

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659

egitimveinsanibilimlerdergisi@gmail.com

- **Mesleki Örgütlenmeler Hakkında Eğitim Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri**
Süleyman Karataş
- **Öğretmen Adaylarının Denetim, Denetmen ve Denetlenen Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları**
Zülfü Demirtaş | Gökhan Kahveci
- **Öğretmen-Veli İşbirliği İle İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçindeki İstenmeyen Davranışları Arasındaki İlişki**
Semih Çayak | Demirali Yaşar Ergi
- **Çokkültürlü Eğitim ve Öğretim Yeterliğine İlişkin Teorik Bir Çözümleme**
Gökhan Kılıçoğlu
- **Okul Müdürlerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Yaşadıkları İş Aile Çatışması Arasındaki İlişki**
Niyazi Özer | Ali Kış
- **Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**
Durdağı Akan | Sinan Yalçın
- **Öğretim Sürecinin Yönetimi ve Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları**
Sinan Bozkurt | Engin Aslanargun
- **Okul Müdürlerinin Durumsal Liderlik Davranışlarının Örgütsel Bağlılık ve Verimlilik Düzeylerini Yordama Gücü**
Yusuf Kenan Şahiner | Süleyman Nihat Şad
- **Yurdum Evim, Ücretsiz İnternetim Projesinin KYK Yurtlarında Barınan Öğrenciler Üzerinde Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri**
Tamer Yıldırım
- **Towards a Model for Authentic Problem-solving in Computer-Supported Collaborative Learning**
Zeynep Yurtseven Avcı | Ellen S. Vasu



Cilt (Vol): 6 Sayı (No): 11 Yaz (Summer) 2015

EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ: TEORİ VE UYGULAMA

[Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]

EDİTÖR [EDITOR]

Selahattin Turan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.
E-posta: egitimveinsanibilimlerdergisi@gmail.com

EDİTÖR YARDIMCISI [ASSOCIATE EDITOR]

Fatih Bektaş, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.
E-posta: egitimveinsanibilimlerdergisi@gmail.com

DANIŞMA VE HAKEM KURULU [EDITORIAL BOARD]

Ali Fuat Arıcı, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye; **Mehmet Şişman**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye; **Duncan Waite**, Texas State University, USA; **Leona Lobell**, University of Phoenix, USA; **Vehbi Çelik**, Mevlana Üniversitesi, Türkiye; **Ahmet Aypay**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye; **Nurbübü Asipova**, Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi, Kırgızistan; **Engin Aslanargun**, Düzce Üniversitesi, Türkiye; **Zübeyir Bulut**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye; **Adil Şen**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye; **Abdurrahman Kılıç**, Düzce Üniversitesi, Türkiye; **Linda K. Lemasters**, George Washington University, USA; **Burhanettin Dönmez**, İnönü Üniversitesi, Türkiye; **Virginia Roach**, George Washington University, USA; **Tak C. Chan**, Kennesaw State University, USA; **Akmatali Alimbekov**, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Kırgızistan; **Glen Earthman**, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA; **William D. McInerney**, Purdue University, USA; **Bayram Çetin**, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye; **Hasan Basri Gündüz**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye; **Sedat Yüksel**, Uludağ Üniversitesi, Türkiye; **İbrahim Hakan Karataş**, Fatih Üniversitesi, Türkiye; **Mızrap Polat**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye; **Hanifi Parlar**, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Türkiye; **Yeşim Özer**, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye; **Feridun Sezgin**, Gazi Üniversitesi, Türkiye; **Sezer Domaç**, University of Leicester, Hollanda.

MAKALE İNCELEME [PEER REVIEW POLICY]

Bu dergide yer alan bütün makaleler, editörün ön incelemesine tabiidir. Ön incelemeden geçen makaleler en az iki hakem tarafından incelenmektedir.

DİZİN [INDEXING SERVICES]

Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)
Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)
TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanı

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659 egitimveinsanibilimlerdersigi@gmail.com

Cilt (Vol): 6 Sayı (No): 11 Yaz (Summer) 2015

Yayın Türü:

Yaygın Süreli

İdare Yeri:

EğİTİM-BİR-SEN Genel Merkezi
Oğuzlar Mahallesi Av. Özdemir Özok Sokak No: 5
Balgat-Ankara/Türkiye
Tel : (0.312) 231 23 06
Bürocell: (0.533) 741 40 26
Faks : (0.312) 230 65 28
www.egitimbirsen.org.tr
e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr

Sahibi:

EğİTİM-BİR-SEN Adına

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü:

Şükrü KOLUKISA

Genel Başkan Yardımcısı

Grafik Tasarım

Selim AYTEKİN

Baskı:

Anıl Matbaa

Baskı Tarihi: 16.07.2015

3000 Adet

Mesleki Örgütlenmeler Hakkında Eğitim Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri

SÜLEYMAN KARATAŞ
Akdeniz Üniversitesi


Gönderim Tarihi: 19.10.2014
Kabul Tarihi: 11.4.2015

Öz: Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki örgütlenmeler üzerine görüşlerinin ortaya koyulmasını amaçlayan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada Baysal tarafından 2006 yılında geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Örgütlenme Tutumları” ölçeği kullanılmıştır. Bulguların elde edilmesi için nicel veri çözümleme teknikleri kullanılmış olup uygulanan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçek maddeleri “mesleki örgütlenme gerekliliği”, “mesleki örgütlenme karşılığı”, “mesleki örgütlerin seçim kriterleri”, “mesleki örgütlerin iticiliği” ve “mesleki örgütlerden beklentiler” şeklinde isimlendirilen 5 boyut altında toplanmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak Antalya ili üç merkez ilçesinde 29 yönetici ve 63 sınıf öğretmeni ve 101 branş öğretmeni olmak üzere toplam 193 eğitim iş görenine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet, görev ve sendika üyesi olma/olmama değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere t-testi, kıdem ve eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere “OneWay ANOVA” yapılmıştır. Normallik varsayımının karşılanmadığı durumlardan olan mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenleri için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken kıdem ve eğitim durumlarına anlamlı bir farklılık olduğu ayrıca genel olarak sendikaların siyasi partilerle özdeşleştirildiği görülmüştür.

 **Anahtar Kelimeler:** Mesleki Örgütler, Eğitimcilerin Sendikal Faaliyetleri

Opinions of Principals and Teachers on the Professional Organizations

Abstract: This study is a descriptive survey study aimed at training managers and teachers put forward the views of professional organizations. Research developed in 2006 by Baysal “Attitudes of Classroom Teachers Professional Organization” scale was used. Quantitative data analysis techniques used and applied exploratory scale items as a result of factor analysis to obtain the findings “professional organization necessity”, “professional organizing opposition”, “selection criteria of professional organizations”, “repellency of professional organization” and “expectations from professional organizations” as named 5 are grouped under size. Using a stratified sampling method was reached three central district of Antalya Province in the 29 administrators and 63 teachers and 101 teachers for a total of 193 branches studying business. Surveyed the administrators and teachers of gender, profession and trade unions must be a member / not to include the views of the variables significant difference t to determine whether the test, seniority and to determine whether significant differences by education level variable “oneway ANOVA” was performed. To seniority and level of education, which the state did not meet the assumption of normality Kruskal-Wallis H-test was applied. There were no significant differences by gender, seniority and education according to the results of the case there is a significant difference was also observed that in general unions associated with political parties.

 **Keywords:** Professional Organizations, of Educators Trade Union Activities

 **Atıf için/cite as:**

Karataş, S. (2015). Mesleki örgütlenmeler hakkında eğitim yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (11), 3-22.

Örgüt, iki veya daha fazla insanın, ortak bir davranışı gerçekleştirmek için, davranışlarını biçimsel kurallara göre düzenledikleri yapıdır (Keskinılıç, 2007). Yine örgüt, bilinçli bir şekilde koordine edilen, iki veya daha fazla kişiden oluşan, bir hedefe veya hedefler bütününe ulaşmak için nispeten sürekli bir temel çerçevesinde işleyen sosyal bir birim olarak da tanımlanabilir (Robbins ve Judge, 2013). Bu açıardan en genel anlamıyla örgüt; belirli amaçlar doğrultusunda kişilerin çabalarının eş güdüldüğü bir yönetim işlevi; amaç, insan, teknoloji boyutlarının etkileştiği bir sistem; kişiliğini belirleyen ve kendine özgü bir kültürü olan; işleri, mevkileri, çalışanları ve aralarındaki yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır (Güçlü, 2003; Aydın, 2000). Schein (1970) örgütü; “iş ve iş bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içinde, ortak amaç ya da amacın gerçekleştirilmesi için bir araya gelen insanların, gerçekleştirdikleri faaliyetlerinin ussal eşgüdümü”, Etzioni (1964) “belirli amaçlara ulaşmak için kurulmuş toplumsal birimler”, Marc ve Simon (1958) ise, “üyeleri arasında ilişkiden oluşan toplumsal bir yapı” olarak tanımlamışlardır.

Belli amaçları gerçekleştirmek için oluşturulan örgütler, bu amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını sürdürebilirler. Barnard’a göre, bir örgütün var olabilmesi için üç temel unsurun; birbirleriyle iletişimde bulunabilecek bireyler, amacın gerçekleşmesine katkıda bulunma isteği ve gerçekleştirilmesi gereken ortak bir amaç şeklinde ifade edilmektedir (Akt:Aydın, 2000).

İnsanlar doğası gereği birlikte ve bir toplum halinde yaşamak zorunda olan varlıklardır. İnsanların yalnız başına tüm gereksinimlerini karşılamasına imkân yoktur. O halde insanların topluluk halinde yaşama sonucunu olarak da örgütler kurmaya ve amaçları doğrultusunda bu örgütleri yaşatmaya çalışmaları gerekmektedir (Buluç,1997). Bu bakımdan örgütlenme, işlerin yetki ve sorumluluklarının saptanması ve dağıtılması işlemi olarak tanımlanabilir. Bundan dolayı, örgütlenme çabası, yöneticinin önemli işlevlerinden birisi olmuştur (Tosun ve Soydan, 2013). Örgütlenme en yalın anlamıyla planda belirlenen yollara uygun bir örgüt kurmayı içermektedir. Eğer kurulu bir örgüt düzeni varsa, o zaman bu durumda “yeniden örgütlenme” söz konusu olabilir. Örgütlenme, “bir örgüt oluşturma” ya da “örgütün etkili olarak çalışabilmesi için seçilen iş, kişiler ve işyerleri arasında yetki ilişkilerinin kurulması ve düzenlenmesi işlemlerinin tümü” şeklinde de tanımlanabilir. Böyle bir düzenlemede mutlaka dikkate alınması gereken öge insan ögesidir. İşler

planlanırken insan ögesinin güçlü ve zayıf yönleri dikkate alınmalıdır. Çünkü örgütlenme esasen hangi işlerin yapılacağı, bu işleri kimin yapacağı, işlerin nasıl gruplandırılacağı, kimin kime rapor vereceği ve kararların nasıl alınacağına karar vermedir. Bu düzen, iş ve sorumluluk konularında bireyler arasındaki çatışmayı azaltır ve bir ekip çalışması için uygun bir ortam yaratır. (Aydın,2000; Robbins ve Judge, 2013).

İnsanlar sosyal bir varlık oldukları için topluluk halinde yaşamakta, topluluk içerisinde de üstlendikleri sosyal rolleri bulunmaktadır. Bu bakımdan toplum içerisinde yaşama belirli bir işbölümünü ve örgütlülüğü zorunlu kılmaktadır. Ayrıca toplumsal gereksinimlerin ve sorunların pek çoğu, birden çok kişinin bir araya gelip güçlerini birleştirerek, gereksinmeyi karşılamak, sorunu çözmek için uğraşmayı gerektirdiğinden, toplumsal eylemler artık ekonomik, politik, dinsel ve mesleksi eksenler etrafında düzenlenmiş, güçlü grupların etkileri sonucunda meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 1991; Aslan, 2000). Toplum içinde yaşamın bir gereği olarak, tüm bireylerin bir rolü bulunmakla beraber bu rolleri gerçekleştirmede toplumun bireylerden beklentileri vardır. Örgütün üyesi olan her birey rolüne uygun davranmakta ve örgüte katılıp, onun bir parçasını oluşturmaktadır. Örgütte bir problemin çözümünde ortak hareket etmek, işbirliğine gitmek söz konusudur. Örgütün üyesi bireyler, örgütsel amaca yönelik, kendi rol ve statü ve sorumlulukları doğrultusunda örgütsel davranışlar geliştirmektedir. Robbins ve Judge (2013)'a göre örgütsel davranış örgütün verimliliğini geliştirmek üzere bireylerin, grupların ve yapıların örgüt içerisindeki davranışlara olan etkisini araştıran bir alandır. Bu nedenle verimliliği artırmak için örgütsel davranışı meydana getiren örgütün iyi tanımlanmış olması gerekmektedir.

Örgütlenme, insanların bir ideal, bir amaç, ortak hak ve özgürlüklerinin sağlanması ve bu yoldaki meselelerin çözümü için birlikte hareket etme ihtiyacından doğmuştur. İlk kurulan örgütlenmeler ülkeden ülkeye farklı isimlerle adlandırılmakla birlikte genel olarak sosyal, ideal ve dinî amaçlı olarak oluşturulmuştur. II. Dünya Savaşı sonrasında sosyoekonomik ve politik gelişmeler ile birlikte ticarî ve siyasî amaçlı olarak kurulan örgütlenmeler ortaya çıkmıştır. Ülkeden ülkeye farklı adlarla kurulan bu örgütlenmeler genel olarak dernek ya da sendika isimleriyle de adlandırılmaktadır. Bu bakımdan örgütlenme faaliyetinin bir diğer türü olan sendikalar, kazanılmış olan hakların koruyucusu olma yanında ayrıca kazanılmamış hakların öncüsü ve savunucusudurlar (Koç, 1991).

Bu noktada sendikalar, zamanla sadece bir sınıfın haklarını koruyan bir konumdan çıkıp, kendi temsil ettiği sınıfın çıkarları ile birlikte toplumun tüm sınıflarının haklarının sağlanmasında payına düşen sorumluluğu üstlenmişlerdir. Bu açıdan bağımsızlıklarını yeni kazanan veya gelişen ülkelerde sendikalar, sömürgeci ülkelere karşı mücadele etme yolunda önemli sorumluluklar yüklenerek mesleki örgütlenmenin temelini oluşturmuşlardır (Talas,1976; Tok,1996). Sendikalar, bu bakımdan kazanılmış olan hakların koruyucusu olma yanında kazanılmamış hakların öncüsü ve savunucusudurlar (Kapani,1976). Sürekli olarak rejimin demokratikleşmesi ve demokratik kurallar çerçevesinde yeni haklar talep etmektedirler. Bu bakımdan sendikaların, demokratik baskı grupları oldukları söylenebilir. Sendika üyeleri, sahip oldukları hak ve özgürlükleri, bu örgütler aracılığıyla etkili bir şekilde kullanabilirler. Çalışanlar bireysel olarak yapabileceklerinin sınırlı olduğu durumlarda sendikal örgütlenme ile haklarını daha etkili arayabilirler. Bu bakımdan günümüzde örgüt içindeki bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda ve örgütlerin amaçlarının gerçekleşmesinde ortaya çıkabilecek olumsuzlukları giderebilmek, farklı bakış açıları oluşturarak örgüte ve dolaylı olarak topluma yol gösterici olabilmek amacıyla, mesleki örgütler toplum içerisinde önemli bir yeri teşkil etmektedir.

Bireylerin meslekleri ile aynı amaçları taşıyan ya da mesleklerini daha verimli bir şekilde icra etmeleri için kolaylaştırıcı ve destekleyici amaçlar taşıyan örgütlere üye olmaları kendileri için örgütsel davranışlarını geliştirici farklı, modern ve gelişmeye endeksli bakış açıları kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bireylerin örgütsel bağlılık dereceleri yükseldikçe örgütün amaçları doğrultusunda istekli iş gören davranışları da geliştirmeye başlayacaklardır (DDK,2009). Örneğin Avustralya' da sendikacılık tarihine bakıldığında sendikacılık faaliyetlerinin geçmişe nazaran şu anda çok daha iyi durumda olduğu, sendika liderlerinin görüşlerine göre de istekli iş gören davranışlarının arttığı görülmektedir (Brown ve Yasukawa, 2009).

Günümüzde öğretmenlerin toplumumuzdaki sosyal rolleri artmakla beraber, mesleki anlamda etkili ve katılımının yüksek olduğu bir meslek örgütüne sahip olamamalarından dolayı statülerinin düşüş göstermeye başladığı söylenebilir. Çünkü meslektaşının en önemli göstergelerinden birisi “meslek kuruluşları”dır. Kendi üyelerinin çıkarlarını, haklarını korumak ve sorunlarını dile getirmek için organize olan meslek kuruluşları, öğretmenler için de büyük önem arz etmektedir. Eğitim ve öğretim iş

görenlerinin mesleki örgütlenmelerinin oluşumu, amaçları, çalışma düzenleri; örgütlenmeler sürecinde veya sonrasında ortaya çıkan bazı değişkenler öğretmen ve yöneticilerin mesleki örgütlenmelere karşı olan tutumlarının belirleyicisi olmaktadır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998).

Günümüzde Türkiye’de görev yapmakta olan toplam kamu çalışanı sayısı 2.270.558 iken toplam sendikalı çalışan sayısı 1.589.964’tür. Kamu çalışanlarının Eğitim-Öğretim ve Bilim Hizmetleri kolunda çalışan iş gören sayısı ise 1.068.772’dir. Eğitim çalışanlarının 279.722 si Eğitim-Bir-Sen’e, 230.994’ü Türk Eğitim-Sen’e, 129.259’u Eğitim-Sen’e, 41.050’si Eğitim-İş’e, kalan diğer personelin ise farklı sendikalara üye oldukları görülmektedir. Toplam eğitim iş görenlerinin %70’i sendikalıdır. Bunların %26.17’si Eğitim Bir-Sen’e, %21.67’si Türk Eğitim Sen’e, %12.09’u Eğitim-Sen’e, %3.84’ü ise Eğitim İş’e üyedir (Sendika.Org,2014).

Ayrıca Kamu çalışanlarının en üst örgütlenmesi olan konfederasyon yapısı içinde, günümüzde bulunan en büyük üç memur konfederasyonun başkanı eğitim sendikaları başkanlarından oluşmaktadır. Aynı zamanda eğitim çalışanlarının devletin personel yapısı içinde sahip olduğu sayısal çoğunluk eğitim çalışanlarını farklı bir açıdan ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenlerle öğretmenlerin kamu çalışanlarının sendikal yapısının içindeki önemi daha da artan bir yapıya ulaşmaktadır (Cerev, 2012).

Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin ve yöneticilerin sosyal hak ve menfaatlerini korumak ve geliştirmek amacı ile kurdukları mesleki örgüte ilişkin tutumları incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı sendika üyesi olan-olmayan öğretmenlerin ve yöneticilerin gereksinimlerini karşılamak ve özlük haklarını korumak açısından kurulan mesleki örgütlere karşı görüşlerini belirlemektir. Araştırmada bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki örgütlenmeye ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenleri ve yöneticilerin mesleki örgütlenmeyle ilgili görüşleri;
 - a) Cinsiyet,

- b) Görev türü,
- c) Kıdem
- d) Eğitim durumu
- e) Mesleki örgüte üye olup olmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde eğitim sendikalarına ilişkin görüşlerini belirlenmeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Antalya ili sınırları içinde üç (3) merkez ilçesinde (Konyaaltı- Kepez ve Muratpaşa)2014–2015 eğitim öğretim yılında resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile eğitim yöneticilerinden oluşmaktadır. Ocak 2014'te Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan sayılara göre Antalya İlinde ilkökul ve ortaokullarda toplam 1.950'si öğretmen 138'i eğitim yöneticisi olmak üzere toplam 2.088 kişi görev yapmaktadır.

Antalya ili ve ilçelerinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinden, araştırmada ele alınan problemlere ışık tutacak verilerin sağlanmasını mümkün kılacak ve evreni temsil edecek şekilde, her ilçeden örnekleme alınacak öğretmen ve yönetici sayısı belirlenmiştir. Örnekleme girecek denek sayısını saptamak için “tabakalı örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasındaki amaç konu hakkında farklı grupları oluşturan bireylerin görüşlerini almak ve bu görüşler arasında karşılaştırma yapabilmektir (Yıldırım ve Şimşek,2011).

Bu nedenle Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Antalya İli üç (3) merkez ilçesinde (Konyaaltı- Kepez ve Muratpaşa olmak üzere tüm evreni yansıtabilecek 3 merkez ilçede) 29 yönetici ve 63 sınıf öğretmeni ve 101 branş öğretmeni olmak üzere toplam 193 eğitim işgörenine uygulanmıştır. Bryman ve Cramer'a ait (2001) ölçek madde sayısının en az beş katı, örneklem büyüklüğü için yeterli olacağı görüşüne göre katılımcı sayısı yeterlidir (Tavşancıl, 2002).

Araştırmaya katılanların % 50,8'i kadınsa % 49,2'si erkektir. Yine % 33,7 si 1-5 arası mesleki kıdeme sahipken, % 30,6'sı 5-10 yıl, % 13,5'i 10-15 yıl, % 9,8'i 15-20 yıl, % 6,2 si 20-25 yıl ve % 6,2 si 25 yıl ve daha üzeri kıdeme sahiptir. Eğitim düzeylerine göre % 4,1'i eğitim enstitüsü, % 3,1' ön lisans, % 88,6'sı lisans ve % 4,1'i yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların % 65,8'i bir mesleki örgüte üye iken, % 33,7'si herhangi bir mesleki örgüte üye değildir. Üye olanların % 63,7'si bir sendikaya üye iken, %1,6'sı birliklere ve diğer mesleki örgütlere üyedirler.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Baysal tarafından 2006 yılında geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Örgütlenme Tutumları” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından elde edilen boyutlara uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, araştırmacılar tarafından bulunan boyutların bu araştırma için kullanılamayacağı görülmüş ve yeni bir açımlayıcı faktör analizi ile yeni boyutlar elde etme ve bu boyutları doğrulama gerekliliği doğmuştur. Ölçek 44 maddeden oluşmakta olup yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen boyutlarda yer alamayan 13 madde analizlere dâhil edilmemiş ve 31 madde üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi çalışmasında 5 farklı boyut elde edilmiştir. Güvenilirliği belirleyen Cronbach Alpha katsayısı incelendiğinde analizlerde kullanılan maddelerin toplam güvenilirliği 0,868 olarak görülürken açımlayıcı faktör analizi sonuçlarında elde edilen KMO ve Bartlett testi sonucunun 0,871 olması mevcut örneklemin açımlayıcı faktör analizi için yeterli olduğu konusunda bize bilgi vermektedir. Ayrıca yine açımlayıcı faktör analizinden elde edilen bulgularda göze çarpan %67,6 düzeyindeki toplam varyans açıklama oranı iyi bir faktörleşme yapısını ortaya koymaktadır. Ayrıca elde edilen boyutlara uygulanan doğrulayıcı faktör analizi ile faktörleşme yapısı da doğrulanmıştır. Elde edilen boyutlar, mesleki örgütlenme gerekliliği, mesleki örgütlenme karşıtlığı, mesleki örgütlerin seçim kriterleri, mesleki örgütlerin iticiliği ve öğretmenlerin mesleki örgütlenmeden beklentileri olarak isimlendirilmiş ve bahsedilen bu boyutların ayrı ayrı güvenilirlik katsayıları da sırasıyla 0,762, 0,908, 0,815, 0,735, 0,937 şeklinde bulunmuştur. Elde edilen boyutlardan mesleki örgütlenme gerekliliği, öğretmenlerin neden sendikalara ihtiyaç duyduğunu; mesleki örgütlenme karşıtlığı, sendikalara karşı olan olumsuz tutumlarını; mesleki örgütlerin seçim kriterleri, öğretmenlerin sendika seçimi yaparken sendikanın

unsurlarını ne derecede göz önünde bulundurduğunu; mesleki örgütlerin iticiliği, sendikalı olmanın ne derecede olumsuz olduğunu; öğretmenlerin mesleki örgütlenmeden beklentileri ise öğretmenlerin sendikalardan beklenti düzeylerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Antalya İli üç (3) merkez ilçesinde (Konyaaltı- Kepez ve Muratpaşa) 29 yönetici ve 63 sınıf öğretmeni ve 101 branş öğretmeni olmak üzere toplam 193 eğitim işgörenine araştırmacı tarafından dağıtılmış ve toplanmıştır.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet ve sendika üyesi olma/olmama değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere t-testi, kıdem ve eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere “OneWay ANOVA” ve görev türü değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere “Kruskal-Wallis” testi yapılmıştır. Normallik varsayımının karşılanmadığı durumlardan olan mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenleri için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Güven aralığı % 95 olarak ve $p < 0,05$ değeri anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen boyutların cinsiyet, görev türü, kıdem, eğitim durumu ve mesleki bir örgüte üye olup olmama değişkenlerine göre incelenmesi yer alacaktır.

Tablo 1
Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleki Örgütlenmeye İlişkin Görüşlerini Gösteren t-Testi

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p																																												
Mesleki Örgütlenme Gerekliliği	Kadın	98	4,25	,6337	191	,136	,892																																												
	Erkek	95	4,23	,7242				Mesleki Örgütlenme Karşıtlığı	Kadın	98	3,61	,8131	191	,311	,756	Erkek	95	3,57	,9847	Mesleki Örgütlerin Seçim Kriterleri	Kadın	98	2,90	,9457	191	,827	,409	Erkek	95	2,78	1,0525	Mesleki Örgütlerin İticiği	Kadın	98	3,46	,7461	180,956	,503	,615	Erkek	95	3,52	,9186	Mesleki Örgütlerden Beklentiler	Kadın	98	4,38	,6870	191	2,523	,012*
Mesleki Örgütlenme Karşıtlığı	Kadın	98	3,61	,8131	191	,311	,756																																												
	Erkek	95	3,57	,9847				Mesleki Örgütlerin Seçim Kriterleri	Kadın	98	2,90	,9457	191	,827	,409	Erkek	95	2,78	1,0525	Mesleki Örgütlerin İticiği	Kadın	98	3,46	,7461	180,956	,503	,615	Erkek	95	3,52	,9186	Mesleki Örgütlerden Beklentiler	Kadın	98	4,38	,6870	191	2,523	,012*	Erkek	95	4,60	,5167								
Mesleki Örgütlerin Seçim Kriterleri	Kadın	98	2,90	,9457	191	,827	,409																																												
	Erkek	95	2,78	1,0525				Mesleki Örgütlerin İticiği	Kadın	98	3,46	,7461	180,956	,503	,615	Erkek	95	3,52	,9186	Mesleki Örgütlerden Beklentiler	Kadın	98	4,38	,6870	191	2,523	,012*	Erkek	95	4,60	,5167																				
Mesleki Örgütlerin İticiği	Kadın	98	3,46	,7461	180,956	,503	,615																																												
	Erkek	95	3,52	,9186				Mesleki Örgütlerden Beklentiler	Kadın	98	4,38	,6870	191	2,523	,012*	Erkek	95	4,60	,5167																																
Mesleki Örgütlerden Beklentiler	Kadın	98	4,38	,6870	191	2,523	,012*																																												
	Erkek	95	4,60	,5167																																															

Tablo 1'e göre öğretmenlerin mesleki örgütlenme tutumları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde sendikalardan beklentiler boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Ortalamalardan elde edilen bulgular erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre mesleki örgütlerden daha yüksek düzeyde beklentilerinin olduğunu göstermiştir. Bunun nedeni; erkek öğretmenlerin yönetime katılma isteğinin kadın öğretmenlerden daha fazla olması ve yönetici olabilmenin ön şartının sendikalı olma ile ilişkilendirilmesi olarak gösterilebilir. Bu nedenle erkek öğretmenlerin sendikalara ilgisinin kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durum daha önce yapılmış çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Boyacı,1994; Baysal ve Diğ., 2010).

Tablo 2

Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Türü Değişkenine Göre Mesleki Örgütlenmeye İlişkin Görüşlerini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Mesleki Örgütlenme Gerekliliği	Gruplar arası	,759	2	,380	,824	,440	Yok
	Grup içi	87,499	190	,461			
	Toplam	88,258	192				
1. Sınıf Öğretmeni (4,32) 2. Branş Öğretmeni (4,18) 3. Yönetici (4,26)							
Mesleki Örgütlenme Karşılığı	Gruplar arası	,492	2	,246	,302	,740	Yok
	Grup içi	154,867	190	,815			
	Toplam	155,359	192				
1. Sınıf Öğretmeni (3,66) 2. Branş Öğretmeni (3,57) 3. Yönetici (3,51)							
Mesleki Örgütlerin Seçim Kriterleri	Gruplar arası	1,295	2	,647	,646	,525	Yok
	Grup içi	190,282	190	1,001			
	Toplam	191,576	192				
1. Sınıf Öğretmeni (2,76) 2. Branş Öğretmeni (2,92) 3. Yönetici (2,75)							
Mesleki Örgütlerin İticiiliği	Gruplar arası	1,101	2	,550	,790	,455	Yok
	Grup içi	132,397	190	,697			
	Toplam	133,498	192				
1. Sınıf Öğretmeni (3,48) 2. Branş Öğretmeni (3,44) 3. Yönetici (3,66)							
Mesleki Örgütlerden Beklentiler	Gruplar arası	,620	2	,310	,811	,446	Yok
	Grup içi	72,613	190	,382			
	Toplam	73,233	192				
1. Sınıf Öğretmeni (4,52) 2. Branş Öğretmeni (4,44) 3. Yönetici (4,59)							
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$							

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilişkin tutumları arasında görev değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı farklılığa rastlanamamıştır. Herhangi bir farklılık olmamasının nedeni tüm öğretmen ve yöneticilerin genel olarak mesleki örgütlenmeye ilişkin olumlu bir görüşe sahip olmaları, mesleki örgütlenmenin olması gerektiğine ve mesleki örgütlenmeyle birlikte özlük haklarının daha iyi korunacağına inanmaları olarak gösterebilir. Bu durum farklı çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Tok, 1996). Ayrıca, ortalamalar incelendiğinde özellikle mesleki örgütlenme nedenleri ile mesleki örgütlerden beklentiler boyutlarında her tür görevdeki öğretmenin çok yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise kamu çalışanları sendikaları kanunun yürürlüğü girmesi ile birlikte kamu çalışanlarının sendikal güvence altına alınması ve birçok hak ve özgürlükten yararlanması olarak gösterilebilir. Baysal ve arkadaşları (2010)'ne göre de kamu çalışanları sendikaları kanununun yönetici ve öğretmenlerin mesleki örgütlenme düzeyini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre mesleki örgütlenmeye ilişkin tutumlarını incelemeye geçmeden önce yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçlarına göre, veriler normal dağılım göstermemiştir. Bu sebeple öğretmenlerin kıdem değişkenine göre mesleki örgütlenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi için non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 3A
Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Mesleki Örgütlenmeye İlişkin Görüşlerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi

	Mesleki Örgütlenme Gerekliliği	Mesleki Örgütlenme Karşıtlığı	Mesleki Örgütlerin Seçim Kriterleri	Mesleki Örgütlerin İticiliği	Mesleki Örgütlerden Beklentiler
Ki Kare	15,083	11,590	6,683	9,397	1,354
Sd	5	5	5	5	5
p	,010*	,041*	,245	,094	,929

Tablo 3B
Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Mesleki Örgütlenmeye İlişkin Görüşlerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Ortalama Dereceleri

Kıdem	N	Mesleki Örgütlenme Gerekliliği	Mesleki Örgütlenme Karşıtlığı	Mesleki Örgütlerin Seçim Kriterleri	Mesleki Örgütlerin İticiliği	Mesleki Örgütlerden Beklentiler
		Ortalama Dereceleri				
1-5 Yıl	65	105,27	112,20	104,39	105,75	97,52
6-10 Yıl	59	74,48	95,02	96,11	89,41	92,99
11-15 Yıl	26	108,19	97,50	79,04	104,88	102,00
16-20 Yıl	19	116,47	68,18	100,00	73,13	98,39
21-25 Yıl	12	107,75	79,25	77,50	84,50	108,75
25 Yıl +	12	97,08	86,71	115,00	120,17	89,13

Tablo 3A incelendiğinde, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilişkin tutumları sendikaya üye olma ve olmama nedenleri boyutlarında farklılık göstermiştir. Tablo 3B’de verilen ortalama derecelendirmeleri incelendiğinde 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde mesleki örgütlenmeyi gerekli görürken, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler mesleki örgütlenmenin gerçekleşmemesi için daha fazla neden ortaya koymuşlardır. Bunun nedeni daha az kıdeme sahip öğretmenlerin sendikalar faaliyetleri nedeniyle geçmişte yaşanan olumsuz olayların farkında olmaları, bir sendikaya üye olmanın belli bir siyasi partiyi temsil ettiğinin düşünülerek meslek hayatı boyunca çalışanların bu şekilde yaftalanacağına ve bundan

dolayı çeşitli sorunlarla karşılaşılacağına dair inançları olabilir. Bu durum Sarpkaya(2005)'in çalışmasıyla da benzerlik göstermektedir. Eğitim iş görenlerinin farklı şekilde de olsa mesleki anlamda örgütlenmeleri engellenmektedir. Belirli bir sendikaya üye olan çalışanların yine belirli bir siyasi partiyi ya da görüşü desteklediği düşünülmektedir. Bu bağlamda yönetici ve öğretmenlerin sendikalara bakış açılarının siyasi olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre mesleki örgütlenmeye ilişkin tutumlarını incelemeye geçmeden önce yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçlarına göre de veriler, kıdem değişkeninin de olduğu gibi, normal dağılım göstermemiştir. Bu sebeple öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre mesleki örgütlenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi için non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 4A

Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mesleki Örgütlenmeye İlişkin Görüşlerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi

	Mesleki Örgütlenme Gerekliliği	Mesleki Örgütlenme Karşıtlığı	Mesleki Örgütlerin Seçim Kriterleri	Mesleki Örgütlerin İticiliği	Mesleki Örgütlerden Beklentiler
Ki Kare	,471	,866	6,732	12,684	1,435
Sd	3	3	3	3	3
p	,925	,834	,081	,005**	,697

Tablo 4B

Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mesleki Örgütlenmeye İlişkin Görüşlerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Ortalama Dereceleri

Eğitim Düzeyi	N	Mesleki Örgütlenme Gerekliliği	Mesleki Örgütlenme Karşıtlığı	Mesleki Örgütlerin Seçim Kriterleri	Mesleki Örgütlerin İticiliği	Mesleki Örgütlerden Beklentiler
		Ortalama Dereceleri				
Eğitim Enstitüsü	8	86,81	88,81	106,63	156,94	109,13
Ön Lisans	6	91,50	83,17	44,08	86,17	82,75
Lisans	171	97,33	97,35	97,47	93,16	96,23
Yüksek Lisans	8	104,19	108,13	116,94	127,31	112

Tablo 4A incelendiğinde eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilişkin tutumları örgütleri itici kılan nedenler boyutunda farklılık göstermektedir. Farklılığın büyüklüğü hakkında fikir sahibi olmak için ortaya koyulan ortalama derecelendirmesi tablosunda (Tablo 4B) görülmektedir ki eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler mesleki örgütlenmeyi en yüksek düzeyde itici bulmaktadırlar. Bu eğitim düzeyine sahip öğretmenleri yüksek lisans mezunu öğretmenler izlemektedir. Bu sonuçları elde etmenin nedeni eğitim enstitüsü, ön lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerinin sayısının diğer çalışanlara göre oldukça az olması ve bu nedenle bu çalışanlar arasında mesleki örgütlenmeye ilişkin örgüt içi yaşanan çatışmalar ve dayanışma eksikliği olarak gösterilebilir. Baysal ve Diğ. (2010)'nin çalışmasında da yeni mezun ve daha çok lisans derecesine sahip sınıf öğretmeni ve yöneticilerin sendikalaşma ve örgütlenmeye ilgili görüşlerinin daha yüksek ve olumlu çıktığı görülmüş, fakat eski mezun ve kıdemleri yüksek olan sınıf öğretmeni ve yöneticilerin sendikalaşmaya yönelik daha olumsuz bir tutum içinde oldukları sonucuna varılmıştır.

Tablo 5
Yönetici ve Öğretmenlerin Herhangi Bir Mesleki Örgüte Üye Olup Olmama Değişkenine Göre Mesleki Örgütlenmeye İlişkin Görüşlerini Gösteren t-Testi

Boyut	Üyelik Durumu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p																																												
Mesleki Örgütlenme Gerekliliği	Var	127	4,32	,6718	190	2,324	0,021*																																												
	Yok	65	4,08	,6719				Mesleki Örgütlenme Karşıtlığı	Var	127	3,48	,9239	190	2,445	0,015*	Yok	65	3,81	,8170	Mesleki Örgütlerin Seçim Kriterleri	Var	127	2,82	,9927	190	,346	0,730	Yok	65	2,87	1,0235	Mesleki Örgütlerin İticiliği	Var	127	3,44	,8985	162,041	1,377	0,170	Yok	65	3,60	,6869	Mesleki Örgütlerden Beklentiler	Var	127	4,58	,6375	190	2,869	0,005**
Mesleki Örgütlenme Karşıtlığı	Var	127	3,48	,9239	190	2,445	0,015*																																												
	Yok	65	3,81	,8170				Mesleki Örgütlerin Seçim Kriterleri	Var	127	2,82	,9927	190	,346	0,730	Yok	65	2,87	1,0235	Mesleki Örgütlerin İticiliği	Var	127	3,44	,8985	162,041	1,377	0,170	Yok	65	3,60	,6869	Mesleki Örgütlerden Beklentiler	Var	127	4,58	,6375	190	2,869	0,005**	Yok	65	4,32	,5413								
Mesleki Örgütlerin Seçim Kriterleri	Var	127	2,82	,9927	190	,346	0,730																																												
	Yok	65	2,87	1,0235				Mesleki Örgütlerin İticiliği	Var	127	3,44	,8985	162,041	1,377	0,170	Yok	65	3,60	,6869	Mesleki Örgütlerden Beklentiler	Var	127	4,58	,6375	190	2,869	0,005**	Yok	65	4,32	,5413																				
Mesleki Örgütlerin İticiliği	Var	127	3,44	,8985	162,041	1,377	0,170																																												
	Yok	65	3,60	,6869				Mesleki Örgütlerden Beklentiler	Var	127	4,58	,6375	190	2,869	0,005**	Yok	65	4,32	,5413																																
Mesleki Örgütlerden Beklentiler	Var	127	4,58	,6375	190	2,869	0,005**																																												
	Yok	65	4,32	,5413																																															

Tablo 5'e göre öğretmenlerin herhangi bir sendikaya üye olup olmama değişkenine göre mesleki örgütlenmeye ilişkin tutumları incelendiğinde sendikaya üye olma-olmama nedenleri ile sendikalardan beklentiler boyutlarında öğretmenler arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Herhangi bir sendikaya üye öğretmenler, öğretmenlerin

herhangi bir mesleki örgüt bünyesinde yer alması gerekliliğini savunurken, herhangi bir sendikaya üye olmayan öğretmenler aksini savunmaktadırlar. Ayrıca mesleki örgüt içinde yer alan öğretmenlerin, yer almayan öğretmenlere göre sendikalardan beklentileri çok yüksek düzeydedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin belirli bir beklenti ve amacı gerçekleştirmek için sendikalara üye olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda en önemli örgütlenme nedeni olarak özlük haklarında kazanımlar elde etmek gösterilebilir. Öğretmenlerin mesleki örgütlerden en fazla beklentileri eğitimle ilgili kararlarda söz sahibi ve bireysel hukuk mücadelelerinde kendilerine destek olması şeklinde açıklanabilir. Ayrıca öğretmenlerin yönetici olma sürecinde de sendikalarından destek beklemeleri, belirli bir sendikaya üye olmanın yöneticilik başvurularında ve sürecinde pozitif bir etkiye neden olduğunun düşünülmesi de yaygın bir kanı haline gelmiştir. Bu nedenle herhangi bir beklenti taşımayan ya da böyle bir sürece girmeyen öğretmenlerin ise herhangi bir mesleki örgüte üye olmak istememesi olağan karşılanabilir. Bu durum farklı çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Can,2012; Tok,1996; Boyacı, 1994).

Sonuç ve Tartışma

Mesleki örgütlenmeye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini içeren bu çalışmada öğretmenlerin mesleki örgütlenmenin gerekliliği cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bakımdan Antalya ilinde Yönetici ve Öğretmenlerle yapılmış bu çalışmanın daha önce yapılmış benzer bilimsel çalışmalarla da uyduğu gözlemlenmektedir. Boyacı'nın (1994) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun (%87) örgütlenmeden yana olduğu görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleki örgütlenmenin gerektiği görüşüne katıldıkları söylenebilir. Tok (1996)'un Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Örgütlere İlişkin Görüşleri adlı çalışmasında yönetici ve öğretmenlerin sosyal gereksinimlerini karşılaması için tümüyle örgütlenmelidir görüşüyle benzerlik göstermektedir. Soydan ve Tosun (2013)'a göre de öğretmen adayları da genel olarak sendikaları gerekli bulmaktadırlar. Sönmez ve Ulutaş (2011)'e göre de araştırmasına katılan katılımcıların yarısından fazlası için özlük haklarını en çok koruyan kuruluş sendikadır. Bu sendikaların amacıyla örtüşmektedir. Ayrıca sendika seçeneğinden sonra en çok işaretlenen seçenek hiçbiri olmuştur

Mesleki örgütlerden beklentiler boyutunda ise öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetleri arasındaki fark anlamlıdır. Sendikalaşmanın olumlu ve olumsuz yönleri üzerine cinsiyete göre bakış açılarındaki değişiklik nedeniyle farklı tutumlar sergileyebilecekleri söylenebilir. Erarslan(2012)'inGünümüzÖğretmenSendikacılığınınDeğerlendirilmesi adlı çalışmasına göre de kadın öğretmenlerin sendikalara üye olma oranı erkek üyelerden düşüktür. Buna bağlı olarak da kadın öğretmen ve yöneticilerin beklentilerinin de düşük olduğu söylenebilir. Buna dönük teşvik edici çalışmaların artırılması ve yönetim kademelerinde kadın yönetici sayısının artırılması beklenen ve istenen bir durumdur.

Sönmez ve Ulutaş (2011)'e göre erkek egemen anlayışla şekillenen sendikal eylem, etkinlik ve işleyiş süreçleri açısından demokratikleştirilmeli, kadınların sendikal liderlik ve karar verme süreçlerine tam katılımını engelleyen etmenler ortadan kaldırılmalıdır. Özellikle istihdamda, işe girme, terfi ve yükselmelerde cinsiyetçi anlayışlara dayanan tutum ve algılamalardan doğan ayrımcılığa karşı eylem programı hazırlanmalıdır.

Öğretmen ve yöneticilerin örgütlenme ile ilgili, öğretmenlerin mesleğinde kendini geliştirebilmesi için ve toplumda öğretmenlik mesleğine değer verilmesi için örgütlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Burada kıdemi az olan yönetici ve öğretmenlerin sendikalaşma faaliyetlerine daha mesafeli oldukları ancak kıdemli öğretmenlerin sendikaya üye olma ve sendikal faaliyetlere ilişkin daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir. Ayrıca, mesleki örgütlere karşıtlık boyutunda öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinde mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kıdemi az olan öğretmenlerin sendikalaşma faaliyetlerine daha fazla karşı oldukları da, yukarıdaki bulgu ile örtüşmektedir. Bu sonucu Tosun ve Soydan (2013)'in Öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırma sonuçları da desteklemektedir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının sendikalar ve çalışmalarına ilişkin bazı yanlış bilgilere ve olumsuz düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler genel olarak sendikaları gerekli bulurken aynı zamanda bu kurumları yalnızca kendi çıkarları için çalışan örgütler olarak değerlendirmektedirler. Diğer yandan, öğrenciler sendikal etkinlikleri genel olarak olumlu karşılamakta ancak bunlara doğrudan katılmayı ya da desteklemeyi düşünmemektedirler.

Erarslan'ın (2013) Türkiye'de Eğitim Sendikacılığının Tarihsel Perspektifi ve Günümüz Eğitim Sendikacılığının Değerlendirilmesi adlı çalışmasına göre dönemsel olarak tek partili dönemde kadük seyreden eğitim örgütlenmeleri, çok partili dönemde gelişmeye başlamış ve eğitim alanında örgütlenme ilk sendika adını 1961 anayasası ile almaya başlamıştır. Türkiye'nin buhranlı dönemlerinde taraf olan sendikalar 1971 ve 1980 askeri müdahalelerinde ise kapatılmışlardır. Bu tarihsel örgütlenme zeminine bağlı olarak gelişen eğitim sendikaları, günümüzde politik ve apolitik olarak 28 sendikadan oluşmaktadır. Bu nedenle tarihsel dizinde sendikalaşmanın siyasi gelişmelere paralel olarak devam ettiği söylenebilir. Buna karşın işçi sınıflarının eylemlerine karşı daha sert müdahalelerde bulunan kamu geleneği öğretmen eylemlerinde daha yumuşak müdahalelerde bulunmakta, öğretmen grevlerini siyasi gelişmelerden ayrı değerlendirdikleri görülmektedir (Barnetson, 2010). Ancak Arjantin eğitim sendikaları üzerinde yapılan bir araştırmaya göre öğretmen sendikalarına üye olmada siyasi nedenlerin etkisinin eğitimin diğer bileşenlerinin etkilerinden (eğitim bütçesi, öğretmen maaşı vb.) daha fazla olduğu görülmektedir (Murillo ve diğ., 2002; McDonnell ve Pascal, 1988).

Mesleki örgütlenmeyi itici hale getiren nedenlerin incelendiği maddeleri içeren boyutta öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinde eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Taşdan'ın (2013) Eğitim İşkolundaki Sendikalara İlişkin Öğretmen Görüşleri adlı çalışmasında da öğretmenlerin sendikalara karşı olumlu bakmadıkları yöneticilerin sendika-siyaset ilişkisi kurmalarından rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler mesleki örgütleri en yüksek düzeyde itici bulmaktadırlar. Ayrıca her ne kadar mesleki örgütlenme gerekliliği arasında eğitim durumuna göre anlamlı farklılığa rastlanmasa da, eğitim seviyesi yükseldikçe sendikalaşma faaliyetlerine olan eğilim artmaktadır. Bu durum Baysal ve arkadaşlarının (2010) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Mesleki örgütlenmeyi itici kılan nedenler arasında bir sendikaya üye olmanın okul yönetici ve öğretmenleri tarafından bir siyasi partiyi temsil etme ya da bir siyasi partiye yakınlık kurmak olarak gösterilebilir. Bu da birçok okul yönetici ve öğretmenini mesleki örgütlenmeye karşı her ne kadar olumlu yaklaşımlar da kıdemi az olan öğretmen ve

yöneticiler sendikalaşma faaliyetlerinden uzaklaşmaktadır. Kıdemi daha az olan yönetici ve öğretmenler açısından hak ve özgürlüklerin korunması amacıyla üyelik faaliyetlerinde bulunmalarına karşın ilerleyen yıllarda siyasal faaliyetlere alet edilme gerekçesiyle sendikalaşma faaliyetlerinden uzak durulmaktadır. Ebertse, Randall'a (2007) göre de gerek politik gerek diğer nedenlerden dolayı eğitim iş görenleri sendikalardan uzak durmaktadırlar.

Tüm bu olguların önüne geçilerek mevcut yasal kurallar çerçevesinde kamu çalışanlarının hak ve özgürlüklerini korumak, meslek kültürünü ve meslekleşmeyi artırabilmek adına sendikal faaliyetlere bir takım yeni düzenlemeler getirilmeli ve sendikaların belirli siyasi partilerle özdeşleştirilmesinin bir an evvel önüne geçilmesi gerekmektedir. Yetkililerin örgütlenmenin anlam ve önemini kavramaları, özellikle çağdaş örgütlenmenin önündeki engelleri kaldırmaya çalışarak, yasal sivil girişimleri ve sendikal etkinlikleri desteklemeleri gerekmektedir (Can, 2012).

Ayrıca Eğitim fakültelerinde eğitim sendikacılığının tarihi, sosyal ve felsefi temelleri öğretmen adaylarına aktarılmalıdır. Eğitim alanı sendikaları da bu fakültelerde kendilerini tanıtıcı bilgilendirici etkinlikler yapabilmelidir. Böylece bilinçli sendikal yapının da temelleri atılmış olacaktır (Erarslan, 2012).

Kaynaklar / References

- Aslan, B. (1990). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bryman, A. ve Cramer, D. (2001) *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 10 for Windows: A Guide for Social Scientists*. London: Routledge.
- Barnetson, B. (2010). *Alberta's 2002 teacher strike: The political economy of laborrelations in education*. Education Policy Analysis Archives, 18 (3). Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v18n3/>
- Baysal, Ö. ve Diğ. (2010), *Sınıf öğretmenlerinin mesleki örgütlenmeye yönelik tutumları: Uşak ili örneği*, *Educational Administration: Theory and Practice*, Vol. 16, Issue 3, pp: 329-352. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2010, Cilt 16, Sayı 3, ss: 329-352.
- Buluç, B. (1997). *İlköğretim ikinci kademe okullarda eğitimde fırsat ve imkân eşitliği*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 3 (1), 11-22.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1998). *Eğitimde öğretmenin rolü ve öğretmen tutumlarının öğrenci davranışları üzerindeki etkileri*. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 137.
- Boyacı, H. (1994). *Öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilgilerinin düzeyi ve bu ilgi düzeyinin etkenleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Brown, T. ve Yasukawa, K. (2009). *Education at the centre? Australia's national union education program*. University of Technology Sydney. Australian Journal of Adult Learning Volume 49, Number 1, April.
- Can, N. (2012). *Öğretmenlerin örgütlenmeye aktif katılımının engelleri*. TURJE - Turkish Journal of Education, 1, 1, 12-20.
- Cerev, G. (2012). *Geçmişten günümüze öğretmenlerin sendikal örgütlenme mücadelesi*. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 4 (2): 203-216
- DDK (2009), *Kamu Kurumu Niteliğindeki Meslek Kuruluşlarının Teşkilat ve Mali Yapıları, Denetimleri, Organlarının Seçimlerine Dair Esasların Değerlendirilmesi ile Bunların Etkin ve Verimli Şekilde Hizmet Yürütmelerinin ve Geliştirilmesinin Sağlanması Amacıyla Alınması Gereken Tedbirler; Araştırma ve İnceleme Raporu*, 28 / 09/ 2009, 2009 / 6, 1 (1062 sayfa). 14.10.2014 tarihinde <http://www.tccb.gov.tr/ddk/ddk41.pdf> adresinden alınmıştır.
- Eberts, Randall W. (2007) *Teachers Unions and Student Performance: Hela ör Hindrance?* Future of Children. 14.10.2014 tarihinde <http://muse.jhu.edu/journals/foc/summary/v017/17.1eberts.html> adersinden alınmıştır.

- Erarslan, L. (2012). *Günümüz öğretmen sendikacılığının değerlendirilmesi*. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum. (Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi), 2012; 1 (1): 59-72.
- Erarslan, D. (2013). *Türkiye’de Eğitim Sendikacılığının tarihsel perspektifi ve günümüz eğitim sendikacılığının değerlendirilmesi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (28), 1-17.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. New York: Printice-Hall.
- Güçlü, N. (2003). *Stratejik Yönetim*. GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23 (2), 61-85.
- Kapani, M. (1976). *Kamu Hürriyetleri*. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları, Altıncı Baskı, 1981. Ankara
- Keskinkılıç, K. (2007). *Türk Eğitim Sistemi Okul Yönetimi A.Ş.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Koç, Y. (1991). *Geçmişten günümüze kamu çalışanlarının sendikalaşması*, Türk-İş Eğitim Yay. No. 69, Ankara.
- March, J.G. ve Simon, H.A. (1958). *Organizations*. New York: John Wiley, 14.10.2014 tarihinde <http://eric.ed.gov/> adresinden alınmıştır.
- Murillo, V. ve diğerleri. (2002). *The Economic Effects of Unionsin in Latin Amerika: Teachers’ Unions and Education in Argentina*. Yale University Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional (CEDI) and Universidad de San Andrés CEDI. September.
- McDonnell, L.M. ve Pascal, A. (1988) *Teacher Unions and Educational Reform*. To the Educational Reseaches Informations Center (ERIC).
- Robbins, S. ve Judge, T. (2013), *Organizational Behavior*, New Jersey: Pearsonhighered, 14 th Edition
- Sarpkaya, R. (2005). *Öğretmenlerin sendikalara üye olma durumlarını etkileyen etmenlerin profili*. Mülkiye Dergisi, 29 (247), 109-127.
- Schein, E.H. (1970). *Organizational Psychology*. New Jersey: Prensice-Hallİ Inc.
- Sendika.Org. (2014). *Eğitim İşkolundaki Sendikalara İlişkin Sayısal Veriler*. 02/10/2014 tarihinde <http://www.sendika.org/category/> adresinden alınmıştır.
- Sönmez, A. U. İ. ve Aksoy, M. (2011). *Eğitimci kadınların sendikal örgütlenme eğilimleri ve sendikal sürece katılım düzeyleri üzerine bir inceleme (Eskişehir Örneği)*. Bursa: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu.
- Talas, C. (1976). *Türkiye’de Sosyal Güvenlik Karşılaşılan Sorunlar*, AÜSBFD, c. Ve XXXI, Mart-Aralık.
- Taşdan, M. (2013), “*Eğitim İşkolundaki Sendikalara İlişkin Öğretmen Görüşleri; Nitel Bir Araştırma Perceptions of Teachers Educational Unions: A Qualitative Study.*”, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 15-1.

- Tavşancıl, E. (2002), *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tok, T., N, (1996), *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Mesleki Örgütlenmeye İlişkin Görüşleri, Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi*, 2. Sayı - I. düz, ss. 609-630
- Tosun, F. Ç., ve Soydan, T. (2013). *Eğitim Öğretim ve Bilim Hizmetleri İşkolundaki Sendikalar ve Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21 (3), 1133-1150.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.basım) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İletişim:

Süleyman Karataş

E-posta: skaratas@akdeniz.edu.tr

Öğretmen Adaylarının Denetim, Denetmen ve Denetlenen Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları

ZÜLFÜ DEMİRTAŞ

Fırat Üniversitesi

GÖKHAN KAHVECİ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Gönderim Tarihi:5.12.2014

Kabul Tarihi:8.5.2015

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının denetim, denetmen ve denetlenen kavramlarına ilişkin algılarını, metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir üniversitesinin Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarının 4. sınıflarında öğrenimlerine devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarına “Denetim... gibidir. Çünkü... Denetmen... gibidir. Çünkü... ve Denetlenen... gibidir. Çünkü... sorularının yazılı olduğu bir görüşme formu dağıtılmıştır. Bu şekilde her öğretmen adayının denetim, denetmen ve denetlenen kavramlarına ilişkin birer metafor üretmesi beklenmiştir. Araştırma sonucunda Öğretmen adaylarının denetim, denetmen ve denetlenen kavramlarına ilişkin ürettikleri metafor ifadeleri incelendiğinde, bu metaforların ortak özellikleri bakımından farklı kavramsal kategoriler altında toplanabildiği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının zihinlerindeki denetim, denetmen ve denetlenen algılarının genellikle olumsuz yönde olduğu görülmüştür.

 **Anahtar sözcükler:** Öğretmen adayı, denetim, denetmen, denetlenen, metafor

Teacher Candidates' Metaphoric Perception of Concepts Related to Supervision, Supervisor and Supervised

Abstract: The purpose of this study is to reveal teacher candidates' perception of supervision, supervisor and supervised concepts through metaphors. The study group of this research is teacher candidates who are still senior students a university, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Social Sciences Teaching, Primary School Mathematics Teaching and Science Teaching Departments. As a tool of data collection, this study handed out interview forms to the teacher candidates and questions such as “Supervision is like ... Because..., Supervisor is like... Because ... and Supervised is like ... Because...”. Thus, each teacher candidate was expected to create a metaphor about concepts of supervision, supervisor and supervised. As a result of the study, the metaphors created by teacher candidates about the concepts of supervision, supervisor and supervised are reviewed and it is concluded that these metaphors might be grouped under different categories in terms of their common characteristics. The results of this study have concluded that the concepts of supervision, supervisor and supervised generally have negative connotations for teacher candidates.

