği, çocukların gereksinim düzeylerine ve bunların türlerine göre özel eğitim ve Rehberlik Araştırma Merkezleri'nin (RAM) insan kaynağı, fiziki alt yapı ve eğitim içerikleri bağlamında yeniden yapılandırılacağı, özel gereksinimli çocuklar özel eğitim hizmetinin yayılımı için mobil platformlar kurulacağı belirtilmektedir. Ayrıca, yerel yönetimlerin özel eğitim alanında faaliyet göstermesi teşvik edilerek ihtiyaç duyulan müfredat ve öğretmen meslekî gelişim programlarının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanacağı ifade edilmektedir. Vizyon Belgesine göre, özel eğitimin ülke genelinde etkin koordinasyonunun gerçekleşmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı yönetiminde kurumlar arası bir izleme ve uygulama mekanizması oluşturulacaktır. Kaynaştırma eğitiminin imkânlarını geliştirmek için sınıf ve branş öğretmenlerine sınıf içindeki uygulamalara destek amaçlı özel eğitim konularında hizmet içi eğitim verilecektir. Ayrıca, disleksi, otizm ve benzeri konularda uluslararası ve ulusal düzeydeki STK'lar ve kurumlarla ortak çalışmaların özendirileceği ve yeni kaynaştırma modelleri geliştirilerek uygulanacağı belirtilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Vizyon Belgesinde özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yer verilen bu tespitler, araştırmada ortaya çıkan kaynaştırma eğitimindeki sorunlar ile çözüm önerilerini doğrulamakta ve desteklemektedir. Görüldüğü gibi, belgede yer verilen pek çok sorun alanına yönelik çözümler, araştırmada ortaya konulan sorunlar ve öneriler ile paralellik taşımaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Vizyon Belgesinde özel eğitim alanı ve kaynaştırma

eğitimine yönelik sorun tespitleri ve çözüm önerileri, aynı zamanda araştırmada ortaya çıkan okul öncesi dönem kaynaştırma eğitimi ile ilgili sorunların çözümüne katkı sağlayabilecek olması nedeniyle olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak yönetici görüşlerine göre, okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında değişik sorunların var olduğu, bu alanda kurumlar arası koordinasyon, işbirliği ve eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın yönetici, öğretmen, veli, öğrenci, alan uzmanları, üniversiteler, araştırma merkezleri, sivil toplum örgütlerinin görüş ve katılımı ile bu alanda yapılan bilimsel araştırma bulgularını da esas alarak geliştireceği bir eylem planı dahilinde hareket etmesi, okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi ile ilgili karşılaşılan sorunlar ve engellerin çözümüne önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlar - okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı.* (2. Baskı) Ya-Pa Yayınları: İstanbul.

Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2012). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerine etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 219-238.

Batu, S. (2000). *Kaynaştırma, destek hizmetleri ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri*. Özel Eğitim Dergisi, *2*(4), 35-45.

Batu, S. (2010).*Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri.* İbrahim H. Diken (Ed.). Özel Eğitim (89-105). Ankara: Pegem Akademi.

Bogdan, R. C. ve Biklen, S.K. (1998). *Qualitativeresearchforeducation: An ıntroduction to the oryand methods*. (3rd ed.). Boston, MA: Allynand Bacon.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, E.Ö.,Karadeniz Ş., Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*(19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, E.(2010).İlköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi.*9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (20 -22 Mayıs 2010). Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (s. 911-917).

Can, E.(2011a).Sınıf öğretmenlerinin "rehberlik ve danışma" ihtiyaçlarının belirlenmesi. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (5-7 Mayıs 2011). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Cilt *2* (s.496-501).

Can, E.(2011b).İlköğretimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (5-7 Mayıs 2011). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Cilt *1* (s.155-161).

Can, E. ve Gündüz, Y. (2012). Determining class room teachers' opınıons to wardsınclusive education. *IV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, s.1384-1397, 4-7 Mayıs.

Can, E., Işık Can, C. ve Nikolayidis, U. (2012). Rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi. İstanbul, Türkiye, 40, 12-14 Eylül.

Can, E. ve Kara, Z.(2017).Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Aralık 2017, 19 (2)s.71-96.

Cavkaytar, A. ve Diken, İ.H. (2006). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık,

Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Edt.). Ankara: Siyasal.

Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya, C. (2006). *Türkiye'de okul öncesi eğitiminin tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demir, M. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(3), 719-732.

Diken, İ.H. (Ed.). (2017). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (14. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Dikici-Sığırtmaç, A. Deretarla, E. (2008). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık,

Dikici-Sığırtmaç, A., Hoş, G. ve Abbak, B.S.(2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD).12*(4), Aralık 2011, s.205-223.

Eripek, S. (2013). Okul öncesi dönemde özel eğitim.S. Eripek (ed.), *Özel eğitim* (ss. 1- 20). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Web-Ofset.

Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A.M., Tarım, K. ve Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinineğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* Temmuz 2017, *25* (4), 1601-1618.

Gürkan, M. (2010). *Okullarımızda neden, niçin, nasıl kaynaştırma: yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara: İ. Aygül Matbaası.

İmrak, H.Ç. (2009). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulayan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi,4* (2), 52-76.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi,5*(2), 1-13.

Katrancı, M. (2014). Okul öncesi eğitimi ve önemi. S.Seven (ed.) *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi yayıncılık.

Kıral, E. ve Budak, B. (2015). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okuldaki kaynaştırma öğrencilerine ilişkin görüşleri (Aydın İli örneği).*VII. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi*. Bildiri özetleri içinde s.92. 20-22 Mayıs 2015, İzmir.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (ed.), *Özel Eğitim,* (ss.1-13) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(1), 391-415.

Merrıam, S.B.(2013). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber*.(Çev. Edt.S. Turan).Nobel Yayınları.

Metin, Ş. (2013). Türkiye'de okul öncesi kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,4*(1), 159-185.

Millî Eğitim Bakanlığı(MEB).(2011). *Meslekî eğitim ve öğretim sistemini güçlendirme projesi (MEGEP) aile ve tüketici hizmetleri: Engelli bireyler.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Millî Eğitim istatistikleri-örgün eğitim*.Erişim:http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf, 27 Kasım 2018.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB).(2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Kaynaştırma eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB).(2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Erişim:http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf.14.11.2018

Millî Eğitim Bakanlığı(MEB).(2018).*Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi.* Erişim:http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, 28 Kasım 2018.

Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürlü öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,8*(1), 13-28.

Taşdemir, H. ve Özbeser, C. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların karşılaştıkları sorunların okul ortamında sosyal hizmet uygulamaları perspektifinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(49), 498-507.

Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri.* (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişiminde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(2), 67-79.

Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü, S.Özdemir, H.Bacanlı, M.Sözer (Ed). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi*(ss 11-56) Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Yazıcıoğlu, T. (2018).Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 8* (1), 92-110.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*(9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zembat, R. (2007). *Okul öncesi eğitimde nitelik: okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.

OKULLARDA BİREYLERARASI İLİŞKİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ İÇİN BİR ARAŞTIRMA YÖNTEMİ: SOSYAL AĞ ANALİZİ

Temel ÇALIK[35]

Emre ER[36]

ÖZET

Sosyal ağ teorisinin birçok disiplinde özgün bir bakış açısı ile uygulama alanı bulmasına rağmen eğitim bilimlerinde henüz gelişme aşamasında olduğu söylenebilir. Disiplinler arası yönüyle alternatif yaklaşımların bir araya getirildiği ağ teorisinde eğitim ile ilgili çalışma alanlarının teorik ve uygulama boyutunda ele alınması mümkündür. Eğitim bilimleri alanında yoğun olarak ele alınan değişim konusu sosyal ağ yaklaşımı ile değişimi başlatan anahtar aktörler, değişim sürecinde bilgi ve deneyimlerin aktarılması, değişimin okula ve bireye ilişkin anlamı ve işleyişi gibi konular derinlemesine incelenebilir. Sosyal ağ teorisi, eğitim bilimlerindeki mevcut araştırma geleneğinden farklı olarak; bireysel davranışa, ilişkisel algılara ve okula özgü araştırmalara yönelik bir paradigma değişimine işaret etmektedir. Bu durumun oluşmasında güç ve etkileme gibi kavramların odak noktasının bireylerden çok ilişkilere kayması ve içinde bulunulan topluluğa yönelik algıların önem kazanmasının etkili olduğu düşünülebilir. Bu bağlamdaeğitime ilişkin mevcut sorun alanlarının tanımlanması ve eğitimde ilerleme için politika yapıcı, uygulayıcı ve araştırmacılara veriye dayalı öneriler sağlanması açısından sosyal ağ teorisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Sosyal ağ analizi ile ilişkilerin belirleyici olduğu okullarda, farklı bir yaklaşımla rol, statü ve liderlikgibi kavramların bireylerarası ilişkiler merkeze alınarak çözümlenmesi önerilmektedir. Bu çalışmada sosyal ağ teorisinin dayanaklarından bahsedilerek, eğitim bilimleri alanında potansiyel uygulama alanları ifade edilmiştir. Sosyal ağ analizi kullanılarak gerçekleştirilen eğitim bilimleri çalışmaları ile mevcut araştırma alanlarının farklı boyutlarıyla incelenmesi veya yeni çalıma alanlarının ortaya çıkması beklenmektedir.

***Anahtar kelimeler**: Sosyal ağ analizi, Sosyal ağ teorisi, Bireyler arası ilişkiler*

[35] Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, temelc@gazi.edu.tr

[36] Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, emreer@yildiz.edu.tr

A RESEARCH METHOD FOR EXAMINING THE INTER PERSONAL RELATIONS IN SCHOOLS: SOCIAL NETWORK ANALYSIS

ABSTRACT

Although social network theory has an area of application in many disciplines, there are still much work to do in regard of educational sciences. In the network theory where interdisciplinary aspects and alternative approaches are brought together, it is possible to address the fields of study related to education in the theoretical and practical dimension. There should be new perspectives in educational sciences includingthe educational reform process, the key actors that initiate the change, the transfer of knowledge and experience in the process of change, the meaning and functioning of the change in the school and the individual.In contrast to existing research tradition in educational sciences; it refers to a paradigm shift to conducting research for individual behavior, relational perceptions and school based research. It can be thought that sources of the concepts such as power and influence have a meaning shift and therefore relations and informal positions are more effective than the individuals, and there is an increasing effort on understanding individuals' interpretation on the social context they share with others.In this context, the importance of social network theory emerges in terms of defining current problem areas related to education and providing data-based recommendations to policy makers, practitioners and researchers for educational development. In the schools where the interpersonal relationships play an important role, by using social network analysisit is suggested that the concepts such as role, status and leadership should be analyzed by make attention on the role of relations in schools. In this study, the foundation of social network theory is mentioned and potential application areas in the field of educational sciences are stated. It is expected to examine different dimensions of the current educational issues and also find ways on new possible research areas.

Keywords: *Social network analysis, Social network theory, Interpersonal relations,*

GİRİŞ

Sosyal ağ teorisi, bireylerarası ilişkilerin açıklanmasında özgün bir yaklaşım olarak eğitim bilimleri alanında ilgi görmektedir. Ağ yaklaşımına göre bireyler, bireyler arasındaki ilişkiler ve bu ilişkiler sonucu oluşan ağ örüntüleri önemli görülmektedir. Bağımsız bir disiplin olarak kabul gören sosyal ağ yaklaşımı, farklı disiplinlerde uygulama alanı bulunması nedeniyle birçok çalışmada kullanılmıştır. Söz konusu disiplinler arasında örgüt ve yönetim bilimi, bilgisayar mühendisliği ve sağlık bilimleri alanları yer almaktadır. Farklı disiplinlerde kullanılan sosyal ağ analizi teorisi ile sanal veya gerçek zamanlı gruplar arasında ve içerisinde

yer alan değişimleri incelemek mümkündür. Okul gibi ilişkilerin belirleyici rol oynadığı sosyal ve açık sistemler açısından bireyler arası ilişki örüntülerinin belirlenmesi önemlidir.

Eğitim bilimleri alanında sosyal ağ analizi konulu araştırmaların 2000'li yıllarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu duruma neden olduğu düşünülen önemli etmenlerden birisi, eğitim bilimleri araştırmaları için önemli bir analiz birimi olan okulun bir bütün olarak incelenmesini öngören sosyolojik boyutundan ziyade çalışmalarda okulda yer alan bireylerin psikolojik yönünün ön plana çıkması olabilir.

Örgütlerde bireyler arası etkileşim ve ilişkiler yoğunlaşıp karmaşıklaşmaya başladıkça bu ilişkilerin anlaşılmasına yönelik çabalar da artmaktadır (Acar, 2004). Sosyal ağ analizi yaklaşımı söz konusu ilişki örüntülerinin açıklanması ve örgütsel değişkenler ile ilişkilerinin belirlenmesi bakımından önemli potansiyeller taşımaktadır. Özellikle 20. yüzyılın sonlarında sosyal ağ analizinin davranış bilimlerinin farklı disiplinlerinde yaygın kullanım alanı bulmasıyla birlikte eğitim bilimleri alanında da sosyal ağlara yönelik ilginin arttığı söylenebilir. Bu bağlamda sosyal ağ yaklaşımının diğer sosyal bilim alanlarına göre eğitim bilimlerinde daha geç kabul görmüştür. Eğitim bilimlerinde sosyal ağların kullanılmasının görece gecikmesinde etkili olan etmenler arasında psikolojiden transfer edilen ve eğitim bilimlerinde yaygın kullanım alanı bulan deneysel metot geleneği, bireylerin tamamen bireysel değişkenler ile açıklanması ve sosyal ağların bilimsel meşruluğu sorunudur (Carolan, 2014).

Sosyal ağların eğitim bilimlerinde kullanımının gecikmesini açıklamaya yönelik öne sürülen gerekçeler dikkate alındığında, sosyal ağların ortaya koyduğu temel paradigma değişimine yönelik bir direnç yaşandığı söylenebilir. Bu bağlamda eğitim bilimlerinde ve özellikle eğitim yönetimi alanında sosyoloji yerine psikolojinin daha etkin olması, bireylerin ve bireysel özelliklerinin daha fazla ilgi görmesi ile sonuçlanmış olabilir. Psikolojide, genellikle bireysel bazı değişkenler ile algı, tutum ve davranışları açıklama eğiliminde olduğundan okullarda yönetici, öğretmen veya öğrencilerin algıları bağlamdan ve içinde yer aldıkları topluluklardan bağımsız olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bununla birlikte özellikle okulların doğası düşünüldüğünde bireysel özelliklerden çok işbirliğine dayalı olarak kurgulanan örgütsel yapı önem taşımaktadır.

Eğitim bilimleri açısından sosyal ağların, henüz teorik ve uygulama boyutunda gelişim aşamasında olduğu dönemlerde bilimsel geçerlilik ve tutarlılık bakımından sorgulanması doğal karşılanabilir. Başka bir ifadeyle yeni yaklaşımların genellikle yerleşik paradigmaya

karşı bir söylem oluşturma potansiyeli taşıdığından dirençle karşılanması beklenebilir. Özet olarak sosyal ağ yaklaşımı ile okulun sosyolojik bir bütün olarak incelenmesi, okuldaki sosyal gerçekliğin teorik ve uygulamayı birleştirecek şekilde ele alınması; yeni ve özgün yöntem olarak eğitimde değişimin dinamik yapısını çözümleme olanağı vermesi açısından eğitim bilimleri için oldukça önemlidir.

Sosyal ağ teorisinin okullardaki ilişki örüntülerinin açıklanması, formel ve informel liderlik rollerinin incelenmesi ve okulda bireylerarası ilişkilerin çoğulcu bir bakış açısıyla incelenmesi bakımından önemli bir potansiyel taşıdığı söylenebilir. Eğitim bilimleri alanında sosyal ağ yaklaşımıyla incelenen konular arasında örgütsel değişim uygulamaları (Daly ve Finnigan, 2010; Daly, Moolenaar, Bolivar ve Burke, 2010), liderlik (Earl ve Katz, 2007; Hadfield ve Jopling, 2012), sosyal sermaye (Maroulis ve Gomez, 2008), öğretmenlerin kolektif yeterlikleri (Moolenaar, Sleeegers ve Daly, 2012) öğrenci başarısı (Goddard, 2003; Moolenaar, Sleegers ve Daly, 2012), güven algısı (Maale, Moolenaar ve Daly, 2015) okulun yenilikçi iklimi (Moolenaar, Karsten, Sleegers ve Zijlstra, 2009; Moolenaar, Sleegers ve Daly, 2011) takım halinde öğrenme (Mejis ve Laat, 2012), okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin niteliği (Er, 2017) ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri (Penuel, Sun, Frank ve Gallagher, 2012) yer almaktadır. Söz konusu araştırmalarda okullardaki bireylerarası etkileşimler farklı bir bakış açısıyla değerlendirilerek, örgütsel, grup düzeyinde ve birey düzeyinde çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı sosyal ağ teorisinin ve sosyal ağ analizi yönteminin kapsam ve içeriği hakkında kavramsal çerçeve oluşturulmasına katkı sağlanarak, eğitim yönetimi açısından potansiyelinin ifade edilmesidir. Araştırmada alanyazına dayalı olarak sosyal ağ teorisine ilişkin derleme yapılmıştır. Sosyal ağların teorik temelleri, örgüt ve yönetim biliminde sosyal ağ analizi ve eğitim bilimlerinde sosyal ağ analizi kavramsal olarak ele alınmış, eğitim bilimleri açısından teorik ve uygulamalı açılardan sosyal ağ analizinin potansiyeli incelenmiştir.

Sosyal Ağların Teorik Temelleri

Sosyal ağ teorisinin özünde matematik bir temele dayanan sosyolojik araştırma yaklaşımı olduğunu ifade etmek mümkündür. Sosyal ağ teorisi herhangi bir ağda yer alan farklı aktörlerin etkileşimlerini incelemektedir (Scott, 2000). Sosyal ağ teorisi kapsamında örgütsel ağ yapısındaki aktörlerin oluşturduğu ilişki örüntülerine vurgu yapılmaktadır. Bu

ilişki setlerinin incelenmesiyle örgüt içerisindeki ilişki ağları yeniden ele alınarak örgütün yapı, davranış, kültür, iklim, güç ve etkileme gibi boyutlarında aktörler arasındaki iletişim, rekabet, statü ve bilgi akışı gibi değişkenlerin, birey, grup ve örgütün bütünü üzerinde önemli etkiye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca söz konusu yaklaşım örgütteki informel liderliğin yapısal ve davranışsal özelliklerinin açıklanması, izole durumdaki bireylerin belirlenmesi ve farklı birey ya da grupların örgütlerde değişim, karar alma ve planlama gibi örgütsel çıktıları etkileme güçlerinin incelenmesi gibi farklı çalışma alanları sunmaktadır. Başka bir anlatımla örgütleri ağ yaklaşımıyla ele alan bir araştırmacı geleneksel örgütsel analiz yöntemlerinde olduğu gibi bireylerin yalnızca örgüte veya çalışanlara ilişkin algılarını incelemek yerine bireylerin çalışma arkadaşlarına yönelik karşılıklı algılarını inceleyerek örgütün bütününe ilişkin çıkarımlar yapmaya çalışmaktadır.

Sosyal ağ kuramının bir uygulama alanı olarak gelişmesinde matematik, farklı sosyal bilimler ve bir takım uygulamalı bilimlerin önemli katkıları söz konusudur. Matematik alanında çizge kuramı, istatistik ve olasılık kuramları özellikle sosyal ağ kuramlarının gelişimine kaynaklık etmiştir. Bununla birlikte, sosyal grup, grup dinamiği, izolasyon, popülerlik, prestij, yapısal denge, klik, alt gruplar, sosyal konum, sosyal uyum, karşılıklılık, sosyal etki gibi sosyal psikolojide önemli yer tutan kavramlar sosyal ağların da kuramsal temellerini oluşturmaktadır (Wasserman ve Faust, 1994). Farklı disiplinlerde uygulama alanı bulan sosyal ağların gelişim sürecinde uluslararası ilişkiler, sosyoloji, örgüt ve yönetim bilimleri, sağlık bilimleri ve biyoloji disiplinlerinden kaynaklı teorilerin kullanıldığı görülmektedir. Sosyal ağların farklı disiplinlerde kullanım imkânı bulması nedeniyle alana özgü teorilerin geniş bir bilgi birikiminden faydalanılarak gelişme gösterdiği söylenebilir. Örneğin örgüt ve yönetim bilimi açısından sosyal ağlar, çalışanlar arasındaki ilişki ve etkileşimlerin daha iyi anlaşılması açısından önemli görülmektedir. Örgütlerde; güç, politika, etkileme, çatışma gibi psikolojik etmenlerin öncülleri ve çıktıları bireylerin sosyal ağdaki konumlarının belirlenmesi ile derinlemesine incelenebilmektedir. Öte yandan enformatik alanında sosyal ağların önemi daha çok bilginin üretim, yayılma ve paylaşılma süreçlerini inceleyerek sanal ve gerçek ağlar aracılığıyla bilginin yayılma hızıyla ilgilidir. Sağlık bilimleri alanında hastalıkların veya salgınların gelişimi ve yayılmasının incelenmesi; kriminoloji alanında suç şebekelerinin örgütlenme biçimleri ve iletişim akışlarının anlaşılması ve kimya alanında elementlerin farklı bağlanma alternatifleri ile oluşturabilecekleri bileşiklerin belirlenmesi gibi sosyal ağ analizinin uygulama alanlarına verilen örnekler artırılabilir.

Sosyal ağ yaklaşımı genel olarak örgütlerde bir dizi aktörün birbirleriyle olan ilişkilerini ele almaktadır. Söz konusu ilişkiler doğası gereği örgütlerin formel yapıları sonucunda oluşan ilişkilerden daha kuvvetli ya da zayıf olabilir (Borgatti ve Foster, 2003).Bu açıdan bir okulda görev yapan öğretmenler arasındaki formel ilişkiler çerçevesinde okuldaki görev ve sorumluluklar bağlamında ilişki kurulduğu düşünülebilir. Bununla birlikte informel ağ içerisinde farklı öğretmenler arasında daha kuvvetli veya daha zayıf arkadaşlık ilişkilerin olması muhtemeldir. Aktörler genellikle düğüm (node) olarak adlandırılmaktadır. Ağdaki her bir düğüm bir bireyi ya da örgütü temsil edebilir. Aktörler arasındaki ilişkileri temsil eden bağlantılar karşılıklı ya da tek yönlü olabilir (Pescosoldio, 2007). Bazı bağlantı türleri karşılıklı verilecek cevaplardan yola çıkılarak analiz edilebilirken bazılarında bağlantıya taraf olan aktörlerden birinden alınacak bilgi yeterli olacaktır. Örneğin, bir araştırmada bireyler arası telefon ya da e-posta trafiği inceleniyorsa iletişim kuran taraflardan birinden alınacak cevap yeterli olacaktır ancak arkadaşlık gibi ilişkinin yönü ve boyutunun da önemli olduğu araştırmalarda aktörlerin karşılıklı olarak bağlantının yönü ve önemine ilişkin algıları önemlidir. Yaygın olarak kullanılan sosyal medya uygulamaları açısından düşünüldüğündefacebook üzerinden arkadaş olan bireyler karşılıklı olarak arkadaş olmayı kabul ettiklerinden iki yönlü bir ilişki söz konusudur. Ancak twitter uygulamasında takip edilen ve takip eden olmak üzere iki rol bulunmaktadır. İlişkiler iki yönü olabileceği gibi tek yönlü olarak da gerçekleşebilmektedir.

Sosyal ağ yaklaşımı geleneksel örgüt kuramlarının aksine çalışanların başarılarını sadece bireysel yeterliklerinin bir sonucu olarak değil aynı zamanda örgütün ilişkiler ağında edindikleri konumun etkisiyle ortaya çıkan bir durum olarak açıklama eğilimindedir (Borgatti ve Ofem, 2010). Bununla birlikte modern örgütler çalışanların birtakım teknik bilgi ve becerilere sahip olmalarının yanında söz konusu birikimin örgütte paylaşılmasıyla etkili olabilmektedir (Bolivar, 2009). Bu bağlamda, ağ paradigmasına göre örgütlerin başarılı olması için beşeri sermayesi yüksek çalışanları bir araya getirmenin tek başına yeterli olmayacağını, aynı zamanda örgütün sosyal sermayesini geliştirmenin önem kazandığını söylemek mümkündür. Çalışanlar üzerindeki etkisi çoğu zaman verilen eğitimlerin süresiyle sınırlı kalan geçici programlar yerine (Harris, 2002), örgütün sosyal sermayesi bütün çalışanların mesleki gelişimine olanak sağlayan kaynakların zenginleştirilmesiyle ilgilidir (Daly, 2010). Sosyal ağ teorisinin temel varsayımları olarak; (i) Sosyal ağlarda yer alan aktörlerin karşılıklı olarak birbirlerine bağımlı oldukları, (ii) Sosyal ağlardaki aktörlerin ilişkileri aracılığıyla bilgi materyal ve diğer kaynaklarının akışının sağlandığı, (iii) Sosyal

ağdaki aktörlerin kurdukları bağlantılar yoluyla bir takım kazanımlar elde ettikleri ve (iv) Sosyal ağdaki ilişki ve etkileşimlerin zamanla değişebileceği ifade edilmektedir (Daly, 2012).

Örgütlerde Sosyal Ağ Analizi Araştırmaları

Örgüt ve yönetim alanyazınında gerçekleştirilen sosyal ağ çalışmaları, örgütler arası rekabet, üretim ve inovasyon çalışmaları bağlamında şekillenirken, örgütler içerisinde çalışanların veya birimlerin performansı, yönetim süreçleri veya örgüt kültürü gibi konularda yoğunlaşmaktadır. Eğitim örgütleri açısından konu ele alındığında okullar arası ağlar kadar okullar ile yerel ve merkezi yönetim arasındaki ilişkileri, okul müdürleri arasındaki ağlar veya analiz birimi olarak okul seçilerek öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki ağları inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler arasındaki ağlar, okullarda yer alan farklı çalışma grupları veya mesleki iş birliği çalışmalarının etkililiğini değerlendirmek, farklı başarı düzeyindeki okulların sosyal ağ özelliklerini ele almak üzere gerçekleştirilmiş araştırmalardan bahsedilebilir (Bussone, 2011; Nash, 2005). Ayrıca örgütsel vatandaşlık, liderlik, iklim, güven gibi örgüt ve yönetim alanında oldukça popüler olan çalışma alanları ile ilgili eğitim örgütlerinde gerçekleştirilen araştırmalar bulunmaktadır (Daly ve Finnigan, 2012; Hadfield ve Jopling, 2012; Moolenaar, Sleegers ve Daly, 2011). Sosyal ağlar, özellikle eğitim bilimleri açısından önemli potansiyeller taşımaktadır. Geleneksel sosyal bilimler yaklaşımları ile okul düzeyinde açıklanamayan bazı değişkenler için sosyal ağ araştırmalarına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Eğitim Bilimlerinde Sosyal Ağ Analizi Araştırmaları

Eğitim bilimleri alanında özellikle 1990'lı yıllardan itibaren sosyal ağ teorisine ilgi duyulmaya başlanmıştır. Sosyal ağların özellikle bireylerarası ilişkilere dayalı olarak örgütleri çözümlemeye yönelik temel varsayımı özellikle ilişki yoğun bir örgüt olarak okul için önemli bir potansiyel taşımaktadır. Eğitim örgütleri ve özellikle okullar ilişkilerin belirleyici rol oynadığı sosyal kurumlardır. Bu yüzden özellikle son yıllarda eğitim yönetimi alanında gerçekleştirilen araştırmalarda okulları, öğretmenlerin birlikte öğrendikleri ve sürekli mesleki gelişime olanak tanıyan yerler olarak tanımlama eğiliminden bahsedilebilir. Bu anlamda öğretmenler arası ilişkiler, okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişkiler ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri, bireysel, ikili-üçlü ilişkiler, grup ve örgüt düzeyinde ele alınması gereken sosyal olgulardır. Sosyal ağlar okula ilişkin ele alınan problemlere ilişkin bağımlı veya bağımsız değişken olarak görülebilir. Başka bir ifadeyle sosyal ağların yapısına göre okulda yönetici, öğretmen veya öğrencilere yönelik bazı değişkenlerin açıklanmaya çalışıldığı

veya okuldaki yönetsel-örgütsel süreçlere bağlı olarak sosyal ağların yapısına ilişkin çıkarımlarda bulunulduğu söylenebilir. Ayrıca sosyal ağdaki konuma, formel ve informel ağlarda aktörler arasındaki ilişki yoğunluklarına ve okul yöneticilerinin ağdaki konumlarını açıklamaya dayalı çalışmalarda yapılmaktadır (Moolenaar, Daly ve Sleegers, 2012).

Öğretmenler arasındaki mesleki iş birliği ağlarının, kolektif yeterlik ve öğrenci başarısı ile ilişkilerinin incelendiği bir çalışmada öğretmenler arası iş birliği ağlarının yoğunluğunun, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını ve öğrencilerin akademik başarısını artırdığı ortaya çıkmıştır(Moolenaar, Sleegers ve Daly, 2012).Benzer bir şekilde öğretmenler arasındaki mesleki iş birliğinin incelendiği bir çalışmada, araştırma ve öğretime yönelik gerçek ve sanal sosyal ağlar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir (Lin, Hu, Hu ve Liu, 2016). Araştırmada sosyal ağda çevresel konumda yer alan öğretmenlerin yeterince mesleki etkileşimde bulunamadığı, merkezi konumda yer alan öğretmenlerin akademik yeterlik düzeylerinin ve eğitim-öğretime yönelik bilgilerinin yüksek olduğu, yapılan QAP analizi sonucunda sanal ve gerçek sosyal ağların birbirleriyle benzerlik gösterdiği ve öğretmenlerin mesleki iş birliğini geliştirmenin ön koşulu olarak güven düzeyinin öne çıktığı ifade edilmiştir.

Sosyal ağlar ile yakından ilişkili olarak ele alınan kavramlardan birisi olarak güven ve mesleki öğrenme topluluklarını ele alan başka bir çalışmada mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyi yüksek olan okullarda öğretmenler arası ilişki ağlarının daha yoğun olduğu ifade edilmiştir (Liou ve Daly, 2014). Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin meslektaşlarına ve okul müdürlerine güven düzeyleri, okul müdürüyle gerçekleştirdikleri mesleki diyaloglar ve kıdemlerinin sosyal ağdaki konumlarının açıklayıcısı olduğu belirtilmiştir. Okul müdürünün kullandığı dil ve hitap biçimini öğretmenlerin görüşlerine göre ele alan bir durum çalışmasında, okul müdürünün iletişim becerileri işbirliğinin ve iki yönlü iletişimin desteklenmesi açısından yetersiz bulunmuştur (Sezgin ve Er, 2016). Öğretmenler arasındaki ilişkilerin bireysel ve okula ilişkin değişkenlerle ilişkilerinin ele alındığı bir araştırmada öğretmenler arasındaki sosyal ağların niteliğini bireysel değişkenlerden etnik köken ve cinsiyet; okula ilişkin değişkenlerden ise yöneticilik rolü ve aynı sınıf düzeyinde öğretmenlik yapma gibi değişkenler anlamlı etki sağlayan değişkenler olarak incelenmiştir (Spillane, Kim ve Frank, 2012).

Öğretmenlerin okulda öğretim süreçlerinde veri kullanma düzeylerinin sosyal ağ analizi ve nitel analizle incelendiği çalışmada (Van Gasse, Vanlommel, Vanhoof ve Van Petegem, 2017) öğretimi iyileştirmeye yönelik veri kullanan öğretmenler arasındaki etkileşim

düzeyininarttığı görülmüştür. Öğretmenlerin veri kullanımı ve bunun sonucunda öğretim faaliyetlerini sorgulama düzeyleri sosyal ağdaki ilişkilerini belirlemektedir. Çalışmada okullardaki mesleki öğrenme ve sorgulamaya dayalı öğretmen gruplarının küçülmesi ile ilişki örüntülerinin yoğunlaştığı ve etkililiklerinin arttığı ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini sosyal ağ bağlamında ele alan çalışmada (Siciliano, 2016), mesleki olarak danışma eğiliminde olmak, bilgi paylaşmaya açık olmak ve öz yeterliği yüksek arkadaşlara sahip olmak ile öz yeterlik arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bununla birlikte okulların sosyal ağlarındaki yoğunluk arttıkça öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin arttığı ifade edilmektedir. Son olarak okul müdürlerinin sosyal ağda merkezi rol oynamasının öğretmenlerin öz yeterliği ile ilişkisi bulunmadığı görülmüştür.

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayanlara yönelik mesleki ve sosyal destek süreçlerinin sosyal ağ yaklaşımıyla ele alındığı çalışmada (Feroli, 2015), öğretmenler özellikle informel ağlar yoluyla mesleğe ilişkin bilgi ve deneyim kazandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca çalışmada deneyimsiz öğretmenlerin mesleki gelişimleri için okul dışındaki kaynakları daha etkin kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler, okul içerisinde mesleki olarak eksikliklerini ifade etmeleri durumunda diğer öğretmenler tarafından bu durumun yadırganacağını ifade etmişlerdir. Başka bir araştırmada (Baker-Doyle, 2008) benzer şekilde meslekte yeni olan öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde informel destek ağlarının önemine vurgu yapılarak öğretmenlerin faydalandığı iki sosyal ağ yapısından bahsedilmiştir. Bunlardan ilki olan "Mesleki gelişim amaçlı ağlar" (intentional professional networks) öğretmenlerin bireysel olarak dâhil oldukları etkileşim ağlarında mesleki sorunlarına çözümlerine yönelik bir kolektif eylemden söz edilmektedir. Bu tür ağlar genellikle öğretmenlerin aynı okulda yer alan meslektaşlarından oluşmaktadır. İkinci tür ağ ise "Farklı uzmanlıklar ağı" olarak tanımlanmakta ve genellikle mesleği öğretmenlik olmayan ve aslında uzman olması da gerekmeyen, aile büyükleri, akrabalar ve yakın arkadaşlar gibi öğretmenlerin görüşlerine önem verdikleri kişileri içermektedir. Yeni öğretmenlerin mesleklerine yönelik özgün bakış açılarının oluşmasında her iki ağda önemli rol oynamaktadır.

Finlandiya'da öğretmenler arasındaki iş birliği ağlarına yönelik yapılan araştırmada, öğretmenlerin genellikle bilgi paylaşımı, problem çözme ve planlama konusunda yoğun iş birliği içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır (Eschler, 2016). Çalışmada farklı branşlarda olan veya farklı sınıflara eğitim veren öğretmenlerin iş birliği düzeyinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte okullarda formel ve informel meslektaş ağlarının

yoğunluğunun yüksek olduğu ve gerçekleştirilen nitel araştırmalarda öğretmenlerin informel ağları oldukça önemsediği ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik eğitimlere dâhil olmalarında, kişisel etmenler, yeterli zaman sahip olma ve güçlü bir meslektaş dayanışması algısı etkili olmaktadır (Bigsby, 2014). Mesleki gelişime yönelik eğitimlere katılan öğretmenlerin okulun mesleki ve arkadaşlık ağlarında merkezi konumda yer aldıkları ifade edilmektedir. Bununla birlikte eğitim programına katılan öğretmenlerin oluşturduğu mesleki ağlar ve arkadaşlık ağları daha yoğundur.

Liou (2010), okul müdürüne güven, mesleki öğrenme topluluğu algıları ve sosyal ağlar üzerine gerçekleştirdiği araştırmada okulun mesleki öğrenme topluluğu olabilmesi için karşılıklı ilişkilerin önemli olduğunu belirtmiştir. Çalışmada öğretmenlerin okul müdürüne olan güven düzeyleri arttıkça, meslektaşlarına danışma eğilimlerinin azaldığı görülmüştür. Bununla birlikte okul müdürü ile iletişimi yoğun olan öğretmenlerin okulun sosyal ağında daha merkezi konumda yer aldığı ifade edilmiştir. Farklı okullardaki sosyal ağları kıyaslayan çalışmada okulda çalışan sayısı arttıkça ağın yoğunluğunun, merkezileşmenin, öğretmenlerin meslektaşlarına ve okul müdürüne danışma eğilimlerinin azaldığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde okul müdürünün sosyal ağdaki konumu ile öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeyini ele alan bir çalışmada, merkezi konumdaki okul müdürlerinin öğretmenler tarafından daha güvenilir bulunduğu belirtilmiştir (Vodicka, 2007).

Addis (2015), okullarda formel liderlik görevi olmayan öğretmenlerin sosyal ağda önemli ölçüde liderlik rolü oynadığını ifade etmiştir. Çalışmada okullarda reform uygulamalarında görevli olan formatör öğretmenlerin liderlik konumu, yöneticiler ve sosyal ağda informel olarak liderlik rolünü sergileyen öğretmenler olmak üzere üç tür liderlik yapısından bahsedilmiştir. Söz konusu durumun okulda örgütsel ve yönetsel dengeyi sağlayabilmek açısından avantaj ve dezavantajlarından söz edilmiştir. Benzer şekilde lider öğretmenlerin okuldaki konumlarının sosyal ağ analizi ile değerlendirildiği bir çalışmada okulda bazı görev ve sorumlulukların doğası gereği öğretmenlerin bir bölümünü liderlik yapmaya zorladığı ifade edilmiştir (Nordengren, 2015). Bu nedenle çalışmada, informel lider olan öğretmenlerin ortaya çıkma nedenleri, okulun sosyal ağındaki konumları, güç kaynakları, liderlik özellikleri gibi konular henüz alanyazında üzerinde durulmayan önemli konular olarak sıralanmıştır.

Okulda sosyal ağlardaki yoğunluğun düşük olması ve öğretmenler arasındaki gruplaşmaların sonucunda öğrencilerin okula bağlılığının azaldığını, okulda değerlerin paylaşılmasını zorlaştırdığını ve pro-sosyal davranışların arttığını ifade etmiştir (Price, 2015).Göreve yeni başlayan öğretmenler ile okul yöneticileri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmada, öğretmenlerin mesleğe devam eden ve ayrılanlar olmak üzere iki farklı gruba ayrıştıkları görülmüştür (Hodgson, 2013). Sosyal ağ analizinde okul yöneticilerine ve lider öğretmenler ile yoğun ilişki kuran öğretmenlerin okulda çalışmaya devam ettiği, söz konusu ağlarda bağlantıları düşük düzeyde kalanların ise okullarından ayrıldıkları görülmüştür. Benzer şekilde görevde yeni olan öğretmenlere yönelik destekleyici sosyal ağların öneminin nitel olarak değerlendirildiği araştırmada, öğretmenlerin, duygusal, ilişkisel, bağlama yönelik, akademik ve sosyal olmak üzere beş temel alanda destek ihtiyacı hissettikleri ortaya çıkmıştır (Sikma, 2014). Çalışmada öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında, öğretmenlik mesleğine devam etme kararlarında mentörlük olarak düşünülebilecek destek ağlarının önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin algıladıkları destek ile genel psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkinin ele alındığı bir çalışmada, pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunduğu tespit edilmiştir (Büyükgöze ve Kavak, 2017).

Okullarda güven düzeyinin sosyal ağ yaklaşımı ile ele alındığı boylamsal bir çalışmada (Healey, 2013), öğretmenlerin aynı cinsiyetteki meslektaşları ile mesleki ilişki kurma eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çalışmada okullarda güven duyma eğilimini belirleyen çeşitlik demografik değişkenler sırasıyla, cinsiyet ve mesleki kıdem olarak sıralanmıştır. Sosyal ağ yaklaşımında homofili olarak ifade edilen duruma göre benzer özelliklere sahip olan kişilerin daha yoğun etkileşim halinde olmaları beklenmektedir.

Alanyazında sosyal ağ yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalarda ağ analizi yoluyla genellikle okulda ilişkilerin çözümlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Okullarda meslektaşlar arasındaki işbirliği ve etkileşimlerin sosyal ağlar aracılığıyla gerçekleştiğini ifade ortaya koyan ampirik bulgular etrafında, okulun mesleki öğrenme topluluğu olarak kurgulanması açısından önemli etmenler belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda öğretmenler arasındaki ilişkilerin okulda kolektif yeterlik ve öğrenci başarısı gibi somut çıktıları üzerinde durulduğu görülmüştür. Özetle yukarıda yer verilen çalışmalarda okulların formel ve informel ilişki ağlarında bilgi, tecrübe ve yeni uygulamalara yönelik görüşlerin bireyler arasında aktarımının sağlandığı anlaşılmaktadır. Eğitim yönetimi alanında okullarda güven, iklim, örgütsel vatandaşlık, okul yöneticilerinin liderlik davranışları gibi kavramların

yoğun olarak çalışıldığı düşünüldüğünde, söz konusu kavramların bireylerin diğerlerini algılama biçimlerini içeren bir anlayışla incelenmesi önemli sonuçlar ortaya koyabilir.

SONUÇ

Sosyal ağ analizi okulların farkı bir bakış açısıyla ele alınması bakımından önemli potansiyeller taşımaktadır. Okulların bir ekosistem olarak tanımlandığı çağdaş yaklaşımlara göre okulda her öğrencinin öğrenme fırsatı bulması temel amaç olarak ortaya konmaktadır. Bu bağlamda okulların geleneksel ve hiyerarşik rollere dayanan ilişkiler seti etrafında örgütlenmesi giderek zorlaşmaktadır. Son yıllarda özellikle eğitim yönetimi alanında tartışılan konular arasında yer alan okul yöneticiliğinin değişen kapsam ve içeriği, öğretmenlerin sürekli ve iş başında mesleki gelişim ihtiyaçları, karşılıklı etkileşim ile öğrenme ihtiyacının artması özellikle ilişkilerin önemine vurgu yapılmasını zorunlu kılmıştır. Söz konusu tartışma alanları geleneksel liderlikten, liderlik kapasitesine; kitlesel hizmetiçi eğitim anlayışından okula dayalı atölye çalışmalarına; bireysel öğrenmeden profesyonel öğrenme topluluklarına doğru bir paradigma değişimine işaret etmektedir.

Sosyal ağların bu değişimin odak noktasında yer alması nedeniyle hem bu değişimlerin itici gücü, hem de değişim sürecini yönetme aracı olarak araştırmacıların ilgisini çektiği söylenebilir. Etkili bir değişim sosyal ağlarda kabul görüp benimsendiği ve etkin aktörler tarafından kabul edildiği kadar başarılı olmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin topluluklar olarak ele alınması ve değişimin topluluğun kendi ürünü olması önemli sayılabilir. Formel liderlik rollerinin ötesinde bir etkiye ve öneme sahip olan informel etkileşimler ve liderliğin doğasının anlaşılması, okula dayalı değişim ve gelişim etkinliklerinin tasarlanması ve okullarda etkili bir şekilde izleme değerlendirmenin gerçekleşmesi açısından sosyal ağ analizinden daha fazla yararlanılması araştırma alanlarının çeşitlendirilmesine ve farklı bir bakış açısıyla okulun incelenmesine yardımcı olacaktır.

KAYNAKLAR

Acar, M. (2004). *Örgüsel yönetim*. Ankara: Nobel.

Addis, A. M. (2015). *Leader ship and sustainable change: Lever aging the hidden power of formal and in formal teacher net works*. Doctoral Dissertation, New Mexico State University.

Baker-Doyle, K. J. (2008). *Circles of support: New urban teachers' social support networks*. Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania.

Bigsby, J. B. (2014). *Exploring the impact of social networks on teachers' participation in job-embedded Professional development*. Doctor aldissertation, Rutgers University-Graduate School of Education, New Brunswick.

Bolivar, J. M. (2009). *Distributed leader ship and social networks in the school-base development of the ınternational baccalaureate'smiddle years program in a enezuelan K-12*. Doctor aldissertation. Retrieved from Proquest Dissertations and Thesis database. (UMI No: 3389297).

Borgatti, S. P.,&Foster, P. B. (2003). The network paradigm in organizationalresearch: A reviewandtypology. *Journal of Management, 29*(6), 991-1013.

Borgatti, S. P.,&Ofem, B. (2010). Overview: Social network theoryandanalysis. In A. Daly (Ed.), *Social network the oryand education al change* (pp. 17-30). Cambridge: Harvard Education.

Bussone, K. D. A. (2011). *Making friends: Teacher in fluence on students' peerrelation ships*. Doctor aldissertation, Temple University, Philadelphia.

Büyükgöze, H.,& Kavak, Y. (2017). Algılanan örgütsel destek ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisi: Lise öğretmenleri örnekleminde bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23*(1), 1-32.

Carolan, B. V. (2014). *Social network analysisandeducation: Theory, methods and applications*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Daly, A. J. (2010). *Social network the oryand eduactional change.* Cambridge: Harvard University.

Daly, A. J.,&Finnigan, K. (2009). Under standing network structureto understand change strategy. *Journal of Educational Change, 11*(2), 111-138.

Daly, A. J.,Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M., &Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' socialnetworks. *Journal of Educational Administration, 48*(3), 359-391.

Daly, A. J. (2012). Data, dyadsand dynamics: Exploring data use ad socialnetworks in educational improvement. *Teachers College Record, 114*(11), 1-38.

Earl, L.,&Katz, S. (2007). Leader ship in networked learning communities: Defining the terrain. *School Leader ship & Management, 27*(3), 239-258.

Er, E. (2017). *İlköğretim kurumlarında yönetici ve öğretmen ilişkilerinin sosyal ağ analizi.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eschler, B. H. (2016). *Finnish teacher collaboration: The behaviors, learning, and formality of teacher collaboration*. Doctor aldissertation, BrighamYoungUniversity.

Feroli, S. P. (2015). *Social networks and novice teachers: An examination of supports provided through social networks*. Doctor aldissertation, Oklahoma State University, Stillwater.

Goddard, R. D. (2003). Relational networks, social trust, and norms: A Social perspective on students' chances of academic success. *Education Evaluation and Policy Analysis 25*(1), 59-74.

Hadfield, M.,&Jopling, M. (2012). How mightbetter network the ories support school leader ship research?.*School Leader ship& Management, 32*(2), 109-121.

Harris, A. (2002). *School improvement: What is in it forschools?* London: Routledge: Falmer.

Healey, K. (2013). *Teachers, networks and social capital*. Doctor aldissertation, North western University, Evanston.

Hodgson, K. W. (2013). *Why should the ystay? A social network analysis of teacher retention*. Doctoral Dissertation, University of Southern California, Los Angeles.

Lin, X., Hu, X., Hu, Q., &Liu, Z. (2016). A social network analysis of teaching and research collaboration in a teachers' virtual learning community. *British Journal of Educational Technology, 47*(2), 302-319.

Liou, Y. H. (2010). *Relational trust and know ledgesharing: An ınvestigation of principal trust and schoo lsocia lnetworks*. Doctoral Dissertation, University of Wisconsin-Madison, Madison.

Maroulis, S.,&Gomez, L. M. (2008). Does "connectedness" matter? Evidencefrom a social network analysis with in a small-school reform. *Teachers College Record, 110*(9), 1901-1929.

Mejis, C.,&Laat, M. (2012, April). *Social Network Analyses (SNA) as a method to study the structure of contact swith in teams of a school for secondary education*. Paperpresented in 8th International Conference on Networked Learning, Maastricht, Netherland.

Moolenaar, N. M.,Karsten, S., Sleegers, P. J. C., &Zijlstra, B. J. H. (2009, June). Social networks and trust at multiple levels of analysis. Paperpresented in the XIX. International Sunbelt Social Network Conference. San Diego: CA USA.

Moolenaar, N. M.,Sleegers, P. J. C., &Daly, A. J. (2011). Ties with potential: Social network structure and innovative climate in Dutch schools. *Teachers College Record 113*(9), 1983-2017.

Moolenaar, N. M.,Daly, A .J., &Sleegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: examining relation ships between transformational leader ship, social network position, and school's innovative climate. *Educational Administration Quarterly 46*(5), 623-670.

Moolenaar, N. M.,Sleegers, P. J. C., &Daly, A. J. (2012). Teamingup: Linkin collaboration networks, collective efficacy and student achievement. *Teachig and Teacher Education, 28*(2), 251-162.

Nash, L. J. (2005). *The effects of social networks on the academic achievement of African American students*. Doctoral Dissertation, University of Southern California, Los Angeles.

Nordengren, C. R. (2015). *Tiesand Talk: Tracingthework of informal teacher leaders through mixed methods social network research*. Doctoral dissertation, University of Washington, Washington.

Penuel, W. R., Sun, M., Frank, K. A., &Gallagher, H. A. (2012). Using social network analysis to study how collegial interactions can augment teacher learning from external Professional development. *American Journal of Education, 119*(1), 103-136.

Pescosoldio, B. A. (2007). The sociology of social networks. In C.D. Bryant& D. L. Peck (Ed.) *21st century sociology*, (pp. 208-218). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Price, H. E. (2015). Principals' social inter actions with teachers: How principal-teacher social relation scorrelate with teachers' perceptions of student engagement. *Journal of Educational Administration, 53*(1), 116-139.

Scott, J. (2000). *Social network analysis: A handbook*. London: SAGE.

Sezgin, F.,& Er, E. (2016). Teacherperception of school principa linter personal communication style: A qualitative study of a Turkish primary school. *International Online Journal of Educational Sciences, 8*(4), 10-19.

Siciliano, M. D. (2016). It'sthequality not thequantity of ties that matters: Social networks and self-efficacybeliefs. *American Educational Research Journal, 53*(2), 227-262.

Sikma, L. M. (2014). *Examining social support networks: Therelation ship of interactions, mentoring, and community on novice teachers' satisfaction and careerresiliency*. Doctoral Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Spillane, J. P., Kim, C. M., & Frank, K. A. (2012). Instructional advice and information providing and receiving behavior in elementary schools: Exploringtieformation as a building block in social capital development. *American Educational Research Journal, 49*(6), 1112-1145.

Van Gasse, R.,Vanlommel, K., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). Unravellingdatause in teacher teams: How network patterns and interactive learning activities change acrossdifferent data use phases. *Teaching and Teacher Education, 67*, 550-560.

Vodicka, D. (2007). *Socialcapital in schools: Teacher trust for school principals and the social networks of teachers*. Doctoral Disserattion, Pepperdine University, California.

Wasserman, S.,&Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications.* Cambridge: Cambridge University.

SOSYAL AĞ ANALİZİ VE EĞİTİM ARAŞTIRMALARINDA KULLANIMI

Zeynep EREN[37]
Erkan KIRAL[38]

ÖZET

Kendine özgü analiz yaklaşımları ve ölçüm teknikleri olan sosyal ağ araştırmaları diğer bilim alanlarında olduğu gibi eğitim araştırmalarında da giderek daha fazla yaygınlaşmaktadır. Ağ perspektifi, bir veya daha fazla farklı ilişkiyle doğrudan veya dolaylı olarak bağlantılı olan aktörleri inceler. Bu araştırma yönteminde, teorik olarak anlamlı herhangi bir analiz birimi olarak bireyler, gruplar, örgütler, topluluklar veya ülkeler araştırmada aktörler olarak ele alınabilir. Birim seviyesinden bağımsız olarak, ağ analizi ilişkilerin yapısını ve modellerini tanımlar ve hem nedenlerini hem de sonuçlarını anlamaya çalışır. Bu çalışmanın amacı, eğitim araştırmalarında sosyal ağ analizinin daha geniş kullanımını teşvik etmektir. Bu temel amaç doğrultusunda çalışmada, öncelikle geleneksel yaklaşımlarla sosyal ağ analizi yaklaşımları arasındaki paradigma farklılıkları, sosyal ağ analizi yönteminin temel özellikleri, sosyal ağ analizi araştırmasının gerçekleştirilme basamakları ve araştırma sürecinde kullanılan analizler kısaca açıklanmıştır. Son olarak eğitim araştırmalarında sosyal ağ analizi yönteminin kullanımının güncel durumu ve yapılmış çalışmalardan örnekler verilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Sosyal ağ analizi, ağ paradigması, eğitim araştırmaları, eğitim ağları, okul ağları*

SOCIAL NETWORK ANALYSIS AND USING IN EDUCATIONAL RESEARCH

ABSRACT

Social network research, which has unique analysis approaches and measurement techniques, is becoming increasingly popular in educational research as well as in other fields of science. The network perspective examines actors who are directly or indirectly linked to one or more different relationships. In this research method, individuals, groups, organizations, communities or countries as any analytical unit can be considered as actors in research. Regardless of the unit level, network

[37] Dr. Öğr.Üyesi, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, zugurlu@sinop.edu.tr
[38]Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, erkankiral74@gmail.com

analysis defines the structure and models of relationships and tries to understand both its causes and its consequences. The aim of this study is to promote the wider use of social network analysis in educational research. In this study, firstly, the paradigm differences between the traditional approaches and social network analysis approaches, the basic features of the social network analysis method, the steps of performing the social network analysis research and the analyzes used in the research process are briefly explained. Finally, the current situation of the use of social network analysis method in educational research and examples from the studies have been given.

Keywords: Social network analysis, network paradigm, educational research, educational networks, school networks

---

GİRİŞ

Sosyal ağ analizi, karmaşık etkileşim kalıplarını anlamak için genel bir araştırma yaklaşımı ve yöntem olarak giderek daha popüler hale gelmektedir. Ağ perspektifi, bir veya daha fazla farklı ilişkiyle doğrudan veya dolaylı olarak bağlantılı olan aktörleri inceler. Teorik olarak anlamlı herhangi bir analiz birimi olarak bireyler, gruplar, örgütler, topluluklar veya ülkeler aktörler olarak ele alınabilir. Birim seviyesinden bağımsız olarak, ağ analizi ilişkilerin yapısını ve modellerini tanımlar ve hem nedenlerini hem de sonuçlarını anlamaya çalışır.

Ağ kavramı antropoloji ve sosyolojide derin köklere sahipken sosyal ağların yapısını incelemek için standart tekniklerin gelişimi nispeten daha yenidir. Sosyal bilimlerde ağ analizinin artan biçimde popüler olmasına birçok faktör katkıda bulunmaktadır. Bu faktörler arasında en büyük etken, dünyanın giderek daha fazla birbirine bağımlı hale gelmesidir. Gerek uluslararası pazarlarda birden fazla örgütün ya da ülkelerin karşılıklı ticari ilişkileri, gerekse kamu, özel sektör ve sivil toplum örgütlerinin bir araya gelerek sorunlara ortak çözüm üretmelerini gerektiren yeni iş yapma ve sorun çözme yaklaşımlarının ortaya çıkışı itici faktör olmuştur. Artık hiçbir kişi ya da örgütün tek başına kapsamlı ve birbirini etkileyen sorunları çözmesi beklenmemektedir. Bu kaynakların etkin ve verimli kullanılması açısından da temel bir gereklilik haline gelmiştir. Dolayısıyla dünya karşılıklı bağımlı ilişkiler bütünü haline gelmiştir. Çok sayıda aktörün yer aldığı bu ilişkilerin karmaşıklık düzeyi de hem yüksek hem de anlaşılması ve açıklanması yeni yaklaşımları ve bakış açılarını gerektirmektedir. Ağ analizinin giderek daha fazla yaygınlaşmasını etkileyen bir başka faktör de farklı birimler ve düzeydeki aktörlerin karşılaştırılmasına ve analiz edilmesine olanak sağlayan bir yaklaşım olmasından kaynaklanmaktadır. Burt'ın (1992) belirttiği gibi, sosyal ağ analizi, sosyal

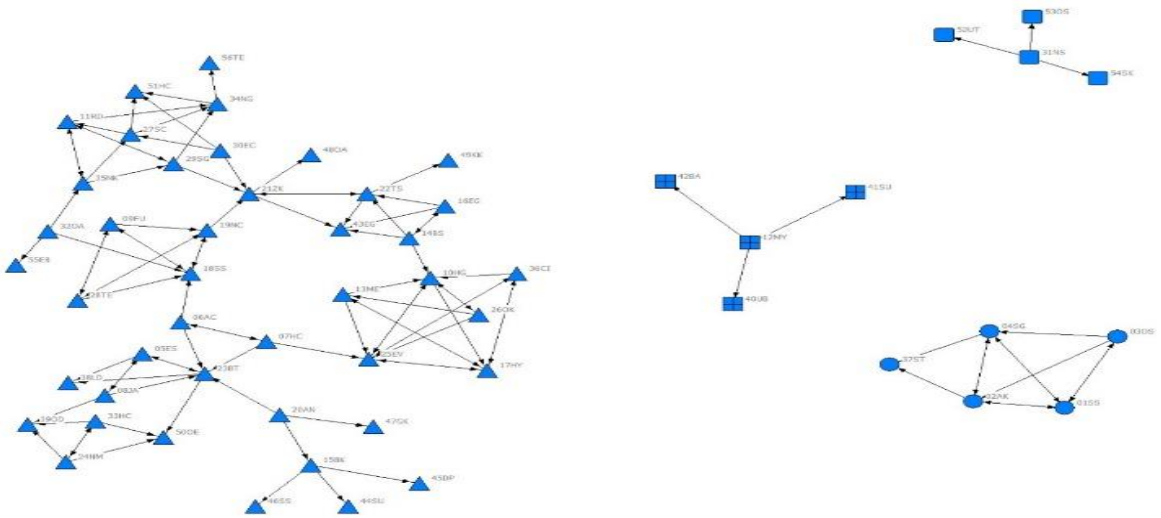
kuramın mikro ve makro düzeylerini birleştirme potansiyeli taşıyan güçlü bir metodolojidir. Bu tür çalışmaların giderek yaygınlaşmasındaki üçüncü faktör ise teknolojik gelişmelerle ağ çalışmalarını tasarlama ve karmaşık ağları analiz etmeyi kolaylaştıran ya da mümkün kılan yeni yazılımların, analiz yaklaşımların ortaya çıkmasıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, bir yöntem olarak sosyal ağ analizini tanıtmak ve eğitim araştırmalarında sosyal ağ analizinin daha geniş kullanımını teşvik etmektir. Bu nedenle çalışmada, öncelikle sosyal ağ kavramı ve özellikleri, sosyal ağ analizinin gelişimi, bilimsel araştırma sürecinde sosyal ağ analizinin basamakları ve kullanımı tanıtılarak ardından eğitim araştırmalarında kullanım örnekleri verilmiştir.

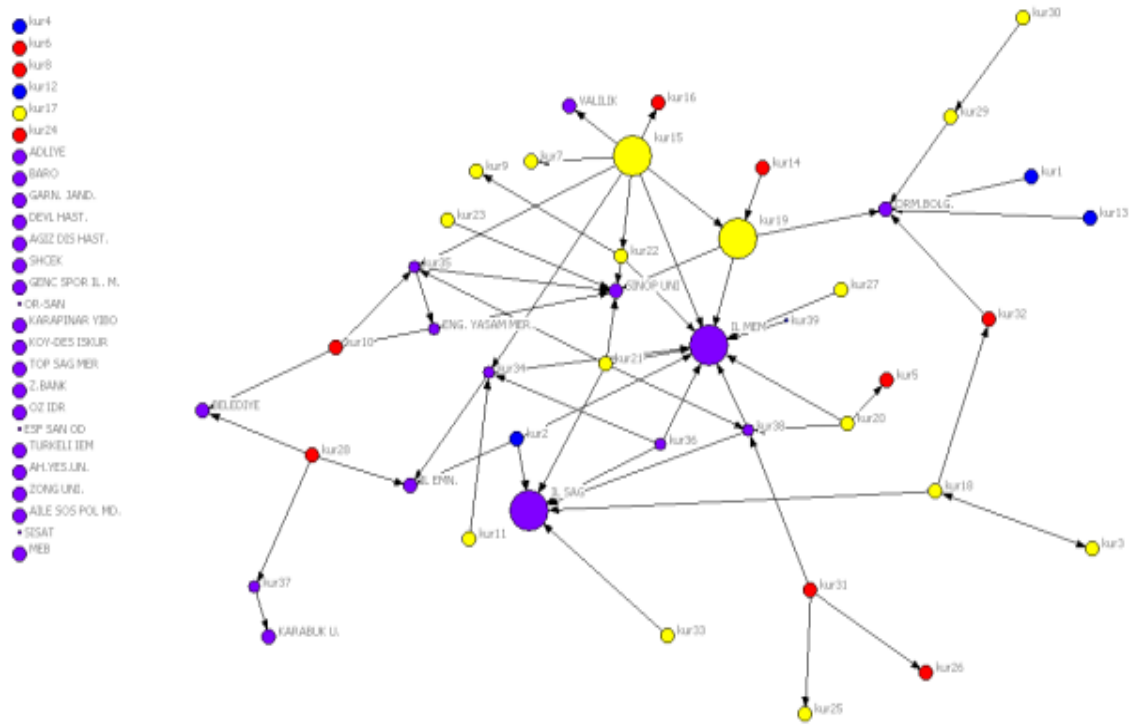
Sosyal Ağ Kavramı ve Sosyal Ağların Özellikleri

Ağ kavramı, en yalın haliyle varlıklar arasındaki bağlantı olarak tanımlanabilir (Christakis ve Fowler, 2012). Ağ kavramı, matematikteki grafik teorisine dayanılarak açıklanır ve hem gösterim hem de ağ analizlerinin hesaplamalarında fizik ve matematik formülleri kullanılır. Ağlar, düğümler ve bunlar arasındaki bağlantılardan oluşmaktadır. Ağı oluşturan öğeler olarak noktalarla gösterilen düğümler (node, actor, agent) insanlar, örgütler, birimler gibi pek çok nesneden oluşabilir. Bu öğeler arası bağlar (edge, vertex) ise çizgilerle ya da oklarla gösterilir. Bu bağlar tanımlanmış her tür ilişki olabilir (Freeman 2004; Scott, 2000; Marsden, 2005). (Örneğin öğretmen adaylarının öğrenme ağları gibi, Şekil 1, Eren, 2018b).



Şekil 1. *Öğretmen adaylarının öğrenme ağı (Eren, 2018a).*

Sosyal bilimlerde kullanılan terim olarak sosyal ağ kavramı, iyi tanımlanmış gruplardaki aktörler arasındaki bağlantılardan oluşan ilişki örüntüleridir (Degenne ve Forse, 1999). Ağ kavramı, bağlantılarla birbirine bağlanan nesnelerin temsili ile ilgilidir (Eren, 2018b). Örneğin Şekil 2'de birlikte ortak projeler gerçekleştirilen okulların sosyal ağı görülmektedir. Ortak proje ağında aktörler olarak okullar dairelerle, ortak proje ilişkisi ise çizgiler ile temsil edilmektedir. Şekilde daha büyük olarak verilen aktörler ortak proje ağındaki daha fazla etkin rol üstlenen okullardır. Farklı renkler ise okulların türü ve düzeyindeki farklılıkları göstermek üzere kullanılmıştır. Kenarda sıralı görülen ve ağa katılmayan şekiller ise ortak proje ilişkisi olmayan okulları temsil etmektedir. Örnekte okullar arası ortak projeler konulu işbirliği ilişkisi, sosyal ağ analizi ile temsilen gösterilmektedir.



Şekil 2. *Okullar arasındaki ortak proje ağı (Uğurlu, 2013).*

Bir ağı oluşturan üç ana unsur, (1) aktörler, (2) aktörlerin birbirleriyle olan ilişkileri ve (3) bu ilişkiler yumağının farklı bileşimlerinden ortaya çıkardığı yapıdır (Öztaş ve Acar, 2004, 291). Sosyal bir ağ, kısaca, aktör adı verilen birey, örgüt, ülke gibi elemanlardan ve bunlar aralarındaki çeşitli etkileşimlerin bağlantısı ile oluşan bir yapıdır (Freeman, 2004). Görüldüğü gibi bu tanım, sosyal ağların üç önemli özelliğini vurgulamaktadır (Krackhardt ve Hanson, 1993).

Sosyal ağların sınırları vardır ve bunların belirlenmesi gerekir. Ağdaki üyeliği belirlemek için bazı kriterler vardır. Aile sistemleri, arkadaşlık grupları ve çalışma ekipleri gibi bazı ağlarda, sınırlar nispeten basittir ve tanımlanması kolaydır. Ancak sosyal ağların daha büyük sosyal sistemlere yerleşik olduğu varsayılmaktadır. Bu nedenle, bir ağ ile onun daha geniş sosyal bağlamı arasında ayrım yapmak bazen zor olabilmektedir. Bu sınırların tanımı, sosyal ağların çalışmasına yönelik kritik bir ilk adımdır.

Sosyal ağların ikinci önemli özelliği sosyal ağlarda bağlantılılıktır (connectedness). (Marsden, 2005). Bir sosyal ağın parçası olmak için, her üyenin ağın en az bir üyesine gerçek veya potansiyel bağlantıları olması gerekir. Bu bağlantılar doğrudan veya dolaylı olabilir. Bazı üyeler ağda çevresel olarak veya neredeyse tamamen yalıtılmış olsa da ağın bir parçası olarak düşünülebilmesi için her birinin bir şekilde diğer üyelere bağlı yani ilişkili olması gerekir. Örneğin; bir sınıf ağında o sınıftaki öğrencilerin her biri yoklama listesine göre sınıf ağının bir üyesidir. Bir il düzeyinde okul ağı araştırmasında, kamu ve özel okullardan hangi kritere göre seçildiyse, o kapsama giren tüm okullar ya da seçilme ve tanımlanma amacına göre tümü il düzeyindeki okul ağının üyesidir.

Sosyal ağların üçüncü özeliği sosyal birimdir. Ağ analizi, çok çeşitli sosyal birimlere kolayca uygulanabilir. Örneğin; öğretmenler arasındaki destek ilişkisinin araştırıldığı bir sosyal ağda bireyler üzerinde çalışılırken okulların diğer örgütlerle ilişkisi araştırıldığında sosyal ağın üyeleri okul örgütleri olur. Bireyler, örgütler, okullar, üniversiteler, ülkeler gibi her sosyal birim sosyal ağ üzerinde çalışma amacına göre aktör olarak değerlendirilebilir (Freeman, 2004).

Sosyal ağ kavramı, karmaşık bir sosyal olgu dizisini somutlaştırır. Ağ araştırmalarında aktörlerin bireysel özellikleri değil aktörler arası ilişkilerin oluşturduğu yapının analiz edilmesi söz konusudur (Marsden, 2005). Ağ mantığını, dolayısıyla sosyal ağların neden var olduğunu ve nasıl çalıştığını anlayabilmek için sosyal ağların bağlantı (yapı) ve bulaşma (işlev) ile ilgili bir takım temel ilke ve kurallarının anlaşılması gerekir. Ağın işleyişiyle ilgili ilkeler, bütünün parçalarının toplamından daha büyük olmasına bağların nasıl yol açtığını açıklar ve bunlar altı başlık altında toplanabilir (Christakis ve Fowler, 2012, 27-38):

1- Aktörler sosyal ağlarını kendileri biçimlendirir: Aktörler kaç kişiyle yakın olacağına (ağın büyüklüğü-network size), bağlantılı olduklarının birbirleri ile etkileşime girip girmeyeceğine ve sosyal ağ içinde ne kadar merkezde ya da kenarda olacağına kendileri karar

verir (Carrington, Scott ve Wasserman, 2005). Benzerler birbirini çeker. Ancak aktörler aynı anda çok sayıda ağın üyesi olabildikleri için ağ ilişkileri karmaşık ve çok boyutludur.

2- Ağlar aktörleri biçimlendirir: Dayatılmış ağlar aktörleri biçimlendirir. Örneğin; küçük aile yapılarına sahip olanların ağları da daha küçüktür (Scott, 2000). Küçük bir yerleşim yerinde az sayıda örgütün bulunduğu çevrelerde etkileşim düşüktür. Dayatılmış ağların dışında ağların aktörleri biçimlendirmesinde ağ içinde bağlantılı olunan aktörlerin birbiri ile ilişkili olup olmaması biçiminde açıklanan geçişlilik (transivity) ilkesi önem taşımaktadır (Kilduff ve Tsai, 2006). Geçişlilik ilkesine göre, etkileşimde bulunulan aktörlerin de birbiri ile etkileşimde olması ağın aktör sayısını ve etkinliğini yükseltir; ağa bağlantısı olanların erişebilecekleri olanakları artırır (Everett ve Borgatti, 2005).

3- Ağın içeriği-ağ bağlantılarının neyi taşıdığı önemlidir: Sosyal ağlar bir aktörden diğerine her türlü şeyi (bilgi, para, güç, dedikodu, virüs, vs) taşırlar. Ağ içinde taşınan içerik kendi karakteristik özelliğine göre yayılır. Örneğin; bir virüs ya da dedikodu veya bilgi parçasının yayılması için bunu tek bir kişiden aldıktan sonra başkalarıyla fazladan temas genellikle gereksizdir. İki aktör üzerinden kurulan tek bağlantılı bir aktör ağına eklenen üçüncü bir aktöre yayılması için düz bir hat yeterlidir. Çünkü bunların yayılma hızı yüksektir. Ancak bazı şeyler (normlar ve davranışlar gibi) bu şekilde yayılmayabilir. Bunlar birden çok sosyal temasla pekiştirilmeyi kapsayan daha karmaşık bir süreç gerektirir (Carrington, Scott ve Wasserman, 2005).

4- Ağlar, olumlu ve olumsuz etki yaratabilir: Sosyal ağlar değerlidir, çünkü aktörlerin tek başına başaramayacağı şeyleri başarmaya yardımcı olurlar. Sosyal ağlar her zaman olumlu bir amaca hizmet etmezler. Sosyal ağların etkileri her zaman olumlu değildir. Depresyon, obezite, virüsler vs de aynı yoldan yayılabilirler. Eğitim amaçlı örgütsel ağlar da suç amaçlı ağlar da aynı ağ kurallarına ve yapısal özelliklere göre işleyebilmektedir. Nitekim sosyal ağlar ekilen tohumları büyütme eğilimindedir (Scott, 2000).

5-Aktörler ve aktörlerin bağlantıları birbirini etkiler: Ağ içindeki akışın belirleyici faktörlerinden biri de aktörlerin birbirini etkileme, davranışlarını taklit etme ve benzeşme eğilimidir. Ağın aktörlerinin benzer davranışlar gösterme eğilimi aktörlerin bağlantılarının kendi diğer bağlantıları için de geçerlidir. Ağın aktörleri insanlar ise, örneğin arkadaşların birbirini etkileme özelliği, çalışkan oda arkadaşına sahip olan öğrencilerin de çalışkan olması biçiminde gözlemlenebilir. Bir şeyin yayılması için doğrudan aktöre temas etmek gerekmez.

Onun temas ettiği aktöre temas eden üçüncü aktöre de yayılabilir (Christakis ve Fowler, 2012).

6- Ağın kendine özgü bir yaşamı vardır: Sosyal ağların, içlerinde yer alan aktörler (insanlar, örgütler, vs.) tarafından kontrol edilemeyen hatta algılanamayan özellikleri ve işlevleri olabilir. Bu özellikler, tek tek bireyleri değil, ancak bütün bir grubu ve yapısını inceleyerek anlaşılabilir. Sosyal ağların beliren (emergence) özellikleri vardır. Beliren özellikler, bir bütünün parçalarının etkileşiminden ve aralarındaki bağlantıdan kaynaklanan yeni özelliklerdir. Sosyal ağları anlamak için sadece ağı oluşturan tek tek aktörlerin özellikleri değil ağın genel özelliklerinin de anlaşılmasını gerektirir. Bir ağı analiz ederek çözümlemek, aktörlerin tek tek özelliklerini değil bir araya gelerek oluşturdukları bütünün parçaların toplamından nasıl daha büyük hale geldiğini anlamayı sağlar (Carrington, Scott ve Wasserman, 2005; Christakis ve Fowler, 2012, 27-38; Scott, 2000). Bu nedenle sosyal ağ çalışmalarında çeşitli özellikler incelenmiştir. Bu özellikler ilişkisel ve yapısal özellikler olarak iki gruba ayrılarak sınıflandırılabilir (Tablo 1).

Tablo 1. *Sosyal Ağların Özellikleri*

İlişkisel özellikler	Analiz içeriği	*Kaynaklar:* Fiziksel mal, insan kaynağı, hizmetler *İnformasyon:* Açıklamalar, görüşler, fikirler, gerçekler *Yayılma:* Güç, prestij, meşruiyet, tavsiye *Sosyal destek:* Konfor, cesaretlendirme, ilham
	İlişkilerin doğası	*Önem verme, değer verme:* İlişkinin önemi *Sıklık:* Tekrarlama oranı *Biçimselleştirme:* Formal yapı ilişkileri. *Standartlaştırma:* Tanımlanmış prosedürler ve birimler arası değiş-tokuş ilişkileri
Yapısal özellikler	Bireysel aktörler	*Merkezilik:* Diğer üyelere göre bağlantı sayısı *Bağlantılılık:* Birden fazla alt gruba üyelik *Mesafe:* İki üyeyi bağlayan bağlantı sayısı
	Alt gruplar	*Sayı:* Alt grupların sayısı *Büyüklük:* Her bir alt gruptaki üyelerin sayısı *Bağlantılılık:* Alt grupların ne kadar bağlı oldukları *Açıklık:* Alt gruptan bağlantı sayısı
	Tüm ağlar	*Büyüklük:* Ağdaki üye sayısı *Yoğunluk:* Maksimum bağlantı oranına göre gerçekleşen bağlantı oranı. *Hiyerarşi:* Hangi bağlantıların yukarı doğru yönlendirileceği *Merkezilik:* Bağlantıların ağdaki bir veya birkaç merkezi aktör tarafından yönlendirilme derecesi

Kaynak: Streeter, C. L. & Gillespie, D. F. (1992). Social Network Analysis. *Journal of Social Service Research*, 16 (1/2), 201-222.'den faydalanılmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, ilişkisel özellikler, ağ üyeleri arasındaki ilişkilerin içeriğine ve bu ilişkiler biçimine odaklanır. İlişkisel özellikler ile ilgili çalışmalar, genellikle bir ağın neden var olduğunu ve üyeler arasındaki ilişkilerin gerçekleştirdiği işlevleri saptamayı amaçlamaktadır. İlişkisel özelliklerin iki yönü üzerinde çalışılmıştır: Analiz içeriği ve ilişkilerin doğası. Analiz içeriği, ağlarda neyin aktığını veya neyin değiştiğini ifade eder. Kaynakların, bilgilerin, etkilerin ve sosyal desteğin dört temel türü tanımlanmıştır. İlişkilerin doğası, ağın üyeleri arasındaki ilişkide bulunan niteliklere atıfta bulunur. İlişkisel özellikler ilişkilerin içeriğiyle ilgilenirken, yapısal özellikler üyelerin sosyal ağları oluşturmak için birbirine nasıl uyum sağladığını ortaya koyar. Ağların yapısal özellikleri; bireysel aktörler, alt gruplar ve tüm ağlar şeklinde üç düzeyde incelenmektedir. Bireysel aktörlerin ölçümleri, ağın diğer üyelerine olan bağlantıları arasındaki farklılıkları tanımlar. Bu farklılıklar ağdaki bireysel rolleri tanımlamak için kullanılabilir; örneğin, yıldız, irtibat, köprü ve ağ geçidi (Krackhardt, 1994). Analiz birimi olarak alt gruplarla olan ölçüler, ağın tümü içindeki kümelenmelerin yapısal özelliklerini temsil eder. Çoğu sosyal ağ, aktörler arasında diğerlerine göre daha fazla bağlantıya sahip aktörleri ya da odaklanılan alanları içerir. Bu odaklar, kümeler olarak grup bazında incelenir. Bu seviyede kullanılan analiz yaklaşımları, alt grubun kendisinin yapısal özelliklerini ve alt grubun ağın bütününe nasıl benzediğini ya da benzemediğini başka bir ifade ile tutarlı olup olmadığını açıklar (Streeter ve Gillespie, 1992).

Barton'a (1968) göre, sosyal ağ analizinin diğer araştırma yaklaşımlarından farkı, bireyleri sosyal bağlamından koparmadan ve birbiri ile ilişkilerini göz ardı etmeden inceleme olanağı sağlamasıdır. Nicel yaklaşımların örneklem alarak araştırma yaklaşımını *"deney hayvanlarını parçalara ayırarak her bir hücreye mikroskop altında bakmaya"* ve *"kıyma makinesine"* benzetmiş; araştırılan olguların bağlamından kopardığı ve anlamsızlaştırdığını ileri sürmüştür. Sosyal ağ analizi ise araştırılacak olguyu kendi bağlamı içinde ele alarak derinlemesine anlama olanağı sağlar.

Kilduff ve Tsai'ye (2006) göre ağ araştırmalarını geleneksel yaklaşımlardan ayıran bazı ayırt edici özellikler şunlardır: (1) Ağ araştırması, aktörlerin niteliklerine değil, ilişkilere ve ilişki kalıplarına odaklanır. (2) Ağ araştırması çoklu analiz seviyelerine uygundur ve bu nedenle mikro ve makro bağlantılar sağlayabilir. (3) Ağ araştırması, nicel, nitel ve grafiksel verileri bütünleştirerek daha kapsamlı ve derinlemesine analizlere olanak sağlar. Yazarlara göre, bu özelliklerin hiçbiri sosyal bilimlerdeki geleneksel yaklaşımlarla tam olarak sağlanamamaktadır. Modern sosyal ağ analizi örneklerinin tamamında yer alan özellikleri

Freeman (2004) şu şekilde sıralamıştır: (1) Sosyal ağ analizi, toplumsal aktörleri birbirine bağlayan yapısal bağlar hakkında sezgileri gerekçelendirir.(2) Ortaya çıkan ampirik veri, sistematik olarak toplanır ve kontrollüdür. (3) Bu veri grafiklerle sunulur. Bu hesaplamaların yapılmasında matematiksel modellere güvenilir.