 **Keywords:** Teacher candidate, supervision, supervisor, supervised, metaphor

 **Atf için/cite as:**

Demirtaş, Z., & Kahveci, G. (2015). Öğretmen adaylarının denetim, denetmen ve denetlenen kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (11), 23-58.

Belirli amaçlara ulaşmak amacıyla kurulan örgütlerin, amaçlara ulaşma düzeyini belirlemek için denetime yer verilmektedir. Denetim kavramının birçok tanımı bulunmaktadır. Yapılan tanımlarda denetimin değişik yönlerine vurgu yapılmaktadır. Eğitim sisteminde denetim için, kontrol, inceleme, soruşturma, irşat, muayene ve murakabe kavramları kullanılmaktadır. Bir görevin yolunda gidip gitmediğini anlamak için yapılan araştırma; kamu yararına davranışı kontrol etme süreci; örgütlerde kabul edilen amaçlar doğrultusunda, belirlenen kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci şeklinde denetimin farklı tanımları bulunmaktadır (Aydın, 2005; Bursalıoğlu, 2000; Oğuz, Yılmaz ve Taşdan, 2007; Türk Dil Kurumu [TDK], 2005). Denetim, örgütlerin otomatik düzenleyicisi olarak işlev görerek onların dinamik kalmasını sağlar. Yani, bir örgütün denetim sistemi, genel sistem içinde bir alt sistem olup, örgütün süreçsel şekilde yetki yapısını tamamlar. Denetim süreci iyi işlemediğinde, bu süreçsel yapı eksik kalır. Burada eksik işleyen süreç, sistemin genelini etkileyecek kadar güçlüdür. Denetim, bir örgütün işleyen sürecini geliştirmede ve amacına ulaşmasında önemli bir paya sahiptir. (Gündüz, 2012a). Sistemlerin alt sistemleri ile uyum sağlanması için rehberlik ve denetimin yapılması zorunludur (Taymaz, 2011). Glanz'a (2005) göre denetim işbirliği, birlikte karar alma ile eğitim ve öğretimi destekleyen bir programın hazırlanma sürecini içermektedir. Denetim durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirmeden oluşan çembersel bir eylemdir. Durum saptama ve değerlendirme, denetimin asıl amacı olan düzeltme ve geliştirmenin birer aracı durumundadırlar (Gökçe, 1994).

Denetimle örgütün genel bir görünümü çıkarılır, değerlendirme ile bu sonucun amaçlara uygunluğu test edilir ve rehberlik çalışmasıyla da varsa hatalardan nasıl dönüleceği, daha doğru işlerin nasıl yapılacağı belirlenir. Sonuçta, denetim ve rehberlik hizmetlerinin etkili kullanıldığı durumlarda örgüt güçlenir ve gelişir (Gündüz, 2012a). İkinci ve Karakuş (2011) kurumların denetlenmesinin eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin tümünü kapsadığını belirtmektedirler. Bunun yanında kurumlar denetlenirken, yöneticiler, öğretmenler ve diğer personelin de denetiminin yapılmasının esas olduğunu; bu kapsamda rehberlik yapılarak mesleki yardım ve iş başında yetiştirme hizmetlerinin verildiğini vurgulamaktadırlar. Eğitim örgütlerinde yapılan denetimin temel amacı, okuldaki eğitimsel yaşam kalitesini arttırmaktır (Bostancı, Bulut ve Özbey, 2011). Bunun yanında, eğitim denetimi, yapılan uygulamaların geri bildirimlerini alma, mevcut durumu ortaya koyabilme, gelişim açısından gerekli düzenlemeleri ve yönlendirmeleri yapabilme, uygun

ortamların oluşturulmasına katkı sağlayabilme açılarından da önem taşımaktadır (Özmen ve Yasan, 2007). Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk (1999) eğitim sisteminin geliştirilmesi ve yenileştirilmesi için öncelikle sistemin aksayan yönleri hakkında sağlıklı bilgilerin alınmasına ve uygulayıcı olarak öğretmen ve yöneticilere etkin bir rehberlik yapacak denetim sistemine ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

Denetim sürecinde önemli bir yer tutan ve sürecin iyi işlenmesini sağlayan kişiler ise denetmenlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı günümüze kadar denetmen kavramı için farklı düzenlemeler yapmıştır. Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığı 2010 yılında “İlköğretim Müfettişi” kavramı yerine “Eğitim Müfettişi”, 2012 yılında ise “İl Eğitim Denetmeni” kavramını kullanmaya başlamıştır. Bunun yanında 2012 yılında Bakanlık Teftiş Kurulundaki “Bakanlık müfettişleri” Denetçi; Eğitim Müfettişleri ise Denetmen olarak isim değişikliğine uğramıştır. Son olarak 22.02.2014 tarihli Kanun Hükmünde Kararname ile Denetmen yerine Maarif Müfettişi kavramının kullanılması kararlaştırılmıştır. Yapılan bu araştırmada ise araştırmanın gerçekleştirildiği dönem göz önüne alınarak Denetmen kavramının kullanılması uygun görülmüştür.

Denetmen, kurum denetimi ile kurumda çalışan bireyler arasındaki iletişimi sağlar. Ayrıca kurumdaki iş bölümünü, kurumun çevre ile olan ilişkilerini, kurumun karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların çözümlerini değerlendirir (Eroğul, 2012). Denetmenler eğitim sistemini doğrudan etkileyebilmeleri ve değerlendirmeleri nedeniyle eğitim kurumlarında önemli bir yer tutmaktadır (Aküzüm ve Özmen, 2013). Döş ve Kayran’a (2013) göre ise denetmen, eğitim öğretim sürecini bir üst noktaya ulaştırmak için bir basamak görevi görmektedir. Denetmenlerin görevlerini yerine getirirken üstlenmesi gerektiği bazı roller vardır. Bunlar; yöneticilik, liderlik, öğreticilik, rehberlik, araştırma ve soruşturmadır (Taymaz, 2011). Erdem ve Eroğul’a (2012) göre denetmenler, eğitim sistemindeki yeniliklerin yerleşmesinde ve eğitimde bulunan aksaklıkların giderilmesinde önemli bir yere sahiptirler. Bundan dolayı denetmenlerden çağdaş denetim yaklaşımlarını benimsemeleri, yönetim ve liderlik anlayışlarının gerektirdiği unsurlara sahip olması beklenmektedir. Bunun yanında Gündüz (2012b) denetmenlerin çalışmalarında işin gereklerini yerine getirirken, insan ilişkilerini de göz ardı etmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Denetmenin; öğretmenin yaptığı çalışmaları değerlendiren, olumlu ve olumsuz yönlerinin tespit edilmesini sağlayan ve onu iş başında yetiştiren bir konumda olduğu söylenebilir (İnal, 2008).

Denetim sürecinde öğretmenler denetlenen konumunda bulunmaktadırlar. Öğretmenler denetimi kendilerini kontrol eden bir mekanizma olarak algıladıklarında denetim zamanında eksikliklerini belirleme ve tamamlama ihtiyacı duymaktadırlar. Ancak denetimi yol gösterici veya rehberlik olarak algıladıklarında eğitim-öğretim yaşamı boyunca eksikliklerin olup olmadığını öğrenme ve bunları giderme davranışı içerisinde olmaktadırlar (Tekin ve Yılmaz, 2012). Denetim sırasında denetimi gerçekleştiren kişiler olarak maarif müfettişlerinin öğretmene karşı olumlu tutum ve davranışlar sergilemeleri ile öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmeleri, daha az kaygı ve stres yaşamalarıyla doğru orantılı olduğu söylenebilir. Gündüz (2012b) maarif müfettişinin her durumda öğretmenin yanında bulunduğunu, kendisi ile aynı amacı gerçekleştirmeye çalıştığını sezdirmesi gerektiğini, bu şekilde oluşacak karşılıklı güven duygusunun denetimin daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayacağını belirtmektedir. Aslanargun, Kılıç ve Eriş'e (2013) göre maarif müfettişi ile denetlenen arasındaki iletişimin çift yönlü, gelişimsel ve rehberlik merkezli olması okullardaki eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi hem maarif müfettişlerinin bilgi düzeyi ve davranışları ile hem de öğretmenlerde oluşan maarif müfettişi algısı ile yakından ilgilidir.

Günümüzde yapılan araştırmalarda metaforlar birer veri toplama tekniği olarak kullanılmaktadır. Sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinde metaforlar üzerine veya metaforları kullanarak yapılan çalışmalar son yıllarda oldukça artmıştır. Metaforlar üzerinde yapılan çalışmalardaki artışta bu olgunun, bireylerin dünyalarını anlamlandırma ve yapılandırılmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme aracı olmasının etkisi büyüktür (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metafor en basit haliyle dolaylı anlatım olarak düşünülebilir. "Bir yerden bir yere taşımak" anlamına gelen Yunanca *metapherein* kelimesinden türemiştir (Kararırmak ve Güloğlu, 2012).

Metaforlar, kişinin soyut bir kavramı anlama ve açıklamada kullanabileceği zihinsel bir araç olarak belirtilmektedir (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Metafor ilk kez 1980'de Lakoff ve Johnson'ın yaptığı çalışmalarında geliştirilmiştir. (Beşkardeş, 2007). İlgili alan yazında metafor sadece bir söz figürü değil aynı zamanda bir düşünce figürü olarak tanımlanmaktadır. Metaforlar, bireylerin kendi dünyalarını çözümlmelerine ve oluşturmalarına yönelik güçlü bir zihinsel

modelleme mekanizmasıdır. Metafor daha çok gerçek ve yaşantının, kişide nasıl yorumlandığının anlaşılması için kullanılmaktadır (Güven ve Güven, 2009). Kişiler gerek kendi duygu ve düşüncelerini gerekse karşısındakinin duygu ve düşüncelerini betimlerken sıklıkla metaforlara başvurur (Geçit ve Gencer, 2011). Bu durum bireylerin hayat görüşlerinin belirlenmesinde ve olayları algılayışının ortaya çıkarılmasında önemlidir (Şahin ve Baturay, 2013). Metafor, felsefenin kendi içerisinden ürettiği düşünce doğrultusunda kavramın keskin şiddetinin “gerçekçi” bir aracına dönüşme rolünü gerçekleştiren bir kavramdır (Yılmaz, 2007).

Metaforlar canlı cansız, soyut somut olabileceği gibi olumlu ve olumsuz da olabilmektedir. Bilgi toplama ve sorgulama aracı da olabilen metaforlar, aynı zamanda yeterince anlaşılmamış konuların daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır (Semerci, 2007). Bir kavrama ilişkin algılarımızı şekillendiren tanımlamalardan bir kısmının metaforlar olduğu söylenebilir. Bazen kelimelerin yetmediği yerde veya anlatımın kuvvetlendirilmesi gerektiği bir durumda metaforlar önemli bir iletişim aracı olmaktadır (Döş, 2010). Töremen ve Döş (2009) ise metaforları sosyal bir gerçeği ifade etmek için kullanılan dilsel araçlar olarak tanımlamaktadır.

İlgili alan yazına bakıldığında; eğitimdeki temel kavramlar üzerine yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Özellikle öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretmen, öğrenci, okul, öğretim gibi temel kavramlara ilişkin zihinsel modelleri belirlenmeye çalışılmıştır (Nalçacı ve Bektaş, 2012; Tatar ve Murat, 2011). Bunun yanında öğretmen adaylarının değer (Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı, 2008), demokrasi (Gömleksiz, Kan ve Öner 2012), öğretim üyesi (Tortop, 2013) ve Türkçe (Pilav ve Elkatmış, 2013) kavramlarına ilişkin algılarını belirlemeye çalışan çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak öğretmen adaylarının denetime, denetmene ve denetlenene yönelik algılarını inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce denetime, denetmenlere ve denetlenene ilişkin bakış açılarının belirlenmesinin bu anlamda ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının denetime, denetmene ve denetlenene ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeye çalışmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmen adaylarının denetim kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının denetmen kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının denetlenen kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının denetim, denetmen ve denetlenen kavramlarına ilişkin ürettikleri metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma modellerinden olgubilim modeli çerçevesinde tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre olgubilim modeli, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bakış açısı anlayışına sahip olmadığımız olgulara odaklanmakta; bize tümüyle yabancı olmayan bunun yanında da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır. Bu araştırmada da katılımcıların denetim, denetmen ve denetlenen kavramlarına ilişkin algıları bu model çerçevesinde belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, öğretmen adaylarının *Okul Uygulamaları* dersini almaları ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmalarda gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, nesnelere veya durumlardan oluşabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu bilgiler ışığında araştırmanın çalışma grubunu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenimlerine devam eden ve *Okul Uygulamaları* dersini alan dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*Katılımcıların Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Program Değişkenlerine Göre Dağılımı*

Cinsiyet	n	Yüzde (%)
Kadın	158	59.4
Erkek	108	40.6
Toplam	266	100
Program		
Sınıf Öğretmenliği	90	33.8
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	53	19.9
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	59	22.2
Fen Bilgisi Öğretmenliği	64	24.1
Toplam	266	100

Tablo 1’deki verilere bakıldığında araştırmaya 158’i (%59.4) kadın, 108’i (%40.6) erkek olmak üzere toplam 266 öğretmen adayının katıldığı görülmektedir. Bunun yanında katılımcıların 90’nının (%33.8) sınıf öğretmenliği, 53’ünün (%19.9) sosyal bilgiler öğretmenliği, 59’unun (%22.2) ilköğretim matematik öğretmenliği ve 64’ünün (%24.1) fen bilgisi öğretmenliği programlarında öğrenimlerine devam ettiği anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracının hazırlanması aşamasında metaforların birer veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmalar (Aydın, 2010; Aydoğdu, 2008; Bakioğlu ve Banoğlu, 2013; Boyacı, 2009; Cerit, 2008; Çelikten, 2006; Ersoy ve Türkkan, 2009; Güven ve Güven, 2009; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011; Öztürk, 2007; Saban, 2008, 2009; Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010) incelenmiştir. Bu araştırmada ise yukarıda değinilen araştırmalar göz önünde bulundurularak katılımcıların *Denetim*, *Denetmen* ve *Denetlenen* kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için katılımcılardan;

Denetim.....gibidir. Çünkü.....

Denetmen.....gibidir. Çünkü.....

Denetlenen.....gibidir. Çünkü.....

cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda katılımcılara yukarıdaki cümlelerin yazılı olduğu boş bir kâğıt verilmiştir. Katılımcılardan bu ifadeleri kullanarak düşüncelerini sadece bir metaforla ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılara *Denetim*, *Denetmen* ve *Denetlenen* kavramlarına ilişkin kendi metaforlarını yazmaları için yaklaşık 30 dakikalık bir süre verilmiştir. Katılımcıların yazdığı bu ifadeler, araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu araştırmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde *içerik analizi* tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Gülbahar ve Alper (2009) içerik analizinin, verileri tanımlama ve verilerin içinde bulunan saklı gerçeklerin ortaya çıkarılması olduğunu belirtmektedirler. Bunun yanında Büyüköztürk, vd. (2012) içerik analizinin metin veya metinlerden oluşan bir yapının içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapıldığını vurgulamaktadırlar. Hsieh ve Shannon'a (2005) göre içerik analizinde katılımcılardan doğrudan bilgi elde edilmekte ve bu bilgiler ile teorik çerçeve kapsamında kategoriler oluşturulmaktadır.

Katılımcıların *Denetim, Denetmen ve Denetlenen* kavramlarına yönelik geliştirdikleri metaforların analizi ve yorumlanması beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar şunlardır (Saban, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2008): (1) Adlandırma Aşaması, (2) Eleme ve Arıtma Aşaması, (3) Derleme ve Kategori Geliştirme Aşaması, (4) Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması ve (5) Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması.

Adlandırma Aşaması

Bu aşamada öncelikle araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından üretilen metaforların alfabetik sıraya göre geçici bir listesi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcıların ifadelerinde, metaforların belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediğine bakılmıştır. Her katılımcının sunduğu kâğıtta dile getirilen metaforlar kodlanıp (örneğin, *Güneş, Gardiyan, Hâkim, Cellât, vb.*), herhangi bir metaforun ifade edilmediği kâğıtlar işaretlenmiştir. Bunun yanında araştırmada verilen doğrudan alıntı örneklerinde K; katılımcıyı ifade ederken, Sayı (*Örneğin; 12*) kaçınıcı katılımcının ifadesinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bilgiler de sunulmaktadır.

Eleme ve Arıtma Aşaması

Bu aşamada "içerik analizi" tekniği kullanılarak her metafor, parçalara ayrıştırılmış ve diğer metaforlarla olan benzerlikleri veya ortak özellikleri bakımından analiz edilmiştir. Bu amaç için katılımcıların yazdıkları metaforlar tekrar okunup gözden geçirilerek, her metafor (a) metaforun konusu, (b) metaforun kaynağı ve (c) metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki bakımından analiz edilmiştir. Bütün

katılımcılar geçerli metaforlar üretmemişlerdir. “Zayıf yapılı metafor” olarak ifade edilen; herhangi bir metafor kaynağını içermeyen kağıtlar, herhangi bir gerekçenin sunulmadığı kağıtlar, birden fazla kategoriye ait özellikleri içeren metaforlar ve mantıksız veya denetim, denetmen ve denetlenen kavramlarının daha iyi anlaşılmasına herhangi bir katkısı olmayan metaforlar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Yukarıda bahsedilen gerekçelerden ötürü katılımcılar tarafından ifade edilen metaforlardan *Denetim* kavramı için 13’ü, *Denetmen* kavramı için 24’ü ve *Denetlenen* kavramı için 26’sı araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Katılımcıların zayıf yapılı metaforları içeren kâğıtlarının ayıklanmasından sonra, toplam *Denetim* kavramı için 207; *Denetmen* kavramı için 170 ve *Denetlenen* kavramı için 161 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Bu aşamada, metaforlar tekrar alfabetik sıraya göre dizilmiş ve ham veriler ikinci kez gözden geçirilerek her metaforu temsil eden katılımcı ifadelerinden birer *örnek metafor ifadesi* seçilmiştir. Böylece, metaforların her biri için, onu en iyi temsil ettiği varsayılan örnek metafor ifadelerinin derlenmesiyle birlikte bir “*örnek metafor listesi*” oluşturulmuştur. Bu liste, iki temel amaca yönelik olarak derlenmiştir: (a) metaforların belli bir kategori altında toplanmasında bir başvuru kaynağı olarak kullanmak ve (b) bu araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmak.

Derleme ve Kategori Geliştirme Aşaması

Bu aşamada, temel olarak katılımcılar tarafından üretilen metaforlar, *Denetim*, *Denetmen* ve *Denetlenen* kavramlarına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından incelenmiştir. Bu işlem esnasında özellikle oluşturulan “metafor listeleri” dikkate alınarak, katılımcılar tarafından üretilen her metafor *Denetim*, *Denetmen* ve *Denetlenen* kavramlarına ilişkin sahip olduğu bakış açısına göre belli bir tema ile ilişkilendirilerek, *Denetim* için dokuz; *Denetmen* için sekiz ve *Denetlenen* için toplam sekiz farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler; *Denetim* için; *Cezalandırma*, *Kontrol*, *Ölçülü ve Gerekli*, *Sistemli*, *Düzeltilme*, *Değerlendirme*, *Durum Tespiti*, *Beklenmeyen ve Yararsız*, *Denetmen* için; *Otoriter Olan*, *Yetiştiren*, *Cezalandıran*, *Değerlendiren*, *Gözlemci*, *Açık Arayan*, *Beklenmeyen ve Soruşturan*, *Denetlenen* için; *Görev İnsanı*, *Ezilen*, *Hesap Veren*, *Yönetilen*, *Endişeli*, *Oyuncu*, *Düzeltilen* ve *Gözlenen* şeklindedir.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Geçerlik ve güvenilirlik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak için kullanılan en önemli iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın geçerliliğini sağlamada iki önemli süreç gerçekleştirilmiştir. (a) Veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. (b) Bulguların işlenmesinde ve yorumlanmasında katılımcıların kendi kaleme aldıkları metafor imgeleri, temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, araştırmada ulaşılan kavramsal kategoriler altında verilen metaforların, söz konusu bir kavramsal kategoriye temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan bir öğretim üyesine (eğitim bilimleri alanında) her kavram için (Denetim, Denetmen ve Denetlenen) iki liste verilmiştir: Bunlar; (a) metaforun alfabetik sıraya göre dizili olduğu bir liste, (b) kavramsal kategorinin adlarını ve özelliklerini içeren bir liste. Uzmardan bu iki listeyi kullanarak birinci listedeki örnek metaforları, ikinci listedeki kavramsal kategoriyle (hiçbir metafor dışarıda bırakmayacak şekilde) eşleştirmesi istenmiştir. Daha sonra, uzmanın yaptığı eşleştirmeler araştırmacının kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Aydın, 2010; Saban, 2008, 2009). Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında *Denetim* kavramı için %90; *Denetmen* kavramı için %92 ve *Denetlenen* kavramı için %91 oranında bir uzlaşma (güvenirlik) sağlanmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında görüşüne başvurulmuş uzman, *Denetim* kavramı için 22; *Denetmen* kavramı için 14 ve *Denetlenen* kavramı için 15 metaforu araştırmacının yaptığına göre farklı bir kategoriye yerleştirerek ilişkilendirmiştir. Bu durumda, "Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı" formülü dikkate alınarak *Denetim için; Güvenirlik = 207 / (207+22) = 0.90; Denetmen için; Güvenirlik = 170 / (170+14) = 0.92 ve Denetlenen için; Güvenirlik = 161 / (161+15) = 0.91* olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, araştırmada istenilen güvenilirlik düzeyine ulaşıldığını göstermektedir.

Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması

Toplam 538 adet metaforun belirlenmesinden ve bu metaforların oluşturduğu kavramsal kategorilerin geliştirilmesinden sonra, bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu işlemde sonra, metaforları ve kategorileri temsil eden katılımcı sayılarının (n) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular yorumlanarak aşağıda sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında katılımcıların, denetim, denetmen ve denetlenen kavramlarına yönelik geliştirdikleri metaforlara ilişkin bulgular sunulmuştur.

Denetim Kavramına İlişkin Üretilen Metaforlar

Katılımcıların denetim kavramına ilişkin ürettikleri metafor ifadeleri incelendiğinde bu metaforların ortak özellikleri bakımından dokuz adet farklı kavramsal kategori altında toplanabildiği görülmüştür. Bu kategoriler; *Cezalandırma*, *Kontrol*, *Zorunluluk*, *Sistemli*, *Düzeltilme*, *Değerlendirme*, *Durum Tespiti*, *Baskın* ve *Gereksizlik* şeklindedir. Aşağıda bu kategorilere ve bu kategorileri temsil ettiği düşünülen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur. Bununla birlikte katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Katılımcıların denetim kavramına ilişkin olarak geliştirdiği metaforlar ve metafor adetleri, bu metaforlardan oluşturulan kavramsal kategoriler ve bu kategorilere ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Denetim Kavramına Yönelik Geliştirilen Metaforlardan Oluşturulan Kategorilerin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

Kategori	Metafor Adı (f)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Metafor Adedi
Cezalandırma	Bilgisayar Programı (1), Check Up (1), Dürbün (1), Güneş (1), İnce Kenarlı Mercek (1), Kamera (1), Kapı (1), Merdiven (1), Meyve Toplama (1), Mikroskop (1), Muayene (1), Radar (1), Rapor (1), Sokak Lambası (1), Tiyatro (1), Av (1), Avlanmak (1), Baba (1), Bakteri (1), Baskı (1), Cezaevi (1), Çerçeve (1), Dar Ayakkabı (1), Dar Elbise (1), Dava Denizde (1), Boğmak (1), Eziyet (1), Gözaltında Tutmak (1), Göz Hapsi (1), Hapis (1), Hayat (1), İğne (1), İşkence (1), Karakol Sorgusu (1), Kelepeç (1), Korku (2), Mahkeme (2), Mayın (1), Öcü (1), Polis (1), Saksı (1), Sevilmeyen Yemek (1), Zindan (1), Sınav (2), Silah (1), Taş (1), Tuz (1), Yasa (1), Yılan (1), Zincir (1), Sıkı Yönetim (4)	42	16.6	36
Kontrol	Aile (1), Aile Kuralları (1), Anne (2), Askeriye (1), Aşk (1), Baba (3), Beyin (1), Devlet (3), Disiplin (1), Dünya (1), Dürüm (1), Ebeveyn (1), Gümrük (1), Hapis (1), Hapishane (1), Hükümet (1), Kalem (1), Kalıp (1), Kanun (1), Kural (2), Medya (1), Müdür (1), Orkestra Yönetimi (1), Öğretmen (1), Polis (1), Saat (1), Savcı (1), Sevgili (1), Su Kabı (1), Uzaktan Kumanda (1), Vicdan (3), Zaman (1)	41	16.2	32
Zorunluluk	Aile (1), Akort (1), Anayasa (1), Anket (1), Bahar (1), Beyin (1), Çay (1), Çaydanlık (1), Dalga (1), Eğitim (2), Güneş (1), Hava (1), Hayat (4) İşleyen Makine (1), Kalp (1), Kapı (1), Kaynak (1), Köprü (1), Makine Yağı (1), Metabolizma (1), Oksijen (1), Para (1), Sağlık (2), Sınav (2), Su (1), Şeker (2) Toprak (1), Trafik Polisi (1), Tuz (2), Yemek (1), Yemek Yemek (1)	39	15.4	31
Sistemli	Ağaç (1), Aile (2), Aileler arası İlişki (1), Askeriye (3), Bahçe (1), Çarklar (1), Deniz (1), Dere Yatağı (1), Düzenek (1), Ekoloji (1), Fabrika (2), Futbol Maçı (1), Futbol Sahası (1), Gurur (1), İş Yeri (1), Kan (1), Kışla (2), Makine (1), Ordu (1), Orkestra (2), Oyun (1), Plan (1), Sınır Sistemi (1), Sistem (1), Tiyatro (1), Yemek Yapmak (1), Zincir (1)	33	13.0	27
Düzeltilme	Anne (1), Antivirüs Programı (2), Aşı (1), Balans (1), Belediye (1), Beyin (1), Boşluk Doldurma (1), Boya (1), Çay (1), Çerçeve (1), Deterjan (1), Doktor (2), Fener (1), Fidan (1), İlaç (1), Kap (1), Öğretim (1), Öğretmen (1), Program (1), Rehber (1), Silgi (2), Su (1), Tadilat (1), Tamir (1), Temizlik (1), Yağmur (2) Zabıt (1)	31	12.3	27
Değerlendirme	Adalet (1), Alishveriş (2), Anayasa (1), Antivirüs Programı (1), Ateş (1), Check Up (1), Elek (1), Eleştiri (1), Filtre (2), Göz Altında Olmak (1), Kurallar Yığını (1), Mahkeme (1), Muayene (1), Öğretmen (1), Sayıştay (1), Sınav (6), Süzgeç (2), Teftiş (1), Vicdan (1), Yargılamak (1), Yoklama (1)	29	11.4	21
Durum Tespiti	Bilgisayar Programı (1), Check Up (1), Dürbün (1), Güneş (2), Tribündeki Seyirci (1), Kamera (1), Kapı (1), Merdiven (1), Meyve Toplama (1), Mikroskop (2), Muayene (1), Radar (2) Rapor (1), Sokak Lambası (1), Tiyatro (1), İnce Kenarlı Mercek (1)	19	7.4	16
Baskın	Alarm (2), Aniden Çalan Zil (1), Deprem (2), Dünya (1), Fare (1), Fırtına (1), Hava Durumu (1), Maç (1), Operasyon (1), Piyasa (1), Sürpriz (1), Şimşek (1)	14	5.4	12
Gereksizlik	Gereksiz (2), Oyun (1), Tahtadaki Yazı (1), Yalan (1), Zorbalık (1)	6	2.3	5
Toplam		253	100	207

Tablo 2'ye bakıldığında *Cezalandırma* kategorisinin ($f=42$; %16.6) katılımcılar tarafından en fazla metaforun ifade edildiği kategori olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi üretilen metafor sayısına göre sırasıyla *Kontrol* ($f=41$; %16.2), *Zorunluluk* ($f=39$; %15.4), *Sistemli* ($f=33$; %13.0), *Düzeltilme* ($f=31$; %12.3), *Değerlendirme* ($f=29$; %11.4), *Durum Tespiti* ($f=19$; %7.4), *Baskın* ($f=14$; %5.4) ve *Gereksizlik* ($f=6$; %2.3) kategorileri izlenmektedir. Yukarıda bahsedilen kategoriler, bu kategorilerin hangi metaforlardan oluşturulduğu ve metaforlara ilişkin olarak katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Kategori 1: Cezalandırma Olarak Denetim

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetimi *Cezalandırma* olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Korku, Mahkeme, Sınav ve Sıkı Yönetim*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetim korku gibidir. Çünkü insanda hep bir tedirginlik oluşturur (K34, Kadın).

Denetim mahkeme gibidir. Çünkü bireylerin yanlış davranışlarını cezalandırır ve bu tür davranışlara izin vermez (K10, Erkek).

Denetim sınav gibidir. Çünkü insanı strese sokar (K223, Kadın)

Denetim sıkı yönetim gibidir. Çünkü her şey, her davranış sıkı bir şekilde denetlenir. Sürekli emirler yağar, yapılması zorunludur. Eğer yapılmazsa ceza uygulaması vardır (K20, Erkek)

Kategori 2: Kontrol Olarak Denetim

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetimi *Kontrol* olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Anne, Baba, Devlet, Kural ve Vicdan*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetim anne gibidir. Çünkü her zaman her şeyi bilir. Önsezileri kuvvetlidir. Her zaman odak noktasıdır. Her şey annenin onay ve kontrolünden geçer (K197, Kadın).

Denetim baba gibidir. Çünkü babalar çocuklarını her zaman denetler ve kontrol eder. Disiplinli olması için elinden geleni yapar (K264, Kadın).

Denetim devlet gibidir. Çünkü insanı her davranışı ile denetler. Her şey devletin kontrolü altında gerçekleşir (K136, Erkek).

Denetim kural gibidir. Çünkü süreç kurallar ile kontrol edilir (K78, Erkek).

Denetim vicdan gibidir. Çünkü insanı hep kontrol altında tutar (K31, Erkek).

Kategori 3: Zorunluluk Olarak Denetim

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetimi *Zorunluluk* olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Eğitim, Hayat, Sağlık, Sınav, Şeker ve Tuz*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetim eğitim gibidir. Çünkü hayatımızda hep vardır ve olmalıdır (K116, Kadın).

Denetim hayat gibidir. Çünkü insanlar için hayatları ne kadar önemli ise, hayatın devamlılığı için de denetim o kadar önemli ve gereklidir (K203, Erkek).

Denetim sağlık gibidir. Çünkü sağlıkta bozulmalar ve aksamalar olursa, tüm sistem çöker. Her insan için başta sağlık gereklidir (K97, Erkek).

Denetim sınav gibidir. Çünkü başarının ve başarısızlığın belirlenmesi için yapılmalıdır (K97, Erkek).

Denetim şeker gibidir. Çünkü hayattan tat almamız için gereklidir (K215, Kadın).

Denetim tuz gibidir. Çünkü her şey için belirli ölçüde gereklidir (K157, Kadın).

Kategori 4: Sistemli Olarak Denetim

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetimi *Sistemli* olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Aile, Askeriye, Fabrika, Kışla ve Orkestra*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetim aile gibidir. Çünkü kendine has kuralları vardır. Bir sistem gibi işler (K37, Kadın).

Denetim askeriye gibidir. Çünkü işler sistemli ve düzenli bir şekilde yürütülür (K95, Erkek).

Denetim fabrika gibidir. Çünkü işler belirli kurallara bağlı olarak sistemli bir şekilde idare edilir (K235, Kadın).

Denetim kışla gibidir. Çünkü kışladaki işler tam bir disiplin ve sistem içerisinde gerçekleştirilir (K186, Erkek).

Denetim orkestra gibidir. Çünkü orkestranın her parçası bir bütünlük ve uyum içinde hareket ederek sistemli bir şekilde ilerler (K173, Kadın).

Kategori 5: Düzeltme Olarak Denetim

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetimi *Düzeltilme* olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Antivirüs Programı, Doktor, Silgi ve Yağmur*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetim antivirüs programı gibidir. Çünkü içimizdeki kötülükleri temizler (K251, Erkek).

Denetim doktor gibidir. Çünkü problemleri olan durumları tedavi eder ve aksilikleri düzeltir (K5, Kadın).

Denetim silgi gibidir. Çünkü yanlışları siler (K6, Kadın).

Denetim yağmur gibidir. Çünkü kirleri ve olumsuzlukları götürür. Geriye düzenli, temiz ve ferah bir ortam bırakır (K261, Kadın).

Kategori 6: Değerlendirme Olarak Denetim

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetimi *Değerlendirme* olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Alışveriş, Filtre, Sınav ve Süzgeç*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetim alışveriş gibidir. Çünkü düzenin bozulup bozulmadığını karşılıklı olarak belirleyen sistemdir (K152, Erkek).

Denetim filtre gibidir. Çünkü ayırım yaparak doğruları ortaya çıkarır (K254, Kadın).

Denetim sınav gibidir. Çünkü öğrencilerin başarısını yoklar ve başarısızlıkları açığa çıkarır (K259, Kadın).

Denetim süzgeç gibidir. Çünkü bir durumdaki olmaması gereken faktörleri ayırıştırır (K255, Erkek).

Kategori 7: Durum Tespiti Olarak Denetim

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetimi *Durum Tespiti* olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Güneş, Mikroskop ve Radar*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetim güneş gibidir. Çünkü tüm etrafı görebilir, gözlemleyebilir ve geldiğinde her şeyi gün yüzüne çıkarır (K48, Kadın).

Denetim mikroskop gibidir. Çünkü bütün ayrıntıları görür (K6, Erkek).

Denetim radar gibidir. Çünkü çevredeki düzensiz durumları belirler (K1, Kadın).

Kategori 8: Baskın Olarak Denetim

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetimi *Baskın* olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Alarm ve Deprem*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetim alarm gibidir. Çünkü bizi aniden uyarır ve uyandırır (K54, Kadın).

Denetim deprem gibidir. Çünkü beklenilmeyen anlarda gelip, insanları zor duruma düşürebilir (K67, Erkek).

Kategori 9: Gereksizlik Olarak Denetim

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetimi *Gereksizlik* olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*gereksiz*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetim gereksiz gibidir. Çünkü insan sorumluluklarının farkında ise denetime gerek yoktur (K83, Erkek).

Denetmen Kavramına İlişkin Üretilen Metaforlar

Katılımcıların denetmen kavramına ilişkin ürettikleri metafor ifadeleri incelendiğinde bu metaforların ortak özellikleri bakımından sekiz adet farklı kavramsal kategori altında toplanabildiği görülmüştür. Bu kategoriler; *Otorite, Yetiştirici, Cezalandırıcı, Değerlendirici, Gözlemci,*

Açık Arayan, Baskın ve Soruşturan şeklindedir. Aşağıda bu kategorilere ve bu kategorileri temsil ettiği düşünülen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur. Bununla birlikte katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Katılımcıların denetmen kavramına ilişkin olarak geliştirdiği metaforlar ve metafor adetleri, bu metaforlardan oluşturulan kavramsal kategoriler ve bu kategorilere ait frekans (*f*) ve yüzde (%) değerleri tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Denetmen Kavramına Yönelik Geliştirilen Metaforlardan Oluşturulan Kategorilerin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

Kategori	Metafor Adı (f)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Metafor Adedi
Otorite	Anne (3), Asker (1), Aşçı (1), Baş (1), Baba (12), Başbakan (1), Başkan (1), Beyin (1), Bulut (1), Demir (2), Duvar (1), Ebeveyn (6), Emekli Albay (1), Erkek(1), Gardiyan (3), General (1), Gümrük Görevlisi (1), Güvenlik Görevlisi (1), Hakem (1), Hâkim (1), Kanun Koyucu (1), Karabulut (1), Kaynana (1), Kelepçe (1), Komutan (5) Kukla (1), Kural (1), Müdür (1), Orkestra Şefi (2), Otorite (1), Öğretmen (1), Patron (2), Polis (1), Redkit (1), Sabit Mekanizma (1), Şirket Yöneticisi (1), Taş (1), Trafo (1), Vali (1), Yönetici (1), Zabıta Amiri (1), Zincir (1)	67	27.8	41
Yetiştirici	Anne (5), Antibiyotik (1), Antrenör (1), Arı (1), Baba (2), Bahçe (1), Sahibi (1), Böbrek (1), Çiftçi (1), Deprem (1), Doktor (3), Ebeveyn (2), El Feneri (1), Film Yönetmeni (1), Güneş (2), Işık Kaynağı (1), İlaç (1), Karaciğer (1), Öğüt veren (1), Rehber (4), Sakı Tabağı (1), Silgi (2), Şeker (2), Tabela (1), Tamirci (3), Teknik Direktör (2), Temizlikçi (1), Vicdan (1)	45	18.7	28
Cezalandırıcı	Ateş (3), Azrail (2), Baskıcı (1), Cellat (3), Dolu (1), Gardiyan (5), Gece (1), Hitler (1), İğne (1), Kabus (1), Karabasan (1), Katil (1), Kaynana (1), Kış (1), Komutan (1), Korkutucu (3), Mafya (2), Öcü (1), Polis (1), Radar (1), Tatsız Yemek (1), Toplum Baskısı (1), Üvey Anne (1), Virüs (1), Yemekten Sonraki Tuz (1), Zabıta (1), Zehir (1)	39	15.7	27
Değerlendirici	Avrupa Birliği (1), Ayna (1), Beyin (1), Doktor (3) Dönüt Veren (1), Eleştirmen (2), Hakem (2), Hâkim (4) Kahve İçen (1), Kasap (1), Kontrol Mühendisi (1), Kural Uygulayıcı (1), Müdür (1), Müşteri (1), O an (1), Orkestra Şefi (1), Ölçme Aracı (1), Ressam (1), Seyirci (1), Sınav (1), Teknik Direktör (1), Tilki (1), Trafik Polisi (1), Virüs Programı (2) Vücut (1), Yargıç (1), Zabıta (3)	36	14.8	28
Gözlemci	Avcı (1), Ayna (1), Check Up (1), Dedektif (1), Görümce (1), Gözcü (2), Kamera (1), Kayıt Cihazı (1), Mikroskop (2), Müdür (2), Seyirci (1), Şeytan (1), Trafik Polisi (1)	16	6.7	13
Açık Arayan	Akbaba (1), Anne (1), Avcı (2), Cingöz (1), Dev Aynası (1), Ebe (1), Eleştirmen (2), Kartal (1), Kaynana (1), Patron (2), Tümsek Ayna (1), Yargıç (1)	15	6.3	12
Baskın	Alarm (1), Azrail (1), Bekçi (1), Deprem (1), Fırtına (1), Hava (1), Hayalet (1), Her an Açılan Kapı (1), Işın (1), Kurt (1), Mikrop (1), Sel (1), Yıldırım (1)	13	5.4	13
Soruşturan	Dedektif (1), Filozof (1), Gazeteci (1), Hakim (3), Sevgili (1), Sorgu Melekleri (2), Yargıç (1), Yönetmen (1)	11	4.6	8
Toplam		242	100	170

Tablo 3'e bakıldığında *Otorite* kategorisinin ($f=67$; %27.8) katılımcılar tarafından en fazla metaforun ifade edildiği kategori olduğu görülmektedir. Bu kategoriye üretilen metafor sayısına göre sırasıyla *Yetiştirici* ($f=45$; %18.7), *Cezalandırıcı* ($f=39$; %15.7), *Değerlendirici* ($f=36$; %14.8), *Gözlemci* ($f=16$; %6.7), *Açık Arayan* ($f=15$; %6.3), *Baskın* ($f=13$; %5.4) ve *Soruşturan* ($f=11$; %4.6) kategorileri izlemektedir. Yukarıda bahsedilen kategoriler, bu kategorilerin hangi metaforlardan oluşturulduğu ve metaforlara ilişkin olarak katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Kategori 1: Otorite Olarak Denetmen

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetmeni *Otorite* olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Anne, Baba, Demir, Ebeveyn, Gardiyan, Komutan, Orkestra Şefi ve Patron*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetmen anne gibidir. Çünkü sizi asla kendi halinize bırakmaz. Hayatınızın her alanına ve her şeye müdahale eder (K120, Kadın).

Denetmen baba gibidir. Çünkü evin içerisinde önemli bir konuma sahiptir. Evi idare eden, yönetimden ve evin her şeyinden sorumlu olan kişidir (K46, Kadın).

Denetmen demir gibidir. Çünkü kurduğu otorite ve bize yansıttığı etki korkutucu ve serttir (K19, Erkek).

Denetmen ebeveyn gibidir. Çünkü kendini her konuda sorumlu hisseder. Bütün her şey elindeymiş gibi bir ortam oluşturur (K65, Kadın).

Denetmen gardiyan gibidir. Çünkü sürekli tepemizde durur. Herkes ondan çekinir (K243, Kadın).

Denetmen komutan gibidir. Çünkü emir verir. Düzeni sağlamak için ciddi ve otoriter davranır (K151, Kadın).

Denetmen orkestra şefi gibidir. Çünkü ortamı düzenler ve bütünü oluşturan her parçanın uyumlu olarak yürütülmesini sağlar (K173, Erkek).

Denetmen komutan gibidir. Çünkü emir verir. Bütün otorite onun elindedir (K92, Kadın).

Kategori 2: Yetiştirici Olarak Denetmen

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetmeni *Yetiştirici* biri olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Anne, Baba, Doktor, Ebeveyn, Güneş, Rehber, Silgi, Şeker, Tamirci ve Teknik Direktör*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetmen anne gibidir. Çünkü hatalarımızı gördüğünde bizi uyarır. Aksaklıkları belirleyerek, çözüm önerilerinde bulunur (K169, Kadın).

Denetmen baba gibidir. Çünkü hatalarımızı düzeltir. En iyisine ulaşabilmek için bizi yönlendirir (K218, Erkek).

Denetmen doktor gibidir. Çünkü hataları ve kusurları bulur. Bunları düzeltebilmek için de çareler üretir (K117, Kadın).

Denetmen ebeveyn gibidir. Çünkü bizim daha iyi olmamızı, daha iyiye ulaşmamızı ve kendimizi geliştirmemizde katkıda bulunurlar (K97, Erkek).

Denetmen güneş gibidir. Çünkü onun sayesinde bitkiler ihtiyaçlarını karşılayarak büyür ve gelişir (K177, Kadın).

Denetmen rehber gibidir. Çünkü eksikliklerimizi görmemizi sağlar. Nasıl davranacağımız hakkında bizi yol gösterir (K167, Kadın).

Denetmen silgi gibidir. Çünkü yanlış olan şeylerin silinip düzeltilmesini sağlar (K210, Erkek).

Denetmen şeker gibidir. Çünkü hayatımıza tat verir (K195, Kadın).

Denetmen tamirci gibidir. Çünkü eskijen ve aksayan parçaları onarır ve yeniler (K181, Erkek).

Denetmen teknik direktör gibidir. Çünkü futbolcunun performansını artırır (K170, Erkek).

Kategori 3: Cezalandırıcı Olarak Denetmen

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetmeni *Cezalandırıcı* biri olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Ateş, Azrail, Cellat, Gardiyan, Korkutucu ve Mafya*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetmen ateş gibidir. Çünkü kendisine karşı çıkanı yakar (K102, Kadın).

Denetmen azrail gibidir. Çünkü can alıcı bir role sahiptir (K29, Kadın).

Denetmen cellat gibidir. Çünkü her an baş uçuracak durumdadır (K249, Erkek).

Denetmen gardiyan gibidir. Çünkü hatamız olursa hücre hapsi ile cezalandırır (K110, Erkek).

Denetmen korkutucu gibidir. Çünkü isimlerini duyunca denetlenenler çok kasılır. Benliklerini kaybederler (K231, Kadın).

Denetmen mafya gibidir. Çünkü suyuna gitmezsen kalemini kırar (K80, Erkek).

Kategori 4: Değerlendirici Olarak Denetmen

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetmeni *Değerlendirici* biri olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Doktor, Eleştirmen, Hakem, Hakim, Virüs Programı ve Zabıta*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetmen doktor gibidir. Çünkü karşısındakinin sağlıklı olup olmadığını kontrol eder (K224, Kadın).

Denetmen eleştirmen gibidir. Çünkü eksiklikleri ve olumlu yönleri değerlendirir (K27, Erkek).

Denetmen hakem gibidir. Çünkü oyun içerisinde sporcuların davranışlarını değerlendirerek karar verir (K45, Erkek).

Denetmen hâkim gibidir. Çünkü olay ve durumlar karşısında herkese eşit ve adaletli davranarak değerlendirir (K94, Kadın).

Denetmen virüs programı gibidir. Çünkü bilgisayarların işleyişinde aksaklık olup olmadığını değerlendirir (K96, Erkek).

Denetmen zabıta gibidir. Çünkü eksik ve yanlış olan işleri, kural dışı olan durumları değerlendirip uyarır (K24, Erkek).

Kategori 5: Gözlemci Biri Olarak Denetmen

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetmeni *Gözlemci* biri olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Gözcü*, *Mikroskop* ve *Müdür*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetmen gözcü gibidir. Çünkü neye bakacağını önceden belirler ve o amaçlar gözlemlerini yapar (K82, Kadın).

Denetmen mikroskop gibidir. Çünkü detaycıdır. En ince ayrıntıyı göreceği şekilde gözlem yapar (K34, Kadın).

Denetmen müdür gibidir. Çünkü öğretmenleri ve okulun durumunu gözler (K262, Kadın).

Kategori 6: Açık Arayan Biri Olarak Denetmen

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetmeni *Açık Arayan* biri olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Avcı*, *Eleştirmen* ve *Patron*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetmen avcı gibidir. Çünkü avının açık vermesini bekler (K234, Kadın).

Denetmen eleştirmen gibidir. Çünkü sürekli açık arar ve eleştirir (K118, Kadın).

Denetmen patron gibidir. Çünkü çalışanlarının sürekli açıklarını arar (K26, Erkek).

Kategori 7: Baskın Yapan Biri Olarak Denetmen

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetmeni *Beklenmeyen* biri olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Azrail* ve *Yıldırım*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetmen azrail gibidir. Çünkü ne zaman geleceği belli olmaz (K129, Erkek).

Denetmen yıldırım gibidir. Çünkü ne zaman ve nereye düşeceği belli değildir (K54, Kadın).

Kategori 8: Soruşturan Biri Olarak Denetmen

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetmeni *Soruşturan* biri olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Hakim ve Sorgu Melekleri*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetmen hâkim gibidir. Çünkü yapılan her şeyi sorgular (K122, Erkek).

Denetmen sorgu melekleri gibidir. Çünkü her şeyi sorgulayarak ne yapip ettiğini ortaya koyar (K36, Kadın).

Denetlenen Kavramına İlişkin Üretilen Metaforlar

Katılımcıların denetlenen kavramına ilişkin ürettikleri metafor ifadeleri incelendiğinde bu metaforların ortak özellikleri bakımından sekiz adet farklı kavramsal kategori altında toplanabildiği görülmüştür. Bu kategoriler; *Görev İnsanı, Ezilen, Hesap Veren, Yönetilen, Endişeli, Oyuncu, Düzeltilen ve Gözlenen* şeklindedir. Aşağıda bu kategorilere ve bu kategorileri temsil ettiği düşünülen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur. Bununla birlikte katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Katılımcıların denetlenen kavramına ilişkin olarak geliştirdiği metaforlar ve metafor adetleri, bu metaforlardan oluşturulan kavramsal kategoriler ve bu kategorilere ait frekans (*f*) ve yüzde (%) değerleri tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Denetlenen Kavramına Yönelik Geliştirilen Metaforlardan Oluşturulan Kategorilerin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

Kategori	Metafor Adı (f)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Metafor Adedi
Görev İnsanı	Abi (1), Ağaç (3), Ampul (1), Anne (1), Araç (1), Arı (1), Asker (2), Atardamar (1), Ay (1), Ayna (1), Bahçıvan (2), Beyin (1), Bilgisayar (1), Çiçek (1), Dalgakıran (1), Damar (1), Deniz (1), Derya (1), Dikkatli (1), Ev Hanımı (1), Fener Işığı (1), Futbolcu (1), Güneş (3), Harita (1), Işık (4), İnternet (1), Kalp (2), Kapıcı (1), Kaynak (2), Kılavuz (1), Kök (1), Kraliçe Arı (1), Kul (1), Kütüphane (1), Makine (2), Manav (1), Melek (1), Model (2), Mum (3) Organ (1), Öğrenci (1), Pusula (1), Sağlam Bina (1), Satıcı (1), Sporcu (1), Su (1), Şef (1), Şık Elbise (1), Temizlikçi (1), Toplum (1) Windows Sistemi (1), Yıldız (1)	68	28.2	52
Ezilen	Av (1), Ayakkabı (1), Bedevi (1), Buz (1), Çiçek (1), Çocuk (1), Esir (1), Fakir (1), Gelin (3), Günah Keçisi (2), Habere Konu Olan Kişi (1), İşçi (2), İşlemler (1), Kadın (1), Kafesteki Kuş (2), Kedi (1), Keklik (1), Köle (1), Kurbanlık Koyun (4), Mağdur (1), Mahkûm (5), Masum (1), Mazlum (1), Sanatçı (1), Sanık (2), Sefil (1), Suçlu (4), Temizlikçi (1), Yangın (1), Yaprak (1), Yemek (1), Yoksul (1), Zanlı (1)	49	20.3	33
Hesap Veren	Açık Adres (1), Asker (1), Çoban (1), Çocuk (4), Esnaf (1), Ev Sahibi (1), Futbolcu (1), İşçi (1), Kahve (1), Kitap (1), Kul (1), Mütteahhit (1), Nota (1), Oyuncu (1), Ödev (1), Öğrenci (5), Sanık (4), Sorumlu (2), Sürücü (1), Şoför (1), Türkiye (2), Yargılanan kişi (1)	34	14.1	22
Yönetilen	Asker (5), Bitki (1), Çocuk (12), Futbolcu (2), Hemşire (1), İşçi (2), Koyun (2), Kurban (1), Mahkûm (1), Millet (1), Öğrenci (1), Su (2), Şirket Çalışanı (1), Televizyon (1)	33	13.8	14
Endişeli	Asker (2), Av (2), Çocuk (3), Hasta (1), Kapıcı (1), Kedi (3), Kuş (1), Kuzu (3), Öğrenci (2)	19	7.9	9
Oyuncu	Artist (3), Buzdağı (1), Çocuk (3), Gelin (1), Hacı Yatmaz (1), Kaleci (1), Kedi (2), Kukla (1), Papağan (1), Resim (1)	15	6.2	10
Düzeltilen	Çevre (1), Çiçek (1), Çocuk (1), Dağmık Oda (1), Eşya (1), Harita (1), Hasta (1), Hücre (1), İnşaat (1), Öğrenci (1), Tırnak (1), Toprak (1), Vücut (2)	14	5.7	13
Gözlenen	Araba (1), Çocuk (1), Eser (1), Evlat (1), Fare (1), Gelin (1), Kobay (2), Öğrenci (1)	9	3.8	8
Toplam		240	100	161

Tablo 4'e bakıldığında *Görev İnsanı* kategorisinin ($f=68$; %28.2) katılımcılar tarafından en fazla metaforun ifade edildiği kategori olduğu görülmektedir. Bu kategoriye üretilen metafor sayısına göre sırasıyla *Ezilen* ($f=49$; %20.3), *Hesap Veren* ($f=34$; %14.1), *Yönetilen* ($f=33$; %13.8), *Endişeli* ($f=19$; %7.9), *Oyuncu* ($f=15$; %6.2), *Düzeltilen* ($f=14$; %5.7) ve *Gözlenen* ($f=9$; %3.8) kategorileri izlemektedir. Yukarıda bahsedilen kategoriler, bu kategorilerin hangi metaforlardan oluşturulduğu ve metaforlara ilişkin olarak katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Kategori 1: Görev İnsanı Olarak Denetlenen

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetleneni *Görev İnsanı* olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Ağaç, Asker, Bahçıvan, Güneş, Işık, Kalp, Kaynak, Makine, Model ve Mum*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetlenen ağaç gibidir. Çünkü hem kendini yenilemeli hem iyi meyveler vermelidir (K140, Kadın).

Denetlenen asker gibidir. Çünkü her an tetikte ve hazır olmalıdır (K99, Erkek).

Denetlenen bahçıvan gibidir. Çünkü bitkilere özenle bakmalı ve özveri ile yetiştirmelidir (K90, Kadın).

Denetlenen güneş gibidir. Çünkü çevresini aydınlatmalıdır (K167, Kadın).

Denetlenen ışık gibidir. Çünkü engin bilgileri ile her yere ışık saçmalıdır (K5, Kadın).

Denetlenen kalp gibidir. Çünkü her zaman çalışmalıdır. Kalp durursa hayat sona erer (K172, Erkek).

Denetlenen kaynak gibidir. Çünkü bilginin kaynağı olmalıdır (K130, Kadın).

Denetlenen makine gibidir. Çünkü görevini kusursuz ve layıkıyla yapmalıdır (K27, Erkek).

Denetlenen model gibidir. Çünkü her yaptığıyla örnek alınan biri olmalıdır (K, 47, Kadın).

Denetlenen mum gibidir. Çünkü karanlıkları aydınlatmalıdır (K128, Kadın).

Kategori 2: Ezilen Biri Olarak Denetlenen

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetleneni *ezilen* biri olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Gelin, Günah Keçisi, İşçi, Kafesteki Kuş, Kurbanlık Koyun, Mahkûm, Sanık ve Suçlu*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetlenen gelin gibidir. Çünkü iyi de olsa kötü de olsa her zaman ezilen taraftır (K203, Kadın).

Denetlenen günah keçisi gibidir. Çünkü her şey üstüne kalır (K137, Kadın).

Denetlenen işçi gibidir. Çünkü patronu tarafından sürekli ezilen taraf olur (K26, Erkek).

Denetlenen kafesteki kuş gibidir. Çünkü özgürlüğü kısıtlanmıştır. Doğal davranışlarından mahrum bırakılandır (K39, Erkek).

Denetlenen kurbanlık koyun gibidir. Çünkü kurban edilmeyi bekleyendir (K256, Kadın).

Denetlenen mahkûm gibidir. Çünkü sınırlandırılan ve özgür hareket etmesi engellenen kişidir (K35, Kadın).

Denetlenen sanık gibidir. Çünkü suçlamalar altında ezilen kişidir (K79, Erkek).

Denetlenen suçlu gibidir. Çünkü sürekli kızılan ve azarlanan kişidir (K253 Kadın).

Kategori 3: Hesap Veren Biri Olarak Denetlenen

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetleneni *Hesap Veren biri* olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Çocuk, Öğrenci, Sanık, Sorumlu ve Türkiye*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetlenen çocuk gibidir. Çünkü yaptıklarından dolayı sürekli hesap verir (K64, Kadın).

Denetlenen öğrenci gibidir. Çünkü öğretmeni tarafından yoklanır ve hesap verir (K182, Erkek).

Denetlenen sanık gibidir. Çünkü hâkimin karşısında hesap verir (K142, Erkek).

Denetlenen sorumlu gibidir. Çünkü kendinden üst makamlarda bulunan kişilere hesap vermek ile sorumludur (K197, Kadın).

Denetlenen Türkiye gibidir. Çünkü Avrupa Birliğine girmek için sürekli hesap veren taraftır (K28, Kadın).

Kategori 4: Yönetilen Biri Olarak Denetlenen

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetleneni *Yönetilen biri* olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Asker, Çocuk, Futbolcu, İşçi, Koyun ve Su*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetlenen asker gibidir. Çünkü komutanlarının emirleri ile yönetilir (K95 Erkek).

Denetlenen çocuk gibidir. Çünkü ebeveynleri tarafından davranışları yönetilir (K148, Kadın).

Denetlenen futbolcu gibidir. Çünkü hakemin kurallarına uymak zorundadır (K209, Erkek).

Denetlenen işçi gibidir. Çünkü patronlarının yönetimi altında çalışırlar (K240, Kadın).

Denetlenen koyun gibidir. Çünkü başındaki çobanı dinler (K196, Erkek).

Denetlenen sü gibidir. Çünkü nereye yönlendirilirse o yöne doğru akar (K191, Kadın).

Kategori 5: Endişeli Biri Olarak Denetlenen

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetleneni *Endişeli biri* olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Asker, Av, Çocuk, Kedi, Kuzu ve Öğrenci*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetlenen asker gibidir. Çünkü her an düşman saldırıcağı gibi endişelenir (K21, Erkek).

Denetlenen av gibidir. Çünkü sürekli tehlike altındaymış gibi hisseder (K85, Erkek).

Denetlenen çocuk gibidir. Çünkü anne ve babasının kendisine kızmasından tedirgin olur (K198, Kadın).

Denetlenen kedi gibidir. Çünkü ürkek ve korkak davranır (K119, Kadın).

Denetlenen kuzu gibidir. Çünkü kurt tarafından av olmamak için her attığı adımda tedirgindir (K2, Erkek).

Denetlenen öğrenci gibidir. Çünkü öğretmeni tarafından her an sınav yapılacakmış gibi tedirgindir (K199, Kadın).

Kategori 6: Oyuncu Biri Olarak Denetlenen

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetleneni *Oyuncu* biri olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Artist, Çocuk ve Kedi*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetlenen artist gibidir. Çünkü rol yapar. Gününü kurtarmaya çalışır (K101, Erkek).

Denetlenen çocuk gibidir. Çünkü yaptıkları ile anne ve babasının gözüne girmeye çalışır. Olmadığı biri gibi davranır (K56, Kadın).

Denetlenen kedi gibidir. Çünkü sahibine yaranmaya çalışır (K54, Kadın).

Kategori 7: Düzeltilen Biri Olarak Denetlenen

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetleneni *Düzeltilen* biri olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Vücut*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetlenen vücut gibidir. Çünkü kusurları düzeltilmeye çalışılır (K87, Erkek).

Kategori 8: Gözlenen Biri Olarak Denetlenen

Bu kategori incelendiğinde; katılımcıların denetleneni *Görev İnsanı* olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanında aşağıda birden fazla tekrar eden metaforları (*Kobay*) temsil eden ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

Denetlenen kobay gibidir. Çünkü her şey onun üzerinde denenerek gözlemlenir (K230, Kadın).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının denetim, denetlenen ve denetleyen kavramlarına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi olarak belirlenmiştir. Katılımcıların ürettikleri metaforlar incelendiğinde bunların çeşitli kategoriler altında toplanabildiği görülmüştür. Bununla birlikte araştırma kapsamında katılımcıların denetime, denetmene ve denetlenene ilişkin algılarını birçok farklı metaforla ortaya koydukları bulunmuştur.

Denetim kavramına ilişkin öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar dokuz adet farklı kavramsal kategori altında toplanmaktadır. Bu kategorilerden; *Cezalandırma* kategorisinin katılımcılar tarafından en fazla metaforun ifade edildiği kategori olduğu görülmüştür. Bu kategoriye ifade edilen metafor sayısına göre sırasıyla; *Kontrol*, *Zorunluluk*, *Sistemli*, *Düzeltilme*, *Değerlendirme*, *Durum Tespiti*, *Baskın* ve *Gereksizlik* kategorileri izlemektedir. Değerlenen bu kategorilerin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yapıda toplanabileceği anlaşılmıştır.

Olumlu yapıdaki kategoriler (*Kontrol*, *Zorunluluk*, *Sistemli*, *Düzeltilme*, *Değerlendirme* ve *Durum Tespiti*) kapsamında katılımcıların denetim kavramını; insanların davranışlarını belirlenen kurallara göre kontrol eden, hayatın devamı için gerekli olan ve ölçülü yapılması gereken, sistemli ve düzenli bir şekilde yürütülen, eksiklikleri ve aksaklıkları belirleyip çözen ve var olan durumu tespit edip değerlendiren bir yapı olarak gördükleri belirlenmiştir. İlgili alan yazında bu sonuçları destekler nitelikte çeşitli açıklamaların yapıldığı görülmüştür. Bunlardan; Yıldırım (2001) denetimin bir yönetim süreci olduğunu, işgörenlerin neler yaptığının takip edilmesi, sürecin sistemli yürütülmesi ve amaca yönelik eylemlerin ne derecede gerçekleştiğinin bilinmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Demirkasımoğlu (2011) eğitim örgütlerinde denetimin, planlanan ve ulaşılan durum arasındaki farkın saptanması, amaçlara ne derecede ulaşıldığının belirlenmesi, kaynakların etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmadığının ortaya çıkarılması açısından önem taşıdığını ifade etmektedir. Tekin ve Yılmaz'ın (2012) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin denetime ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler denetimi durum saptaması, değerlendirme ve geliştirme olarak algılamaktadırlar. Yukarıdaki değerlendirmeler ışığında katılımcıların denetim kavramına ilişkin ifade ettikleri metaforlar ile ilgili literatürde yer alan denetim tanımlarının örtüştüğü söylenebilir.

Olumsuz yapıdaki kategoriler (*Cezalandırma*, *Baskın* ve *Gereksizlik*) kapsamında katılımcıların denetim kavramını çoğunlukla bir tür cezalandırma mekanizması olarak gördükleri anlaşılmıştır. Katılımcılar denetimi, tedirginlik ve strese neden olan, yanlış davranışlara izin vermeyen ve bunları cezalandıran, yapılması zorunlu olan ve yapılmadığı durumlarda yaptırımla sonuçlanan bir süreç olarak algılamaktadırlar. Nitekim Boydak Ozan ve Özdemir'in (2010) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin denetim kavramını naohş ve olumsuz duygular uyandıran, gerginlik, tedirginlik, telaş, heyecan ve strese neden olan bir faktör olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla katılımcıların zihinlerinde bulunan denetim kavramı ile görev yapan öğretmenlerin zihinlerindeki denetim kavramının benzer olduğu söylenebilir. Bunun yanında katılımcıların denetim kavramına yönelik ifade ettikleri metaforların *Baskın* ve *Gereksizlik* gibi olumsuz ifadeler içeren kategorilerde de toplandığı görülmüştür. Bu kategorilerde katılımcılar denetimi beklenmeyen anlarda gerçekleşen, insanları zor duruma düşüren ve gereksiz bir eylem olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda, katılımcıların zihinlerindeki denetim algısının genelde olumsuz yönde olduğu anlaşılmaktadır.

Denetmen kavramına ilişkin katılımcıların ifade ettikleri metaforların toplam sekiz farklı kavramsal kategori altında toplanabildiği görülmüştür. Bu kategorilerden *Otorite* kategorisinin katılımcılar tarafından en fazla metaforun ifade edildiği kategori olduğu belirlenmiştir. Bu kategoriyi üretilen metafor sayısına göre sırasıyla *Yetiştirici*, *Cezalandırıcı*, *Değerlendirici*, *Gözlemci*, *Açık Arayan* ve *Baskın* kategorileri izlemiştir. Ayrıca en az metaforun üretildiği kategorinin ise *Soruşturan* olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bahsedilen bu kategorilerin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yapıda toplanabileceği anlaşılmıştır.

Olumlu yapıdaki kategoriler (*Yetiştirici*, *Değerlendirici*, *Gözlemci* ve *Soruşturan*) kapsamında katılımcıların denetmen kavramını; aksaklıkları belirleyerek çözüm önerilerinde bulunan, en iyisine ulaşmak için yönlendiren, gelişime yardımcı olan, eksiklerin görülmesini sağlayan ve bu eksikliklerin giderilmesi için çaba sarf eden biri olarak gördükleri belirlenmiştir. Bunun yanında katılımcılar denetmeni; olay ve durumlar karşısında herkese eşit mesafede davranarak değerlendirme yapan, işlerin yolunda gidip gitmediğini ve kural dışı olan durumları değerlendiren, neye bakacağını önceden belirleyerek ve o amaçla gözlemleyen, yapılan herşeyi soruşturarak açıklığa kavuşturan biri olarak görmektedirler. İlgili literatüre bakıldığında Erdem ve Eroğul'un (2012) yaptıkları araştırmada

öğretmenlerin denetmeni; müfredatın uygulanması sırasında karşılaşılan güçlükleri aşmada yardımcı olan, ölçme ve değerlendirmeyi objektif yapan, denetim sırasında gördükleri eksiklikleri belirten ve öğretmeni uyaran, samimi ve içten davranan, mesleki gelişim için öğretmeni teşvik eden biri olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulguların, yapılan bu araştırma sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir. Bunun yanında ilgili literatürde çoğunlukla araştırma sonuçlarını desteklemeyen nitelikte çalışmalar yer almaktadır. Dağlı ve Akyıldız'ın (2009) yaptıkları araştırmada denetmenlerin, denetim zamanını önceden haber vermediği, değerlendirmelerde objektif davranmadığı ve öğretmeni tanımaya veya anlamaya çalışmadığı görülmüştür. Benzer olarak Karakuş ve Yasan'ın (2013) yaptıkları araştırmada denetmenlerin, öğretmenler tarafından yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik konusunda yetersiz şekilde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca denetmenlerin, rehberlik konusunda öğretmenler tarafından yeterli görülmediği (Koroğlu ve Oğuz 2011; Sabancı ve Şahin, 2007) iletişim becerilerinin düşük olduğu (Özgözü, 2008) yapılan araştırmalar ile belirlenmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmenlerin zihinlerinde bulunan denetmen kavramının, mesleğe başladıktan sonra mesleğe başlamadan öncekine göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Olumsuz yapıdaki kategoriler (*Otorite, Cezalandırıcı, Açık Arayan ve Baskın*) kapsamında katılımcılar denetmeni çoğunlukla otoriter biri olarak algılamaktadırlar. Denetmen her şeye müdahale eden, otorite kurmaya çalışan ve kurduğu otorite ile denetlenenler üzerinde bir baskı oluşturan biri olarak görülmektedir. Bunun yanında denetmen; eksiklik gördüğünde ceza veren, kendilerine karşı çıkıldığında karşı çıkan cezalandıran biri olarak düşünülmektedir. Ayrıca denetlenenlerin denetmen ismini duyunca çok gerildiğini ve olmadığı biri gibi davrandığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde bu konu ile ilgili Döş'ün (2010) yaptığı çalışmada aday öğretmenlerin denetmen kavramına yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre aday öğretmenlerin denetmenlere ilişkin olumlu bir yargıya sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgunun yapılan bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmediği söylenebilir. Öte yandan Töremen ve Döş'ün (2009) yaptığı çalışmada denetmenlerin öğretmenler tarafından pek de olumlu algılanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Kocabaş ve Özdemir'in (2010) yaptığı diğer bir çalışmada ise ortaöğretim öğrencilerinin denetmen kavramına ilişkin metaforik algıları incelenmiştir.

Araştırma sonucunda denetmenlerin güçlü bir imaja sahip oldukları ve bu gücü başka bir deyişle otoriteyi kullanarak sevgiden uzak bir şekilde denetimi gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Ateş (2007) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin denetmenler tarafından yeterince desteklenmediği ve görüş alış-verişinde bulunulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçların yapılan bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Denetlenen kavramına ilişkin katılımcıların ifade ettikleri metaforların toplam sekiz farklı kavramsal kategori altında toplanabildiği görülmüştür. Bu kategorilerden *Görev İnsanı* kategorisinin katılımcılar tarafından en fazla metaforun ifade edildiği kategori olduğu belirlenmiştir. Bu kategoriye üretilen metafor sayısına göre sırasıyla *Ezilen*, *Hesap Veren*, *Yönetilen*, *Endişeli*, *Oyuncu*, *Düzeltilen* ve *Gözlenen* kategorileri izlemiştir. İfade edilen bu kategorilerin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yapıda toplanabileceği anlaşılmıştır.

Olumlu yapıdaki kategoriler (*Görev İnsanı* ve *Düzeltilen*) kapsamında katılımcıların denetlenen kavramını; kendini yenileyen, her an her duruma hazır olan, görevini kusursuz ve layıkıyla yapan, her zaman çalışması gereken, yanlış ve eksiklikleri düzeltilen şeklinde algıladıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlara paralel olarak Chairoula (2011) denetlenenin, denetim sürecinde uygulamaları ve performansını geliştirmek için daha fazla bilgi edinmesi ve bu bilgisini eğitim alanında en iyi şekilde kullanması gerektiğini ifade etmektedir.

Olumsuz yapıdaki kategoriler (*Ezilen*, *Hesap Veren*, *Yönetilen*, *Endişeli*, *Oyuncu* ve *Gözlenen*) kapsamında katılımcılar denetleneni; denetmen tarafından sürekli ezilen, özgürlüğü kısıtlanan, sınırlandırılan, sürekli kızılan ve azarlanan, suçlamalar altında ezilen biri olarak görmektedirler. Bunun yanında denetlenin yaptıklarından ötürü hesap vermesi gerektiği ve emir-komuta zincirine uymasının zorunlu olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Ayrıca katılımcılar, denetlenenin denetmenler karşısında tehlike altındaymış gibi hissederek endişeli olduğunu, günü kurtarmak için rol yaptığını ve denetmenler tarafından sürekli gözlem altında tutulduğunu belirtmektedirler. Bu duruma benzer olarak Döş (2010) denetlenenin denetlenmekten endişe duyduğunu, bu durumun ise denetimin kapsamının bilinmemesinden kaynaklandığını ifade etmektedir.

Yukarıda ifade edilen sonuçlar ışığında çeşitli öneriler getirilmiş ve bunlara aşağıda yer verilmiştir.

- Araştırma sonucunda, katılımcıların zihinlerinde denetimin ve denetmenlerin genellikle olumsuz şekilde algılandığı görülmüştür. Bu algının değişmesi için öğretmenlik programlarında denetimi ve denetmeni tanıttacak şekilde düzenlemeler yapılabilir.
- Denetmenler tarafından öğretmen adaylarına sürecin nasıl işlediği, nelere dikkat edildiği ve değerlendirmenin nasıl yapıldığı hakkında bilgilendirici toplantılar düzenlenebilir.
- Bu araştırma nitel bir çalışma olması bakımından elde edilen sonuçlar genellenememektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde nicel yöntemlerin kullanıldığı farklı araştırmalar yapılarak ulaşılabilecek benzer sonuçların genellenebilmesi sağlanabilir.
- Bu araştırma sadece öğretmen adaylarının denetime, denetmene ve denetlenene yönelik algıları ile sınırlıdır. Benzer çalışmalar eş zamanlı bir şekilde öğretmenler ile beraber yapılarak, öğretmen adayları ile öğretmenlerin belirtilen kavramlara yönelik algıları karşılaştırılabilir. Böylece algı farklılıkları daha açık bir şekilde ortaya çıkarılabilir.

Kaynaklar / References

- Aküziüm, C. ve Özmen, F. (2013). Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri bir meta-sentez çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 1 (1), 97-120.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretimi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 171, 100-107.
- Aslanargun, E., Kılıç, A. ve Eriş, M. (2013). Eğitim denetmenlerine yönelik öğretmen bakış açısını belirleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (4), 1419-1430.
- Ateş, F. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin denetim sürecinden beklentileri ve bunların gerçekleşme düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 1293-1322.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem A.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Bakioğlu, A. ve Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yöntemiyle incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 28-55.
- Beşkardeş, S. (2007). *Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) öğretiminde metafor sisteminin uygulanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Bostancı, A. B., Bulut, M. Ş. ve Özbey, H. (2011). Öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımının uygulamasına yönelik öğretmen ve denetmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 238-254.
- Boyacı, A. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim planlaması süreçlerine yönelik kullandıkları metaforlar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 111-123.
- Bursalioğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Chairoula, P. (2011). *Eğitim denetimi Türkiye-Yunanistan-Bulgaristan Örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 269-283.
- Dağlı, A. ve Akyıldız, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim denetmenlerinin etik davranışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 27-38.
- Demirkasimoğlu, N. (2011). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (23), 23-48.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 69-91.
- Dös, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 607-629.
- Dös, İ. ve Cömert, M. (2012). Öğretmen denetiminde çoklu zekâ kuramı. *Turkish Journal of Education*, 1 (1), 38-51.
- Dös, İ. ve Kayran, M. (2013). İl eğitim denetmenlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin müdür yetkili öğretmen görüşleri. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 87-103.
- Ekinci, A. ve Karakuş, M. (2011) İlköğretim okullarında müfettişlerce yapılan rehberlik ve denetim çalışmalarının işlevselliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (4), 1849-1867.

- Erdem, A. R. ve Eroğul, M. G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitim müfettişlerinin ders denetim yeterlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 97-109.
- Eroğul, M. G. (2012). *Eğitim müfettişlerince yapılan ders denetimlerinin sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ersoy, A. ve Türkkın, B. (2009). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde internet algısı. *İlköğretim Online*, 8 (1), 57-73.
- Geçit, Y. ve Gençler, G. (2011). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi Örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 1-19.
- Glanz, J. (2005). Action research as instructional supervision: Suggestions for principals. *NASSP Bulletin*, 89 (643), 17-27.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Öner, Ü. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir değer olarak demokrasi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10 (24), 79-100.
- Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 93-111.
- Gündüz, Y. (2012a). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: Kuramsal bir çalışma, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 1-6.
- Gündüz, Y. (2012b). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 1-23.
- Güven, B. ve Güven, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 503-512.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 97-121.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288.
- İnal, A. (2008). *İlköğretim okullarında yapılan denetimlerde müfettişlerin tutum ve davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kararımak, Ö. ve Güloğlu, B. (2012). Metafor: Danışan ve psikolojik danışman arasındaki köprü, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 122-135.
- Karakuş, M. ve Yasan, T. (2013). Denetmen ve öğretmen algılarına göre il eğitim denetmenlerinin yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-19.

- Kocabaş, İ. ve Özdemir, T. Y. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin teftişe ilişkin metaforik algıları, 2. *Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tamsen, 23-25 Haziran. Kütahya.
- Köklü, N. Büyükoztürk, Ş. ve Çokluk, Ö. (1999). İlköğretim müfettişlerinin araştırma yeterlikleri ve araştırma eğitimine ilişkin görüşler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19, 325-339.
- Koroğlu, H. ve Oğuz, E. (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 9-25.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Nalçacı, A. ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 239-258.
- Oğuz, E., Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2007). İlköğretim Denetmenlerinin ve İlköğretim Okul Yöneticilerinin Denetim İnançları, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 40-51.
- Boydak-Ozan, M. ve Özdemir, T. Y. (2010). Denetimin öğretmen üzerinde oluşturduğu psikolojik baskı, 2. *Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tamsen, 23-25 Haziran.
- Özgözü, S. (2008). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin, denetmenlerin sözlü iletişim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6 (23), 70-93.
- Özmen, F. ve Yasan, T. (2007). Türk eğitim sisteminde denetim ve avrupa birliği ülkeleri ile karşılaştırılması, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 6 (1), 204-210.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının “coğrafya” kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 55-69.
- Pilav, S. ve Elkatmış, M. (2013). Öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 8 (4), 1207-1220.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *İlköğretim Online*, 7 (2), 421-455.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 281-326.
- Saban, A., Koçbekir, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (2) 461-522.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2007). Denetmenlerin, öğretmenlik yeterlik alanları açısından devlet ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerine rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 32 (145), 85-95.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2), 125-140.

- Şahin, Ş. ve Baturay, M. H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin internet kavramına ilişkin algılarının değerlendirilmesi: bir metafor analizi çalışması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1, 177-192
- Tatar, N. ve Murat, S. (2011). Öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik algıları, *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 70-88.
- Taymaz, H. (2011). *Eğitim sisteminde teftiş, kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem.
- TDK (2005). *Türk dil kurumu sözlüğü*. Ankara.
- Tekin, A. ve Yılmaz, S. (2012). İlk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin teftişe ilişkin metaforik algıları. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1 (4), 36-44.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3 (2), 153-160.
- Töremen, F. ve Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1973-2012.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 260-272.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, Ç. (2007). *Derrida'nın metafor kullanımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

İletişim:

Gökhan Kahveci

E-posta: gokhankahveci@gmail.com

Öğretmen-Veli İşbirliği İle İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçindeki İstenmeyen Davranışları Arasındaki İlişki

SEMİH ÇAYAK

Namık Kemal İlkokulu

DEMİRALİ YAŞAR ERGİ

Trakya Üniversitesi

Gönderim Tarihi: 11.6.2014

Kabul Tarihi: 4.5.2015

Öz: Bu araştırmanın amacı; öğretmen-veli işbirliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. İlişkisel tarama yöntemi kullanılan araştırmanın hedef evrenini 2012–2013 eğitim–öğretim yılında İstanbul ili, Zeytinburnu ilçesindeki ilkokullar oluşturmaktadır. Random seçilen 5 ilkokuldan, toplam 400 veliye anket ve ölçekler uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, kişisel bilgi formu, Ergen (2008) tarafından geliştirilen “Veli-Okul İletişimi Tutum Ölçeği” ile “Sınıf İçindeki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemede Veli-Öğretmen İletişimi Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS-17 programı ile çözümlenmiştir. Araştırmadaki verilere göre veli-okul iletişimi tutumu ile istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları arasında pozitif bir ilişki vardır. Veli-okul iletişimi tutumları velilerin; öğrenim durumlarına, evlerinde çalışan kişi sayısına, yaşlarına, mesleklerine, çocuklarının cinsiyetine, çocuklarının okuduğu sınıfa ve öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermez iken velilerin cinsiyetlerine ve sahip olduğu çocuk sayısına göre farklılık göstermektedir. Sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları velilerin cinsiyetlerine ve mesleklerine göre farklılık göstermezken, velilerin yaşlarına, öğrenim durumlarına, evlerinde çalışan kişi sayısına, sahip oldukları çocuk sayısına ve çocuklarının okuduğu sınıfa göre farklılık göstermektedir.

 **Anahtar Kelimeler:** İstenmeyen Davranış, Öğretmen-Veli İşbirliği, Okul-Veli İşbirliği

Relationship Between Teacher Parent Cooperation and Primary School Students' Undesirable Behaviors in the Classroom

Abstract: The purpose of this study is to determine the relationship between teacher-parent cooperation and primary school students' undesirable behaviors in the classroom. The target population of the study in which relational scanning method is used includes the primary schools in Zeytinburnu county of İstanbul province in 2012–2013 academic year. 400 parents who were selected randomly from 5 schools were surveyed. The data of study were obtained by using a personal information form, “Parent-School Communication Attitude Scale” and “Parent-Teacher Communication Attitude Scale to Prevent Students' Undesirable Behaviors in the Classroom” were developed by Ergen (2008). The data obtained were analyzed through the SPSS-17 programme. The following results have been found at the end of the study: Teacher-parent communication and primary school students' undesirable behaviors in the classroom have positive relationship. Parents' parent-school communication attitude do not differ according to the educational status, the number of people working at their home, ages, jobs, gender of children, children's class and their children's teachers gender but attitude differ according to parents' gender and their number of children. Parent-teacher communication attitude to prevent students' undesirable behaviors in the classroom do not differ according to parents' gender and jobs but attitude differ according to parents' ages, educational status, the number of people working at their home, the number of their children and children's class.

 **Key Words:** Undesirable Behavior, Teacher-Parent Cooperation, School-Parent Cooperation.

 **Atf için/cite as:**

Çayak, S., & Ergi, D. Y. (2015). Öğretmen veli işbirliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen öğretmen davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (11), 59-77.

Eğitim–öğretim faaliyetleri içerisinde öğrenciler bazı olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. İstenmeyen davranışlar olarak adlandırılan bu durumlara öğrencinin ders esnasında başka şeylerle ilgilenmesi, arkadaşlarını rahatsız etmesi, ödevlerini yapmaması, kavga etmesi örnek olarak verilebilir. Sınıftaki istenmeyen davranışlar, sınıfın düzenini ve faaliyetleri bozar, amaçlara ulaşmayı engeller, özellikle zamanın boşa harcanmasına sebep olur (Başar, 2005). İstenmeyen davranışlar sınıfa, derse, zamana ve duruma göre değişebilmektedir. Bu nedenle her davranış mutlak istenmedik davranış olarak değerlendirilemez (Durukan ve Öztürk, 2005).

Öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri davranışların istenmeyen davranış olarak sayılabilmesi için Korkmaz (2005)'a göre dört temel ölçüt vardır. Bunlar;

- yapılan davranışın, öğrencinin kendisinin veya sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi,
- yapılan davranışın, öğrencinin kendisini veya arkadaşlarını tehlikeye düşürmesi,
- yapılan davranışın, okulun araç ve gereçlerine veya arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi,
- ve yapılan davranışın, öğrencinin öteki öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesidir.

Her ne kadar sınıf ve okul ortamında öğrencinin davranışlarından öğretmeni sorumluymuş gibi görünsede istenmeyen davranışların engellenmesi, veli ile öğretmenin işbirliğini gerektirmektedir. İnsanın toplumsallaşması önce ailede gerçekleşir (Hoşgörür, 2005). Evde belli kurallar dahilinde davranan çocuklar ev ortamının dışında farklı bir ortama girdiğinde oraya ait kuralları daha kolay kabullenebilmektedir. Bu sebeple velilerle iletişime geçmek hem velilerin okul kurallarına ilişkin olumsuz algılarını düzeltmek hem de çocuklarına disiplinin önemini kavratmada öğretime yardımcı olmaları hususunda faydalı olacaktır (Yüksel, 2007).

Etkili bir veli–öğretmen işbirliğinin temelinde ikili arasında kurulacak güçlü bir iletişim bulunmaktadır. Bir kişiden veya gruptan, başka kişi veya gruba bilgilerin aktarılması süreci olarak tanımlanan iletişim eğitim–öğretim sürecinde önemli bir yere sahiptir (Tutar, 2003). Veli ile öğretmen arasında kurulacak olan iletişim ikili arasındaki işbirliğini geliştirerek, öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırır. Aynı zamanda

öğretmen sınıf içinde sorun yaratan durumlarla tek başına uğraşmak yerine ailenin de desteğini sağlayarak öğrenciyi çok yönlü bir şekilde tanımış olur (Sarıtaş, 2011). Ana babalarla iyi ilişkiler kurmak için öncelikle onların okuldan istek ve beklentilerinin farkında olmak gerekmektedir (Bacanlı, 2003). Çünkü her ana babanın okuldan beklentileri farklıdır ve öğretmenin bu beklentileri bilmesi onlarla iletişime nasıl geçmesi gerektiği konusunda ona yol gösterici olacaktır.

Ailesiyle öğretmenin işbirliği içerisinde olduğunu gören öğrenciler, daha yapıcı davranışlar gösterme eğiliminde bulunmaktadır (Celep, 2008). Bu nedenle öğretmen ile veli ne kadar çok işbirliği içerisinde olursa öğrenciye kazandırılacak olumlu davranışlar da bir o kadar artar ve aynı şekilde istenmeyen davranışlar da azalır.

Sınıf içerisinde öğretme-öğrenme sürecini engelleyen istenmeyen davranışların engellenmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen-veli iletişiminin sınıf içerisindeki istenmeyen öğrenci davranışlarının engellenmesindeki rolü bilinmesi gereken bir konudur. Böylece istenmeyen davranışların gösterilmediği bir öğretme-öğrenme süreci oluşturulabilecektir. Bu araştırmada da öğretmen-veli işbirliği ile ilkökul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmaktadır.

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, şu sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır.

1. Velilerin, veli-okul iletişimi tutumu ile sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli – öğretmen iletişimi tutumu arasında ilişki var mıdır?
2. Öğrenci velilerinin tutumları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrenci velilerinin tutumları çocuklarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrenci velilerinin tutumları çocuklarının okuduğu sınıfa göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrenci velilerinin tutumları öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğrenci velilerinin tutumları evlerinde çalışan kişi sayısına göre farklılık göstermekte midir?

7. Öğrenci velilerinin tutumları çocuklarının sayısına göre farklılık göstermekte midir?

8. Öğrenci velilerinin tutumları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?

9. Öğrenci velilerinin tutumları çocuklarının öğretmenlerinin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?

10. Öğrenci velilerinin tutumları mesleklerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler bulunmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada velilerin; veli-okul iletişimi tutum düzeyleri ile sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutum düzeyleri tespit edilmiş ve bunların birtakım bağımsız değişkenlere göre nasıl farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen-veli işbirliği ile ilkökul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki de belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

İlişkisel tarama yöntemi kullanılan araştırmanın hedef evrenini 2012-2013 öğretim yılında İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 14 resmi ilkökulda öğrencisi öğrenim gören velilerden oluşmaktadır. Random seçilen 5 ilkökuldan, toplam 400 veliye anket ve ölçekler uygulanmıştır.

Tablo 1’de araştırma örneğine ait 395 velinin cinsiyet ve yaşlarına göre dağılımları ile ilgili betimsel bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	262	66,3%
Erkek	133	33,7%
Yaş		
30 ve altı	85	21,5%
31-35	144	36,4%
36-40	99	25,1%
41 ve üzeri	67	17,0%

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %66.3'ünü (262) kadın velilerin, %33.7'sini (133) erkek velilerin oluşturduğu; velilerin %21.5'inin (85) 30 ve altı yaş grubunda, %36.4'ünün (144) 31-35 yaş grubunda, %25.1'inin (99) 36-40 yaş grubunda, %17.0'si (67) 41 ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; velilerin kişisel özelliklerini belirlemek için dokuz sorudan oluşan bir kişisel bilgi formu, Ergen (2008) tarafından geliştirilen “Veli-Okul İletişimi Tutum Ölçeği” ile “Sınıf içindeki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemede Veli-Öğretmen İletişimi Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel analizinde Pearson korelasyon katsayısı, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve LSD istatistik teknikleri kullanılmıştır. Analizlerin sınanmasında anlamlılık düzeyi $\alpha = .05$ olarak kabul edilmiştir.

Veli-Okul İletişimi Tutum Ölçeği

İlkokullarda veli-okul iletişiminin belirlenmesinde Ergen (2008) tarafından geliştirilen ve geçerlilik-güvenilirlik çalışması bu araştırma için yeniden hesaplanarak son hali verilen “Veli-Okul İletişimi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 4'lü likert dereceleme ölçeği türünde 10 maddeden oluşmaktadır. Veli-okul iletişimi tutum ölçeği için Croanbach α katsayısı 0.654, Rulon katsayısı=0.695'dir.

Sınıf İçindeki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemede Veli-Öğretmen İletişimi Tutum Ölçeği

İlkokullarda sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişiminin belirlenmesinde Ergen (2008) tarafından geliştirilen ve geçerlilik-güvenilirlik çalışması araştırmacı tarafından yeniden hesaplanarak son hali verilen “Sınıf içindeki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemede Veli-Öğretmen İletişimi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 4’lü likert dereceleme ölçeği türünde 13 maddeden oluşmaktadır. Sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli – öğretmen iletişimi tutum ölçeği için Croanbach α katsayısı 0.829, Rulon katsayısı= 0.874’dür.

Verilerin Analizi

Araştırmada analizler 0.05 manidarlık düzeyinde sınanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bilgiler SPSS paket programı yardımı ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. İki tutum arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Bağımlı değişkenin bağımsız değişkenlerle etkileşimi analiz edilirken ise t testi, varyans analizi, LSD istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırma kapsamında belirlenen alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumları ilgili araştırmalarla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Velilerin Okul İle İletişimlerine Yönelik Tutum Düzeyleri

Velilerin okulla iletişimleri yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için “Veli-Okul İletişimi Tutum Ölçeği”nin her bir maddesinden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Veli-Okul İletişimi İçin Betimsel İstatistikler

Soru	n	\bar{x}	ss
1 Okulunuzda Veli - Öğretmen işbirliği yeterli düzeydedir	395	3,208	0,883
2 Okul toplantılarına düzenli olarak katılıyorum	395	3,565	0,711
3 Sıkça çocuğumun öğretmeni ile görüşmeye giderim	395	2,641	0,844
4 Bir veli olarak okula gittiğimde kendimi rahat bir ortamda hissedirim	395	3,134	0,904
5 Okula gittiğimde kolaylıkla çocuğumun öğretmeni ile görüşme imkanı bulabiliyorum	395	3,294	0,852
6 Çocuğumun dersine giren bütün öğretmenleri tanırım	395	2,944	1,009
7 Veli toplantısı dışında da zaman zaman çocuğumun öğretmenleriyle görüşmeye giderim	395	2,559	0,934
8 Sıkça çocuğumun okulunun müdürü ile konuşmaya giderim	395	1,489	0,681
9 Gerektiğinde çocuğumun okulundaki faaliyetlerinde görev almak isterim	395	2,506	1,098
10 Çocuğumun öğretmeniyle olan görüşmelerimizde öğretmenin tutumu, yaklaşımı iyidir	395	3,658	0,572

Tablo 2 incelendiğinde velilerin okul ile iletişimleri konusunda sırasıyla en yüksek düzeyde “Çocuğumun öğretmeniyle olan görüşmelerimizde öğretmenin tutumu, yaklaşımı iyidir” (madde 10), ($\bar{x}=3,658$) ve “Okul toplantılarına düzenli olarak katılıyorum” (madde 2), ($\bar{x}=3,565$) maddelerini benimsedikleri görülmekte iken, velilerin okul ile iletişimleri konusunda sırasıyla en düşük düzeyde benimsedikleri maddelerin “Sıkça çocuğumun okulunun müdürü ile konuşmaya giderim” (madde 8), ($\bar{x}=1,489$) ve “Gerektiğinde çocuğumun okulundaki faaliyetlerinde görev almak isterim” (madde, 9), ($\bar{x}=2,506$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Velilerin Sınıf İçindeki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemede Veli - Öğretmen İletişimine Yönelik Tutum Düzeyleri

Velilerin sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimine yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için “Sınıf İçindeki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemede Veli-Öğretmen İletişimi Tutum Ölçeği”nin her bir maddesinden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.*Veli-Öğretmen İletişimi İçin Betimsel İstatistikler*

Soru	n	\bar{x}	ss
1 Çocuğumda gördüğüm problemleri çözmek için öğretmenine başvururum.	395	2,939	0,957
2 Çocuğumun öğretmeniyle iletişimini öğrenmek için öğretmenle görüşürüm.	395	3,043	0,954
3 Öğretmenin çocuğumda gözlemediği davranış bozuklukları hakkında veli olarak bizi bilgilendirmesini isterim.	395	3,770	0,592
4 Çocuğumun özel ilgilerini, yeteneklerini öğretmene açıklayarak, bunları geliştirmesini isterim.	395	3,420	0,873
5 Çocuğumu olumsuz davranışlardan vazgeçirmek amacıyla, öğretmen ile ortak hareket etmek isterim.	395	3,587	0,777
6 Çocuğumda bir davranış problemi gördüğümde öğretmeni ile paylaşırım	395	3,230	0,893
7 Öğretmen çocuğunuzla ilgili sınıf içinde sorunlarla karşılaştığında velisini çağırarak bu sorunlara çözüm aramaktadır.	395	3,370	0,918
8 Öğretmen çocuğunuzun başarısının veli – öğretmen işbirliğini gerektirdiğini sık vurgulamaktadır.	395	3,430	0,844
9 Öğretmen, gördüğü davranış bozuklukları hakkında toplantı yaparak velileri bilgilendirir.	395	3,473	0,778
10 Öğretmen velilerle ortak hareket edecekleri bir çalışma planı hazırlayarak davranış bozukluklarını çözmeye çalışır.	395	3,203	0,907
11 Çocuğumun okul kurallarına uyup uymadığını takip ederim.	395	3,534	0,751
12 Çocuğum eve geldiğinde o gün okulda neler yaptığını, derslerinin nasıl geçtiğini sorarım.	395	3,727	0,584
13 Öğretmen çocuğunuzla ilgili olumsuzlukları düzeltebilmek için yeterince zaman ayırmaktadır.	395	3,223	0,844

Tablo 3 incelendiğinde velilerin sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimlerinde sırasıyla en yüksek düzeyde “Öğretmenin çocuğumda gözlemediği davranış bozuklukları hakkında veli olarak bizi bilgilendirmesini isterim” (madde 3), ($\bar{x} = 3,770$) ve “Çocuğum eve geldiğinde o gün okulda neler yaptığını, derslerinin nasıl geçtiğini sorarım” (madde 12), ($\bar{x} = 3,727$) maddelerini benimsedikleri görülmekte iken, velilerin sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimlerinde sırasıyla en düşük düzeyde benimsedikleri maddelerin “Çocuğumda gördüğüm problemleri çözmek için öğretmenine başvururum” (madde 1), ($\bar{x} = 2,939$) ve “Çocuğumun öğretmeniyle iletişimini öğrenmek için öğretmenle görüşürüm (madde 2), ($\bar{x} = 3,043$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Veli-okul iletişimi tutumu ile sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumu arasında pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=0,520$ sd:393, $p=0,0000$). Velilerin okul ile olan iletişimlerine yönelik tutumları arttıkça, sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede çocuklarının öğretmenleri ile de olan iletişim tutumları artmaktadır. Diğer bir deyişle velilerin okulla ve öğretmenle iletişimlerine yönelik tutumları birbirini etkilemektedir.

Tablo 4.

Veli-Okul ve Veli-Öğretmen İletişimi İçin Levene testi

	Levene	sd1	sd2	p
Veli-Okul İletişimi	1,595	3	391	0,190
Sınıf İçindeki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemede Veli – Öğretmen İletişimi	1,889	3	391	0,131

Veli-okul ve veli-öğretmen iletişimi için varyansların homojenliğini test etmek için Levene istatistiği uygulanmış ve homojen olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre veli-okul ve veli-öğretmen iletişimi ile ilgili karşılaştırma istatistiklerinde parametrik teknikler kullanılmıştır. (Tablo 4)

Tablo 5.

Veli-Okul ve Veli-Öğretmen İletişimi İçin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Veli-Okul İletişimi	Baba	133	2,830	0,432	-2,336	393	0,020
	Anne	262	2,935	0,418			
Sınıf İçindeki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemede Veli – Öğretmen İletişimi	Baba	133	3,343	0,489	-1,138	393	0,256
	Anne	262	3,400	0,467			

Veli-okul iletişimi tutumları anne-babalar arasında farklılık göstermektedir ($t=-2,336$, sd: 393, $p<0.05$). Annelerin veli-okul iletişimine yönelik tutumları ($\bar{x}=2,935$) babaların tutumlarına ($\bar{x}=2,830$) göre daha yüksektir. Sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları anne-babalar arasında farklılık göstermemektedir. ($t=-1,138$, sd: 393, $p>0.05$) (Tablo 5).

Tablo 6.*Veli-Okul ve Veli-Öğretmen İletişimi İçin Velilerin Çocuklarının Cinsiyeti Değişkenine Göre t-testi*

	Çocuğunuzun cinsiyeti?	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Veli-Okul İletişimi	Erkek	177	2,886	0,427	-0,584	393,000	0,559
	Kız	218	2,911	0,423			
Sınıf İçindeki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemede Veli – Öğretmen İletişimi	Erkek	177	3,403	0,447	0,843	393,000	0,400
	Kız	218	3,363	0,496			

Veli-okul iletişimi tutumları çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir ($t=-0,584$, sd: 393, $p>0.05$). Sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir. ($t=0,843$, sd: 393, $p>0.05$) (Tablo 6).

Tablo 7.*Velilerin Çocuklarının Okuduğu Sınıf Değişkenine Göre Veli-Okul ve Veli-Öğretmen İletişimi İçin Varyans Analizi Sonuçları*

		Kareler		F	p
		Toplamı	sd		
Veli-Okul İletişimi	Gruplar arası	1,213	3	,404	2,263 ,081
	Gruplarıçığı	69,857	391	,179	
	Toplam	71,070	394		
Sınıf İçindeki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemede Veli – Öğretmen İletişimi	Gruplar arası	1,889	3	,630	2,840 ,038
	Gruplarıçığı	86,708	391	,222	
	Toplam	88,597	394		

Veli-okul iletişimi tutumları velilerin çocuklarının okuduğu sınıf değişkenine göre farklılık göstermemektedir ($F=2,263$, sd: 3-391, $p>0.05$). Sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları velilerin çocuklarının okuduğu sınıf değişkenine göre farklılık göstermektedir. ($F=2,840$, sd: 3-391, $p<0.05$) (Tablo 7)

Çocuğu 1. sınıf öğrencisi olan velilerin sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli – öğretmen iletişimi tutumları ($\bar{x}=3,517$), 2. sınıf ($\bar{x}=3,331$), 3. sınıf ($\bar{x}=3,362$) ve 4. sınıf ($\bar{x}=3,342$) öğrencisi velilerin tutumlarına göre daha olumludur. Çocuğu 3. sınıf öğrencisi olan velilerin sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli – öğretmen iletişimi tutumları ($\bar{x}=3,362$), 2. Sınıf ($\bar{x}=3,331$) öğrencisi velilerin tutumlarına göre daha olumludur.

Bu farklılığın çocuğu 1. sınıfa giden velilerin çocuklarının eğitim hayatının ilk yılında olmalarından dolayı daha istekli olmalarından, çocuklarının okula uyum sağlamada güçlük çekmemelerini sağlamak istemelerinden ve çocuklarının öğretmenleri ile olumlu bir diyalog kurma çabası içinde olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 8.

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Veli-Okul ve Veli-Öğretmen İletişimi İçin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler		F	p
		Toplamı	sd		
Veli-Okul İletişimi	Gruplar arası	1,983	6	0,331	1,856 0,087
	Gruplarıçi	69,087	388	0,178	
	Toplam	71,070	394		
Sınıf İçindeki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını	Gruplar arası	5,868	6	0,978	4,587 0,000
	Gruplarıçi	82,729	388	0,213	
Önlemede Veli – Öğretmen İletişimi	Toplam	88,597	394		

Veli-okul iletişimi tutumları velilerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir ($F=1,856$, $sd: 6-388$, $p>0.05$). Sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları öğrenim durumunuz değişkenine göre farklılık göstermektedir ($F=4,587$, $sd: 6-388$, $p<0.05$) (Tablo 8).

Okur-yazar olmayan velilerin sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli – öğretmen iletişimi tutumları ($\bar{x} =3,082$); ilkokul ($\bar{x} =3,450$), ortaokul ($\bar{x} =3,354$), lise ($\bar{x} =3,514$) ve yüksek okul ($\bar{x} =3,455$) mezunu velilerin tutumlarına göre daha az olumludur. Okur-yazar velilerin sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli – öğretmen iletişimi tutumları ($\bar{x} =3,242$); ilkokul ($\bar{x} =3,450$) ve lise ($\bar{x} =3,514$) mezunu velilerin tutumlarına göre daha az olumludur.

Bu farklılıklar belirli bir eğitim seviyesinde olan velilerin öğretmen ile daha iyi bir iletişim kurabildikleri, öte yandan okur-yazar olmayanların da okuldan ve öğretmenden çekindikleri için böyle bir iletişim kurmaktan uzak durmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 9.

Evinizde Çalışan Kişi Sayısı Değişkenine Göre Veli-Okul ve Veli-Öğretmen İletişimi İçin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler		Kareler		
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	P
Veli-Okul İletişimi	Gruplar arası	,661	4	0,165	0,916	0,455
	Gruplarıçi	70,409	390	0,181		
	Toplam	71,070	394			
Sınıf İçindeki İstenmeyen Öğrenci	Gruplar arası	2,951	4	0,738	3,360	0,010
Davranışlarını Önlemede Veli –	Gruplarıçi	85,646	390	0,220		
Öğretmen İletişimi	Toplam	88,597	394			

Veli-okul iletişimi tutumları evde çalışan kişi sayısı değişkenine göre farklılık göstermemektedir ($F=0,916$, $sd: 4-390$, $p>0.05$). Sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları evde çalışan kişi sayısı değişkenine göre farklılık göstermektedir. ($F=3,360$, $sd: 4-390$, $p<0.05$) (Tablo 9).

Evlerinde sadece babanın çalıştığı aileler ($\bar{x} = 3,493$) ile hem annenin hem de babanın birlikte çalıştığı ailelerin ($\bar{x} = 3,393$) sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları, anne-baba ve çocuğun üçününde birlikte çalıştığı ailelere ($\bar{x} = 3,136$) göre daha göre daha olumludur.

Bu farklılıkların nedeni olarak çocuğun da çalışmak zorunda kaldığı ailelerin sosyo-ekonomik yönden düşük bir yaşantıya sahip oldukları ve ek gelir elde etmek için daha çok çalışmak zorunda kaldıklarından çocuklarını da çalıştırdıkları ve çocuklarının okulla ilgili işlerine ve öğretmenlerine hem yeteri kadar vakit ayıramadıkları hem de bu tip ailelerin okuldan ve öğretmenden çekindikleri düşünülebilir.

Tablo 10.

Velilerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Veli-Okul ve Veli-Öğretmen İletişimi İçin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler		Kareler		
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	P
Veli-Okul İletişimi	Gruplar arası	3,274	3	1,091	6,294	0,000
	Gruplarıçi	67,796	391	0,173		
	Toplam	71,070	394			
Sınıf İçindeki İstenmeyen Öğrenci	Gruplar arası	4,250	3	1,417	6,568	0,000
Davranışlarını Önlemede Veli –	Gruplarıçi	84,346	391	0,216		
Öğretmen İletişimi	Toplam	88,597	394			

Veli-okul iletişimi tutumları ($F=6,294$, $sd: 3-391$, $p<0.05$) ve sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları ($f=6,568$, $sd: 3-391$, $p<0.05$) velilerin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine göre farklılık göstermektedir. (Tablo 10)

Bir çocuğu ($\bar{x}=2,991$), iki çocuğu ($\bar{x}=2,980$) ve üç çocuğu ($\bar{x}=2,991$) olan velilerin veli - okul iletişimi tutumları dört ve daha fazla çocuğu olan velilerin ($\bar{x}=2,770$) tutumlarına göre daha olumludur. İki çocuğu ($\bar{x}=3,481$) ve üç çocuğu ($\bar{x}=3,414$) olan velilerin sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli – öğretmen iletişimi tutumları, dört ve daha fazla çocuğu olan velilerin tutumlarına ($\bar{x}=3,232$) göre daha göre daha olumludur.

Bu farklılıkların nedeni olarak velilerin sahip olduğu çocuk sayısı arttıkça -ve özellikle dört çocuktan sonra- herbirine yeteri kadar vakit ayıramadığı ve bu nedenle onların okulları ile de yeteri kadar iletişim kuramadığı düşünülebilir.

Tablo 11.

Yaş Değişkenine Göre Veli-Okul ve Veli-Öğretmen İletişimi İçin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler		Kareler	
		Toplamı	sd	Ortalaması	F P
Veli-Okul İletişimi	Gruplar arası	1,158	3	0,386	2,159 0,092
	Gruplarıçi	69,912	391	0,179	
	Toplam	71,070	394		
Sınıf İçindeki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemede Veli – Öğretmen İletişimi	Gruplar arası	2,302	3	0,767	3,476 0,016
	Gruplarıçi	86,295	391	0,221	
	Toplam	88,597	394		

Veli-okul iletişimi tutumları yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir ($F=2,159$, $sd: 3-391$, $p>0.05$). Sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir ($F=3,476$, $sd: 3-391$, $p<0.05$) (Tablo 11).

30 ve altı yaşlardaki veliler ($\bar{x}=3,427$), 31-35 yaşlardaki veliler ($\bar{x}=3,424$) ve 36-40 yaş aralıklarındaki velilerde ($\bar{x}=3,392$) Sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları, 41 ve üzeri yaşlardaki velilerin tutumlarına ($\bar{x}=3,215$) göre daha göre daha olumludur.

Bu farklılık gelişen teknolojiyle birlikte genç anne ve babaların çocuklarının eğitimi konusunda daha bilinçli olması, ayrıca genç yaşlardaki anne ve babaların okul geçmişinin daha yakın olması, okulu ve okul düzenini daha iyi bilmeleri ve öğretmenle daha rahat iletişim kurmaları; ancak belirli bir yaşın üzerinde olan velilerin okula gelmekten çekinmesi ve dolayısıyla öğretmenle iletişim kurmaktan uzak durmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 12.

Veli-Okul ve Veli-Öğretmen İletişimi İçin Çocuğunuzun Öğretmeninin Cinsiyeti Değişkenine Göre t-testi

Çocuğunuzun öğretmenin cinsiyeti?		n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Veli-Okul İletişimi	Kadın	204	2,915	0,430	0,723	393,000	0,470
	Erkek	191	2,884	0,419			
Çocuğunuzun öğretmenin cinsiyeti?		n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Sınıf içindeki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemede Veli – Öğretmen İletişimi	Kadın	204	3,417	0,471	1,561	393,000	0,119
	Erkek	191	3,342	0,476			

Veli-okul iletişimi tutumları ($t=0,723$, $sd: 393$, $p>0,05$) ve sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları ($t=1,561$, $sd: 393$, $p>0,05$) çocuğun öğretmenin cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir (Tablo 12).

Velinin mesleği değişkenine göre veli-okul ve veli-öğretmen iletişimi için betimsel istatistikler Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13.

Meslek Değişkenine Göre Veli-Okul ve Veli-Öğretmen İletişimi İçin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Veli-Okul İletişimi	Gruplar arası	,765	6	0,128	0,704	0,647
	Grupları içi	70,305	388	0,181		
	Toplam	71,070	394			
Sınıf içindeki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemede Veli – Öğretmen İletişimi	Gruplar arası	1,758	6	0,293	1,309	0,252
	Grupları içi	86,839	388	0,224		
	Toplam	88,597	394			

Veli-okul iletişimi tutumları ($F=0,704$, $sd: 6-388$, $p>0.05$) ve sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları ($F=1,309$, $sd: 6-388$, $p>0.05$) meslek değişkenine göre farklılık göstermemektedir. (Tablo 13)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada velilerin, veli-okul iletişimi tutumları ile sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumlarının; cinsiyetlerine, çocuklarının cinsiyetlerine, çocuklarının okuduğu sınıfa, öğrenim durumlarına, evlerinde çalışan kişi sayısına, çocuklarının sayısına, yaşlarına, çocuklarının öğretmenlerinin cinsiyetine ve mesleklerine göre nasıl bir farklılık gösterdiği incelenmiş ve veli-okul iletişimi tutumu ile sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumu arasındaki ilişki belirlenmiştir.

Veli-okul iletişimi tutumu ile sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumu arasında pozitif bir ilişki vardır. Bu bulgu konu ile ilgili yapılan benzer araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Aydın, 2001; Danaoğlu, 2009; Karakaş, 2010).

Veli-okul iletişimi tutumları ile sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları velilerin sahip olduğu çocuk sayısına göre farklılık göstermektedir. Bu araştırmadan ve benzer araştırmaların sonuçlarından hareketle çocuk sayısı arttıkça ailenin de artan görev ve sorumlulukları nedeniyle çocuklarıyla yeterince ilgilenemediği ve gerek çocuklarının öğretmenleri gerekse okullarıyla olan iletişimlerine yönelik tutumlarının da azaldığı düşünülmektedir. (Tezcan, 1997 ve Başar, 2005). Bu sonuç doğrultusunda, farklı eğitim kademelerinde öğrencisi olan velilerle sahip olunan çocuk sayısının veli-öğretmen-okul iletişimine etkilerinin araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

Sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları anne-babalar arasında farklılık göstermemektedir ancak veli-okul iletişimi tutumları anne-babalar arasında annelerin lehine farklılık göstermektedir. Kanbur (2009)'da yaptığı araştırmasında annelerin lehine olan benzer sonuca ulaşmıştır. Bu sonuç doğrultusunda babaların okulla olan iletişimlerinin niçin daha

düşük düzeyde olduğunu araştıran araştırmalar yapılabilir. Ayrıca okul yöneticilerine ve öğretmenlere, velileri –özellikle de babaları- okulla daha rahat iletişime geçebilmeleri için okullarda yapılacak olan toplantı ve görüşme gibi etkinlikleri babaların daha çok katılabilecekleri haftasonu veya mesai saati dışı gibi zamanları kapsayacak şekilde planlanmasına dikkat edilmesi önerilebilir.

Veli-okul iletişimi tutumları çocukların okuduğu sınıfa, velilerin öğrenim durumuna, velilerin evlerinde çalışan kişi sayısına, velilerin yaşlarına göre farklılık göstermemektedir. Ancak, sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları çocuğun okuduğu sınıfa göre farklılık göstermektedir. Bu fark alt sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin lehinedir. Alkaş (2010)'ın yaptığı araştırmada da alt sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarının üst sınıflara göre daha az olduğu görülmüştür. Bu da veli-öğretmen iletişimi tutumunun istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları velilerin öğrenim durumuna göre farklılık göstermektedir. Bu bulgu konuyla ilgili yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Ataseven, 2001; Ocak, 2004).

Sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları velilerin evlerinde çalışan kişi sayısına göre farklılık göstermektedir. Bu durum ilgili araştırmaların sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir (Ocak, 2004). Zira alt gelir grubunda olan ailelerde herkes ekonomik katkı sağlamak için çalışmaktadır ve çocuklarıyla yeterince ilgilenememektedir.

Sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları velilerin yaşlarına göre farklılık göstermektedir. Kanbur (2009) genç velilerin çocuklarının eğitimi konusunda daha bilinçli olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda istenmeyen öğrenci davranışlarının üst sınıflardaki öğrencilerde, düşük eğitim düzeyine sahip velilerin çocuklarında, çocuğun da bir işte çalıştığı ailelerde ve belirli bir yaşın üzerindeki velilerde niçin arttığını araştıran; farklı çalışma gruplarıyla ve çocuğu farklı eğitim kademelerinde öğrenim görmekte olan velilerle araştırmalar yapılabilir.

Hem veli-okul iletişimi tutumları hem de sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede veli-öğretmen iletişimi tutumları çocuğun cinsiyetine, çocukların öğretmenlerinin cinsiyetine, velilerin mesleklerine göre farklılık göstermemektedir bu bulgu benzer konularda yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir (Aydın, 2001; Kahraman, 2006).

Ayrıca “Veli-Okul İletişimi Tutum Ölçeği”nden elde edilen bulgular doğrultusunda velilerin en az katıldıkları maddelerin “Sıkça çocuğumun okulunun müdürü ile konuşmaya giderim (madde 8), (\bar{x} =1,489) ve “Gerektiğinde çocuğumun okulundaki faaliyetlerinde görev almak isterim” (madde 9), (\bar{x} =2,506) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle okul müdürlerinin velilere kendisiyle daha rahat bir şekilde iletişime geçmelerini sağlayacak bir ortam geliştirmesi ve okulda yapılacak olan faaliyetlerde velinin de katılımını sağlayacak çalışmalar yapılması önerilebilir.

“Sınıf İçindeki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemede Veli-Öğretmen İletişimi Ölçeği”nde elde edilen bulgular doğrultusunda velilerin en az katıldıkları maddelerin “Çocuğumda gördüğüm problemleri çözmek için öğretmene başvururum (madde 1), (\bar{x} =2,939) ve “Çocuğumun öğretmeniyle iletişimini öğrenmek için öğretmenle görüşürüm” (madde 2), (\bar{x} =3,043) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle velilere ve öğretmenle birbirleriyle kuracakları iletişimin ve işbirliğinin öğrencinin eğitimindeki önemini anlatan toplantılar düzenlenebilir.

İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırma, farklı illerde ve farklı okul türlerinde öğrencisi öğrenim görmekte olan velilerle nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılabilir, ayrıca bu araştırmadan elde edilen bulguların sebeplerini inceleyen değişik araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Alkaş, B. (2010). İlköğretim öğrencileri arasındaki istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ataseven, H. (2001). İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin sınıfta olumlu ve olumsuz davranışlar göstermelerini etkileyen aileyle ilgili etmenler. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, B. (2001). İlköğretim okullarında sınıf disiplininin sağlanması. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çayak, S. (2013). Öğretmen-veli işbirliği ile ilköğretim öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Danaoğlu, G. (2009). Sınıf ve branş öğretmenlerinin ilköğretim 5. sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durukan, H. ve Öztürk, İ. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ergen, R. (2008). İlköğretim okulu 2. kademe öğrencilerinin sınıf içi davranış bozukluklarının engellenmesinde öğretmen-veli iletişiminin rolü. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahraman, C. (2006). Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve giderilmesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri - Edirne ili merkez, Uzunköprü ve Havsa ilçeleri örneği. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kanbur, T. (2009). İlköğretimde veli-okul işbirliğinin geliştirilmesinde yönetici rolleri. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakaş, B. (2005). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri. Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, İ. (2005). "İstenmeyen davranışların önlenmesi". *Sınıf Yönetimi*. Ed: Zeki Kaya. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ocak, B. (2004). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula ait olma duyguları ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin gösterdikleri istenmeyen davranışlarla ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sarıtaş, M. (2011). “Öğretmen-veli görüşmelerinin yönetimi”. *Sınıf yönetimi*. Ed: Mehmet Şişman-Selahattin Turan. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Yayınevi.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, G. (2007). “Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama”. *Sınıf yönetimi*. Ed: Leyla Küçükahmet. Ankara: Nobel Yayıncılık.