Sosyal ağ analizinin bir kuram mı yoksa sadece bir teknikten mi ibaret olup, olmadığına ilişkin çeşitli tartışmalar ve farklı bakış açıları ileri sürülmüştür. Scott, sosyal ağ analizinin diğer araştırmalar içine monte edilebilecek yöntemsel ve teknik boyutları üzerinde daha çok dururken (2000), Knoke ve Kublinski, farklı kuramların katkısı ile oluşturulmuş ve paradigma değişikliğini simgeleyen yeni bir bakış açısı olduğunu ileri sürmüştür (1982). Sosyal ağ analizine ilişkin en kapsamlı bakış açısı, onun hem teorik bir altyapı hem de yöntemler seti içeren bir yaklaşım (McCarty ve Bernard, 2003, 1321-1325) olduğu yönündeki açıklamalardır. Çok disiplinli başka bir ifade ile disiplinler arası bilimlerden yararlanarak oluşturulmuş eklektik bir özellik göstermektedir. Aşağıda sosyal ağ analizinin tarihsel gelişimi ve kuramsal dayanakları özetlenmiştir. Ağ mantığının anlaşılmasında kuramsal gelişim süreçlerinin araştırmacılar tarafından bilinmesi önemlidir.

Sosyal Ağ Analizinin Tarihsel Gelişimi ve Kuramsal Dayanakları

Sosyal ağ analizi, çok değişik aşamalardan geçerek bugünkü kullanılan biçimine dönüşmüştür. Bu evrelerin her biri, sosyal ağ analizine değişik kuramsal temeller kazandırmıştır. Sosyal ağ analizi eklektik bir yapıya sahiptir ve dönemler biçiminde ele alınabilir. Aşağıda ele alınan dönemler kesin hatlarla ayrılmasa da süreç belirli kesim noktalarından ayrılarak aktarılmaya çalışılmıştır.

İlk Dönem Çalışmalar: Sosyolojik Köken, Matematik ve Yapısal Analiz (1800-1970)

Ağ kavramı antropoloji ve sosyolojide derin köklere sahipken (Bott, 1955; Moreno, 1934), sosyal ağların yapısını incelemek için standart tekniklerin gelişimi nispeten daha yenidir. Tarihsel süreç içinde sosyal ağ analizi iki farklı yaklaşım ve iki farklı tarihsel gelenekten ortaya çıkmıştır. Yaklaşımın yöntemsel çeşitliliği genellikle fizik ve matematik alanında yapılan çalışmalara ve bunların sosyoloji ve antropolojiye uyarlanmasına dayanmaktadır. Euler'in matematikteki topoloji çalışmaları ve Çizge Teorisi sosyal ağ analizinde sosyal ilişkilerin ölçümüne ve görsel olarak ortaya konularak gösterimine ilişkin yöntem ve tekniklerin geliştirilmesinde kullanılmıştır (Sennet, 2012, 54-55). Aynı biçimde Moreno'nun (1934) sosyometrik çalışmaları ve yöntemsel yenilikler getiren Harary ve diğerleri ile Radcliff-Brown'ın çalışmaları, sosyal ilişkilerin ölçümüne getirilen yeni yöntem

ve teknikler eklemiştir. Sosyometrinin konusu, zümrelerin psikolojik özelliklerinin matematik bir yöntemle incelenmesidir. Bunun için nicel yöntemler üzerine kurulan deneysel bir teknik kullanılır (Moreno; Akt. Kösemihal, 1963, 83-84). Sosyometri kelimesindeki socius arkadaş, metrum ise ölçü anlamına gelir. Moreno'ya göre sosyometri ile bilimdeki öteden beri sürüp giden nitel-nicel karşıtlığını sosyometri yeni bir tarzla çözmüştür. Bu yöntemle, sosyal yapının ne nitel yönü unutulmuş ne de yok edilmiş, nicel işlemlerle tamamlanmıştır. Sosyal yapının her iki yönü de birliği ve bütünlüğü içinde ele alınmıştır (1963, 55). Gurwitch'e (1937) göre, bir toplumu kesin bir biçimde incelemek için onun düşey ve yatay bir analizini yapmak gerekir. Bir sosyal gerçeği yatay olarak incelemek, sosyal bağlanma şekilleri, kısmi zümre tipleri ve bütün toplum tiplerinin incelenmesi demektir. Araştırmacı, sosyal bağlanma şekilleri için şöyle bir açıklama getirmektedir:

"Nasıl ki fizik, olasılık hesabına dayanan bir makro fizikte elektronlar ve dalgalara dayanıyorsa sosyolojinin de mikro sosyolojik unsurları belirleyerek bunların analizine yönelmesi gerekir. Sosyolojideki mikro sosyolojik unsurlar bireyler değil sosyal bağlanma şekilleridir." (Gurwitch, 1937, Akt. Kösemihal,1963, LXXIV).

20. yüzyıl başlarındaki Alman sosyologların sosyal yapıların incelenmesine ilişkin yeni bakış açıları önerdiği, sosyal ilişkilerin oluşum biçimlerine ilişkin sosyolojik çalışmalar ise ikinci grup çalışmalardır. Tönnies, Simmel gibi sosyologlar tarafından başlatılan bu akımla sosyolojide insanların karşılıklı ilişkilerinin biçim ve içerik olarak ayrı alanlar olduğu ve bunların her birinin ayrı birer inceleme konusu olduğu yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Frizby, 2002,104). Simmel (1952) çalışmalarında, ilişki biçimleri (form) üzerinde durmuştur. Sosyal ilişkilerin ikili ve üçlü etkileşimlerin birbirini kesmesi ile bütün bir kentsel sistemi oluşturan döngüsel ve etkileşimli bağlantılardan oluştuğunu, egemenlik, rekabet, taklit, işbölümü gibi karşılıklı ilişki biçimlerinin her türlü insan ilişkileri yapısında görülebileceğini, sosyolojinin görevinin de bu ilişki biçimlerini analiz etmek olduğunu ileri sürmüştür. Simmel bu yaklaşımıyla hem Sosyolojideki öncü isimlerden biri olurken, aynı zamanda da sosyal ağ analizindeki temelleri oluşturduğu söylenebilir. (Brazill, 2003, 1307-1309).

Aynı dönemde Kuzey Amerika'da başlayan Harary, Norman ve Cartwright'ın (1965) çalışmaları da kısmen bu grupta değerlendirilebilir. Araştırmacılar, sosyal ilişkilerdeki desenlerin daha karmaşık sosyal ilişkilerde nasıl temsil edilebileceği üzerinde çalışmışlardır. Matematiksel modellerden (digraphs) yararlanarak sosyal yapıların açıklanmasına getirdikleri yöntemle sosyal ağ analizindeki pek çok hesaplamanın temelini oluşturmuşlardır. Bunun için

kullandıkları matematik modeller bugün de ağ analizi çalışmalarında temel araçlar olarak kabul edilmektedir.

Yapısal modeller, matematiksel modellerin insan ilişkilerini açıklamada da kullanılabilirliğine ilişkin yöntemler oluşturmaya dayalı çalışmalardır. Öyle ki sosyal bilimlerdeki alan yazında, o zamana kadar sosyal yapı, akrabalık ilişkileri yapısı, yetki yapısı, iletişim yapısı, sosyometrik yapı, bilişsel yapı gibi terimlerle değişik biçimlerde ve yaygın olarak kullanılan yapı kavramının (Bavelas, 1950; Glanzer ve Glaser, 1959, 1961; Hunter, 1953; Lindzey ve Borgatta, 1954; Merton, 1957; Nadel, 1957; Weiss, 1956; Akt. Harary vd.,1965, 3) analizinde esasen net bir açıklama ve yöntem sıkıntısı bulunmaktadır. Bu nedenle toplumsal yapıların açıklanmasına ilişkin modellerin bu boşluğu doldurma iddiasında olduğu belirtilmiştir. Harary vd. nin (1965) yaptıkları çalışmalarla, nokta ve çizgilerden oluşan bağlantılar kümesinden oluşan bir çizgede (örneğin seçilen ilişki türünde oluşturulan bir sosyal ağda) ilişkilerin analizinde oluşturulan matrislerden yararlanılmakta; matrislerin oluşturulmasındaki pozitif ve negatif olma olasılığı yönlü doğrular eklenerek gösterilmektedir (McCarty ve Bernard, 2003, 1321-1325).

Harary ve diğerlerine (1965, 14-15) göre yapısal modeller yaklaşımı sosyal bilimlerdeki ampirik araştırmalara üç temel fayda sağlar. Bunlar; (1) Karmaşık yapısal özellikleri deneysel sistem içinde analiz etmede ortak kavramlar ve tanımlar oluşturma ve bu yolla karmaşık yapısal özelliklerin analizinde ortak bir yöntem sağlama, (2) Getirdiği cebirsel teknik ve formüllerle karmaşık yapısal özelliklerin nicelik olarak ortaya konmasında ve hesaplanmasında uygun araçlar (matris oluşturma, merkezilik, derece gibi) sağlama ve (3) Oluşturulan aksiyomlardan (önerme) çıkarımda bulunarak oluşturulan teorilerin verili olmasını sağlama şeklindedir. Başka bir ifade ile teorilere dayanak oluşturacak kesin, karşılaştırılabilir veriler sağlama. Sonuç olarak Harary ve diğerleri (1965) sosyal ilişkilerdeki desenlerin daha karmaşık sosyal ilişkilerde nasıl temsil edilebileceği üzerinde çalışmışlardır. Bu yaklaşım aynı zamanda Antropoloji'deki Radcliff- Brown ve diğerleri (1952) tarafından kökleri atılan benmerkezci (egocentric ya da egonetwork) ağların araştırılması yaklaşımını da içine almaktadır (McCarty ve Bernard, 2003, 1321-1325).

Radcliff-Brown (1952) Levi-Strauss'un (1963) sosyal yapı üzerindeki tartışmalarda sosyal yapı ve onu meydana getiren ilişkilerin sosyal yaşamı modellemede kullanılan teorik yapılar olduğu görüşüne büyük ölçüde katılmakla birlikte bazı noktalarda ayrılır. Getirdiği toplam sosyal yapı kavramıyla belli *"bir dönem boyunca meydana gelen sosyal birimler arası ilişkiler toplamı"* olarak tanımladığı toplam etkinin sosyal yapıyı bir bütün olarak

kavramadaki önemine dikkat çekmiştir. Sosyal yapıların analizinde kullanılabilecek yöntem sorunu üzerinde de durmuş, sosyal yapıları ve aralarındaki resmi ilişkileri betimlemek için istatistiksel yöntemler, nitel ve soyut matematik modeller kullanmıştır. Alt grup ve klikleri belirlemek için geliştirilen algoritmalarda kullandığı matris oluşturma yöntemi (sütun ve satırlarda yer alan aktörler aradaki ilişkiyi, kesişen hücrelerde sayısal olarak temsil etme yöntemi) sosyal ağlarda aktörler arası ilişkilerin niceliksel olarak gösteriminde bir ilk sayılmaktadır (Fortes, 1963, 1-16).

Bugünkü bilinen anlamda sosyal ağ analizinin kurucusu olarak sayılan Barnes, Manchester Üniversitesi'nden bir grup antropologla (Mitchell, Bott gibi) birlikte Radcliffe-Brown'ın işaret ettiği toplulukları oluşumunun temel taşının esasen bireyler arası ilişkiler ağı olduğu temel varsayımından hareket ederek sosyal ağı *"bireyler arası ilişki ağlarından dokunan bir örüntü"* tanımlamasını yapmıştır. Buradan hareketle sonraki çalışmalar tüm bir toplumu ya da toplumsal yapıyı analiz etmek yerine bireylerarası ilişkilere ve bireysel ağlara (egonetwork) odaklanmıştır (McCarty ve Bernard, 2003, 1321-1325). Barnes'in Norveçli balıkçılar ve onların sosyal ağları üzerine yaptığı çalışmalar alanın en önemli eserleri arasında sayılmaktadır. Günümüzde kullanılan sosyal ağ analizi yaklaşımlarının kurucusu ve kullanılan tekniklerin kökeni sosyal ağ analizinin kurucusu olarak Barnes ve ondan sonraki kendine özgü kuramlar geliştirme çalışmalarına dayanmaktadır (Fortes, 1963, 1-16). Sosyal ağ analizinin temel kavramları ve uygulaması başlığında daha ayrıntı ele alınmakla birlikte bu süreçte alandaki en erken çalışmalar sosyoloji, antropoloji çalışmalarının yanı sıra örgüt ve yönetim bilimlerinde de hız kazanarak devam etmiştir.

Alandaki erken çalışmaların çoğu, sosyal aktörlerin düğüm (nodes) ve aktörler arası ilişkilerin çizgiler (lines) olarak düşünüldüğü temel kavramlarını daha önce bahsedilen grafik (çizge) teorisinden kaynaklanan bir bakış açısına ve temel yapılara dayanmaktadır. Bu bağlamda, sosyal mesafe (social distance) olarak yol-uzunluk mesafesi (path-length distance) genellikle kriter olarak alınmış ve bir aktörü başka bir aktöre bağlayan ilişkinin en kısa yolunun sayısallaştırılarak ölçülmesi yöntemi kullanılmıştır. Bu ilişkisel bağın varlığını belirlemek için ağırlık (weight) ya da güç (strength) kavramları kullanılmış ve bu ilişkisel bağ genel olarak sosyal aktörlerin görüşleri yoluyla tespit edilmiştir (Brazill, 2003, 1307-1309). Buna ilişkin en ünlü çalışmalardan birinde Milgram'ın ünlü deneyidir.

Sosyal Ağ Analizinde Erken Çalışmalar (1970-1980)

Stanley Milgram tüm insanların birbirine ortalama altı derecelik bir uzaklıkla bağlı olduğunu gösteren çok ünlü bir deney yapmıştır. Buna göre arkadaşlar bir derece, arkadaşın arkadaşı iki derece uzaklıktadır ve bu böylece devam eder (Carrington, Scott ve Wasserman, 2005). Buna göre yapılan ya da söylenen her şey ağ aracılığıyla dalga dalga yayılarak arkadaşlar (bir derece), arkadaşların arkadaşları (iki derece), hatta arkadaşları arkadaşlarının arkadaşları (üç derece) üzerinde etki yaratma eğilimi göstermektedir. Deney sonucunda etkinin aşamalı olarak kaybolduğu ve üç derece uzaklıkta bulunan sosyal sınırın ötesindeki insanlar üzerinde belirgin bir sonuç yaratmadığı bulunmuştur.

Milgram'ın *altı derecelik ayrılık deneyi* sonucunda oluşturulan üç derece kuralı, pek çok tavır, duygu ve davranış için geçerli olduğu gibi siyasi görüşler, kilo alma ve mutluluk gibi birbirinden çok farklı olguların yayılması için de geçerlidir. Etki düzeyinin sınırlı olmasının üç olası nedeni vardır Bunlar şu şekildedir (Christakis ve Fowler, 2012, 40-42): (1) Durgun bir göle atılan taştan yayılan küçük dalgalar gibi bireyin başkaları üzerindeki etkisi de eninde sonunda tükenebilir. Bu sosyal açıdan düşünüldüğünde bilgi iletildikçe doğruluğunda bir azalma olur. Buna içsel bozulma adı verilir. (2) Etki, ağ içinde meydana gelen ve üç derecenin ötesindeki bağlantıları kararsız hale getiren kaçınılmaz bir evrim nedeniyle azalabilir. Ağlardaki bağların sonsuza dek sürmemesi "ağ kararsızlığı" olarak adlandırılır. (3) İnsanlar herkesin birbirine üç ya da daha az derecede bağlı olduğu küçük gruplar halinde evrimleşmiştir. Gruptakilerin duygu ve düşüncelerini bilmek gerçekten yararlıdır. Fakat etkilerini üç derecenin ötesinde genişletebilecek insanları evrimin kayıracağı kadar uzun bir süre boyunca büyük gruplar halinde yaşatamadık. Bir başka deyişle bizden dört derece uzaktaki insanları etkileyemeyebiliriz çünkü bizden dört derece uzaklıkta hiç kimse olmamıştır. Buna evrimsel amaç açıklaması adı verilmektedir.

Herhangi iki insan arasında altı derece ayrılık bulunduğu gözlemi birbirimizle ne kadar bağlantılı olduğumuzu, üç derece etki bulunduğu gözlemi ise ne kadar bulaşıcı olduğumuzu gösterir. Bu özellikler, yani bağlantı ve bulaşıcılık, sosyal ağların yapısını ve işlevini oluşturur. Bunlar sosyal ağ yapılarının anatomi ve fizyolojisini oluşturur (Mehra, Dixon, Brass ve Robertson, 2006). Erken çalışmalarda Wellman ve Berkowitz (1988) ağ yaklaşımını yapısal analiz olarak adlandırarak temel bakış açısını şöyle özetlemiştir: (1) Yapı, ilişkileri ile tanımlanır. (2) Yapısal analiz, sosyal yapının ağlarla temsil edilebileceğini kabul eder. (3) Bir ağ, birbirine bağlılıklarını gösteren bir dizi düğüm (node) ve bağlardan (kenar, edge) oluşur. (4) Sosyal ilişkiler sadece insanlar arasında değil, gruplar, şirketler, hane halkları, ulus devletler ve diğer kolektifler arasında olabilir. Bunların tümü düğümler olarak

görülür. (5) Bağlar, kaynak akışlarını, simetrik dostluğu, transferleri veya yapısal ilişkileri temsil eder.

Karmaşıklık Bilimi ve Ağ Yaklaşımlarına Geçiş Dönemi (1980'lerden günümüze)

1980'li yıllardan itibaren ağ kavramı modern çağın belirleyici paradigmalarından biri haline gelmiştir (Castells, 2008). Ağ yaklaşımının ve ağ bakış açısının yükselişi ile sosyal ağ analizi alanındaki araştırmalar da artmış ve özellikle bilişim alanındaki gelişmelerle daha ayrıntılı ve büyük çaplı analizler yapılma olanakları ortaya çıkmıştır. Ağ paradigmasının ve karmaşıklık bilimlerinin dikkat çekmesi ile sosyal ağların tarihsel süreç içinde en hızlı gelişim gösterdiği ve en çok çalışmaların yapıldığı dönemin başlangıcı olmuştur (Borgatti ve Foster, 2013). Paradigmalar, bilim topluluğu için harita ya da rehber gibi işlev gören, üzerinde durulması gereken önemli konuları veya sorunları belirleyen ve tanımlanmış sorunların çözümü için kabul edilebilir kuramlar veya açıklamalar oluşturan, yöntemler ve teknikler sunan çerçevelerdir (Creswell, 2012). Uzun yıllar modern bilimin resmi görüşü olarak kabul edilen pozitivist paradigma olarak kavramsallaştırılan belirlenimcilik, Newton'un *"bütün evrenin saat gibi işleyen, determinist, parçalarına ayrılarak incelenebilir dev bir makine"* olarak tanımlanan görüşlerine dayanmıştır. Newton mekaniği ile sembolize edilen bu görüşün bilimsel dayanakları, her şeyin neden-sonuç ilişkisine dayalı olarak gerçekleştiği ve aralarında doğrusal bir ilişki olduğu, evrenin tamamen matematiksel olarak ortaya konabilir, ölçülebilir ve kestirilebilir kurallara göre işlediği ve asla evrende rastgeleliğe yer olmadığı varsayımlarıdır (Morgan, 1997; Balcı, 2008). Ancak yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren ortaya çıkan bazı gelişmeler ve ortaya konulan yeni kuramsal alt yapı, aslında doğada ve tüm alanlarda karmaşık, doğrusal olmayan ilişkilerin varlığını ortaya koymuştur.

Sadece doğada değil, insanların ve örgütlerin davranışını kapsayan tüm sosyal sistemlerde doğrusal olmayan ilişkiler mevcuttur (Gleick, 2016). Ekolojiler ve örgütler gibi doğrusal olmayan karmaşık sistemlerin ayırt edici özelliği, hem düzenli hem de kaotik olan çok sayıda etkileşim sisteminin varlığıdır. Bu içsel karmaşıklık nedeniyle, rastgele sapmalar bir sistem içinde çalkantıya yol açarak yeni değişim kalıpları yaratan öngörülemez olaylar ve ilişkiler doğurabilir. Bununla birlikte asıl şaşırtıcı olan, bütün öngörülemezliğe rağmen, rastgele gelişmelerden ve yüzeydeki kaostan her zaman tutarlı bir düzenin ortaya çıkmasıdır (Morgan, 1997, 291).

Karmaşıklık bilimleri olarak adlandırılan bir grup kuram ve araştırma, karmaşık sistemlerin davranışlarının ve dinamiklerinin anlaşılmasında geleneksel bilimlere alternatif

olarak dünyaya yeni bir bakış açısı sağlamaktadır. Doğa ve fizik bilimlerinde doğan yeni bilim olarak adlandırılan bu yeni anlayış, karmaşık sistemlerin anlaşılması ve açıklanması için yeni kavramsal araçlar ve yöntemler sunmaktadır. Kimilerine göre bu yeni dünya anlayışı, Kuhn'cu anlamda süregiden bir paradigma dönüşümünü simgelemektedir (Öztaş, 2003). Karmaşıklık, kaos, kuantum, ağ teorisi gibi tümü *Yeni Bilim* olarak adlandırılan bu teoriler doğrusal olmayan ilişkileri ve küçük gibi görünen şeylerin aslında çok büyük etkileri ortaya koyabileceğini göstermiştir. Ağ paradigmasının özünde, her şeyin birbirine bağlı olarak gerçekleştiği, çabuk ve hızlı değiştiği fikri yatmaktadır. Karmaşıklık bilimlerinin sosyal bilimlerde de yansımaları olmuştur.

Sosyal ağ analizinin önemli teorisyenlerinden sayılan Wellman (1988), toplumdaki aktörler arasındaki bağlantılı olma derecesinin ve bağlantıların gücünün toplumun tüm ilişkilerinin örüntüsünü oluşturduğunu ileri sürmüştür. Yazara göre, sosyal ağ analizinde sosyal sistemlerde bağlantı ve bölünme kalıpları olarak tanımlanan sosyal yapılar incelenir. Sosyal yapılar aktörler arasındaki ilişkilerin modellerinin soyut temsilleridir. Sosyal yapıları incelemek, aktör gruplarının toplumsal alanda birlikte kümelenme biçimlerini anlamaya yardımcı olur (Burt, 1997). Beliren (emergence) yapılar, örneğin gözlenen yapı ile teoriden türetilmiş bir yapı arasındaki tutarlılığın derecesini belirlemek için aynı aktörlerin diğer yapısal tasvirleriyle (başka ağlarındaki yapılarla) karşılaştırılabilir. Ağ araştırması, hem ilişkilerin tüm sistemini, hem de sistemin bir bölümünü aynı anda analiz edebilir: *"Analistler bu nedenle, yanal ve dikey bilgi akışlarını izleyebilir, kaynakları ve hedefleri belirleyebilir ve kaynak akışıyla ilgili yapısal kısıtlamaları saptayabilir".* Bütün etkileşim sisteminin yapısını ve bileşenlerini bir analizde yakalama kabiliyeti, sosyal ağ yaklaşımını araştırmacıların gözünde cazip kılmıştır (Wellman, 1988, 26, Akt. Kilduff ve Tsai, 2007).

Diğer disiplin ve bilimlerin katkısı ile oluşan sosyal ağ analizinin temeli giderek kendisine has teoriler geliştirmeye yönelmiştir. Giderek kendi ölçüm teknikleri ve analiz birimlerine yönelik tekniklerin geliştirilmesi ile sosyal ağ analizi araştırmaları 2000'li yılların başından itibaren hız kazanmıştır. Bu çalışmalarda sosyal mesafenin ölçülmesine ilişkin sosyal ağ analizine özgü çeşitli teknikler geliştirilmiştir (Uğurlu, 2013).

Sosyal ağ analizinde aktörler arasındaki bağlantılı olma derecesi ve bağlantıların gücü kavramsal olarak sosyal mesafe ile ilişkilidir. Sosyal mesafenin ölçülmesinde, bir grubu oluşturan insanlar arasındaki bağlantılılık derecesi (degree) ya da yoğunluğu (density) yolun uzunluğu (path-length) ile yakından ilişkilidir. İnsanlar arasındaki sosyal mesafe ya da kısa yolar özellikle sıkıca bağlantılı grupların tanımlanmasında önem taşır. Bir topluluk

tanımlanırken örneğin insanlar arasındaki komşuluk ilişkileri esas alındığında, yöre sakinlerinin aralarındaki sosyal mesafe bir arada ya da yakın yerlerde oturma gibi fiziki konumsal özelliklerle birlikte değerlendirilir. Sosyal mesafe kavramı, son yıllarda toplumun bağlarının çözüldüğü yolunda sürekli yapılan eleştirilerde belirgin bir rakam ortaya koyabilmeyi yani rakamsallaştırarak bir veri ortaya koyabilmek bakımından önemlidir (Brazill, 2003, 1307-1309). Ölçülen sosyal mesafe ve yapılan analizlerin yorumlanmasında sosyal sermaye teorisinden yararlanma bu noktada önem kazanmıştır. Sosyal ağ analizinin ölçümleri ile ortaya konulan verilerin analizinde sosyal sermaye teorisi ve bu alanda çalışan teorisyenlerin ileri sürdüğü güçlü bağlar ve zayıf bağlar teorilerinden yararlanılmıştır. İnsanlar arasındaki güven ve karşılıklılık normlarının sosyal ağlar aracılığıyla oluşturulduğu ve bu ilişki yapılarının insanlara fırsatlar ve kısıtlılıklar sunduğu temel argümanından (Putnam 2000, 19; Akt. Öztaş, 2003) hareket eden sosyal sermaye teorisi, sosyal ağ analizi ve sosyal ağ teorisinin önemli bir destekleyicisi ve bileşeni olmuştur. Böylece, sosyal sermaye teorisi, ileri sürdüğü hipotezleri test etmek için ampirik verilere kavuşma olanağı bulurken sosyal ağ analizi de verilerini yorumlamada kullanılacak daha fazla kuramsal dayanağa kavuşmuştur (Uğurlu, 2016a).

Sosyal Sermaye Teorisi ve Katkıları

Sosyal sermaye teorisi, ağ yaklaşımının analizlerinin temel kavramlarını kullanmakta ve bu iki teori birbirini tamamlamaktadır. Tsai ve Ghosal'a (1998, 464; Akt. Uğurlu, 2013) göre sosyal sermaye, kişisel bağlarda yerleşik olan ve toplumun sosyal örgütlenmesi içerisindeki bireylerin gelişimi için kullanışlı olabilecek ilişkisel kaynaklardır. Ağ yaklaşımı kendine has bakış açısı ve yöntemlerle bu ilişkileri ortaya çıkarırken anlamlandırılmasında sosyal sermaye teorisinin açıklamalarını kullanmaktadır (Degenne ve Forse, 1999; Wasserman ve Faust, 1994). İlk olarak Podolny (1940) tarafından ileri sürülen ve sosyal sermaye teorisinin de özünü oluşturan *yerleşiklik (embeddedness)* kavramı ise, ekonomik eylemlere aktörler arası ilişkiler açısından bakmayı ve sadece ekonomik eylemler değil tüm eylemlerin sosyal ilişkiler bağlamı içinde gerçekleştiği biçiminde açıklanmaktadır. Yerleşiklik kavramı gerek sosyal sermaye gerekse sosyal ağ teorilerinin temelini oluşturan bir kavram olmasına rağmen aktörlerin neden birbirleriyle sosyal ilişkiler kurduklarını, ağ içinde gerçekleşen etkileşimlerin ekonomik eylemi nasıl etkilediği, kurulan ağ ilişkilerinin örgütsel davranışı nasıl şekillendirdiğini, sosyal ilişkilerin örgüte nasıl ve kimler tarafından kazandırıldığını açıklamakta yetersiz kalmıştır. Buna ek olarak örgütün ağ içindeki konumunun rekabet avantajına nasıl dönüştüğü ya da nasıl katkı sağladığına ilişkin doyurucu

açıklamalar getirememiştir (Beckert, 2003; Uzzi, 1996; Akt. Uğurlu, 2013). Bu kısıtlılık nedeniyle daha sonraları sosyal sermaye kavramı türetilmiştir. Sosyal sermaye, sosyal bir ağdaki belirli bağların harekete geçirilmesi ile ekonomik avantaj için kullanılabilecek kişisel yatırımlar olarak tanımlanmıştır (Csermely, 2006; Mitchell, 1974, 286; Akt. Sözen, 2012; Öztaş, 2007; Scott 2000). Sosyal ilişkiler ağı üzerinde gerçekleşen tüm eylemler bu ilişkileri gerçekleştirenlere fırsatlar sağlar ya da kısıtlara neden olur. Sosyal sermaye teorisi, kaynakları elde etmek için sosyal yapının potansiyelini düşünmek için bir yol sunarken, sosyal ağ teorisi bu sosyal yapıdaki belirli kalıpları ortaya çıkarmaya ve anlamaya çalışmakta ve sosyal sermaye sonuçlarından sorumlu olan somut mekanizmaları araştırmaktadır (Burt 2000; Sözen, 2012; Sözen ve Aslan, 2006).

Sosyal sermaye ve sosyal ağ analizi teorilerinin geliştirilmesinde ve güncel çalışmalarda yönetim bilimi kapsamında yapılan çalışmaların katkısı çok büyüktür (Cross ve Parker, 2004). Örgüt ve yönetim biliminde yapılan çalışmalarda örgüt içi ve örgütler arası ilişkilerin analizi konusunda çok sayıda araştırma örneğine rastlanmaktadır. Başka bir ifade ile örgüt araştırmaları, sosyal sermaye ve sosyal ağ analizi çalışmalarında önemli bir yer kaplamaktadır (Cross, Dickman, Newman-Gonchar ve Fagan, 2009; Hoppe ve Reinelt, 2010; Hunter, 2015; Eren, 2018a; Kilduff ve Tsai, 2007; Tichy ve Tushman, 1979; Sözen, 2012).

Gerek ağ gerekse sosyal sermaye teorileri aktörler (kişi, örgüt, ülke, vs.) arasındaki ilişkilere ve bu ilişkiler ağının oluşturduğu ağ yapısı içindeki konumlarının etkilerine odaklanmış ve hangi türdeki ilişkilerin sosyal sermaye yarattığı konusunda farklı görüşler ileri sürülmüştür. Granovetter (1973), yoğunluğu az, kısa süreli ve uzak bağlantılar olarak açıklanan zayıf bağların; Bordieu (1983), Coleman (1988) ve Podolny (2001) gibi sosyal sermaye teorisyenleri ise yakın, yoğunluğu yüksek ve sıkı ilişkilerin oluşturduğu güçlü bağların sosyal sermaye yarattığını ileri sürmüştür (Granovetter ve Swedberg, 1992; Öztaş ve Acar, 2004; Sözen, 2007, 2012; Uğurlu, 2016a).

Güçlü - Zayıf Bağlar Teorileri ve Yapısal Boşluk Teorisi

Güçlü bağlar teorisine göre, sosyal sermaye yaratan ilişkiler yakın ve sıkı ilişkilerdir (Bordieu, 1983; Coleman, 1988; Podolny, 2001; Akt. Sözen, 2013). Hangi aktörlerin yakın ve sıkı ilişki içinde olduklarına ilişkin açıklamalar ise benzerlik (homofili) ilkesi, Bott hipotezi (1957) ve toplumsal karşılaştırma teorileri gibi çeşitli teorilerden kaynağını almaktadır. Güçlü ve sıkı bağların kurulmasında benzerlik ilkesi sosyal etkileşim sürecinin temelini oluşturur. Temel fikir basittir: İnsanlar benzer kişilerle ilişki kurmayı sever. Bott hipotezine (1957) göre,

eşlerin evlilik içinde oynadıkları roller evli çifti çevreleyen ilişkiler ağına bağlıdır. Dış çevrede seyrek ağlarla çevrili evli çiftlerin diğer insanlarla göreceli olarak daha az sayıda bağlantıları olduğu nitelendirilir ve bu çiftler birbirlerinin kaynaklarına daha fazla ulaşma, birbirlerinin alanlarına daha çok girme eğilimi gösterirler ve rol ilişkilerinde bu önemli farklılıkların azalmasına yardımcı olan modeller geliştirirler. Festinger'in (1954) toplumsal karşılaştırma teorisine göre, insanlar kendileri hakkındaki gerçekleri kendilerini başkalarıyla karşılaştırarak öğrenir. İnsanlar kendilerini kimlerle karşılaştıracaklarını kendileri seçerler. Sosyal karşılaştırmalar konusunda objektif bir yaklaşım söz konusu olmadığından bu karşılaştırmalar üzerinde görüş ve tutumların etkisi çok yüksek düzeydedir (Goethals ve Darley, 1987). İnsanların kendilerine benzerlik açısından seçebilecekleri çok sayıda ölçüt ya da değişken bulunmaktadır. Sosyal etkileşimin en belirgin temelleri arasında cinsiyet, etnisite, din ve yaş gibi demografik faktörler bulunur (Monge ve Contractor, 2001). Örgütte gruplar arasında güçlü bağların yokluğunda, az miktarda bilgi veya uzmanlık akışı söz konusu olur (Hansen, 1999). Örgütlerde biçimsel ilişkilerden çok biçimsel olmayan ilişkiler daha aktif işler ve biçimsel olmayan ilişkilerin analizi sosyal ağ analizi araştırmalarında sıklıkla yapılmakta, biçimsel ve biçimsel olmayan ilişkiler arasındaki farklılıklar ortaya konulabilmektedir (Eren, 2018a). Sosyal karşılaştırma ve destek amacıyla paylaşılan özellikler temelinde insanlarda bir araya kümelenme konusunda güçlü bir eğilim vardır. Bu nedenle, örgütlerdeki biçimsel olmayan ilişki ağlarının, aralarında çok az veya hiç temas kurmaksızın ayrı gruplara bölünme tehlikesi vardır. Zayıf bağların gücü teorisi de bu noktada önem kazanmaktadır.

Zayıf bağların gücü teorisini ortaya çıkaran bir çalışmada Granovetter (1974) sosyal ağda bir kişi aracılığıyla iş bulma davranışını araştırmıştır. Araştırmada aktörlerin % 16.7' sık, % 55.6'sı ara sıra, % 27.8'i nadir temasta bulundukları kişiler aracılığı ile iş bulmuştur. Burada zayıf bağlardan (nadiren veya nadiren temas halinde olan), kastedilen, eski üniversite arkadaşları veya eski iş arkadaşları gibi kişilerdir. Zayıf bağların önemi, yoğun yapılandırılmış klikler arasındaki önemli bilgilerin aktarılmasının ötesinde anlam ifade eder. Zayıf bağlar, klikler arasındaki köprü işlevi görerek parçalanmış yapıları bir araya getirebilir ve bir topluluk üyeleri tarafından organize eyleme izin verebilir. Zayıf bağlar olmaksızın, örgütteki her kişi kendi grubu içinde sıkı biçimde örgütlenmiş olarak yaşar (çünkü her kişi bir dizi güçlü bağ ilişkisine gömülür), ancak örgütün genel yapısının parçalanması beklenirdi. Araştırmalar, birden çok bağlantısız klikle karakterize olan örgütlerin yüksek düzeyde çatışmaya maruz kaldıklarını ileri sürmektedir (Nelson, 1989). Böylece, zayıf bağ kavramı,

bireyler arasındaki ikili bağlantıların örgütlerin veya örgütlerin tümünün parçalanmasına veya kaynaşmasına nasıl katkıda bulunabileceğini anlamayı sağlar (Sparrowe, Liden, Wayne ve Kraimer, 2001). Zayıf bağlar ve güçlü bağlar teorileri olarak adlandırılan bu teoriler sosyal ağ analizine özgü teoriler olarak da adlandırılmaktadır (Kilduff ve Tsai, 2007). Bu iki farklı görüşe ek olarak sosyal sermaye yaratan ilişkilerin, birbirleri ile ilişkisi olmayan tarafların bağlantısını sağlamada üstlenilen aracılık rolünden kaynaklandığını ileri süren Burt'ın (1992) yapısal boşluklar teorisi sosyal sermaye ve sosyal ağ teorilerine farklı bir bakış açısı getirmiştir (Reagans, Zuckerman ve McEvily, 2004).

Yapısal boşluk teorisi, aktörler arası ilişkisizliğin başka bir ifade ile bağlantıların olmamasının, bu boşlukları dolduran aktörler tarafından köprü işlevi üstlenerek fırsata çevrildiğini ileri sürmektedir. Sosyal ağ analizinde arasındalık merkeziliği (betweeness centrality) ölçüsü ile ölçülebilen (Nooy, Mrvar ve Batagelj, 2005). bu görüşe göre aktörler ağlarını yeniden düzenleyerek, toplumsal ilişkilere olan yatırımlarını artırabilirler. Aralarında bağlantı olmayan aktörlerin her biri ile ayrı ayrı bağlantılar kurarak, onların arasındaki bu bağlantısızlık durumunu kendi lehlerine fırsatlar elde etmek için kullanabilirler. Dolayısıyla köprü (bridge, broker) işlevi üstlenen aktörlerin ağ içindeki önem derecesi ve ağı etkileme derecesi daha yüksektir. Ancak bunun tekrar tekrar yapılandırılması gerekebilir. Burt'a (2002) göre, aktörler, bilgi ve kaynak avantajı elde etmeye devam etmek için köprü olabilmek için yeni yapısal boşluklar aramak başka bir ifade ile sürekli olarak köprü olabilecekleri ilişkilerini yeniden yapılandırmak zorunda kalabilirler. Aynı araştırmacı tarafından yapılan bir çalışmada, bir yıl içinde köprü olarak tanımlanan bağların sadece yüzde 10'u bir sonraki yıl içinde köprü olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca sosyal ağlarda köprü (broker) rolünün yalnızca sosyal bağlamda meşruiyet sahibi olan aktörler için tavsiye edilebilir olduğunu ileri sürmektedir. Yabancılar olarak kabul edilen veya geleneksel olmayan gruplardan olan aktörler, yapısal boşluklara yayılmaya çalıştıkları için cezalandırılabilirler. Meşruiyet sorunları olan aktörler (dışarıdan gelen veya geleneksel olmayan statüden dolayı) bilgi ve kaynakların kendileri için aracılık etmekten ziyade yapısal sermayeli aktörlerden sosyal sermayeyi ödünç almak zorunda kalabilirler.

Buraya kadar yapılan açıklamalarda görüldüğü gibi sosyal sermayenin ağı oluşturan aktörlerin ilişkilerinden kaynaklandığı üzerinde görüş birliği oluşmuşsa da bunu sağlayan ilişkilerin türü ve niteliğine ilişkin farklı bakış açıları bulunmaktadır. Her bir ilişki türünün farklı koşullarda katkısı olduğu açıktır. Örneğin yakın ilişkiler ya da güçlü bağlar ağın kapalılık özelliği olarak değerlendirilebilir. Dış bağlantıları olmayan ve sadece yakın ilişkilere

sahip ağlarda güven temelli dayanışma yüksektir. Ancak bu tür kapalı ağların dış bağlantıları olmadığında yeniliklerin ya da yeni bilgilerin bu ağa girmesi de güçleşecektir. Yeni bilgiler daha uzak ve çok farklı ağ ilişkileri olan aktörler tarafından ağa taşınabilir. Dolayısıyla bir ağın güçlü ilişkiler kadar zayıf ilişkilere de ihtiyacı vardır. Ağ içinde bağlantısız aktörleri, alt grupları birbirine bağlayarak köprü görevi gören aktörler ise, ağ içinde bu bağlantısızlıkların oluşturduğu yapısal boşlukları doldurarak kendilerine üstünlük yaratabilir. İki farklı ve birbirinden bağlantısız grubu birbirine bağlayan aktör, köprü işlevi görerek hem kendine değer atfeder hem de her iki ağ için de avantajlı olabilecek koşulları oluşturabilir. Dolayısıyla sosyal sermayede hangi tür ilişkilerin sosyal sermaye yarattığından çok hangi tür ilişkilerin ne tür katkılar sağladığının farkında olunması daha doğru bir yaklaşımdır. Sosyal ağ teorisi tüm bu teorik birikimden yararlanmış ve en önemlisi bu teorik alt yapıya, kullandığı çeşitli ölçüm ve analiz yaklaşımları ile ampirik veri ve kanıtlar sağlamıştır.

Sosyal Ağ Teorisi

Sosyal ağ teorisi, bir toplumsal yapıyı araştırmanın en doğru yolunun üyelerin (aktörlerin) birbiri ile ilişkisini oluşturan bağların örüntüsünü çözümlemek olduğu temel varsayımına dayanır (Wellman, 1988). Barabasi (2010) ağ teorisinin karmaşıklık teorisinin yerine kullanılabilecek bir teori olmaktan çok, karmaşık sistemin belirmesi (emergence) ve gelişimi ile ilgilenen, karmaşıklık içinde yer alan bir yaklaşım olduğunu ileri sürmüştür. Çünkü nihai olarak anlamak ve analiz etmek zorunda olduğumuz karmaşık sistemin genel davranışı, bu ağların yapılarından ve bunlar üzerinde yer alan dinamik süreçlerin doğasından kaynaklanır. Ağ yaklaşımı, karmaşıklığı anlamak ve analiz etmek için araçlar sunar. Buraya kadar yapılan açıklamalar doğrultusunda sosyal ağ teorisinin tümünden yararlanarak oluşturulduğunu söylemek tekrara düşmeden teorik alt yapı hakkında bilgi vermek için uygun olur. Sosyal ağ teorisinin altında yatan bazı temel fikirler şöyle özetlenebilir: Birincisi, bir sosyal sistemdeki aktörlerin bağımsız olmaktan ziyade birbirine bağlı olduğu düşünülür, bu da sosyal sistemin bir parçasındaki değişikliğin sistemin diğer kısımlarını etkileyebileceği anlamına gelir. İkinci olarak, sosyal bağlar ilişkisel kaynakların (bilgi, tavsiye veya sosyal destek gibi) aktığı kanallar olarak kabul edilir. Üçüncüsü, sosyal ağın yapısı, bir sosyal sistemde belirli bir bireyden gelen ve oradan akan kaynakların miktarını ve kalitesini etkiler. Son olarak, ilişki kalıpları bireysel ve kolektif eylem için hem fırsatlar hem de kısıtlar olarak hareket edebilir (Daly, 2013).

Barabasi (2010) ağ teorisinin karmaşıklık teorisinin yerine kullanılabilecek bir teori olmaktan çok, karmaşık sistemin belirmesi (emergence) ve gelişimi ile ilgilenen, karmaşıklık

içinde yer alan bir yaklaşım olduğunu ileri sürmüştür. Çünkü nihai olarak anlamak ve analiz etmek zorunda olduğumuz karmaşık sistemin genel davranışı, bu ağların yapılarından ve bunlar üzerinde yer alan dinamik süreçlerin doğasından kaynaklanır. Ağ yaklaşımı, karmaşıklığı anlamak ve analiz etmek için araçlar sunar (Eren, 2018b). Karmaşık ağların çizilmesi, sınıflandırılması, analiz edilmesi ve yorumlanması için gerekli araştırmaları yapmada yeni kavramsal araç ve yöntemler açısından en temel katkı ağ bilimi ve sosyal ağ analizi tarafından yapılmıştır (Barabasi, 2002; Öztaş, 2003).

Sosyal ağ analizi sonucunda elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında kuramsal çerçeveden yararlanıldığı için bu bölümde tarihsel süreç içinde sosyal ağ analizinin gelişimi ve katkı sağlayan kuramsal yaklaşımlar özetlenirken her bir kuramın katkı sağladığı kavramlar da kısaca açıklanmıştır. Kuramsal çerçevenin kısmen geniş tutulmasının gerekçesi böyle açıklanabilir. Yine de oldukça geniş ve dağınık bir kuramsal çerçeveye sahip olan sosyal ağ analizini kullanarak çalışma yapacak araştırmacıların özellikle verilerin yorumlanması aşamasında yukarıda özetlenen kuramsal çerçeveyi dikkatle gözden geçirmesi ve farklı kaynaklardan da yararlanarak derinlemesine incelemesi yararlı olacaktır.

Sosyal Ağ Analizinde Bilimsel Araştırma Süreci

Bir sosyal ağ analizi araştırması planlarken araştırmacılar diğer bilimsel araştırma yaklaşımlarında olduğu gibi belli prosedürlere ve basamaklara uygun olarak hareket etmelidir. Bilimsel çalışmalarda uyulması gereken kurallara (Creswell, 2012) ek olarak sosyal ağ analizinin kendine özgü çalışma biçimi ve ağ yapısının analizinde kullandığı teknikleri bulunmaktadır. Hangi disiplinde kullanılırsa kullanılsın uygulanması gereken bu prosedürler ortaktır (Borgatti ve Foster, 2003). Örneğin; yönetim biliminde gerçekleştirilen bir sosyal ağ analizi araştırmasında örgüt içinde çalışanların birbiri ile destekleme ilişkisini araştıran bir araştırmacı da, tıpta ya da biyolojide belirli bir hastalık türünün yayılma süreçlerinin hangi yolları izlediğini araştıran bir çalışmada da, bir okuldaki öğretmenler arası öğrenme kaynaklarının nasıl paylaşıldığını inceleyen bir araştırmada da, bir sınıfta öğrenciler arası arkadaşlık ilişkilerini inceleyen bir araştırmada da sosyal ağ analizi araştırma sürecindeki prosedürler aynıdır. Bu prosedürler şu şekilde sıralanabilir (Eren, 2018a, 2018b, 2018c; Marsden, 2005; Uğurlu, 2013, 2014, 2015, 2016a, 2016b, 2018c):

- Stratejik önemi olan bir grubun belirlenmesi ile başlar. Ağ sınırları tanımlanır.
- Anlamlı ve işe yarayan ilişkilerin değerlendirilmesi ile devam eder. İncelenen ilişki türünün belirlenmesi ve araştırma sorusunun oluşturulması gerekir.

- Veri toplama için kullanılacak tekniklerin seçilmesi ve toplanması ile devam eder.
- Veri toplama sürecinden sonra toplanan verilerin sınıflandırılması, analize hazır hale getirmek üzere matrislerin oluşturulması, analiz edilerek bulguların açığa çıkarılması ve yorumlanması ile sona erer.
- Tüm bu süreçlerin sonunda da araştırma raporu hazırlanır. Bu aşamada diğer araştırmalardan farklı olarak ağ verileri görselleştirilerek de sonuçlar ortaya konulur.

Aşağıda sosyal ağ analizi araştırmasının gerçekleştirilme süreci, bir araştırmacının kullanımını kolaylaştıracak pratik yönleri ve genel özellikleri ile açıklanmıştır:

1.Adım: Stratejik Önemi Olan Bir Grubun Belirlenmesi

Sosyal ağ araştırması, farklı düzeylerdeki ağ çeşitlerini inceleyebilir. Aktörler kişiler, örgütler, gruplar, ülkeler olabilir. Ağ içinde belli bir kişi ya da grup üzerinde çalışılabileceği gibi (ego-ağ), tüm ağı (tam-ağ) içeren aktörler arası ilişkiler incelenebilir (Hanneman ve Riddle, 2005). Bazı araştırmalarda her ikisi birden kullanılabilir. Ağın tümü üzerinde çalışılması ya da belli bir aktörün belli bir konuda oluşturduğu ağ ilişkileri üzerinde çalışılması araştırmanın sorusuna, incelenecek ilişkiye ve araştırma sürecinin koşullarına, kaynaklara ve olanaklara göre tercih edilebilir. Bu nedenle ağ sınırlarının seçilmesi ve tanımlanması, sosyal ağ verilerinin toplanmasında önemli bir karardır (Lima 2010). Bir sosyal ağ analizi çalışması, araştırma sorusuna göre incelenecek ağı oluşturacak aktörlerin ve incelenecek ilişkinin tanımlanması ile başlar.

Örneğin; öğrencilerin öğrenme ağı araştırmasında:

"Bu araştırmanın aktörleri, 2015-2016 döneminde Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen yetiştirme programı dahilinde sınıf yönetimi dersini alan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu araştırmada taranan öncelikli ilişki aktörlerin öğrenme ağlarıdır. Öğrenme ağı, kişinin öğrenme fırsatı edindiği erişebildiği tüm kişi ve kaynakları ve bunlarla çeşitli biçimlerde etkileşim içinde olabileceği tüm süreçleri kapsar. Birlikte yüz-yüze ya da başka iletişim teknolojilerini kullanarak etkileşimli süreçleri kapsadığı gibi, aynı kaynaklara erişerek aynı grup içinde yer almak ve aynı görevleri yerine getirmek de öğrenme ağı kapsamına girer (Jackson ve Temperley, 2006). Araştırmada sınıf yönetimi dersine devam eden öğretmen adaylarından oluşan aktörlerin sınıfta birlikte öğrendikleri ve aynı çalışma gruplarında yer almak istedikleri arkadaşları "öğrenme ağı" olarak tanımlanmıştır" (Eren, 2018b).

Örneğin; okulların diğer okul ve kurumlarla işbirliği ağı araştırmasında:

"Bu araştırma, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Sinop ili merkezinde (Belediye sınırları içinde) yer alan Milli Eğitim Bakanlığının Taşra düzeyindeki eğitim örgütlenmesi olarak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı il düzeyinde hizmet veren kurumlar ve kamu okullarıyla sınırlıdır. Araştırmaya katılan eğitim örgütlerinin işbirliği yaptıklarını belirttiği kapsam dışı örgütler sosyal ağ analizine "diğer aktörler" olarak eklenmiş ancak bu kurumlardan araştırma evreninde yer almadıkları için veri toplanmamıştır. Bu nedenle ikincil aktörlerin birbiri ile ilişkileri analiz dışı bırakılmıştır." (Uğurlu, 2013).

Sosyal ağ araştırmacılarının hangi aktörlerden ve hangi türde bir ilişkiyi tarayacağına ilişkin karar vermesi, ağ odağının tercihi olarak adlandırılabilir. Araştırmacının soru kadar alacağı cevaba da karar vermesi gerekir. Bir sosyal ağ analizi çalışmasında araştırmanın tasarlanmasında kullanılabilecek modeller ve faktörler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Sosyal Ağ Araştırmalarının Tasarlanmasında Modeller ve Faktörler*

Soru Tipi	**Soru Örneği**
Sorunun biçimi	
İçerik	Çalışma, hangi tür etkileşimleri ele almayı amaçlamaktadır (örn. Tavsiye, arkadaşlık)?
Konu	Sorunun, konuya özgü veya genel etkileşim biçimlerini ortaya çıkarması mıdır? (örneğin, matematik öğretimi hakkında tavsiye ve öğretimle ilgili tavsiye)
Örneklem	Soru, katılımcıları sınırlı veya açık bir örneklemde yönlendiriyor mu? (örneğin, lütfen okulunuzdaki herhangi bir kişiyi adlandırın, lütfen herhangi bir kişiyi adlandırın)
İlişkinin doğası	Anketi yanıtlayanlar, yalnızca ilgilendikleri veya etkileşimde bulunmayı tercih ettikleri ya da kime en yakın olduklarıyla ilgili meslektaşları seçecekler mi, yoksa soru genel terimlerle ifade edilecekler mi? (örneğin, kiminle etkileşimde bulunmak istersiniz, kimlerle etkileşime geçersiniz?)
Kapsanan Süre	Soru, etkileşimlerin meydana gelebileceği belirli bir zaman dilimini ifade edecek mi? (ör. Geçen 2 hafta boyunca geçen yıl boyunca)
Cevabının biçimi	
Çağrışım ya da tanıma	Cevap veren kişi meslektaşları ile herhangi bir etkileşimi serbestçe çağrıştırmak mı istedi, yoksa etkileşimin gerçekleşebileceği potansiyel meslektaşlarının sabit bir listesini mi teklif etti?
İlişkinin sayısının açık ya da sabit sayıda olması	İstediği kadar meslektaş gibi cevap veren bir isim olabilir mi, yoksa bu sayı sabit mi?
İlişki hakkında ek bilgi	
İsim üretme ya da isim yorumlama	Cevap veren kişi yalnızca etkileşimde bulunduğu meslektaşların isimlerini veya bu meslektaşları hakkında bilgi vermeyi mi talep

	etmiştir (örneğin akrabalık, resmi pozisyon, önceki mesleki ilişkiler)?
Sıklık	Katılımcı, etkileşimlerin ne sıklıkta gerçekleştiğini (ör., neredeyse günlük, ayda bir kereden az) belirtmek mi istedi?
İlişkinin değeri	Katılımcı, belirtilen ilişkilere herhangi bir şekilde değer vermeyi mi talep etmiştir? (örneğin, sıralama yoluyla veya ilişkinin ne kadar önemli olduğunu belirterek)
İlişkinin sebebi	Cevap veren, meslektaşlarla etkileşim için başka nedenlerle değil, bu nedenleri mi sormak istiyor?

Kaynak: Moolenaar, N.M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology and applications. *American Journal of Education.* 119, 7-39 'dan faydalanılmıştır.

Sosyal ağ araştırmalarında ağ odağı seçimini etkileyen birçok faktör vardır. Bunlardan en önemlileri, ağın net sınırlarını belirleme yeteneği, araştırmacının belirli bir fenomeni incelemek istediği düzey (tüm ağ ya da ego-ağı gibi), erişimle ilgili kısıtlamalar (zaman, kaynak, ekonomiklik vs.) ağ odağının seçimini etkileyen en belirleyici faktörler arasında yer alır (McCormick, Fox, Carmichael ve Procter, 2011). Eğer çalışma soruları bütün bir ağ yaklaşımını zorunlu kılmazsa, bir ağdaki bireylerin çoğunluğu tarafından araştırma katılımı gerektirmediğinden, ego-ağ verilerinin toplanması tüm ağ yaklaşımına göre daha avantajlı olabilir. Tam bir ağ yaklaşımı, bir veya daha fazla tam katılımcı grubunun taahhüdünü almayı gerektirir; çünkü tipik yanıt verisi, verilerden anlamlı ve güvenilir ilişkisel örüntüleri tespit etmek için % 80'i aşmalıdır (Moolenaar, 2012). Etkin bir ağ analizi çalışması yüksek katılım gerektirir. Kilit konumdaki bir aktörün atlanması ağın anlaşılması açısından ciddi sonuçlar yaratır. (Cross ve Parker, 2004, 184). Dolayısıyla tam ağ verisi toplamak, ego ağ verisi toplamaktan daha fazla katılımcıyı araştırmaya dahil etmeyi, daha çok zaman ve çabayı gerektirir.

2.Adım: Anlamlı ve İşe Yarar İlişkilerin Değerlendirilmesi

Sosyal ağ analizinde stratejik bakımdan önemli bir grubun belirlenmesini izleyen ikinci adımı, haritalandırılması gereken ilişkiler hakkında veri toplamaktır. Veri toplama sürecine geçmeden önce hangi tür ilişkilerin ne tür sorularla açığa çıkarılacağının bilinmesi ve veri toplama süreci için hazırlığın buna göre yapılması gerekmektedir. Moolenaar'ın (2012), çeşitli eğitim araştırmalarında önemli ağ ilişkilerini açığa çıkarabilecek sorulara ilişkin örnek soruları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Eğitimde Sosyal Ağ Analizinde Ağ İlişkilerini Açığa Çıkaracak Soru Örnekleri*

Çalışma/Ağın İçeriği	Araştırma Sorusu
Friedkin ve Slater, 1994:	
Tartışma	"Tartışma" yazan sütuna, okulda meydana gelen olayları veya sorunları tartıştığınız okuldan herhangi bir kişinin adını yazın.

Öneri	"Tavsiye" yazan sütunda, okulda meydana gelen olaylarda veya sorunlarda tavsiye için başvurduğunuz okuldaki herhangi bir kişinin ismini yazın.
Arkadaşlık	"Arkadaş" yazan sütunda, lütfen yakın bir kişisel arkadaş olarak gördüğünüz okuldaki herhangi birinin adını yazın.
Kochan ve Teddlie, 2005:	
Birlikte çalışma	Lütfen bahar dönemi boyunca birlikte çalışmayı tercih ettiğiniz üç kişiyi veya bu okuldaki eğitim ortamını iyileştirmenin yollarını araştırmak için oluşturulmuş bir çalışma grubunu listeleyiniz.
Bir komiteye/ topluluğa hizmet etme	Lütfen bahar döneminde okuldaki öğrenci disiplin sorunlarının üstesinden gelmek için oluşturulmuş bir komitede en çok birlikte görev almak istediğiniz üç kişiyi belirtiniz.
Bir ofisi paylaşma	Aşağıdaki soruyu cevaplarken, okulunuzun tüm öğretmenler için ofis alanları olduğunu varsayalım. Gelecek akademik yıl boyunca bir ofis alanını birlikte en rahat paylaşabileceğiniz üç kişiyi seçiniz.
Adaylık	Lütfen fakülte refahını iyileştirmek için oluşturulmuş bir komitede gelecek yıl sizi iyi temsil edeceğini düşündüğünüz üç kişiyi seçin.
Gayri resmi dernek	Lütfen okuldan sonra eğlenmek ve dinlenmek için en çok tercih ettiğiniz üç kişiyi belirtin.

Tablo 3. *Eğitimde Sosyal Ağ Analizinde Ağ İlişkilerini Açığa Çıkaracak Soru Örnekleri (Devamı)*

Çalışma/Ağın İçeriği	Araştırma Sorusu
Cole ve Weiss, 2009:	
Sınıf yönetimi	Okulunuzda, bu ders yılı boyunca sınıf yönetimi hakkında tavsiye almak için kimlerden yararlandınız?
Kurs /ders içeriği ve planlama	Bu ders yılı boyunca, okulunuzda ders içeriğinin seçilmesi, düzenlenmesi ve planlanması konusunda kimlerden yardım aldınız?
Düşük-başarılı öğrenci	Bu okul yılı boyunca, okuldaki kimler düşük performans gösteren öğrencilere yardımcı olacak stratejiler konusunda tavsiyelerde bulundu?
Reform	Lütfen bu okul yılı boyunca [reform adı] kullanma konusunda tavsiyede bulunduğunuz okulun içindeki veya dışındaki kişileri listeleyin.
Arkadaşlık	Okuldan hangi meslektaşlarınızla birlikte zaman geçiriyor ve aile, ev ve / veya kişisel konuları görüşüyorsunuz?
Pitts ve Spillane, 2009:	
Öğretimde öneri arama	Genel olarak öğretimle ilgili tavsiye veya bilgi için kime başvurdunuz?
Matematikte öneri arama	Matematik öğretim stratejileri ve içeriği hakkında tavsiye ya da bilgi için kime başvurdunuz?
Okuma-yazmada öneri arama	Okuma-yazma öğretim stratejileri ve içeriği hakkında tavsiye ya da bilgi için kime döndünüz?
Daly ve Finnigan, 2010:	
Bilgi	Lütfen [okuma yazma] reform çabalarıyla ilgili bilgi almak için başvurduğunuz yöneticileri seçin ve hangi sıklıkta başvurduğunuzu yazın.
Öneri	Lütfen [okuma yazma] reformun uygulanması ile ilgili tavsiye almak için başvurduğunuz yöneticileri seçin ve hangi sıklıkta başvurduğunuzu yazın.

Yenilik	Lütfen [okuma yazma] reform çabalarıyla ilgili yenilikçi uygulamalar için başvurduğunuz yöneticileri seçin ve hangi sıklıkta başvurduğunuzu yazın.

Kaynak: Moolenaar, N.M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology and applications. *American Journal of Education.* 119, 7-39 'dan faydalanılmıştır.

Tablo 3'de görüldüğü gibi çeşitli örnekler verilebilir. Özellikle son dönemde eğitim araştırmalarında sosyal ağ analizi yöntemiyle yapılan araştırmalar katlanarak artmıştır (Moolenaar, 2012; McCormick, vd., 2011). Yukarıdaki araştırmalardaki soru örnekleri, bir sosyal ağ anketi oluştururken, araştırmacının sorunun formatı, cevap formatı ile ilgili tasarım faktörleri ve sosyal ağ yapısını tanımlamak için gerekli olabilecek ek bilgilerin toplanması hakkında karar vermesi gerektiğini göstermektedir (Krackhardt, 1998).

Yönetim alanında sosyal ağ analizinde kullanılabilecek soru örneklerinin nasıl oluşturulması gerektiğine ilişkin öneriler eğitim yönetimi alanında kullanılabilirliği nedeniyle Tablo 4'te verilmiştir. İlgili tabloda görülen sınıflandırmada sosyal ağ içindeki (1) işbirliğini gösteren ilişkiler (2) ağın enformasyon paylaşım potansiyelini gösteren ilişkiler, (3) ağın katılığını gösteren ilişkiler ve ağın içindeki esenliği ve dayanışmayı gösteren ilişkiler biçiminde bir sınıflandırma yapılmıştır (Cross ve Parker, 2004, 181-182).

Tablo 4. *Önemli Ağ İlişkilerini Açığa Çıkaran Sorular*

Ağ içindeki işbirliğini gösteren ilişkiler	
İletişim	-Aşağıda adları sıralanan kişilerle (x….) konusunu ne kadar sık konuşursunuz?
	-Bu kişilerin her biriyle, grup içindeki diğer insanlara kıyasla genellikle ne ölçüde iletişim kurarsınız?
Enformasyon	-Bu kişiden işinizi yapabilmek için gerekli enformasyonu son üç ay içinde ne sıklıkla aldınız?
	-Bu kişilerin her biri size, işinizi yapmakta kullandığınız enformasyonu ne ölçüde sağlıyor?
	-İşle ilgili enformasyonu genellikle kimlerden edinmeye çalışırsınız?
	-İşle ilgili enformasyonu genellikle kimlere verirsiniz?
Problem çözme	-İşinizle karşılaştığınız yeni ya da meydan okuyucu problemler üzerinde düşünebilmek için genellikle kimlere başvurursunuz?
	-İşinizde karşılaştığınız yeni ya da meydan okuyucu problemler üzerinde düşünebilmenizi sağlamakta, bu kişilerden her biri size ne kadar yardımcı oluyor?
Buluşçuluk	-Yeni ya da buluşçu bir fikri tartışmak için en çok kimlere başvurursunuz?
Ağın enformasyon paylaşım potansiyelini gösteren ilişkiler	
Bilgi farkındalığı	-Bu kişinin bilgi ve becerilerini biliyorum. Ama bu mutlaka benim de aynı becerilere sahip olduğum ya da aynı alanda bilgili olduğumu değil, bu kişinin hangi becerilere sahip olduğunu ve bilgili olduğunu bildiğimi gösterir.
Erişim	-Enformasyona ya da tavsiyeye ihtiyacım olduğunda, sorunumu çözme konusunda bana yardımcı olması bakımından, bu kişi genellikle makul bir süre içinde erişebildiğim bir insandır.
Katılım	-Bu kişi, bana yardımcı olmasını istediğimde, problemi benimle birlikte çözme çabasına aktif katılacağından emin olabildiğim bir insandır.
Emniyet	-İşle ilgili konularda bu insandan enformasyon isterken, kendinizi ne ölçüde emniyette hissedersiniz?

Ağın katılığını gösteren ilişkiler	
Karar verme	-Önemli bir karar öncesinde sahip olunması gereken girdiler için kimlere başvurursunuz?
Daha fazla iletişim	-Eğer bir kişiyle (x kişisiyle) daha fazla iletişim kurabilseydim, işimde daha etkin olurdum.
Görev akışı	-Aşağıda adları sıralanan kişilerden hangileri size, işinizi yapabilmeniz için gerekli girdileri ne ölçüde sağlıyor?
	-İşinizde elde ettiğiniz çıktıları aşağıda adları sıralanan kişilere ne ölçüde ulaştırıyorsunuz?
Etki gücü	-Aşağıda adları sıralanan kişilerden her birinin bu kuruluşta (kuruluşun adı) ne ölçüde etkili olduğunu (yani bu kuruluşta işleri evirip çevirme gücüne, ağırlığına ya da etki gücüne ne ölçüde sahip olduğunu) belirtiniz.
Ağın içindeki esenliği ve dayanışmayı gösteren ilişkiler	
Hoşlanma	-Bu kişilerden ne kadar hoşlandığınızı belirtin.
Dostluk	-Kişisel dost saydığınız (yani öğle ve akşam yemeğine, içki içmeye gitmek, ev ziyaretinde bulunmak ve benzeri gayri resmi faaliyetler için en sık görüştüğünüz) kişiler kimler?
Kariyer desteği	-Mesleki yetişmenize ve gelişmenize kimler katkıda bulundu? Kariyerinizde ilerlemenize aktif ilgi göstermiş ve yardımcı olmuş kişileri de sayın.
Kişisel destek	-İşinizde tersliklerle karşılaştığınızda, projeniz başarıya ulaşmadığında ya da belli bazı kararlar canınızı sıktığında, kişisel destek alabilmek için kimlere başvurursunuz?
Enerji	-Bir kişiyle etkileşim kurduğunuzda, enerji düzeyiniz bundan nasıl etkilenir?
Güven	-Bir grup içinde, çıkarlarınızı en iyi gözeteceğine güvendiğiniz kişiler kimler?

Kaynak: Cross, R. ve Parker, A. (2004). *Sosyal şebekelerin saklı gücü.* (Çev:Ahmet Kardam). İstanbul: Henkel Yayıncılık. 'dan faydalanılmıştır.

Sosyal ağ analizinin eğitim araştırmalarında en yaygın kullanımı bir okuldaki tam ağın incelenmesi biçimindedir. Bu yöntemde, sınırlı bir örneklemdeki (ör. Bir okul veya bölge) tüm eğitimcilerin, öneri istedikleri zaman, kimlerle etkileştiklerini belirtmeleri istenir. Bu veriler kullanılarak bir okul veya yerleşim bölgesinde (il, ilçe) eğitimciler arasındaki öneri ilişkilerinin örüntüsünü yansıtan bir öneri ağı oluşturulabilir (Eren, 2018a, 2018b, 2018c; Eren ve Anık, baskıda; Gezen, 2018; Toytok, Eren-Uğurlu ve Gezen baskıda; Uğurlu, 2013). Bu yöntemde, odak bireyler rastgele olarak veya belirli bir gruptaki biçimsel pozisyonları veya üyelikleri gibi belirli kriterlere göre seçilir ve daha sonra kartopu örnekleme tekniği (Cresswell, 2012) ile etkileşimde bulunduğu diğer aktörleri izlemek için kullanılır. Merkezi aktör ve onun kişisel ağı arasındaki belirlenen ilişkiyi (örneğin kaynak alış-verişi gibi) açıklığa kavuşturmak için kullanılır (Moolenaar ve Daly, 2012). Ağ araştırmalarında bir diğer yaklaşım da katılımcılardan doğrudan soru formuyla veri toplamak dışında, belirlenen ve tanımlanan ağ ilişkilerine ilişkin açık kaynaklardan veri toplamadır.

3.Adım: Verilerin Toplanması

Ağ araştırmalarında kullanılan veri toplama teknikleri genel olarak üçe ayrılır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır (Kilduff ve Tsai, 2007; Ushakov ve Kukso, 2015):

Tam ağ verisi toplama: İlk olarak tüm ağın katılımcılarına ulaşılması için önce ağın sınırları çizilerek kaç katılımcı olacağı net olarak belirlenir ve listelenir. Örneğin bir okuldaki toplam öğretmen sayısı kaç ise liste oluşturulur, isimler bir kâğıda sıralanır. Bu listeler doğrudan kurumun ilgili birimlerinden de istenebilir ya da alınabilir. Üniversiteler arasındaki bilgi paylaşımı ağının araştırıldığı bir sosyal ağ analizi çalışmasında tüm üniversitelerin listesi YÖK'ün web sitesinden alınabilir. İl düzeyinde okullar arası işbirliğinin araştırıldığı bir sosyal ağ analizi çalışmasında İl Milli Eğitim Müdürlüğünden okul listesi edinilebilir. Ardından bu listedeki her katılımcının önceden belirlenen soruyu cevaplamak için listeden seçim yapması istenir ve bu işlem listedeki her aktör cevaplayana kadar tekrarlanır. Kurum adına cevaplayacak her kişi ile tek tek görüşme yapılır ve listeden seçim yapması istenir. Veri toplama süreci bittiğinde listedeki katılımcı sayısı kadar veri çifti elde edilmiş olur. Örneğin okulda 40 öğretmen varsa, listeleme tekniği ile veri toplandığında 40X40'lık bir veri matrisi oluşturulur. 180 üniversite varsa, 180 üniversite adına belirlenen ilişki türüne göre yanıtlar 180X180'lik bir veri matrisi oluşturur. Eğer bu listedeki katılımcıların tümüne ulaşılamadıysa ikinci bir veri toplama tekniğine geçilebilir. Ancak veri toplamada en ideal teknik budur.

Kartopu örnekleme ile veri toplama: Listenin tümüne ulaşılamadıysa kartopu örnekleme yoluyla listedeki katılımcılardan bireysel ağ verisi toplanır. Ego ağı verisi ya da egosentrik veri olarak adlandırılan bu veri toplama tekniğinde ilkine göre veri kalitesinden fedakârlık yapmak gerekecektir. Bu veri toplama tekniğinde katılmayı kabul edenlerden sorulan soruya cevap vermesi istenir. Örneğin kurumda güven ilişkisinin araştırıldığı bir sosyal ağ analizi çalışmasında hangi arkadaşlarına güven duyduğu sorularak onların isimlerini yazması ya da söylemesi istenir. Ya da önceden hazırlanan kurum listesinden bu arkadaşlarını seçmesi istenir. Bu verilerden, katılımcıların her birinin egosentrik ağdaki konumu tahmin edilebilir. Bu yaklaşım, özellikle tüm üyelerden veri elde edilmesinin imkânsız olduğu çok büyük kurumlar ya da ağlar için uygun görünmektedir. Ağ verisi toplanmayan aktörlerin de ağa dâhil edilmesini sağlar. 35 aktörlük bir ağ içinde 15 katılımcıya erişildi ise erişilemeyen diğer aktörlerin de ağda temsil edilmesini sağlar. Tüm ağ katılımcılarına ulaşmak genellikle güç olduğundan alan çalışmalarında en çok bu yaklaşım kullanılmaktadır.

Dokümantasyon tekniği ile veri toplama: Sosyal ağ analizinde üçüncü bir veri toplama yaklaşımı katılımcıların kendilerinden veri toplamak yerine arşiv kayıtları, açık kaynaklar gibi dokümanlardan yararlanarak veri toplamaktır. Personel kayıtları, örneğin, iş başvurusunda bulunanların kimler hakkında bilgi sahibi olduğu, kimin kimin akrabası olduğu, kimin için işe alım yapmasını tavsiye ettiği gibi bir bilgi hazinesi içerir (Burt ve Ronchi, 1990). Okulda

öğrencilerin ders listeleri, sosyal kulüplerin listeleri, okulda yerleşim yerlerine göre oluşturulmuş listeler, öğretmen personel kayıtları gibi erişebilir nitelikte olmak ve izinlerinin alınması koşuluyla tüm veriler bu açıdan değerlendirilebilir. Bazı örgütlerde arkadaşlık ve akrabalık gibi ilişkilerin kayıtları bir dizi farklı amaç için toplanır ve genellikle sosyal ağlarda öncü çalışmaların temelini oluşturur. Örneğin, Uzzi'nin (1996) hazır giyim üretim endüstrisi üzerindeki çalışmaları, Bayan Konfeksiyon İşçileri Sendikası tarafından toplanan kayıtları kullanarak ve Padgett ve Ansell'in (1993) yüzlerce yıl öncesinin kayıtlarını kullanarak Medici ailesi üzerinde çalıştıkları görülebilir. Arşiv kayıtları özellikle katılımcılara yaklaşmanın riskli, tehlikeli olabileceği durumlarda veya katılımcıların anketlere cevap vermenin olası olmadığı durumlarda yararlıdır (Marsden, 2005). Örneğin Uğurlu'nun (2016b) çalışmasında üniversiteler ve öğretmen yetiştirme programları arasında Farabi Öğrenci Değişim Programı üzerinden öğrenci kabul etme ve öğrenci gönderme ilişkisi üzerinde çalışılmıştır. Üniversitelerin web sitelerinde öğrenci değişim programlarının duyuru listeleri kamuya açık kaynaktır ve karşılıklı olarak üniversiteler arasındaki etkileşimi belirlemek için bir ölçüt olarak kullanılmıştır.

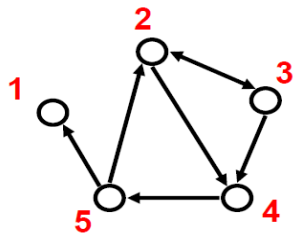
Bu arada daha önce bahsedilen katılımcılara yaklaşmanın tehlikeli olması konusunu açmak gerekir. Sosyal ağ analizi çalışmaları, örtük bilgiyi açığa çıkarma potansiyeline sahiptir (Nooy, Mrvar ve Batagelj, 2005; Scott, 2000). Bu bilgi bazı durumlarda katılımcıların bile çok farkında olmadıkları ya da ağ ilişkilerinin bilinmesinden hoşlanmadıkları bir bilginin tesadüfen açığa çıkarmasına neden olabilecek bir bilgi de olabilir. Örneğin güven ilişkisinin sorgulandığı bir çalışmada borç alıp verme ilişkisi aynı zamanda güven ilişkisini temsil edebilir (Waldstrom, 2001; Wasserman ve Faust, 1994). Buna ek olarak güvenlik birimleri tarafından kriminal suç ağlarının ortaya çıkarılmasında sosyal ağ analizi araştırmaları kullanıldığında e-posta trafiğinin izlenmesi, telefon görüşmelerinin izlenmesi, banka para trafiğinin izlenmesi gibi veriler kriminal ağın ortaya çıkarılmasını sağlar. Böyle durumlarda katılımcılara doğrudan kiminle birlikte suç işliyorsunuz sorusu sorulamaz. Bunun yerine çeşitli ilişkileri dokümanlar üzerinden taranarak ağ analizleri gerçekleştirilir (Schwartz ve Rouselle, 2008). Yukarıda açıklanan her veri toplama yaklaşımının kullanım alanları vardır ve veri toplama sürecinde amaca en uygun ve en sağlıklı veri toplama tekniği tercih edilmelidir.

4.Adım: Verilerin Analizi ve Yorumu

Sosyal ağ analizinde verilerin toplanmasının ardından verilerin öncelikle analize uygun hale getirilmesi gerekir. Sosyal ağ analizinde kullanılan yazılımların sayısı kadar yapılabilecek analiz biçimleri de özellikle bilişim alanındaki gelişmelerle eşgüdümlü biçimde

hızla artmıştır. Son yıllarda çok sayıda yeni analiz yazılımlarının (UCINET, Pajek, NodeXL, SIENA, NetMinet, Mathematica, EgoNet, Gephi, Tulip gibi) ortaya çıkması bu konudaki araştırma eğiliminin artması nedenlerinden biridir (Eren, 2018a). Bu yazılımlardan biri seçilerek yapılacak analiz için öncelikle toplanan verilerin analiz programına yüklenebilecek biçimde kodlanarak veri matrislerinin oluşturulması gerekmektedir. Komşuluk matrisi adı verilen bu veri matrisi, hangi aktörün hangi aktörle bağlantısı olduğunu temsil etmektedir.