[Bu çalışmanın ilk hali, 30-31 Mayıs tarihlerinde İstanbul'da düzenlenen I. Ulusal Yükseköğretimde Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.]

İletişim:

Semih Çayak

E-posta: semih_trakya84@hotmail.com

İletişim:

Demirali Yaşar Ergin

E-posta: demiraliergin@hotmail.com

Çokkültürlü Eğitim ve Öğretim Yeterliğine İlişkin Teorik Bir Çözümleme¹

Gökhan KILIÇOĞLU

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Gönderim Tarihi: 20.4.2015

Kabul Tarihi: 22.6.2015

Öz: Yirminci yüzyılın yılların başlarından bu yana göç hareketleriyle etnik çeşitliliği artan dünya günümüzde küreselleşmekte ve birçok farklılığı içerisinde barındırır hale gelmektedir. Dolayısıyla küreselleşen dünya, öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerin geçmişlerini ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak çokkültürlü ve evrensel bakış açısına sahip olmalarını gerektirmektedir. Özellikle farklı kültürleri içerisinde barındıran toplumlar, farklılıklara sahip öğrenciler arasında içsel bir anlayış oluşturarak öğrencilere çoklu bakış açıları kazandırmak, farklılıklara karşı önyargıları azaltmak ve nihayetinde bireylerin gelişimine katkı sağlayabilmek amacıyla çokkültürlü eğitim uygulamalarına gereksinim duymaktadırlar. Bu gereksinimin sağlanmasında ise öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri hakkında bilgisine ve onların öğretimi için gerekli çokkültürlü uygulama becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla çokkültürlü eğitim ve öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri farklılıkları içerisinde barındıran toplumlar açısından son derece önemlidir. Bu doğrultuda çalışma kapsamında çokkültürlü eğitime ve çokkültürlü öğretim yeterliğine dair teorik bir çerçeve sunulmaktadır.

 **Anahtar Kelimeler:** Çokkültürlü Eğitim, Çokkültürlü Öğretim, Çokkültürlü Öğretim Yeterliği

A Theoretical Analysis Regarding Multicultural Education and Multicultural Teaching Competency

Abstract: The world becomes to increase its ethnic diversity with migration movements, has globalized and sheltered to different diversities recently. Thus, globalized world requires teachers to have multicultural and universal perspectives by means of considering the students who have various cultural background. Especially, societies having different cultures in itself have to implement multicultural education practices in order to gain multiple perspectives for the students, decrease prejudice against diversities and contribute to self development of individuals at the end by means of constructing their inner perception. To ensure this demand, it is necessary that teachers have knowledge about their students who are from different cultural background and have multicultural practical skills for teaching. Thus, multicultural education and teachers's multicultural teaching competency are extremely important in terms of societies hosting differences in itself. Accordingly, a theoretical framework regarding multicultural education and multicultural teaching competency have presented in the scope of this work.

 **Key Words:** Multicultural Education, Multicultural Teaching, Multicultural Teaching Competency

¹ TÜBİTAK tarafından desteklenen 1059B141300145 başvuru numaralı bu çalışma, danışmanlığını Prof. Dr. Bahaddin ACAT ve Doç. Dr. Engin KARADAĞ'ın yaptığı doktora tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

 **Atf için/cite as:**

Kılıçoğlu, G. (2015). Çokkültürlü eğitim ve öğretim yeterliğine ilişkin teorik bir çözümleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (11), 79-102.

Küreselleşmenin her geçen gün etkisini arttırdığı dünyada, eğitim de bu etki ve değişimlere karşılıksız kalmamış; günümüzde asimilasyon anlayışı terk edilerek çokkültürlü eğitim sesleri dillendirilmeye başlamıştır. Oysa 20. yüzyılın ilk yıllarında birçok insanın Batı Avrupa, Amerika ve Avustralya gibi kıtalara göç etmesiyle birlikte asimilasyon süreci başlamış; kültürel anlamda göç eden insanların ev sahibi toplumun kültürü içerisinde erimesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla okullar da bu sürecin en etkili araçları olarak insanların hâkim kültür içerisinde yok olmasına yardımcı olmuşlardır. Özellikle İngiltere ve Amerika’da farklı dil, din, ırk ve kültürel mirasa sahip olan öğrencilerin devam ettikleri okullarda; yüksek, standart bir İngilizce ve Amerikan ana görüşünü benimsemeleri beklenmiştir. 1940’lara gelindiğinde ise Afro-Amerikan araştırmacıların çalışmaları, gruplararası eğitim düşüncesi ve Amerika’nın kuruluşundan bu yana kültürel çeşitliliği barındırması etkili vatandaşlık için öğrencilerin nasıl eğitileceğini gündeme getirmiştir (Banks ve Lynch, 1986).

Çokkültürlü eğitimin ilk safhaları sivil halk hareketine karşılık olarak ABD’de gelişmiş daha sonra İngiltere, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerde de karşılık bulmuştur (Banks, 2009). 1960’larda insan hakları hareketleriyle açıkça çokkültürlü eğitim tartışılmaya başlanmış; 1970’lerden sonra ise Afro-Amerikanlar ilköğretim, lise ve üniversitelerde değişim yaratmak ve insan hakları hareketi başlatmak üzere çeşitli girişimlerde bulunmuş ve diğer ırksal gruplar da bu hareketler doğrultusunda eğitim kurumlarını değişime zorlamıştır. Dolayısıyla bu değişim hareketleri çokkültürlü eğitim konusundaki akademik çalışma ve tartışmalara hız kazandırmıştır (Asfaw, 2008; Banks, 1995).

1970’lere gelindiğinde ise çokkültürlü eğitim sesleri Batı Avrupa’da da taraftar bulmaya başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra İngiltere, Fransa, Almanya ve Hollanda gibi ülkeler Asya ve Afrika’daki sömürgelerinden aldığı göçlerle etnik ve kültürel anlamda farklılaşmışlardır (Banks ve Lynch, 1986). Avrupa Konseyi bu eğitim anlayışıyla ilgili çeşitli stratejiler oluşturmaya çalışarak, göçmen öğrencilerin hem göç ettikleri toplumla bütünleşmesini hem de kendi dil ve kültürlerini korumalarını hedeflemiştir. 90’lı yıllar kültürlerarası eğitimin vurgulandığı, kültürlerarası karşılıklı işbirliği ve dayanışmanın gelişmesine vurgu yapıldığı yıllardır. Ayrıca bu yıllarda Avrupa Konseyi, ‘kültürlerarası diyalog ve çatışmanın önlenmesi’, ‘kültürlerarası eğitimde yeni çıkışlar, dini farklılıklar ve Avrupa’da diyalog’ vb. konularda UNESCO, Dünya Bankası gibi kuruluşlarla ortaklaşa projeler yürüterek bu eğitimin

yaygınlaşmasını sağlamaya çalışmıştır (Portera, 2008). Günümüzde ise çokkültürlü eğitimle ilgili olarak Avrupa Birliği (AB) hukukunda özellikle de Avrupa Konseyi'nin benimsediği anlayışa göre devletler, azınlıklara mensup bireyleri ayrımcılığa ve dışlanmaya karşı korumalı, göçmenler ve diğer vatandaşlar arasındaki eşitsizlikleri gidermelidir. Dolayısıyla azınlık öğrencilerinin asli unsurlarla eşit imkânlarla sahip olabilmesi için, bu öğrencilerin anadilde eğitim almalarında kolaylıklar sağlanmalı ve öğretim müfredatları hazırlanırken bu öğrenciler dikkate alınmalıdır (Çötök, 2010; Kurban, 2008).

Çokkültürlü eğitim

Çokkültürlü eğitim farklı ırk, etnisite, kültürel grup, sosyal sınıf ve dil gruplarından gelen öğrencilere eşit bir eğitim vermek amacıyla tasarlanan okul reformu yaklaşımıdır (Banks, 2009). Bu reform hareketinin temel amacı üniversitelerde ve bütün eğitim kurumlarında farklı gruplardan gelecek öğrencilerin eşit fırsatlarda öğrenmesini sağlamaktır. Dünyanın birçok ülkesinde okullar, toplum içinde ırk ve sosyal sınıf tabakalarını oluşturur ve yeniden üretir (Gillborn, 2008; Luchtenberg, 2004). Dolayısıyla okullarda dil, din, etnik köken ve sosyal sınıf gibi sınıf farklılıkları/ tabakaları kişiler arası ilişkilerde önemli rol oynamaktadır. Öte yandan bireylerin bu farklılıklar hususunda eğitilmelerinin onların hem küresel dünyanın hem de yaşadıkları toplumun etkin bir üyesi olmalarında faydalı olacağı düşünülmektedir. Aksi halde ayrımcılık ve dışlanma toplumların kutuplaşmasına, bireyler arası iletişimin kesilmesine ve toplumdan itilmelere yol açmaktadır (Gay, 1994). Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinin sosyal bağlamı ve kültürün eğitim üzerindeki etkisi gözönüne alındığında; eğitimcilerin farklı kültürleri analiz edip değerlendirmesinin bireylerin gelişimine fayda sağlayacağı ifade edilebilir. Bu nedenle farklı kültürleri içerisinde barındıran toplumlar, farklılıklara sahip öğrenciler arasında içsel bir anlayış oluşturarak öğrencilere çoklu bakış açıları kazandırmak, farklılıklara karşı önyargılarını azaltmak ve nihayetinde bireylerin gelişimine katkı sağlayabilmek amacıyla çokkültürlü eğitim uygulamalarına gereksinim duymaktadırlar.

Bireylerin kişisel deneyimleri ve kültürleri akranlarıyla, öğretmenleriyle ve toplumla olan etkileşimini etkilemekte ve zenginleştirmektedir. Çokkültürlü eğitimin amacı farklılıklar taşıyan bütün öğrencilere, küresel ve teknolojik dünyanın zorluklarıyla mücadele

etmek ve kendi toplumlarındaki yükümlülüklerini yerine getirmek için gerekli beceri, tutum ve bakış açılarını kazandırmaktır (Banks ve Banks, 1993; Gollnick ve Chinn, 2009; Slavin, 1994'den akt., Herring ve White, 1995; Banks, 2008). Banks'a göre (2001) çokkültürlü eğitim; bütün ırk, sınıf ve kültürel gruplardan öğrencilerin öğrenmelerini ve eşit fırsatlara sahip olmasını sağlamak üzere değişmesi gereken okullarla ilgili bir fikir, kavram ve reform hareketi olarak görülmektedir. Nieto (1999) ise çokkültürlü eğitimi ırk, etnisite, bölge, dil, ekonomik durum, cinsiyet ve diğer farklılıklar gözetilmeksizin bütün öğrencilere etkili eğitim ve eşit haklar verme olarak ifade etmektedir. Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve kendi millî kültürel birikimini kazandırmayı amaçladığı gibi onların yaşadıkları toplumun kültürüne de bağlılıklarını sağlayacak eğitimsel deneyimlerini geliştirmeye çalışmaktadır. Bununla birlikte, çokkültürlü eğitim öğrencilerin dünya vatandaşlığı davranışlarını geliştirmede ve onların etkili bir dünya vatandaşı olmalarında onlara yardımcı olmalıdır (Banks, 2008).

Çokkültürlü eğitimin temelinde çoğulculuk, farklılık, demokrasi, eşitlik ve adalet kavramları yatmaktadır (Hidalgo, Chavez ve Ramage, 1996'dan akt., Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009) ve bu kavramlar eğitimde imkân ve fırsat eşitliği düşüncesini de ortaya çıkarmaktadır. Bu temel fikir, farklılıklara sahip bütün öğrencilere eğitim olanaklarından aynı eşitlikte yararlanma fırsatı verilmesi gerçeğini ileri sürerek; eğitimde eşitsizliklerin karşısında durmakta, toplumda yaşayan bütün vatandaşların eğitimde eşit haklar alabilmelerini ve herhangi bir gruba hiçbir şekilde ayrıcalık tanınmaması gerektiğini savunmaktadır.

Çokkültürlü eğitim her öğrencinin aynı yolla öğrenemeyeceğini vurgulamaktadır; çünkü toplumdaki her öğrenci aynı değildir (Banks ve Banks, 2005; Gollnick ve Chinn, 2009; Manning ve Baruth, 2004; Yao, Buchanan ve Brown, 2009). Dolayısıyla da toplum içinde ortaya çıkan eşitsizlikler müfredata, kitaplara, öğretmen davranışlarına ve beklentilerine, öğrenci-öğretmen etkileşimlerine, dillere, okulun yapıtlarına ve okul kültürüne yansımaktadır (Banks, 2009). Bu nedenle öğrenciler din, dil, ırk, etnisite, cinsiyet, zekâ ve ekonomik olarak farklılaştıkça okullar da bu öğrencilere müfredattaki kavramları nasıl daha etkili öğretebileceğinin yollarını aramaya başlamaktadır.

Nieto ve Bode'ye göre (2008) ise çokkültürlü eğitim yedi temel madde altında toplanmaktadır. Bu maddelere göre;

- Çokkültürlü eğitim ırkçı olmayan bir eğitimidir.
- Çokkültürlü eğitim temel eğitimidir.
- Çokkültürlü eğitim bütün öğrenciler için önemlidir.
- Çokkültürlü eğitim yaygındır.
- Çokkültürlü eğitim sosyal adalet için eğitimidir.
- Çokkültürlü eğitim süreçtir.
- Çokkültürlü eğitim eleştirel pedagojidir.

Bu maddelerden birincisine göre; çokkültürlü eğitim, basmakalıp klişeler üretmenin ve ayrımcılığın karşısında olduğu gibi çoğulculuğu vurgulayan; kapsayıcı, ırkçılık ve ayrımcılıkla savaşılan bir eğitimidir. İrkçı olmayan çokkültürlü eğitim, öğretmenlerin öğretimlerini düzenlemesini ve ırkçılığa karşı farkındalıklarını, becerilerini ve yeterliklerini arttırmayı gerekli kılmaktadır. Ayrıca bu eğitim sosyal adalet için mücadele etmeyi ve çalışmayı, herkesin işi olarak görmektedir.

İkinci maddede çokkültürlü eğitim, temel bir eğitim olarak görülmektedir. Bu anlayışa göre çokkültürlü eğitim, okuma, yazma, aritmetik ve bilgisayar becerileri gibi temel becerileri kapsamalıdır. Öğretim müfredatı birçok farklılıklara ve bu farklılıklardan bilgilere yer vermeli ve ayrımcılıktan uzak durmalıdır. Ayrıca tarih, edebiyat, coğrafya, bilim ve felsefe gibi alanların müfredatlarında farklı gruplar dikkate alınmalıdır.

Üçüncü maddede çokkültürlü eğitimin sadece kırsal, dezavantajlı ve riskteki öğrenciler için değil bütün farklı gruplardan öğrenciler için önemli ve faydalı olduğuna dikkat çekilerek; bu eğitimin bütün farklılıkları kapsayıcı olduğuna değinilmiştir. Dördüncü başlık ise çokkültürlü eğitimin belli periyodlarla yapılan bir eğitim olmadığını, yaygın bir eğitim olduğunu işaret etmektedir; çünkü çokkültürlü eğitim okul ikliminden tutun da müfredata, öğretmen-öğrenci etkileşimine kadar eğitim ve öğretimin her aşamasında kendisini hissettirmektedir.

Beşinci maddeye göre; çokkültürlü eğitim sosyal adalet için öğretmen ve öğrencilerin eylemlerini teşvik etmektedir. Ayrıca eğitim, demokratik idealleri bünyesinde barındırmalı ve eğitimin temel amaçlarından biri demokrasi olmalıdır. Öğrenciler toplumun demokratik üyesi olma yolunda teşvik edilmeli; eğitim, eşitsizlikleri ortadan

kaldırmalı ve gücün dengeli dağılımında rol oynamalıdır. Öte yandan eğitimde öğrenci hak ve sorumlulukları ön plana çıkarılmalı ve öğrenciler bu sorumlulukları hakkında bilgilendirilmelidir.

Altıncı madde ise çokkültürlü eğitimin devam eden bir süreç olduğuna dikkat çekmektedir. Çünkü bilgi sonsuzdur ve hiç kimsenin çokkültürlülük hakkındaki bilgisi yeterli değildir. Çokkültürlü eğitim süreçtir; çünkü insanlar arası ilişkiyi gerektirir. Öğrenci başarısı, öğrenme çevresi, öğrencilerin tercihleri ve diğer kültürel değişkenler ise soyut değerlerle ilgilidir. Öte yandan çokkültürlü eğitim genellikle tartışmalıdır, politik olarak değişkendir ve tartışmalı bir içeriğe sahiptir. Dolayısıyla tartışmalar yaratmakta ve klişeleri kırmaktadır. Bu yönüyle çokkültürlü eğitimin yine devam eden bir süreç olduğu ortaya koyulmaktadır. Son olarak çokkültürlü eğitim eleştirel pedagojidir. Çokkültürlü müfredatın temel amacı, öğrencilerin karar verme ve sosyal eylem becerilerini geliştirmektir. Öte yandan çokkültürlü yaklaşım eleştirel düşünmeyi, bunu yansıtmayı ve eyleme dökmeyi teşvik etmektedir. Bu süreçte öğrenciler özgür olmalı ve güçlendirilmelidir. Bu eleştirel pedagojinin temelidir. Bunun karşısı Freire'nin ifadesiyle evcilleştirilmiş eğitimdir. Evcilleştirilmiş eğitim için eğitim, bilgi aktarımı iken; özgür eğitim için eylemin aktarımıdır. Bu noktada çokkültürlü eğitim, evcilleştirilmiş eğitimin ve okullaşmanın karşısındadır ve buna direnmektedir. Dolayısıyla da özgür okulları, bireyleri ve müfredatı yaratmayı amaç edinmiştir.

Banks'ın çokkültürlü eğitim çerçevesi ve boyutları

Çokkültürlü eğitim uygulamalarına ilişkin araştırmacı James Banks'ın yaklaşımı geniş rağbet görerek çokkültürlü eğitim konusunda etkili olmuş ve eğitim uygulamaları onun yaklaşımı esas alınarak düzenlenmiştir (Nohl, 2009). Banks'ın yaklaşımının ilk boyutu olan içeriğin entegrasyonu boyutu, bir konu alanındaki kavramları, ilkeleri, genellemeleri ve teorileri göstermek amacıyla öğrencilere farklı etnik grup ve kültürlerden örnekler gösterilmesini ifade etmektedir. Ayrıca bu boyutta öğretmen farklı kültürlerin öğretim araçlarını ve dilini kullanmaya özen göstermelidir.

İkinci boyut bilginin inşa edilmesidir. Bu boyut çeşitli konu alanlarında oluşturulan bilgi üretme sürecine ve herhangi bir kişinin kültürel varsayımlarının, deneyimlerinin ve bakış açılarının yapılandırılmış

bilgiyi nasıl etkilediğine odaklanmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin anlamasına, sorgulamasına yardım etmeli; öğrencilerin üstü kapalı kültürel varsayımlarının, kültürel kaynaklarının, bakış açılarının ve belli bir disipline karşı önyargılarının yapılandırılmış bilgiyi nasıl etkilediğini belirlemelidir.

Üçüncü boyut olan önyargıları azaltma boyutu, öğrencilerin farklı ırk ve etnik gruptaki öğrenciler hakkında olumsuz düşüncelerle okula geldiği düşüncesine dayanmaktadır. Bu boyutta, öğrencilerin diğer öğrencilere özellikle de azınlık öğrencilerine karşı olan önyargılarını azaltmalarına ve bütün insanlığa karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olma hedeflenmektedir.

Eşitlikçi pedagoji boyutu ise öğretmenlerin, her öğrencinin akademik başarısını sağlamak amacıyla öğretme stratejileriyle öğrencilerin öğrenme stillerini eşleştirmesidir. Eşitlikçi pedagojiyi kullanan öğretmenler, kullandıkları öğretim yöntemlerinin çokkültürlü konuları yansıtıp yansıtmadığını belirlemeli ve öğretim yöntemlerini bu konulara uygun bir şekilde düzeltmek için bilinçli bir şekilde analiz etmelidir. Ayrıca bu boyuta göre okul müdürü, öğretmenlere öğrencilerinin kültürleri hakkındaki bilgilerini arttırmada yardımcı olmalı, öğretimde önyargıları azaltmalı ve öğrencilerin kültürünü öğretimin bir parçası haline getirmelidir.

Son boyut ise okul kültürünü ve sosyal yapısını geliştirir. Bu boyutta Banks, bütün gruptan öğrencilerin güçlendirilmesini ve eşitliğini sağlamak için okul kültürünün ve örgütün yapılandırılmasının gerektiğine dikkat çekmektedir. Okul kültürünü geliştirmeyi teşvik eden değişkenler ise ders dışı etkinliklere katılım, akademik başarı, üstün yetenekli ve özel eğitim programlarına kayıt olma, öğrencilerin ve personelin olumlu etkileşimi olarak sıralanabilir. Ayrıca bütün personelin, öğrenci ve velilerin okulun yeniden yapılanmasına katılımlarıyla birlikte özel eğitim programları, spor faaliyetleri vb. etkinliklerle bütün personelin etkileşimi sağlanmalıdır. Okul başarısının sağlanması ise okul politikası, müfredat ve örtük program, öğrenme ve öğretme stilleri, okulda kullanılan dil, kararlara katılım, danışma programları, değerlendirme ve sınav süreçleri, öğretim materyalleri, okul personeli, okul içi tavırlar- inançlar vb. değişkenleri gözden geçirmeyi gerektirmektedir (Banks, 2001; 2004; 2006; Banks ve Banks, 1993).

Çokkültürlü eğitimin amaçları

Gay (1994) çokkültürlü eğitimin özel amaçlarının okul yapıları, zaman, okul içi amaçlar ve paydaşlar gibi bağlamsal değişkenlere göre değişebileceğini; temel amaçlarının ise yedi başlık altında toplanabileceğini ifade etmektedir. Bu amaçlar etnik ve kültürel okuryazarlık, kişisel gelişim, tutum ve değerleri açıklama, çokkültürlü sosyal yeterlik, temel beceri kazanımı, eğitimsel eşitlik ve mükemmellik ve son olarak da sosyal reform için güçlendirme olarak sıralanmaktadır. Etnik ve kültürel okuryazarlık amacı, okul programlarının kültürel çoğulculuğu içeren biçimde düzenlenmesini gerektirmekte; bireylerin kendi kültürleriyle birlikte diğer kültürel ve etnik farklılıkları fark etmelerini ve saygı duymalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

Kişisel gelişim, bireyin kendisini daha iyi anlamasını, benliğine ilişkin olumlu tutum geliştirmesini ve diğer bireylerin etnik kimliğine saygı göstermesini vurgulamaktadır. Bunun yanında kişisel gelişim, öğrencilerin entellektüel, akademik ve sosyal başarılarına da odaklanmaktadır. Tutum ve değerleri açıklama amacı ise farklı kültürlere ait olan bireylerin kendi değerlerini ve tutumlarını açıklamalarını, diğer bireylerin bu kültürleri tanımalarını, önyargılarından uzak bir şekilde diğer kültürlere saygı duymalarını hedeflemektedir. Ayrıca bu amaca göre insan onuru, adalet, eşitlik, özgürlük ve demokrasi gibi kavramlar çokkültürlü eğitimin temel değerleri olarak ifade edilmektedir.

Çokkültürlü eğitimin diğer bir amacı olan sosyal yeterlikler öğrencilerin etnik ve kültürel olarak kendilerinden farklı diğer öğrencileri anlayabilmesini, onlarla etkileşimlerini ve iletişimlerini; temel beceri kazanımı ise farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin temel okuma-yazma becerilerini öğrenmelerine yardımcı olmayı ve bu öğrencilerin matematik, problem çözme, eleştirel düşünme ve çatışma çözme gibi entelektüel becerilerinin gelişimi amaçlamaktadır. Eğitimsel eşitlik ve mükemmellik amacı ise temel beceri kazanımıyla yakından ilişkilidir. Burada her öğrencinin en yüksek kalitede eğitim alma hakkı olduğu ve herkese eşit eğitim fırsatlarının yaratılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca bu amaca göre çokkültürlü eğitim bütün öğrencilere onların kültürel yaşamlarıyla ilgili seçenekler ve öğrenme çevresi sunmalı, avantajlı veya dezavantajlı hiçbir öğrenci geride kalmamalıdır. Öte yandan öğrencilere sunulan seçenekler öğrencilerin entelektüel kapasitelerini maksimum düzeye ulaştırmaya fırsat vermelidir.

Son olarak toplumsal değişme için kişisel güçlendirme amacı, toplumu genişletecek olan okullarda değişim sürecini başlatmayı hedeflemektedir. Bu amaç öğrencilerin tutumlarının, değerlerinin, alışkanlıklarının ve becerilerinin geliştirilmesiyle gerçekleşecektir. Çokkültürlü eğitimin amaçlarına ilişkin Nieto ve Bode'nin (2008) görüşleri ise üç temele dayanmaktadır. Bunlar;

- Eşitsizliğin üstesinden gelmek ve eşit bir eğitime ulaşmayı teşvik etmek,
- Bütün öğrencilerin başarısını arttırmak ve onların eşit ve yüksek kalitede eğitim almasını sağlamak,
- Öğrencilerin demokratik bir toplumun üretken ve eleştirel bir üyesi olabilmesi için onları bir çırak olarak yetiştirmek olarak sıralanabilir.

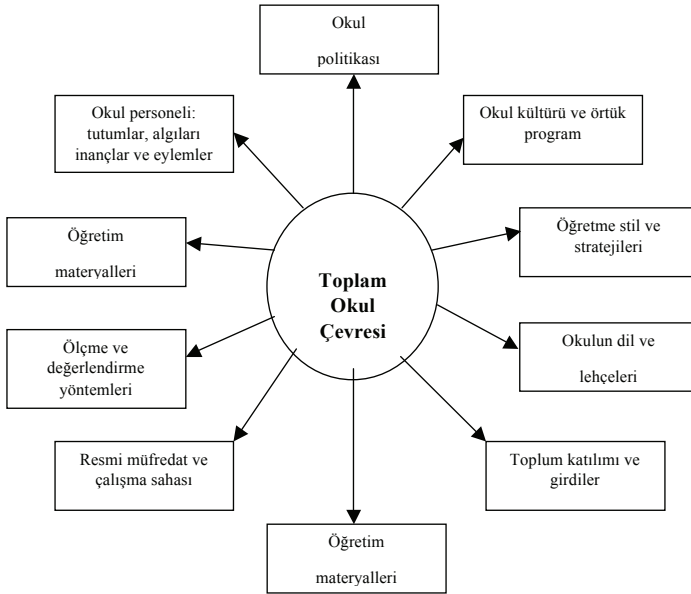
Bu amaçlardan birinci amaca göre çokkültürlü eğitim, okuldaki eşitsizlikleri ve sınıfsal tabakalaşmaları engellemek zorundadır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmeleri ve daha iyi bir eğitim almaları için onlara yardım edilmeli ve onlara iyi bir öğretim verilmelidir. İkinci amaç ise eşit bir şekilde öğrenmeyi çokkültürlü eğitimin merkezine koymaktadır ve öğrencilerin eşit bir şekilde öğrenebilmesi için onlara çokkültürlü öğretim çevresi yaratmanın gerekliliğine değinmektedir. Üçüncü ve son amaçta ise gerek öğrencilerin gerekse toplumun sağlığı için öğrencilerin demokratik bir insan olabilmeleri gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca bu amaca göre öğrencilerin kültürlerarası becerilerinin, adalet ve eşitlik anlayışlarının geliştirilmesine değinilmektedir. Tablo 1.'de çokkültürlü eğitime ilişkin farklı paradigmlar gösterilmiştir. Bu paradigmlar tarihsel süreç içerisinde aşama gelişmiştir.

Tablo 1.
Çokkültürlü Eğitime İlişkin Paradigmlar

Paradigma	Temel Varsayımlar	Temel Amaçlar	Okul Programı ve Uygulamalar
Etnik katkı	Etnik içerik, kısıtlanmaksızın ve yeniden tanımlama olmaksızın müfredata eklenebilir.	Özel üniteler, dersler ve etnik tatiller müfredata eklenerek müfredat entegre hale getirilebilir.	Özel etnik çalışmalar ünitesi, etnik yemeklere ve tatillere odaklı etnik çalışmalar kursu, etnik kahramanlar ünitesi.
Benlik kavramı geliştirme	Etnik içerik, azınlık öğrencilerinin benlik kavramını artırabilir. Birçok azınlık öğrencisi düşük benlik algısına sahiptir.	Azınlık öğrencilerinin akademik başarılarını ve benlik algılarını arttırmak.	Etnik grupların toplumun inşasında yaptığı katkıyı vurgulayan etnik çalışmalara özel ünitelerde yer vermek, etnik gruptan ünlü bireylere ünitelerde yer vermek.
Kültürel yoksunluk	Birçok düşük gelirli ve azınlık öğrencileri, okulda başarılı olmak için ihtiyaç duyduğu kültürel özelliklerden ve bilişsel becerilerden engellendiği için evlerinde ve kendi topluluklarında sosyalleşmektedir.	Düşük gelirli veya azınlık öğrencilerin okula getirdiği kültürel özellikleri ve bilişsel açıkları tamamlamak.	Davranışçı ve yoğun telafi edici eğitim deneyimleri yaşatmak.
Kültürel farklılık	Etnik gruplar güçlü, zengin ve farklı kültüre sahiptirler.	Okulun öğrencilerin kültürel özellikleriyle tutarlı öğretme stratejileri kullanması, azınlık gençliğinin kültürünü yansıtması ve bu kültürlere saygı göstermesi için okulu bu doğrultuda değiştirmek	Kültürel olarak sorumlu ve duyarlı öğretme stratejileri kullanmak
Dil	Dilbilimsel açıdan azınlık öğrencileri okullarda genellikle başarı açısından zayıftırlar.	İlköğretimi öğrencinin evinde konuştuğu dilde sağlamak.	İngilizce'yi ikinci dil olarak öğretmek, çift dilli çift kültürlü eğitim programları
Kültürel ekoloji	Azınlıkların düşük akademik başarıları, toplumdaki ana kültüre karşı zıtlıklarına dayanır.	Azınlıkların ana kültüre tamamen dâhil olmaları için marjinalleşmelerine fırsat tanımak.	Azınlıkların kültürlerini ev sahibi toplumun kültürü ile tutarlı hale getirmek için azınlık topluluklarının kültürünü değiştirecek eğitimsel müdahaleler.
Kimliksizleştirmeyi koruma	Bireylerin basmakalıp klişeler haline getirilmesi ve böyle hissetmesi, onların kendi kimliklerini tehdit edici hale getirir.	Marjinal gruplardan öğrencileri, basmakalıp klişeleri ve basmakalıp klişe tehditlerini azaltmak.	Azınlık öğrencilerine yöneltilen basmakalıp klişeleri azaltan eğitim programlarını uygulamak.
Yapısal	Okullar ırkçılığı ve ayrımcılığı azaltmada ve düşük gelirli azınlık öğrencileri arasında eşit fırsatlar sunmada sınırlı role sahiptir. Düşük gelirli ve azınlık öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için ekonomi politikalarında yapısal değişikliklere ihtiyaç vardır.	Radikal sosyal ve ekonomik değişikliğe öğrenci ve öğretmenlerin bağlılığını geliştirmeye yardımcı olmak. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin sosyal hareketliliğin, ekonomik engellemelerin, ekonomi politikasının yapısal faktörlerini anlamasına yardımcı olmak.	Eşitliği teşvik eden, öğrencilerin ırkçılığın ve ayrımcılığın temellerini anlamasına yardımcı olan ve bu yapısal konuları adres gösteren eğitim programları uygulamak.
İrkçilik karşıtı	Azınlık gruplarının eğitimsel eşitsizlikleri, bireysellikten, kültürel farklılıktan, sosyal yapıdan ve ırkçılıktan dolayı hayli fazladır.	Okulları, öğretmenleri ve öğrencileri ırkçılık karşıtı değişkenlerinin her birini anlaması için teşvik etmek.	Önyargıları azaltmaya, kültürel varsayımların ve bu varsayımların sosyal ve eğitimsel etkilerinin analizine, özellikle okul ortamında grup kimliğini anlamaya ve gruplararası etkileşime; kurumsal ırkçılığın farklı taraflarını anlamaya ve bunun okulu nasıl etkilediğine ilişkin programlar

Çok faktörlü paradigma

Okulları çevresiyle birlikte bir bütün olarak ele alan ve bütüncül paradigma olarak kavramsallaştırılan bu paradigma eğitsel reformlarda ve müdahalelerde ihtiyaç duyulan bir anlayıştır (Şekil 2.1). Okullar sosyal bir sistem olarak ele alındığında; öğrencilerin akademik başarılarını, demokratik davranış ve değerlerini arttırmak için öğrencilere yardım edebilecek okul reformu fikri eğitimcilere yardımcı olabilir. Hem kuram hem de uygulama öğrencilerin akademik başarılarını (Lee, 2002), demokratik davranış ve değerlerini arttırmak için eğitimcilerin başarılı bir şekilde müdahale etmesi gerektiğini göstermektedir (Banks, 2009). Bir sosyal sistem olarak kavramlaştırılan okul kavramı, okulun çokkültürlü eğitimi başarılı bir şekilde uygulaması için eğitimcilerin değişim stratejilerini, reformları, toplam okul çevresini formüle etmesi ve başlatması anlamına gelmektedir. Müfredat materyalleri ve müfredat gibi unsurlardan herhangi birinde reform yapmak önemlidir; ancak yeterli değildir. Müfredatın yanında diğer unsurların da reform hareketiyle değişimi çokkültürlü bir eğitim ortamı yaratmak amacıyla önemlidir (Banks, 2009).



J. A. Banks'in "The Routledge international companion to multicultural education" (2009, s.27) adlı kitabından uyarlanmıştır.

Şekil 2.1 Toplam okul çevresi

Çokkültürlü öğretim

Çokkültürlü öğretim, sınıftaki çevreyi öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeye teşvik eden; onları koruyan ve onlara saygı gösteren mekânlar haline getirmekten geçmektedir. Çokkültürlü öğretimde öğretmenler, öğrencilerin kültürler arası yeterliklerini arttırmada ve bir dünya vatandaşı olmalarında onlara yardımcı olmalı; onların toplumsal koşullarını geliştirmek için sosyal eylemlerini, sevecenliklerini, eleştirel ve tarafsız düşüncelerini teşvik etmelidir (Bennet, 2007).

Çokkültürlü öğretimde müfredat ise farklılıkları ve çoklu bakış açılarını içerecek şekilde yaratılmalı, öğrencilerin kendi kültürlerini ve tarihlerini öğrenmelerine yardımcı olmalı ve ayrıca öğrencilerin kültürel bakış açılarını sosyolojik ve psikolojik olarak geliştirmesine imkân tanınmalıdır. Bennet'e (2007) göre çokkültürlü öğretim müfredatı altı temel amacı taşımaktadır. Bu altı temel amaç aşağıda sıralanmıştır.

- Çoklu tarihi bakış açıları geliştirmek: Öğrencilerin kendi ve diğer milletlerin tarihlerine ilişkin bakış açılarını geliştirmeyi hedeflemektedir.
- Öğrencilerin kültürel bilinçlerini güçlendirmek: Öğrencilerin kendi kültürlerine dair bilgi, beceri, davranış ve tutumlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır.
- Kültürlerarası yeterliklerini güçlendirmek: Öğrencilerin sadece kendi kültürlerine değil; diğer milletlerin işaretlerine, diline kısaca iletişim şekillerine dair yeterliklerini arttırmayı amaçlamaktadır.
- Irkçılığın, cinsiyetçiliğin, önyargının ve ayrımcılığın her türüyle mücadele etme: Farklı ırk, cinsiyet veya etnik gruplara dair basmakalıp ön yargılar üretmenin önüne geçmeyi hedeflemektedir.
- Yeryüzünün durumu ve küresel dinamikler hakkında bilinci arttırmak: Evrende var olan gelişmeler, dünyanın mevcut durumu, eko sistemde yaşananlar hakkındaki yeterlikleri arttırmak hedeflenmektedir.
- Sosyal eylem becerileri oluşturmak: Bu beceriler gelecekte evreni ve insanlığı tehdit edecek başlıca problemlerin üstesinden gelmek için kazanılması gereken bilgi, davranış ve tutumları içermektedir.

Çokkültürlü öğretmen eğitim programları

Çokkültürlü eğitimin etkililiği, öğretmen eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesinden; bu programların farklılıklara, kültürel sorumluluklara ve sosyal adalete odaklanmasından (Cockrell, Placier, Cockrell ve Middleton, 1999; Grant, 1997); program boyunca çokkültürlü kavramların yaygın bir şekilde kullanılmasından geçmektedir (Goodwin, 1994; Ladson-Billings, 1994). Öğretmenlerin bu eğitim programlarını başarıyla tamamlaması için onlardan kültüre duyarlı pedagojiye sahip olması beklenmektedir (Townsend, 2002). Kültürel olarak duyarlı pedagojiye sahip öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler ise Irvine ve Armento (2001) tarafından aşağıda sıralanmıştır:

- Kültürel olarak sorumlu eğitimciler her öğrenci için yüksek akademik ve kişisel beklentiler içinde olmalı ve bütün öğrencilerin potansiyellerinin en yüksek düzeye yükseltilebileceğine ve hepsinin öğrenebileceğine inanmalıdır.
- Öğretmenler, bütün öğrencilerin öğrenmesi için onların yeterli fırsatlara ve gerekli öğrenme kaynaklarına eşit şekilde erişimini sağlamalıdır.
- Öğretmenler, öğrenme çıktılarının bütün öğrenciler için anlamlı, ilgili, faydalı ve önemli olduğuna inanmalıdır.
- Öğretmenler, bütün öğrenciler için öğrenme-destek toplulukları (aileler, akran grupları, topluluk merkezleri) oluşturmalıdır.
- Öğretmenler, akademik uygulamaları öğrencilerin önceki bilgi, deneyim, beceri ve inançlarının üzerine inşa ederek ve eşleştirerek onların en yüksek düzeyde gelişmesini kolaylaştırmalıdır.
- Öğretmenler, kültürel farklılıklara gerçekten saygılı, ortaklık temelinde dayanan ve destekleyici okul ve sınıf atmosferi inşa etmelidir.
- Öğretmenler sosyal adalete, demokrasiye ve eşitliğe dayalı sınıf iklimini teşvik etmelidir.
- Öğretmenler kişisel güçlendirmeyi, özyeterliği, olumlu özsaygıyı ve toplumsal reformlara inanmayı teşvik etmelidir.
- Öğretmenler, farklılıkları insanların ortaklıkları kadar değerli görmelidir.

➤ Öğretmenler, rollerinin ve sorumluluklarının bütün öğrenciler için etkili ve güçlendirilmiş öğretimi sağlamak olduğuna inanmalıdır.

Çokkültürlü öğretim yeterliği

Çokkültürlü eğitim, öğrenme-öğretme sürecinin öğrenciler arasındaki dil, din, cinsiyet, sosyal sınıf gibi farklılıkları kabul eden, bu farklılıklara saygıyı temel alan ve farklılıkları birlikteliğe dönüştüren bir yapıda inşa edilmesidir. Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasında ve öğrencilerin çokkültürlü farkındalıklarını arttırmada okul müdüründen tutun da hizmetlisine kadar okul içi ve dışı bütün paydaşlara önemli görevler düşmektedir. Ancak çokkültürlü eğitim yapısının inşa edilmesinde kritik rolü öğretmenler üstlenmektedir. Dolayısıyla da bu noktada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusundaki yeterlikleri ele alınması gereken bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çokkültürlü eğitim üzerine çalışan birçok araştırmacı eğitim-öğretimin baş aktörleri öğretmenlerin bu hususta bazı yeterliklere sahip olmaları gerektiğini ifade ederek öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin farkındalıklarını arttırmak amacıyla öğretmen eğitimi programlarında farklı yaklaşımları gündeme getirmişlerdir. Bu araştırmacılardan Sue ve diğerleri (1982) öğretmenlere yardımcı olması amacıyla çokkültürlü farkındalık, bilgi ve beceri olmak üzere üç yeterlik alanı belirlemişlerdir. Bu yeterliklerden ilki olan çokkültürlü farkındalık, öğretmenlerin kendi kültürel sosyalleşme sürecinin ve önyargılarının farkında olması olarak ifade edilirken; çokkültürlü bilgi yeterliği öğretmenlerin farklı öğrencilerin sosyo-politik gerçekleri ve dünya görüşleri hakkında bilgi sahibi olmasını içermektedir. Üçüncü boyut olan çokkültürlü beceri boyutunda ise öğretmenlerden farklı bireylerle başarılı etkileşimde bulunması beklenmektedir.

Çokkültürlü öğretim yeterliklerine dair görüşler Sue ve diğerlerinin (1982) görüşleri ile sınırlı değildir. Washington (2003) çokkültürlü bilginin; bilme, inanma ve anlama bileşenlerini öğretmen yeterliklerinin temelleri olarak görmüş; çokkültürlü yeterlikleri kendini anlama, diğerlerinin kültürünü anlama ve akademik-çokkültürlü yeterlik olmak üzere üç temel başlık altında ele almıştır. Grant (1997) ise kültürel olarak farklı temellerden gelen öğrencilerin öğretimi için öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri üç temel alanda toplamıştır. Bunlardan

ilki farklı kültürlerden gelen öğrenciler hakkında bilgi sahibi olma ve değerlendirme becerisi iken diğeri bu çocukların aileleri ve kendileriyle olumlu iletişim becerisidir. Üçüncü beceri olarak ise öğretmenlerden okul müfredatına eleştirel bakabilme becerisi beklenmektedir.

Gay'in (2002) bakış açısına göre öğretmenler çokkültürlü öğretim yeterliklerini sağlamak üzere kendi kültürel kimliğinin ve önyargılarının farkında olmalı, kendi kültüründen farklı olan grupların dünya görüşlerini öğrenmeli ve kültürel farklılıklara duyarlı öğretim yöntemlerini geliştirmelidir. Cochran-Smith (1997) ise eğitimin siyasetten bağımsız bir çaba olmadığını vurgulamakta; öğretmenlerin öğretimin sosyal, politik ve tarihi temelleri üzerinde eleştirel bakış açılarına sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Yazara göre öğretmenler, öğrenci toplulukları içerisinde çalışma imkânı sağlamalı, öğrencileri okula getirdiği bütün farklılıklarla birlikte yetiştirmeli ve öğretim etkinliklerini müfredatın belirgin eşitsizliklerini ortadan kaldırmak üzere gerçekleştirmelidir. Taylor ve Quintana (2003) ise çokkültürlü yeterlikleri farklı düzeylerde ele alarak; öğretmenlerin birey, sınıf ve okul düzeyinde çokkültürlü öğretim becerilerine sahip olması gerekliliğinin altını çizmiştir.

Milner (2006) diğer yazarların görüşlerine paralel olarak öğretmen adaylarının yeterliklerini arttırmak amacıyla çokkültürlü bilgi, beceri ve eğilim kazandırmanın gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca ırksal farkındalığı ve sosyo-politik gerçekleri işaret ederek; öğretmenlerin kendileri ve diğerleri hakkında eleştirel düşünmesine, bir dersi öğretirken kuram ve uygulamayı bütünleştirmesine ve derslerde çokkültürlü uygulamalara yer vermesine dikkat çekmektedir. Özetle öğretmenlerin dünya görüşlerini, önyargılarını ve farklı etnik gruplardan öğrencilere karşı öğretim becerilerini özdeğerlendirmesi ve diğer etnik gruplara ilişkin bilgisi yazarların altını çizdiği ortak noktalar olarak gösterilebilir (Gallavan, 1998; Gay, 2002; Grant ve Gillette, 2006). Çokkültürlü eğitim yeterliğine güncel ve kapsamlı bir yaklaşım geliştiren Spanierman ve diğerlerine göre (2011) ise çokkültürlü öğretim yeterliği, öğretmenlerin sürekli bir şekilde *a*) çokkültürlü konularla ilgili tutum ve inançlarını keşfettiği, *b*) belirli kesimlere ilişkin anlayışlarını arttırdığı ve *c*) çokkültürlü farkındalığının ve bilgisinin öğretim sürecine, öğrenci ve aileleriyle etkileşimine etkisini belirlediği tekrarlanan bir süreçtir. Bu dinamik süreç, öğretmen, öğrenci ve veliler gibi yakın faktörlerle kamu politikaları, ekonomi, etnik ilişkiler gibi en uzak faktörler arasındaki karmaşık etkileşimleri kapsamaktadır.

Spanierman ve diğerleri (2011) çokkültürlü öğretim yeterliğini üç boyutta ele almışlardır. Bu boyutlar; farkındalık, bilgi ve beceriler olarak sıralanmaktadır. Bu boyutlardan farkındalık yeterliği, öğretmenin kendisinin ve öğrencilerinin kültürel varlıklar olduğunun farkında olmasına dayanmaktadır. Ayrıca bu yeterliğe göre öğretmenler tutum ve önyargılarının, bütün öğrenciler için kültürel olarak duyarlı öğrenme çevreleri yaratma ihtiyacının farkında olmalıdır.

İkinci boyut olan çokkültürlü öğretim bilgisi boyutu ise öğretmenlerin farklı topluluklara, sosyo-tarihsel ve sosyo-politik gerçeklere, grup-İçi ve gruplararası farklılıkları etkileyebilecek kültürel farklılıklara (örn. etnik kimlik, cinsiyet, dil vb.) ilişkin öğretim stratejilerine ve kültürel olarak sorumlu pedagojiye hâkimiyetini göstermektedir. Yazarlara göre son boyut çokkültürlü öğretim becerileri olarak ifade edilmiştir. Bu beceriler ise *a*) bütün öğrencilerin kişisel gelişimine ve akademik başarısına olanak tanıyacak seçme, geliştirme, uygulama ve değerlendirme stratejileri yeteneğine sahip olma *b*) kültürel olarak duyarlı davranış yönetimi strateji ve müdahaleleri seçme ve uygulama *c*) kültürel duyarlılık açısından okul politikalarını, prosedürlerini, uygulamalarını değerlendirme ve devam eden değerlendirmelere katılma olarak sıralanmaktadır.

Görüleceği üzere öğretmenlerin çokkültürlüğe ilişkin farkındalıkları, çokkültürlülüğe ve farklılıklara karşı duyarlı ve önyargısız davranarak tedirginlik duymamaları, farklılıkların olduğu sınıflarda çeşitli çokkültürlü becerilere, kültürel olarak sorumlu bir öğretim anlayışına ve zengin bir bilgiye sahip olmaları birçok araştırmacı tarafından çokkültürlülüğün vazgeçilmez öğeleri olarak görülmektedir (Gay, 2002; Grant ve Gillette, 2006; Ponterotto, Baluch, Grieg ve Rivera, 1998; Taylor ve Quintana, 2003; Washington, 2003). Bunlara ek olarak öğretmenlerin, öğretim müfredatlarına çokkültürlü etkinlikleri nasıl ekleyeceğini ve çokkültürlü öğretim stratejilerini nasıl kullanacağını bilmesi farklılıklara sahip öğrencilerin öğretiminde onlara kolaylıklar sağlayacaktır. Öte yandan öğretmenlerin bölgenin, topluluğun ve okulun kültürüne hâkim olması (Gay, 2002); onların mesleki yaşantılarında farklılıklara karşı açık olmalarını ve çokkültürlü eğitim konusundaki başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Kısaca, bu mesleki yeterlikler öğretmenlerin başarılı bir öğretmen profiline sahip olmalarını sağlayacaktır (Cherry, 2002; Paccione, 2000; Weisman ve Garza, 2002).

Çokkültürlü eğitim araştırmacılarının çalışmaları ve toplumlar içindeki artan kültürel farklılıklar, birçok ülkenin öğretmen yetiştirme yaklaşımlarını ve öğretmenlerden beklentilerini etkilemektedir. Örneğin, Amerikan Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurulu'nun (NCATE) 2008 yılında bütün öğrencilerin öğrenebileceği ve öğrenmek zorunda olduğu amacıyla belirlediği öğretmen yeterliklerindeki altı temel başlıktan birinin farklı öğrencilerle çalışma olduğu göze çarpmaktadır. Bu başlık bütün öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için öğretmen adaylarının gerekli bilgi, beceri ve mesleki eğilimleri göstererek; deneyimlere, uygulamalara ve müfredat değerlendirmelerine hâkim olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin farklı kültürlerden öğrencilerle çalışabilmesi, farklılıklara ilişkin yeterliklere sahip olabilmesi, bütün öğrencilerin öğrenebileceği bir ortamı ve onlara daha kaliteli bir eğitim sağlaması öğretmenlerden beklenen diğer hususlardır. Bunları gerçekleştirmek amacıyla bütün öğretmen eğitimi kurumları, aday öğretmenleri gerekli içerik, pedagoji, mesleki bilgi ve öğretim becerileriyle donatarak sisteme sevecen ve yetkin öğretmenler kazandırmak zorundadır (NCATE, 2012). Bu nedenle de birçok üniversite, çokkültürlü eğitimi ders olarak programlarına dâhil ederek; öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimle ilgili en az bir ders almalarını istemektedir (Diaz, 1994'dan akt., Çırık, 2008).

İngiltere'de ise öğretmenlerden mesleki yaşantılarında, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin gelişimsel, sosyal, dini, etnik ve dilsel özelliklerinin eğitim-öğretim sürecine etkisini dikkate alması ve bu doğrultuda kendilerini yetiştirmesi beklenmektedir (Training and Developmental Agency for School, 2007). Bugün İngiltere Eğitim Bakanlığı'nın aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde belirlediği 33 öğretmen yeterliğinden üçü farklılıklar başlığı altında yer almaktadır. Söz konusu yeterlikler ise 1) öğretmenlerin, öğrencilerin nasıl geliştiğini, bu gelişim sürecinin ve öğrencilerin sağlıklarının bir dizi sosyal, dini, kültürel ve dilsel konulardan etkilendiğini anlayabilmesi; 2) İngilizce'ye ek bir dile sahip veya özel eğitime ihtiyaçları olanlar olmak üzere herkesi kapsayan bütün öğrencilerin öğretimi için etkili kişisel hazırlığın nasıl yapılacağını, farklılıkları uygulamalarda nasıl dikkate alacağını, öğretimlerinde kapsayıcılığın ve eşitliğin nasıl teşvik edileceğini bilmesi; 3) özel eğitim ihtiyaçları, engelleri veya diğer kişisel öğrenme ihtiyaçları olan öğrencileriyle ilgili sorumluluklarını ve özel sorumlulukları olan meslektaşlarının rollerini bilmesi ve anlaması olarak sıralanmaktadır (Department for Education and Skills, 2014).

Tartışma ve Sonuç

Bugün gelinen noktada dünyadaki ülkelerin büyük çoğunluğu çokkültürlü karakterdedir ve küreselleşen dünya, bilim ve teknolojik gelişmelerle sınırların kalktığı ve birçok farklılığı içeren kültürün bir arada yaşadığı, farklılıkların toplumlar için zenginlik aracı olduğu bir hale gelmiştir (Kymlicka, 1998). Aynı zamanda birçok gelişmiş ülke tarafından farklı ırk, din, dil, mezhep, etnisite ve kültürden insanların bir arada yaşaması toplumlar için dezavantaj oluşturmasının aksine refahın, geleceğin ve kalkınmanın anahtarı olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu durum farklılıkların beraberliğini ve farklılıklar arası sağlıklı etkileşimin geliştirilmesini, tüm *farklılıklarıyla birlikte tek bir toplumu* oluşturacak gelecek kuşakların yetiştirilmesinde eğitimde yeni bir anlayış olan çokkültürlü eğitimin öğrenme ortamı olan okullara yansıtılmasını ve okul öncesi eğitimden tutun da yükseköğretime kadar eğitim sistemini yeniden kurgulamamızı gerekli kılmaktadır.

Çokkültürlü eğitim bireyleri bir arada tutan bağları sağlamlaştırırken; diğer taraftan farklılıkları tanıyan, kabul eden ve bu farklılıkları bir zenginlik olarak gören bir anlayış geliştirmek zorundadır. Bu anlayış hem birliği ve farklılıkları kabul etmeyi hem de birlik ve farklılıklar arasında kabul edilebilir bir ilişki kurmayı gerektirmektedir (Parekh, 2002). Çokkültürlü eğitim *farklılıklarla birlikteliği*, her bireyin farklılıklarını yaşayabildiği ancak tek bir toplumun parçası olduğu gerçeğini vurgulamalıdır. Aksi takdirde farklılıklar olmadan birlik, baskı, asimilasyonu ve kültürlerin yok oluşunu; birlik olmaksızın farklılık ise *Balkanlaşmayı* diğer bir deyişle devletin ve milletin, birlik ve bütünlüğünün parçalanmasını doğurabilir. Dolayısıyla birden fazla kültürün bir arada yaşadığı demokratik bir ulus devletinde farklılık ve birlik, nazik bir dengede birlikte var olmalıdır (Parker, 2002'dan akt., Yazıcı ve ark., 2009).

Çoğulculuk, farklılık, demokrasi, eşitlik ve adaleti temel alan çokkültürlü eğitim, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin sağlıklı etkileşimlerini ve onları bir arada tutmayı başarabilmelidir ve bu eğitimin başarıya ulaşmasında en önemli görev ise öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerine diğer arkadaşlarının değerlerine, kimliklerine ve farklılıklarına saygı duymayı öğretebilmeli; onların önyargılardan arınmış, basmakalıp klişeler üretmeyen bireyler olması yolunda çaba göstermeli ve

öğrenme ortamlarını farklılıklara duyarlı hale getirebilmelidir. Bu noktada öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliklerine sahip olması, farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerin geçmişlerini ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak çokkültürlü ve evrensel bakış açısına sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerden farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri hakkında bilgiye ve onların öğretimi için gerekli çokkültürlü uygulama becerilerine hâkim olması beklenmektedir (Gay, 2002). Aksi takdirde çokkültürlü uygulamaların gerçekleştirilmediği ve farklı öğrencilerin okulla bütünleştirilemediği durumlarda öğrencilerin akademik başarısızlığından okuldan ayrılmalarına kadar birçok olumsuz okul çıktısı ortaya çıkabilmektedir (Goodenow ve Grady, 1993; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko ve Fernandez, 1989).

Çokkültürlü eğitim uygulamaları Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde ise, mevcut durumda etnik, dinsel ve mezhepsel olarak birçok farklı kültürel grubu içeren; yabancı ülkelere (Suriye ve Irak) gelen göçlerle bu farklılıkların daha da artabileceği MEB'e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okullarımızı yeniden düşünmemiz ve tartışmamız gerekmektedir. Dolayısıyla bu noktada çokkültürlü öğretim yeterliklerine sahip; dünya görüşlerini, önyargularını ve farklı etnik gruplardan öğrencilere karşı öğretim becerilerini özdeğerlendirebilen, öğrencilerin farklılıkları hakkında bilgi sahibi, bu bilgisini ve farkındalığını beceriye dönüştürebilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada öğretmen yetiştirme anlayışımız yeniden düşünülebilir, mevcut öğretmenlere ve öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitim ve öğretimle ilgili eğitimler verilebilir ve öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliklerini arttırmaya yönelik adımlar atılabilir. Öte yandan MEB müfredatının da farklılıkları temel alınarak yeniden düzenlenmesi üzerinde durulması gereken diğer bir husustur. Derslerin müfredatları oluşturulurken farklı kimliklere sahip gruptan öğrencilerin, tarihleri ve kültürleri bütüncül olarak dikkate alınabilir.