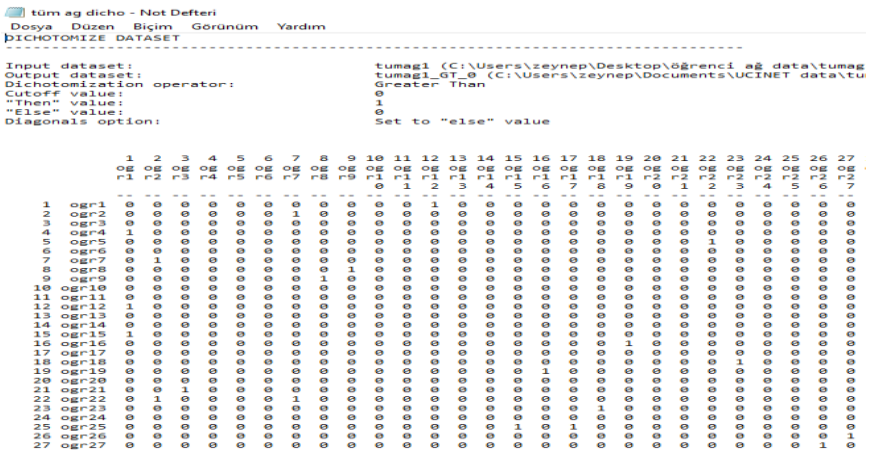
Komşuluk matrislerinin oluşturulmasında aşağıdaki kurallara uyulmaktadır (Borgatti ve Foster, 2010; Borgatti, Everett ve Johnson, 2013): Eğer bir aktör başka bir aktörle bir bağlantıya sahip ise "1", değil ise "0" değerini alır. Sadece aktörlerin biri ilişkili olduğunu belirtmişse bu tek yönlü ilişkidir. Aktörler kendileri ile bağlantılı olamazlar. Bu nedenle aktörün kendisi ile bağlantısı "0" değeri alır. Aynı biçimde aralarında ilişki olmayan aktörler arasındaki ilişkinin değeri de "0" dır. Her iki aktör birbiri ile ilişkili ise, bağlantı çift yönlüdür ve yönlü bağlantı adını alır. Her iki aktörün ilişkileri belirtilirken "1" değeri alır. Bu kurallara uygun olarak oluşturulan veri matrisi Şekil 3'teki gibi görünür.



$$A = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 1 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}$$

Şekil 3. *Komşuluk matrisi (Eren, 2018a)*

Belirtilen kurallara uygun olarak oluşturulan komşuluk matrislerinin analiz yapılabilecek biçime dönüştürülmesi ile analiz programına yüklenen veri matrisi Şekil 4'teki görünür.



tüm ag dicho - Not Defteri

Dosya Düzen Biçim Görünüm Yardım

DICHOTOMIZE DATASET

```
Input dataset:                          tumag1 (C:\Users\zeynep\Desktop\öğrenci ağ data\tumag
Output dataset:                         tumag1_GT_0 (C:\Users\zeynep\Documents\UCINET data\tu
Dichotomization operator:               Greater Than
Cutoff value:                           0
"Then" value:                           1
"Else" value:                           0
Diagonals option:                       Set to "else" value
```

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
		ögr1	ögr2	ögr3	ögr4	ögr5	ögr6	ögr7	ögr8	ögr9	ögr10	ögr11	ögr12	ögr13	ögr14	ögr15	ögr16	ögr17	ögr18	ögr19	ögr20	ögr21	ögr22	ögr23	ögr24	ögr25	ögr26	ögr27
1	ogr1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	ogr2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	ogr3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	ogr4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	ogr5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
6	ogr6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	ogr7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	ogr8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	ogr9	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	ogr10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	ogr11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	ogr12	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	ogr13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	ogr14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	ogr15	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	ogr16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
17	ogr17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	ogr18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
19	ogr19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	ogr20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	ogr21	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	ogr22	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	ogr23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	ogr24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	ogr25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26	ogr26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
27	ogr27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

Şekil 4. *Komşuluk matrisinin UCINET 6.0 Yazılımında Analize Hazır Hale Getirilmiş Görünümü*

Veri matrisi Şekil 4'teki gibi oluşturulduktan sonra araştırma sorusunun yanıtlanabilmesi için sosyal ağ analizine özgü ölçüm teknikleri ile analizler gerçekleştirilebilir. Sosyal ağ analizinde ağ yapısı ve bağ gücü olmak üzere iki tür analiz yaklaşımı ve her ikisinin içinde yer alan analiz teknikleri kullanılmaktadır. Ağın yapısal özellikleri, genel anlamda, incelenen ağın bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlayan ve tüm ağ ilişkilerinin oluşturduğu yapıyı ve özelliklerini ortaya koyan analiz yaklaşımıdır. Bağ gücü ise, ağ içindeki aktörlerin tek tek özelliklerini ve bu aktörlerin ağ içindeki konumlarını ortaya koyan, ağ içinde etki kapasitesi yüksek aktörleri belirlemeyi sağlayan analiz yaklaşımıdır (Öztaş ve Acar, 2004). Sosyal ağ analizinde bu iki yaklaşımın birlikte kullanılması, analiz edilen ağın bütüncül değerlendirilmesini sağlamaktadır. Buna ek olarak sosyal ağ içinde alt gruplar, klikler ve yapısal boşlukların analizleri de yapılmaktadır (Eren, 2018b). Sosyal ağ analizinde kullanılan analizler ve açıklamaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Sosyal Ağ Analizinde Kullanılan Ölçümler*

Sosyal Ağ Analizi Ölçümleri	***Tanım ve Açıklama***
Ağ Merkezileşme (Network Centralization)	Bir aktörün bağlı olduğu aktörlerle olan ilişkilerinin sayısının, bu ikinci aktörlerin diğer aktörlerle olan ilişkilerinin sayısına ağırlıklandırılmış oranı.
Yoğunluk (Density)	Bir ağdaki aktörler arası mevcut bağların sayısının, olması muhtemel en çok bağ sayısına oranı. 0-1 değerleri arasında değerler alabilen yoğunluk oranının yüksek olması ağ içindeki aktörlerin daha sıkı bağlantılı olduğunu gösterir.
Derece (Degree)	Diğer aktörlerle olan doğrudan bağlantıların sayısıdır. Derece, ağ içindeki aktörlerin birbirleri ile bağlantılarının toplam sayısı olarak tanımlanmaktadır.
Gelen Derece (In-degree)	Diğer aktörlerden aktöre doğru olan bağlantıların sayısı (gelen bağlantılar) (Seçilme sayısı)
Giden Derece (Out-degree)	Aktörün diğer aktörlere doğru olan bağlantılarının sayısı (giden bağlantılar) (Seçme sayısı)
Yakınlık (Closeness)	Grup içindeki aktörlerin birbirine uzaklığının mesafesini veren ölçü birimidir. Bir aktörün ağdaki diğer aktörlere doğrudan veya dolaylı olarak mesafesinin derecesidir ve aktörün ağ içinde bilgiye erişim yeteneğini, ağdaki diğer aktörlere ne kadar hızlı bağlanabileceğini yansıtır.
Arasındalık (Betweenness)	Ağ içindeki aktörün diğer aktörlerin arasında (yolları üzerinde) bulunma derecesi, köprü.
Öz-vektör merkeziliği (eigenvector centrality)	Bir aktörün ağ yapısı içindeki önem derecesi.
Kümelenme Katsayısı (Clustering Coefficient).	Ağ içindeki çeşitli aktörlerin komşuları ile aralarındaki doğrudan bağlantılarının bir ölçüsüdür. 0-1 değerleri arasında değerler alabilen kümelenme katsayısının yüksek olması ağ içindeki aktörlerin daha sıkı bağlantılı olduğunu gösterir.
Klik (Clique)	Bir ağın birbirine doğrudan ve güçlü bağlarla bağlı aktörlerinin oluşturduğu alt kümesi. N-Klik: Bir ağın n sayıdaki bağla birbirine ulaşabilen tüm aktörleri
Köprü (Bridge)	İki aktörü birbirine bağlayan ve ortadan kaldırılması durumunda iki aktörü bağlantısızlaştıracak bağ.

Köprübaşı /Ulak (Gatekeeper)	Ağın dış dünya ile bağlantısını sağlayan tek aktör
Yalnız –İzole (Isolated)	Ağdaki diğer aktörlerle bağlantısı olmayan aktör.
Yıldız (star)	Bir gruptaki en yüksek merkeziliğe sahip (yıldızın ortasındaki) aktör.
Yapısal Boşluk	İki bağımsız ağ ya da aynı ağ içerisindeki iki aktör ve/veya grup arasındaki bağlantısızlık durumu.
Merkezilik Ölçüleri (Centrality Measures)	Derece, yakınlık, arasındalık ve özvektör merkeziliğinin birlikte değerlendirilmesi.

Kaynak: Chiristakis ve Fowler, 2012; Nooy, Mrvar ve Batagelj, 2005; Öztaş ve Acar, 2004; Scott, 2000; Wasserman ve Faust, 1994'tan uyarlanarak oluşturulmuştur (Uğurlu, 2013; Eren, 2018a)

Tablo 5'te görülen ve açıklanan kavramlar ve analiz yaklaşımları sosyal ağ analizindeki en temel ölçümleri oluşturmaktadır. Tabloda verilen ve açıklanan ölçümler üç grupta değerlendirilebilir:

Öncelikle sosyal ağın bir bütün olarak değerlendirilmesini ve ağ yapısal özelliklerini belirlemeyi sağlayan ölçümler ağın yapısı adı altında toplanır. Tablo 5'de görülen ağ merkezileşme ölçüsü, yoğunluk, kümelenme katsayısı, gibi ölçümlerin yanında tabloda verilmeyen geçişlilik, erişilebilirlik gibi farklı ölçümler de kullanılmaktadır. Sosyal ağ analizinde oldukça kapsamlı ve ayrıntılı analizler yapıldığından tümünün burada verilmesi ve açıklanması yerine en sık kullanılanlar seçilerek verilmiştir.

İkinci grup analiz yaklaşımları ve ölçümler olarak ağ içindeki aktörlerin konumlarını ortaya koymayı sağlayan bağ gücü sınıflandırması yapılabilir. Bu kapsama giren ve Tablo 5'de verilen ölçümler derece, yakınlık, arasındalık, öz-vektör merkeziliği ölçümleridir. Bu ölçümler ağın içindeki kritik aktörleri ve öne çıkan, ağ üzerindeki etki derecesi yüksek ve düşük aktörleri belirlemeyi sağlamaktadır. Bu analizler sonucunda ayrıca hangi aktörlerin ağ içinde en çok tercih edilen ve öne çıkan yıldız, diğerlerinin bağlantısızlıklarından kendisine çıkar sağlayan köprü ya da hiçbir aktörle bağlantı kurmadığı için ağın olanaklarından yararlanmayan izole aktör gibi roller üstlendiği de belirlenir. Aktörlerin ağ içindeki birbirlerine karşı durumlarını ortaya koyan bu analizler analiz birimlerinin taşıdığı ilişkinin türüne ve taşınan şeye (bilgi, para, dostluk, hastalık, vs) göre anlamlandırılır. Bu konuda kuramsal çerçevede gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Üçüncü grup analiz yaklaşımları da Tablo 5'de görülen yapısal boşluklar, klikler, alt grupların belirlenmesi ve birbiri ile karşılaştırılmasını içeren analizlerdir. Bu analizler, ağın içindeki belli blokları birbiri ile karşılaştırarak ağa uygunluğunu ya da diğer gruplarla bağlantılarını, ağı etkileme ve yönlendirme derecelerini ortaya koymayı sağlar. Ayrıca ağ içindeki bölünmeleri ve parçalanmaları ortaya koyar. Ağın güçlendirilmesi için hangi

aktörlere müdahale edileceğini, hangi ilişkilerin desteklenip hangilerinin bozulması gerektiğini belirlemeyi sağlar.

Analizlerin sonucunda elde edilen bulgular diğer araştırmalar gibi kuramsal çerçeveye ve diğer araştırma sonuçlarına göre yorumlanır. Bu konuda kuramsal çerçevede verilen kuramsal açıklamalardan ve her bir kuramsal yaklaşımın sosyal ağ analizine katkı sağladığı temel kavramlardan yararlanılmaktadır. Diğer araştırmalardan farklı olarak sosyal ağ analizinde bulgular görsel olarak da (Borgatti, 2002) ortaya konulmakta ve yorumlanmaktadır (Şekil 1, 2).

Bilimsel araştırma amaçlı sosyal ağ analizi uygulamalarında bulguların ortaya konularak yorumlanması ve raporlaştırılması son aşama olmakla birlikte örgütsel analizde pratik uygulamalarda sosyal ağ analizi çalışmalarına geri bildirim oturumları ve ilişki geliştirme araçları da eklenmiştir. Geri bildirim oturumlarında sosyal ağ analizinin katılımcılarına ağ içindeki konumları ile ilgili bilgi aktarımı, örgütteki ilişkilerin geliştirilmesi için hem yöneticilere hem de çalışanlara alınacak önlemler konusunda öneriler verme ve örgütteki ilişkilerin düzeltilmesi için müdahale programları düzenleme söz konusu olmaktadır (Cross ve Parker, 2004). Sosyal ağ analizinin örgütteki biçimsel olmayan ilişkileri açığa çıkarma kapasitesi yüksektir. Bu ilişkilerin örgüt yararına düzenlenmesi için öncelikle bunların varlığını kabul etmek gerekmektedir.

Sosyal Ağ Araştırmalarına Eleştiriler ve Kısıtlılıklar

Sosyal ağ analizi hala gelişen bir araştırma yöntemidir. Sosyal ağ analizine yöneltilen en büyük eleştirilerden biri kullanılan ölçme tekniklerinin tanımları yapılmış olsa da operasyonel tanımlarının hala sosyal ağ araştırmacılarının kendi içinde de tartışılmaya devam edilmesidir (Emirbayer ve Goodwin, 1994). Günümüzde büyük ölçüde oturmuş teknikler ve analiz yaklaşımları oluşmuştur. Özellikle geliştirilen yeni yazılımların daha büyük veri kütlelerini analiz etme kapasitesine sahip olması, sosyal ağ analizi çalışmalarına da hız kazandırmıştır (Moolenear, 2012).

Sosyal ağ analizinde en kritik konu gizliliğin güvence altına alınmasıdır. Sosyal ağ analizinde toplanan verilerin anonim olmayışı hem verilerin toplanmasında hem de veri sunumunda çekingenlik yaratmaktadır (Marsden, 2005). Veri toplanan katılımcıların isimlerinin ağ haritalarında açıkça gösterilmesi, ağ ilişkilerinde olumlu ya da olumsuz biçimde kritik konumlarda yer aldığını gören katılımcılarda haklı olarak tedirginlik yaratmaktadır. Bu nedenle veri güvenliği ve gizlilik sosyal ağ analizi araştırmalarında diğer

araştırmalardan daha fazla dikkat edilmesi gereken bir yöndür. Toplanan sosyometrik verilerin hiçbir şekilde isimler şifrelenmeden kullanılmayacağı ve hiç kimseyle kimliklerinin paylaşılmayacağına ilişkin güvence verilmesi, analizi uygulayanın güven oluşturması gerekmektedir. Bu sağlanamadığında katılımcıların veri saklama, yanıltma, araştırma için bilinmesi gereken kritik ağ ilişkilerine ulaşamama riski bulunmaktadır (Borgatti ve Foster, 2010; Borgatti, Everett ve Johnson, 2013). Veri toplama sürecinde herkesin katılacağı bir toplantı yaparak veri toplamaya başlamak, verileri e-posta yoluyla ya da sınıf ve okuldaki uygulamalarda kapalı zarfla toplamak, analiz sonuçlarının isim belirtilerek hiç kimse ile paylaşılmayacağı konusunda güvence vermek ve toplu sonuçları bir toplantı ile sunum yaparak duyurmak, analiz sonucunda ek bir çalışma ya da müdahale programı uygulanacaksa çalışma gruplarını rastlantısal olarak seçerek kimseyi deşifre etmemek alınabilecek birkaç önlemdir (Cross ve Parker, 2004).

Sosyal ağ analizine yöneltilen bir diğer eleştiri, sosyal ağ analizinin kurucusu sayılan Barnes (1954) tarafından ileri sürülmüştür. Ağ büyüklüğünü belirleyen sınırların keyfi olarak tanımlanmasının ağ içinde önem arz eden özelliklerin bazılarının ihmal edilmesi nedeniyle sonuçlar üzerinde yanıltıcı olabileceğini belirtmiştir. Sosyal ağ araştırmacılarında genel eğilim, operasyonel bir sınır belirlemek (veri toplanacak ilişki türünün açıkça tanımlanması) ve ağ verilerinin bu aktörler ve bu aktörlerin doğrudan ilişkide bulundukları aktörlerden kartopu örneklemesi yöntemi ile toplanması biçimindedir. Ağ büyüklüğüne ve veri toplamada nereye kadar (hangi aktöre kadar) gidilebileceğine ilişkin sorun bu biçimde aşılırken bunun birden fazla veri toplama tekniği kullanılarak veya iki ya da daha fazla uygulama arasındaki korelasyonun hesaplanması ve ağların sosyal ağ analizinin kendisine has ölçümlerle karşılaştırmasıyla aşıldığı (Nooy, Mrvar ve Batagelj, 2005) görülmektedir. Araştırmacılar genellikle eksik veriden kaçınmak için çalışmakta ve mümkün olduğunca temsili bir örnek kullanmaktayken, sosyal ağ araştırması yapılırken eksiksiz bir veri seti toplamak daha büyük önem taşımaktadır (Lima, 2010). Yüksek yanıt oranları geçerli ve güvenilir ağ analizleri için gereklidir, çünkü bireyden diğer kişilerle ilgili veriler ve bireyle ilgili diğerlerinden gelen veriler, ağlardaki ilişki yapısını ve onların birbiri ile ilişkilerini anlamak için gereklidir (Moolenaar, 2012).

Sosyal ağ analizine ilişkin eleştirilerde asıl sorunun bakış açısından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Hanneman'a (1987) göre, ağ yaklaşımı ile yapılan araştırmalar aktörlerin özelliklerinden çok aktörler arası ilişkilerin oluşturduğu yapıya odaklandığı için gözlemler birbirinden bağımsız değildir. Bir aktör seçildiğinde aktörle ilişkili olan ve onun ağında yer

alan tüm aktörler ağa dahil edilir ve ilişkiler örüntüsü bu biçimde oluşturulur. Dolayısıyla toplanan veri sosyometrik veri gibi ele alınmalıdır. Pozitivist paradigma gözlemlerin birbirinden bağımsız olduğunu varsayarken ağ yaklaşımlarında gözlemler birbiri ile ilişkilidir. Dayandığı temel varsayımları birbiri ile taban tabana zıttır ve onu farklı kılan da budur. Bu nedenle ilkinde aktör niteliklerine yoğunlaşırken bu yeni paradigmada ilişkinin oluşturduğu yapı ve bunun niteliği ile ilgilenilir (Barabasi, 2010). Dolayısıyla burada sorunu yaratan, paradigması farklı bir araştırmayı eski paradigmanın kurallarına göre yargılama ve onu meşrulaştırma kaygılarından kaynaklanmaktadır (Eren, 2018a).

Eğitim Araştırmalarında Sosyal Ağ Analizi

Eğitim araştırmalarında sosyal ağ analizinin kullanımı henüz diğer disiplinlerdeki kadar yaygınlaşmamıştır. Bunda en büyük etken, eğitim araştırmalarının psikoloji biliminin daha çok etkisinde olması nedeniyle pozitivist yaklaşımlara ve deneysel yönteme daha çok değer vermesi, araştırmalarda sosyal ağ analizinin tam aksine bireysel değişkenlerin niteliğinin öne çıkmasıdır. Buna ek olarak bir diğer sebep de sosyal ağ analizinin eğitim araştırmalarında diğer disiplinlere nazaran meşruiyetinin daha fazla sorgulaması ve tutucu davranılmasıdır (Carolan, 2014). Oysa eğitim araştırmalarında sosyal ağ analizinin kullanım potansiyeli oldukça yüksektir. Nitekim son yıllarda eğitim araştırmalarında ağ bakış açısı ve sosyal ağ analizi yöntemiyle yapılan araştırmaların sayısı ülkemizde kısıtlı olsa da dünyada katlanarak artmaktadır.

Her şeyden önce yirmi birinci yüzyılda tüm alanlarda olduğu gibi eğitimde de önemli değişiklikler gerçekleşmiştir. Bu süreçte ağ bakış açısı eğitim alanında da kendine yer bulmuştur. Ağ mantığı, öğrenenler arası ilişkiyi sınıf içinden dijital teknolojilerin de yardımıyla sınıf dışına doğru uzatmıştır. Yeni bilim bakış açısı ile sınıf, sadece öğrencilerin bir arada birlikte öğrendiği yerler olmaktan çıkarak grup dinamiğinin tüm özelliklerini de içeren, sınıf içi ilişki yapılarını ağ mantığı ile değerlendirerek onları bu bakış açısı ile analiz eden bir yaklaşımı getirmiştir (Moolenaar ve Daly, 2012). Kişiler artık kendi öğrenmelerini çeşitli biçimlerde (uygulama toplulukları, kişisel ağlar, profesyonel öğrenme toplulukları gibi) kendileri organize etmekte ve yeni öğrenme teorileri olduğunu ileri süren Bağlantıcılık teorisyenleri (Downes, 2011; Siemens, 2005) mevcut öğrenme teorilerinin bu değişime cevap verme konusunda yetersiz kaldığını ileri sürmektedir (Eren, 2018b). Öğrenme, kendimizin dışında bir organizasyon veya veri tabanı içinde yer alabilir, özel bilgi setlerini birbirine bağlamaya odaklanır ve daha fazla öğrenmemizi sağlayan bağlantılar mevcut bilgimizden

daha önemlidir. Dolayısıyla, önemli olan kişinin bilgi düzeyinden çok, onun öğrenme potansiyeli ve bağlantılarıdır (Downes, 2011; Eren, 2018b; Siemens, 2005).

Ağ mantığı, sadece dijital teknolojilerle kurulan ilişkileri değil sınıf içi etkileşimleri de ağ bakış açısı ile değerlendirir. Sınıf, öğrencilerin bir arada aynı konumu ya da ortamı paylaşarak oluşturdukları bir ortamdan ve ilişkilerden oluşabileceği gibi, internet üzerinden aynı dersi almak için kayıt yaptırmış, dünyanın herhangi bir yerinde bulunan insanlardan da oluşabilir. Buna en güzel örnek, uzaktan eğitim programları ile verilen çeşitli kurslardır. Dolayısıyla ağ bakış açısı, sınıf kavramının sınırlarını da genişletmiş ve belirsizleştirmiştir (Murray, 2008). Ancak bu durum, küçük yüz-yüze etkileşimli sınıflardaki etkileşimlerin değerini de azaltmamış, aksine bu gruplara yeni bir bakış açısı ile daha derinlemesine anlayabilecek araçlar sağlamıştır (Downey ve Bokhove, 2017).

Eğitimde sosyal ağ araştırmalarının kullanımının bir boyutu sosyal ağların öğrencilerin öğrenmesine odaklanmıştır. Öğrenmenin kolaylaştırıcısı olarak öğretmen davranışları ve öğretmenler arası işbirliğinin incelendiği bu çalışmalarda öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içinde biçimsel olmayan davranışlarının öğrenmeyi desteklemesini açıklamaya yönelmiştir. Sosyal ağ teorisi, araştırmacıların biçimsel olmayan ilişkilerini ve rollerini incelemeye olanak tanır. Bu durum, eğitim araştırmalarında, özellikle öğretmen eğitiminde önceden tanımlanmamış ağları inceleyen ağ analizi araştırmalarına yol açmıştır. Bu ağları inceleyen araştırmalar genellikle ağa bağlı öğrenme ve örgütsel öğrenme gibi terimleri kullanarak, birden fazla okul veya bölgedeki işbirlikçi öğrenmenin faydalarını genel performansın iyileştirilmesi için bir strateji olarak inceler (Moolenaar, 2013). Grunspan, Wiggins ve Goodreau (2014) öğrenciler arasında gözlemlenen çalışma ağlarını oluşturan üretken süreçleri belirleme ve ayrıca ağ konumu ile sınavlardaki başarı arasındaki ilişkiyi test etmede sosyal ağ analizinin kullanımını biyoloji dersine kayıt yapan 187 öğrencinin (aktörün) katıldığı bir grupta, sınıf düzeyinde incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin iki farklı sınav döneminde (birinci sınav ağı ve ikinci sınav ağı) aldıkları notlar ve sınıf içi etkileşimleri sosyal ağ analizi ölçümleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin öğrenme ağındaki etkileşimlerinin sınav başarısını kestirebileceğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar, öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimlerin, lisans eğitiminin önemli bir bileşeni olmasına rağmen az araştırıldığını, sosyal ağ analizinin kullanımının bu eksikliği gidermede kullanılabileceğini belirtmiştir. Williams, Zwolak, Dou ve Brewe (2017) sosyal ağ analizi yöntemini kullanarak, Fizik dersine kaydolan öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada elde ettikleri sonuçların, sınıfta öğrenci katılımının akademik performansı desteklemede kritik olduğunu doğruladığını

belirtmiştir. Dönem boyunca yapılan ölçümlerle, sınıf ağının zaman içinde anlamlı bir şekilde değiştiğini, öğrenci merkezilik ölçümlerinin öğrencilerin akademik performansını kestirebileceği bulgusuna ulaşmıştır. Özellikle yakınlık merkeziliğinin (closeness centrality) tek başına varyansın %29'unu açıkladığı bulunmuştur. Bruun ve Brewe (2013), üniversitede Fizik dersine kaydolan öğrenciler üzerinde, derste fizik problemlerinin nasıl çözüleceği, fizik kavramlarının doğası hakkındaki iletişim ve sosyal etkileşimler ile ilgili üç kategoride oluşturan sosyal ağlar ile öğrencilerin ders başarıları arasındaki korelasyonu incelemiştir. Sosyal ağ analizi yönteminin kullanıldığı araştırmada ağ merkezileşme ölçümleri ile gelecekteki notlar arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacılar, bu sonuçlardan nedensellik çıkmamasına rağmen, sınıftaki sosyal etkileşimlerin akademik etkileşimlerle nasıl iç içe geçtiğine işaret etmiş ve sosyal etkileşimleri öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak yorumlamışlardır.

Eğitimde ağ araştırmalarının ikinci yönelimi, okullar veya bölgelerdeki sosyal ağları analiz ederek öğretmen işbirliğini anlamayı amaçlamaktadır. Bu tür çalışmalarda öğretmenlerin okullarının hem içinde hem de dışında destek ağları ve iki veya daha fazla okulun ortak bir amaç üzerinde işbirliği içinde çalıştığı okul ortaklıkları araştırılmıştır. Bu türden tanımlanmış ağlar, yeni müfredat uygulama kılavuzları geliştirmek, ders stratejileri ve değerlendirme gruplarını birlikte hazırlamak, okul veya bölge politikalarını uygulamak veya değerlendirmek gibi ortak bir amaca yönelik ortaklaşa çalışan farklı okullardan öğretmenler ya da uzmanlar olabilir. (Moolenaar, 2012). Öğretmen ağları üzerine yapılan çalışmalarda da, öğretmenlerin birbiri ile etkileşiminin ve ağ konumlarının öğrencilere uygun bir çalışma ortamı yaratma potansiyeli taşıdığı, öğrenci başarısını arttırmak için paylaşılan sorumluluğu güçlendirdiği, karşılıklı yardımı pekiştirdiği ve öğretimsel hedeflere ulaşmaya elverişli bir ortam oluşmasını sağladığı bulunmuştur (Daly, Moolenaar, Bolivar ve Burke, 2010; Penuel, Fishman, Yamaguchi ve Gallagher, 2007; Penuel, Riel, Krause ve Frank, 2009). Öğretmenler arasındaki mesleki iş birliği ağlarının, kolektif yeterlik ve öğrenci başarısı ile ilişkilerinin incelendiği bir çalışmada öğretmenler arası iş birliği ağlarının yoğunluğunun, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını ve öğrencilerin akademik başarısını artırdığı ortaya çıkmıştır (Moolenaar, Sleegers ve Daly, 2012). Finlandiya'da öğretmenler arasındaki işbirliği ağlarına yönelik yapılan araştırmada, öğretmenlerin genellikle bilgi paylaşımı, problem çözme ve planlama konusunda yoğun işbirliği içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır (Eschler, 2016).

Türkiye'de başlangıcından günümüze (2018) değin eğitim alanında sosyal ağ analizi kullanılan araştırmalar ve konuları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Türkiye'de Eğitimde Sosyal Ağ Analizi Kullanılan Araştırmalar (2018)*

Araştırmacı	Araştırmanın konusu
Doğan (2010)	-Bir öğretmen forumunu örnek alarak çevrimiçi topluluklar incelenmiştir
Bakioğlu ve Banoğlu (2013)	-Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri
Uğurlu (2013)	-Eğitim örgütlerinin örgütsel ağ düzeneğindeki konumunun işbirliği düzeylerine etkisi
Uğurlu (2014)	-Eğitim örgütlerinin birbiri ve diğer örgütlerle işbirliği
Tüzüntürk (2015)	-Sosyal sermayenin ağ perspektifi ve öğrencilerin performansı ile ilişkisi
Uğurlu (2015)	-Karmaşık ağlarda liderlik davranışı
Kapusuzoğlu ve Uğurlu (2015),	-Eğitim kurumlarında liderlik işbirliğiyle aşırı bilgi ve iş yükünü azaltmanın stratejileri
Uğurlu (2016a)	-Eğitim kuruluşlarının sosyal ağ içindeki konumunun işbirliği düzeylerine etkisi
Uğurlu (2016b)	-Farabi Değişim Programı çerçevesinde öğrenci değişim programları üzerinden üniversiteler ve eğitim fakülteleri arasındaki işbirliği
Ukşul (2016)	-Türkiye'de eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılmış bilimsel yayınlar
Perdahçı, Aydın ve Kafkas (2017)	-Cinsiyet, aynı sınıfta olma ve yılsonu başarı puanının öğrenci arkadaşlıkları üzerine etkileri
Eren (2018a)	-Eğitim örgütünde öneri ve güven ağlarında biçimsel ve biçimsel olamayan liderler
Eren (2018b)	-Üniversite öğrencilerinin sınıf yönetimi dersinde öğrenme ağları ve arkadaşlık ağları
Gezen (2018)	-8. Sınıf öğrencilerinin formal ve informal destek ağları
Eren (2018c)	-Bilim Sanat Merkezi yöneticilerinin profesyonel destek ağları ve bağlamsal performansın ağ yaklaşımı ile ölçülmesi
Toytok, Eren-Uğurlu ve Gezen (baskıda)	-8. Sınıf öğrencilerinin formal ve informal destek ağları
Eren ve Anık (baskıda)	-Öğretmenlerin mesleki dayanışma ağları
Eren (2018)	-Eğitim yönetimi alanında ortak yazarlık ilişkisi üzerinden disiplinler arası işbirliği ağı (BAP) (baskıda)

Türkiye'de sosyal ağ analizinin eğitim araştırmalarında kullanımı henüz yaygınlaşmamıştır. Yukarıda sıralanan araştırma bulguları dikkate alındığında, sosyal ağ analizinin diğer disiplinlerde olduğu gibi eğitimdeki fenomenlere de değişik bir bakış açısı getirebileceği açıktır.

Uluslararası düzlemde, okullar üzerinde yapılan çok sayıda sosyal ağ analizi araştırmasının bulgularının karşılaştırılması ile okulların sosyal ağlarına ilişkin önemli bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular şu şekildedir (Moolenaar, 2012): (1) Sosyal ağ yapısı okullar arasında farklılık gösterir. Farklı okul ağlarının yoğunlukları ve eğitimcilerin işle ilgili öneri ve arkadaşlık ağları birbirinden kayda değer oranda farklı bulunmuştur. (2) Okulların ağ yapısı genellikle parçalıdır; okul ağı alt gruplara ve kliklere ayrılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin okullardaki ilişkilerinin alt gruplara ayrılan örüntüde olduğunu göstermektedir. (3) Okulların sosyal ağ yapısı hiyerarşik yapısından farklıdır. Öğretmenler arası ilişkiler biçimsel olmayan karaktere daha uygun iken okulun yöneticisinin temsil ettiği hiyerarşik yapı daha katıdır. (4) Sosyal ağlar çoklu amaçlara hizmet eder ve buna göre şekillendirilir. Sosyal ilişkilerin içeriği, sosyal ağların yapılandırılma biçimleri için önemlidir. Öğretmen etkileşimlerinde araçsal ilişkiler eğitim materyallerinin değişimi veya reformla

ilgili bilgi gibi, nihai olarak okul hedeflerine ulaşmayı amaçlayan işle ilgili ilişkilerdir. (5) Sosyal ağlar çeşitli bireysel ve okul özellikleri ile şekillenir. Bulgular, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, deneyim, etnik köken, sınıf düzeyi, konu, fiziksel yakınlık, öğretimle ilgili inançlar ve önceki mesleki ilişkilere benzer öğretmenlerle etkileşim kurma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Son yıllarda öğrenciler üzerine yapılan sosyal ağ analizi araştırmalarında artış, öğrenenlerin öğrenme biçimlerinin ve öğrenme ortamlarında diğer öğrenenlerle etkileşimlerinin nasıl yapılandırılması gerektiği üzerinde yeni bulgular ortaya koymuştur. Sosyal ağ analizinin öğretmen etkileşimi, okullar arası etkileşim kadar sınıf içindeki uygulamaları da dikkat çekmektedir. Bruun ve Brewe (2013),Ushakov ve Kukso (2015) gibi araştırmacılar, sınıfta öğrenciler arası etkileşimin öğretimin en etkili parçası olduğunu ve sınıfta sosyal ilişkileri ve öğrenciler arası etkileşimleri ölçmek için sosyal ağ analizinin etkileşimleri nicel ölçümlere dönüştürerek anlaşılmasını sağlayan oldukça etkili bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Downey ve Bokhove (2017), Downey, Muijs ve Brookman (2017), sınıf içi öğrenci etkileşimlerinin sosyal ağ analizi ile taranmasının öğretmene sınıf içinde öğrenci etkileşimlerinin yönünü, grupları ve klikleri, yardım edilmesi ve desteklenmesi gereken öğrencileri, problemleri belirlemede yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Öğrenme ve arkadaşlık ağları üzerine yapılan araştırmalarda (Eren, 2018b; Gezen, 2018; Toytok, Eren-Uğurlu, Gezen, yayında) , öğrenmenin yapılandırılmasında aslında bu iki ağın birlikte işlediği ve her ikisinin birbirinden ayrılmasının güçlüğü üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin sınıf içi öğrenme ağları, arkadaşlık ağları üzerine yapılanır ve öğretmen ne kadar bunları çeşitli gruplandırmalarla yapılandırmaya çalışsa da büyük ölçüde üst üste binişir ve birbirini etkiler. Öğrencilerin öğrenme ağlarının yapılandırılmasında okulu odağa alan uygulamalar, uzun vadede diğer sosyal çevrelerde oluşturdukları ağların da desteği ile yönlendirilebilir. Ancak bu ağların yapılandırılmasında mentörlük gibi danışmanlıklar kullanılması, daha etkili ağ yapıları oluşturma ve öğrenenlerin kendi öğrenmelerini organize etmelerinde seçeneklerin farkında olmalarını sağlayabilir. Ancak uzun vadede yine de her öğrencin kendi kararını kendisi verir ve kendi tercihini kendisi yapar. Öğrenme ağları kişisel karakterli ağlardır ve parmak izlerimiz kadar kendimize özgüdür (Black, 2008).

Türkiye'de henüz eğitimde bu tür karşılaştırmalar yaparak genellemelere ulaşmayı sağlayacak sayıda sosyal ağ analizi çalışması bulunmamaktadır. Yapılan az sayıda çalışmanın alana bir çeşitlilik getirdiği açıktır. Eğitimin doğası ilişkilere dayalıdır ve sosyal ağ analizinin doğasına uygundur. Eğitim pratiği için, sosyal ağlara yönelik kavrayışlar öğretme, öğrenme

ve eğitimsel değişim için öğretmen ilişkilerinden faydalanan işbirlikçi girişimleri şekillendirmeye ve geliştirmeye yardımcı olabilir. Daha derinlemesine bir bakış açısı getirebilir.

SONUÇ

Bu çalışmada standart araştırma geleneklerinden tümüyle farklı bir araştırma yaklaşımı olarak sosyal ağ analizi yönteminin tanıtılması ve giriş düzeyinde bu araştırma yaklaşımının bakış açısı, kuramsal temelleri, kavramları ve eğitim araştırmalarında kullanılabilirliği üzerinde durulmuştur. Sosyal ağ analizinin kavramsal bakış açısını ve bir sosyal ağ analizi uygulayıcısının kendi araştırmasında bu yöntemi kullanırken nelere dikkat etmesi gerektiği, bilimsel araştırmayı planlama aşamasında hangi bakış açısı ile bakılması gerektiği anlatılmaya çalışılmıştır. Görünen o ki, sosyal ağ analizi mevcut araştırma yaklaşımlarına göre olaylara ve olgulara farklı bir bakış açısı gerektirmektedir. Bu araştırma yönteminin eğitim araştırmalarında yaygınlaştırılması, eğitim alanında sıklıkla tekrarlanan eleştirilerden biri olan birbirini tekrar eden araştırmalar ve araştırmalardaki nitelik sorununa kısmen de olsa bir çeşitlilik getirebilir.

KAYNAKLAR

Bakioğlu, A.,& Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yoluyla incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi.* 37, 28-55.

Balcı, A. (2009). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Barabasi, A.L. (2010). *Bağlantılar.* İstanbul: Optimist Yayınları

Barnes, J. (1954). Class and commities in Norwegian island parish. *Human Relations.* 7, 39–58.

Barton, A. (1968). Bringing society back In: Survey research and macro-methodology. *American Behavioral Scientist,* 12, 1–9.

Bess, K. D.; Paul W. Speer, P.W. &. Perkins, D.D. (2012). Ecological contexts in the development of coalitions for youth violence prevention: An organizational network analysis. *Health Education & Behavior*, 39, 5, 526–537.

Black, R. (2008). *Beyond the classroom : Building new school networks.* Victoria, Australia:ACER Press.

Borgatti, S.P. (2002). *Netdraw network visualization, Analytic Technologies*, Harvard, MA.

Borgatti, S. P., & Foster, P. B. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29(6), 991-1013.

Borgatti, S.P.; Everett, M.G. & Freeman, L. (2002). *UCINET for windows, version 6.59: Software for social network analysis.* Harvard, MA: Analytic Technologies.

Borgatti, S. P., & Foster, P. B. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29(6), 991-1013.

Borgatti, S. P., & Ofem, B. (2010). Overview: Social network theory and analysis. In A. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 17-30). Cambridge: Harvard Education.

Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Johnson, J. C. (2013). *Analyzing social networks*. London: SAGE.

Bott, E. (1955). Urban families: Conjugal roles and social networks. *Human Relations*, 8, 345-383.

Brazill, T.J. (2003) Social distance. *The Encyclopedia of community: From the village to the virtual world*. CA: Sage Publication (Editors Karen Christensen and David Levinson) 1307-1309.

Bruun, J. & Brewe E. (2013). Talking and learning physics: predicting future grades from network measures and force concept inventory pretest scores. *Phys Rev Spec Top Phys Educ Res*, 9, 201-09.

Burt, R. S. (1976). Positions in social networks. *Social Forces*, 55, 93-122.

Burt, R.S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burt, R.S. (1997). The contingent value of social capital. *Administrative Science Quarterly*, 42(2), 339-365

Carrington, P.J., Scott, J. & Wasserman, S. (2005). *Models and methods in social network analysis.* N.Y: Cambridge University Press.

Castells, M. (2008). *Ağ toplumunun yükselişi, enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Chiristakis, N.A. & Fowler, J.H. (2012). *Sosyal ağların şaşırtıcı gücü ve yaşantımızı biçimlendiren etkisi.* İstanbul: Varlık Yayınları.

Carolan, B. V. (2014). *Social network analysis and education: Theory, methods and applications.* Thousand Oaks, CA: SAGE.

Creswell, J.W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Boston: Pearson Education, Inc.

Cross, J.E.; Dickman, E.; Newman-Gonchar, R. & Fagan, J. M. (2009). Using mixed-method design and network analysis to measure development of interagency collaboration. *American Journal of Evaluation,* 30, 310–329.

Cross, R. ve Parker, A. (2004). *Sosyal şebekelerin saklı gücü.* (Çev:Ahmet Kardam). İstanbul: Henkel Yayıncılık.

Daly, A. J. (2010). *Social network theory and eduactional change.* Cambridge: Harvard University.

Daly, A. J., & Finnigan, K. (2009). Understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change,* 11(2), 111-138.

Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M., & Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration,* 48(3), 359-391.

Daly, A. J. (2012). Data, dyads and dynamics: Exploring data use ad social networks in educational improvement. *Teachers College Record,* 114(11), 1-38.

Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M. & Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration,* 48, 3, p.p.359–391.

Degenne, A. & Forse, M. (1999). *Introducing social networks.* London: Sage.

Doğan, H.A. (2010). Çevrimiçi öğrenme topluluklarının sosyal ağ analizi: Bir öğretmen forumu örneği. *Yüksek Lisans Tezi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Downey, C.,.& Bokhove, C. (2017). Social network analysis: applications for education research. *Southampton Education School Seminar Series 16th March 2017*

Downey, C., Muijs, D.& Brookman, A. (2017). *Southampton Education School EU Daphne III Project*. (Dr Chris Downey and Dr Christian Bokhove*). Social network analysis: applications for education research.* Southampton Education School Seminar Series 16th March 2017

Downes, S. (2011). *Connectivism' and connective knowledge.* Erişim adresi: http://www.huffingtonpost. com/stephen-downes/connectivism-and connecti_b_804653.html.

Emirbayer, M. & Goodwin, J. (1994). Network analysis, culture, problem of agency. *The American Journal of Sogiology*, 99, 6, 1411–1454.

Eren, Z. (2018a). Biçimsel ve biçimsel olmayan örgüt yapılarının sosyal ağ analizi: Öneri ve güven ağları örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Advance online publication. doi:10.16986/HUJE.20180418 79

Eren, Z. (2018b). Bağlantıcılık Teorisi Ve Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ağlarının Sosyal Ağ Analizi. *Turkish Studies Educational Sciences,* 13/19, 717-753.

Eren, Z. (2018c). Bağlamsal Performans: Bilim Sanat Merkezi yöneticilerinin profesyonel destek ağının sosyal ağ analizi. *The 1st International Congress on Social & Legal Studies (SLS 2018)* organized by E-Journal of Social and Legal Studies will be held on October 5-7, 2018 in Samsun, Turkey. , 2018.

Eren, Z. & Anık, S. *Öğrenen örgütler ve öğretmenlerin mesleki bilgi paylaşım ağlarının sosyal ağ analizi.* (baskıda)

Eren, Z. (2018d). Eğitim yönetimi araştırmalarında ortak yazarlık sosyal ağı üzerinden akademik işbirliği. *Bilimsel Araştırma Projesi*. Sinop Üniversitesi.

Eschler, B. H. (2016). Finnish teacher collaboration: The behaviors, learning, and formality of teacher collaboration. *Doctoral dissertation,* Brigham Young University.

Everett, M. & Borgatti, S. (2005). Extending centrality. In P.J. Carrington, J. Scott and S. Wasserman (Eds.), *Models and methods in social network analysis* (pp. 57–76). New York: Cambridge University Pres.

Freeman, L.C. (2004). *The development of social network analysis: A study in the socıology of scıence*. Vancouver: ΣP Empirical Press.

Frizby, D. (2002). Georg Simmel: *Key sogiologist* (Editor Peter Hamilton) NY: Routledge (Revised Edition) İlk Basım 1984.

Fortes, M. (1963) *Social structure.* NY: Russel and Russel Inc. (İlk basım 1949).

Gezen, M.O.(2018). Liseye Geçiş Sınavına hazırlanan öğrencilerin formal ve informal destek ağları. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.* Siirt: Siirt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gleick, J. (2016). *Kaosun kutsal kitabı.* (Çev. İ. A. Demir). İstanbul: Alfa Bilim.

Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, p.p. 1360–80.

Grunspan, D.Z., Wiggins, B.L., & Goodreau, S.M. (2014). Research methods understanding classrooms through social network analysis: A primer for social network analysis in education research. CBE—*Life Sciences Education*. 13, p.p.167–178.

Hanneman, R. (1987). *Computer-assisted theory building*. CA: Sage Publish.

Hanneman, R. A. & Riddle, M. (2005). *Introduction to social network methods.* Riverside. CA: University of California.

Hansen, M. T. (2002). Knowledge networks: Explaining effective knowledge sharing in multiunit companies. *Organization Science*, 13, 3, 232–248.

Harary, F; Norman, R.Z. & Cartwright, D. (1965). *Structural models: An introduction to the theory of directed graphs*. The University of Michigan Copyright, John Wiley & Sons, Inc.

Hoppe, B., & Reinelt, C. (2010). Social network analysis and the evaluation of leadership networks. *The Leadership Quarterly,* 21 (4), 600-619.

Hunter, D. S. (2015). Combining theoretical perspectives on the organizational structure performance relationship. *Journal of Organization Design,* 4, 2, 24–37.

Kapusuzoğlu, Ş. & Uğurlu, Z. (2015). Cost in cooperatıve leadershıp: The network approach as an organısıng strategy for the excessıve flow of informatıon in instıtutıons" [Bildiri]. *1ST Internatıonal Conference Onlıfelong Learnıng And Leadershıp For All,* 29-31 Ekim 2015, (ss. 99), Olomouch: Palacky University & Morovian University College Olomouch.

Kilduff, M. & Tsai, W. (2007) *Social networks and organizations.* London: SAGE Publications.

Knoke, D. & Kublinski, J.H. (1982). *Network analysis.* Beverly Hills: Sage Publications

Kösemihal, N.Ş. (1963) *Sosyometriye giriş*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları (Moreno, Sosyometrinin Temelleri içinde).

Krackhardt, D., & Hanson, J. R. (1993). Informal networks: The company behind the chart. *Harvard Business Review,* 71, 4, 104–113.

Krackhardt D. (1998). Graph theoretical dimensions of informal organizations. *Computational Organization Theory*, 89, 112, 123–140.

.Levi - Strauss, C. (1963) *Structural anthropology* NY: Basic Books Inc. (Çev. Claire Jacobson ve Brooke Grundfest Schoepf)

Marsden, P.V. (2005). Recent developments in network measurement models and methods in social network analysis. In P.J. Carrington, J. Scott & S. Wasserman. *Models and methods in social network* analysis (pp. 8–30). New York: Cambridge University Pres.

Mehra, A,; Dixon, A.L.; Brass, D.J. & Robertson, B. (2006). The social network ties of group leaders: Implications for group performance and leader reputation. *Organization Science,* 17, 1, 64–79.

McCarty, C. & Bernard, H.R. (2003) Social network analysis. *The encyclopedia of community: From the village to the virtual world*. CA: Sage Publication (Editors Karen Christensen and David Levinson) 1321-1325

McCormick,R., Fox, A., Carmichael, P. & Procter, R. (2011). *Researching and understanding educational networks.* NewYork: Routledge.

Moolenaar, N.M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology and applications. *American Journal of Education.* 119, p.p. 7-39.

Moolenaar, N. M., Sleegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2011). Ties with potential: Social network structure and innovative climate in Dutch schools. *Teachers College Record*, 113(9), 1983-2017.

Moolenaar, N. M., Sleegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linkin collaboration networks, collective efficacy and student achievement. *Teachig and Teacher Education*, 28(2), 251-162.

Monge, P.R. & Contractor, N.S. (2001). Emergence of communication networks. In Frederic M. Jablin & Linda L. Putnam (Eds), *The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods*. (pp. 440–502). SAGE Publications, Inc.

Moreno, J. (1963) *Sosyometrinin temelleri.* (Çeviren ve Sosyometriye Giriş'i Yazan: Nurettin Şazi Kösemihal) İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları No:1028

Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor.* İstanbul: MESS, Yayın No:280.

Murray, C. (2008). Schools and social networking: Fear or education?, *Synergy Perspectives*: *Local*, 6, 1, pp. 8-12.

Nelson, R. E. (1989). The strength of strong ties: Social networks and intergroup conflict in organizations. *Academy of Management Journal*, 32(2), 377–401. http://doi.org/10.2307/256367

Nooy, W.D. Mrvar, A.& Batagelj, W. (2005). *Exploratory network analysis with Pajek.* NY: Harvard University Press.

Öztaş, N. & Acar, M. (2004). Ağbağ analizine giriş: Kavramlar ve yöntemler. İçinde M. Acar ve H. Özgür. (Eds.), *Çağdaş kamu yönetimi II.* (s.s. 288–316). Ankara: Nobel Yayınevi.

Öztaş, N. (2007). Sosyal sermayenin ağbağ kuramları: Dayanışmacı ve aracı sosyal sermaye. Ankara: *Amme İdaresi Dergisi,* 40, 3, 79–98.

Öztaş, N. (2003). Karmaşıklık bilimleri: Kaosun kıyısında bilim ve yönetim. İçinde M. Acar ve H. Özgür. (Eds.), *Çağdaş kamu yönetimi I.* (s.s. 45–73). Ankara: Nobel Yayınevi.

Penuel, W. R., Sun, M., Frank, K. A., & Gallagher, H. A. (2012). Using social network analysis to study how collegial interactions can augment teacher learning from external professional development. *American Journal of Education*, 119(1), 103-136.

Penuel, W.R., Fishman, B.J., Yamaguchi, R. & Gallagher, L.P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44,4, p.p. 921–58.

Penuel, W.R, Riel, M., Krause, A.E. & Frank, K.A. (2009). Analyzing teachers professional interactions in a school as social capital: A social network approach. *Teachers College Record*, 111, 1, p.p. 124–63.

Penuel, W.R., Frank, K.A. & Krause, A. (2010). Between leaders and teachers: Using social network analysis to examine the effects of distributed leadership. In *Social network*

theory and educational change, (Eds.) Alan J. Daly. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Perdahçı, Z., Aydın, M. & Kafkas, K. (2017). Okul arkadaşlık ağlarında karışım örüntüleri. *Acta Infologıca*, 1, 1, 1-11.

Reagans, R.; Zuckerman, E. & McEvily, B. (2004). How to make the team: Social networks vs. demography as criteria for designing effective teams. *Administrative Science Quarterly*, 49, 1, 101-133.

Radcliff-Brown, A. (1952) *Structure and function in primitive society: Essays and addresses.* Aberdeen: Great Britain at The University Press. (The Free Press ,E.E. Evans-Pritchard ve Fred Eggan)

Sennett, R. (2012) *Beraber.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Schwartz, D.M. & Rouselle, T. (2009). Using social network analysis to target criminal networks. *Trends Organ Crim*.12:188–207. DOI 10.1007/s12117-008-9046-9

Scott, J. (2000). *Social network analysis: A handbook.* London: Sage

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age.* Erişim adresi: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.html.

Siemens, G. (2005). *Connectivism: Learning as network-creation*. Erişim adresi: http://www.elearnspace. org/Articles/networks.html.

Streeter, C. L. & Gillespie, D. F. (1992). Social network analysis. *Journal of Social Service Research*, 16, 1/2, 201-222.

Sözen, H.C. (2007). Bağlam kapsamında örgütler arası ağ düzenekleri: Dayanıklı ev aletleri sektörü örneği. *Yayınlanmamış doktora tezi,* Başkent Üniversitesi, Ankara.

Sözen, C.H. (2012) Örgütsel ağlar. İçinde H.C. Sözen ve H.N. Basım (Eds.), *Örgüt kuramları.* (s.s. 301–326). İstanbul: Beta Basım.

Sözen, Ş. & Aslan. Z. (2006). İçsel ve dışsal sosyal sermaye yaklaşımları açısından Türk toplumunun sosyal sermaye potansiyeli: Ortadoğu Sanayi ve Ticaret Merkezi (OSTİM) örneği. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi,* 12, 130–161.

Sparrowe, R. T; Liden, R. C.; Wayne, S. J. & Kraimer M. L. (2001). Social networks and the performance of individuals and groups. *Academy of Management Journal*, 44, 2, 316–325.

Spillane, J. P., Kim, C. M., & Frank, K. A. (2012). Instructional advice and information providing and receiving behavior in elementary schools: Exploring tie formation as a building block in social capital development. *American Educational Research Journal*, 49(6), 1112-1145.

Tichy, N. & Tushman, M. (1979). Social network analysis for organizations. *The Academy of Management Review*, 4, 4, 507–519.

Tichy N. M.; Tushman, M. L. & Fombrun, C. (1979). Social network analysis for organizations. *Academy of Management Review,* 4, 4, 507–519.

Toytok, Eren-Uğurlu & Gezen, *8. sınıf öğrencilerinin sınav hazırlık sürecindeki destek ağlarının sosyal ağ analizi.* (yayında)

Tüzüntürk, S. (2015). The network perspective of social capital and its relationship with students' performance: An empirical research at the faculty of education. *PARADOKS Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi,* 11, 2, 5-33.

Ukşul, E. (2016). Türkiye'de eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılmış bilimsel yayınların sosyal ağ analizi ile değerlendirilmesi: Bir bibliyometrik çalışma. *Yüksek Lisans Tezi.* Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uğurlu, Z. (2013). Eğitim örgütlerinin örgütsel ağbağ düzeneğindeki konumunun işbirliği düzeylerine etkisi. *Yayınlanmamış doktora tezi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uğurlu, Z. (2014). Eğitim örgütlerinin birbiri ve diğer örgütlerle işbirliğinin sosyal ağ analizi ile incelenmesi. [Bildiri]. M. Yunus Eryaman (Ed.). *VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Sempozyumu,* 5-8 Haziran 2014, (ss. 201-206), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Uğurlu, Z. (2015). Formal and informal leadershıp in complex networks: An example of advıce and trust networks in an educatıonal organızatıon [Bildiri]. *1st International Conference on Lifelong Educationand Leadership, 29-31 Ekim 2015,* (ss. 58), Olomouch: Palacky University & Morovian University College Olomouch.

Uğurlu, Z. (2016a). The effect of the position of educational organizations within the social network on their collaboration levels. *Universal Journal of Educational Research,* 4,12A, 226–254.

Uğurlu, Z. (2016b). Social network analysis of Farabi exchange program: Student mobility. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 313–334.

Ushakov, K.M. & Kukso, K.N. (2015). Advantages of social network analysis in educational research. *Russian Education & Society,* 57, 10, pp. 871–888.

Waldstrom, C. (2001). *Informal networks in organizations: A literature review* (DDL Working Paper No. 2). Aarhus, Denmark: Aarhus University, School of Business and Social Sciences.

Wasserman, S. & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications.* New York: Cambridge University Press.

Wellman, B. (1988). Structural analysis: From method and metaphor to theory and substance. In B.Wellman and S.D. Berkowitz (eds), *Social structures: A network approach,* (pp. 19–61).Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, E.A., Zwolak, J.P., Dou, R. & Brewe, E. (2017). *Engagement, integration, involvement: supporting academic performance and developing a classroom social network.* Erişim adresi: https://arxiv.org/pdf/1706.04121.pdf

GÖRSELLERLE KALİTELİ YAŞAM VE ÖĞRENME İÇİN YEŞİL OKUL MİMARİLERİ (ABD ÖRNEĞİ)

Semiha ŞAHİN[39]

ÖZET[40]

Bu araştırmanın amacı, ABD Wisconsin-Madison'da doğa dostu olarak inşa edilen yeşil okulların belirgin özelliklerini; genel bina yapısı, öğrenme ve dinlenme alanları, okul bahçesi ve spor alanları, müzik ve resim sınıf/atölyesi gibi açılardan incelemek ve okul yöneticileri görüşlerine göre yeni okul binalarının çalışan ve öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan araştırmada ortam gözlemi ve incelemesi yapılmış, çekilen fotoğraflar incelenmiş ve beş okul yöneticisiyle yapılan görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma ABD Wisconsin-Madison'daki yeşil bina özelliğine sahip okullarda gerçekleşmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yeşil okullar geniş bahçelere, spor ve oyun alanlarına sahip; binalar derinlik ve ferahlık hissi vermekte, güneş ışığından azami yararlanılmakta, ısı, ışık ve nem dengesi sağlanmakta, koridorlarda öğrenciler için rahat oturma grupları ve su merkezleri bulunmaktadır. Okullar öğrencilerin yararlanabileceği koşul ve sayıda derslik, işlik ve faaliyet alanları, laboratuvarlar, kütüphane, spor salonları, sanatsal alanlar gibi daha birçok işlevi karşılayabilecek iç ve dış mekânlardan oluşmaktadır. Yöneticilerin ortak görüşlerine göre bu okullarda "çalışanlar" ve "öğrenciler" mutludurlar. "Yeşil okullar prestij sağlamakta, okul iklimi ve yaşam kalitesi/doyumunu olumlu etkilelemektedir. Bu durum motivasyonu artrmakta ve öğrenci başarısına olumlu yansımaktadır. Bu okullarda yaklaşık % 25 enerji tasarrufu sağlanmakta ve maliyet farkı 5-6 yılda amorti edilmektedir

Anahtar Kelimeler: *Okul, yeşil okullar, mimari, kalite, öğrenme.*

GREEN SCHOOL ARCHİTECTURES FOR QUALİTY LİFE AND LEARNİNG WİTH IMAGES (USA SAMPLE)

ABSTRACT

The purpse of this reasearch is to examine the features of green schools which is builded as nature friendly in terms of general building structure, learning and rest areas, school garden and sports areas, music

[39] Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, semiha.sahin@deu.edu.tr

[40] TÜBİTAK yurt dışı desteği ile yürütülen projeden elde verilerle hazırlanan bu çalışma 1-4 Kasım 2018'de 9. **Uluslararasi Eğitim Yönetimi Forumu** (EYFOR) Kongresinde sunulmuştur.

and art classroom/workshop and so on and to determine the effects on students and personnel of the new school buildings as the aspect of school principals in the USA, Wisconsin. The data is obtained throug the environment observation and examination, photographexamination, and the interview results with five school principals is analyzed by content analysis at the studuy composed with quality research methodology. The research is conducted the public schools that have green school features in the Wisconsin-Madison. Aaccording to the research resuls, the green schools have the large gardens, enogh sport and playing areas. In addition, this building have depth and spaciousness feeling, maximum benefit from sunlight, heat, light and moisture balance, comfortable seating groups for students in corridors and fountain. The schools consist of classrooms, workshops and activity areas, labs, library, labs, sports areas, music and art classroom/worksh and like this many more functional indoor and outdoor place. According to the principal ideas, the school personnel and student is happy in this schools. The green schools provide prestige and affect school climate and life quality/ satisfaction positively. This situation increase motivation and reverberate student achievement positively. In addition, approximately 25% energy savings are provided in these schools and the cost difference is depreciated by 5-6 years.

Keywords: *School, green school, artitech, quality, learning.*

GİRİŞ

Fiziksel ortam okulda ilişkilerin kalitesini ve akademik, sosyal ve duygusal öğrenmeyi etkilediği için ikinci öğretmen nosyonunu üstlenir. Okul kampüs ve binaları çalışanlarının, öğrencilerinin düşüncelerini, değerlerini, davranış ve kültürlerini yansıtır (Sanoff, Pasalar ve Hashas, 2001). Diğer bir deyişle okul yerleşke ve binaları içinde bulunanların fikirlerini, değerlerini, davranışlarını ve kültürlerini ifade eder (Sanoff, Pasalar ve Hashas, 2001). Okullar öğrencilerin topluca yaşadıkları bir öğrenme yeri, bir bakıma evidir de denebilir. Bazı öğretmenlerin öğrencilerine "bana anne diyebilirsiniz" demeleri "yaşam ve öğrenme evi" düşüncesini güçlendirmektedir. Ayrıca uygulama ve araştırmalarda öğrencilerin okullarını ikinci evleri gibi düşünmeleri onların okula bağlılıklarında önem taşımaktadır (Nodding, 2003). Okulun fiziksel ve duygusal/davranışsal ortamı öğrenci ve öğretmenlerin sağlığını, çalışma becerilerini, hislerini yaşam kalitelerini etkilemektedir. Okul ortamı iyi işlediğinde öğrencilerin yaşamları zenginleşmekte ve eğitimsel performansları artmaktadır (Sanoff, Pasalar ve Hashas, 2001). Hatta Earthman'a (1998) göre öğrenme düzeylerini etkileyen en önemli değişkenler okul ve ailelerinin çocukları için oluşturdukları ev ve okul ortamı olmasına rağmen, araştırmalar hangi tip mimari ve donanımın öğrenci davranışı ve başarısını daha olumlu etkilediğini ortaya koymakta sınırlı kalmaktadır.

Alanyazında okul binaları daha çok, ısı kontrolü ve iç hava kalitesi, aydınlatma, akustik, bina yaşı, modern donanıma sahip olup/olmama ve genel izlenim gibi özellikler öğrenci başarısı ile bağdaştırılmıştır (Baker, 2010; Berg Blair ve Benson, 1996; Cash, 1993;

Chan, 1979; Durán-Narucki, 2008; Earthman ve Lemasters, 1996; Earthman, 1998, 2004; Evans ve Maxwell, 1997; Figueiro ve Rea, 2010; Heschong Mahone Group, 1999, 2003; Knecht, Nelson, Whitelaw ve Feth, 2002; Kuller ve Lindsten, 1992; Maxwell, 1999; Lewis, 2001; Maxwell ve Schechtman, 2012; Tanner, 2000; 2009; Uline ve Tschannen-Moran, 2008; Zuraimi, Tham, Chew ve Ooi, 2007). Yine araştırmalarda okul binasının bakımsız ve yetersizliğinden etkilenenler yalnızca öğrenciler değildir. Okul bina koşulları öğretmen davranışları, motivasyonu ve performansını da etkilemektedir (Buckley, Schneider ve Shang, 2004; Schneider, 2003; Dawson ve Parker, 1998; Lowe, 1990). Öğretmenlerin iş verimi ve morali çalıştıkları ortamın koşullarından doğrudan etkilenmektedir (McMichael, 2004). Binalarda performansı etkileyen özellikler duvar rengi, bina yapılanması, havalandırma, mobilya gibi daha birçok özelliktir (Earthman, 2004).

Okul yerleşke ve binalarının öğrenci ve öğretmen sağlığına etkisini ele alan bütünsel bir araştırmaya rastlanmasa da, akustik düzen, ışık kalitesi, havalandırma ve termal bakımdan bağımsız araştırmalar okul bina özelliklerinin insan sağlığına olumlu-olumsuz etkilerini göstermektedir (Baker ve Bernstein, 2010, 2012; Berg Blair ve Benson, 1996; Bishop, 2009; Çağlayan, 2014; Evans ve Maxwell, 1997; Figueiro ve Rea, 2010; Heschong Mahone Group, 2003; Knecht, Nelson, Whitelaw ve Feth, 2002; Kuller ve Lindsten, 1992; Maxwell ve Schechtman, 2012; Zuraimi, Tham, Chew ve Ooi, 2007).

Bedensel ve psikolojik sağlığın insan ilişkilerini ele alan araştırmaların giderek arttığı görülmektedir (Cheng, Hui ve Lam, 2000; Durak-Batıgün, Hisli-Şahin ve Karslı-Demirel, 2011; Lovallo, 2005; Schneiderman, Ironson ve Siegel, 2005). Okul ikliminin öğrenci başarısına etkisi Ghaith (2003), Haynes, Emmons ve Ben-Avie (1997) ve Lang, Wong ve Fraser (2005) tarafından; okul yerleşke, bina, fiziksel koşul ve donanımının (OYBFKD) okul iklimi aracılığı ile öğrenci başarısı üzerine etkileri ise Bosch (2003), Uline ve Tschannen-Moran (2008) tarafından incelenmiştir.

Diğer başlıklar altında kapsamlı olarak belirtildiği gibi temizlik, sessizlik, güvenlik, öğrenme alanlarının yeterlik ve kalitesi, bahçe özellikleri, sınıf ve kullanım alanlarının yüksek ergonomik niteliklere sahip olması, malzeme kalitesi, akustik, havalandırma, termal ve gün ışığı kalitesi gibi etkenlerle OYBFKD öğrenci ve çalışan sağlığı, olumlu okul ve sınıf yaşamı ve öğrenci başarısını etkileyen önemli bir faktördür (Baker, 2010; Baker ve Bernstein, 2012, Bartels, 2013; Berg Blair ve Benson, 1996; Blackmore vd., 2011; Bishop, 2009; Csobod vd., 2014; Dalak, 2012; Evans ve Maxwell, 1997; Evans ve Maxwell, 1997; Figueiro ve Rea, 2010; Heschong Mahone Group, 2003; Knecht, Nelson, Whitelaw ve Feth, 2002; Kuller ve

Lindsten, 1992; Liao, 2010; Lowe, 1990; Miller, 2009; Neilson and Zimmerman, 2011; Şahin, 2015. Zuraimi, Tham, Chew ve Ooi, 2007).

Yeşil okul, bina dışında sınıf-ders uygulaması, öğrenci ve öğretmenlerin doğal yaşam örüntüsü anlayışı ile topluluk halinde ekolojik konsepte uygun, basit temel becerilerle yaşantılarını sürdürmeleridir. Okul materyal ve donanımını ve işleri bu anlayışa uygun hale getirmek; 3R (reduce, reuse, recycle) azaltmak, yeniden kullanmak, geri dönüşüm, yenilenebilir enerji, enerji verimliliğin ve kaynakları koruma gibi çevresel ilkeleri ölçüt almak; her geçen gün doğal çevreye uygun yaşam sürdürmek temel ilkeleri arasındadır. Uzmanlar sağlıklı inşa edilen yeşil okulların öğrenci başarısını artıracağının altını önemle çizmektedirler. Sağlıklı okul, sağlıklı öğrenci ve sağlıklı öğrenmenin dışında, uzmanlar hangi konuda ve hangi oranlarda enerji tasarrufu sağlandığını da istatistik ve grafiklerle vermektedirler (Anonim, 2018). Yeşil okulların varlığının nedeni olan unsurların sürdürülebilir olması okulların bina yapısı kadar önemlidir (Ruedig & Baldwin-Metzger, 2013).

2008 yılında McGraw-Hill Construction'ın yeşil bina projeleri %15 büyürken, 2011 itibariyle, %45 ile en büyük sektör değerine gelmiştir. Bu, yeşil okulların sınıf dışı eğitimi de ölçüt alarak nasıl bir derin etki yaptığının kanıtıdır. Son üç yıldır okulların %84'ünün yeşil okul olma yolundaki girişimleri dikkat çekmektedir. Yeni okulların %90'ı ise yeşil okul özelliğine uygun inşaa edilmektedir (McGraw-Hill Construction, 2012).

Gelişmiş ülkelerde okullar enerji tasarruflu yeşil okullar kısaca: %25 enerji tasarruflu sağlar, sağlıklı ve doğa dostudur. Fiziksel ve psikolojik sağlık problemlerini azaltır. Okul iklimi ve yaşam kalitesi/doyumunu olumlu etkiler, çalışan ve öğrenciler daha mutludurlar. Maliyet farkı 5-6 yılda amorti edilir (McGraw-Hill Construction, 2012; Şahin, 2016; 2018). İlk ve orta dereceli okullarda yeşil okulların sağlık ve olumlu yaşam algısına etkisi %100 iken, yüksekokullarda %90 olarak saptanmıştır. Ekolojik öğrenme ortamı kaliteli öğretime katkı sağlar, öğrenci başarısını artırır. Yeşil okullar prestiji arttırdığı gibi, okullara olan kayıt talebini %39 artırmıştır (McGraw-Hill Construction, 2012).

Bu araştırmada yeşil bina özelliği ile yapılan modern tarzdaki okulların bina özellikleri, bölüm ve birimleri, ergonomikliği, materyal ve diğer donanım özellikleri gibi açılardan incelenmesi; ayrıca okul yöneticilerinin görüşlerine göre bu yeni okullarında daha önceki okul binalarıyla karşılaştırıldığında nasıl bir farklılık yaşandığını, beklenen etkiyi gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın ABD örneğinde hem

yeşil okulları yapısal ve etkileri açısından incelemesi, hem de okullardan fotoğraf örnekleriyle ortaya koyması bakımından özgün olduğu söylenebilir. Kaldı ki yeşil okulları inceleyen bir başka araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmada ABD Wisconsin-Madison örneğinden yararlanarak yeni tip ve yeşil bina özelliklerine sahip okulların bu özelliklere sahip okul konseptlerinin özelliklerinin ve yararlarının görsellerle desteklenerek ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı: ABD Wisconsin-Madison'da doğa dostu olarak inşa edilen yeşil okulların belirgin özelliklerini; genel bina yapısı, öğrenme ve dinlenme alanları, okul bahçesi ve spor alanları, müzik ve resim sınıf/atölyesi gibi açılardan incelemek ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre yeni okul binalarının çalışan ve öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma tarama modelindedir ve nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi nitel araştırmanın örneklem türlerinden amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmada sekiz okul örneklem grubunu oluşturmuş ve gözlem ve incelemelerde bulunulmuştur. Bununla birlikte araştırmaya konu olan okullardan yeşil okul özelliğini en gelişmiş haliyle taşyan beş okul müdürüyle görüşme yapılmıştır. Araştırmada ortam gözlemi ve incelemesi yapılmış; çekilen fotoğraflar incelenmiş ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler analiz edilmiştir. Araştırma ABD Wisconsin-Madison'daki yeşil bina özelliğine sahip devlet okullarında gerçekleşmiştir. Okulların bazıları kasaba veya küçük yerleşim birimlerindedir. Veri elde etmede beş okul müdürüyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, kapsam geçerliliği sağlanan soru formuyla görüşmelerde okul binalarının eski haline göre farkları, ekonomik kazançları ile çalışan ve öğrenciler üzerindeki etkileri ilgili sorulara cevap aranmıştır. Sistematik olarak bir öğretim üyesi ile birlikte çekilen fotoğraflardan, amaca uygun olarak fotoğraflar listelenmiştir. Ayrıca gözlemler not edilmiştir. Gözlem, inceleme, fotoğraflar ve görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiş, (Miles ve Huberman 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2008) tüm veriler not edilmiş ve kodlanmıştır. Üçgenleme yöntemiyle –veri kaynaklı ve yöntemsel- veriler çeşitleme yapılarak analiz edilmiştir. Böylece verilerin güvenilir bir şekilde temelaştırılması mümkün olmuştur. Böylece her teknikteki verilerin benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiş, verilerin yaratıcı ve yenilikçi bir şekilde sınıflanmış, araştırmayı zenginleştirecek hesap dışı bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır (Başkale, 2016: 23-24). Üçgenleme yöntemi farklı yollarla veri elde etmektir ve bazı yaklaşımların kullanılmasına olanak verir. Buna göre araştırmacı hem görüşme hem gözlem ve hem de doküman incelemesi gibi nitel yöntemleri birlikte kullanabilir (Mays ve Pope, 2000). Bu araştırmada gözlem, inceleme, fotoğraf inceleme ve

yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler kodlama, azaltma ve veri doğrulama yaklaşımı ile (Miles & Huberman 1994) her biri kendi içinde sınıflanmış, benzerlik ve farklılıklar tespit edilerek tüm yöntemlerden elde edilen verilerin bağlantıları kurularak birleştirilmiş ve tematik bir şekilde özleştirilmiş, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılması sağlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde konuyu daha iyi anlatabilecek fotoğraflara tematik olarak yer verilerek yorumlanmıştır. Yorumlarda gözlem ve incelemelerden de yararlanılmıştır. Böylece elde edilen veriler; (a) okul bahçelerinin durumu, (b) koridorlar, jeotermel sistem ve dinlenme alanları, (c) sınıfların durumu, (d) mühendislik sınıfları ve laboratuvarlar, (e) resim-iş dersi için işlikler, (f) özel eğitim alanları, (g) kütüphanelerin durumu, (h) müzik derslikleri ve gösteri alanları, (i) Beden eğitimi-spor alanları, (j) yemekhane ve su merkezleri ve (k) yeşil okul binalarna ilişkin yönetici görüşleri şeklinde temalaştırılmıştır. Bu bölümle ilgili bulgulara temalar halinde sırasıyla yer verilmektedir.

(a) Okul Bahçelerinin Durumu

Fotoğraf 1'de okul bahçesi örnekleri verilmektedir.

Fotoğraf 1. *Okul bahçeleri*

Fotoğraflar incelendiğinde okulların yeşil ve geniş bahçelere sahip olduğu görülmektedir.; Ayrıca büyük çim alanları, spor ve oyun alanları ile bisiklet koyma bölümü okul bahçelerinin olmazsa olmazlarıdır. Son fotoğrafta bahçede Jeotermal çukuru görülmektedir. Bahçeler büyük ve kullanışlı olamakla birlikte okullarda kapalı alanlarda oldukça büyüktür. Derslikler dışında geniş ve hacimli kütüphaneler, aktivite salonları, bazen sayısı 4-5'e çıkan spor salonları, bazı okullarda yüzme havuzu, yemekhaneler, dinlenme alanları, işlik ve atölyeler, laboratuvarlar, geniş müzik ve resim iş alanları vb. kapalı alanı büyüten alanlar arasındadır.

(b) Koridorlar, Jeo-Termal Sistem ve Dinlenme Alanları

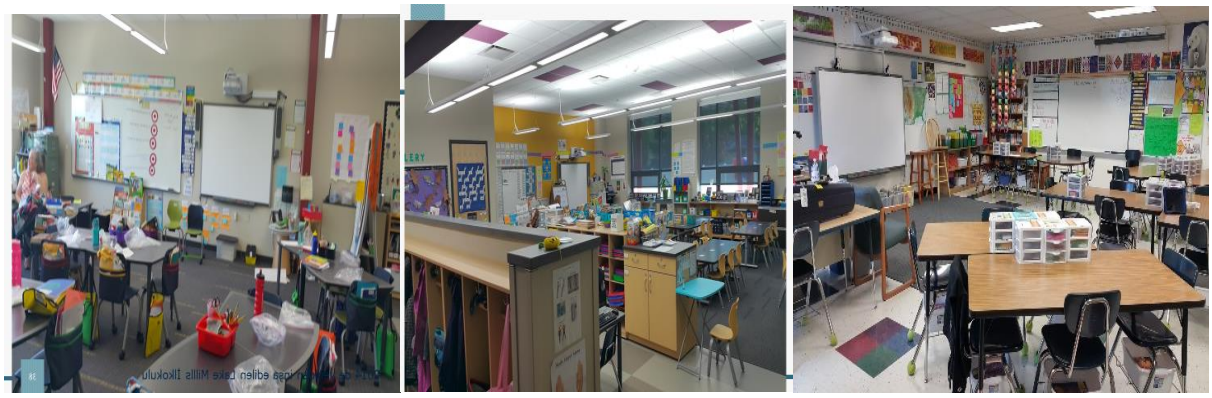
Fotoğraf 2'de koridor, jeo-termal sistem ve dinlenme alanları örnekleri verilmektedir.

Fotoğraf 2. *Koridorlar ve Jeotermel Sistemi özellikleri*

Fotoğraflarda görüldüğü gibi bbinaların tavan yüksekliği ve genişliği, derinlik ve ferahlık hissi vermektedir. Güneş ışığından yararlanılacrak tasarımlar yapılmış, jeotermal sistemle tasarruflu ısınma ve aydınlatma sağlanmaktadır. Okul binalarının girişinde geniş ve ferah bir danışma ofisi, hol ve modern oturma gurubu olabilmektedir. Koridorlardaki dinlenme alanları örneği fotoğraf 2'de görülmektedir. Koridorlar geniştir ve geçişlerindeki geniş alanlarda (hol) öğrenciler için rahat ve korunaklı oturma grupları, askılıklar yerine göre dolaplar bulunmaktadır. Derslikler ortadaki fotoğrafta görüldüğü gibi yerden sıfır camla görünür kılınabilmektedir. Bu öğrencilerin dikkatini dağıtan bir durum olarak görülmemektedir. Ayrıca bu durumda öğrenci ve öğretmenler uzun saatler sınıf ortamlarında kapalı alanda kalmamakta okul yaşamıyla bütünleşmektedirler.

(c) Sınıfların Durumu

Fotoğraf 3'de sınıf örnekleri verilmektedir.

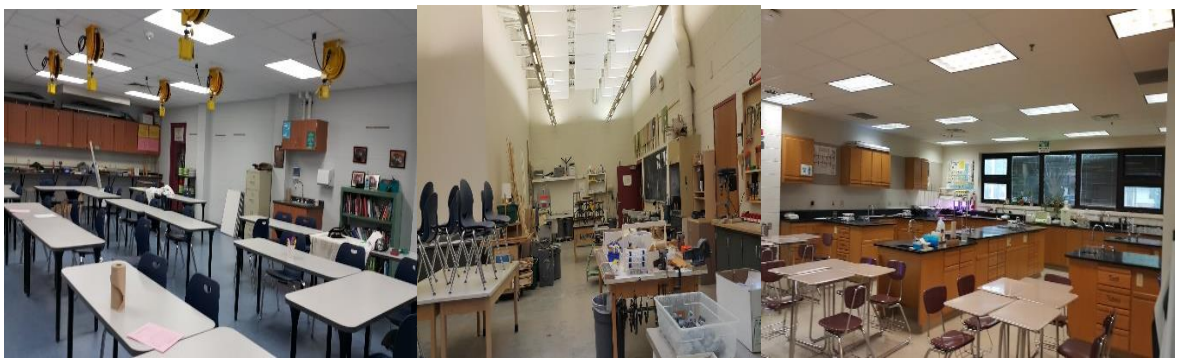


Fotoğraf 3. *Sınıfların durumu*

Fotoğraflarda görüldüğü gibi sınıflarda malzeme ve donanım yeterliliği/kalitesi ve möblelerin ergonomikliği dikkat çekmektedir. Diğer dikkati çeken durum dolapların yeterliliği, malzeme ve materyallerin çok bol oluşudur. Araştırmanın bulgularına göre okullar öğrencilerin yararlanabileceği koşul ve sayıda dersliğe sahiptir.

(d) Mühendislik Sınıfları ve Laboratuvarlar

Fotoğraf 4'de mühendislik sınıf ve laboratuvar örnekleri verilmektedir.