Yükseköğretim sistemimiz açısından ise, üniversitelerini geliştirmeyi hedefleyen ve uluslararasılaşma yolunda adımlar atan Türkiye Cumhuriyeti; Avrupa, Uzakdoğu, Ortadoğu, Balkanlar, Afrika ve Kafkasya'dan öğrencileri ve diğer ülkelere yabancı bilim insanlarını Türk üniversitelerine kazandırarak; üniversitelerini çokkültürlü hale getirebilir ve söz konusu bölgelerde Türk üniversitelerinin cazibesini arttırabilir. Bu durumda akademisyenlerin çokkültürlü yeterlikleri sorgulanır hale gelecektir ve onlardan da bu yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Bu

nedenle akademisyenlerin çokkültürlü öğretim yeterliklerine sahip olması, farklı kültürden bireylere karşı saygı göstererek, önyargılarının farkında olması; üniversitelerde ise çokkültürlü bir ortam yaratılması ve tek tipçi bir zihni anlayıştan uzak durulması gerekmektedir. Ayrıca çokkültürlü eğitimin tarihi geçmişimiz olan Osmanlı İmparatorluğu'ndan bu yana gelen ve hala devam eden farklı etnik, mezhep ve kültürel gruptaki bireylerin ve sayıları iki milyonun üstüne çıkan *Suriyeli* ve *Iraklı Mültecilerin* sosyolojik, kültürel, tarihi, politik ve hatta uzak manada ekonomik sorunlarının üstesinden gelinmesinde yardımcı olabileceği söylenebilir. Ancak bu uygulamalarda üzerinde hassasiyetle durulması ve tartışılması gereken bir husus anadilinde eğitimidir. Türkiye'de 2002 yılından bu yana atılan demokratik hamlelerle isteyen etnik gruplar anadillerini öğrenebilmekte ve özel okullarda anadilinde eğitim alabilmektedir; fakat anadilinde eğitim uygulamasının gerek öğretmen yetiştirme gerekse farklı etnik gruptaki öğrencilerin birbiriyle etkileşimlerinde ve kültürleşmelerinde bazı açmaz ve çıkmazları ortaya çıkarabileceği düşünülebilir. Aynı zamanda bugün bünyesinde birçok farklı ırktan, etnisiteden, dilden, dinden ve mezhepten toplulukları barından, çokkültürlü eğitimi temel alan ve bu eğitimin çıkış noktası olan özellikle A.B.D., İngiltere, Fransa ve Almanya gibi demokratik anlamda gelişmiş ülkeler, saydığımız tüm farklılıkları içeren vatandaşlarına kamu okullarında anadillerini öğrenmelerinin, sınıflarını ve müfredatlarını farklılıklara duyarlı hale getirmenin yolunu açarken neden anadilde eğitime izin vermemektedir? Bu sorunun üzerinde etraflıca düşünülmesi, anadilde eğitimin açmaz ve çıkmazlarının sağlıklı bir şekilde tartışılması gerekmekte ve millet bütünlüğünün bozulmaması doğrultusunda adımlar atılmalıdır.

Kaynaklar / References

- Asfaw, A. T. (2008). *Multicultural education professional development of principals: It's impact on performances of school leadership* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, America.
- Banks, J. (1995). Multicultural education and curriculum transformation. *Journal of Negro Education*, 64(4), 390-400.
- Banks, J. A. (2001). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J.A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68(4), 289-298.
- Banks, J. A. (2006). *Race, culture, and education: The selected works of James A. Banks*. London & New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston: Pearson Education.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. In J. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 3-33). London & New York: Routledge.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (1993). Multicultural education: Characteristics and goals. In J.A. Banks, & C.A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 3-28). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2005). *Multicultural education: Issues and perspectives* (5th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Banks, J., & Lynch, J. (1986). Multicultural education in Western Europe. In J. Banks (Ed.), *Multicultural education in western societies* (pp.125-152). New York: Praeger Publishers.
- Bennet, C. I. (2007). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (6 th ed.). Boston: Pearson.
- Cherry, L. (2002). Multigroup ethnic identity measure with art therapy students: Assessing preservice students after one multicultural self-reflection course. *Art Therapy*, 19(4), 159-163.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200834YLKER%20CIRIK.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Cochran-Smith, M. (1997). Knowledge, skills, and experiences for teaching culturally diverse learners: A perspective for practicing teachers. In J. J. Irvine (Ed.), *Critical knowledge for diverse teachers and learners* (pp. 27-87). Washington: AACTE Publications.
- Cockrell, K. S., Placier, P. L., Cockrell, D. H., & Middleton, J. N. (1999). Coming to terms with “diversity” and “multiculturalism” in teacher education: Learning about our students, changing our practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 351-366. doi: 10.1016/S0742-051X(98)00050-X

- Çötök, N. A. (2010). *Çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve entegrasyon tartışmaları bağlamında Alman eğitiminde Türk öğrenciler: Bremen örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Department for Education and Skills, (2014). *Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training*. <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/tda0600.pdf> adresinden 11.02.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Gallavan, N. P. (1998). Why aren't teachers using effective multicultural education practices? *Equity & Excellence in Education*, 31 (2), 20-27. doi: 10.1080/1066568980310203
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm> adresinden 18.11.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613-629. doi: 10.1080/0951839022000014349
- Gillborn, D. (2008). *Racism an education: Coincidence or conspiracy?* London & New York: Routledge.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2009). *Multicultural education in a pluralistic society* (8th ed.). Columbus, OH: Merrill Pearson.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. doi: 10.1080/00220973.1993.9943831
- Goodwin, A. (1994). Making the transition from self to other: What do pre-service teachers really think about multicultural education? *Journal of Teacher Education*, 45(2), 119-131. doi: 10.1177/0022487194045002006
- Grant, C. A. (1997). Critical knowledge, skills, and experiences for the instruction of culturally diverse students: A perspective for the preparation of preservice teachers. In J. J. Irvine (Ed.), *Critical knowledge for diverse teachers and learners* (pp.1-26). Washington: AACTE Publications.
- Grant, C. A., & Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children. *Journal of Teacher Education*, 57, 292-299. doi: 10.1177/0022487105285894
- Herring, R.D., & White, L.M. (1995). School counselors, teachers, and the culturally compatible classroom: Partnerships in multicultural education. *Journal of Humanistic Education and Development*, 34 (2), 52-65.
- Irvine, J. J., & Armento, B. J. (2001). *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades*. New York: McGraw Hill.
- Kurban, D. (2008). Avrupa Birliği'nin anayasal düzeninde azinlik hakları: Açılımlar, fırsatlar ve olasılıklar. A. Kaya, & T. Tarhanlı (Ed.), *Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları* (s. 269-287). İstanbul: Tesev Yayınları.

- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lee, J. (2002). Racial and ethnic achievement gap trends: Reversing the progress toward equity? *Educational Researcher*, 31 (1), 3-12. doi:10.3102/0013189X031001003
- Luchtenberg, S. (Ed.). (2004). *Migration, education and change*. London : Routledge.
- Manning, M., & Baruth, L. (2004). *Multicultural education of children and adolescent* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Milner, H. R. (2006). Preservice teachers' learning about cultural and racial diversity: Implications for urban education. *Urban Education*, 41, 343-375. doi: 10.1177/0042085906289709
- NCATE, (2012). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. <http://www.ncate.org/Standards/NCATEUnitStandards/UnitStandardsinEffect2008/tabid/476/Default.aspx> adresinden 15.01.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Nohl, A. (2009). *Kültürlerarası pedagoji* (Çev: R. Nazlı Somel). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Paccione, A. (2000). Developing a commitment to multicultural education. *Teachers College Record*, 102(6), 980-1005.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Grieg, T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 1002-1016. doi: 10.1177/0013164498058006009
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491. doi: 10.1080/14675980802568277
- Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, H., Neville, H. A., Mobley, M., Wright, C. V., Dillon, F. R., & Navarro, R. (2011). The multicultural teaching competency scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 46 (3), 440-464. doi:10.1177/0042085910377442
- Sue, D. W., Bernier, J. E., Durrant, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E. J. ve Vasquez-Nuttall, E. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *The Counseling Psychologist*, 10, 45-52. doi:10.1177/0011000082102008
- Taylor, G. M., & Quintana, S. M. (2003). Teachers' multicultural competencies (K-12). In D. B. Pope-Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu, & R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology* (pp. 511-527). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Townsend, B. L. (2002). Leave no teacher behind: A bold proposal for teacher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15, 727-738. doi: 10.1080/0951839022000014402
- Training and Developmental Agency for Schools, (2007). Professional standarts for teachers. London: Author.
- Washington, E. D. (2003). The multicultural competence of teachers and the challenge of academic achievement. In D. B. Pope-Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu, & R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology* (pp. 495-510). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Philadelphia: Falmer Press.
- Weisman, E. M., & Garza, S. A. (2002). Preservice teacher attitudes toward diversity: Can one class make a difference. *Equity and Excellence in Education*, 35 (1), 28-34. doi:10.1080/713845246
- Yao, Y., Buchanan, D. L., & Brown, A. P. (2009). Different drummers: International perspectives on multicultural education. *International Journal of Multicultural Education*, 11(2), 1-18.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200937SEDAT%20YAZICI.pdf> adresinden edinilmiştir.

İletişim:

Gökhan Kılıçoğlu

E-posta: gkilocglu@outlook.com

Okul Müdürlerinin Zaman Yönetimi Becerileri ile Yaşadıkları İş Aile Çatışması Arasındaki İlişki

Niyazi ÖZER
İnönü Üniversitesi

Ali KIŞ
İnönü Üniversitesi

Gönderim tarihi: 3.6.2015

Kabul Tarihi: 15.7.2015

Öz: Bu araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin zaman yönetimi becerileri ile yaşadıkları iş aile çatışması arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi işbirliği ile düzenlenen Yöneticilik Formasyon Kazandırma Kursuna katılan 272 okul müdürüne veri toplama araçları uygulanmıştır. Elde edilen veriler analizinde betimsel istatistikler, tek yönlü varyans analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan müdürlerin haftalık olarak yaptıkları işler içerisinde okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerine liderlik yapma, öğrenci velileriyle görüşme ve okulun gelişimi ve öğrenci başarısının artırılması için çalışanlarla görüş alışverişinde bulunma işlerine daha fazla zaman ayırdıkları belirlenmiştir. Müdürlerin ders programlarını hazırlama, personel için mesleki gelişim etkinlikleri planlama ve telefon görüşmeleri yapma işlerine ise daha az zaman ayırdıkları tespit edilmiştir. Okul büyüklüğü değişkeni açısından yapılan analizlerde müdürlerin zaman yönetimi ve aile iş çatışması puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Yapılan regresyon analizi sonucunda ise zaman tutumlarının aile-iş çatışmasına ilişkin varyansın %5'ini, iş-aile çatışmasına ilişkin varyansın ise %12'sini açıkladığı belirlenmiştir.



Anahtar Kelimeler: Okul müdürleri, zaman yönetimi, iş-aile çatışması, aile-iş çatışması

The Relationship between School Principals' Time Management Skills and Work-Family Conflict

Abstract: The purpose of this study is to determine whether there is a relationship between time management skills and work-family conflict experiences of school principals. To this end, data collection tools were administered to 272 school principals attending Formation Course for School Principals, organized by the cooperation of Inonu University College of Education and Malatya Provincial Directorate for National Education. To analyze data, descriptive statistics, one way ANOVA and multiple regression analysis were used. Results showed that, on a weekly basis, principals devote more time to lead the school, meet with the parents and also talk with school staff about the ways of improving school and increasing the student success. It was also found that principals allocate relatively less time for preparation of school-course program, planning professional training for the teaching staff and making phone calls. For the school size variable, the analysis results showed no statistically significant difference between the scores of time management skills and work-family conflict. Regression analysis suggests that time attitudes of school principals explain approximately 5% of the variance in family-work conflict and 12% that of work-family conflict.



Keywords: School principals, time management, work-family conflict, family-work conflict



Atf için/cite as:

Özer, N., & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin zaman yönetimi becerileri ile yaşadıkları iş aile çatışması arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (11), 103-122.

İnsanlar, toplumlar, şirketler, bölgeler ve ülkeler arasındaki her türlü rekabete hazır olmak için bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler takip edebilmeli ve bunu gerçekleştirebilmek için insanlar yaşantılarını iyi düzenlemelidirler (Kılbaş, 2006). Bu durum gerek iş yaşamında gerekse sosyal yaşamda zamanı yönetme bilgi ve becerisini önemli bir konu haline gelmiştir. Gelişen teknoloji, karmaşıklaşan örgüt ve toplum yapısı, bireylere daha fazla ve çeşitli işler yüklediğinden, bu işlerin zamanında yapılması, işlere ilişkin yapılacak eylemlerin zamana göre planlanmasını zorunlu kılmaktadır (Demirtaş ve Özer, 2007). Bu durum ise zaman yönetiminin bireysel ve örgütsel yaşam için önemini arttırmıştır.

Zaman yönetimi aslında bir öz yönetimdir. Bireyin kendini yönlendirerek yaşadığı olayların kontrolünü sağlamasıdır (Güçlü, 2001). Zaten zaman yönetiminde asıl amaç bireyin kendisini zaman içinde yönetebilmesidir (Mackenzie, 1989). Zamanı yönetmek isteyen birey, ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları karşılayabilmek için gerekli olan hedefleri ve öncelikleri belirlemeli, planlama, programlama ve listeleme yoluyla öncelikleri ile sahip olduğu zamanı uyumlu hale getirmelidir (Akatay, 2003). Zaman yönetimi, kişinin iş ve özel yaşamında başarılı olabilmesi için planlama, organize etme ve kontrol etme gibi yönetim fonksiyonlarını kendi faaliyetlerine uygulaması sürecidir (Kocabaş ve Erdem, 2003). Bu açıdan bakıldığında zamanını yönetmek isteyen birey, yaşamındaki olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyabilmeli ve yönetebilmelidir (Açıklan, 1998). Zamanı etkin yönetmek ya da kullanmak, sahip olunan her saati, her dakikayı belirli bir hedef ve amaç doğrultusunda planlayarak kullanmak anlamına gelmektedir (Uğur, 2000).

Günümüz örgütlerinde zamanın etkili bir şekilde yönetilememesi, hem işgörenlerin hem de yöneticilerin temel sorunlarından birisi olarak nitelendirilebilir (Başaran, 2008). Oysa zaman yönetimi sorunu örgütsel etkililik ve verimlik açısından oldukça önemlidir. Bir örgütteki işgörenler zamanlarını ne kadar etkili yönetirse, örgüt içerisinde yapılan işler de o kadar etkili olacaktır. Benzer biçimde yöneticiler zamanlarını ne kadar iyi yönetirse yönetsel faaliyetler de o kadar etkili ve verimli olacaktır. Bu bağlamda örgütte zaman iyi kullanılmıyor ve doğru yönetilemiyorsa, yönetimin başarısından da bahsetmek olanaklı değildir (Efil, 2000).

Zamanı etkili yönetebilmek, kişisel ve örgütsel başarı ve verimlilik için bir gereklilik olmasına karşın yapılan bazı araştırma sonuçları, öğrenciler, öğretmenler, hemşireler ve yöneticiler arasında zaman yönetimi sorunlarının yoğun olarak yaşandığını göstermektedir

(Koch ve Kleinmann, 2002). Okul yöneticisi olarak müdürlerin de zaman yönetimi açısından sorun yaşadıklarını gösteren pek çok araştırma bulgusu vardır. Örneğin Yıldırım (2009) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim müfettişlerinin, zamanını etkili yönetme konusunda okul müdürlerini çok az yeterli gördükleri belirlenmiştir. Akbaba-Altun (2011), müdürlerin zamanlarının büyük kısmını ofis işleri, telefon görüşmeleri ve disiplin işleri gibi rutin görevlere ayırdığını belirtmektedir. Arazsu (2005) tarafından yapılan bir çalışmada toplantıların gereksiz yere uzaması, memur olmayışı, yetenekli eleman yokluğu, fiziksel olanakların sınırlılığı, bir anda birden fazla iş yükleme ve davetsiz ziyaretçiler okul müdürlerinin zamanı etkili kullanmasını engelleyen faktörler arasında belirtilmiştir. Benzer biçimde Terzi (2007) tarafından yapılan bir diğer çalışmada okul müdürleri okunacak belgelerin çokluğu, yetenekli eleman yokluğu ve bir anda birden fazla iş yükü ile uğraşmalarının kendilerini zaman yönetimi açısından engellediğini belirtmiştir.

Eğitim örgütlerinin üstün performans göstererek dünya koşullarında rekabet edebilmesi, eğitim politikalarının uygulayıcıları olan okul yöneticilerinin tanımlanmış görevlerini etkin olarak yerine getirmesine bağlıdır (Kıral, 2007). Ancak değişen çevre koşulları ve toplumsal yapı, okulu ve eğitim çevresini değiştirdiği gibi, okul müdürlerinin rol ve sorumluluklarının da artmasına neden olmuştur. Yönetim ve karar alma süreçlerinin daha şeffaf ve demokratik olması, eğitimdeki reform çalışmaları, kısıtlı bütçe nedeniyle okullara ayrılan kaynakların azalması, artan iş yükü, öğrenci başarısının artırılması konusundaki veli ve toplum beklentilerini gerçekleştirmek okul yöneticilerinin rol ve sorumluluklarını artırmıştır (Friedman, 1995; 2002; McPeake, 2006; Whitaker, 1996). Okul müdürleri gittikçe artan ve birbiri ile ilişkili olan bu görevleri yerine getirirken zaman yönetimi konusunda sorun yaşayabilirler. Artan iş yükü ve sorumluluklar, bir taraftan müdürlerin işlerinden ayrılmasına ya da erken emekli olmalarına yol açarken diğer taraftan da müdür adayları olabilecek öğretmenlerin bu pozisyonlara gelme noktasındaki istekliliklerini azaltmaktadır (Cooley ve Shen, 2000; Thomson ve Blackmore, 2006). Bununla birlikte okul müdürleri, artan işyükü ve sorumluluklar karşısında, geç saatlere kadar ya da hafta sonları çalışma ya da eve iş götürme yolunu seçebilmektedir. Her iki durum da okul müdürlerinin iş ve aile yaşamları arasında dengesizlik yaşamalarına, beraberinde fiziksel ve duygusal açıdan tükenmişlik yaşamalarına yol açabilmektedir.

İş-Aile Çatışması

Zamanlarını iyi ve etkili yönetemeyen bireyler yaşamlarının farklı alanlarında stres, tükenmişlik, yorgunluk, başarısızlık gibi pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Kötü zaman yönetiminin neden olduğu önemli sorunlardan biri de, bireylerin iş ve aile yaşamlarındaki rol ve görevleri arasında dengesizlik yaşamalarıdır. İş ve aile, yetişkin bireyler için birbirleriyle ilişkili iki farklı alanı temsil etmektedir. Yaşamının büyük bir kısmını işi ve ailesiyle geçiren insan, bu iki alan arasında dengeyi kurmak zorundadır. Çünkü bireylerin hayat boyunca üstlendiği en önemli roller iş ve aile ile ilgili olanlardır (Çarıkçı ve Çelikkol, 2009). İş ve ailedeki rollerle aynı düzeyde meşgul olunması durumunda iş ve aile yaşamı arasında bir denge olur (Greenhaus, Collins, Shaw, 2003). Bireyin işteki rolleri ile ailedeki rolleri arasında dengesizliklerin yaşandığı durumda ise rol çatışması yaşanma ihtimalini artırır.

Hızlı değişen çevre koşullarına uyumun, teknolojinin ve rekabetin ön planda olduğu günümüz örgütleri için uzun çalışma saatleri ve eve iş götürme normal bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte günümüzde iş yaşamına katılan kadın ve çalışan karı-koca sayısı dramatik bir şekilde artmış (Frone, Russel ve Cooper, 1992), bu durum da ebeveynlerin aile ve işe ilişkin rolleri arasında sıkışmalarına ve sorun yaşamalarına neden olmuştur. Örneğin okuldaki dersini bitirip bir an önce evdeki çocuğuna bakmak zorunda olan bir anne, planda olmayan bir toplantı nedeniyle çocuğunun bakımını aksatmak zorunda kalabilir. Benzer biçimde sabah okula gitmek üzere evden çıkan bir baba, çocuğunun rahatsızlığı nedeniyle hastaneye gideceğinden sabah yapacağı sınavı ertelemek zorunda kalabilir. Eğer kişi yukarıda verilen örnekteki gibi aynı zamanda hem çalışan, hem anne-baba, hem de eş gibi birden fazla role sahip ise, işinde ve ailevi yaşantısında sergilemesi gereken roller arasında denge kurmakta güçlük yaşayabilir. Alan yazında iş-aile çatışması olarak adlandırılan bu olgu, bireyin aile içinde ve işyerinde üstlendiği rollerin (Taslak, 2007), bazı yönleriyle birbiri ile karşılıklı uyumsuz olması sonucu meydana gelen bir tür roller arası çatışma şeklinde tanımlanmaktadır (Önel, 2006).

İş ve aile rolleri arasındaki çatışma kendi içinde işin aile ile olan çatışması ve ailenin iş ile olan çatışması olmak üzere iki boyutta incelenmektedir. Bireyin işteki rolleri, ailesindeki rollerini gerçekleştirmesine engel oluyorsa iş-aile çatışması, ailesindeki rolleri

işindeki rollerini gerçekleştirmesine engel oluyorsa aile-iş çatışması ortaya çıkmaktadır (Öztürk, 2008). Çalışanların iş yaşamıyla ilgili olan toplam çalışma saatlerinin uzunluğu, çalışma programının esnekliği gibi zaman kısıtları, iş yaşamının aile yaşamını olumsuz yönde etkilemesi olasıdır (Efeoğlu, 2006). Bu durum aile yaşamında tatminsizliğe neden olabilir (Frone, Barnes ve Farrel, 1994). Ancak aileden gelen bazı talepler de, iş alanında sıkıntılar meydana getirebilir ve bu durumda da işte tatminsizliğe yol açabilir (Frone, Barnes ve Farrel, 1994). Bu sıkıntılar işe devamsızlık, iş bırakma, performansta azalma, iş doyumunda azalma, tükenmişlik şeklinde kendini gösterir (Özen ve Uzun, 2005). İş ve aile rolleri arasında çatışma yaşayan birey, düşük performans ve düşük iş tatmini nedeniyle örgüte olan bağlılığını azaltabilecek; iş tatminsizliği ileri boyutlara ulaştığında ise örgütten ayrılmayı düşünmeye başlayacaktır (Karatepe ve Kılıç, 2007).

İş-aile çatışması işteki rolleri gerçekleştirmek için gereken zaman, bireyin sahip olduğu zamandan fazla olduğunda ortaya çıkabilir (Greenhaus ve Beutell, 1985). Bu bağlamda birey işten ve aileden gelen talepler arasında kaldığında iş aile çatışması yaşanır (Aspleaf, 2001). Okul müdürleri de günlük mesailerini içerisinde birbirinden farklı pek çok rol ve sorumluluğu üstlenmek durumundadır. Müdürler eğitim-öğretim faaliyetlerine liderlik yaparken sadece okul personeli, öğrenciler ve veliler değil (Friedman, 1995), aynı zamanda üst yöneticiler, politikacılar, basın, sivil toplum örgütleri gibi okulun iç ve dış çevrelerinden gelen farklı beklentileri karşılamak durumundadırlar (Federici ve Skaalvik, 2012). Okul müdürleri bu beklentileri karşılamak için uzun saatler boyunca hatta tatil zamanlarında bile çalışmak durumunda kalabilmektedir. Okul müdürlerinin rol ve sorumluluklarının bu denli fazla olması, işyüklerinin artmasına ve zaman yönetimine ilişkin sorun yaşamalarına neden olabilmektedir (Demirtaş ve Özer, 2014).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Zaman yönetiminin önemi tüm yöneticiler için yadsınmamakla birlikte, özellikle mesleğe yeni başlayan yöneticilerin zaman yönetimi konusunda sorun yaşadıkları belirtilmektedir (Akbaba-Altun, 2011). Örneğin zaman yönetiminde başarılı olamayan yöneticilerin zamanları daha çok bürokratik ve rutin işlemler gibi enerji kaybına neden olacak işlere ayırdıkları belirtilmektedir (Akçay ve Başar, 2004). Oysa başarılı

yöneticilerin, geleceği tasarımları ve çalışmalarını ona göre planlamaları gereklidir (Ensari, 1995). Bu bağlamda bu araştırma ile öncelikli olarak, Malatya ili merkez ilçede göreve yeni atanan okul müdürlerinin zaman yönetimi becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca okul müdürlerinin zaman yönetimi becerileri ile yaşadıkları iş-aile çatışması arasındaki ilişkinin okul müdürlerinin görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul müdürlerinin zaman yönetimi becerileri ve iş-aile çatışmalarının okul büyüklüğü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği ir başka araştırma sorusu olarak alınmıştır.

YÖNTEM

Veri Toplama Araçları

Zaman Yönetimi Envanteri: Araştırmada müdürlerin zaman yönetimi becerilerini belirlemek amacıyla orijinal formu Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Alay ve Koçak (2002) tarafından uyarlanan “*Zaman Yönetimi Envanteri*” kullanılmıştır. Ölçek zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcattırıcılar olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Zaman planlaması boyutu kısa ve uzun dönemli planlamayla ilgili 16 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan örnek bir madde şöyledir: *Her gün yapmak zorunda olduğunuz şeylerin listesini yapar mısınız?*. Zaman tutumları boyutu zamanın nasıl yönetildiği ile ilgili 7 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan örnek bir madde şöyledir: *Genellikle amaçlarınızın hepsini size verilen hafta içerisinde çoğunlukla başarabileceğinizi düşünür müsünüz?*. Zaman harcattırıcılar boyutu zamanın kötü yönetilmesine neden olan alışkanlıklarla ilgili 4 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan örnek bir madde şöyledir: *Normal bir okul gününde, okul işlerinden daha çok kendi özel işlerinize zaman harcar mısınız?*. Bu boyutta yer alan maddelerin tamamı olumsuz olduğu için analizlerde tersten puanlanmıştır. Alay ve Koçak (2002) tarafından yapılan çalışmada, envanterin iç tutarlılık katsayıları, *zaman planlaması* boyutu için “.88” *zaman tutumları* boyutu için “.66” ve *zaman tuzakları* boyutu için “.47”. Bu araştırma için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ise, *zaman planlaması* boyutu için “.86” *zaman tutumları* boyutu için “.64” ve *zaman tuzakları* boyutu için “.58”tür.

İş-Aile Çatışması Ölçeği: Müdürlerin yaşadıkları iş-aile çatışması düzeylerinin belirlenmesinde ise Netemeyer, Boles ve McMurrian (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Aycan ve Eskin (2005) tarafından yapılan iş-aile yaşam çatışması ölçeği kullanılmıştır. Ölçek çalışanların aile ve iş yaşamlarındaki rollerin ne düzeyde çatıştığını ölçmeyi amaçlayan iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte iş-aile çatışması boyutu ile ilgili 5, aile-iş çatışması boyutu ile ilgili 5 olmak üzere toplam 10 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan örnek bazı maddeler şöyledir: “*İşimin gerekleri, ev ve aile hayatıma engel olabiliyor [İş-aile çatışması], Ailemin ve/veya eşimin talep ve beklentileri, benim işle ilgili faaliyetler yapmama engel oluyor [Aile-iş çatışması]*”. Beşli Likert olarak derecelendirilen ölçekten alınan puanların artması, işten kaynaklı ve aileden kaynaklı çatışma düzeyinin arttığını göstermektedir. Aycan ve Eskin (2005) tarafından yapılan çalışmada, ölçeğin iç tutarlılık katsayıları, aile-iş çatışması boyutu için “.89” ve iş-aile çatışması için “.90” olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise iç tutarlılık katsayıları aile-iş çatışması boyutu için “.89”, iş-aile çatışması boyutu için ise “.92” olarak hesaplanmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu 28 Ocak-6 Şubat 2015 tarihleri arasında, Malatya il Milli Eğitim Müdürlüğü ile İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından ortaklaşa olarak düzenlenen “*Yöneticilik Formasyon Kazandırma Kursu*”na katılan okul müdürlerinden oluşmaktadır. Malatya'daki okullarda göreve yeni atanan bütün okul müdürlerinin katılımın zorunlu olduğu bu kursa toplam 372 okul müdürü katılmıştır. Araştırmada ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiş, kursa katılan bütün müdürlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda 285 okul müdürü tarafından doldurulan hatalı ve eksik formun elenmiş ve toplam 272 okul müdürü tarafından doldurulan veri toplama aracı analize dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan müdürlerin demografik özellikleri incelendiğinde, büyük bir çoğunluğunun erkek (%93,8) ve evli (%95,2) olduğu, evli olanların ise büyük bir çoğunluğunun (%59) eşinin çalışmadığı görülmüştür. Okul yöneticiliğinde henüz ilk yılını çalışan müdürlerin oranı % 11'dir. Çalışma grubunda yer alan müdürlerin %6,6'sı okul öncesi, %34,6'sı ilkökul, %31,3'ü ortaokul ve %27,6'sı ise liselerde görev yapmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi, varyans analizi ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmada öncelikli olarak okul müdürlerine bir hafta içerisinde aşağıda belirtilen iş ve eylemlere ne kadar zaman ayırdıklarını saat olarak belirtmeleri istenmiştir. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1.
Müdürlerin Haftalık Olarak Yaptıkları İşlere Ayırdıkları Zaman

<i>Bir müdür olarak aşağıdaki iş ya da etkinliklere haftada ortalama kaç saat ayırıyorsunuz?</i>	En Az	En Çok	X	Ss
<i>1. Ders programlarını hazırlama</i>	,00	11	1,82	1,47
<i>2. Personel için mesleki gelişim etkinlikleri planlama</i>	,00	15	1,95	1,76
<i>3. Telefon görüşmeleri yapma</i>	,00	10	2,14	1,57
<i>4. İl-ilçe MEM ve diğer kurumlar tarafından düzenlenen toplantılara katılma</i>	,00	10	2,25	1,54
<i>5. Ders dışı faaliyetlerin denetimi (hafta sonu kursları, geziler, sosyal-kültürel etkinlikler)</i>	,00	12	2,36	2,14
<i>6. Müdür yardımcılarının yaptıkları işleri kontrol etme</i>	,00	20	2,45	2,17
<i>7. Mesleki gelişim için kitap/yayın okuma</i>	,10	20	2,60	2,15
<i>8. Öğrenci disiplinini sağlama</i>	,00	15	2,79	2,37
<i>9. Öğretmenleri ve diğer personeli denetleme</i>	,00	20	2,88	2,31
<i>10. Gelen yazılara cevap verme</i>	,10	20	3,03	2,55
<i>11. Okul binalarının ve eşyalarının bakımı, tamiri ve onarımı ile ilgilenme</i>	,00	20	3,11	2,63
<i>12. Okulun gelişimi ve öğrenci başarısının artırılması için çalışanlarla görüş alış-verişinde bulunma</i>	,25	10	3,15	2,08
<i>13. Aile ve velilerle görüşme</i>	,25	20	3,18	2,37
<i>14. Okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerine liderlik yapma</i>	,20	25	3,72	3,36
		Haftalık Ortalama	37,46	

Tablodaki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan müdürlerin, *okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerine liderlik yapma* ($X=3,72$), *öğrenci velileriyle görüşme* ($X=3,18$) ve *okulun gelişimi ve öğrenci başarısının artırılması için çalışanlarla görüş alış-verişinde bulunma* ($X=3,15$) işlerine daha fazla zaman ayırdıkları görülmektedir. Müdürlerin haftalık programları içerisinde en az zaman ayırdıkları işler ise, *ders programlarını hazırlama* ($X=1,82$), *personel için mesleki gelişim etkinlikleri planlama* ($X=1,95$) ve *telefon görüşmeleri yapmadır* ($X=2,14$). Bu bulgulara göre araştırmaya katılan müdürlerin günlük çalışma sürelerinin yaklaşık olarak 7.5 saat olduğu görülmüştür. Aksoy (1993) tarafından yapılan bir araştırmada genel lise müdürlerinin günlük ortalama 10 saat çalıştıkları belirlenmiştir. Açıkalin (1998) tarafından yürütülen bir diğer araştırmada ise okul müdürlerinin günlük çalışma sürelerinin 6.5 saat civarında olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan müdürlerin zaman yönetimi becerilerini ve yaşadıkları iş-aile çatışmasının düzeyini belirlemek üzere her bir ölçek ya da alt boyut için, elde edilen veriler üzerinden alınan en düşük puanlar, en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.
Betimsel İstatistik Sonuçları (n=272)

Ölçek/Boyut	Madde Sayısı	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	Ss
<i>Zaman Planlaması</i>	16	30	78	58,32 [3,65]*	8,51
<i>Zaman Tutumları</i>	7	14	32	24,48 [3,50]	3,00
<i>Zaman Harcattırıcılar</i>	4	6	20	14,93 [3,73]	2,77
<i>Aile-İş Çatışması</i>	5	5	25	11,94 [2,39]	5,11
<i>İş-Aile Çatışması</i>	5	5	24	7,88 [1,58]	3,81

* Parantez içerisinde verilen ortalamalar 5’li Likert düzeyindeki puanlardır.

Tablodaki bulgular zaman planlaması boyutu açısından incelendiğinde, alınan en düşük puanın 30, en yüksek puanın 78 olduğu, katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının “ \bar{X} =58.32 ” standart sapmasının ise “8.51” olduğu görülmektedir. Bulgular zaman tutumları boyutunda alınan en düşük puanın 14, en yüksek puanın

32 olduğu, katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{X}=24.48$ " standart sapmasının ise "3.00" olduğunu göstermektedir. Zaman harcattırıcılar boyutundan ise alınan en düşük puanın 6, en yüksek puanın 20 olduğu, katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{X}=14.93$ " standart sapmasının ise "2.77" olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre katılımcıların *çoğunlukla* zamanı kötü kullanmalarına neden olan alışkanlıklarının olmadığı, *çoğunlukla* kısa ve uzun vadeli planlar yaptıkları, zaman yönetimine ilişkin tutumlarının *orta* düzeyde olduğu söylenebilir. Bulgular aile-iş çatışması açısından incelendiğinde alınan en düşük puanın 5, en yüksek puanın 25 olduğu, aritmetik ortalamasının " $\bar{X}=11.94$ " standart sapmanın ise "5.11" olduğu görülmektedir. İş-aile çatışması boyutundan alınan en düşük puanın 5, en yüksek puanın 24 olduğu, aritmetik ortalamasının " $\bar{X}=7.88$ " standart sapmanın ise "3.81" olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle katılımcı müdürlerin ailedeki rollerinden dolayı işlerindeki rolleri gerçekleştirmekte *kısmen* sorun yaşadıkları, buna karşın işteki rolleri nedeniyle ailedeki rolleri gerçekleştirmede neredeyse sorun yaşamadıkları söylenebilir.

Müdürlerin zaman yönetimi becerilerinin ve yaşadıkları aile iş çatışmasının, okul büyüklüğüne göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu çalışmada okul büyüklüğü, okulda öğrenim gören toplam öğrenci sayısına göre gruplandırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Müdürlerin Zaman Yönetimi Becerileri ile Yaşadıkları Aile İş Çatışmasının Okul Büyüklüğüne Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Okuldaki Öğrenci Sayısı	N	X	Ss	sd	F	p
<i>Zaman Planlaması</i>	150 den az	62	60.27	8.13	3	1.523	.21
	150-300 arası	75	58.06	8.49	268		
	300-450 arası	47	57.17	8.55	271		
	451 ve üzeri	88	57.78	8.67			
	Toplam	272	58.32	8.50			
<i>Zaman Tutumları</i>	150 den az	62	24.75	2.96	3	.422	.74
	150-300 arası	75	24.50	2.87	268		
	300-450 arası	47	24.10	3.06	271		
	451 ve üzeri	88	24.45	3.11			
	Toplam	272	24.47	3.00			
<i>Zaman Harcattırıcılar</i>	150 den az	62	15.16	2.13	3	.276	.84
	150-300 arası	75	14.74	3.11	268		
	300-450 arası	47	15.02	3.03	271		
	451 ve üzeri	88	14.88	2.73			
	Toplam	272	14.93	2.76			
<i>Aile-İş Çatışması</i>	150 den az	62	12.04	5.42	3	.033	.99
	150-300 arası	75	11.94	5.21	268		
	300-450 arası	47	11.74	5.05	271		
	451 ve üzeri	88	11.97	4.89			
	Toplam	272	11.94	5.10			
<i>İş-Aile Çatışması</i>	150 den az	62	7.93	3.38	3	.154	.93
	150-300 arası	75	7.62	3.51	268		
	300-450 arası	47	8.02	4.35	271		
	451 ve üzeri	88	7.97	4.08			
	Toplam	272	7.87	3.81			

Tablodaki bulgular incelendiğinde müdürlerin zaman yönetimi ve aile iş çatışması ölçeklerinden aldıkları puanların okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bir diğer ifadeyle okulda öğrenim gören toplam öğrenci sayısının, okul müdürlerinin zaman yönetimi becerileri ve yaşadıkları iş-aile çatışması üzerinden etkili olmadığı söylenebilir.

Müdürlerin zaman yönetimi becerilerinin yaşadıkları aile-iş çatışmasını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığının belirlenmesi için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.
Aile-İş çatışmasının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standard Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	21.975	2.918		7.530	.000		
Zaman Planlaması	-.006	.039	-.010	-1.149	.882	-.09	-.01
Zaman Tutumları	-.293	.118	-.172	-2.476	.014	-.21	-.15
Zaman Harcattırıcılar	-.169	.117	-.091	-1.440	.151	-.15	-.09

R=.224, R²=.050
F(3, 271)=4.720, p=.00

Tabloda yer alan ikili korelasyon katsayıları incelendiğinde, aile-iş çatışması ile zaman planlaması ($r=.09$), zaman tutumları ($r=.21$) ve zaman harcattırıcılar ($r=.15$) arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde de, aile-iş çatışması ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkinin negatif yönde ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcattırıcılar değişkenleri birlikte, aile-iş çatışması puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, $R=.22$, $R^2=.05$, $p<.01$. Bu üç değişken birlikte, aile-iş çatışmasına ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 5’ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, sadece zaman tutumlarının aile-iş çatışmasının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Müdürlerin zaman yönetimi becerilerinin yaşadıkları iş-aile çatışmasını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığının belirlenmesi için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.
İş- Aile Çatışmasının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Standard		β	t	p	r	Kısmi r
	B	Hata B					
Sabit	20.410	2.091		9.761	.000		
Zaman Planlaması	-.045	.028	-.101	-1.603	.110	-.22	-.10
Zaman Tutumları	-.335	.085	-.264	-3.950	.000	-.33	-.24
Zaman Harcattırıcılar	-.114	.084	-.083	-1.356	.176	-.18	-.08
R=.352, R ² =.124							
F(3, 271)=12,668, p=.00							

Tabloda yer alan ikili korelasyon katsayıları incelendiğinde, iş-aile çatışması ile zaman tutumları ($r=.33$) arasında negatif yönde orta düzeyde, zaman planlaması ($r=.22$), ve zaman harcattırıcılar ($r=.18$) arasında ise yine negatif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde, iş-aile çatışması ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkinin negatif yönde ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcattırıcılar değişkenleri birlikte, iş-aile çatışması puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, $R=.35$, $R^2=.12$, $p<.01$. Bu üç değişken birlikte, iş-aile çatışmasına ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 12'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, sadece zaman tutumlarının iş-aile çatışmasının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Toplumda yaşanan değişimler son yıllarda örgütlerdeki işgücüne ilişkin demografik özelliklerin de değişmesine neden olmuştur. Örgütlerde çalışan kadınların, iki farklı mesleği bir arada yürütenlerin, boşanmış çalışanların veya karı-koca çalışanların sayısının artması, iş ve aile yaşamının niteliğini de önemli ölçüde etkilemiştir (Adams ve Jex, 1999). İş yerinde bulunmak zorunda olduğu için, okuldan eve gelen ve çocuklarına bakamayan anne/baba, zaman yetersizliği nedeni ile iş ve ailedeki rolleri arasında çatışma yaşayabilmektedir. Bununla birlikte çalışanların iş yaşamına ilişkin iş yükü fazlalığı, kişiler arası zayıf ilişkiler, iş güvensizliği, rekabet ortamı gibi olumsuz bazı deneyimlerinin,

aile içi etkileşime olumsuz yansıyan duygusal sonuçları olabilir. Ayrıca iş yaşamı ve aile yaşamı birbirinden farklı iki alan olduğundan, bireylerin bu alanlarda oldukça farklı tutum ve davranışlarda bulunmaları gerekebilmektedir. Örneğin, iş hayatında uygun görülen mantık ve rekabete dönük davranışlar ile aile hayatında tercih edilen duygusallık ve fedakârlığa dönük davranışlar birbirleriyle uyumsuzdur. Bireyler iş ve aileye ilişkin bu rollerden birinden diğerine geçerken davranışlarında uygun değişikliği yapamıyorlarsa çatışma yaşamaları muhtemeldir (Turgut, 2011).

Eğitim örgütlerinin yöneticisi ve lideri konumunda olan okul müdürleri de bir gün içerisinde ailelerini ve okullarını yönetmek üzere farklı rollere bürünmek zorunda kalmaktadır. Çünkü okul müdürleri başta öğrenci ve okul personeli olmak üzere veliler, basın, yerel yöneticiler ve politikacılar gibi farklı paydaşlarla iletişim halindedirler. Okul müdürleri okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerine liderlik yaparken aynı zaman dilimi içerisinde paydaşların birbiri ile çelişebilen farklı beklentilerini karşılamak durumundadır. Türk eğitim sisteminde son dönemlerde gerçekleşen sürekli ve Ancak okul müdürleri aynı zamanda ailevi rol ve sorumluluklarını da yerine getirmek durumundadır. Zamanını etkili ve verimli bir şekilde yönetemeyen okul müdürlerinin, birbirinden farklı bu rolleri gerçekleştirirken stres ve tükenmişlik yaşamaları olasıdır. Bu durum ise okullardaki eğitsel faaliyetlerin niteliğini önemli bir şekilde etkileyecektir. Bu bağlamda bu araştırma ile göreve yeni başlayan okul müdürlerinin zaman yönetimi becerileri ile yaşadıkları iş-aile çatışmasının belirlenmesi ve zaman yönetimi ile iş-aile çatışması arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 272 okul müdürünün büyük bir çoğunluğunun erkek (%93,8) ve evli (%95,2) olduğu belirlenmiştir. Evli olan okul müdürlerinin ise yarısından fazlasının (%59) eşinin çalışmadığı görülmüştür. Müdürlerin % 11'i henüz ilk yılını çalışanlardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan müdürlerin %6.6'sının okul öncesi, %34.6'sının ilkökul, %31.3'ünün ortaokul ve %27.6'sının ise lise müdürü olmasının farklı bakış açılarını yansıtacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın amaçlarından biri okul müdürlerinin bir hafta içerisinde yaptıkları iş ve eylemlere ne kadar zaman ayırdıklarını belirlemektir. Yapılan analizler sonucunda müdürlerin en fazla zaman ayırdıkları işlerin okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerine liderlik yapma, öğrenci velileriyle görüşme ve okulun gelişimi ve öğrenci başarısının artırılması için çalışanlarla görüş alış-verişinde bulunma olduğu görülmüştür. Müdürlerin

en az zaman ayırdıkları işlerin ise, ders programlarını hazırlama, personel için mesleki gelişim etkinlikleri planlama ve telefon görüşmeleri yapma olduğu belirlenmiştir. Müdürlerin, personelin mesleki gelişimi ile ilgili etkinlikleri planlamak için az zaman ayırırken, okul gelişimi ve öğrenci başarısı için çalışanlarla görüş alışverişinde bulunmak için çok zaman ayırmaları çelişkili bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Günümüz okullarında başarı ancak öğretmenler eski uygulamalarını ve inançlarını bir tarafa bırakıp, yeni bilgi ve beceriler edindiklerinde mümkündür. Bu nedenle öğretmenler yeni öğrenme stillerinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin bilgi edinmek üzere zaman ve olanak yaratmalı, kendilerini mesleki açıdan sürekli olarak geliştirmelidir (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995). Okul müdürleri de anlamlı ve etkili mesleki gelişim olanakları sağlayarak, okullarında bütün öğretmenlerin günümüz sınıflarındaki güçlükler ile baş edebildiğinden emin olmalıdır (Payne ve Wolfson, 2000). Çünkü okuldaki koşulları ve eğitim uygulamalarını değiştirme ve geliştirme ancak okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin inançları ve çabaları ile mümkündür (Young ve Kings, 2002). Bu bağlamda okul müdürlerinin, öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimi için planlama yapma ve okulda ya da okul dışında çalışanlarının ihtiyaçları doğrultusunda mesleki gelişim etkinlikleri düzenleme için daha fazla zaman ayırmaları önerilebilir.

Yapılan betimsel analizler sonucunda, müdürlerin zamanı kötü kullanmalarına neden olan alışkanlıklarının *çoğunlukla* olmadığı, kısa ve uzun vadeli planlar yaptıkları, zaman yönetimine ilişkin tutumlarının *orta* düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmada ayrıca müdürlerin ailedeki rollerinden dolayı işlerindeki rolleri gerçekleştirmekte *kısmen* sorun yaşadıkları, buna karşın işteki rolleri nedeniyle ailedeki rolleri gerçekleştirmede neredeyse sorun yaşamadıkları belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle okul müdürlerinin zaman yönetimine ilişkin tutumlarının artırılması ve ailevi rollerini daha etkili bir şekilde gerçekleştirmelerini sağlayacak önlemlerin alınması önerilebilir. Örneğin okul müdürlerinin rol ve görevlerinin yeniden tanımlanması, olanaklar ölçüsünde sorumluluklarının azaltılması ya da bir kısım sorumlulukların diğer okul yöneticilerine paylaşılması düşünülebilir. Bununla birlikte okul müdürlerinin zaman yönetimi konusundaki bilgi ve becerilerinin artırılmasının, zaman yönetimine ilişkin daha olumlu tutum edinmelerine ve iş ile aile yaşamları arasında denge sağlamalarına katkı sağlayabileceği söylenebilir. Nitekim bazı araştırma sonuçları (Uyduran; 2014) okul yöneticilerinin kararsızlık, hayır diyememe, bireysel hedeflerin belirsizliği,

erteleme, hazırlıksız toplantı, personelin yetersizliği, iletişim eksikliği, krizler, rutin ve gereksiz işler, aynı anda birden fazla iş ile ilgilenme, işin bitmesi için zaman sınırlaması koymama, bazı olumsuz alışkanlıklar gibi konularda başarısız oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda okul müdürlerinin plan yapma, yapılacak işleri önem ve öncelik sırasına göre listeleme, zaman tuzaklarından kaçınma, yetki devri yapma konularında bilgi ve becerilerini artırıcı çalışmalar düzenlenebilir.

Araştırmanın bir diğer amacı okul büyüklüğünün zaman yönetimi ve aile-iş çatışmasını etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Bu amaçla yapılan analizler sonucunda, okulun büyüklüğünün müdürlerinin zaman yönetimi becerileri ve aile-iş çatışmasını etkilemediği sonucuna varılmıştır. Süsin (2012) tarafından yapılan bir araştırmada da okul müdürlerinin zaman yönetimi becerilerinin okul büyüklüğüne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu araştırmada ayrıca zaman yönetimi becerileri ile iş-aile ve aile-iş çatışmaları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcattırıcılar değişkenleri içerisinde sadece zaman tutumlarının hem aile-iş hem de iş-aile çatışmasının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Yöneticilerin buldukları pozisyonda daha etkili olabilmeleri varolan iş-aile ya da aile-iş çatışmalarını minimuma indirmeleriyle olanaklı olabilir. Bunu gerçekleştirmenin bir yolu ise onların zaman tutumlarını olumlu yönde geliştirebilmektir. Bu bağlamda özellikle göreve yeni başlayan müdürlere zaman yönetimi konusunda verilebilecek uygulamalı bir eğitimin katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte zaman yönetimi konusunda tecrübe kazanmış ve okuldaki yönetsel zamanı verimli kullanan okul müdürleri ile göreve yeni başlayan müdürlerin beraber çalışabilecekleri bir hizmet içi eğitim ortamının faydalı olabileceği söylenebilir.

Kaynaklar / References

- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Adams, G. A., & Jex, S. M. (1999). Relationships between time management, control, work-family conflict, and strain. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4 (1), 72-77.
- Akatay, A. (2003). Örgütlerde zaman yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (1), 282-300.
- Akbaba-Altun, S. (2011). Başarılı ilköğretim okulu müdürlerinin zaman yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (4), 491-507.
- Akçay, C., ve Başar, M. A. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 170-197.
- Alay, S., ve Koçak, S. (2003). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 87-106.
- Arazsu, O. (2005). İstanbul ili Kağıthane ilçesinde çalışan ilköğretim okulu müdürlerinin görev tanımı kapsamında yer alan görevlere ayırdıkları zamanın belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Aspleaf, S. G. (2001). *Work-to-family conflict of high school assistant principals*. Unpublished doctoral dissertation, The Graduate College at the University of Nebraska, Omaha. NE [UMI Dissertation Number: 3004498].
- Aycan, Z., ve Eskin, M. (2005). Relative contributions of childcare, spousal support, and organizational support in reducing work-family conflict for men and women: The case of Turkey. *Sex Roles*, 53 (7-8), 453-471.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Britton, B. K. ve Tesser A. (1991). Effects of time management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*. 83 (3), 405-410.
- Cooley, V. ve Shen, J. (2000). Factors influencing applying for urban principalship. *Education and Urban Society*, 32, 443-454.
- Çarıkcı, H. İ., ve Çelikkol, Ö. (2009). İş-aile çatışmasının örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 153-170.
- Darling-Hammond, L., ve McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597-604.

- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 34-47.
- Demirtaş, H., ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Efeoğlu, İ. E. (2006) *İş-aile çatışmasının iş stresi, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık üzerine etkisi: İlaç sektöründe bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Efil, İ. (2000). Zaman yönetimi. (Ed. L.Küçükahmet) *Sınıf yönetimi* (s.81-96), Ankara: Nobel Yayınları.
- Ensari, H. (1995). Zaman yönetimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 97-103.
- Federici, R. A. ve Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15, 295-320.
- Friedman, I. A. (1995). School principal burnout: The concept and it's components. *Journal of Organizational Behavior*, 16 (2), 191-198.
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5 (3), 229-251.
- Frone M. R., Barnes, G. M., ve Farrel, M. P. (1994). Relationship of work-family conflicts to substance use among employed mothers: The role of negative affect. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 1019-1030.
- Frone, M. R., Russell, M., ve Cooper, M. L. (1992). Antecedents and outcomes of work-family conflict: testing a model of the work-family interface. *Journal of applied psychology*, 77 (1), 65-78.
- Greenhaus, J. H., Collins, K. M., ve Shaw, J. D. (2003). The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, 63 (3), 510-531.
- Greenhaus, J. H., ve Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of management review*, 10 (1), 76-88.
- Güçlü, N. (2001). Zaman yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 87-106.
- Karatepe, O. M. ve Kılıç, H. (2007). Relationships of supervisor support and conflicts in the work-family interface with the selected job outcomes of frontline employees, *Tourism Management*, 28, 238-252.
- Kılbaş, Ş. (2006). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*, İstanbul: Kare Yayınları.

- Kıral, E. (2007). *İlköğretim okul yöneticilerinin tanımlanmış görevleri için zaman kullanma biçimleri: Amasya ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale.
- Kocabaş, İ., ve Erdem, R. (2003). Yönetici adayı öğretmenlerin kişisel zaman yönetimi davranışları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 191-202.
- Koch, C. J., ve Kleinmann, M. (2002). A stitch in time saves nine: Behavioural decision-making explanations for time management problems. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11 (2), 199-217.
- McPeake, J.A. (2006). The principalship: A study of the principal's time on task from 1960 to the twenty-first century, Marshall University, Huntington, USA. [UMI Dissertation Number : 3278570].
- MacKenzie, R. A. (1989). *Zaman tuzağı: Zamanı nasıl denetlersiniz?* (Çev: Yakut Güneri), Amacom İlgı Yayınları, İstanbul.
- Netenmeyer, R. G., Boles, J. S. ve Mcmurrian, R. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales, *Journal of Applied Psychology*, 80, 400-410.
- Önel, N. (2006). *İş-aile çatışmasının çalışan kadının aile içi ilişkileri üzerine etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi: Sakarya.
- Özen, S. ve Uzun, T. (2005). İşyerinde çalışanın yaşadığı çatışmanın azaltılmasında örgütün ve ailenin rolü: Polis memurlarına yönelik bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (3), 128-147.
- Öztürk, N. (2008) *Evlü bayan öğretmenlerde iş-aile çatışmasının iş stresi ve performans etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi: İstanbul.
- Payne, D. ve Wolfson, T. (2000). Teacher professional development: The principal's critical role. *NASSP Bulletin*, 84 (618), 13-21.
- Süsin, M. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin zaman yönetimi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale
- Taslak, S. (2007). İş-aile çatışmalarının bireysel ve örgütsel sonuçları üzerine bir araştırma. *Yönetim Dergisi*. 18 (58), 67-75.
- Terzi, A. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik görevlerine ayırdıkları zaman ile etkili zaman kullanımını engelleyen etkenler arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Thomson, P. ve Blackmore, J. (2006). Beyond the power of one: Redesigning the work of school principals. *Journal of Educational Change*, 7 (3), 161-177.
- Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: İş yükü, esnek çalışma saatleri, yönetici desteği ve iş-aile çatışması ile ilişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25 (3), 155-179.

- Uğur, A. (2000). Çalışma hayatında zaman yönetimi. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi*. 12 (143), 18-22.
- Uslu, T. (2013). *Issues of time management in Turkish secondary schools in the perception of principals and vice-principals*. Unpublished doctoral Dissertation, University of Leicester, School of Education-UK.
- Uyduran, İ. M. (2014). *İlkokul yöneticilerinde zaman yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Whitaker, K. (1996). Exploring causes of principal burnout. *Journal of Educational Administration*. 34 (1), 60-71.
- Yıldırım, N. (2009). Denetim sürecinde ilköğretim okulu müdürlerinin değerlendirilme formu üzerine değerlendirme. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2, 199-212.

İletişim:

Niyazi Özer

E-posta: niyazi.ozer@inonu.edu.tr

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

DURDAĞI AKAN

Atatürk Üniversitesi

SİNAN YALÇIN

Erzincan Üniversitesi

Gönderim Tarihi: 21.3.2015


Kabul Tarihi: 14.7.2015

Öz: Bu çalışmada, Erzincan ilinde bulunan ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hangi liderlik stillerini gösterdikleri, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını nasıl etkilediği, araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Erzincan il merkezinde bulunan ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda 515 öğretmen yer almıştır. Araştırmada liderlik stilleri ölçeği ve örgütsel bağlılık ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Bu çalışmada ilişki tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticileri okul içerisinde genellikle dönüşümcü liderlik davranışı sergilemektedirler. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Öğretmenler örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutuna en yüksek katılımı gösterirken, en az katılımı ise özdeşleştirme bağlılığına göstermişlerdir. Öğretmenler uyum bağlılığına ise orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin liderlik stiline öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

 **Anahtar Kelimeler:** Liderlik stilleri, okul yöneticisi, örgütsel bağlılık.

The Investigation of Relationship between the Leadership Style School Principals' and Teachers' Organizational Commitment Level

Abstract: In this study, it is investigated which leadership styles the school managers have demonstrated and how the leadership styles of school managers influence the organizational commitments of teachers according to the perceptions of teachers working in primary, secondary and high schools in the province of Erzincan. The study population consists of teachers who work in primary, secondary and high schools in Erzincan city center in 2013-2014 school year. 515 teachers were included in the working group of the study. The data was obtained through leadership styles scale and organizational commitment scale. In this study, the relational screening model was preferred. According to the study results, school administrators usually demonstrate transformational leadership behavior. In teachers' opinions, the organizational commitment levels of teachers were found to be high. While teachers displayed the highest agreement to the internalization dimension of organizational commitment, they showed the lowest agreement to the dimension of identification. On the other hand, they displayed medium-level agreement to the dimension of adaptation. A positively meaningful relation was observed between transformational leadership style and organizational commitment and between the quality of work and life and organizational commitment. As result of the analyses conducted, it was concluded that the leadership styles of school administrators were a meaningful predictor of organizational commitment of teachers.

 **Key Words:** Leadership styles, school administrator, organizational commitment.

 **Atf için/cite as:**

Akan, D., & Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (11), 123-150.

*Bu araştırma yayımlanmamış doktora tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

Eğitim sistemin iki önemli aktörü vardır. Birincisi okul yöneticisi, ikincisi ise öğretmenlerdir. Okul yöneticisi, okuldaki tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasında anahtar kişidir (Güçlü, 1997). Okul yöneticilerinin uygun bir eğitim öğretim ortamı hazırlamada, eğitim programlarının oluşturulması ve uygulanmasında, çalışanların performanslarının artırılmasında gösterecekleri davranış biçimi okul örgütünün amaçlarına ulaşma derecesini belirleyecektir.