Fotoğraf 4. *Mühendislik Sınıfları ve Laboratuvarın Durumu*

Ortaokul ve liselerde yeterli oranda işlik ve laboratuvarlar mevcuttur. Hatta liselerde mühendislik bölümleri buna ilişkin alan ve atölyeler vardır. Fotoğraflar incelendiğinde de görüleceği gibi yeni bilimsel veriler ve teknoloji ile inşa edilen bu alanlarda okulların işlevlerini en iyi şekilde yerine getirmeleri için kaliteli malzeme ve donanımlarkullanıldığı intibası alınmıştır. Böylece bu dersliklerin öğretimin tasarımına uygun olarak dizayn edilmesine özen gösterildiği izlenimi alınmaktadır. İş ve deneyler sırasında kullanılan malzemeler de okul tarafından temin edilmektedir.

(e) Resim-İş Dersleri İçin İşlikler

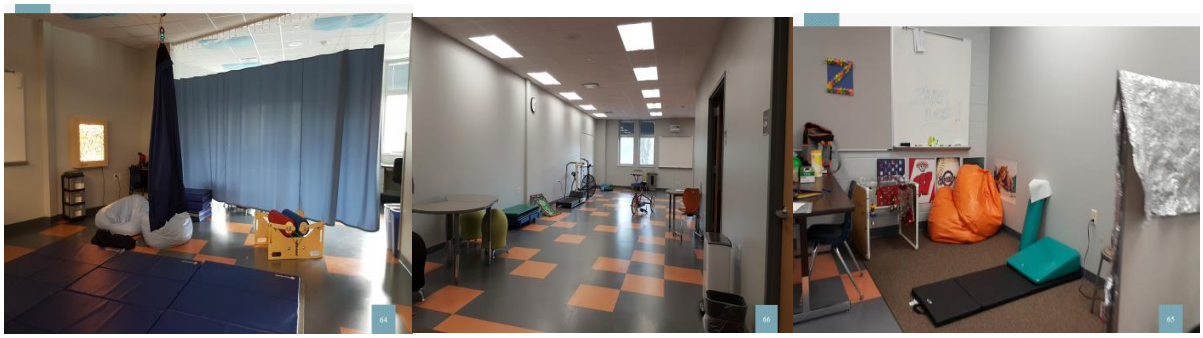
Fotoğraf 5'de resim-iş dersleri için işlik örnekleri verilmektedir.

Fotoğraf 5. *Resim İş Derslikleri*

Fotoğraflarda görüldüğü gibi resim iş derslikleri donanımlıdır ve malzemeyi okullar temin etmektedir. Üçüncü fotoğrafta resim kurutma ızgarası dikkat çekicidir. Öğrencilere özgün ve güzel işler çıkarabileceği fırsatlar sunulmaktadır.

(f) Özel Eğitim Alanları

Fotoğraf 6'da özel eğitim alanı örnekleri verilmektedir.



Fotoğraf 6. *Özel Eğitim Alanları*

Fotoğraflara göre okullarda özel durumu olan öğrenciler için eğitim alanları mevcuttur.

(g) Kütüphane ve Yönetici Ofislerinin Özellikleri

Fotoğraf 7'de kütüphane ve müdür odası örnekleri verilmektedir.

Fotoğraf 7. *Kütüphane ve Müdür Odası Özellikleri*

Fotoğraflarda görüldüğü gibi kütüphaneler büyük ve donanımlıdır; ayrıca ulaşılabilir bir noktada konumlandırılmış, barkot sistemi kurulmuş ve içe bakan kısmı cam duvarlardan oluşturulmuş ve kaliteli malzeme, genelde kuşe baskı kitap ve diğer yayınlarıyla çekici hale getirilmiştir. Müdür odaları üçüncü fotoğrafta görüldüğü gibi küçüktür ve işlevsel kullanılmaktadır. Yani makamın ihtişamını yansıtan bir izlenim alınmamıştır.

(h) Müzik Derslikleri ve Gösteri Alanları Özellikleri

Fotoğraf 8'de müzik derslikleri ve aktivite salonu örnekleri verilmektedir.

Fotoğraf 8. *Müzik Derslikleri ve Aktivite Salonu Özellikleri*

Fotoğraflardan anlaşılacağı gibi müzik derslikleri oldukça donanımlıdır ve yine müzik aletlerini okullar temin etmektedir. Aletlerin kalitesi son derece iyidir. Hatta bir öğrenci "Okulda gitarlar o kadar kaliteli ki evdeki basit özellikli gitarlarla çalışamıyorum" demiştir. Müzik dersi resimiş ve beden eğitiminde olduğu gibi haftada her gün bir saattir. Örneğin gitar öğretimi, orkestra ve koro dersleri gibi bireysel ve toplu özellikte dersleri vardır. Bu derslerde profesyonele yakın oldukça güzel etkinlikler ortaya koyulmakadır. Çok amaçlı aktivite salonu fotoğrafta göründüğünün iki katı kadardır. Orkestranın yerleşim alanı dahi düşünülmüştür. Bu salonlarda ayrıca bölümler oluşturularak tiyatro için gerekli her şey özelliklerine uygun bulunmaktadır ve böylece sahne tasırımları bakımından donanımlı bir ortam söz konusudur.

(i) Beden Eğitimi-Spor Alanları Özellikleri

Fotoğraf 9'da beden eğitimi ve spor alanı örnekleri verilmektedir.

Fotoğraf 9. *Beden Eğitimi ve Spor Alanlarının Özellikleri*

Fotoğraflardan anlaşılacağı üzere öğrenci sayısı ile orantılı amaca uygun spor alanları mevcuttur. Spor salonlarında gerekli tüm malzemeler vardır. Küçük okullarda bile birden çok spor salonu olabilmektedir. Tırmanma ve salınım alanları olan salonlarda açılır kapanır

basamaklı izleme basamakları (küçük ölçekli tirübün) ilk fotoğraftaki sol duvarda görüldüğü gibi gerekmediği zaman duvara sabitlenmektedir. Derslerde iki hafta ile bir ay arası tırmanma,-salınım, futbol, basketbol gibi farklı spor dallarına yer verilmekteir. Okul takımları ciddi hazırlıklarla diğer okulların takımlarıyla mücadele etmektedirler. Örneğin matematik dersiyle diğer dersler arasında okulun ve velilerin verdiği önem arasında bir farklılık yoktur. Yüzme havuzları dersler dışında sağlık derslerinde de kullanılmaktadır.

(j) Yemekhane ve su merkezleri

Fotoğraf 10'da yemekhane ve su merkezi örnekleri verilmektedir.

Fotoğraf 10. *Yemekhane ve Su Merkezi*

Fotoğraflarda görüldüğü gibi öğrenim alanları dışında dinlenme ve ihtiyaçlara ilişkin günün koşullarına uygun alanlar ve bölümler oluşturulmuştur. Yemekhanelere ilişkin fotoğraflar durumu özetlemektedir. Su merkezleri ise Amerikan okullarının kılasiğidir ve okul içinde ve dışında ulaşılması kolay noktalara yerleştirilmiştir. Tüm fotoğraflardan anlaşılacağı üzere okullar temiz ve bakımlıdır.

(k) Yeşil Okul Binalarına İlişkin Yönetici Görüşleri

Yöneticilerin ortak görüşlerine göre bu okullarda "çalışanlar" ve "öğrenciler" mutludurlar ve okuldan ayrılmak istememektedirler. Bunun yanında "yeşil okullar prestij sağlamakta ve okul iklimi ve yaşam kalitesi/doyumunu olumlu etkilemektetir. Bu durum motivasyonu artırmakta ve öğrenci başarısına olumlu yansımaktadır. Okul müdürleri astım gibi alerjik hastalıkları azalttığını da belirtmektedirler. Yöneticilerinin de belirttiği gibi bu okullarda yaklaşık %25 enerji tasarrufu sağlanmakta ve maliyet farkı 5-6 yılda amorti edilmektedir. Ayrıca öğrencilere doğayı koruma ve tasarruf bilinci verilmeye çaba harcanmaktadır. Tüm bunlar ve dahası bu okullar kaliteli öğretime katkı sağlar ve öğrenci başarısını artırır gerçeğinden hareketle Türkiye'de okulların yeşil konseptle yenilenmesi

gereği ortaya çıkmaktadır. Yöneticilerin ortak görüşlerine göre bu okullarda "çalışanlar" ve "öğrenciler" mutludurlar. "Yeşil okullar prestij sağlamakta, okul iklimi ve yaşam kalitesi/doyumunu olumlu etkilemektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonuçları hipotezleri doğrulayıcı bir özellik göstermektedir. Buna göre ilk olarak okulların bahçesinin okulun ve insanın doğasına uygun büyüklükte olduğu, oyun ve spor alanlarınn bulunduğu tespit edilmiştir. Sınıflar ve diğer öğrenme alanlarına ilaveten dinlenme, spor ve yemek mekanları yeterli ferahlıkta, kaliteli, temiz ve sağlıklı ortam özelliğine sahiptir. Sınıflarda materyal ve donanım dikkati çekecek oranda bol ve çeşitlidir. Aynı şekilde mühendislik sınıf ve atölyeleri, işlikler ve müzik, beden eğitimi ve spor alanları ile kütüphaneler özenle tasarlanmış, donanım ve materyal açısından neredeyse eksiksiz çok zengin bir görünüme sahiptirler. Bu durum görüntüde kalmayıp uygulamada da kendisini göstermektedir. Bir başka deyişle donanım, alet ve materyaller amacına uygun olarak eğitim ve öğrencilerin bilişsel, ruhsal ve bedensel gelişimine uygun şekilde kullanılmaktadır. Devlet okulu olmalarına rağmen bu kadar çeşitliliğe ve zenginliğe sahip ortamları öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunulması oldukça yararlı bulunmuştur. Bunun yanında okullarda öğrenme ve dinlenme alanlarının sayısal yeterliliği ve donanımsal zenginliği ve kalitesi dikkat çekmekle birlikte; okul 2015'de öğretime açıldığı halde okul müdürü odasının prestijli, güç hissettiren mekanı olmak yerine işlevsel yapıya sahip ve küçük olması da dikkate değerdir. Bu mütevazi ve işlevsel çalışma ofisleri öğrenciye ve öğrenme alanlarına verilen önemin bir göstergesidir denebilir.

Ayrıca değinilmesi önem arz eden bir diğer konu ise öğretim sırasında resim, müzik ve atölye-iş dersleri dahil okul tarafından temin edilmektedir. Diğer bir deyişle okulların öğrenciden veya velisinden hiçbir katkı payı almamakta ya da örneğin öğrenci bir aleti çalmak için o dersi seçmişse çalgı aletini sen getireceksin deyip, alamayan öğrencileri bundan mahrum etmemektedir. Bu durum imkan ve fırsat eşitliği açısından değerlendirildiğinde başka bir anlam kazanmaktadır. Bu zenginlik ve kalite öğretimin kalitesine yansımakta, gösteri ve aktivitelerdeki kaliteden bu durum rahatça anlaşılmaktadır. Kaldı ki kullanılan tüm aletler Amerikan standartlarına uygun kaliteli ürünlerdir. Bu durumlar öğrenme ortamını zenginleştirmekte ve öğrencilerin memnuniyetle öğrenmesine katkı sağlayabilmektedir.

Öğrenme alanlarının bu özelliklerininin getirilerine katkı yapan diğer bir unsur da koridorlar, dinlenme alanları ve yemekhanelerin kalitesidir. Bu alanlar personel, öğretmen ve

öğrencilerin dinlenmesini sağlıklı ve ferah ortamlarda yemek yemelerini ve diğer ihtiyaçlarını hijyenik bir ortamda karşılaşmasını sağlar. Su merkezleri de kişilerin "su ihtiyacımı nasıl karşılayacağım" derdini ortadan kaldırmaktadır. Tüm bu kalite ve olanaklar öğretmen ve öğrencilerin okul ortamında mutlu olmasına yardım eder. Aynı zamanda okulun-devletin kendilerine verdiği öneme olumlu anlamda işaret eder. Buradan hareketle okul binası, toplumun eğitime verdiği önemi de yansıtır demek de mümkündür (Durán-Narucki, 2008).

Bu araştırmanın sonucuna göre yeşil okullar okulun prestijini artırmaktadır. Bu sonuç doğru okumayla yukarıda belirtilen sonuçlarla paralellik göstermekedir. Kaldı ki McGraw-Hill Construction'da (2012) bu tip okulların biyolojik ve psikolojik sağlığı olumlu etkilediğine değinmektedir. McGraw-Hill Construction'da (2012) yeşil okulların okullara prestij sağladığı sonucu elde edilirken aynı kurumun raporunda yeşil okulların prestijinden dolayı yeni kayıtların %39 düzeyinde arttığı belirtilmiştir.

Tüm bunlardan alaşılacağı üzere bu okullar yaşam kalitesi ve öğretimin tasarımına uygun olarak tasarlanmıştır. Bu bulguları destekler nitelikte Kats (2006) da yeşil okulların grup çalışması ve öğrenme başarısını artıracak şekilde sağlıklı okul bağlamında desenlenerek inşa edildiğini belirtmektedir. İncelenen okul bina ve donanımının öğrenci ve çalışanların biyolojik ve psikolojik sağlığını, sosyal ilişkilerini ve öğrenci başarısını geliştirici özelliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bulgularda belirtildiği üzere doğa ve çevre dostu, insan sağlığına, kaliteli yaşama odaklı ve öğrenmeyi maksimize etmeye uygun inşa edilmiş yeşil okullar gerek fiziksel özellikleri gerekse psikolojik iklimiyle yüksek başarı olanakları sunabilmektedirler. Bu araştırmada incelenen okulların yapısal tasarım, özellik ve donanım olanaklarının buna uygun bir yapıya sahip olduğu yönetici görüşleriyle de ortaya koyulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre yöneticilerin yeşil okulların çalışan ve öğrenci mutlu ettiği vurgusuna ilaveten bu tür okulların yaşam doyumu ile başarıyı artırdığı da belirtilmiştir. Chuang vd. (2014) de mutluluğun öğrenme ve performansı artırdığına işaret etmişlerdir. Bu bulgu Şahin'in (2018) araştırmasıyla da tutarlılık göstermekte yeşil okullar yaşam doyumunu olumlu etkilerken öğrenci başarısını da artırmaktadır. Özelde genç kuşakların mutlu bir çocukluk geçirmeleri ve yaşantılarından hoşnut olmalarının, hem sosyal-duygusal gelişimleri, hem de gelecekte pozitif bir güce sahip olmaları bakımından önem taşımaktadır (Diener, 2000). Bu kapsamda, iş ve yaşam doyumu açısından çalışma ve öğrenme koşulları hem rahatlık, hem de işi iyi yapma açısından önemlidir. Yapılan araştırmalar, çalışanların tehlikesiz ve rahat fiziksel ortamlardan hoşlandıklarını göstermektedir (Buckley, Schneider ve Shang, 2004; Erdoğan, 1996; Hines, 1996; Uline ve

Tschannen-Moran, 2008).

Ayrıca uzun erimde yeşil okullar eğitim sistemine önemli bir ekonomik tasarruf sağlamaktadır. Bu araştırma sonuçları da maliyetten kaynaklanan farkın 5-6 yıl içinde amorti edildiğini ve bu okulların yaklaşık %25 enerji tasarrufu sağladığını göstermektedir. McGraw-HillConstruction'ın (2012) verileri bu bulguları desteklemektedir. Bu tasarruftan elde edilen bütçenin eğitimde diğer ihtiyaçlara ayrılması ise okullar için ayrı bir değerdir. Yenilenen ya da yeniden inşa edilen binaların araştırma ve bilimsel verilerden yeterince yararlanılmadan yapılması durumunda meydana gelen zararın daha büyük bedeller ödenmesine neden olması kaçınılmazdır. Bu durumu gören özellikle gelişmiş ülkelerde sağlıklı, yeşil tasarımlı okul binalarının yaygınlaşması ve daha iyisinin nasıl olmasına ilişkin yenileme eğilimleri giderek artmaktadır. Bu arada aslında ABD'de tüm binaların yeşil binaya çevrilmesine teşvik önem arz etmektedir. Bu sonuçtan yararlanarak şunu ifade etmek mümkündür: Okulların bina bakımından yenilenmesi gündeme getirildiğinde yetkilililer bütçe konusunu gündeme getirirler. Sağlanması mümkün olan bütçe mi, yoksa geleceğin yetişkinleri olacak çocuk ve gençlerin sağlığı ve refahı mı daha önemli diye sormak yerinde olacaktır (Baker ve Bernstein, 2012; Csobod vd., 2014). Ayrıca tasarrufu içselleştirmiş, sağlıklı yapı ve ortamlarda yaşama bilinci gelişmiş milyonlarca öğrencinin uzun erimde getireceği kazanımlar hesaplandığında durum daha da ciddileşmektedir.

Bu anlamda ülkemizde okul bina ve kampüsleri sağlık ve kaliteli yaşam; etkili eğitim ve öğretime uygunluk, enerji tasarrufu ve doğa dostu olma açısından ele alınmalı ve yeni yapılacak binalar yeşil bina özelliğinde ve okula özgü tasarımla bilimsel ölçütlerle yeni yaklaşımlarla tasarlanıp inşa edilmelidir. Eski okullar olabildiğince yeşil okul özelliklerine/ruhuna uygun hale getirilmeli ve ders ve etkinliklerde bu kavrama uygun olarak öğrenciler eğitilmelidir.

KAYNAKÇA

Anonim (2018). Green school buildings are better for budgets, Center for Green Schools http://www.centerforgreenschools.org

Baker, L. & Bernstein, H. (2012).The Impact of school buildings on student health and performance: A Call for Research, *McGraw-Hill Research Foundation*,www.mcgraw-hillresearchfoundation.org.

Baker, L. (2010). What school buildings can teach us: post-occupancy evaluation surveys in K-12 learning environments? Masters Thesis, Department of Architecture, University of Nebraska-Lincoln.Bartels, E. M. (2013). Transparency: The unspoken design

element: How levels of visibility affect adult learning and sharing, Theses from the Architecture Program. University of Nebraska-Lincoln.

Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem, *available at: www.edfacilities.org/pubs/teachersurvey.pdf*

Berg, F., Blair, J., Benson, P. (1996). Classroom acoustics: The problem, impact and solution. Lang Speech Hear Serv Schools 27: 16-20.

Bishop, M. (2009). A case study on facility design: The impact of new high school facilities in Virginia on student achievement and staff attitudes and behaviors. EdD dissertation, United States: Washington, DC: The George Washington University.

Blackmore, J., Bateman, D., Louglin, J., O'maar, J. & Aranda, G. (2011). Research into the connection between built learning spaces and student outcomes. *Centre for Research in Education Future and Inovation*, Deakin university. No: 22.

Bosch, S. J. (2003). Identifying relevant variables for understanding how school facilities affect educational outcomes. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: Georgia Institute of Technology.

Buckley, J., Schneider, M. & Shang, Y. (2004). The effects of school facility quality on teacher retention in urban school districts. *National Clearinghouse for Educational Facilities*. Washington DC. Retrieved February 15 (2014), from <http://www.edfacilities.org/pubs/teacherretention.pdf>.

Cash, C. S. (1993). A study of the relationship between school building condition and student achievement and behavior. Unpublished Doctoral Dissertation, Blacksburg, VA: Virginia Polytechnic Institute, State University.

Chan, T. C. (1979). The impact of school building age on the achievement of eighth-grade pupils from the public schools in the State of Georgia. Unpublished Dissertation, Athens, GA: University of Georgia.

Cheng, C., Hui, W., & Lam, S. (2000). Perceptual style and behavioral pattern of individuals with functional gastrointestinal disorders. *Health Psychol*, 19: 146-54.

Chuang, C. H., Chen, Y.N, Tsai, L. W., Lee, C. C. and Tsai, H. C. (2014). Improving Learning Performance with Happiness by Interactive Scenarios**,** *The Scientific World Journal*, DOI ID 807347, https://www.hindawi.com/journals/tswj/2014/807347/

Dalak, H. (2012). Yönetici gözü ile okulda şiddetin boyutlari, Halk Sağlığı Günleri 2. Ulusal Okul Sağlığı Sempozyumu (17-18 Mayıs) Adana:

Davis, J. (2002). Effective schools, organizational culture, and local policy initiatives. NY: Teachers College Press.

DES & CABE (2005), Picturing school design. A visual guide to secondary school buildings and their surroundings using the design quality ındicators for schools, Report, CABE, London.

Durak-Batıgün, A., Hisli-Şahin, N. ve Karslı-Demirel, E. (2011). Bedensel Hastalıkları Olan

Bireylerde Stres, Kendilik Algısı, Kişilerarası Tarz ve Öfke İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 22(4),245-254.

Durán-Narucki, V. (2008). School building condition, school attendance and academic achievement in New York City public schools: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology,* 28, 278-286.

Durmaz, A. (2008). Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Earthman, G. I. & Lemasters, L. (1996). Review of the research on the relationship between school buildings, student achievement, and student behavior. *Paper presented at the annual conference of the Council of Educational Facility Planners International,* October, Tarpon, FL.

Earthman, G. I. (1998). The impact of school building condition and student achievement, and behavior. *Paper presented at the European Investment Bank/Organization for Economic Coordination and Development International Conference,* 16-17 November, Luxembourg.

Earthman, G. I. (2004). Prioritization of 31 criteria for school building adequacy, *american civil liberties union foundation of Maryland,* Baltimore, MD.

EPAR (The US Environmental Protection Agency Region 10) & ANTHC (the Alaska Native Tribal Health Consortium (2002). Environmental assessment checklist for healthy schools, *http://www.epa.gov/region10/pdf/childrenshealth/schools_assessment_checklist_110812.pdf.*

Erdoğan, İ. (1996). İşletme yönetiminde örgütsel davranış, İstanbul: Avcıoğlu Basım Yayım.

Evans, G. W.,& Maxwell, L. (1997). Chronic noise exposure and reading deficits: The mediating effects of language acquisition. *Environment and Behavior,* 29(5), 638-656.

Figueiro, M.G. & Rea M.S. (2010). Lack of short-wavelength light during the school day delays dim light melatonin onset (DLMO) in middle school students. *NeuroEndocrinology Letters,* 31 (1), 92-96.

Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate, *Educational Researcher*45(1), 83-93.

Gündoğar, D., Sallan-Gül, S., Uskun, E. ve, Demirci, S., Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaþam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi, *Klinik Psikiyatri,* 10, 14-27).

Heschong Mahone Group (1999). Daylighting in schools: An Investigation into the relationship between daylighting and human performance, Fair Oaks, CA. 193.

Heschong Mahone Group (2003). Windows and classrooms: A Study of student performance and the indoor environment. California Energy Commission (P500-03-082-A-7).

Hines, E. W. (1996). Building condition and student achievement and behavior, Unpublished DoctoralDissertation, VA: Virginia Polytechnic Institute and State University.

Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation,* 1 (2), 149-168.

İkinci Ulusal Okul Sağlığı Sempozyumu (2012, 17-18 Mayıs.). Halk Sağlığı Günleri 2. Ulusal Okul Sağlığı Sempozyumu,Halk Sağlığı Uzmanları Derneği ve Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı AnabilimDalı,*http://halksagligiokulu.org/anasayfa/components/com_booklibrary/ebooks/2.ULUSAL%20OKUL%20SA%C4%9ELI%C4%9EI%20SEMPOZYUMU-Adana.pdf.*

Johnson, C. and C. Lomas (2005). Design of the learning space. *Educause Review***,**40(4), 16-28.

Jöreskog, K. and Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.

Knecht, H., Nelson, F., Whitelaw, G., & Feth, L. (2002). Structural variables and their relationship to background noise levels and reverberation times in unoccupied classrooms. *American Journal of Audiology,* 1 1, 2.

Kuller, R.,& Lindsten, C. (1992). Health and behavior of children in classrooms with and without windows. *Journal of Environmental Psychology,* 12, 305-317.

Lang, Q. C., Wong, A. F. L., & Fraser, B. J. (2005). Teacher-student interaction and gifted students' attitudes toward chemistry in laboratory classrooms in Singapure. *Journal of Classroom Interaction,* 40(1), 18-28.

Lewis, M. (2001). Facility conditions and student test performance in the Milwaukee public schools. Council for Educational Facilities Planners International. Retrieved February 15 (2014), from *<http://www.ncef.org/rl/impactşlearning.cfm>.*

Liao, W. (2010). A Study on the relationship between the quality of school facilities and educational outcomes. Unpublished Doctoral Dissertation. Taiwan: National Chengchi University.

Lovallo, W. R. (2005). Stress and health: Biological and psychological interactions (2. Ed.), London: Sage Pub.

Lowe, J. M. (1990). The interface between educational facilities and learning climate in three elementary schools. Unpublished Doctoral dissertation. Texas: College Station, Texas A&M University.

M. (2013). Lise Öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,*13 (1), 147-160Success, National Clearinghouse

Maxwell, L. (1999). School renovation and student performance: One district's experience. Council for Educational Facility Planners International, Scottsdale, AZ.

Maxwell, L. E. &Schechtman, S.L. (2012).The Role of objective and perceived school

building quality in student academic outcomes and self-perception, *Children, Youth and Environments,* 22.

Mays, N., & Pope, C. (2000). Qualitative research in health care, assessing quality in qualitative research. BMJ, 320, 50-52.

McGraw-Hill Construction (2012). New and retrofit green schools: the influence of a green school on its occupants, Key Findings from a New McGraw-Hill Construction SmartMarket Research Study. *http://centerforgreenschools.org/Libraries/Resources_Documents/GreenSchools_MHCstudy_keyfindings_14nov12.sflb.ashx*

Miller, H. (2009). Adaptable spaces and their impact on learning, Research Summary, Herman Miller Inc, *http://www.hermanmiller.com/research/research-*

Ruedig, J. & Baldwin-Metzger, A. (2013). Managing organizational sustainability: the business case for sustainability professionals in the workplace, The U.S. Green Building Council, Inc. *file:///C:/Users/user/Downloads/ManagingSustainability_11_8_13%20(1).pdf for Educational Facilities.*

Schneider, M. (2003). Linking School Facility Conditions to Teacher Satisfaction and Success, National Clearinghouse for Educational Facilities, available at: www.edfacilities.org/pubs/teachersurvey.pdf

Schneiderman, N., Ironson, G., & Siegel, S.D. (2005). Stress and health: Psychological, behavioral and biological determinants. *Annu Rev Clin Psychol*, 1: 607-628.

Sanoff, H.,Pasalar, C.,& Hashas,M. (2001). School building assessment methods. National Clearinghouse for Educational Facilities Report, h*ttp://www4.ncsu.edu/unity/users/s/sanoff/www/schooldesign/schoolassess .pdfdeterminants.* Annu Rev Clin

Suldo, S.M. & Huebner, E.S. (2006). Is extremely high life satisfaction duringadolescence advantageous? *Social Indicators Research,*78, 179-203.

Şahin, S (2018).Okul binaları ve okul yaşam doyumu arasındaki, *International Journal of Human Sciences ilişki,*15(4), 2113-2126.

Tanner, C. K. (2009). Effects of school designon student outcomes. *Journal of EducationalAdministration,* 47 (3), 381-399.

Uline, C. & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality of facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration,* 46 (1), 55-73.

Yılmaz, E. (2014).*Okul binaları ve örgüt kültürü.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: EBE.

Zuraimi, M. S., Tham, K. W., Chew, F. T. & Ooi, P. L. (2007). The effect of ventilation strategies of child care centers on indoor air quality and respiratory health of children in Singapore. *Indoor Air, 17*(4), 317-327.

ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE DAMGALAMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hacer AKIN BAYRAMLIK[41]

Feyzi ULUĞ[42]

ÖZET[43]

Araştırmanın amacı, Ankara ili merkez ilçelerdeki kamu okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, katılımcı öğretmenlerin kişilik özellikleri ile damgalama düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Araştırma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara merkez ilçelerdeki kamu okullarında görevli öğretmeler oluşturmuştur. Tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 399 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir. Ölçme aracı olarak, Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Damgalama Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; kişilik özelliklerinin, cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen damgalama düzeylerinin de aldıkları eğitim ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşük düzeyde damgalama davranışına sahip oldukları; dışa dönüklük, açıklık, uyumluluk ve özdisiplin açısından pozitif yönlü, duygusal denge açısından da olumlu kişiliğe sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerde gelişime açıklık düzeyi ve hizmet yılı arttıkça damgalama davranışları azalmaktadır. Duygusal dengesizlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin ise, damgalama düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir.

Anahtar kelimeler: *Öğretmen, kişilik özellikleri, damgalama davranışı*

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY CHARACTERISTICS AND STIGMATIZATION BEHAVIORS OF TEACHERS

ABSTRACT

The purpose of the research was to determine the relationship between the personality characteristics and the stigmatization levels of the teachers according to the opinions of the teachers

41 Öğretmen, Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, hacerbay@gmail.com

42 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, feyziulug@gazi.edu.tr

43 Bu makale, 01-04 Kasım 2018 tarihlerinde düzenlenmiş olan "9. Eğitim Yönetimi Forumu'nda" sunulan bildirinin yeniden düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.

working in the official schools in the central provinces of Ankara. The research was a quantitative research in the relational screening model. The research universe was formed by the teachers who work in official schools in the central districts of Ankara in the academic year of 2015-2016. 399 teachers selected by stratified sampling method were included in the sampling. Five-Factor Personality Characteristics Scale and Stigmatization Scale were used as measuring tools. At the end of the study, it was observed that personality characteristics differed according to marital status, and education level variables. Also, teachers' stigmatization levels differed according to education level, and marital status variables. It was found that the teachers who participated in the study had low level of stigmatization; had positive personality in terms of extraversionness, openness, agreeableness and conscientiousness, and had a positive personality in terms of emotional balance. As the level of extraversionness and years of service increase in teachers, the stigmatization attitudes decrease. Teachers with a high level of emotional imbalance have high levels of stigma.

Keywords: *Teacher, personality characteristics, stigmatization behavior*

GİRİŞ

Kişilik, geçmişten günümüze bireyi başkalarından ayıran özellikler bütünü olarak sürekli ilgi görmüş, çok farklı araştırmalara konu olmuştur. Kişilik kavramının bilimsel gelişimi, kişilik psikolojisinin 1930'lu yıllardan başlayarak ayrı bir disiplin olarak çalışılmaya başlanmasıyla başlamıştır (Soysal, 2008, s.6). Günümüze kadar kişiliğin birbirinden farklı birçok tanımı yapılmıştır. Kişilik, bir kişinin bütün özelliklerini yansıtır. Yani, kişilik bireye özgü davranışsal ve zihinsel özelliklerinin toplamıdır (Colman, 2001, s.547). Bireyler, dış görünümleri kadar, sergiledikleri davranışlar ve gösterdikleri tutumlarla da birbirlerinden farklılaşmakta, karşılaştıkları durumlar karşısında verdikleri tepki, eylem, duygu ve düşüncelerdeki farklılıklar da kişiliklerinin bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır (Özdevecioğlu, 2002, s.115). Birey, sosyalleşme sürecinde hem doğuştan getirdiği genetik özellikleri ile diğer bireylerden ayrılmakta hem de yaşadığı topluma uyum sağlamak için toplum kurallarını kabullenerek diğer bireylerle benzeşmektedir (Topçu, 2015, s.41).

Bireylerin temelde *ayrılıkları* olduğu kadar, *aynılıkları* da vardır (Nelson ve Quick, 2012, s.93). Bu iki değişken üzerinden yapılan araştırmalarda benzerlik ve farklılaşma yönüyle öne çıkan bazı özellikler saptanmıştır. Bireyde kişilik yapısı ve işleyişi hakkında yapılan hipotetik betimlemeler ve araştırmalar bunlara ilişkin ipuçlarını vermektedir. Bireyin yetişkinlikten sonraki dönemlerinde kişilik ölçümlerinden elde edilen sonuçlarda da yüksek oranda tutarlılık gözlenmektedir (Burger, 2006, s.235).

Costa ve McCrae tarafından 1985 yılında geliştirilen modelde, kişilik yapısı; gelişime açıklık, öz disiplin (sorumluluk), dışadönüklük, uyumluluk ve nevrotiklik (duygusal dengesizlik) boyutları ile öne çıkarılmaktadır. Kişilik özelliklerinin bütününü kapsayan Beş Faktörlü Kişilik Modeli, bu özellikleri geniş ve kapsamlı bir şekilde açıklamak için geliştirilen bir yaklaşım olarak görülmektedir (Merdan, 2013, s.142). Bilimsel araştırmalarda beş faktör kuramının, kişilik ile ilgili çalışmalarda en yaygın kullanılan kuram olduğu görülmektedir (Akgündüz ve Akdağ, 2014, s.299). Beş faktörlü kişilik modeli, üzerinde pek çok çalışmanın yapıldığı bilinirliği yüksek bir ölçektir. Anılan ölçeğin yapısal özellikleri Türkiye'de yapılan çalışmalar tarafından da desteklenmektedir (Somer vd., 2002, s.21).

Kişiliğin gelişimi, değişimi ve şekillenmesinde hem kalıtsal hem de çevresel özellikler etkili olmaktadır. Özer (2017, s.130), kişilik özelliklerinin temellerinin doğumun ilk yıllarında atıldığını belirtmektedir. Özsoy ve Yıldız (2013) da kişilik oluşumunun çevresel ve kalıtsal özellikler bağlamında; kalıtım, çevre, öğrenme gibi birçok farklı faktörle ilişkisine vurgu yapmaktadır. Kişilik, erken yaşlarda öğrenilen tutumlar, yeni deneyimler ve yaşantılarla değişebilmektedir (Tuna, 1997). Bu nedenle çocuklarda mizaçtan bağımsız olarak arzulanan yöndeki kişilik özelliklerinin formal ve informal eğitimle kazandırılması olası görünmektedir. Bireyden hem kendi ruh sağlığı hem de toplumsal rolleri için güçlü kişiliğe sahip olması beklenir. Bu kapsamda, beş faktörlü kişilik özellikleri modeli bağlamında olumsuz özellikleri zayıflatma, olumlu kişilik özelliklerini ise güçlendirme yönünde kişilik eğitimi yapılabilir görünmektedir.

Formal eğitim sürecinde öğretmenlerin rolü çok büyüktür. Her mesleğin kendisine has özellikleri olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de özellikleri vardır. Öğretmenlerin tutumlarının, ilgilerinin, davranışlarının ve akademik yeterliliklerinin yanında kişilik özelliklerinin de eğitim ve öğretim süreci içinde önemli rolü olduğu bilinmektedir (Memişoğlu, 2006).

Link ve Phelan (2001) damgalamayı; bireyleri *bir kalıba sokma, etiketleme, ayrıştırma ve bireyde statü kaybı yaratma* süreci olarak tanımlamaktadır. Geçmiş yüzyıllarda kullanılan damga; ahlaki açıdan zayıf kişilerin, suçluların, kölelerin fark edilmesini sağlamak amacıyla vücutlarına yapılan bir tür işarettir. Ama bu yalnızca bir iz değil, esas olarak bunları toplumdan uzaklaştırmanın bir aracı olarak kullanılmıştır. Günümüzde damga bir izle veya sembolle kendini göstermese de toplum içinde hâlâ aynı amaçla, yani *bireyi toplumdan ayrıştırmak ve uzaklaştırmak için* kullanılmaktadır.

Goffman'a (2014, s.192) göre damga bir ilişki şeklidir, standart özellikleri yoktur; normal kabul edilen ya da damgalanmış ama normal rolünü oynayan bireylerden oluşmaktadır. Damga, sosyal etkileşimlerin ve ilişkilerin etrafında, iki toplumsal rolün karşı karşıya gelmesiyle ortaya çıkmaktadır. Goffman (2014, s.19), ilişkisellik içerisinde kavranan her niteliğin bir gün damgaya dönüşebileceğini, her bireyin yüz yüze etkileşimin dinamiği ve oynaklığı çerçevesinde bu riskle karşı karşıya olduğunun altını çizmektedir. Ona göre normalin ve damgalanmışın rolleri aynı bütünlüğe aittir. Buradan hareketle, bugün normal ve doğru olarak bilinen bir durum ya da niteliğin yarın bir damgaya dönüşebileceğini kabul etmek gerekir.

Damgalamanın ilk adımı etiketleme eylemidir. *Biz ve öteki* arasındaki çatışmayı yaratan temel unsur *etiketleme* sürecidir. Önyargı ile temellenen damgalama, olumsuz inançlar ve dogmaların bir ürünüdür. Süreç etiketleme ile başlamakta; tecrit, ayrımcılık ve dışlama ile son bulmaktadır. İç ve dış grup olarak nitelendirilen *biz ve onlar*, sürekli bir çatışma içinde varlıklarını sürdürmektedir. Onlar olarak etiketlenen gruplar, bir süre sonra da ötekine dönüşmektedir. Bireyler toplumsal öğrenme süreçlerinde; normal/anormal, iyi/kötü ya da meşru/gayrimeşru olarak sınıflandırmalar yapmakta ve olumsuz olarak nitelendirdiklerini öteki olarak etiketlemeye yönelmektedir. Genel kabul gören davranışların dışına çıkan birey, etiketlenerek ötekileştirilmektedir (Ünür, 2015, s.206). Damgalamanın sonucu ayırmak ve dışlamaktır (Taşkın, 2007, 17). Damgalama, bireyi ağır stres ve sırasında depresyona sürükleyen mobbing davranışının da değişkenlerinden birisi olarak kabul edilmektedir (Yaman ve Güngör, 2013, s.253).

Damgalamanın hayat bulduğu zemin önyargıdır. Önyargı, herhangi bir bakış açısını veya düşünceyi *koşulsuz olarak* desteklemektir. Önyargı iki temel bileşenden oluşur. Bunlar; birey veya grup ile ilgili temeli olmayan bir inanç veya bir kalıp yargı ve bu kalıp yargıya eşlik eden kuvvetli bir duygu durumudur. Önyargının bilişsel parçası olan kalıp yargı, insanlar hakkında herkesçe kabul edilen inançları içermektedir. Kalıp yargının güçlü bir duygusal tepki ile etkileşimi sonucu, bir tavır olarak önyargı ortaya çıkmaktadır. Önyargıdaki duygulanma genellikle olumsuzdur. Önyargı, hatalı veya eksik bir muhakeme sürecinin sonucu olarak oluşan, gruba ya da grup üyelerine yapılan ve çoğunlukla olumsuz bir tutum olarak karşılaşılan bir kavramdır (Çayır ve Ayan Ceyhan, 2012).

Cüceloğlu (1993, s.544) önyargının kaynaklarını dört nedene dayandırmaktadır. Bunlar; öğrenilmesi, kişilikle ilişkilendirilmesi, algılanan benzerlikler ve grup özelliği ilişkisidir. Damgalamada, toplum içindeki bireylerin, bir kişi hakkındaki olumsuz algıları

zamanla o kişiye yönelik kalıp yargı ve etiketlemeye evrilmektedir. Sonrasında ise oluşan bu olumsuz duruma ilişkin, mağdur üzerinde oluşturulan baskı ile farkındalık düzeyini artırarak onun kişiliğinde örselenme ve başkalaşmaya neden olmakta, biz ve onlar ayrımını kemikleştirmektedir (Güney, 2015, s.384). Ötekileştirilen bireyler, toplum tarafından görmezden gelinmekte; her zaman olumsuz haberlerle anılmakta ve üzerlerinde bir baskı ve denetim mekanizması oluşturulmaktadır. Bu denetim ve dışlama mekanizması, ötekilere yöneltilen bir toplumsal kontrol biçimidir. Bu yolla ötekiler etkisizleştirilerek toplumdan tecrit edilirler (Ünür, 2015, s.206). Damgalanmış bireyin durumu içselleştirmesi, olumsuz kalıp yargıları bireyin kendisi tarafından da kabul edilir hale getirmekte ve kişinin geriye çekilmesine, duruma göre de utanç duymasına sebep olmaktadır (Goffman, 2014, s.36).

Damgalama niteliği açısından bir psikolojik taciz davranışı olma özelliğiyle, bireysel ve toplumsal çöküntülere yol açabilen bir olgu biçiminde su yüzüne çıkmaktadır. Nitekim damgalayıcı davranış karşı tarafın kişiliğini deforme ederken; toplum tarafından reddedilme, ayrıma uğrama, öz saygı kaybı yaşama ve kendine olan güvenin yara alması gibi yıkıcı nitelikli çeşitli psiko-sosyal sonuçlara yol açabilmektedir. Damgalama etkisiyle mağdurun yaşam kalitesinde ve özgüveninde oluşan azalma nedeniyle gelişen duygusal tepkiler, kimi zaman kendini korku ve öfke biçiminde açığa çıkarmaktadır. Gerçekte damgalanma korkusu, her birey için yeterince korkutucu bir tehdit algısıdır. Buna uğrayan bireyin toplumsal yaşamı alt üst olurken, kimi zaman üyesi olduğu gruptan tümüyle dışlanarak, uzaklaşmayla son bulmaktadır. Başka bir anlatımla, damgalamanın etkisiyle, ayrımcılığa maruz kalma ve değersizleşme korkusu yaşayan bireyin, çevre etkileşimi giderek azalmakta bu da kopuşu hızlandırmaktadır (Özaslan, Çalışkan ve Akça, 2017, s.359). Bu türde kendini toplumdan soyutlamaya başlayan kişilerin sorunlarını çözebilmeye yardımcı olmak için, bu davranışlara neden olan davranış ve tutumların kaynağı olabilecek kişilik özelliklerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Eğitim etkinliklerinin daha verimli geçmesi ve olumlu sınıf ortamı için öğretmenlerin kişilik özellikleri en önemli değişkenler arasındadır (Oğuzkan, 1989). Nitekim, yapılan bir araştırmada öğretmen davranışları ne kadar olumlu ise öğrencilerin akademik başarılarının o kadar arttığı, algıladıkları benlik imajlarının yükseldiği ve sınıf içi davranışların istenilen biçimde olduğu gözlenmiştir (Tezcan,1985: 383). Sorunlu kişiliğe sahip olanların damgalayıcı tutum ve davranışlar sergilemeye daha yatkın olduğu ve başarısız performans sergiledikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin olumsuz kişilik özelliklerinin ve damgalama yatkınlıklarının, bulundukları ortamın işleyişine olumsuz etkileri olabileceği ortak düşüncedir. Formal eğitim

süreci bireyde olumlu tutumların gelişimini, damgalayıcı davranışların da azalması yönünde bir gelişim sağlayabilmektedir (Altındağ vd., 2006, s.60).

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Araştırmada, öğretmenlerin damgalama davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler farklı yönleriyle inceleme konusu yapılmaktadır. Alan yazında bu konuda bir çalışma yapılmamış olması, araştırmayı özgünlük anlamında değerli kılmaktadır. Ayrıca yeni kuşakların yetiştirilmesinde eğitimcilerin üzerine düşen sorumluluklar göz önüne alındığında damgalama konusundaki görüşleri özel önemdedir. Kişilik özellikleri ile damgalama davranışları arasında yakın ilişkilerin bulunması halinde, bu bulguların öğretmen seçimi ve istihdamında dikkate alınabilecek bir seçim kriteri olarak kullanılması olası olabilecektir. Dolayısıyla araştırma bulgularının öğretmen istihdam sürecinde yönlendirici etkiler yaratabileceği değerlendirilmektedir.

Bu araştırmadaki temel amaç, öğretmenler özelinde, onların kişilik özellikleri ile damgalama davranış arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşleri üzerinden belirlemektir. Gerçekleştirilen araştırma için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin kendi kişilik özellikleri ile ilgili görüşleri nedir?
2. Öğretmenlerin seçili demografik değişkenlerle kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin damgalama davranışlarına ilişkin görüşleri nedir?
4. Öğretmenlerin seçili demografik değişkenlerle damgalama davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile damgalama davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
6. Bağımsız değişkenler damgalama davranışını yordamakta mıdır?

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırma Deseni, Evren ve Örneklem

Çalışma nicel türde, keşfedici ve tanımlayıcı bir araştırmadır. Çalışmada öğretmenlerin kişilik özellikleri ile damgalama davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri günümüzde hâlihazırda var olan ya da geçmişte var olmuş bir durumu değiştirmeksizin olduğu haliyle

betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012, s.77). İlişkisel tarama modeli ise, birden fazla değişken arasındaki değişim durumunu ve derecesini bulmayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır.

Araştırmanın çalışma evrenini, Ankara ili merkez ilçeleri kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2015-2016 yılında Ankara merkez ilçeleri, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde görev yapan 45.408 öğretmen (MEB Ankara, 2017) araştırmanın hedef evreni oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla, Yazıcıoğlu ve Erdoğan, (2004, s.50) tarafından önerilen formül kullanılmıştır. Buna göre, yapılan hesapla 0.95 güvenirlik ve 0.05 örneklem hatası dikkate alınarak evren değerini asgari 381 öğretmenin temsil edebileceği hesaplanmıştır. Buna göre çalışma evreninden seçilen 500 katılımcı araştırma için yeterli görülmüştür.

Örneklem seçimi, okul türü ve okulların bulunduğu ilçeler olmak üzere iki ölçüt üzerinden yapılmıştır. İlk aşamada okulların bulunduğu ilçeler için *tabakalı örnekleme* yönteminden yararlanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların, evrendeki oranı büyüklüğünde örneklemde temsil etmesini sağlayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2011, s.85). Her alt evrende yapılan örnekleme işlemi *basit tesadüfi örnekleme* ile gerçekleştirilmiştir. İnsani Gelişme Vakfı tarafından 2016 yılında yapılan araştırmayla Ankara ili merkezine yakın dokuz ilçesinin insani gelişme indeksi sıralamaları belirlenmiştir (İngev, 2017). Dokuz merkez ilçeden, indeks değerleri birbirine yakın olan ilçeler aynı gruba alınarak beş grup oluşturulmuştur. Bu şekilde evren merkeze yakın ilçelerden oluşan beş gruba (alt tabakaya) ayrılmıştır. Beş grup içinden grupları temsil etmesi için Altındağ, Çankaya, Keçiören, Gölbaşı ve Mamak ilçeleri örnekleme kolay ulaşım nedeniyle seçilmiştir. İkinci aşamada, ilçelere (tabaka) bağlı ilkokul, ortaokul ve lise sayıları ve bu okulların öğretmen sayıları dikkate alınarak *oranlanmış basit tesadüfi örnekleme* yöntemiyle örneklem saptaması yapılmıştır. Böylece okul türlerine göre yapılan seçimle ikinci tabaka oluşturularak örneklemin evreni temsil gücü artırılmaya çalışılmıştır.

Örneklem grubunun 310'u (%77.7) kadın ve 89'u (%22.3) erkek, grubun 330'u (%83) evli ve 69'u (%17) bekâr, 335'i (%84) lisans ve 64'ü (%16) gibi düşük bir oranı yüksek lisans mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca örneklemdeki öğretmenlerin 77'si (%19) 1-5 yıl, 92'si (%23) 6-10 yıl, 93'ü (%23) 11-15 yıl, 74'ü (%19) 16-20 yıl, 63'ü (%16) 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahiptir.

Veri Toplama Araçları ve Analiz

Veri toplama aracı olarak anket formundan yararlanılmıştır. Örneklem grubu üzerinde uygulama yapılabilmesi için Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinle dağıtılan 500 anketten, 399'u analize değer bulunmuştur.

Veri toplama amacıyla kullanılan anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; cinsiyet, medeni durum, eğitim seviyesi, hizmet yılı ve mezun olunan okul gibi demografik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde; öğretmenlerin kendi görüşleriyle, kişilik özelliklerine ilişkin mevcut durumlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu amaçla, Benet-Martinez ve John (1998) tarafından "The Big Five Inventory" (Beş Faktör Envanteri) adıyla geliştirilen, "Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri (BFKÖ) Ölçeği" kullanılmıştır. Sümer ve Sümer (2003) tarafından bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Beş Faktör Kişilik Özelliği Ölçeğinin boyutlarının güvenirliği, .64 ile .77 değerleri arasında değişmektedir (Sümer, Lajunen ve Özkan, 2005, s.219). Üçüncü bölümde, öğretmenlerden damgalama davranışlarını ortaya koyacak tutumları sorulmuştur. Yaman ve Güngör'ün (2013) geliştirdiği "Damgalama Ölçeği" bu çalışmada, öğretmenlerin damgalama davranışını ölçmek için kullanılmıştır. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Her iki ölçeğin derecelendirilmesi 5'li Likert olarak yapılmıştır.

Tüm analizler SPSS Statistics 23.0 programında yapılmıştır. Analiz sırasında tanımlayıcı istatistik olarak; sayısal değişkenlerde; standart sapma, aritmetik ortalama, kategorik değişkenlerde; sayı ve yüzde kullanılmıştır. Sayısal değişkenleri; iki bağımsız grupta karşılaştırma yapmak için iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi (t Testi), kategorik değişkenler arası ilişkiyi incelemek için ise ki kare testi kullanılmıştır. Spearman rho korelasyon katsayısı, sayısal değişkenler arası ilişkiyi incelemek için kullanılmıştır. Damgalama davranışını sayısal puan açısından etkileyen faktörleri çok değişkenli incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin büyüklüğünü matematiksel bir denklemle bulmaya yarayan istatistiki bir tekniktir. Çoklu regresyon analizi ise, bir bağımlı değişken ve bu bağımlı değişkeni etkileyen birden çok bağımsız değişkenden oluşan regresyon analizidir (Büyüköztürk, 2016, s.95). Bağımsız değişkenler olarak eğitim seviyesi, cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı, eğitim durumu, okul türü, mezun olunan fakülte ve kişilik özellikleri alınmış olup adımsal regresyon uygulanmıştır. Sosyal bilimlerde anlamlılık düzeyi genellikle 0.01 ve 0.05 olarak kullanılmaktadır (Gürbüz, Şahin, 2015, s.221). Araştırmada bulgular, anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olduğunda istatistiksel açıdan anlamlı kabul edilmiştir.

ARAŞTIRMA BULGULARI

1. *Katılımcıların Kişilik Özellikleri*

Araştırmada katılımcılara kendi kişilik özellikleri ile görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların kişilik özellikleri ölçeği üzerinden verdikleri yanıtların dökümü Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. *Katılımcıların Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Modeline İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Boyut	$\bar{x}$	**ss**	**Düzey**
Duygusal Dengesizlik	2.52	0.55	Zayıf
Dışa Dönüklük	3.55	0.72	Güçlü
Gelişime Açıklık	3.59	0.63	Güçlü
Uyumluluk	4.01	0.49	Güçlü
Özdisiplin (Sorumluluk)	3.83	0.49	Güçlü

Tablo 1'den de anlaşılabileceği gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre kişilik özelliği boyutlarından birisi olan duygusal dengesizlik düzeyi ($\bar{x}$=2.52) düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin dışa dönüklük ($\bar{x}$=3.55), gelişime açıklık ($\bar{x}$=3.59), uyumluluk ($\bar{x}$=4.01) ve özdisiplin ($\bar{x}$=3.83) boyutlarındaki görüşleri ise, güçlü kişilik özelliklerine işaret etmektedir.

2. *Katılımcıların Kişilik Özelliklerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Katılımcı öğretmenlerin belirli demografik değişkenler açısından kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler araştırmada incelenen konular arasındadır. Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından kişilik özelliklerine ait t testi sonuçları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. *Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları*

Boyut	**Cinsiyet**	**f**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**Sd**	**p**
Duygusal Dengesizlik	Kadın	310	2.51	0.57	.18	397	.860
	Erkek	89	2.50	0.52			
Dışa Dönüklük	Kadın	310	3.58	0.76	1.58	397	.113
	Erkek	89	3.44	0.67			
Gelişime Açıklık	Kadın	310	3.59	0.64	-.16	397	.872
	Erkek	89	3.60	0.61			

Uyumluluk	Kadın	310	4.04	0.49	2.43	397	.015*
	Erkek	89	3.90	0.43			
Özdisiplin	Kadın	310	3.89	0.47	4.57	397	.000*
	Erkek	89	3.62	0.50			

*p<.05

Tablo 2'deki kadın ve erkek öğretmenlerin kişilik özellikleri düzeylerinin karşılaştırması için yapılan t testi sonucuna göre; uyumluluk özelliği ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (p<.05)**.** Buna göre, kadın öğretmenler ($\bar{x}$ = 4.04), erkek öğretmenlerden ($\bar{x}$ = 3.90) daha güçlü uyumluluk düzeyine sahiptir. Aynı şekilde t testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin, özdisiplin (sorumluluk) özelliği ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (p<.05)**.** Başka bir değişle, kadın öğretmenler ($\bar{x}$=3.89), erkek öğretmenlerden ($\bar{x}$=3.62) daha yüksek düzeyde özdisipline sahiptir. Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile dışadönüklük, gelişime açıklık ve duygusal dengesizlik özellikleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (p>.05).

Öte yandan katılımcı öğretmenlerin medeni durum değişkeni açısından kişilik özelliklerine ait t testi sonuçları da Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3'te yer alan verilere göre, evli ve bekâr öğretmenlerin gelişime açıklık alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık vardır (p<.05).

Tablo 3. *Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları*

Boyut	**Medeni Durum**	**f**	**$\bar{x}$**	**Ss**	**t**	**Sd**	**p**
Duygusal Dengesizlik	Evli	330	2.53	0.56	1.12	397	.26
	Bekâr	69	2.45	0.57			
Dışa Dönüklük	Evli	330	3.52	0.73	-1.46	397	.14
	Bekâr	69	3.66	0.78			
Gelişime Açıklık	Evli	330	3.55	0.62	-2.80	397	.00*
	Bekâr	69	3.79	0.65			
Uyumluluk	Evli	330	4.00	0.48	-.69	397	.49
	Bekâr	69	4.05	0.49			
Özdisiplin (Sorumluluk)	Evli	330	3.83	0.49	.12	397	.90
	Bekâr	69	3.82	0.49			

*p<.05

Buradan araştırmaya katılan, evli öğretmenlerin kişilik özellikleri arasında yer alan gelişime açıklık alt boyutundaki görüşlerinin ($\bar{x}$ = 3.55), bekâr öğretmenlerin aynı alt boyuttaki görüşlerinden ($\bar{x}$ = 3.79) anlamlı biçimde daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

3. Katılımcı Öğretmenlerin Damgalama Konusundaki Görüşleri

Araştırmada öğretmenlerin damgalama davranış düzeylerini belirlemek amacıyla ilgili ölçek üzerinden görüşlerine başvurulmuştur. Alt amaçlar arasında yer alan "*Öğretmenlerin damgalama davranışlarına ilişkin görüşleri nedir*?" sorusu kapsamındaki tanımlayıcı istatistik verileri Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. *Katılımcıların Damgalama Davranışına Ait Bulgular ve Damgalama Düzeyleri*

Boyut	$\bar{x}$	**ss**	**Düzey**
Ayrımcılık ve Dışlama	1.63	0.57	Çok düşük
Etiketleme	2.27	0.80	Düşük
Psikolojik Sağlık	2.61	0.68	Orta
Önyargı	2.76	0.60	Orta
Ölçek Geneli	2.29	0.48	Düşük

Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde bunların; ayrımcılık ve dışlama alt boyutunda çok düşük ($\bar{x}$= 1.63), etiketleme alt boyutunda düşük ($\bar{x}$= 2.27), psikolojik sağlık ($\bar{x}$= 2.61) ve önyargı ($\bar{x}$= 2.76) alt boyutlarında ise orta düzeyde damgalama davranışı içinde bulundukları anlaşılmaktadır. Ölçek genelinde ise öğretmenler düşük ($\bar{x}$= 2.29) damgalama düzeyine sahip görünmektedir.

4. Katılımcıların Damgalama Davranışlarının Demografik Değişkenler Açısından incelenmesi

Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre damgalama davranışlarını incelemek için yapılan t testi analiz sonuçları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. *Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Damgalama Konusundaki Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları*

Boyut	**Cinsiyet**	**f**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**Sd**	**p**
Ayrımcılık ve Dışlama	Kadın	310	1.57	0.52	-3.52	397	.00*
	Erkek	89	1.81	0.67			
Etiketleme	Kadın	310	2.20	0.73	-4.51	397	.00*
	Erkek	89	2.55	0.95			

Psikolojik Sağlık	Kadın	310	2.55	0.67	-3.72	397	.96
	Erkek	89	2.85	0.71			
Önyargı	Kadın	310	2.75	0.59	-.052	397	.00*
	Erkek	89	2.76	0.65			

*p<.05

Kadın ve erkek öğretmenler arasında damgalama davranışları ile ilgili herhangi bir farklılığın olup olmadığını saptamak üzere t testi uygulaması yapılmıştır. Örnekleme alınan kadın ve erkek öğretmenlerin ayrımcılık ve dışlama alt boyutundaki damgalama davranışı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır (p<.05). Buna göre, ayrımcılık ve dışlama alt boyutundaki damgalama davranışı, erkek öğretmenlerin ($\bar{x}$ =1.81), kadın meslektaşlarından ($\bar{x}$ = 1.57) daha yüksektir. Katılımcı kadın ve erkek öğretmenlerin etiketleme davranışına yönelik görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık vardır (p<.05). Etiketleme alt boyutunda, erkek öğretmenlerin ($\bar{x}$ = 2.55) damgalama davranışı kadın öğretmelerden ($\bar{x}$ = 2.20) daha yüksektir. Kadın ve erkek öğretmenlerin damgalama ölçeğindeki önyargı alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında da anlamlı fark bulunmuştur (p<.05). Önyargıya ilişkin damgalama düzeyleri ($\bar{x}$ = 2.55) kadınlarda, erkek öğretmenlerden ($\bar{x}$ = 2.85) daha düşüktür. Tablo 5'teki veriler doğrultusunda, katılımcı kadın ve erkek öğretmenlerin ölçek geneli damgalama düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır (p<.05). Ölçek geneli damgalama düzeyi kadınlarda ($\bar{x}$ = 2.24), erkek meslektaşlarından ($\bar{x}$ = 2.47) daha düşüktür.

Tablo 6. *Katılımcıların Eğitim Seviyelerine Göre Damgalama Düzeylerinin Farklılığına İlişkin Ki Kare Test Sonuçları*

Eğitim Seviyesi	**Damgalama Davranış Düzeyi**				**Toplam**	**Sd**	**X²**	**p**
	Düşük		**Yüksek**					
	f	**%**	**f**	**%**				
Lisans	223	66.6	112	33.4	335	1	5.41	**.029***
Lisansüstü	52	81.3	12	18.7	64	1		

*p<.05

Ki kare testi, değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılmaktadır (Aziz, 2011, 165). Araştırmada, damgalama düzeyi ile eğitim seviyesi arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin varlığını incelemek için uygulanan ki kare testinde hipotezler şu şekilde belirtilmiştir. H_0: Öğretmenlerin damgalama davranış düzeyleri ile

eğitim seviyeleri arasında ilişki yoktur. H_1: Öğretmenlerin damgalama davranış düzeyleri ile eğitim seviyeleri arasında ilişki vardır. Tablo 6'ya göre, p değerinin .05'ten küçük olması (p=.029) iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu nedenle H_0 hipotezi reddedilir, H_1 hipotezi kabul edilir. Tabloya göre, yüksek damgalama düzeyine sahip lisans mezunları (% 33.4), yüksek damgalama düzeyine sahip lisansüstü mezunlarından daha fazla (% 18.7) olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin damgalama davranış düzeyleri, lisans mezunu olanlardan daha düşüktür.

5. Kişilik Özellikleri ve Damgalama Davranışı Arasındaki İlişkiler

Katılımcıların duygusal dengesizlik, özdisiplin, uyumluluk, gelişime açıklık ve dışa dönüklük kişilik özellikleri ile damgalama düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla yapılan Spearman's rho analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Katılımcıların Kişilik Özellikleri Boyutları İle Damgalama Davranışları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman's rho Analiz Sonuçları*

		Spearman's rho				
		Kişilik Özellikleri Boyutları				
		Duygusal Dengesizlik	**Dışa Dönüklük**	**Gelişime Açıklık**	**Uyumluluk**	**Özdisiplin**
Damgalama Düzeyi	**r**	.147**	-.064	-.135**	-.145**	-.058
	p	.003	.201	.007	.004	.244
	f	399	399	399	399	399

**p<.01

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kişilik özellikleri ile damgalama davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği Tablo 7 bulgularına göre; öğretmenlerin damgalama düzeyleri ile duygusal dengesizlik, gelişime açıklık ve uyumluluk arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<.01). Yine tabloya göre, gelişime açıklık (r=-.135) ve uyumluluk (r=-.145) özelliklerinin pozitif, duygusal dengesizlik (r=.147) özelliğinin damgalama ile negatif yönlü bir ilişkisi olduğundan söz edilebilir. Fakat bu özelliklerin korelasyon katsayılarının 0<r<0.2 aralığında değer alması bu ilişkinin çok düşük olduğunu ifade etmektedir. Korelasyon katsayısının, mutlak değerinin 1'e yakınlığı ilişkinin mükemmelliğini, 0'a olan yakınlığı ilişkinin zayıflığını hatta yokluğunun göstergesidir (Karasar, 2012, s.220). Bu nedenle, katılımcı görüşlerinden hareketle, katılımcıların kişilik özellikleri ile damgalama davranışları arasında belirleyici bir ilişkinin varlığından söz edilemez.

Tablo 8'de katılımcı öğretmenlerin kişilik özellikleri alt boyutları ile damgalama alt boyutlarına ilişkin görüşleri spearman's rho korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Tablo 8'e göre, duygusal dengesizlik ile etiketleme (r=.125, p<.05), duygusal dengesizlik ile önyargı (r=.220, p<.01), dışa dönüklük ile etiketleme (r=-.157 p<.01) gelişime açıklık ile ayrımcılık ve dışlama (r=-.131, p<.01), gelişime açıklık ile etiketleme, (p<.01, r=-.170) gelişime açıklık ile psikolojik sağlık (r=-.112, p<.05), uyumluluk ile ayrımcılık ve dışlama (r=-.195, p<.01), uyumluluk ile etiketleme (r=-.132, p<.01) boyutları arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Fakat bu özelliklerin korelasyon katsayılarının 0<r<0.2 aralığında değer alması, bu ilişkinin çok düşük olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 8. *Katılımcıların Kişilik Boyutları İle Damgalama Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Spearman's rho Analiz Sonuçları*

Kişilik Boyutları	**Spearman's rho**	**Damgalama Boyutları**			
		Ayrımcılık ve Dışlama	**Etiketleme**	**Psikolojik Sağlık**	**Önyargı**
Duygusal Dengesizlik	**r**	.060	.125*	.080	.220**
	p	.231	.012	.110	.000
	f	399	399	399	399
Dışa Dönüklük	**r**	-.075	-.157**	.005	.019
	p	.135	.002	.924	.708
	f	399	399	399	399
Gelişime Açıklık	**r**	-.131**	-.170**	-.112*	.033
	p	.009	.001	.025	.511
	f	399	399	399	399
Uyumluluk	**r**	-.195**	-.132**	-.078	-.059
	p	.000	.009	.120	.236
	f	399	399	399	399
Özdisiplin	**r**	-.096	-.093	-.024	.012
	p	.054	.063	.627	.806
	f	399	399	399	399

**p<.01 *p<.05

Bu nedenle, katılımcı görüşlerinden hareketle, katılımcıların kişilik özellikleri alt boyutları ile damgalama boyutları arasında belirleyici bir ilişki varlığından söz edilemez. Özdisiplin ile diğer damgalama boyutları arasında istatistiksel anlamda ilişki bulunmamaktadır (p<.01, p<.05).

6. *Bağımsız Değişkenlerle Damgalama Davranışı Arasındaki İlişkinin Çoklu Regresyon Analizi İle İncelenmesi*

Katılımcıların cinsiyet, hizmet yılı, medeni durum, eğitim seviyesi gibi demografik değişkenler ile kişilik özelliklerinin alt boyutları olan duygusal dengesizlik, gelişime açıklık, dışa dönüklük, uyumluluk ve özdisiplin bağımsız değişkenlerinin, katılımcıların damgalama davranış düzeyini yordama gücünü araştırmak için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Çoklu doğrusal regresyon analizinde, modeli meydana getiren bazı değişkenlerin modele katkısı önemsiz olabileceğinden, bağımlı değişkeni en iyi açıklayan bağımsız değişkenlerin belirlenmesi ve modele katkısı önemsenmeyen değişkenlerin modele alınmaması sürecine "değişken seçimi" adı verilmektedir (Alpar, 2017). Bu değişken seçimi için kullanılan adımsal regresyon analiz sonuçlarına göre; bağımsız değişkenler, demografik değişkenlerden cinsiyet, hizmet yılı ile kişilik alt boyutlarından duygusal dengesizlik ve gelişime açıklık boyutları, öğretmenlerde damgalama davranışının anlamlı yordayıcıları olarak saptanmıştır.

Tablo 9. *Bağımsız Değişkenlerin Katılımcıların Görüşlerine Dayalı Damgalama Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordanan Değişken	Yordayıcı Değişken	Regresyon Katsayısı (B)	Standart Hata	β	t	p
Katılımcıların Damgalama Düzeyi	Sabit	44.73	4.30		10.39	.00*
	Cinsiyet	5.55	1.19	.23	4.65	.00*
	Duygusal Dengesizlik	.32	.11	.14	2.84	.00*
	Gelişime Açıklık	-.16	.08	-.10	-2.07	.04*
	Hizmet Yılı	-.13	.06	-.10	-2.03	.04*
R=.30	R^2=.09			F= 9.71		

*p<.05

Tablo 9'da verilen analiz sonucuna göre; değişkenler arasındaki ilişkinin p<.05 anlamlılık düzeyinde olması, yordayıcıların (bağımsız değişken), yordanan değişkeni (bağımlı değişken) anlamlı bir şekilde açıkladığı; başka bir deyişle bu ilişkinin istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu ifade edilmektedir. Yordanan değişkenin %9'u, yordayıcı değişkenler tarafından açıklanmaktadır (R^2=.09). Yine Tablo 9'dan cinsiyet değişkeni ile damgalama davranışı arasında bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır (p<.05). Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerde damgalama davranışı, kadın öğretmenlerden fazladır. Aynı şekilde duygusal dengesizlik ve damgalama

davranışı arasında (B= .32, p<.5) pozitif bir ilişki olduğundan duygusal dengesizlik arttıkça damgalama davranışı da artacaktır. Gelişime açıklık (B=-.16, p<.5) ile damgalama davranışı arasında negatif (ters orantılı) bir ilişki vardır. Aynı şekilde, hizmet yılı (B=-.13, p<.5) ile damgalama davranışı arasında da negatif (ters orantılı) bir ilişki görülmüştür. Buna göre, gelişime açıklık düzeyi ve hizmet yılı arttıkça damgalama davranışının azalacağı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmenler, yüksek düzeyde dışa dönüklük, açıklık, uyumluluk ve özdisiplin özelliğine sahipken, düşük duygusal dengesizlik özelliğine sahiptir. Öğretmenler, kişilik alt boyutlarından nevrotik kişilik özelliği (duygusal dengesizlik) dışındaki alt boyutlarda, kendilerini güçlü özelliğe sahip biçimde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Duygusal denge düzeyi düşük kişilik özelliklerine sahip olanların, öfkeye yatkınlık ve duygusal tutarsızlık gibi nedenlerle öğretmenlik mesleği için uygun olmadıkları söylenebilir. Katılımcı öğretmenler kişilik özellikleri alt boyutu olan duygusal dengesizlik (nevrotiklik) bakımından kendilerini zayıf gördüklerinden, mesleğe uygun kişilik özelliklerinden birini taşıdıkları anlaşılmaktadır. Göksal (2017) ile Kaptangil ve Erenler (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin kişilik özellikleri duygusal dengesizlik alt boyutu dışında diğer boyutlarda birbirine yakın değerler almıştır. Çelebi ve Uğurlu (2014) tarafından yapılan araştırmada ise, kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri sırasıyla; gelişime açıklık, sorumluluk, uyumluluk, dışadönüklük ve duygusal dengesizlik olarak belirlenmiştir. Bütün bu araştırmalarda ortak olarak, duygusal dengesizlik en zayıf kişilik özelliği olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan kadın öğretmenler, erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde özdisiplin ve uyumluluk özelliği göstermektedir. Çelebi ve Uğurlu (2014, s.548) tarafından yapılan araştırmada da kadın öğretmenlerin öz disiplin ve uyumluluk özellikleri erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Elde edilen bulgular bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Çalışan kadının iş yükünün ve sorumlulukların çokluğu nedeniyle bunlarla baş edebilmek için daha disiplinli ve sistemli çalışmak zorunda olması, kadınların özdisiplin özelliğinin ön plana çıkma sebebi olarak söylenebilir. Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin kişilik özellikleri incelendiğinde ise, bekâr öğretmenler gelişime daha açıktır sonucuna ulaşılmıştır. Uğurlu (2012, s.134) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara rastlanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin ölçek genelinde düşük düzeyde damgalama davranışına sahip olduğu görülmüştür. Yine öğretmenler damgalama boyutlarından; ayrımcılık ve dışlama ile etiketleme alt boyutlarında düşük düzeyde, psikolojik sağlık ve önyargı alt boyutların da ise orta düzeyde damgalama davranışı sergilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki özelliklerinden dolayı damgalama davranış düzeylerinin düşük olması beklenmektedir. Önk ve Cemaloğlu'nun (2016) Ankara merkez ilçelerde yaptığı araştırmada öğretmenlerin önyargı alt boyutu orta, psikolojik sağlık ve etiketleme alt boyutu ise düşük düzeydedir. Ayrımcılık ve dışlama alt boyutu ise oldukça düşük düzeydedir. Güney'in (2015) ve Güngör'ün (2013) farklı yerleşimlerde yaptığı araştırmalarda da genel olarak öğretmenlerin damgalama davranışının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenlerin mobbing kapsamlı davranışlar ile birlikte, damgalama konusundaki farkındalıklarını artırmaya yönelik bireysel destek programları üzerinden damgalama davranışına yatkınlıklarının değerlendirilip eğitim temelli iyileştirme çalışmaları yapılmasının yerinde olacağı değerlendirilmektedir.

Katılımcı öğretmenlerden lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin damgalama davranışı, lisans mezunu olanlara göre daha düşüktür. Buradan da anlaşılabileceği gibi, damgalama davranışı ile eğitim düzeyi arasında ters orantı vardır. Damgalama alt boyutları kapsamında yer alan bireylerdeki dogmatik bakışı azaltmak için Başaran (2003, s.223) bilgi ve beceriyi artırarak, düşünebilme becerisini geliştirmenin önemine dikkat çekmektedir. Bunun yolu da eğitimdir. Nitekim Çam (2014, s.135) da damgalama ile mücadele eğitimiyle ilgili olumlu sonuçlarından bahisle, benzer eğitimlerin öğretmenler için de uygulanmasını önermektedir. Gerçekten de eğitimin farkındalık ve analitik düşünce becerisini artırma özelliği göz önünde bulundurulduğunda, konu hakkında yürütülecek eğitim programlarının öğretmenlerin damgalama davranışlarında olumlu değişim sağlayabileceği kabul edilmelidir. Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görmelerinin teşvik edilmesi ve kolaylık sağlanması damgalama ile başa çıkmada önemli kazanımlar sağlayacaktır.

Kişilik özellikleri ve damgalama davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu, araştırmaya katılan erkek öğretmenlerde damgalama davranışının kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu, katılımcılarda gelişime açıklık düzeyi ve hizmet yılı arttıkça damgalama davranışının azaldığı gözlenmiştir. Duygusal dengesizlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin damgalama davranış düzeylerinin de yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durumda diğer belirleyici etmenleri sabit tutulmak kaydıyla, duygusal denge zayıflığı olanlarda duygusal tutarsızlığın damgalama davranışına yatkınlık oluşturabileceği düşünülmektedir. Aynı

biçimde gelişime açık öğretmenlerin de görece daha yüksek duyarlığa sahip olmaları üzerinden bunun damgalama davranışını sınırlayabileceği ileri sürülebilir görülmektedir. Kıdemli öğretmenlerin damgalama davranış düzeyinin düşük olması, mesleği daha fazla benimsediklerini ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

Akgündüz, Y. ve Akdağ, G. (2014). İşgörenlerin Kişilik Özelliklerinin Temel Benlik Değerlendirmelerine ve İşten Ayrılma Niyetlerine Etkisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(24), 295-318.

Alpar, R. (2003). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlere Giriş 1* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Altindag A., Yanik M., Ucok A., Alptekin K., Ozkan M. (2006). Effects of An Antistigma Program on Medical Students' Attitudes Towards People with Schizophrenia, *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 60(3), 283-288.

Aziz, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Başaran, H. (2003). Ön Yargısız ve Ezbersiz Eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 34, 214-235.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri* (Çev. İ. D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranışı* (Dördüncü Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çam Olcay, M., Bilge A., Engin, E., Baykal Akmeşe, Z., Öztürk Turgut, E., Çakır, N. (2014). Muhtarlara Verilen Ruhsal Hastalığa Yönelik Damgalama İle Mücadele Eğitiminin Etkililiğinin Araştırılması. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 5(3), 129-136.

Çayır, K. ve Ayan Ceyhan, M. (2012). *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Çelebi, N. ve Uğurlu, B. (2014). Resmi Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 537-569.

Goffman, E. (2014). *Damga: Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar* (Çev.: Ş. Geniş, L. Ünsaldı ve S. N. Ağırnaslı). Ankara: Heretik Yayınları.

Göksal, M. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Yayımlanmamış Doktora tezi.

Güney, G. (2015). *Öğretmenlerin Öz Benlik Değerlendirmesinin Damgalama Eğilimine Etkisi: Ankara İli Öğretmenleri Üzerinde Bir Uygulama*. 2. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, s. 383-385.

Gürbüz,S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İngev, http://ingev.org/haberler/ingev-haberleri/ige-i-sonuclaribellioldu, (10.07.2017).

Kaptangil, K. ve Erenler, E. (2014). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 3 (1), 55-82.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Link, B. ve Phelan, J. (2001), Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology,* Sayı 27, 363-385.

Meb Ankara, http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24, (06.03.2017).

Memişoğlu, S. P. (2006). *Nasıl Bir Öğretmen*?. Orta Öğretime Yeniden Yapılanma Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, s. 334-338.

Merdan, E. (2013). Beş Faktörlü Kişilik Kuramı İle İş Değerleri İlişkisinin İncelenmesi: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, Sayı 7 (15.01.2018).

Nelson, D. ve Quick, J. C. (2012). *Organizational Behavior: Foundations, Realities and Challenges.* 8th Ed., SouthWestern Publishing, Cengage Learning.

Oğuzkan, F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç İlke Yöntem Ve Teknikler)* (2. Baskı). Ankara: Emel Matbaacılık.

Önk, M., ve Cemaloğlu, N. (2016). Öğretmenlerin Damgalama Düzeyleri ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki. *International Journal of Human Sciences*,13(1),1574-1588.

Özaslan Çalışkan, B. Ö. ve Akça, M. (2017). Damgalanma Algısı ve Sapma Davranışı İlişkisinde Kişilik Özelliklerinin Düzenleyici Rolü. *International Journal of Academic Value Studies,* 3(13), 357-369.

Özdevecioğlu, M. (2002). Kamu ve Özel Sektör Yöneticileri Arasındaki Davranışsal Çalışma Koşulları ve Kişilik Farklılıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı 19, s. 115-134.

Özer, G. (2017). *İnsan Halleri* (4. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap.

Özsoy, E. ve Yıldız, G. (2013). Kişilik Kavramının Örgütler Açısından Önemi: Bir Literatür Taraması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1(2) 1-12.

Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2002). Beş Faktörlü Kişilik Envanteri'nin Geliştirilmesi-I: Ölçek ve Alt Ölçeklerin Oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21-33.

Soysal, A. (2008). Çalışma Yaşamında Kişilik Tipleri: Bir Literatür Taraması, *Çimento İşveren Dergisi*, Ocak Sayısı, s.4-19.

Sümer, N. ve Sümer, H. C. (2003). *Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeği*. Ankara: Yayımlanmamış Çalışma.

Sümer, N., Lajunen, T., ve Özkan, T. (2005). Big five personality traits as the distal predictors of road accident involvement. *Paper presented at the 3rd International Conference on Traffic and Transport Psychology,* Nottingham, İngiltere.

Taşkın, E. O. (2007). Stigma Ruhsal Hastalıklara Yönelik Tutumlar ve Damgalama içinde. *Ruhsal Hastalıklarda Damgalama ve Ayrımcılık*. Taşkın, E. O. (Ed.) (1. Baskı). İzmir: Meta Basım Matbaacılık.

Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:150.

Topçu, M. K. (2015). *Çalışanların Kişilik Özelliklerinin Örgütsel Özdeşleşme ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisinde Psikolojik Sözleşme Algısının Rolü*. Kara Harp Okulu Yayımlanmamış Doktora tezi, Ankara.

Tuna A. (1997). *Akıl Hastalarının Sosyal Red Durumunun Hasta Ailesi Üzerindeki Etkilerinin Araştırılması*. İstanbul Üniversitesi Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Ünür, E. (2015). Eğlence Bağlamında Suçun ve Öteki Kimliğinin Meşrulaştırılması: "Ulan İstanbul" Dizisinin Analizi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(2), 199-216.

Yaman, E. ve Güngör, H. (2013). Damgalama (Stigma) Ölçeği'nin Geliştirilmesi, Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 251-270.

Yaman, E. ve Güngör, H. (2013). Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Damgalama (Stigma) Eğilimleri ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 783-797, (21.08.2016).

Yaman, E. Güngör, H. (2014). Damgalama Eğilimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 823-851.

Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.