Okul yöneticilerinin görevlerini, başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için belli bir takım özelliklerinin olması gerekir. Bu özelliklerin en önemlisinin liderlik becerisi olduğu söylenebilir. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul yöneticisi olmalıdır. Okul yöneticileri, öğretmenleri güdülemede, örgütsel amaçlar etrafında birleştirmede, kendilerini okula adanmalarını sağlamada, en önemlisi de eğitim-öğretim sürecini geliştirmede liderlik etkilerini kullanmak zorundadır (Akçay, 2003). Okul örgütü içerisinde insan kaynağını en iyi bir şekilde yönetebilmek ve okulun verimliliğini arttırabilmek için okul yöneticisinin liderlik becerilerine sahip olması gerekir.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde (Cafoğlu, 1997; Karip, 1998; Çelik, 1998; Cemaloğlu, 2007; Korkmaz, 2008; Töremen ve Karakuş, 2008; Kurt, 2009; Buluç, 2009; Akan ve Sezer, 2014) liderliğin çok farklı açılardan ele alındığı görülmektedir. Özellikle dönüşümcü liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar, bu liderlik stiline örgütsel amaçlara ulaşmada etkili bir liderlik stili olduğunu göstermektedir. Dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip liderler, çalışanları daha kolay etkilemekte ve onları örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönlendirebilmektedir (Buluç, 2009; Cemaloğlu, 2007).

Liderlik Stilleri

Liderlikle ilgili kuramlar, örgütlerin ve toplumların sosyal ve politik özelliklerinden bağımsız düşünülerek izah edilemez. İyi bir lider yaşadığı toplumun sosyal, kültürel değişimlerini iyi analiz ederek ve toplumun bütün dinamiklerini anlamaya çalışarak başarılı olabilir (Kantos, 2011).

19. yüzyılın liderlik ve yönetim anlayışı geleneksel bir yapıya dayanırken hızlı bir değişimin olduğu günümüzde yeni liderlik yaklaşımları ortaya çıkmaya başlamıştır (Yıldırım, 2006). Bu yaklaşımlar, liderlik tarzları, liderlik biçimleri, liderlik stilleri, liderlik davranışları gibi farklı başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Yeni liderlik yaklaşımları arasında

diğerlerine göre daha fazla kullanılan tanımlama liderlik stilleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada Hoy ve Miskel (2013) tarafından yapılan liderlik stilleri sınıflanması dikkate alınmıştır. Hoy ve Miskel (2013) tarafından yapılan sınıflamada liderlik davranışları “dönüşümcü”, “sürdürümcü” ve “serbest bırakıcı” olmak üzere üç şekilde yapılmıştır.

Dönüşümcü liderlik stili

İlk defa Burns (1978) tarafından geliştirilen “Dönüşümcü Liderlik” kavramı, Bass (1985) tarafından yaygınlaştırılmıştır. Bass (1985) dönüşümcü liderliği sürdürümcü liderliğin geniş biçimi olarak değerlendirir. Dönüşümcü liderler özgürlük, adalet, eşitlik, barış, insancıl olma gibi moral değerleri ve idealleri kendini izleyenlere çekici kılarak, böyle bir bilinç geliştirmeye çalışırlar (Akbaba, 2003).

Hoşcan ve diğerleri (2007) dönüşümcü liderliği organizasyonda değişen çevre koşullarının gereklerine uygun bir dönüşüm süreci başlatarak yapıyı harekete geçirme, saygınlık, güven ve cesaret uyandıran kişilik özellikleriyle çalışanların inanç, tutum ve değerlerini etkileyerek organizasyonun misyon ve amaçlarının benimsetilmesi faaliyeti olarak görür.

Karip (1998)’e göre ise dönüşümcü lider izleyicinin eğilimini, ihtiyacını, isteğini fark eder ve bu ihtiyacı izleyiciyi güdülemek için kullanır. Dönüşümcü liderlikte liderler kendi ihtiyaçlarını grubun ihtiyaçlarının önünde görme, iş görenleri harekete geçirme, grubun misyon ve amaçlarını kabul etme ve iş görenlerle ilişkileri geliştirme dönüşümcü liderliğin liderlik performansı olarak görülmektedir.

Dönüşümcü liderler örgütte çalışanların enerjilerini, beklentilerini, isteklerini ve hedeflerini örgütsel amaçlar doğrultusunda şekillendirip kolektif bir şuur, inanç ve eşgüdüm oluşturarak örgütsel enerjiyi sağlarlar. Bu sayede hem çalışanların tatmini, doyumu, bağlılığı ve örgütteki yaşam kalitesini artar hem de örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için bir sinerji ortaya çıkarmış olurlar.

Dönüşümcü liderler sergiledikleri davranış biçimleri ile izleyenleri üzerinde olumlu bir etki oluşturarak onları örgüt amaçları doğrultusunda harekete geçirir. Bu sayede çalışanların örgüt ile olan bağları güçlenerek, örgütsel adanmışlık düzeylerinin yükselmesine neden olacaktır. Bir bakıma dönüşümcü liderler, örgüt çıkarları ile çalışanların menfaatlerinin ortak bir amaç etrafında birleşmesini sağlayan kişilerdir.

Dönüşümcü liderler sürekli yeni fikirler üretmeyi ve iş yapmanın yeni yollarını isterler. Diğerlerini yenilikçi ve üretken olmaya teşvik eder ve onları asla diğerlerinin önünde eleştirmez ve yanlışlarını düzeltmezler (Steward, 2006). Bunun yanında dönüşümcü liderler; yaratıcı yaklaşımçı, amaç odaklı, insan odaklı, ileri görüşlü, analitik beceriye sahip, yalın ve açık, düşünecek, sorgulayacak, cesur, güdüleyici, öncü gibi özelliklere de sahip olduğu söylenebilir (Cömert, 2004).

Sürdürümcü liderlik

Sürdürümcü liderlik; örgütlerde iş standartlarına uyulmasını, örgütsel hedeflere ulaşılması için görev odaklılığı ve iş görenlerin görevlerini tamamlamaları durumunda ödül alabileceklerini vurgulayan, görevin tamamlanmadığı durumlarda ise ceza verme eğiliminde olan ve gücünü bürokratik otoriteden ve yasal konumdan alan liderlik biçimidir (Özgener ve Kılıç, 2009).

Sürdürümcü liderlikte lider-izleyen ilişkisinin niteliği belirgin ekonomik değerlerdir. Yani lider ve izleyen arasındaki ilişki yalnızca izleyenin örgüt amaçlarına katkı derecesi ve bunun karşılığında liderin izleyene sağladığı ekonomik fayda ile sınırlıdır (Celep, 2004).

Klasik olarak girdi ve çıktı matematiği üzerine oturtulan bu liderlik yaklaşımı bürokratik sınırlar içerisinde liderin üstleri tarafından kendisine çizilen sınırlar dâhilinde görevini yapması şeklinde algılanabilir. Zira bu tür liderlik tanımı örgütler için çok benimsenen bir davranış biçimi değildir. Özellikle değişimlerin ve yeniliklerin hızının takip edilemeyecek boyutta olduğu günümüzde bu tarz bir liderlik davranışı mevcut durumu korumaktan öteye bir anlam ifade etmemektedir.

Sürdürümcü lider, çalışanların önceden tanımlanmış görevlerini yapma ve diğer grup üyeleri ile birlikte problemleri çözme doğrultusunda yönlendiren kişidir (Korkmaz, 2005). Sürdürümcü lider gelenekçi yapıya sahiptir. Geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürme, bunları gelecek nesillere bırakma bakımından yararlı hizmetlerde bulunur. Atılım yapmak ve yenilikçi gelişme politikaları izleyen organizasyonlarda dönüşümcü liderlik biçimi, aksine durgun büyüme ve tasarruf politikasını benimsemiş organizasyonlarda da sürdürümcü liderlik biçimi etkili olmaktadır (Tengilimoğlu, 2005).

Sürdürümcü liderler, var olan yapıyı koruma ve bu yapının korunması için gerektiği ölçüde çalışanları motive etme, tatmin

ihtiyaçlarını karşılama, belli bir plan ve program dâhilinde bir yönetim davranışı sergileme, liderlik etmekten çok yönetme davranışı sergileme, örgütsel yapıda herhangi bir sorun ve düzensizliğin ortaya çıkmaması için gerekli tedbirleri alma gibi bir takım özelliklere sahiptirler.

Serbest bırakıcı (laissez-faire) liderlik

Serbest bırakıcı liderlik, örgütlerde temel olarak liderin bulunmadığını tanımlamakla birlikte bu liderlik yaklaşımı aktif liderlik stilleri olan dönüştürücü ve sürdürücü liderliğin karşıtı (Rowolt ve Schlotz, 2009) olarak ifade edilebilir. Serbest bırakıcı liderlik davranışına sahip liderler, örgütün işleyişi konusunda son derece pasiftirler. Aslında bu tip davranış sergileyen liderlerin, izleyenlere liderlik edip etmedikleri bir başka tartışma konusunu oluşturmaktadır (Dilek, 2005). Temelde serbest bırakıcı liderlik, liderin sözde var olduğu bir durumdur. Lider astları kendi haline bırakır, astlarla bir takas ya da anlaşma yoktur. Bu durum genellikle liderlik özelliklerinden yoksun atanmış yöneticilerde görülür (Karip, 1998).

Serbest bırakıcı lider, örgütteki faaliyetlerde çok az yer alır ve emir vermez, o sadece asgari düzeyde bilgi, yönlendirme istendiğinde yanıt verir, gruba kendi aktivitelerini ve metotlarını belirlemede tam serbestlik sağlar, ancak kendisinden yardım beklenmesini istemez (Khan, 1999; Akt: Terzi ve Kurt, 2005). Serbest bırakıcı liderler, güç ve sorumluluktan kaçınırlar. Onlar, büyük ölçüde grubun kendi hedeflerini belirlemesine ve onların kendi problemlerini kendilerinin çözmesini beklerler (Newstorm ve Davis, 1993). Bu tip liderlik tarzında, yönetici karar vermekten ve danışmaktan kaçınır.

Böyle bir liderlik tarzında lider etkileyen değil olayları ve işleri akışına bırakan kişidir. Bu tarz liderlik davranışını sergileyen liderlerin bulunduğu örgütlerde, çalışanların kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayan, onların örgütsel amaçları içselleştirmelerini gerçekleştiren, çalışanları motive edici bir ortam söz konusu değildir. Bu tarz bir davranışa sahip liderlerin liderlikten çok yönetici özelliklerini gösterdiğini söylemek yanlış olmaz.

Örgütsel bağlılık

Örgütler, ortak amaç ya da amaçların gerçekleştirilebilmesi için iki ya da daha fazla bireyin eş güdümlenmesiyle oluşmaktadır. Ancak örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi için sadece örgütsel yapılarını

oluşturmaları yeterli olmamaktadır. Amaçlarına ulaşabilmeleri için örgütü oluşturan bireylerin istekli olarak amaçlar doğrultusunda hareket etmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda bir istekliliğin olması için örgüt çalışanlarının örgütsel bağlılıklarının yüksek olması beklenmektedir. Bu durum eğitim sistemi ve sistemde yer alan eğitim örgütleri için de geçerlidir (Demirtaş, 2010).

Bağlılık; genel anlamda bir kişiye, bir düşünceye, bir örgüte, kendimizden daha büyük gördüğümüz bir şeye karşı bağlılık göstermeyi, yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülüğü anlatır (Balay, 2000). Örgütsel bağlılık, örgütsel davranış araştırmacıları tarafından, iş görenlerin kendilerini örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleştirdikleri ve örgütte kalmayı arzu ettikleri bir süreç olarak tanımlanırken, sosyal psikologlarca, iş görenlerin geçmişteki davranışlarının kendilerini örgüte bağlaması süreci olarak ifade edilmektedir (Çırpan, 1999).

Balcı (2005), örgütsel bağlılığı örgütsel adanma olarak ele alıp, bireyin örgütle özdeşleşmesi ve ona katılmasının görece gücü olarak ifade etmektedir.

Bağlılık bireyin belli bir hareket tarzına ve çevresindeki kişilere bağlılık duyması ile belli davranışlara yönelmede kişinin, kendisini taahhüt altına koymasındadır (Kiesler, 1971, Akt. Balay, 2000). Örgütsel bağlılık, bireyin örgüte ve yaptığı işe bağlanması, sadakat göstermesi ve örgüt değerlerine inanması gibi duyguları içerir (Akıncı, 1997).

Örgütsel bağlılık, örgütsel çıkarları karşılayacak şekilde hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların bir toplamı (Wiener 1982) olarak da ifade edilebilmektedir.

Örgütüne bağlılık gösteren iş görenlerin, daha üretken, sadakatlerinin yüksek, verimlilik ve sorumluluk duygularının daha fazla olduğu ileri sürülmektedir. Örgütsel bağlılık, işten ayrılma, devamsızlık, iş performansı gibi davranışsal, iş doyumunu gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılarla; iş görenin işine ve rolüne ilişkin özellikleriyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Balay, 2000).

Örgütsel bağlılığın, örgütsel etkililik ve çalışanlar üzerinde potansiyel bir gücü olduğu kabul edilmektedir. Örgüte bağlılıkları olmayan veya düşük olan bireylerin, kendilerini örgütün bir parçası olarak görmedikleri için, işe gelmeme, işe geç gelme ve işten ayrılma olasılıklarının daha yüksek olması beklenmektedir (Allen ve Meyer, 1990).

Öğretmenlerin okul örgütüne bağlılığının yüksek düzeyde olması okulu amacına ulaştırmada önemli etkenlerden bir tanesidir. Okuluna bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin, işe devam isteği, okula adanma duygusu, çalışma heyecanı gibi özellikleri yüksek olacaktır. Öğretmenlerin okula olan bağlılıklarının arttırılmasında okul yöneticilerine büyük sorumluluk düşmektedir. Okul yöneticilerinin okulun öğretmenler açısından yaşam kalitesi yüksek bir örgüt olmasında, tercih edilebilir bir kurum olmasını sağlamada göstereceği davranış biçimi bağlılık açısından son derece önemlidir.

Öğretmenlerin başarılı ve etkili birer çalışan olması okulları başarıya ulaştırmada en önemli göstergelerden biridir (Bolduc, 2002). Yönetici ve öğretmenlerin okula ve işine bağlı olması, işinden doyum sağlaması, stres ve tükenmişlikle başa çıkması, öğrenci, veli ve öğretmen arkadaşlarıyla güçlü ve etkili ilişkiler kurması, okulların başarıya ulaşmasında temel faktörler olarak değerlendirilebilir (Erdem, 2010). Bu yaklaşımlardan yola çıkarak öğretmenlerin okula olan bağlılıklarının, onların performanslarına, iş doyumlarına, örgüt iklimine ve başarıya etkisinin yadsınmaz olacağını ifade edebiliriz.

Günümüzde örgütsel bağlılık konusu üzerinde sıkça durulan konulardan biridir. Örgütsel bağlılık, örgütün etkililiği ve entelektüel sermayenin yönetimi ve korunması açısından önem taşıyan bir kavramdır. Örgütsel bağlılık, örgütlerin varlıklarını koruma uğraşlarının hem temel etkinliklerinden hem de nihai hedeflerinden biridir (Balcı, 2003).

Çalıştığı kuruma bağlılık duyan iş görenler, örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir biçimde inanır, emir ve beklentilere gönüllüce uyarlar. Bu üyeler ayrıca, amaçların istenen şekilde gerçekleşmesi için asgari beklentilerin çok üstünde çaba ortaya koyar ve örgütte kalmada kararlılık gösterirler. Bağlılık gösteren iş görenler, içsel olarak güdülenirler. Bunların içsel ödülleri, başkaları tarafından denetlenen koşullardan çok, eylemin kendisinden ve başarılı sonuçlarından gelmektedir (Balay, 2000).

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri okulların etkililiği ve verimliliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Okul yöneticisinin çalışma ortamını geliştirmesi okul çalışanlarının kurumlarına olan bağlılıklarını arttıracak, böylelikle okulun amaçlarına ulaşması daha kolay olacaktır. Bu bağlamda bu çalışmada okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Problem Cümlesi

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1-Okul yöneticileri hangi tür liderlik stilini göstermektedirler?

2-Okul yöneticilerinin liderlik stili öğretmenlerin demografik bilgilerine göre nasıl değişmektedir?

3-Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları hangi düzeydedir?

4-Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri demografik bilgilerine göre nasıl değişmektedir?

5-Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?

6-Okul yöneticilerinin liderlik stili, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı bir yordayıcı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Liderler izleyenleri ile etkin iletişim sistemi kurarak onları örgütsel amaçlar doğrultusunda güdülerler. Liderlerin temel görevi, iş görenlerin kendilerini güçlü, yeterli, bilgili ve işin içinde hissetmelerini sağlamak ve onları harekete geçirmektir. Okulların amaçlarına ulaşmasında öğretmenlerin performansları önemli bir etkidir. Öğretmen performansının artması okul örgütüne olan bağlılıklarının artması ile mümkün olabileceği söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin okul örgütüne olan bağlılıklarının artırılmasında okul yöneticisinin davranış biçiminin büyük bir etken olabileceği düşünülmektedir. Okul yöneticisinin okulu yönetirken sergileyeceği liderlik stili öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkileme gücünün okulların gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi öğretmenlere yönelik sorunların çözümünde Mili Eğitim Bakanlığının değerlendirme ve geliştirilme çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin öğretmenlerin algılarına göre incelenmesi amaçlandığından, araştırma yöntemi ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir.

İlişkisel tarama modellerinde, değişkenler arası ilişkiler, korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde incelenir. Korelasyon türü ilişkisel taramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini, birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğunu saptamaya çalışır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise, en az iki değişken bulunur ve bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak, öteki değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 1994).

Araştırma modelinde biri bağımsız biri bağımlı olmak üzere iki değişken bulunmaktadır. Araştırma modelinin bağımsız değişkeni olan liderlik stiline alt boyutlarından birincisi dönüşümcü liderlik stili, ikincisi sürdürümcü liderlik stili, üçüncüsü ise serbest bırakıcı liderlik stilidir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olarak “örgütsel bağlılık” kavramı ele alınmıştır. Örgütsel bağlılık kavramının alt boyutları ise “uyum”, “özdeşleşme” ve “içselleştirme” olarak ele alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2013-2014 eğitim öğretim yılında Erzincan il merkezinde bulunan ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan toplam 1976 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evrendeki toplam 1976 öğretmen arasından tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen toplam 515 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, eğitim, okul türü, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi ve branşlara göre dağılımını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo.3.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Seçenekler		1	2	3	4	5	Toplam
		Erkek	Kadın				-
Cinsiyet	η	265	239				504
	%	52.6	47.4				100
		Lisans	L.üstü				-
Eğitim Durumu	η	431	73				504
	%	85.5	14.5				100
		Sınıf	Branş				-
Branş	η	129	375				504
	%	25.6	74.4				100
		1-5	6-10	11-15	16-20	21 -	
Kıdem	η	155	115	125	49	60	504
	%	30.8	22.8	24.8	9.7	11.9	100
		İlkokul	Ortaokul	Lise			
Okul Türü	η	132	146	226			504
	%	26.2	29	44.8			100
		1-3	4-6	7-10	10-		
O. Hiz. Süre	η	282	116	39	67		504
	%	56	23	7.7	13.3		100

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 265'i (% 52,6) erkek, 239 (% 47,4) 'u kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Eğitim durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 431'i (% 85,5) lisans mezunu, 73' ü (% 14,5) ise lisansüstü mezunu mezunudur.

Öğretmenlerin branş dağılımları dikkate alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 129' u (% 25,6) sınıf öğretmeni, 375' i ise (% 74,4) branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Kıdem değişkeni açısından incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 155' i (% 30,8) 1-5 yıl, 115' i (% 22,8) 6-10 yıl, 125' i (% 24,8) 11-15 yıl, 49' u (% 9,7) 16-20 yıl, 60' ı ise (% 11,9) 20 yıl ve üzeri çalışma kıdemine sahiptir.

Araştırmaya katılanlar okul türü değişkenine göre incelendiğinde öğretmenlerin 136' sı (% 26,2) ilkokulda, 146' sı (% 29) ortaokulda, 226' sı ise (% 44,8) liselerde görev yapmaktadırlar.

Görev yapılan okuldaki hizmet süresi dikkate alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 282' si (% 56) buldukları okulda 1-3

yıl, 116' sı (% 23) 4-6 yıl, 39' u (% 7,7) 7-10 yıl, 67' si ise (% 13,3) 10 yıl üzeri çalışma sürelerine sahiptir.

3.3. Veri toplama yöntemi

Veri toplama aracı ile verilerin elde edilmesinde izlenen yöntem aşağıda açıklanmaktadır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla öğretmenlere uygulanmak amacıyla iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeğidir. Ölçme araçlarının kullanılabilmesi için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Her bir ölçeğe ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda ayrı ayrı başlıklar halinde verilmiştir. Öğretmenlere uygulanan veri toplama aracında bu ölçeklere ek olarak, öğretmenlerin cinsiyet, branş, eğitim durumu, okul türü, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi ve kıdemini belirlemeye yönelik altı soru maddesi yer almıştır.

3.3.1.1. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeği (OMLSÖ)

Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen ölçek toplam üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekte toplam 35 madde bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları dönüşümcü liderlik stili, sürdürümcü liderlik stili ve serbest bırakıcı liderlik stili olarak tasarlanmıştır. Dönüşümcü liderlik boyutunda 20 madde, sürdürümcü liderlik boyutunda 7 madde, serbest bırakıcı liderlik boyutunda ise 8 madde bulunmaktadır.

Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen ölçekte yer alan maddeleri ölçmek için 5'li likert türü ölçekten yararlanılmıştır.

Ölçekte yer alan dönüşümcü liderlik alt ölçeğinde toplam 20 madde (1-4-6-8-10-11-14-15-16-19-20-22-23-24-25-27-30-32-34-35), sürdürümcü liderlik alt ölçeğinde toplam 7 madde (3-5-7-18-21-28-29) ve serbest bırakıcı liderlik boyutunda ise toplam 8 madde (2-9-12-13-17-26-31-33) yer almaktadır.

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach's Alpha (α) değerleri yukarıda verilmiştir. Bu sonuca göre ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Buna göre ölçekteki sorulara verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir.

3.3.1.3. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Balay (2000) tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeği toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere üç boyut yer almaktadır. Her bir boyut alt ölçek olarak düşünülmüştür.

Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin bu çalışma için yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında her bir alt faktörü için güvenilirliğin göstergesi olarak alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinde, her bir faktörün alfa katsayıları değerlendirildiğinde birinci faktör için, 93, ikinci faktör için, 85 ve üçüncü faktör için, 93 olduğu görülmüştür. Örgütsel bağlılığın toplamında alfa katsayısı, 90 bulunmuştur. Örgütsel Bağlılık Ölçeği'ne ilişkin elde edilen sonuçlar, Balay (2000) tarafından elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermiştir:

3.4. Verilerin analizi

Verilerin analizi iki ardışık aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada veriler eksik değer, aykırı değer, normallik, çoklu değişme açısından incelenmiş, diğer bir ifadeyle analizlerin sayıtları test edilmiştir. Sayıtların incelenmesi için ilk aşamada katılımcılardan toplanan veriler hatalı kodlama açısından incelenmiş, daha sonra ölçeklerin biri ya da birden fazlasını boş bırakan katılımcının anketi değerlendirmeye alınmamıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda çalışma evreninden toplam 515 anket geçerli veri olarak kabul edilmiştir. Sonraki aşamada eksik değer analizi yapılmış ve boş bırakılan maddelerin yerine EM algoritması yoluyla atama yapılmıştır. Aykırı değer analizinde ise Mahalonobis uzaklık değerinden büyük liderlik stili ölçeğinden 4, iş yaşam kalitesi ölçeğinden 7 toplam 11 anket analiz dışı tutulmuştur. Sonuç olarak, yapılan eksik değer ve aykırı değer analizleri sonucunda veri setinde 504 anket değerlendirmeye alınmış, verilerin analizi için gerekli koşullar karşılanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyleri, öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin alt boyutlarını ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarındaki algıları inceleme konusu yapılmıştır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri ile olan ilişkisine yönelik analiz sonuçları verilmiştir.

4.1.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin algıları aşağıdaki Tablo 4.2’de belirtilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İlişkin Görüşleri

Dönüşümcü Liderlik	N	\bar{X}	Ss
L1. Davranışları ile bize rehberlik eder	504	3,48	,98
L4. Yararımıza olacak şeyleri kendi çıkarından üstün tutar	504	3,55	1,05
L6. Bizleri temsil etme yeteneği güçlüdür	504	3,65	,98
L8. Sorunlara etkili çözümler bulur	504	3,44	1,01
L10. Sürekli olarak değişim ve yenilikten yanadır	504	3,60	1,02
L11. Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir	504	3,70	1,01
L14. Enerjik bir yapıya sahiptir	504	3,54	1,13
L15. Yaratıcı fikirlerimizi ödüllendirir	504	3,07	1,10
L16. Uyum içinde çalışmamızı sağlar	504	3,59	1,04
L19. Problemler için orijinal bakış açıları oluşturmamızı sağlar	504	3,27	,96
L20. Yaratıcı olmamız konusunda bizi cesaretlendirir	504	3,45	1,09
L22. Bizlere güven verir	504	3,59	1,03
L23. Hataların gelişmek için bir fırsat olduğunun farkındadır	504	3,39	,93
L24. Coşku ve heyecanımızı canlı tutar	504	3,39	1,03
L25. Hedeflere ulaşma yollarını keşfetmemize yardımcı olur	504	3,30	,94
L27. Bilimselliğe gereken önemi verir	504	3,64	,97
L30. Geleceğe yönelik planlar yapar	504	3,69	1,01
L32. Değişimden ve yenilikten yana olmamızı ister	504	3,66	1,00
L34. Kaygılarımızı dinler ve önemser	504	3,65	1,05
L35. Bize öğrenmeye elverişli ortamlar hazırlar	504	3,61	1,03
TOPLAM	504	3,51	1,018
Sürdürümcü Liderlik	N	\bar{X}	Ss
L3. Sadece işler yolunda gitmediğinde müdahalede bulunur	504	3,12	1,17
L5. Onun için eski yöntemler işe yarıyorsa yenisine gerek yoktur	504	2,58	1,11
L7. Onun için kazanmaktan çok kaybetmemek önemlidir	504	2,84	1,09
L18. Belirlenen hedeflere ulaşamadığımızda, bize verdiği değer azalır	504	2,35	1,02
L21. Risk almaktan hoşlanmaz	504	2,75	1,19
L28. Ancak, verilen görevi yerine getirdiğimizde bizi ödüllendirir	504	2,78	1,05
L29. Sürekli olarak sorumluluklarımızı vurgu yapar	504	3,40	1,00
TOPLAM	504	2,83	1,09
Serbest Bırakıcı Liderlik	N	\bar{X}	Ss
L2. Okul içinde çok fazla görünmez	504	2,60	1,10
L9. Geri bildirim vermektten kaçınır	504	2,45	1,05
L12. Önemli konularda müdahale etmekten kaçınır	504	2,57	1,13
L13. Sorumluluklarını başkalarına devreder	504	2,42	1,16
L17. Acil sorulara cevap vermekte gecikir	504	2,29	1,09
L26. Karar vermektten kaçınır	504	2,27	1,11
L31. İhtiyaç duyulduğunda ortada yoktur	504	2,15	1,16
L33. Bize yol ve yöntem göstermez	504	2,12	1,10
TOPLAM		2,35	1,11

Tablo 4.1 de verilen dağılım incelendiğinde, okul yöneticilerinin en fazla ($\overline{X} = 3.51$) “dönüşümcü liderlik stili” en az da ($\overline{X} = 2.35$) “serbest bırakıcı liderlik” stili gerçekleştirildikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin “sürdürümcü liderlik” stili ise orta düzeyde gösterdikleri görülmektedir. Bulgulara göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili gösterme düzeylerinin ($\overline{X} = 3,51$), sürdürümcü liderlik ($x=2,83$) ve serbest bırakıcı liderlik ($\overline{X} = 2,35$) stillerinden daha fazla olduğu söylenebilir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri dönüşümcü liderlik davranışını “katılıyorum” düzeyinde, sürdürümcü liderlik davranışını “kararsızım” düzeyinde, serbest bırakıcı liderlik davranışını ise “katılmıyorum” düzeyinde gösterdikleri söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenler okul müdürlerinin okul içerisinde sürdürümcü liderlik stili ve serbest bırakıcı liderlik stili davranışlarından daha çok dönüşümcü liderlik stili sergilemektedirler.

Tablo. 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili ölçeğinde en fazla “geleceğe yönelik planlar yapar” maddesine katıldıkları, en az katıldıkları maddenin ise “uyum içinde çalışmamızı sağlar” maddesi olduğu görülmektedir. Sürdürümcü liderlik ölçeğinde ise öğretmenler en fazla “sürekli olarak sorumluluklarımıza vurgu yapar”, en az ise “belirlenen hedeflere ulaşamadığımızda bize verilen değer azalır” maddesine katıldıkları görülmektedir. Serbest bırakıcı liderlik ölçeğinde ise öğretmenler en yüksek ortalama ile “okul içinde çok fazla görünmez” en düşük ortalama ise “bize yol ve yöntem göstermez” maddesine katıldıkları görülmektedir.

Öğretmen algılarına dayalı olarak ortaya çıkan bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenler dönüşümsel liderlik davranışı sergileyen okul müdürleri ile çalışmayı arzu ettiklerini, klasik yönetici davranışını ifade eden sürdürümcü liderlik davranışına sahip yönetici ile çalışmanın okul atmosferine, okul iklimine, okul kültürüne ve özel de ise kendilerine olumsuz bir hava katabileceği ve bunun da okul atmosferini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmişlerdir.

4.1.3. Örgütsel Bağlılığa İlişkin Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyet, branş, eğitim durumu, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi, görev

yaptığı okul türü ve öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre örgütsel bağlılıklarında farklılaşma olup olmadığına dair bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.23. Örgütsel Bağlılığa İlişkin Öğretmen Algularının Betimsel Analizi

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK	N	X	Ss
Uyum Boyutu			
1. Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum.	504	3,23	1,37
2. Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.	504	3,40	1,60
3. Emek birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.	504	3,32	1,38
4. Öğrencilerin başarısını ilişkinin çabamı ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum	504	3,22	1,33
5. Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum.	504	3,47	1,56
6. Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.	504	3,36	1,49
7. Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum.	504	3,20	1,41
8. Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.	504	3,44	1,55
Toplam	504	3,33	1,46
Özdeşleştirme			
9. Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.	504	3,27	1,16
10. Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.	504	3,65	1,07
11. Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım.	504	3,16	1,09
12. Bu okul işimde beni en yüksek performans göstermeye özendiriyor.	504	3,13	1,08
13. Bu okulun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.	504	3,29	1,06
14. Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da sık sık birlikte oluyorum.	504	3,16	1,11
15. Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum.	504	3,04	1,30
16. Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum.	504	3,06	1,02
Toplam	504	3,22	1,11
İçselleştirme			
17. Okulumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum.	504	3,63	,93
18. Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum.	504	3,84	,93
19. Bu okulun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum.	504	3,68	,98
20. Okulum karşı yapılan eleştirileri kendime yapmış sayıyorum.	504	3,54	1,12
21. Zamanımın çoğunu okulumla ilişkin etkinlikler dolduruyor.	504	3,32	,96
22. Okulumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.	504	3,34	1,02
23. Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.	504	3,42	1,00
24. Okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayıyorum.	504	3,71	,89
25. Okulum övüldüğünde kendimi övülmüş hissediyorum.	504	3,71	1,04
26. Okulumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.	504	3,51	1,07
27. Okulumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım.	504	3,72	1,00
Toplam	504	3,58	0,99

Tablo 4.23 incelendiğinde Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri bakımından öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin maddelere “ $\bar{X}=3,41$ ” düzeyinde katıldıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık maddelerinden en yüksek ortalama ($\bar{X}=3,83$) ile katıldıkları madde “Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum” ifadesi olmuştur. “Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum” ifadesi ise öğretmenlerin en düşük ortalama ile ($\bar{X}=3,04$) katıldıkları ifade olmuştur.

Örgütsel bağlılığın alt boyutları açısından incelendiğinde uyum alt boyutuna öğretmenlerin “kararsızım, $\bar{X}=3,33$ ” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin uyum alt boyutu ile ilgili olarak en fazla katıldıkları madde ($\bar{X}=3,47$) “Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum” ifadesi olmuştur. Uyum alt boyutu ile ilgili olarak öğretmenlerin en düşük ortalama ile ($\bar{X}=3,20$) katıldıkları madde “Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum” ifadesi olmuştur.

Örgütsel bağlılığın özdeşleşme alt boyutuna ilişkin olarak öğretmenlerin “kararsızım, $\bar{X}=3,22$ ” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin özdeşleşme boyutunda en yüksek ortalama ile ($\bar{X}=3,65$) katıldıkları madde “Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum” ifadesi, en düşük ortalama ile ($\bar{X}=3,04$) katıldıkları madde “Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum” maddesi olmuştur.

Örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutuna ait ortalamalar dikkate alındığında öğretmenlerin bu boyuta “katılıyorum, $\bar{X}=3,58$ ” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. İçselleştirme boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek ortalama ($\bar{X}=3,84$) ile katıldıkları ifade “Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum” ifadesi, en düşük ortalama ile ($\bar{X}=3,32$) katıldıkları madde “Zamanımın çoğunu okuluma ilişkin etkinlikler dolduruyor” ifadesi olmuştur.

Genel olarak dikkate alındığında öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutları arasında en yüksek ortalama ($\bar{X}=3,58$) ile “içselleştirme” boyutu, en düşük ortalama ($\bar{X}=3,22$) ile “özdeşleşme” boyutu olmuştur. Diğer bir alt boyut olan uyum boyutuna ait ortalama ise ($\bar{X}=3,33$) şeklinde olmuştur.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkla ilgili ifadelerine genellikle katıldıkları, örgütsel bağlılığın uyum boyutuna ve özdeşleşme boyutuna katılma düzeylerinin düşük olduğu fakat içselleştirme boyutuna katılımlarının ise yüksek olduğu söylenebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin okula uyum konusunda bir takım sıkıntılar yaşadıkları, görev yaptıkları okul ile kendilerini özdeşleştirme de bir takım sorunlar olduğu, okullarını içselleştirmede ise sorun yaşamadıkları söylenebilir.

4.1.4. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılıkları arasında hangi yönde nasıl bir ilişki olduğuna dair bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo. 4.30. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri, Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6
1.Dönüşümcü liderlik	1					
2.Sürdürümcü liderlik	-,23*	1				
3.Serbest bırakıcı liderlik	-,56**	,61**	1			
4.Uyum bağlılığı	,05	-,01	-,05	1		
5.Özdeşleşme bağlılığı	,39**	-,13**	-,15**	,09*	1	
6.İçselleştirme bağlılığı	,46**	-,03	-,19**	,09*	,61**	1

*p<0,05 önem düzeyinde anlamlıdır **p<0.01 önem düzeyinde anlamlıdır

Tablo 4.30 incelendiğinde Örgütsel bağlılığın alt boyutları açısından içselleştirme ($r=,46$, $p<0,01$) ve özdeşleştirme ($r=,39$, $p<0,01$) alt boyutları ile dönüşümcü liderlik stili arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, örgütsel bağlılığın uyum boyutu ile dönüşümcü liderlik stili ($r=,05$) arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini gösterme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları olumlu yönde etkilenmekte, özdeşleştirme ve içselleştirme bağlılıkları artmakta fakat uyum bağlılığı ise etkilenmemektedir.

Örgütsel bağlılık açısından incelendiğinde ise sürdürümcü liderlik ile özdeşleştirme alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir

ilişki çıkmıştır. Buradan okul yöneticilerinin sürdürücü liderlik stili davranışını gösterme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ve örgütsel bağlılıklarının olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir.

Tablo incelendiğinde serbest bırakıcı liderlik stili ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında herhangi bir ilişki ortaya çıkmazken, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre okul yöneticileri serbest bırakıcı liderlik davranışı sergiledikçe öğretmenlerin okula olan bağlılıklarında bir azalma olduğu söylenebilir.

4.1.6. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Bulgular

Bu kısımda okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordamasına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo. 4.32. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilinin, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Uyum bağlılığı	B	SH _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	25,989	3,816		6,810	0,000	-	-
Dönüşümcü liderlik	0,014	0,035	0,022	0,405	0,686	0,049	0,018
Sürdürücü liderlik	0,082	0,135	0,035	0,604	0,546	-0,009	0,027
Serbest bırakıcı liderlik	-0,102	0,111	-0,062	-0,919	0,358	-0,053	-0,041
<i>R=0,064 R²=0,004 p=0,000</i>							
Özdeşleşme bağlılığı	B	SH _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	18,335	3,071		5,970	0,000	-	-
Dönüşümcü liderlik	0,249	0,028	0,443	8,780	0,000	0,390	0,365
Sürdürücü Liderlik	0,075	0,109	0,036	0,690	0,491	-0,019	0,031
Serbest Bırakıcı Liderlik	0,111	0,089	0,077	1,247	0,213	-0,150	0,056
<i>R= 0,401 R²=0,161 p=0,000</i>							
İçselleştirme bağlılığı	B	SH _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	7,252	2,353		3,082	0,000	-	-
Dönüşümcü liderlik	0,224	0,022	0,502	10,300	0,000	0,456	0,418
Sürdürücü liderlik	0,075	0,084	0,046	0,894	0,371	-0,032	0,040
Serbest bırakıcı liderlik	0,073	0,068	0,064	1,062	0,289	-0,192	0,047
<i>R=0,464 R²=0,215 p=0,000</i>							

Tablo 4.32 incelendiğinde, örgütsel bağlılığın uyum boyutunda ($R^2=0.004$) toplam varyansın %0.4'ünü, özdeşleştirme boyutunda ($R^2=0.161$) toplam varyansın %16.1'ini ve içselleştirme boyutunda ($R^2=0.215$) toplam varyansın %21.5'ini açıkladığı söylenebilir. Örgütsel bağlılığın uyum boyutu ile liderlik stilleri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Örgütsel bağlılığın özdeşleştirme ve içselleştirme alt boyutlarında liderlik stillerinden sadece dönüşümcü liderlik stili alt boyutu ile anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stilleri ile örgütsel bağlılığın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini gösterme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin özdeşleştirme ve içselleştirme bağlılıklarının arttıkları söylenebilir.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel bağlılığın uyum alt boyutu üzerindeki görece önem sırası; sürdürümcü liderlik stili, dönüşümcü liderlik stili, serbest bırakıcı liderlik stili şeklinde olmuştur. Yordayıcı değişkenlerin örgütsel bağlılığın özdeşleştirme alt boyutu üzerindeki görece önem sırası; dönüşümcü liderlik stili, serbest bırakıcı liderlik stili, sürdürümcü liderlik stili şeklinde olmuştur. Yordayıcı değişkenlerin örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutu üzerindeki görece önem sırası ise; dönüşümcü liderlik stili, serbest bırakıcı liderlik stili ve sürdürümcü liderlik stili şeklinde olmuştur.

Regresyon eşitliği incelendiğinde ise; diğer yordayıcı değişkenler sabit tutulduğunda; dönüşümcü liderlik stiline bir birimlik artış, örgütsel bağlılığın uyum boyutunda 0,014'lük bir artışa; sürdürümcü liderlik stiline bir birimlik artış, örgütsel bağlılığın uyum boyutunda 0,082'lik bir artışa; serbest bırakıcı liderlik stiline bir birimlik artış, örgütsel bağlılığın uyum boyutunda -0,102'lik bir azalışa neden olacaktır. Özdeşleşme boyutu dikkate alındığında ise; diğer yordayıcı değişkenler sabit tutulduğunda; dönüşümcü liderlik stiline bir birimlik artış, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunda 0,249'luk bir artışa; sürdürümcü liderlik stiline bir birimlik artış, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunda 0,075'lik bir artışa; serbest bırakıcı liderlik stiline bir birimlik artış, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunda 0,111'lik bir artışa neden olacaktır. İçselleştirme boyutu dikkate alındığında; diğer yordayıcı değişkenler sabit tutulduğunda; dönüşümcü liderlik stiline bir birimlik artış, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunda 0,224'luk bir artışa; sürdürümcü liderlik stiline bir birimlik artış, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunda 0,075'lik bir artışa; serbest bırakıcı liderlik

stilindeki bir birimlik artış, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunda 0,073'lik bir artışa neden olacaktır.

Her bir açıklayıcı değişkene ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, örgütsel bağlılığın alt boyutları üzerinde dönüşümcü liderlik stiline anlamlı bir etkiye sahip olduğu bunu sırasıyla sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stiline takip ettiği söylenebilir. Başka bir ifade ile sürdürümcü liderlik stili ile serbest bırakıcı liderlik stiline örgütsel bağlılığın alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenler, okul içerisinde sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinden ziyade dönüşümcü liderlik davranışı sergileyen okul müdürleri ile çalışmayı tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır.

Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda (Cemaloğlu, 2007; Cemaloğlu ve Okçu, 2012; Töremen ve Yasan, 2010; Çetinkaya, 2011; Kültür, 2006; Zeren, 2007; Çelik, 1998; Kazancı, 2010; Aslan, 2013; Kul, 2010; Buluç, 2009; Yıldırım, 2006; Şirin, 2008; Özcan, 2013; Çimili Gök, 2010; Tura, 2012; Gündüz ve Kuruçayır, 2010; İşcan, 2006; Yıldırım, 2006; Çetiner, 2008; Yavuz, 2008) okul yöneticilerinin okullarda dönüşümcü liderlik stilini diğer liderlik stillerine göre daha yüksek düzeyde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Gündüz ve Doğan (2009) tarafından yapılan “okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve yaratıcılık düzeyleri” adlı çalışmada okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerini oldukça yüksek düzeyde algıladıkları, serbest bırakıcı özellikleri çok az kullandıkları ancak koşullu ödül liderlik stilini yüksek düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler dönüşümcü okul müdürü, en fazla gelecek ile ilgili plan yapma özelliği ile sürdürümcü bir okul müdürünü, sorumluluklar üzerine bina edilmiş bir yönetim anlayışı ile serbest bırakıcı okul müdürünü ise okul ile ilgili konularda ilgisiz ve geçiştirici, okul içerisinde ise neredeyse hiç gözükmediği gibi özellikler ile özdeşleştirmişlerdir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları “katılıyorum” (3,42) düzeyinde olmuştur. Bu sonuç Kul (2010) ve Buluç (2009) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Uğurlu, Sincar ve Çınar (2013) yaptıkları “Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etkisi” adlı çalışmada öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yavuz (2009) tarafından yapılan çalışmada da çalışanların orta düzeyde bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2013) tarafından ilkökul öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada ise ilkökul öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler örgütsel bağlılığın alt boyutlarından içselleştirme boyutuna en yüksek düzeyde katılım gösterirken en az düzeyde ise özdeşleştirme boyutuna katılım göstermişlerdir. Okçu (2011) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına göre öğretmenler en fazla içselleştirme bağlılığını en az ise uyum bağlılığını göstermişlerdir. Köse (2014) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenler en yüksek içselleştirme bağlılığını, daha sonra özdeşleştirme bağlılığını, en düşük ise uyum bağlılığını gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Celep (2000) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin özellikle 16 ve daha fazla hizmet süresiyle 1-5 yıl hizmet süresi arasında önemli ölçüde farklılık gösterdiği bulgusunu elde etmiştir. Celep (2000) 1-5 yıl kıdem grubuna sahip olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin düşük olmasına karşılık kıdem artıkça öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin kıdem artışına bağlı olarak göreceli bir biçimde arttığını belirtmiştir.

Dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel bağlılığın özdeşleştirme ve içselleştirme alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç yapılan bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. (Aydın, Sarier ve Uysal, 2013; Korkmaz, 2005; Buluç, 2009; Kılınç, 2013; Kul, 2010; Terzi ve Kurt, 2005; Okçu, 2011).

Konuyla ilgili yapılan birçok araştırmada yöneticilerin liderlik stilleri ile çalışanların örgütsel bağılılıkları arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. (Burns 1990, David 1990, Salancik 1991, Lok and John, 1999, Agarwal et al. 1999,

Yine; Vu, Sai, Fey ve Wu (2006).Raja ve Palanichamy (2014), Almutairi (2013) tarafından yapılan Liderlik Stilleri ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiyi inceleyen çalışmalarda dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stili ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmazken, içselleştirme ve özdeşleştirme boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Dönüşümcü liderlik stili, örgütsel bağlılığın özdeşleştirme boyutunun %16'sını ve içselleştirme boyutunun % 21'ini yordamaktadır. Dönüşümcü liderlik stili, örgütsel bağlılığın içselleştirme ve özdeşleştirme alt boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcı iken, uyum alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür..

Kaynaklar / References

Agarwal, S., Thomas, E., De C. and Shyam B. V. (1999). Leadership behavior and organizational commitment: a comparative study of American and Indian salespersons. *Journal of International Business Studies* 30 (4): p. 727-743.

Akan, D., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2014). Okul müdürlerinin liderlik stili ölçeği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 51.

Akan, D. ve Sezer, Ş.(2014). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Okulların Öğrenen Örgüt Olma Düzeyi Arasındaki İlişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, Cilt 1, Sayı 2.

Akbaba Altun, S. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim online* 2 (1). S.10-17

Akçay, A. (2003). Okul müdürleri öğretmenleri etkileyebiliyor mu?. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 157.

Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.

Almutairi, D.O.(2013). The Relationship between Leadership Styles and Organizational Commitment: A Test on Saudi Arabian Airline. *World Review of Business Research*, 3 (1).

Aslan, Ü. (2013). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.

Akıncı, B. (1997). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2013). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ve iş doyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 13 (2).

Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım, Yayım, Dağıtım.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.

Bolduc, R. R. (2002). *An analysis of the relationship between quality of work life and motivation for correctional services officers in the montreal area*. Ph.D. Thesis. McGill University. Canada.

Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (57), 5-34.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Ny: Harper & Row.

Burns, M. J. (1990). *Teacher morale as related to the perceived administrative leadership style of principals in selected group iv high schools in the state of New Jersey*. Seton Hall University Publishing.

Cafoğlu, Z. (1997). *Değişen dünyada eğitim liderliğinde yeni boyut: dönüşümcü liderlik (Ankara İli Örneği)*.Yayınlanmamış Araştırma. Ankara: Gazi Üniversitesi

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

Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.

Cemaloğlu, N. ve Okçu, V. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (5/3).

Cömert, M. (2004). *Dönüşümcü liderlik*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi. Malatya. 06-09. 08.2009.

Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (16), 423-442.

Çetiner, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Burdur ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Çetinkaya, İ. (2011). *Ortaöğretim okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Çırpan, H. (1999). *Örgütsel öğrenme iklimi ve örgüte bağlılık ilişkisi: bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora tezi. İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Çimiligök, E.B.(2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stiline ilişkin öğretmen algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya.

David, M. M. (1990). *Factors affecting the organizational and occupational commitment of lay teachers of the rvm schools in the philippines*. Doctoral Thesis. University of the Philippines.

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, Kocaeli.

Demirtaş, H. (2010). Dershane öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt. 11, Sayı. 2*, ss. 177-206

Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2010, Cilt 16, Sayı 4*, 511-536

Güçlü, N. (1997). Eğitim lideri olarak okul yöneticileri. *Milli Eğitim Dergisi. (134)*, 50-55.

Gündüz, H. B. ve Kuruçayır, A. (2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve empatik eğilim düzeyleri. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi-Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Yönetici Yeterlilikleri- Bildiriler Kitabı. 01-02 Mayıs 2010 (ss.398-411). Antalya-Türkiye.*

Gündüz, H. B. ve Doğan, A. (2009). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve yaratıcılık düzeyleri. *First International Congress of Educational Research. Çanakkale.*

Hoşcan, Y., Oktal, Ö., Hepkul, A., Kağnıcıoğlu, H. ve Sevim, A. (2004). *Yönetim bilgi sistemi*. Eskişehir: AÖF yayınları.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi-teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel yayınları.

İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü / etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakülte Dergisi, 11*, 160-177.

Kantos, E.Z.(2011). Örgüt metaforlarında liderlik: kavramsal bir çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Cilt.1, Sayı,1*.

Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: 3A eğitim danışmanlık.

Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Yıl: 4. Sayı:16*.

Kazancı, N. (2010). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.

Kılınc, T.D. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ve kendi örgütsel bağlılıklarını algulamaları ile okul müdürlerinin sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını algulamaları arasındaki ilişki: mersin ili tarsus ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 43, 401-422

Korkmaz, M.(2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* Sayı 53, 75-98.

Kul, M. (2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin yıldırma yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılıkları ve iş doyumunu arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Kültür, Y. Z. (2006). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lok, P. and John C. (1999). The relationship between commitment and organizational culture, subculture, leadership style and job satisfaction in organizational change and development. *The Leadership & Organization Development Journal* 20 (7): p.365-374.

Newstorm, J. W. ve Keith, D. (1993). *Organizational behavior*. McGraw-Hill Inc. New York.

Okçu, V.(2011). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Özcan, A.(2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algularına göre okul müdürlerinin ve eğitim denetmenlerinin liderlik stilleri*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Özgener, S.ve Kılıç, G. (21-23 Mayıs 2009). *Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi*. 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresinde Sunuldu, Ekişehir.

Raja, A.S. and Palanichamy, P.(2014). Leadership styles and its impact on organizational commitment. *The Journal of Commerce*, Vol. 3, No. 4.

Rowold, J. and Schlotz, W. (2009). Transformational and transactional leadership and followers' chronic stress. *Leadership Review*, 9, Pp. 35-48.

Salancik, G. R. (1991). Commitment and the control of organizational behavior. In B. M. Staw (Ed.). *Psychological Dimensions of Organizational Behavior*. New York: Macmillan Publishing.

Stewart, J. (2006). Transformational leadership: an evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal Of Administration And Policy*, 54, 1-25.

Şirin, E. F. (2008). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temgilioğlu, D. (2005). Hizmet işletmelerinde liderlik davranışları ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *G.Ü. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 23-48.

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

Töremen, F. ve Karakuş, M. (2008). Okullarda işleri kolaylaştırma çabası: okul yönetiminde kolaylaştırıcı liderlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Yaz (7).

Töremen, F. ve Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 28, 27-39.

Tura, M. (2012). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi. Balıkesir.

Uğurlu, C. T., Sincar, M. ve Çınar, K. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 15-1*.

Vu, T.F., Sai, M.H., Fey, Y.H. and Wu, R. T. Y. (2006). A study of the relationship between manager's leadership style and organizational commitment in Taiwan's international tourist hotels. *Asian Journal of Management and Humanity Sciences*, Vol. 1, No. 3, pp. 434-452.

Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view", *Academy of management review*, 7 (3) p:418-428

Yavuz, E. (2008). *Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışının örgütsel bağlılığa etkisinin analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yavuz, E. (2009). İşgörenlerin dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi* 1(2).

Yıldırım, C. (2006). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sağlık üzerindeki etkisi (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, K.(2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies, Vol, 8 (6)*.

Zeren, H. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile bu okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki (Şanlıurfa ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

İletişim:

Durdağı Akan

E-post: durdagiakan@atauni.edu.tr

Öğretim Sürecinin Yönetimi ve Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*

SİNAN BOZKURT

Akçakoca İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

ENGİN ASLANARGUN

Düzce Üniversitesi

Gönderim Tarihi: 28.4.2015

Kabul Tarihi: 18.7.2015

Öz: Okullarda gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinin yönetilmesi ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi öğretim liderliği boyutları arasında yer almaktadır. Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında özellikle okul yöneticisinin öğretim liderliği rolü ve etkili okullar üzerinde durulmaktadır. Öğrenci başarısının sağlanması okulların temel amaçları arasında yer aldığı için bu sürecin yönetilmesi müdürün liderlik davranışları kapsamında yer almaktadır. Etkili okul araştırmaları ile okul yöneticilerinden etkili bir öğretim liderliği beklenmektedir. Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmış, 16 okul müdürü ile yüz yüze görüşme yapılarak araştırma konusuna ilişkin derinlemesine veri toplanması yoluna gidilmiştir. Okul müdürlerine göre öğretim sürecinin yönetimi ve öğrenci başarısının takip edilmesi boyutlarında öğretmenler gerekli performansı sergilemekte ve müdürler de kendilerini yeterli görmektedir.



Anahtar Kelimeler: Öğretim süreci, öğrenci başarısı, okul müdürü, öğretim liderliği.

Instructional Leadership Behaviors of Principals' in Terms of Teaching Process and Students' Achievement

Abstract: Experiencing rapid changes in today's educational system, the role of the school principals is important to show leadership in the school administration. Especially the role of the school principals in instructional leadership and effective schools was focused in the studies of the reconstruction of the educational system. In recent years this issue handled in various ways today has become more of an area of research. By effective schools research, effective instructional leadership are expected by the school administrators. In this research, situational case design that is one of a qualitative case study design patterns was used, 16 school principals were interviewed face to face to get in-depth data collection. According to the findings, the opinions of principals has been identified and grouped under two main themes: The management of the teaching process and monitoring of the students' success



Key Words: Teaching process, student success, principal, instructional leadership



Atf için/cite as:

Bozkurt, S., & Aslanargun, E. (2015). Öğretim sürecinin yönetimi ve öğrenci başarısının değerlendirilmesine yönelik okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (11), 151-174.

*Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamladığı yüksek lisans tezinin alt amaçlarından birini oluşturmaktadır.

Eğitim sistemlerinin amacı ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir. Bunu gerçekleştirebilmek için her eğitim sistemi, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir.

Yirmi birinci yüzyılın ikinci yarısından itibaren tartışılmaya başlanan postmodern paradigmanın, her alanda olduğu gibi eğitim ve okul yönetimi alanında da bazı dönüşümlere yol açtığı belirtilmektedir. Bu dönüşüm eğitimde yeni anlayışlar ortaya çıkarmakta ve yeni yaklaşımları zorunlu kılmaktadır. Özellikle eğitim sürecinin yönetimi okullar söz konusu olduğunda öncelikli tartışma alanlarından birini oluşturmaktadır. Okullar, dünyanın her ülkesinde, birbirine benzer ya da birbirinden farklı biçimlerde örgütlenmiş olup, benzer amaç ve işlevlere sahiptir. Günümüz dünyasında ekonomik, teknolojik, sosyal, siyasal ve diğer alanlarda yaşanan bir takım değişmeler eğitim ve okulları etkilemektedir. Bu durum okul yöneticilerini farklı sorunlarla karşı karşıya bırakırken okulun amaçlarını da ön plana çıkarmaktadır. Kısaca, eğitimin bireyi geliştirdiği, diğer taraftan da ülkenin bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasını katkı sağladığı belirtilmektedir (Bowen, 1980).

Okulun gücü ve verimliliği büyük ölçüde personelin niteliğine bağlıdır. Bu personelin en üstünde de okul yöneticisi bulunmaktadır. Okulun en yetkili kişisi olan okul yöneticisinin sahip olması gereken bir takım liderlik özellikleri vardır. Bu liderlik özelliklerini de bulunduğu eğitim kurumuna yansıtması gerekmektedir. Bu sebeple okul yöneticisinin okul içindeki ve dışındaki görevi önem kazanmaktadır. Başarılı okul liderleri, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmelerinin ötesinde çok iyi şeyler başarmaları amacıyla olumlu bir okul kültürü oluşturabilmek için okulun kuralları, hedefleri, politikaları ve anlam dünyaları üzerinde etkili olabilecek düzeyde etkili stratejiler izlemek durumundadır (Starratt, 2004a; Cherian & Daniel, 2008, s.8). Günümüzde özellikle gelişmiş ülkelerde yöneticilerin etkili bir iletişim yeteneğine sahip, zeki, bilgili, kendine güvenen, sorumluluklarını bilen, insan ilişkilerinde başarılı ve etkili karar veren kişiler olması istenmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinden, problemleri doğru tespit edebilme ve çözme yeteneğine sahip olma, kriz durumlarında soğukkanlılıkla karar verebilme gibi özelliklerin de beklendiği ifade edilmektedir (elikten, 2010: 130).

Okul yöneticisinin lider konumda olduğu ve okulun tamamını kapsayacak şekilde misyon belirleyerek öğrencilerin öğrenmelerine odaklanan ve öğrenmeye yardımcı olan pozitif bir okul iklimi oluşturduğu belirtilmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002, s.274). Etkili okul konusundan çıkarılabilecek temel sonuç, okul müdürlerinin okul yönetimindeki liderlik algılarının öğretmen ve öğrencilerin yaşamında doğrudan etkili olduğudur (Şişman, 2011, s.47). Okul müdürlerinin öğretimin niteliğini arttırmaya yönelik çabası öğretim liderliği anlayışının özünü oluşturmaktadır. Başarılı bir okul liderinin okul gelişimi ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu ifade edilirken okuldaki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanma, çalışanların performansını istenilen seviyeye getirme, öğrenme ortamını geliştirme, öngörülen değerleri belirleme, okul ve eğitim için vizyon, misyon ve amaçlar belirleme, çalışanları motive etme, karşılıklı güvene dayalı bir okul ve öğrenme iklimi oluşturma, ortaya çıkabilecek sorunları ustaca çözüme ve yönetme gibi bazı temel görevlerinin olduğu da belirtilmektedir (Bush, 2010: 651; Arslan Özyurt, 2007: 24; Akdağ, 2009: 41).

Karpicke ve Murphy (1996), okul müdürünün, öğrenci başarısı üzerindeki etkisi açısından okul kültürünü anlamasının ve öğrenci başarısını arttırmak için gerekli olan kararları almasının önemine vurgu yapmaktadırlar. Bunun yanında okul müdürlerinin en belirgin rolünün, yöneticilerin ve öğretmenlerin okulda karşılaştıkları sorunların çözümü için işbirliği içerisinde çalışabilecekleri bir ortamı oluşturmak ve desteklemek (Nettles and Herrington, 2007) olduğu açıklanmaktadır. Ayrıca okul liderinin uygulamaya önem veren, teorik alt yapısı sağlam ve okul kültürünün oluşturan bir anlayışta olması önemsenmektedir (Glasman and Glasman, 1997: 4). Hallinger & Murphy'ye (1987, s.55) göre, müdürlerin öğretim liderliği davranışları sergileyebilmeleri için üst yönetimden kaynaklanan engellerin ortadan kalkması gerekmektedir.

Eğitim-öğretim sürecini etkileyen değişkenlerinin başında sınıf yönetimi gelmektedir. Etkili bir sınıf yönetimi eğitim-öğretim sürecinin başarıya ulaşmasının temel taşıdır. Küçükahmet (2003) sınıf ortamında karşılaşılan sorunların çözümünde en büyük sorumluluğun öğretmene ait olduğunu, öğretmenin sınıfı yönetmedeki başarısının öğrencilerin öğretim sürecindeki başarısını arttıracak ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin sınıf kurallarını belirlemesi ve istenmeyen öğrenci davranışlarının kontrol edilmesinin gerektiğini ifade

etmektedir. Bu noktada okul müdürünün öğretmenlerle iletişim becerisi öğretmen motivasyonu üzerinde etki ederek dolaylı olarak sınıf içi öğretim sürecine de yansımakta ve öğrenci başarısını etkileyebilmektedir.

Sonuç olarak eğitimin amacı, kişilerin yaşadığı toplumun ve toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bireylerin, toplum ve dünyadaki değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek ve katkıda bulunabilecek bir biçimde yetiştirilmeleri gerekir. Bu da, iyi bir eğitim sisteminin yanında, nitelikli bir öğretmen kadrosu ile sağlanır. Öğretmenlerin nitelikli olması ne kadar gerekli ve önemli ise de, yeterli değildir. Zira bu öğretmen kadrosunun ülke düzeyinde dengeli, etkin ve verimli olarak istihdam edilebilmeleri ile çalışma ve hayat şartlarının iyileşmesi de o derece önemlidir (Çelikten vd., 2005). Çünkü öğretmenlerin sınıf içi davranışları öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Yani öğretim liderliği, diğer liderlik alanlarına göre öğrenci, öğretmen ve öğrenme-öğretim süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır. Bu sebeple okul müdürlerinin öğretim liderliği rolünü üstlenmeleri gerekmektedir. MEB bu hedefleri gerçekleştirebilmek için çağın gereklerine ayak uydurabilen öğretim lideri olan okul müdürlerine ihtiyaç duymaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, okul müdürlerinin öğretim sürecinin yönetimi ve öğrenci başarısının takip edilmesi sürecine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Bireyler aynı dünyada ve ortamda yetişmesine rağmen, aynı olayları farklı şekilde anlamakta ve yorumlamaktadır. Bu desenin amacı, insanların bir fenomenin belirli bir yönünü tecrübe etmede, yorumlamada, anlamada veya kavramsallaştırmada ortaya koydukları farklı yolları tanımlamaktır (Çepni, 2007). Başka bir deyişle, olgu bilim deseni, farkında olunan fakat derinlemesine ve ayrıntılı araştırılmasına ihtiyaç duyulan konulara odaklanılmasıdır. İnsanların sosyal dünyalarını

anlayabilmek için günlük yaşamda kullandıkları yapıların ve ilişkilerin çözümlenmesi, sözel ve yazılı metinlerde saklı olan anlamların ortaya çıkarılmasıdır (Kuş, 2009; Büyüköztürk vd., 2012).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2012-2013 öğretim yılında Düzce-Akçakoca'da görev yapan 16 okul müdürünün katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılan okul müdürleri 33-59 yaş aralığında olup meslekteki hizmet yılı 10-35 yıl arasında, yöneticilikteki hizmet yılı ise 6-30 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların beşi Sınıf öğretmeni, üçü Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, yedisi Meslek Dersleri öğretmeni ve biri de Matematik öğretmenidir. Yöneticilerden iki kişi Yüksek Lisans mezunu, on üçü Lisans mezunu ve biri de Eğitim Enstitüsü mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinde veriler, katılımcıların anlam dünyalarını, kendi deneyimlerini yorumlama biçimleri ile duygu ve düşüncelerini aktarmaktadır. Bu sebeple nitel görüşme sırasında elde edilen veriler, derin ve detaylı bilgiler içermektedir (Willis, 2007; Kuş, 2009). Görüşme sorularının hazırlanmasında alanyazın taraması yapılarak benzer araştırmalar incelenmiştir. Okul yöneticilerinin cevaplayacağı sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Önce çalışma grubu içinde bulunan 4 okul müdürü ile ön görüşme yapılmış gerekli düzeltmelerden sonra 16 okul müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmış ve sonrasında analiz edilmiştir. Katılımcılar için M1, M2, M3...şeklinde kod isimler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler analiz edilirken, görüşmeye katılan okul müdürlerinin konuşmaları kaydedildikten sonra dinlenerek tek tek yazılı metne dönüştürülmüştür. Yazıya dökülen görüşme kayıtları uzun bir süreç içerisinde defalarca okunarak elde edilen verilerin basitleştirilmesi, indirgenmesi ve daha anlamlı hale gelebilmesi için çalışılmıştır. Görüşmeler sonunda elde edilen veriler doküman haline getirilerek içerik analizi için çerçeve oluşturulmuştur. Kavramsal çerçeve ile uyumlu veriler bulgular halinde tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Görüşme verileri temalar ve alt temalar şeklinde gruplandırılmıştır.

Araştırmanın İnanırcılığı ve Aktarılabilirliği

Araştırmanın inanırcılığını artırmak amacıyla görüşmeler kaydedilmiş, sonuçlara nasıl ulaşıldığı ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın aktarılabilirlik özelliğini artırmak amacıyla ayrıntılı betimlemelere ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca görüşme formu hazırlanarak alan taraması ve doküman incelemesi yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin ses kayıtlarının deşifre işlemlerinin bizzat araştırmacı tarafından yapılması, raporda katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmesi ve elde edilen bilgilerin katılımcılara teyit ettirilmesi gibi stratejiler izlenmiştir. Verilerin temalara göre sınıflandırılması aşamasında uzman desteği sağlanmış, araştırma sonuçları benzer araştırmalarla ilişkilendirilmiş, araştırmada izlenen yöntem ayrıntılı olarak tanımlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda iki kategoride ortaya konulmuş olup farklılık olan alt boyutlar dikkate alınarak yorumlanmıştır.

1. Öğretim Sürecinin Yönetimi

Öğretim sürecinin yönetimi ile ilgili olarak okul müdürlerinin görüşleri analiz edildiğinde üç alt boyutun ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar:

- Öğretmenlerin ders işleyişi,
- Öğretmenlerin ders işlerken karşılaştığı sorunlar,
- Öğrenci sorunlarına karşı yöneticiler tarafından alınan tedbirler, şeklinde vurgulanmaktadır.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Ders İşleyişi ile İlgili Yönetici Görüşleri ve Dağılımları

En Çok Ortaya Çıkan Yönetici Görüşleri	n	%
Başarılı bir şekilde ders işlemektedir	16	100
Sınıf yönetimi konusunda başarılılar	14	88
Yetenekli ve gönülden çalışmaktalar	13	81
Öğrencilerle iyi ilişki içindeler	13	81
Sınıf mevcudu az olan okullarda sorun yaşanmamakta	5	31

Tablo 1’de öğretmenlerin ders işleyişi ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinin çoğu (%100) öğretmenlerin başarılı bir şekilde ders işlediğine vurgu yapmaktadırlar. En düşük oranda ise (%31) sınıf mevcudu az olan okullarda sorun yaşanmadığı belirtilmektedir. Bunun dışında okul müdürleri öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretmenlerin öğrencilerle ilişkileri ve öğretmen performansı gibi noktalarda da görüşlerini ifade etmişlerdir. Müdürlere göre öğretmenler severek ve isteyerek sınıfa girmekte ve gönülden ders işlemektedir. Özellikle tecrübeli öğretmenlerin sınıf yönetimi, alan bilgisi ve pedagojik açıdan iyi oldukları ve öğrenci seviyesine uygun ders işledikleri ifade edilmektedir. Ayrıca mesleğin sonuna gelen öğretmenlerin teknoloji eğitimi noktasında zaafiyetlerinin bulunduğu açıklanmaktadır. Bazı müdür görüşleri aşağıda verilmiştir:

M3:“...bilgi akatarılmasında ve **anlatılmasında arkadaşların genel anlamda bir sıkıntısı yok...eskiler tecrübe anlamında, yenilerse teknoloji anlamında iyiler, ikisinin birleşmesi gerektiğine inanıyorum...**”

M4:“...öğretmenleri **yeterli** buluyorum. Öğretmenlerin **gönülden çalıştırlarmada inanıyorum**. Öğrencilerle iyi ilişki içindeler. Sınıf içi derslerin işlenmesinde herhangi bir sorun gelmiyor...”

M6:“...özellikle öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha **esnek olması** gerekiyor, kendini öğrenciye sevdirmeye önemlidir...”

M12:“...beş parmağın beşi de bir değil. Ama yine de öğretmenlerimizi **%80 yeterli** buluyorum...**gönülle** çalışıyorlar... sınıf yönetimi sorunu, öğretmenin ders anlatma sorunu ve bilgide **eksikliği yok...**”

M13:“...sınıf içini çok bilemiyorum. Çünkü dönemde 1 veya 2 defa sınıflara girme şansımız oluyor. Ama çokta **sıkıntı yaşadıklarımı düşünmüyorum...**”

Okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin ders işlerken herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmadığı ve başarılı bir şekilde ders işlediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerine inmeleri ve öğrencilerle iletişime önem vermeleri başarılı olma hususunda önemlidir. Çünkü bu davranışlar öğrenci ile öğretmen arasında karşılıklı güven duygusunun geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Yapılan çalışmalarda sınıf başarısının artırılması için öncelikle öğretmenlerin öğrencilere rol model olması gerekmektedir (Çelikten vd., 2005: 217). Başka bir ifade ile öğrencilerin sınıf içi öğrenmelerinin önemini vurgulayan ve öğretmenlerle daha sıkı işbirliğinin altını çizen pedagojik liderlik yaklaşımı önerilmektedir (MacNeill vd., 2003: 4). Bu anlamda okul müdürlerinin kendilerini bu yönde geliştirmeleri düşünülmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin genellikle başarılı bir şekilde ders işledikleri belirtilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin tecrübe kazandıkça, teknolojik imkanları kullandıkça ve iletişime önem verdikçe daha da başarılı olacağı açıklanmaktadır.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Ders İşlerken Karşılaştığı Sorunlarıyla İlgili Yönetici Görüşleri ve Dağılımları

En Çok Ortaya Çıkan Yönetici Görüşleri	n	%
Öğrenci davranışı ile ilgili sorunlar	13	81
Aileden kaynaklanan sorunlar	7	43
Sınıf içinde oluşan sorunlar	7	43
Öğretmen ve öğrenci arasında oluşan sorunlar	6	38

Tablo 2’de görüş bildiren okul müdürlerinin çoğu (% 81) öğrenci davranışı ile ilgili sorunların olduğuna vurgu yapmaktadırlar. En düşük oranda ise (% 38) öğretmen ve öğrenci arasında oluşan kişisel sorunlar olduğu belirtilmektedir. Bunun dışında müdürler öğrencilerin derse karşı ilgisizliği, aile desteği ve öğretmenlerin sınıf yönetimi zafiyetleri gibi noktalarda da görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin karşılaştığı sorunların başında öğrenci davranışlarından kaynaklanan sorunlar gelmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin müfredatı yetiştirememe korkusu, veli ilgisizliği, ekonomik sebepler ve çevresel faktörler gelmektedir. Ayrıca bazı öğretmenlerin öğrenci seviyesine inmekte zorlandığı ve sınıf yönetiminde pek de başarılı olmadığı görülmektedir. Buna göre eğitimcilerin nasıl ders verileceği veya anlatılacağı hususunda, sadece öğretmenlerin değil eğitimle ilgili olan tüm bireylerin bu konuda derinlemesine eğitilmeleri; eğitimcilerin belli periyotlarda çeşitli kongre, sempozyum, çalıştaylara katılımları sağlanarak kültürel hayatlarını zenginleştiren deneyimlerin yaşatılması gerekmektedir (Gelen ve Beyazıt, 2007: 469). Konuyla ilgili bazı müdür görüşleri şöyledir:

M2:“...zaman zaman bize de problemler yansıyor, özellikle **sınıf yönetimi** daha **esnek olması** gerektiğinden, birde **müfredatı yetiştirememe** korkusu hakim olduğunda, işin içine öğrenci katılınca ders anlatımında bir **yavaşlama** olduğunda, bahsedilmekte tabi bir de gürlüğü patırtı ve hakimiyet zafiyetini beraberinde getiriyor. Özellikle **eski öğretmenlerimizde** bu sıkıntıyı daha çok görüyoruz...”

M4:“...gelen sorunların başında öğrencilerin **derse karşı kayıtsız** kalması, derse karşı ilgisizlik. Genellikle **öğrencilerin davranışları** ile ilgili sorunlar geliyor...”

M6:“...öncelikle bizim öz kültürümüzün yapısında var olan eğitim sistemimizden uzaklaşılacağına öğrenci davranışlarında bozulmalar meydana geliyor...”

M7:“...öğrencilerin meslek edinme beklentisi içinde olması nedeniyle kültür derslerinde ne kitap, ne defter ne de ders araç ve gereci ile ilgili materyalleri derse getiriyorlar. Yani derslere karşı ilgisizler...”

M9:“...müfredatı değiştirerek öğretmen zor durumda kalıyor...”

M11:“...2.kademe dediğimiz sınıflarda problemlerimiz var. Bunun sebeplerine gelince, çocuğun gelişimi, öğrenci davranışlarını değerlendirme sisteminin caydırıcı olmaması, veli bakışının farklı olması ve medyanın öğretmenlerle ilgili durumları abartılı olarak vermesi veli ve öğrenci bakış açısını öğretmenlere karşı değiştirmiştir...”

M12:“...sessizliğin ve düzenin oluşturulmasıyla ilgili sorunlar var...”

M13:“...sorunlarımız daha çok öğrenci ve aile odaklıdır...”

Öğretmenlerin öncelikle öğrenci davranışlarından kaynaklanan sorunlarla karşılaştığı ve bu durumun okullar arasında da farklılığa yol açtığı belirtilmektedir. Özellikle meslek okullarında öğrenci sorunlarının diğer okullara göre daha çok olduğu açıklanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi noktasındaki eksikliği, öğrencilerin meslek edinme beklentisi, derse karşı ilgisizlik ve aile içi huzursuzluk gibi noktalar öğretmenlerin karşılaştığı diğer sorunlardır. Ekonomik olarak belli bir seviyenin altından gelen öğrenciler ile parçalanmış aile çocuklarının davranışsal anlamda sorunlarının olduğu gözlenmektedir. Cinsiyet olarak bakıldığında erkek öğretmenlerin daha disiplinli olduğu ve bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok sorunla karşılaştığı belirtilmektedir. Bunun yanında müfredat değişikliğinin öğretmenleri zor durumda bıraktığı ve bu durumun öğrenci başarısına etki ettiği ifade edilmektedir.

Tablo 3.

Öğrenci Sorunlarına Karşı Alınan Tedbirlerle İlgili Yönetici Görüşleri ve Dağılımları

En Çok Ortaya Çıkan Yönetici Görüşleri	n	%
Rehberlik servisinin çalışmasını sağlamak	16	100
Okul yönetimi ve öğretmenlerle toplantı yapmak	14	88
Bazı durumlarda öğrencileri görmezden gelmek ve affetmek	14	88
Sorunlu öğrencilerle bire bir ilgilenmek	13	81
Velilerle görüşmek	13	81
Her öğrencinin çocuk olduğunu kabul etmek	9	56
Öğrencilerin pişman olacağını düşünmek	5	31
Veli, öğretmen ve öğrenci ilişkilerine dikkat etmek	4	25
Öğrencileri disiplin kuruluna sevk etmek	4	25

Tablo 3’te görüş bildiren okul müdürlerinin tamamı (% 100) öncelikle rehberlik servisinin çalışmalarına vurgu yapmaktadırlar. En düşük oran ise (% 25) öğrencilerin disiplin kuruluna sevk edilmesidir. Bunun dışında okul müdürleri personel ve öğretmen iletişimi, veli görüşmeleri, öğrenci masumiyeti, informal iletişim ve empati gibi noktalarda da görüşlerini ifade etmişlerdir. Okul müdürleri öğrenciden kaynaklanan sorunlar karşısında öncelikle rehberlik hizmetlerini devreye soktuklarını, okul yönetimi ve öğretmenlerle toplantılar düzenlediklerini ve sorunu paylaştıklarını belirtmektedirler. Ayrıca müdürler öğrencilerle bire bir görüşmek, duygudaşlık yapmak ve aile ile iletişim halinde olmanın önemine vurgu yapmaktadırlar. Herhangi bir çözüm önerisi bulunmadığı zaman öğrenciyi son çare olarak disiplin kuruluna sevk etmektedirler. Öğrenci davranışlarının olumlu hale gelebilmesi için öğrencilerin ödüllendirilmesi, öğrencilere sorumluluk verilmesi, aile desteğinin kazanılması ve mevzuatı kullanmak yerine informal iletişim yollarının kullanılmasının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Genelde müdürler öğrencilerin çocuk olduğunu ve pişman olacaklarını düşünerek öğrencileri affettiklerini açıklamaktadırlar. Görüşlerden bazıları şöyledir:

M1:“...öncelikle yönetici arkadaşlarla durumu **paylaşıyorum**. Sonra öğretmenlerle paylaşıyorum...”

M2:“...eğer öğrenci tarafında bir sıkıntı varsa **rehberlik servisimizle** çözüm üretmeye çalışıyoruz...”

M3: “...**affetmek prensip** olmalıdır. Yine öğretmen arkadaşlarla **istişare** ederek durum değerlendirmesi yapıyoruz...”

M4:“...sorun olduğunda **öğrencilerle görüşüyorum**. Onları dinliyorum. Bunun yanında **veliye okula davet** ediyoruz...”

M7:“...biz de sorun olan **öğrencilerle görüşüyoruz**. Öncelikle **rehberlik hizmetine** sevk ediyoruz daha sonra **disiplin kuruluna** sevk ediyoruz. Mutlaka **ailesi ile iletişime** geçiyoruz...”

M10:“...bazen ses çıkan sınıfları **görmezlikten gelebiliyorum**...”

M11: “...eğer genel bir problem varsa **öğretmenler kurulunu** toplayarak görüşüyoruz. Bunun dışında öğrenci **velilerini** okula davet ediyorum, velilerle görüşerek sorunun çözümüne ilişkin birlikte tedbir almaya çalışıyoruz. Yani **iletişim mekanizmasını** işletmeye gayret ediyoruz...”

M13:“...sorunu çözmek adına öncelikle **velilerimizle toplantılar** yaparak bu okulun kendilerinin olduğunu var olan **başarı ya da başarısızlık** durumlarının en az bizim kadar kendilerinin de sorumlu olduğunu söylüyoruz...”

M15:“...sık sık **öğrencilerimizi topluyoruz** ve onlara öğretmenleriyle, okul yöneticileriyle, aileleriyle ve toplumla olan ilişkilerinin nasıl olması gerektiğini anlatıyoruz ve öğrencilerimize bu konuyla ilgili **videolar izletip** düzgün bir öğrencinin nasıl olması gerektiğini ve ilişkilerine nasıl dikkat etmesi gerektiğini anlatıyoruz...”

Okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde, okul müdürleri öğrenci sorunlarıyla ilgili olarak okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve veli ile iletişim halinde oldukları görülmektedir. Ayrıca rehberlik hizmetleri çalışmaları ile sınıf öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerine vurgu yapmaktadırlar. Bunun yanında öğrencilerin bireysel farklılıklarının da önemli olduğunu belirtmektedirler. Bazı araştırmalarda öğrencilerin okulda beklenmedik olumsuz davranışlarla krizin kaynağını oluşturduğu, yerinde ve zamanında müdahale edilmediğinde krizin boyutunun derinleştiği ve çözümün zorlaştığı belirtilmektedir. Bu sebeple okul müdürlerinin kriz ekiplerini oluşturarak öğrencileri yazılı ve sözlü olarak uymaları, velilere ve üst makamlara haber vermeleri ve gerekirse öğrencilere psikolojik destek sağlamak suretiyle olaylara müdahale etmelerinin önemine vurgu yapılmaktadır (İnandı, 2008: 38). Ayrıca değer eğitimi yöntemlerine göre işlenen derslerin, öğrencilerin çevreye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde geleneksel yöntemle işlenen derse göre daha etkili olduğu belirtilmektedir (Tahiroğlu vd., 2010: 243). Sonuç olarak sorun çözmenin en önemli yollarından biri sorunu tesbit etmek, tanımlamak ve sorunun kaynağına inmektir. Diğer bir yol ise karşılıklı iletişimdir. Öğrenci merkezli sorunlarda öğrencilere karşı yargılayıcı bir tutumla yaklaşmak pedagojik açıdan olumlu değildir. Bu nedenle öğrenciye öncelikle doğrunun, güzelin ve iyinin gösterilmesi gereklidir. Ayrıca yaptığı yanlışın farkına varmasının sağlanması; kendisine, ailesine ve çevresine karşı sorumlulukları hatırlatılmalıdır. Çünkü yenilenen öğretim programlarında öğrenci merkezli bir eğitim anlayışından bahsedilirken okul müdürlerinin bu noktada okuldaki disiplin kurullarından ziyade okul rehberlik hizmetlerini devreye sokması, veli ve öğrenci iletişimine önem vermesi gerekmektedir.

2. Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin değerlendirilmesi ile ilgili olarak okul müdürlerinin görüşleri analiz edildiğinde üç alt boyutun ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar:

- a. Öğrencilerin sınav takibi,
- b. Başarısının artırılması ile ilgili yapılan çalışmalar,

c. Başarısızlık durumunda alınan tedbirler, şeklinde vurgulanmaktadır.

Tablo 4.

Öğrencilerin Sınav Takibi ile İlgili Yönetici Görüşleri ve Dağılımları

En Çok Ortaya Çıkan Yönetici Görüşleri	n	%
Öğrencilerin yazılı ve sözlü sınavlarının takibi	16	100
Deneme ve seviye belirleme sınavlarının takibi	15	94
Mezun olan öğrencilerin üniversite ve iş durumlarının takibi	6	38
Sınav takip komisyonunun kurulması	5	31
Proje ve performans ödevlerinin takibi	5	31
ÖSYM'nin yaptığı sınavların takibi	3	19

Tabloda öğrencilerin sınav takibi ile ilgili olarak katılımcıların çoğu (% 100) yazılı, sözlü ve deneme sınavlarına vurgu yapmaktadırlar. En düşük oranda ise (% 19) ÖSYM tarafından yapılan sınavlar yer almaktadır. Bunun dışında okul müdürleri mezun öğrenciler, ölçme değerlendirme, sınav komisyonu ve performans ödevleri gibi noktalarda da görüşlerini ifade etmişlerdir. Müdürler öğrencilerin akademik başarıları ile tek tek ilgilenmektedirler. Müdürlere göre yazılı ve sözlü sınavlar öğrencilerin akademik başarısı olarak algılanmaktadır. Bunun yanında İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin yaptığı interaktif sınavlar, deneme sınavları ve seviye belirleme sınavları öğrencilerin sınav deneyimlerinin geliştirilmesi açısından son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bazı müdür görüşleri şöyledir:

M1:“...bizim kendi bünyemizde oluşturduğumuz **ölçme değerlendirme komisyonumuz** var. Öğrenci başarısını bu komisyon ile takip ediyoruz...öğretmenlerin yapmış olduğu **yazılı ve sözlü sınavları**, İl ve İlçe MEM'in yaptığı **interaktif deneme sınavlarını** takip ediyoruz...”

M2:“...**yazılı ve sözlü** notları, **performans** ödevi ile **proje** ödevi notları ile okul veya il genelinde yapılan **deneme** sınavlarıyla öğrencilerimizin bilgi birikimini tespit etmeye çalışıyoruz...”

M3:“...İl ve İlçe MEM'in yaptığı **interaktif değerlendirme** sınavları yapıyoruz. Sınavlardan sonra **değerlendirme toplantısı** yapıyoruz...”

M6:“...**LYS ve YGS** sınav sonuçlarını takip ediyoruz. Ayrıca dersaneye giden **öğrencilerin düzeylerini** birebir değerlendiriyoruz...”

M10:“...öğrencilerimize çeşitli eğitim kuruluşlarıyla antlaşmalar yaparak onlarla özellikle deneme sınavları alıyoruz...”

M11:“...İl MEM’in direktifleri doğrultusunda yapılan interaktif değerlendirme sınavları yapıyoruz...”

M12:“...yazılı sonlarında öğretmenlerimiz yazılıları değerlendirme çizelgeleri tutarak öğrenci takip komisyonu oluşturduk...”

Okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde genellikle yazılı ve sözlü sınavlar, interaktif ve deneme sınavları, proje ve performans ödevleri, ölçme ve değerlendirme gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle öğrencileri yakından izleyebilmek için sınav değerlendirme komisyonları kurdukları anlaşılmaktadır. Sonuç olarak okul müdürleri öğrencilerin sınavları ile yakından ilgilenmeli ve öğrencileri her defasında sınavlara girmeleri noktasında teşvik etmelidirler.

Tablo 5.

Başarının Artırılması ile İlgili Yönetici Görüşleri ve Dağılımları

En Çok Ortaya Çıkan Yönetici Görüşleri	n	%
Başarısı yükselen öğrencilerin ödüllendirilmesi	14	88
Performansı yükselen öğrencilerin tespit edilmesi	13	81
Başarı sebeplerinin araştırılması	13	81
Akademik başarının artırılması için öğrencilerin dersane ve kurslara yönlendirilmesi	12	75
Velilerle ve öğretmenlerle iletişim	11	69
Her sınavın gerçek gibi analiz edilmesi	10	62
Öğrenciler için ücretsiz danışmanlık sisteminin kurulması	6	38
Yapılan tüm sınavlarla ilgili arşiv oluşturulması	4	25
Başarılı öğrencilerin reklamının yapılması	3	19
Rehberlik servisinin çalışmaları	3	19

Tablo 5’de akademik başarının artırılması ile ilgili olarak katılımcıların çoğu (%88) başarısı yükselen öğrencilerin ödüllendirilmesine vurgu yapmaktadırlar. En düşük oranda ise (% 19) rehberlik servisi çalışmaları yer almaktadır. Bunun dışında okul müdürleri performansı yükselen öğrencilerin tespit edilmesi, başarı sebeplerinin araştırılması, öğrencilerin dersane ve kurslara yönlendirilmesi, veli ve öğretmen iletişimi, öğretmenlerin taltif edilmesi, ücretsiz danışmanlık sisteminin kurulması, sınavlarla ilgili arşiv oluşturulması ve başarılı öğrencilerin reklamının yapılması gibi noktalarda da görüşlerini ifade etmişlerdir. Akademik başarının artırılması her şeyden önce öğrencilerin sistemli

bir şekilde çalışması ve doğru yönlendirilmeleriyle alakalıdır. Başarının artırılması için öncelikle öğrencilerin iyi analiz edilmesi gerekir. Bu sebeple veli ile iletişim son derece önemlidir. Müdürlerin öğrencilerin akademik başarısı için yönlendirme, ödüllendirme ve reklam çalışmaları yaptıkları belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilere ileriye dönük hedeflerin sunulması, sınav kaygısı ile ilgili seminerlerin düzenlenmesi, düzenli olarak okuma saatlerinin yapılması, geçerlik ve güvenilirliği artırmak için gerçek sınav ortamlarının oluşturulması öğrencilerin akademik başarılarını artıran etkenler olarak görülmektedir. Akademik başarının artırılmasında bir başka etken öğretmen performansıdır. Bu anlamda müdürler öğretmenlerle iletişim halinde olduğu ve her fırsatta başarıya olumlu yönde etki eden öğretmenleri taltif ettiklerini belirtmektedirler. Bu anlamda öğretmenlerin fedakarca çalıştığı da ifade edilmektedir. Konuyla ilgili bazı müdür görüşleri aşağıda verilmiştir:

M1:“...her sınavdan sonra başarısı artan öğrencilerimize madalya veriyoruz. Burada hep ilk üçe giren değil **performansını geliştiren** her öğrencimize madalya veriyoruz...”

M3:“...öğrencilerime sınav kaygısı, sınav psikolojisi ve sınavlarla ilgili diğer konularda bilgilendirmeler yapıyoruz ve **seminerler** veriyoruz..başarılı olan öğrencilerimizi okulun önünde çağırarak onu **alkışlatıyorum**. Sonra kitap, kalem gibi **hediyeler** veriyorum...”

M4:“...özellikle **öğrencilerin görüşlerine** önem veriyorum. Onları dinliyorum. Böyle yaptığımızda ürünü de alıyoruz...”

M6:“...başarıyı iki şekilde değerlendiriyoruz. Birisi **kişilik** anlamında, diğeri **akademik başarı** anlamında. Gönül istiyorki kişilik başarısını ön planda tutalım. Çünkü MEB il MEM’den, İl MEM’de İlçe MEM’den, İlçe MEM’de bizden akademik başarı istiyor ve **hesaba çekiyorlar**. Dolayısıyla akademik başarı ön planda oluyor...”

M7:“...özellikle **akademik başarıya** katkı anlamında öğrencilerimizi Halk Eğitim Merkezinin ücretsiz **kurslarına** yönlendirmek, **dersaneye** gitmeyen öğrencileri dersaneye yönlendirmek ve **öğretmenlerin fedakarlıklarını** da sayarsak katkı yaptığımızı söyleyebiliriz...”

M8:“...başarı durumunda öğrencilerimizi **ödüllendiriyorum**...”

M10:“...öğretmenlerimiz **fedakarlıkla** çalışarak gereğinden fazla yıpranarak öğrenciler için elinden geleni yaptığına inanıyorum...”

M11:“...öğrencilerimizle **tek tek görüşerek** sınavlarda başarılı oldukları için onları tebrik ediyoruz ve başarılarının devamını diliyoruz, başarısız olanlara ise **nedeni** öğrenmeye çalışıyoruz...”

M13:“..öğrencinin ne kadar başarılı olduğunu yaptığımız **toplantılarla** tartışıyoruz..öğrencilerimizi **ödüllendiriyoruz**..başarılı öğrencilerimin **reklamını** yapmaya gayret gösteriyorum. **İnternet** sitemizden duyuru yapıyorum, **ailelere** ve öğretmenlerime **teşekkür ediyorum**..”

M15:“..ayrıca öğrencilerimizin başarısının artması için her sabah yarım saat **okuma saati** düzenliyoruz..”

Okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde başarının artırılmasında ödüllendirme, yönlendirme ve öğretmen fedakarlığı gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında öğretmenler önemli rol oynamaktadır (Altun, 2009: 573). Öğretmenlerle aileler arasındaki iletişimi güçlendirmeye yönelik çalışmalar, öğrencilerin okul başarısını yükseltmektedir (Aslanargun, 2007). Çünkü okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin memnuniyeti başarının artırılmasında önemlidir (Krug, 1992: 440). Sonuç olarak öğrenci başarısının artırılması için öncelikle başarının tanınması gerekmektedir. Çünkü başarının sürekliliği başkalarının başarısı için önemlidir. Bu sebeple öğrenciler her şeyden önce başarılarının sınıf ve okul ortamında tanınmasını, bilinmesini ve ödüllendirilmesini beklemektedirler. Okul müdürleri ise başarılı olan öğrencilerin diğer öğrenciler için rol model olması ve çevre tarafından tanınması için gerekli çalışmaları yaptıklarını ifade etmektedirler.

Tablo 6.

Başarısızlık Durumunda Alınan Tedbirler ile İlgili Yönetici Görüşleri

En Çok Ortaya Çıkan Yönetici Görüşleri	n	%
Performansı düşen öğrencilerin tespit edilmesi	14	88
Velilerle ve öğretmenlerle iletişim	14	88
Başarısı düşen öğrencilerle birebir ilgilenilmesi	13	81
Başarısızlığın sebebinin araştırılması	12	75
Motivasyonu artırmak için etkinliklerin düzenlenmesi	8	50
Rehberlik hizmetlerinin faaliyetleri	4	25

Tablo 6’da başarısızlık durumunda alınan tedbirlerle ilgili olarak katılımcıların çoğu (% 88) başarısı düşen öğrencilerin tespit edilmesi ile veli ve öğretmen iletişimine vurgu yapmaktadırlar. En düşük oranda ise (% 25) rehberlik hizmeti faaliyetlerinin öğrenci başarısızlığını engellediği belirtilmektedir. Bunun dışında okul müdürleri başarısı düşen öğrencilerin tespit edilmesi, başarısızlığının sebepleri ve motivasyon

çalışmaları gibi noktalarda da görüşlerini ifade etmişlerdir. Akademik başarısızlık tek başına bir olgu değildir. Başarısızlık sadece öğrenciden kaynaklanan bir durum olmadığı gibi çevresel faktörler, ekonomik sebepler hatta okul seçimi dahi başarısızlığın nedenlerinden biri olabilir. Müdürler başarısızlık durumunda öğrenci ile iletişim halinde olup durumu öğretmen ve veli ile paylaşmaktadırlar. Gerektiğinde velileri ziyaret ederek öğrencileri yakından tanıma fırsatı bulduklarını ifade etmektedirler. Öğrenci başarısının artırılmasında yöneticilere olduğu kadar öğretmenlere de büyük görev düşmektedir. Öğrencilere gelecekte onları nelerin beklediğinin anlatılması ve karşılıklı güven ilişkisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler için koçluk sistemi, öğrencilerle iletişim, öğrencilerin cesaretlendirilmesi, danışmanlık sistemi, dersane ve kurslara yönlendirmeler, öğrencilere ileriye dönük hedeflerin verilmesi başarısızlığın önüne geçecek etkenler olarak görülmektedir. Bazı müdürlere göre başarısızlık durumlarını etkileyen diğer bir faktörse okul tiplerinin farklılığıdır. Konuyla ilgili bazı okul müdürlerinin görüşleri şöyledir:

M1: “...başarı durumu düşük olan derslerden ayrıca öğretmen arkadaşlarla görüşürüm...”

M2: “...başarısızlık söz konusu olduğunda **rehberlik** servisimizin iyi çalışması gerekir...”

M3: “...başarı durumu düşük olan derslerde **öğretmen** arkadaşlarla görüşürüm. Eğer istediğim seviyeye çıkmıyorsa öğretmen arkadaşların **canını sıkırım**. Yine öğretmenlerimiz **velilerimizi ziyaret** ederek **öğrencilerimizi yakından tanıma** fırsatı buldukça, öğrencilerimizin başarı durumlarının da arttığını söyleyebilirim. Çünkü bu davranış **karşılıklı güven** ilişkisini de ortaya çıkarıyor...”

M6: “...öğrencilerimizin başarı ve başarısızlık durumları ile ilgili **koçluk sistemi** kurduk okulumzdaki her öğretmenin ilgilendiği 4-5 öğrencisi vardır...**veli**yi de işin içine sokmaya çalışıyoruz...”

M8: “...başarısızlık durumunda **öğrencilerle görüşüp** onları cesaretlendirmeye çalışıyorum...her öğretmenimizin rehber olduğunu ve 24 saat arayabileceklerini söylüyorum...”

M9: “...düşüş içinde olanları da çağırıp neden böyle olduğunu soruyorum, onlara **gaz vermeye** çalışıyorum. Hatta onları ödüllendireceğimi **vaad** ediyorum... ücretsiz **danışmanlık** kurduk, öğrencilerimizin sınav sitesini gidermeye çalışıyor...”

M10:“..başarısız oldukları **soru tipleri** nelerdir bunları bulmaya çalışıyoruz. Böyle yaptığımız zaman okulumuz bir önceki yıla göre daha başarılı olarak karşımıza çıkıyor...”

M11:“..ders durumu iyi olup da maddi durumu zayıf olanlardan dersaneye görüşüp ciddi fiyat indirimleri yaparak **dersaneye yönlendiriyoruz**..öğrencilerime **güvendiğimi** söylüyorum hatta tüm öğretmenlerin kendilerine güvendiğini söylüyorum...”

M13:“..başarısız olan öğrencilerimle teker teker konuşarak **başarısızlık nedenlerini** öğrenmeye çalışıyorum...”

M14:“..başarısızlık durumunda **ileriye dönük hedef** seçmesinin önemli olduğunu söylüyorum. Özellikle **yöresel zenginliklerin** öğrencimizi olumsuz yönde etkilediğini gördüm...”

M15:“..başarısızlık durumunda **öğretmen ve velilerimizle** birkaç kez toplanarak başarısızlığın **sebebini bulmaya çalışıyoruz**...”

Okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde başarısızlık durumunda alınan tedbirlerle ilgili öğretmen, öğrenci ve veli iletişimi, rehberlik hizmetleri, dersanelere yönlendirme, karşılıklı güven ilişkisinin geliştirilmesi ve başarısızlığının nedenlerinin araştırılması gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir. Müdürler öğrenci, öğretmen ve velilerle düzenledikleri toplantılarda başarısızlığın sebeplerini tespit ederek önlem almaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin öğrencilere karşı açık görüşlü olması, öğrencilerin beklenkti ve gereksinmelerini önem vermesi, bireysel farklılıklara dikkat etmesi, araştırmacı ve yüksek başarı beklentisi içinde olması (Çelikten vd., 2005: 215) öğrencilerin yakından tanınmasına ve başarısızlığın nedenlerinin öğrenilmesine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin başarısızlık nedenleri genellikle ailelerin eğitime olan ilgisizlikleri, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve ilgisizliği, okulla ilgili sorunlar, öğretmenin niteliği ile ilgili sorunlar, programla ilgili sorunlar ve sistemle ilgili sorunlar olarak belirtilmektedir (Altun, 2009: 570).

Sonuç ve Tartışma

Öğretim sürecinin yönetimi boyutunda, öğretmenlerin ders işleyişi, öğretmenlerin ders işlerken karşılaştığı sorunlar ve öğrenci kaynaklı sorunlarına karşı yöneticiler tarafından alınan tedbirler gibi alt başlıkların ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ders işleyişi, karşılaştığı sorunlar ve okul yönetiminin aldığı tedbirler alt boyutunda, öğretmenlerin başarılı bir şekilde ders işlediği, öğrencilerin seviyelerine inebildikleri ve öğrencileri derse karşı motive edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Pek az öğretmenin ders işlerken sorunla karşılaştığı belirtilmektedir. Bu sorunların başında da öğrencilerin derse karşı ilgisizliği bulunmaktadır. Okul yönetimi öğrenci ve veli ile görüşerek bu sorunları hallettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin tecrübe kazandıkça daha da başarılı oldukları ifade edilmektedir. Yapılan çalışmalarda öğrenci ve veli ilgisizliğine değinilirken, sınıfların aşırı kalabalık olması ve sınıflarda öğrencilere aşırı özgürlüğün tanınması, öğretme ve öğrenme sürecinde çeşitli disiplin sorunlarına yol açtığı da belirtilmektedir (Adıgüzel, 2009).

Bunun yanında başka bir çalışmada ise öğretmenlerin, öğrencilerin duyuşsal gelişim ihtiyaçları ile okul kültürü beklentileri doğrultusunda okul, aile, öğretmenler ve öğrencilerle işbirliği yaptığı ve görüş alışverişinde bulunduğu, daha mikro ölçekte bakıldığında ise aynı okul içerisindeki her sınıfın kendine has kültürü, iletişim biçimi, değerleri, alışkanlıklarının olduğu ve öğretmenler kendi sınıfları için en iyi öğretimin ne olduğuna buna bakarak karar verebildikleri ifade edilmektedir. Böylece sınıf içi öğretim etkinlikleri ve öğretmenin eğitim anlayışı okul içerisinde değişkenlik gösterebileceği açıklanmaktadır (Cuban, 1995). Eğitim sistemimizin merkeziyetçi bir yönetime sahip olması okullarımızda farklı yönetim anlayışlarından bahsetmemizi mümkün kılmamaktadır. Sonuç olarak okul müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi, beklentilerin ve ihtiyaçların karşılanması, kaynakların sağlanması, öğretmenlerin desteklenmesi ve güvenli bir öğrenme ikliminin oluşturulması süreçlerinde bazı önemli kararlar alarak öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde etkili olabileceği açıklanmaktadır (Gaziel, 2007: 18).

Öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda öğrencilerin sınav takibi, başarının artırılması ile ilgili yapılan çalışmalar ve başarısızlık durumunda alınan tedbirler gibi alt başlıkların ortaya çıktığı görülmektedir.

Sınav takibi alt boyutunda, çoğu müdür, okullarında sınav takip komisyonu kurduklarını belirtmektedirler. Bu yolla öğrencilerin yazılı ve sözlü sınavlarını, deneme sınavlarını, resmi ve özel sınavlarını değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Müdürlere göre sınav takibinin öğrenci başarısına etkisi olduğu gözlenmiştir. Yapılan bir çalışmada bu durumdan farklı olarak okul müdürlerinin bu çalışmalarına karşın ailelerinin sosyo-ekonomik durumu daha iyi olan, özel kurs alan, özel ders alan ve eğitim araç gereçleri bakımından daha donanımlı okullara devam eden öğrencilerin başarılarının bunlara sahip olmayan akranlarının başarılarına göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir (İdin ve Tozlu, 2012: 89). Yani öğrencilerin sadece sınav takibini yapmanın öğrenci başarısı için yeterli olmadığı anlaşılmaktadır.

Başarının artırılması alt boyutunda, müdürler, öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için öğretmen, öğrenci ve veli ile iletişim halinde oldukları; başarılı öğretmen ve öğrencileri ödüllendirdikleri; velileri durumdan haberdar ettikleri ve öğrencileri dersane, kurs ve etüt merkezlerine yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca müdürlerin sınıfları sık sık ziyaret ederek öğrencileri motive ettikleri ve derslerin boş geçmesini engelledikleri tespit edilmiştir. Literatürde etkili okul yöneticilerinin öğrenci başarısının artırılması için uygun öğrenme ortamlarını oluşturduğu, gerekli kaynakları sağladığı, öğrencileri güdelediği ve başarısızlığın nedenlerini araştırdığı belirtilmektedir (Şişman, 2011; Ada, 2010; Akdağ, 2009). Bu araştırma bu yönüyle literatürle benzerlik göstermektedir. Fakat başka bir araştırmada ise okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğrenci başarısı ve okul aidiyeti sağlama noktasında oldukça sınırlı bir etkiye sahip olduğu ve bunun bir paradoks oluşturduğu açıklanırken (Leithwood and Jantzi, 2000; Robinson vd., 2008: 648) özellikle alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin bulunduğu okullardaki okul müdürü davranışlarının öğrenci başarısını arttırmada önemli olduğu ifade edilmektedir. Okul müdürlerinin kaynak sağlayıcı, öğretim liderliği, iletişim becerisi ve okulda görünür olması öğrenci başarısı üzerinde olumlu etki yaptığı ifade edilmektedir (Andrews and Soder, 1987: 9). Sonuç olarak okulun sadece öğrenciler için değil, veliler ve toplumun diğer bireyleri için de eğitim merkezi olduğu ve öğrencilerin okul başarısını yükseltebilmek ve onları hayata daha iyi hazırlayabilmek için etkin bir okul-aile iş birliğinin gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Aslanargun, 2007: 132).

Başarısızlık durumunda alınan tedbirler alt boyutunda, müdürlere göre başarısızlığın nedenlerinin araştırıldığı, performansı düşen öğrencilerin tespit edildiği ve veliler ile görüşüldüğü açıklanmaktadır. Bununla birlikte başarı durumu düşük olan öğrencilerin dersane ve kurslara yönlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencinin, velilerin ve diğer sosyal etkenlerin ilgisizliği başarısızlığın nedenleri olarak belirtilmektedir. Adıgüzel (2009) program hakkında yeterince bilgi sahibi olamayan ailelerin, çocuklarına destek olma noktasında zor durumda kaldıklarını ve bu durumun çocukların başarısını etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca öğrenci başarısızlığında, ailenin çocuğa karşı ilgisizliği ve eğitimin önemini kavrayamamış olmalarının etkisinden bahsedilmektedir (Dam, 2008: 97). Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğrenci başarısı üzerinde etkisinin olduğu hatta eğitim liderlerinin öğrenme-öğretme sürecinin özüne ve anlamına yaklaştıkları ölçüde etkili olabilecekleri ileri sürülmektedir. Bu noktada farklı liderlik yaklaşımlarının ortak noktaları olarak amaçların ve beklentilerin belirlenmesi, kaynakların stratejik olarak kullanılması, öğretim sürecinin ve programının planlanma, koordinasyon ve değerlendirme süreçlerine önem verilmesi, öğretmenlerin öğrenme ve gelişme ihtiyaçlarının katılımcı bir anlayışla desteklenmesi ve destekleyici bir ortamın oluşturulması ön plana çıkmaktadır (Robinson vd., 2008: 667). Sonuç olarak başarısızlığın her zaman eğitim sisteminin en önemli sorunlarından birisi olduğu, bu durumun nitelikli insan gücü ihtiyacının karşılanmasını olumsuz yönde etkilediği ve ülke kaynaklarının boşa harcanmasına hem de eğitimcilerin, öğrencilerin ve velilerin üzülmelerine, motivasyon kaybına ve bunlara bağlı çeşitli sorunların yaşanmasına neden olduğu belirtilmektedir. Müdürler, öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarını değerlendirdiklerini, akademik başarısının artırılması ile ilgili her türlü tedbiri aldıklarını ve bununla ilgili olarak öğretmen ve velilerle sürekli iletişim halinde olduklarını açıklamaktadırlar.

Bu araştırmada görüşleri incelenen müdürlerin okuldaki öğretim süreci ve öğrenci başarısını değerlendirmeye yönelik olması gereken davranışları sergiledikleri anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarının öğrencilerle ilgili boyutunu neredeyse tam olarak sergilediklerini ifade etmektedirler. Türkiye koşullarında okul müdürlerinin seçilme, yetiştirilme ve atanma durumları dikkate

alındığında okul müdürlerinin ifadelerinin abartılı olduğu söylenebilir. Çünkü müdürlerin atanma ve yetiştirilme süreçlerinde öğretim liderliği davranışlarının ölçülmesine yönelik herhangi bir ölçütten bahsetmek mümkün değildir. Müdürler olması gereken davranışları sergilediklerini zannediyor olabilirler veya olan ile olması gerekeni karıştırmaktadırlar. Diğer araştırmalarda bu boyuta ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri de alınarak müdürlerin hangi düzeyde öğretim liderliği davranışlarını sergilediği test edilebilir.

Kaynaklar / References

- Ada, Ş. (2010). Okul Yönetiminde Personel Eğitim ve İşletmecilikle İlgili İşler, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, 141-178, (Editör: V. Çelik), 3. Baskı, Ankara: Pegem A.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar, *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 77-94.
- Akdağ, G.A. (2009). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasındaki Etkililik Düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Altun, S.A. (2009). An Investigation of Teachers, Parents and Students Opinions on Elementary Students Academic Failure, *Elementary Education Online*, 8 (2), 567-586.
- Arslan Özyurt, G. (2007). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması: Çaycuma Alan Araştırması Örneği*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi SBE İşletme Anabilim Dalı.
- Aslanargun, E. (2007). Okul Aile İş Birliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 119-135.
- Bowen, H. R. (1980). *Investment in learning*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Bush, T. (2010). Editorial: Leadership, Collaboration and Learning Outcomes, *Educational Management Administration & Leadership*, 38 (6), 650-653.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11.Baskı.) Ankara: Pegem A Akademi.
- Cherian, F. & Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: Becoming agents of change. *International Journal of Education Policy and Leadership* 3(2).
- Cuban, L. (1995). *The Hidden Variable: How Organizations Influence Teacher Responses to Secondary Science Curriculum Reform*, *Theory into Practice*, 34 (1), 4-11.
- Çelikten, M. Şanal, M ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, *SBE Dergisi*, 19 (2), 207-237.
- Çelikten, M. (2010). Okul Örgütü ve Yönetimi, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, 121-140, (Editör: V. Çelik), 3.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Trabzon: Celepler Matbaacılık

- Dam, H. (2008). Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (14), 75-99.
- Gaziel, H. H. (2007). *Re-examining the Relationship Between Principals Instructional / Educational Leadership and Student Achievement*, Journal of Social Science, 15 (1), 17-24.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve Yeni İlköğretim Programları İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 457-476.
- Glasman, N. S. ve Glasman, L. D. (1997): *Connecting the preparation of school leaders to the practice of school leadership*, Peabody Journal of Education, 72 (2), 3-20.
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1987). Assessing and Developing Principal Instructional Leadership, *Educational Leadership*, September, 54-61.
- İdin, Ş. ve Tozlu, İ. (2012). Milli Eğitim Müdürlüğü Tarafından Ücretsiz Olarak Düzenlenen Seviye Belirleme Sınavı Kurslarının 7.Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Ders Başarısına Etkisi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 82-91.
- İnandı, Y. (2008). Resmi İlk ve Ortaöğretim Okulları Müdürlerinin Okullarındaki Kriz Durumuna İlişkin Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi, *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 36-55.
- Karpicke, H. & Murphy, M. E. (1996). Productive school culture: Principals working from the inside, *NASSP Bulletin*, 80: 26-34.
- Kuş, E. (2009). *Nicel-Nitel araştırma teknikleri*. (3.Baskı) Ankara: Anı Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2003). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Krug, S. E. (1992). Instructional Leadership: A Constructivist Perspective, *Educational Administration Quarterly*, 28 (3), 430-443.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (2000). *Principal and Teacher Leadership Effects: A replication*, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 20 (4) 415-434.
- MacNeill, N., Cavanagh, R. ve Silcox, S. (2003). *Beyond Instructional Leadership: Towards Pedagogic Leadership*, Paper submitted for presentation at the 2003 Annual conference for the Australian Association for Research in Education: Auckland.

- Nettles, S. M. and Herrington, C. (2007). Revisiting the Importance of the Direct Effects of School Leadership on Student Achievement: The Implications for School Improvement Policy, *Peabody Journal of Education*, 82 (4), 724-736.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği, *KTMÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. and Rowe, K.J. (2008). *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*, Educational Administration Quarterly, 44 (5), 635-674.
- Starratt, R.J. (2004a). *Ethical Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. (3.Baskı.) Ankara: Pegem Akademi.
- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T. ve Çetin, T. (2010). Değer Eğitimi Yöntemlerine Uygun Geliştirilen Çevre Eğitimi Etkinliğinin, İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumlarına Etkisi, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 231-248.
- Willis, J. W. (2007). *Foundation of Qualitative Research: Interpretive and Critical Approach*, USA: Sage.

İletişim:

Sinan Bozkurt

E-posta: sinanbozkurt81@hotmail.com

Okul Müdürlerinin Durumsal Liderlik Davranışlarının Örgütsel Bağlılık ve Verimlilik Düzeylerini Yordama Gücü

İkram KAYA

Millî Eğitim Müdürlüğü


Engin KARADAĞ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Gönderim Tarihi:10.11.2014


Kabul Tarihi:23.6.2015

Öz: Bu çalışmada, okul müdürlerinin durumsal liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve verimlilik düzeylerini yordama gücü tespit edildi. İlişkisel desende tasarlanan araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen 105 katılımcıdan oluşturdu. Araştırmada veriler Liderlik Davranışı Belirleme Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Verimlilik Ölçeği kullanılarak elde edildi. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde ortalama (X), standart sapma (SS), Pearson çarpım momentler korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanıldı. Bulgular, okul müdürlerinin yapı kurma liderlik davranışını çoğunlukla sergilediklerini ve bunun verimlilik düzeyi üzerindeki etkili olduğunu gösterdi.

 **Anahtar Kelimeler:** Durumsal liderlik, örgütsel bağlılık, verimlilik

The Estimate Rate of Situational Leadership Behaviors of School Principals on the Organizational Commitment and Perception of Productivity

Abstract: The purpose of this study is to define the estimate rate of situational leadership behaviors of elementary school principals on the organizational commitment and perception of productivity. Study was designed in the relational pattern. 105 participants took part in the scope of research. Data were collected with scale of Leadership Behavior, scale of Organizational Commitment and scale of Productivity. Data were analyzed with the mean (X), standard deviation (SD), Pearson Product Moment Correlation and Multiple Regression analysis techniques. Findings indicated that primary school principals showed the task orientation much and this behavior affects productivity perception greater than the impact on organizational commitment

 **Key Words:** Situational leadership, organizational commitment, productivity

 **Atf için/cite as:**

Kaya, İ., & Karadağ, E. (2015). Okul müdürlerinin durumsal liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve verimlilik düzeylerini yordama gücü. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (11), 175-194.

Liderlik davranış ve özelliklerinden önce genel bir liderlik kavramı üzerinde durmak gereklidir. Liderlik (önderlik); temel beşeri, toplumsal ve evrensel olgulardan biridir. İnsanların grup, örgüt, topluluk olarak birlikte yaşadıkları ve faaliyet gösterdikleri tüm zamanlarda ve yerlerde, liderlik söz konusudur. Ayrıca, liderliğin -bazen abartılı da olsa- önemli olduğu konusunda adeta bir fikir birliği vardır. Ekonomik, siyasi, askeri vb. başarılar ve başarısızlıklar, büyük ölçüde liderliğe atfedilmiştir. Bu yüzden liderlik, çokça konuşulan, yazılan, araştırılan ve farklı şekillerde tanımlanan bir olgudur. Nitekim 1949'a kadar ki liderlikle ilgili literatürü inceleyen Bentz, 130 farklı liderlik tanımı ortaya koymuştur (Bass, 1965).

Bu sürece bağlı olarak gelişen durumsal özellikler teorisi zamanın, şartların ve çevrenin liderleri ortaya çıkarma teorisine dayanır. Şartlar liderlerin yeteneklerinin ortaya çıkması için uygun olmalıdır. Liderlik, kişisellikten çok ortam ve tarihsel durumlara bağlıdır. Örneğin, Martin Luther King, yirminci yüzyılın en etkili liderlerinden biridir. King, nefret ve kayıtsızlığa rağmen inanarak çevresine öğüt vermiştir. Zaman, yer ve şartlar onun tarihsel olarak üne kavuşup yükselmesi için idealdi (Edwards, 2008). Durumsal teori, tarihsel anlar gibi anlamlı faktörlere, şartlara bağımlı olarak ihtiyaç duyulan lideri ortaya çıkarır. King'in liderlik yeteneği çevre tarafından geliştirildi ve kitlelerin lideri olarak ortaya çıkması bu teorinin doğruluğuna işarettir.

Araştırmalar, etkili liderlik şekillerinin durumlara bağlı olduğunu, durumsal liderlik faktörlerinin etkililiklerinden söz etmektedir (Bass, 1985; Bass ve Steidlmeier, 1999). Etkili liderler büyük olasılıkla farklı durum ve zamanlarda, takipçilerine karşı içinde bulunulan duruma bağlı olarak çeşitli liderlik stillerini kullanmaktadırlar (Robbins, Millet, Cacioppe ve Waters-Marsh, 1998).

Durumsal liderlik araştırmaları işletmelerde, sanayide, hükümette, orduda, kuruluşlarda ve eğitim örgütlerinde yapılmıştır (Bass ve Avolio, 1994). Eğitim örgütünde sürdürücü bir liderin altında çalışan kişilerde büyük olasılıkla motivasyon, iş memnuniyeti ve bağlılıkta artış görülür (Geijsel, Sleegers ve Van den Berg, 1999). Okul müdürleri, kendi çalışanları tarafından değerlendirilip durumsal liderliğin boyutları ve yüksek seviyede problem çözme becerilerini ortaya koymuştur (Leithwood, 1994). Durumsal müdürler doğrudan ve dolaylı yoldan olumlu yönde öğretmen memnuniyetlerine katkıda bulunmaktadır (Bogler, 2001).

Son 20 yıldaki kanıtlar durumsal liderliğin davranışlarda olumlu yöndeki sonuçlarını ortaya koymuş ve bununla beraber ağırlıklı olarak iş memnuniyetine odaklanmıştır (Bommer, Rubin ve Baldwin, 2004). Araştırmaların henüz liderlerin kullanmış oldukları bilgi işlem sistemleri türünü ortaya koymadığı belirlenmiştir. Eğitimde de liderlerin bilgi işlem sistemlerini inceleyen araştırmalara henüz odaklanılmamıştır. Müdürlerin karşılaşmış oldukları ikilemleri çözmek için sadece mantıksal açıdan değil, duygusal açıdan da bakması gerekir (Lindsay vd., 2004).

Okullarda Durumsal Liderlik Uygulamaları

Yeni çalışmalar liderlerin farklı liderlik stillerini doğru durum ve doğru yerde kullanmalarını önermektedir (Goleman, 2000). Bu tip liderlik durumsal liderlik olarak Hersey ve Blanchard (1998) tarafından işyerlerinde ortaya atılmıştır. Gates, Blanchard ve Hersey (1976) bu liderlik stiline okullarda liderlerin herhangi bir durum karşısında yaratıcı kararlar vermesine yardım ettiğini tartışmışlardır. Durumsal liderliğin dört stili: anlatma, katılma, satış ve temsil etmedir. Anlatma stili, liderin, izleyenin hareketlerini, kişisel ilişkileri göz önünde bulundurmadan yönetmesidir; daha emredici bir liderlik stili kullanılır. Katılımcı stil izleyicilerin görevlerini uyguladığı zaman kullanılır, lider; görevi uygulamaya, yardıma ve rehberliğe isteklidir (Marzano, Waters ve McNulty 2005). Bu imkânlar liderleri diktatör olmaktan uzaklaştırır.

Satış stili aracılığıyla girişimlerde bulunma ise, izleyenlerin görevlerini yapmada isteksiz oldukları zamanlarda liderlerin onları ikna etme durumudur. Son olarak, izleyenlerden görevi yerine getirmek için istekli olanlara lider, temsil etme yetkisi verir. Bundan dolayı liderler girişimde bulunmadan ve güvendikleri için görevlerini devrederek ayrılabilirler. Bu stil lidere, tıpkı bir takım koçu gibi, seçme izni verir. Durumsal liderlik, liderlerin durumlara bağlı olarak farklı stilleri kullanmasına ve izleyenlerine izin verir.

Durumsal liderliğin etkisi, eğitim araştırmacıları tarafından yapılan çeşitli çalışmalar sonucunda belirlenmiştir. Salvatore ve Lundenburg (1988), ilkökul müdürlerinin katılımıyla durumsal liderliğin geçerliliğini test etmişlerdir. Katılan müdürler Hershey ve Blanchard tarafından geliştirilen durumsal liderlik teorisi hakkında eğitim almışlar, onlara ön-test ve son-test uygulanmıştır. Çalışma, müdürlerin eğitimden önceki

durumlarına göre üç yıllık fazla bir etkililiğe sahip olduklarını ortaya çıkardı. Salvatore ve Lundenburg (1988) başta müdürlerin etkililiğinde farklılık bulamadı. Müdürlerin başarısı karşılaştıkları durumlar karşısında gelişerek üç yıl sonra kendisini gösterdi. Müdürler, en iyi liderlik stratejilerini zamana bağlı olarak farklı durumlarla karşılaştıkça seçip kullanıyorlardı.

Etkili liderler dört liderlik stilinde de yetenekli olup izleyenlerin istekliliğini ve hazırlığını, özel durumlardaki performanslarını bilirler. Goleman'a (2000) göre lider, daha fazla stili daha iyi sergiler. En iyi iklim ve iş performansına sahiptirler ve en etkili liderler, ihtiyaç duydukları liderlik stilini değiştirmede esnekler (s.20). Marzano, Waters ve McNulty (2005) etkili liderlikte, sadece bir liderlik stiline bütün izleyenler ve durumlar için yeterli olmadığını, durumların yakından analiz edilmesi gerektiğini vurgulamış ve en etkili stilin izleyenlerle belirlenip durumlara bağlı olarak geliştirilmesini istemiştir.

Liderliğin önemi bazen genel örgüt etkinliğinde, son zamanlarda özellikle okullarda bilinmektedir. Liderlik teorileri yaygınlaştıkça, liderlik uygulamaları ve öğrenci başarısıyla ilişkisine dair çalışmalar fazlalaşmıştır. Popüler liderlik literatürünün etkili eğitimdeki uygulamalarına rağmen, beklenenden daha az deneysel çalışmalar yapılmaktadır (Marzano, Waters ve McNulty, 2005; Hallinger ve Heck, 1998). Bu durum, son yirmi yıldaki eğitim reformlarında yer alan liderlik teorisi tartışmaları Bass'ın (1998) durumsal liderlik teorisi kapsamında incelendiğinde; sürdürücü liderlik, öğretimsel liderlik gibi, dönüşücü liderlikle bağlantılıdır. Burns'un (1978) çalışmasında sürdürücü ve dönüşücü liderliğin kendi köklerine sahip oldukları görülür. Her ikisi de modern liderlik teorilerinde önemlidir. Burns (1978), iki liderlik arasında temel bir farkı belirtmiştir. Sürdürücü liderlik birini diğerleri için değiştirme olarak tarif edilirken, dönüşücü liderlik daha çok değişime odaklanmaktadır. Burns'un dönüşücü modeli moral liderliği içerir, temel değerlere, amaçlara ve cesur ideallere odaklanır.

Sonuç olarak 1980 ve 1990'lardaki reform çabalarının devlet okullarına etkisizliği algısından dolayı öğrenci başarısını yükseltmek araç olmuştur. Merkezileştirerek okul etkililiğini arttırmanın ilk çabası örgüt ve kurumsal değişimi destekleyen eğitimsel liderlikle sonuçlanmıştır. Hiyerarşiyi yeniden yapılandıran ve parça parça uygulanan programlar beklendiği şekilde öğrenci başarısını arttırmayı başaramamıştır. Diğer

bir çaba eğitim sistemlerini farklı yönler sürmüştür. Dağınık olarak şekillendirilmiş sistemik reform paketi sorumluluk gerektirmiştir. Örgüt yapılarındaki değişimle, sorumluluk dağıtılıp okul liderliğinin yeni modellerine durumsal liderlikle geçilmiştir.

Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık, beş nedenden dolayı örgütler için yaşamsal bir konu haline gelmiştir. Bu kavram; ilk olarak işi bırakma, devamsızlık, geri çekilme ve iş arama faaliyetleri ile ikinci olarak iş doyumunu, işe sarılma, moral ve performans gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılarla; üçüncü olarak özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi işgörenin işi ve rolüne ilişkin özelliklerle; dördüncü olarak yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi işgörenlerin kişisel özellikleriyle ve son olarak, bireylerin sahip olduğu örgütsel bağlılık kestiricilerini bilmeye yakın ilişkilidir (Balay, 2000). Örgütsel bağlılık, örgütlerin varlıklarını koruma uğraşlarının hem temel etkinliklerinden hem de nihai hedeflerinden biridir. Çünkü örgütsel bağlılığı olan bireyler daha uyumlu, daha doyumlu, daha üretken olmakta, daha yüksek derecede sadakat ve sorumluluk duygusu içinde çalışmakta, örgütte daha az maliyete neden olmaktadır (Balcı, 2003). Bağlılık duyan işgörenler, örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir biçimde inanır, emir ve beklentilere gönüllüce uyarlar. Bu üyeler ayrıca, amaçların istenen şekilde gerçekleşmesi için asgari beklentilerin çok üstünde çaba ortaya koyar ve örgütte kalmada kararlılık gösterirler. Bağlılık gösteren işgörenler, içsel olarak güdülenirler. Bunların içsel ödülleri, başkaları tarafından denetlenen koşullardan çok, eylemin kendisinden ve başarılı sonuçlarından gelmektedir (Balay, 2000).

Verimlilik

Verimlilik aslında bir amaçtır. Bireysel, örgütsel ya da toplumsal bir amaç olarak kabul edildiğinde verimlilik, bu amacı benimseyen insanların, kendi ilgi ve konularına bağlı olarak, bu terime farklı anlamlar yükledikleri görülmektedir. Verimlilik kavramına toplumsal düzeyde yaklaşan bir ekonomist, diğer taraftan kendi işletmesinin performans ve karlılığı çerçevesinde düşünen bir girişimci ya da doğrudan yapılan işin ölçülmesi ile ilgilenen bir mühendis, bu kavramı farklı açılardan ele aldıkları için her birinin verimlilik algılayışı birbirinden farklı olmaktadır.

Aynı şekilde verimliliğin anlamı, hem endüstriyel gelişmenin çeşitli aşamalarında hem de çeşitli kültürlerde farklılık göstermektedir (Yapar, 2005).

Temelde dar anlamında üretim odaklı bir kavram olan verimliliğin en yaygın tanımı: mal ve hizmet çıktılarının, bu çıktıları elde etmek için sağlanan girdilere oranı şeklindedir (Daft, 1991). Verimlilik, özünde etkinlik ve etkililik bileşenlerinden oluşmakla beraber; randıman, kalite, yenilik ve çalışma yaşamının kalitesi gibi performans boyutlarını da kapsamaktadır. Merkezinde insan faktörünün yer aldığı verimlilik sorunsalının, doğrudan üretime endekslenmeden değerlendirildiği ve üretim kademesinde çalışanlarla birlikte işletmenin diğer fonksiyonlarında faaliyet gösteren işgörenlerin tam bir bütünlük içerisinde ele alındığı düzlemlerde, verimlilik giderek performans kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılan bir kavram olmaya başlamıştır (Baş ve Artar, 1990).

Amaç

Son yirmi yılda okulları ve öğrenci başarılarını geliştirme çabaları eğitim liderlerinin ve politikacıların temel odağında olmuştur. Bu çabalar yeni girişimlere öncülük etmiş, sınıf ihtiyaçlarını arttırmış, sınıf boyutlarını düşürmüş ve testlerde performansa dayalı temel değişikliklere ihtiyaç duyulmuştur. Okul liderlerinin özelliklerini, bilgi ve yeteneklerini belirleyen araştırmalar, başarılı okullar yaratan ve onları koruyan stratejilerde ve öğrenci başarısını arttıran liderlik uygulamalarında fikir birliğine ulaşmasını sağlamıştır. Araştırmalar, okulun etkinliğini geliştiren stratejiler önermekte ve öğrenci başarısını ve eğitimi güçlendirmek için eğitim liderlerinin ne yapması gerektiğini tespit etmektedir. Okul liderliği uygulamalarında araştırmaların temel odak noktası müfredat, öğretim ve okul örgütleridir. Liethwood ve Riehl'e (2003) göre *liderlik öğrencinin öğreniminde anlamlı bir etkiye sahiptir, ikinci olarak müfredatın kalitesi ve öğretmenlerin öğretimidir* (s.4). Ancak literatürde yer alan araştırmaların müfredat ve öğretim gibi kavramlarla sıkışıp kalması da okul liderliği çalışmalarını gelecek zamanda rutin araştırma kapsamına alacaktır. Bu eksiklikten hareket eden araştırmada, *okul müdürlerinin durumsal liderlik stillerinin örgütsel bağlılık ve verimlilik düzeylerini yordama gücü nasıldır?* sorusuna cevap arandı.

Alt amaçlar

- Okul müdürlerinin durumsal liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık ve verimlilik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- Okul müdürlerinin durumsal liderlik stillerinin örgütsel bağlılık ve verimlilik düzeylerini yordama gücü nedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Okul müdürlerinin durumsal liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve verimlilik düzeylerini yordama gücünü ortaya koymaya yönelik olan bu çalışmada *ilişkisel desen* kullanıldı. İlişkisel araştırma deseni iki veya daha çok olgu arasındaki ilişkileri değerlendirmektedir. Bu tip desen genellikle, ilişkinin derecesinin istatistiksel bir ölçüsünü saptar ve korelasyonu sağlar. Ölçülen ilişki, ilgili değişkenler arasındaki etkileşimin derecesi hakkında bir ifadedir. Pozitif bir korelasyon, bir değişkenin yüksek değerlerinin, ikinci bir değişkenin yüksek değerleriyle benzetildiğini ifade eder. Negatif bir korelasyon veya ilişki ise bir değişkenin yüksek değerlerinin, ikinci bir değişkenin düşük değerleri ile benzetildiğini ifade eder (McMillan ve Schumacher, 2006).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını belirlemek üzere İstanbul ili Anadolu yakasını okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzeyin (Düşük: Sultanbeyli, Sançaktepe - Orta: Beykoz, Maltepe - Yüksek: Ataşehir, Kadıköy) temel alındığı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen bölgelerden random yolla belirlenen 105 okulda görev yapan okul müdürü çalışmaya gönüllü olarak katıldı. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunuldu.

Tablo 1.*Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Dağılımları*

Seçenekler		1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet		Erkek	Kadın				-
	<i>n</i>	90	15				105
	%	89	11				100
Medeni Durum		Evli	Bekâr				-
	<i>n</i>	60	45				105
	%	58.0	42.0				100
Yaş		25-30	31-35	36-40	41-45	+46	-
	<i>n</i>	14	75	14	1	1	105
	%	13.3	71.43	13.33	0.95	0.95	100
Yöneticilik Kıdemi		1-2	3-5	6-10	+11		-
	<i>n</i>	49	30	17	9		105
	%	46.67	28.57	16.19	8.57		100
Eğitim Düzeyi		Ön Lisans	Lisans	Lisansüstü			-
	<i>n</i>	14	79	12			105
	%	13.33	75.24	11.43			100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama araçları olarak *Liderlik Davranışı Belirleme Ölçeği*, *Örgütsel Bağlılık Ölçeği* ve *Verimlilik Ölçeği* kullanıldı. Bu araçların özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Liderlik Davranışı Belirleme Ölçeği: Ölçek Hemphill ve Coones (1950) tarafından geliştirilmiştir. Yapıyı kurma ve Anlayış Gösterme alt boyutlarından oluşan ölçek Önal (1979) tarafından yılında Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek Ergün (1981) tarafından gözden geçirilerek, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek Ergene (1990) tarafından tekrar revize edilmiştir. Ölçeğin bu araştırmadaki yapı geçerliğinin tespiti için doğrulayıcı faktör analizi yapıldı. Bu kapsamda, ölçeğin alt boyutlarını doğrulayıcı faktör analizine tabi tutmadan önce, tahmin edilen değerlerin teorik limitleri aşıp aşmadığı tespit edildi. Elde edilen sonuca göre teorik limitleri aşan değere rastlanmadı. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indekslerinden Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistikî anlamlılık düzeyleri [$\chi^2=179.52$, $df=68$] olarak hesaplandı. Modellere ait diğer uyum iyiliği indeksleri [$GFI=0.93$, $AGFI=0.95$, $CFI=0.90$, $RMSEA=0.09$] önerilen modelin uygun olduğunu gösterdi. Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen faktör yükleri 0.33 ile 0.77 arasında değişti. Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi Cronbach Alpha değeri ise Yapıyı Kurma alt boyutu için 0.92, anlayış Gösterme alt boyutu için 0.82 ve ölçeğin tamamı için ise 0.85 olarak hesaplandı. Sonuç olarak Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği, 5'li Likert tipi olmak üzere 15'er maddelik (*i*) Yapıyı Kurma ve

(ii) Anlayış Gösterme olmak üzere tanımlanan iki alt boyuta sahiptir. Yapıyı kurma puanı yüksek çıkan bireyin daha çok iş yönelimli, Anlayış Gösterme puanı yüksek çıkan bireyin ise daha çok kişi yönelimli olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Demirkıran (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek eğitim çalışanlarının örgütsel bağlılıklarını ortaya çıkarmak üzere geliştirilmiş 5’li Likert tipi toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı Ve Normatif Bağlılık olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin Alpha güvenilirlik düzeyleri 0.68 ile 0.77 arasında değişmektedir. Ölçeğin bu araştırmadaki yapı geçerliğinin tespiti için doğrulayıcı faktör analizi yapıldı. Bu kapsamda, ölçeğin alt boyutlarını doğrulayıcı faktör analizine tabi tutmadan önce, tahmin edilen değerlerin teorik limitleri aşır aşımadığı tespit edildi. Elde edilen sonuca göre teorik limitleri aşan değere rastlandı. Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistikî manidarlık düzeyleri saptandı [$\chi^2=759.34$, $df=259$, $p<.01$]. Serbestlik derecesine bağlı olarak düşük Ki-kare (χ^2) değeri, önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğunu gösterdi. Buna karşın modele ait diğer uyum indeksleri de [$GFI=0.69$, $AGFI=0.71$, $PGFI=0.69$, $RMSEA=0.11$, $CFI=0.79$] ölçek için önerilen modelin uygun olmadığını gösterdi. Elde edilen bu sonuca göre standart uyum değerleri kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde modellenen faktör yapısını doğrulamadığı gösterdi. Bunun üzerine veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutuldu. Faktör analizinin sonucunun yorumlanabilir olmasına *KMO* ve *Bartlett Testi* sonuçları dikkate alınarak karar verildi. Ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için ilk olarak toplanan verilerin Kaiser Meyer Olkin=.94 ve Bartlett ($p<.01$) test analizleri sonuçları ile faktör analizinin yapılabileceği anlaşıldı. Varimax dik eksen döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin on sekiz maddesinin öz değeri 12.34 ve açıklanan varyans yüzdesi 48.17 olan tek alt ölçekten oluştu. Ölçek maddelerinin faktör yükleri ise 0.37 ile 0.78 arasında değişti. Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi Cronbach Alpha değeri ise 0.83 olarak saptandı.

Verimlilik Ölçeği: Karahan (2009) tarafından geliştirilmiştir. Yönetim görevlerini üstlenen yöneticilere kendilerinin verimlilik düzeylerini ifadelendirdikleri ölçek 5’li Likert tipinde, 10 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmış ve Cronbach alfa değeri 0.91 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Araştırmada veriler veri toplama araçlarının müdürlere araştırmacılar tarafından uygulanması yoluyla elde edildi. Araştırmada istatistiksel çözümlenmelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırıldı ardından örneklem grubuna uygulanan ölçekler puanlandı. Araştırma grubunu oluşturan çalışanların demografik özelliklerini belirleyici frekans (n) ve yüzde (%) değerleri çıkarıldı. Daha sonra ölçeklerden elde edilen puanlar için ortalama (X) ve standart sapma (SS) puanları hesaplandı. Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin çözümlenmelerde;

- Okul müdürlerinin durumsal liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık ve verimlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere *Pearson çarpım momentler korelasyon analizi*,
- Okul müdürlerinin durumsal liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve verimlilik düzeylerini *yordama düzeyini* belirlemek üzere *çoklu regresyon analizi* kullanıldı.

Bulgular

Ölçeklerden Elde Edilen Verilerin Tanımlayıcı İstatistiklerine İlişkin Bulgular

Tablo 2’de sunulduğu üzere okul müdürlerinin Yapıyı Kurma liderlik boyutu ortalaması 3.41; Anlayış Gösterme liderlik boyutu ortalaması 1.69’dur. Bu sonuca göre okul müdürleri genellikle Yapıyı Kurma liderlik boyutuna ilişkin davranışlarını daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin Örgütsel Bağlılık düzeylerinin ortalaması 4.01 olup, okul müdürlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek düzeydedir. Okul müdürlerinin Verimlilik düzeylerinin ortalaması 3.13’dür. Yine buna göre okul müdürlerinin verimlilik düzeylerinin ortanın üstünde olduğu söylenebilir.

Tablo 2.

Okul Müdürlerinin Durumsal Liderlik, Örgütsel Bağlılık ve Verimlilik Düzeylerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
1-Yapıyı Kurma	105	3.41	1.30
2-Anlayış Gösterme	105	1.69	0.75
3-Örgütsel Bağlılık	105	4.01	0.90
4-Verimlilik	105	3.13	1.14

Durumsal Liderlik, Örgütsel Bağlılık ve Verimlilik Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Tablo 3’de okul müdürlerinin durumsal liderlik davranışları, örgütsel bağlılık ve verimlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson çarpım momentler korelasyon analizi sonuçları sunuldu.

Okul müdürlerinin durumsal liderlik davranışlarından yapıyı kurma ile verimlilik düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde olduğu, ayrıca ilişkinin düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptandı. Buna karşın yapıyı kurma liderlik davranışı ile örgütsel bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Okul müdürlerinin durumsal liderlik davranışlarından anlayış gösterme ile verimlilik düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde olduğu, ayrıca ilişkinin düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptandı. Buna karşın anlayış gösterme liderlik davranışı ile örgütsel bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Okul müdürlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile verimlilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmadı. Bu sonuçlara göre yapıyı kurma, anlayış gösterme ve verimlilik düzeyi birbirlerini pozitif yönde etkilemektedirler.

Tablo 3.

Okul Müdürlerinin Durumsal Liderlik Davranışları, Örgütsel Bağlılık ve Verimlilik Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Matrisi

Alt Boyutlar	1	2	3	4
1-Yapıyı Kurma	-			
2-Anlayış Gösterme	0.23*	-		
3-Örgütsel Bağlılık	0.03	-0.14	-	
4-Verimlilik	0.43**	0.12*	-0.03	-

$n=105$, * $p<.05$, ** $p<.01$

Durumsal Liderlik Davranışlarının Verimlilik ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

Tablo 4’de okul müdürlerinin verimlilik düzeylerinin yapıyı kurma ve anlayış gösterme liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık tarafından ve yordanmasına ilişkin olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları sunuldu.

Okul müdürlerinin durumsal liderlik davranışlarının ve örgütsel bağlılıklarının, müdürlerin verimlilik düzeylerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, durumsal liderlik davranışları ve örgütsel bağlılık puanları, verimlilik düzeylerini yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulundu [$F_{(3, 99)}=7.30, p<.01$].

Araştırmada incelenen durumsal liderlik davranışları ve örgütsel bağlılık verimlilik düzeylerindeki değişimin %19’unu [$R=.436, R^2=.190$] açıklayabildiği saptandı. Ayrıca yapıyı kurma liderlik davranışı anlayış gösterme liderlik davranışlarını ve verimlilik düzeylerini pozitif olarak etkiledi.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, sadece yapıyı kurma liderlik davranışı değişkeninin verimlilik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görüldü ve yapıyı kurma liderlik davranışı verimlilik puan varsayısının %43’ünü açıklamaktadır.

Tablo 4.

Verimlilik Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Matrisi

Değişkenler	B	SH _B	β	t	p
Sabit	2.045	.597		3.425	.001
1-Yapıyı Kurma	.379	.082	.431	4.624	.000
2- Anlayış Gösterme	.021	.144	.014	.145	.885
3- Örgütsel Bağlılık	-.059	.118	-.046	-.505	.615

$\eta = 102; R = .436; R^2 = .190; F = 7.730; p < .01$

Tablo 5’de okul müdürlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin yapıyı kurma ve anlayış gösterme liderlik davranışları tarafından ve yordanmasına ilişkin olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları sunuldu.

İlköğretim okulu müdürlerinin durumsal liderlik davranışlarının, müdürlerin örgütsel bağlılıklarının düzeylerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, durumsal liderlik davranışları, örgütsel bağlılık puanlarını yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı [$F_{(2, 100)} = 1.394, p > .05$].

Tablo 5.

Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Matrisi

Değişkenler	B	SH _B	β	t	p
Sabit	4.168	.289		14.411	.000
1-Yapıyı Kurma	.052	.069	.077	.755	.452
2- Anlayış Gösterme	-.196	.121	-.165	-1.624	.108

$\eta = 102; R = .165; R^2 = .027; F = 1.394; p > .05$

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul müdürleri, liderlik davranışı olarak yapı kurma liderlik davranışlarını daha fazla sergilediklerini, buna kaşın anlayış gösterme liderlik davranışlarının çok düşük bir düzeyde sergilediklerini ifadelendirmişlerdir. Elde edilen bulgular ile çok sayıda araştırma bulgusu örtüşmektedir [bkz. Akçay, 2003; Çağlar, Yakut ve Karadağ, 2006; Çubukçu ve Dündar 2003; Erkuş, 1997; Kurt ve Terzi, 2003; Seçmen, 2001; Sinanoğlu, 2000; Zel, 1996]. Liderlik davranışlarının yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutlarının temeli Gilbert & Levinson’un (1957) araştırmalarına kadar dayandırılabilir.

Gilbert & Levinson'un (1957) akıl hastanesi çalışanlarının hastalara karşı farklı yaklaşımlar içerisinde bulduklarını ortaya koymuştur. Aynı bulgular, insancılıktan [*humanistic*] gözetimciliğe [*custodial*] uzanan bir çizgide, insancıl yaklaşıma odaklı çalışanların hastalara daha kibar ve daha saygılı davrandıklarını göstermektedir. Bu araştırma sonuçları liderlik davranışları ile ilişkilendirildiğinde yapıyı kurma liderlik davranışı gözetimciliği, anlayış gösterme liderlik davranışı ise insancılığı kapsamaktadır. Araştırmada elde edilen sonuç Gilbert & Levinson'un (1957) araştırma sonuçları ile değerlendirildiği zaman, okul müdürleri kendilerini daha çok mevzuat uygulayıcı lider olarak görmektedirler. Zaten Rotter'e göre bu tip bireyler gösterdikleri davranışlarının devamını sağlayacak olan pekiştiricileri kendileri dışındaki güçlerin kontrolünde olduğuna dair genel bir inancı da benimseyebilmektedirler (Dağ, 1991). Bu durumda araştırmada elde edilen bulgunun Türk Milli Eğitiminin yapısı düşünüldüğünde beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek, verimlilik düzeyleri ise ortanın üstü düzeydedir. Örgütsel bağlılık, örgüte karşı duyulan bir ilgi (Buchanan, 1974) veya örgütle bütünleşmedir (Lee, 1971, *Akt: Yousef, 2003*). Türk çalışanlar, toplulukçu kültürün etkisi altındaki insanların örgütsel bağlılıklarını belirleyen faktörlerden sıklıkla etkilenmektedir. Örneğin kişinin ailesinin kurumdan ayrılmasını onaylayıp onaylamaması Türk toplumunda önemli bir etmendir. Aynı şekilde kurum içerisinde gelişen ilişkileri bozmamak, çalışma grubuna ve işverenin koruyuculuğuna sadakat göstermek ve grup için kendinden fedakârlıkta bulunmak (daha iyi maddi olanaklar için başka bir işyerine gitmemek) gibi grup normları kişilerin örgütsel bağlılıklarını etkilemektedir. Ayrıca Türk çalışanları belirsizlik ve değişimden fazla hoşlanmadıkları için örgütlerine bir tür süreklilik bağlılığı hissetmektedirler (Wasti, 2000, s.205-206). Bu perspektif ve örgütsel bağlılığın iki tanımdan yola çıkıldığından okul müdürlüğün bir ilgi ve bütünleşme mesleği olmasından ve dolaylı elde edilen sonuç beklenen bir durumdur.

Okul müdürlerinin özellikle yapıyı kurma liderlik davranışı ile örgütsel bağlılık düzeylerini çok yüksek olarak ifade etmeleri okul müdürlerinin kendilerini olduklarından iyi gösterme çabalarının bir yansıması olarak da değerlendirilmelidir.

Okul müdürlerinin durumsal liderlik davranışları, örgütsel bağlılık ve verimlilik düzeyleri arasındaki ilişkilere ilişkin elde edilen önemli sonuçlar şunlardır:

▪ Durumsal liderlik davranışlarının yapıyı kurma, anlayış gösterme boyutları ile verimlilik boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

▪ Durumsal liderlik davranışlarının yapıyı kurma ve anlayış gösterme ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Örgütün çalışanlar üzerindeki *otoritesi ve gücü*, örgütsel bağlılığın temel nedenidir (Çakır, 2001, s.35). Literatürde *çıkara dayalı bağlılık* olarak kavramlaştırılan bağlılık, çalışanların örgüte yaptıkları katkılar sonucunda bazı ödüller ve faydalar elde etmeleri sonucu psikolojik olarak ortaya çıkan bir bağlılığı; *zorunlu bağlılık* ise olumsuz hislerin duyulduğu, fakat bireyin bazı davranışlara örgüt tarafından zorlanıldığı bir durumu ifade etmektedir (Zangaro, 2001). Bu kavramlaştırmalardan da görüleceği üzere yapıyı kurma liderlik davranışı daha çok çıkara dayalı bir bağlılıkla ilişkilendirilebilir. Ancak bu çalışmada kullanılan ölçeğin çıkara dayalı bağlılığı ölçmemesinden bu sonuçlar elde edilmiş olabilir. Ayrıca araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular bir kısım araştırma bulguları ile kısmen örtüşmekte veya örtüşmemektedir. Literatürdeki bu uyumsuzluğun ileriki çalışmalarda nedenlerinin irdelenmesi gerekmektedir.

Okul müdürlerinin yapıyı kurma ve anlayış gösterme liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık düzeylerinin verimlilik düzeylerini yordama düzeylerinin değerlendirilmesine ilişkin elde edilen önemli sonuçlar şunlardır:

▪ Yapıyı kurma liderlik davranışı verimlilik düzeyi puan varyansının %43'ünü açıklamaktadır.

▪ Anlaşılış gösterme liderlik davranışı ve örgütsel bağlılık verimlilik puan varyanslarını istatistiksel olarak anlamlı olarak açıklamamaktadır.

Tüm bu sonuçlara göre müdürlerin verimlilik düzeylerine anlayış gösterme liderlik davranışı ve örgütsel bağlılığın etkisi olmadığı, buna karşın yapıyı kurma liderlik davranışının verimlilik düzeyine çok büyük etki yaptığı söylenebilir.

Yapı kurma liderlik davranışının verimlilik üzerine olan etkisinin nedeni, yöneticilerinin verimli olmanın temeli olarak iş ve görev yönelimli olmayı algılıyor olmaları. Verimlilik en basit olarak girdi/çıkıtı tanımıyla ifade edilebilir (Sink ve Tattle, 1984). Ostro (1997)'ya göre, verimlilik, belirli bir dönemde mevcut kaynaklarla üretilen çıktı ile aynı dönem içerisinde örgütsel sisteme giren kaynaklar arasındaki sıkı ilişkiyi ifade etmektedir. Bu kavram, “kaynakların ürüne dönüşebilirlik düzeyini yansıtmaktadır”.

Böyle bir çaba, yöneticilerin göreve yönelimli olduğu kadar insan ilişkilerine yönelimli olmalarını yani, profesyonel yaklaşımı gerektirir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, verimlilik üzerinde yapı kurma davranışının daha büyük bir etkiye sahip olması, Türk eğitim sisteminin mevzuat ve iş yönelimli olmayı okul yöneticileri için bir durumsal ortam haline getirmesinden kaynaklanabilir. Hâlbuki kuramsal temel dikkate alındığında verimlilik için gerekli olan süreçlerin anlayış gösterme ya da diğer adıyla insan ilişkileri davranışlarının daha yoğun ve belirleyici olmasını gerektirirdi. Böyle bir sonuç, okul müdürlerinin liderlik yönelimleri, örgütsel bağlılık ve verimlilik arasındaki ilişkilere odaklanmalarını sağlayacak eğitim çalışmalarına katılmalarını gerekli kılabilir.

Kaynaklar / References

- Akçay, A. (2003). Okul müdürleri öğretmenleri etkileyebiliyor mu?, *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baş, İ. M., & Artar, A. (1990). *İşletmelerde verimlilik denetimi*, Ankara, Milli Prodüktivite Merkezi.
- Bass, B. (1985) *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1965). *Leadership, psychology and organizational behavior*. Tokyo: John Weatherhill.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Mahway, NJ: Erlbaum.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Introduction. In B. M. Bass, & B. J. Avolio (Edit.), *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* (pp.1-10). Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, (1999). Ethics, character and authentic transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 10, 181-217.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), 662-673.
- Bommer, W. H., Rubin, R. S., & Baldwin, T. T., (2004). Setting the stage for effective leadership: Antecedents of transformational leadership behaviour. *The Leadership Quarterly*, 15, 195-210.
- Buchanan. B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533-546.
- Burns, J. M. (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row. Cabinet Office - Senior Civil Service Competence Framework.
- Çağlar, A. & Yakut, Ö., & Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6 (1), 61-80.

- Çakır, Ö. (2001). İşe bağlılık olgusu ve etkileyen faktörler. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Çubukçu, Z., & Döndar, İ. (2003) Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Daft, R. L. (1991). *Management*, NY: Dryden Press.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği'nin (RİDKOÖ) üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7 (26), 10-16.
- Demirkıran, T. (2004). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Edwards, C. B. (2008). *An investigation of the relationship between transformational leadership and organizational health: A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree Doctor of Philosophy*. Capella University
- Ergün, T. (1981). Türk kamu yönetiminde önderlik davranışları. Ankara: TODAİE.
- Erkuş, R. (1997). *İlköğretim okulları müdürlerinin liderlik davranışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gates, P., Blanchard, K., & Hersey, P. (1976). Diagnosing educational leadership problems: a situational approach. *Educational Leadership*, 33 (5), 348-54.
- Geijsel, F., Slegers, P., & van den Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs, *Journal of Educational Administration*, 37 (4), 309-28.
- Gilbert, D. C., & Levinson, D. J. (1957). Custodializm and humanism in mental hospital structure and in staff ideology. Edit. M. Greenblatt, D. J. Levinson & R. H. Williams. *The patient and the mental hospital* (s.20-34). Glencoe: Free Press.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review* 78-90.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1989). *Management of organizational behavior: Englewood cliff*. NJ: Prentice Hall Inc.
- Karahan, A. (2009). bilgi liderliğinin verimlilik üzerine etkisi: Sağlık sektöründe bir araştırma. *Bilgi Dünyası*, 2009, 10 (1), 60-79.
- Kurt, T., & Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığa etkisi, *Milli Eğitim Dergisi*, 166

- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498-518.
- Liethwood, K., & Riehl, C., (2003). *What we know about successful school leadership (a report by Division A of the American Education research Association)*. Philadelphia: Temple University, Laboratory for Student Success.
- Lindsay, S. R., Halfacre, J. D., & Welch, F. C. (2004). Dancing with the tensions. *Principal Leadership*, 5 (3), 30-34.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry*. Boston: Brown and Company.
- Önal, A. (1979). *Kara harp okulunda 1978-1979 akademik yılında seçilmiş bir subay ve öğrenci örneklemini üzerinde lider beklenti ve uygulamaları konusunda yürütülen bir bilimsel araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ostro, N. (1997). The corporate brain. *Chief Executive*, 123, 58-63.
- Robbins, B. Millett, R. Cacioppe, T., & Waters-Marsh, A. (1998). *Organisational behaviour*. Sydney: Prentice Hall.
- Salvatore, P., & Lunenburg, F. (1988). A field test of Hersey and Blanchard's situational leadership theory in a school setting. *College Student Journal*, 21, 33-37.
- Seçmen, S. (2001). *Amirlerin liderlik tarzları ve kişilik özellikleri ile ilgili değerlendirmelerinin iş tatmini üzerine etkileri: TSK'da yapılan bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sinanoğlu, S. (2000). *Proje liderlerinin yöneticilik-liderlik özellikleri ile karakter profilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İstanbul.
- Sink, S. D., & Tattle, T. (1984). Development of a taxonomy of productivity measurement theories. *DTIC*, 2, 1279.
- Wasti, S. A. (2000), Örgütsel bağlılığı belirleyen evrensel ve kültürel etmenler: türk kültürüne bir bakış. Z. Aycan (Ed.) *Türkiye'de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları* (s.201-224). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Yapar, T. (2005). *Motivasyonun iş verimliliğine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Yousef, Darwish A. (2003). Validating the dimensionality of porter et al.'s Measurement of organizational commitment in a non-western culture setting. *International Journal of Human Resource Management*, 14(6), 1067-1079.

Zel, U. (1996). *Liderlik teorileri ve araştırmaları*. Ankara: KHO Matbaası

İletişim:

Engin Karadağ

E-mail: enginkaradag@ogu.edu.tr

Yurdum Evim, Ücretsiz İnternetim Projesinin KYK Yurtlarında Barınan Öğrenciler Üzerinde Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

TAMER YILDIRIM
YURTKUR Artvin Yurt Müdürlüğü

Gönderim tarihi:3.9.2014
Kabul Tarihi:16.5.2015

Öz: KYK (YURTKUR) yurtlarına barınan öğrencilere sağlanan sınırsız internet kullanma imkânının öğrencilerin günlük yurt yaşantılarında ve öğrenim hayatlarında nasıl bir etkisi olduğunu araştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum incelemesi (case study) yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini gönüllü olarak katılan ve kolay ulaşılabilen KYK Artvin Yurdunda barınan Artvin Çoruh Üniversitesinden 20 öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma kapsamındaki öğrencilerin görüşlerini belirlemek üzere yurttan barınan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve ayrıca veri toplama çeşitliliği ve bulguların güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırma kapsamındaki yurt öğrenci odalarında öğrencilerin günlük aktiviteleri belirli bir süre gözlem yapılmıştır.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin günlük internet kullanma sürelerinde çok büyük bir artış olduğu, öğrencilerin internete girme saatleri akşama saatlerinde ve gece 23.00 den sonra yoğunlaştığı, öğrencilerin interneti kullanma amaçlarının sosyal medyayı kullanma ve ödev araştırma olarak öne çıktığı tespit edilmiştir. Öğrenciler uygulamanın olumlu yanları olarak; ödev hazırlamak ve araştırma yapmanın kolaylaştığını, bilgiye kolay bir şekilde hızlıca ulaştıklarını belirtmiştir. Olumsuz yönleri olarakta vaktin gereksiz yere boşa geçmesi ve oda içinde sohbet ortamının azalması görüşleri öne çıkmıştır. Öğrencilerin beslenme alışkanlıklarında değişiminin olmadığı ama uyku düzenlerinde gecikme olduğu tespit edilmiştir. Uygulamanın oda içi iletişime ve sosyal yaşama etkileri açısından sohbet ortamının kaybolduğu ve öğrencilerin eski alışkanlıkları olan gezinti yapma, kitap okuma gibi etkinlikleri artık yapamadıkları tespit edilmiştir.

 **Anahtar Sözcükler:** Barınma, Yurt, İnternet, YURTKUR

Students' Views about the Effects of 'My Dorm, My Home My Free Internet' Project on Students Staying at KYK Dormitories

Abstract: Case study, one of the qualitative research designs, was used in this study, which aims to investigate how unlimited internet access affects the daily lives and academic lives of students staying in Higher Education Credit and Hostels Institution (KYK) dormitories. The sampling unit of the study consists of voluntary and convenience sampling of Artvin Çoruh University 20 students staying in Artvin KYK dormitory. To determine the views of the students in the scope of the research, a semi-structured interview has been administered to the students staying in the dormitory and the daily activities of the students in the sampling unit has been observed in their dorm rooms to ensure data collection variety and to verify the reliability of the findings. The results of the study suggest that there is a sharp increase in daily internet usage time, the students' internet usage intensifies in the evenings, particularly after 11 p.m., and the students use internet mainly for social media and schoolwork. In terms of the positive effects of unlimited internet access, the students are of the opinion that it makes preparing assignments and research easier and provides fast and easy access to information. As for the disadvantages, the students state that they waste their time and they chat less in the room. It is determined that the diet of the students have not changed yet they sleep later than usual. In terms of the effects of unlimited internet access on the social life and communication in the room, it has been determined that the atmosphere of conversation has disappeared and the students no longer do activities like sightseeing and reading.

 **Key Words:** Stay, Dormitory, İnternet, YURTKUR

 **Atf için/cite as:**

Yıldırım, T. (2015). Yurdum evim, ücretsiz internetim projesinin kyk yurtlarında barınan öğrenciler üzerinde etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (11), 195-218.

İnternet terimi, dünyayı saran ağ anlamına gelen International Network sözcüklerinden üretilmiştir. Önemli bir iletişim ve bilgi paylaşımı aracı olan internet; telefon hatları, uydular ve kablosuz yayın yapan araçlarla tüm dünyaya yayılmaktadır (Yellowlees ve Marks, 2007). İnternetin elektronik postayla haberleşme, gazetelere göz gezdirme, sosyal medyada (facebook, twitter vb.) paylaşımında bulunma, alışveriş ve bankacılık işlemleri yapma, film izleme, oyun oynama, haber ve bilgi paylaşımı, eğitim, bankacılık, arkadaş bulma, tanıdıklarıyla iletişim kurma, ödevler için araştırma, hobiler ve kişisel ilgiler için bilgi arama ve can sıkıntısını giderme için eğlenme gibi çeşitli kullanım amaçları vardır. Özellikle resmi kurumların internet ortamından da hizmet vermesi insan yaşamını kolaylaştırmakta ve başta zaman yönünden insanlara fayda sağlamaktadır. İnternet, çoğu kullanıcı tarafından gerekli ve önemli bir teknoloji olarak görülmektedir (Bayraktutan, 2005). Özellikle internetin, dünyanın her tarafına mesafeleri ortadan kaldırarak ucuz ve kolay iletişimin sağlanması, internetin vazgeçilmez bir iletişim aracı olarak kullanılmasına yol açmıştır.

1960'lı yıllarda Amerika'da ortaya çıkan internet, tüm dünyaya hızla yayılmış ve 30 Haziran 2012 tarihli verilere göre tüm dünyada 2.405.518.919 kişiye ulaşmıştır. 2000-2012 yılları arasında internet kullanıcı sayısı % 566,4'lik bir artış söz konusudur (<http://www.internetworldstats.com>).

İnternete ilk erişimi 12 Nisan 1993'te Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde (ODTÜ) gerçekleştirilmiş olan Türkiye'de internet öncelikle akademik ortamlarda yaygınlaşmaya başlamıştır (Güvenir, 2005). Bilgisayar ve internet kullanımı tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de her geçen gün yaygınlaşmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)'nin Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırmasında, bilgisayar ve internetin kullanım oranının en yüksek olduğu yaş grubunun 16-24 olduğu saptanmıştır. Aynı araştırmada tüm yaş gruplarında erkeklerde %58,1 kadınlarda ise %37 kullanma oranı gerçekleşmiştir. Eğitim durumuna göre ise en fazla bilgisayar ve internet kullananların yüksekokul, fakülte ve üstü mezunlarının yaklaşık %93 oranda olduğu bulunmuştur. Tüm bireylerin %39,5 i düzenli olarak internet kullanmaktadır. İnternete erişim imkanı olan hane oranı % 49,1 dir. İnterneti kullanan 4 kişiden 3 ü online haber, gazete dergi okumakta, interneti kullanan her dört kişiden biri internetten alışveriş yapmaktadır. 2000 yılında internet abone sayısı 1.629.156 iken 2013 yılında 33.725.675 e yükselmiştir. (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2013).

Bireylerin hayatında önemli bir yaşam alanı olan internet, ergenler üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. İnternetin eğitim amaçlı kullanılması ergen gelişimi için birçok fırsat sunarken kötüye kullanımı ergen yaşamına birçok risk getirmektedir (Bayraktar, 2013). Bireylerin bir kısmı sadece ihtiyaçları doğrultusunda internet kullanırken bazı kullanıcıların bu sınırlamayı yapamadığı, aşırı kullanım nedeniyle yaşantısında, iş, ve sosyal çevresinde bazı sorunlarla karşılaştıkları bilinmektedir (Gönül, 2002). İnternet kullanımının kontrol altına alınamaması beraberinde problemlerle internet kullanımı kavramını ortaya çıkarmaktadır. Problemlerle internet kullanımı; genel olarak internetin aşırı kullanılması isteğinin önüne geçilememesi, internete bağlı olmadan geçirilen zamanın önemsizleşmesi, yoksun kalındığında sinirlilik ve saldırganlık olması ve kişinin iş, sosyal ve ailevi hayatının giderek bozulması olarak tanımlanmaktadır (Arısoy, 2009).

İnternetin aşırı oranda kullanımının okul, aile ve sağlık gibi alanlarda sorunlara yol açabileceği ve uyku ve çalışma zamanının kaybı gibi işlevleri aksatabileceği ileri sürülmektedir (Gürcan, 2010). Yang ve Tung (2007), ergenlerin internete uzun süre bağlı kaldıklarını ve internette harcanan haftalık zaman ile problemlerle internet kullanımı arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Aynı çalışmada problemlerle internet kullanımının ergenlerin günlük etkinliklerine, okul performansları ile öğretmen-aile ilişkilerine olumsuz etkisi olduğu vurgulanmıştır. Bu duruma benzer olarak, Sanders, Field, Diego ve Kaplan (2000) interneti az kullanan katılımcıların anne-baba ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin çok kullananlara göre daha olumlu olduğunu bulmuşlardır. Kelley and Gruber (2010) tarafından yapılan çalışmada aşırı internet kullanıcılarının yüksek düzeyde depresyon, uyku yoksunluğu ve egzersiz azlığı, cinsel zorluklar ve düşük özgüven sorunlarını yaşadığı rapor edilmiştir. Bilgiyi ulaşımda çok büyük kolaylık sağlayan internetin bilinçli ve doğru kullanımı, yapılan çalışmaların niteliğini arttırmıştır. Bu yönüyle bilgisayar ve internet teknolojilerinin üniversitelerde eğitim ve öğretim faaliyetleri için kullanılması, eğitim-öğretimin kalitesini yükseltmesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Köse, Çınar ve Akduran, 2007)

Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın, Kredi ve Yurtlar Kurumu'nda (KYK) başlattığı 'Yurdum evim, ücretsiz internetim' projesi ile 2013 yılı Haziran ayından itibaren Türkiye genelindeki tüm yurtlarda başlattığı sınırsız internet uygulaması kapsamında 310 bin öğrencinin odasına kadar kablosuz internet hizmeti sunulmuştur. KYK'nun Nisan 2014 verilerine

göre öğrenci başına aylık kullanım 2014 yılının ilk 3 aylık periyodunda 8,75 gigabyte olurken, internete bağlanan anlık öğrenci sayısı ise 164 bin olarak tespit edilmiştir. Kullanıma açıldığından bu yana 280 bin öğrencinin aktif olarak yararlandığı bu hizmet kapsamında internet kullanıma ilişkin veriler incelendiğinde öğrencilerin genel anlamda ‘her 1 saniyede 1 DVD film’e denk gelecek oranda veri akışı sağladığı gözlenmiştir. Gençlerin internet kullandığı saat dilimleri incelendiğinde en çok 22.00 ile 01.00 aralığı, en az olduğu saatler ise 07.30-10.30 aralığı olarak tespit edilmiştir (www.kyk.gov.tr).

Bu istatistiklerle benzer şekilde, araştırma bulguları da üniversite öğrencileri arasında bilgisayar ve internet kullanımının oldukça yaygın olduğunu göstermektedir (Hall & Parsons, 2001; Young, 2004). Gelecek nesillerin yetişmesi ve şekillenmesi ülkelerin geleceği için önemlidir. Bu nedenle gençlerin hayatlarında çok önemli yeri olan internet kullanmanın öğrenciler üzerindeki etkilerinin araştırılması ve ortaya çıkarılması gereklidir. Literatürde lise ve üniversite öğrencileri için internet ve bilgisayar kullanımı üzerine yapılan çeşitli çalışmalar mevcuttur. Ancak üniversite öğrencilerinin birçoğunun barındığı KYK yurtlarında 2013 yılı Haziran ayında başlayan ve yurttan kalan bütün öğrencilere sağlanan sınırsız internet kullanma uygulaması üzerinde henüz yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle ‘Yurdum evim, ücretsiz internetim’ projesinin yurttan barınan öğrencilerin yaşamlarına nasıl bir etkisinin olduğunu tespit edilmesi önemlidir.

Bu gerçekler ışığında bu çalışmanın amacı, KYK (YURTKUR) yurtlarına barınan öğrencilere sağlanan sınırsız internet kullanma imkânının öğrencilerin günlük yurt yaşantılarında ve öğrenim hayatlarında nasıl bir etkisi olduğunu araştırmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

- 1- Yurttan barınan öğrencilerin internet kullanıma süreleri ve saatleri nasıldır?
- 2- Yurttan barınan öğrencilerin internet kullanıma amaçları nasıldır?
- 3- Sınırsız internet kullanma uygulamasının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
- 4- Öğrencilerin uyku, beslenme, ders çalışma ve sosyal ortamları nasıl etkilenmiştir?
- 5- Öğrencilerin uygulama hakkındaki düşünceleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, KYK yurtlarında uygulanan sınırsız internet kullanma projesinin öğrencilerin yurt hayatlarında nasıl bir etki oluşturduğunu saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar kapsamındaki durum çalışmaları; sınırları belli olan bir sistem, olay, program, durum ya da etkinlik ile ilgili, belirli bir zaman ve mekânda derinlemesine araştırma yaparak bilgi toplamak amacıyla yapılmaktadır (McMillanand&Schumacher, 2010). Çalışma kapsamındaki öğrencilerin görüşlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından bir görüşme formu oluşturularak yurtda barınan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Mülakat, önceden belirlenmiş bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama şeklinde tasarlanan etkileşimli bir iletişim süreciyle veri toplama aracıdır. Mülakatlarda bireylere yöneltilen açık uçlu sorularla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar gibi gözlenemeyen durumların anlaşılması sağlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca veri toplama çeşitliği ve bulguların güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırma kapsamındaki yurt öğrenci odalarında öğrencilerin günlük aktiviteleri belirli bir süre gözlem yapılmıştır. Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi yoluyla toplanması sürecidir (Büyüköztürk vd., 2009).

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda araştırmanın merkezindeki olguyu anlamak için katılımcılar amaçlı olarak seçilir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde esas alınan nokta, örneklem seçiminin kolay ulaşılabilen, yapılacak çalışmaya uygun ve elverişli olmasından kaynaklanmaktadır (McMillan and Schumacher, 2010). Bu çalışmanın örneklemini gönüllü olarak katılan ve kolay ulaşılabilen KYK Artvin Yurdunda barınan Artvin Çoruh Üniversitesinden 20 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada değişik veri toplama kaynaklarını kullanarak araştırmanın güvenilirliğinin artırılması sağlanmaya çalışılmıştır. KYK Artvin Yurdunda barınan Artvin Çoruh Üniversitesi

öğrencilerinden farklı odalarda kalan 20 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formuna meslektaş ve uzman incelemesi yapıldıktan sonra pilot görüşme yapılarak son hali verilmiştir. Formda katılımcılara sınırsız internet imkânından sonra internete günlük ne kadar süre, hangi saatlerde ve ne amaçla girildiği, bu uygulamanın olumlu ve olumsuz etkileri, yurt hayatlarındaki beslenme, uyku ve sosyal etkileşimlerinde ne gibi değişiklikler olduğu ve uygulamaya yönelik görüşleri sorulmuştur. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiştir.

Görüşme bulgularını desteklemek amacı ile öğrencilerin yurttaki doğal hayatları araştırmacı tarafından gözlem yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman incelemesi ve pilot uygulama yapıldıktan sonra son hali verilen yarı yapılandırılmış gözlem formunda; öğrenci odalarında fiziksel ortam, öğrencilerin beslenme saati alışkanlıkları, öğrencilerin uyku düzenleri, öğrencilerin sosyal yaşamları, oda içi iletişimleri ve interneti kullanma amaçları bir haftalık periyotta gözlenmiştir. Yurt içinde belirlenen 2 öğrenci odası bir hafta boyunca belirli aralıklarla ziyaret edilmiş ve oda içi aktiviteleri (uyku, sohbet, internet kullanma, ders çalışma gibi) gözlemlenerek forma işlenmiştir. Gözlem formunda öğrenci odalarındaki fiziksel durum, öğrencilerin hangi aktivitede buldukları, beslenme saatleri ve internete bağlı kalma süreleri gibi başlıklar bulunmaktadır. Yurttaki bulunan bilgi sisteminden öğrencilerin yurda giriş- çıkış, kahvaltı ve yemek saatleri gözlem formuna işlenmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler nitel veri analizi yöntemi olan içerik analizine tabi tutulmuş ve elde edilen sonuçlar tablolar şeklinde sunumu yapılarak betimsel yollarla da desteklenmiştir. Nitel veri analizi, verilerin düzenlenmesi, verilerin özetlenmesi ve verilerin yorumlanması olmak üzere üç temel aşamadan oluşmaktadır.

Görüşmeden elde edilen veriler araştırmacı tarafından yazıya dökümü yapılmıştır. Yazıya dökümü yapılan görüşmeler daha sonra çözümlenerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşme verilerinden üç ana kategori ve bu kategorilere ait dokuz alt kod oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin bazı görüşleri doğrudan alıntı olarak verilmiştir.

Öğrenci görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar; K1, K2,K3...K20 gibi kodlarla verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için görüşme ve gözlem formlarından oluşturulan kodlamalar ve bunlardan oluşturulan kategoriler alanında uzman kişilere incelettirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde görüşme ve gözlem formlarının analiziyle elde edilen kategoriler ve alt kategorilere göre alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Görüşmeye İlişkin Bulgular

Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılan öğrencilerin bazı özellikleri Tablo 1. de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcı Özellikleri

Barınma süresi	1-2 yıl arası	2-3 yıl arası	3-4 yıl arası	Toplam
Bilgisayarı Var	4	7	3	14
Bilgisayarı Yok	2	2	2	6
Toplam	6	9	5	20

Tablo 1. incelendiğinde araştırma grubu öğrencilerinin 1 yılı aşkın süredir yurtda barındıkları ve çoğu öğrencinin kendine ait bilgisayar olduğu görülmektedir. Kendine ait bilgisayar olmayan öğrencilere yöneltilen sınırsız internet uygulamasından nasıl yararlanıyorsunuz sorusuna verilen cevaplardan arkadaşlarının bilgisayarını kullanarak internete girdikleri anlaşılmaktadır.

İnternet Kullanma Süreleri

Araştırma grubuna katılan öğrencilerin sınırsız internet uygulamasından önce ve sonrasında internet kullanma süreleri Tablo 2. de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Katılımcıların Uygulamadan Önce ve Sonraki İnternet Kullanma Süreleri

		İnternete bağlanma süresi				Toplam
		1 saatten az	1-2 saat arası	3-4 saat arası	4 saatten fazla	
Uygulamadan önce internete bağlanma süresi	Hiç	1	1	0	0	2
	Haftada bir	2	4	1	3	10
	Bazı günler	0	3	0	2	5
	Günde 1-2 saat	0	0	2	1	3
Toplam		3	8	3	6	20

Tablo 2. incelendiğinde öğrencilerin uygulamadan önce çoğunlukla haftada bir veya bazı günler internete girdikleri, uygulamadan sonra ise günde 1-2 saat internet kullandıkları görülmektedir. Bunu yanında günde 4 saatten fazla internet kullanan öğrenci sayısı da azımsanmayacak kadardır. Bu konuda öğrenci ifadelerinden bazıları şöyledir:

“5-6 saat giriyorum.” (K1)

“Günlük.” (Araştırmacı)

“Evet.” (K1)

“Bayağı giriyormuşsun.”(Gülüşmeler) (Araştırmacı)

“Yurttaki öğrencilerin çoğu öyle Hocam”. (K1)

“Daha önceleri bu uygulamadan önce ne kadar internete girebiliyordun?” (Araştırmacı)

“Yurtta internet olmadığı için okulun kantininde wifi vardı. Bilgisayarı okula götürüp orda bazen girebiliyordum. Bazı günlerde hiç giremiyordum. “(K1)

“Ortalama günlük 4-5 saat. (K10)

“Daha önceleri internet olmadan önce ne kadar bağlanıyordunuz?” (Araştırmacı)

“Haftada 1-2 saat.” (K10)

“Geçen yıl 2-3 saat bağlanıyordum bu sene KPSS den dolayı 1 saati geçmiyor” (K13)

“Daha önceleri internet olmadan önce ne kadar bağlanıyordunuz” (Araştırmacı)

“Nerdeyse hiç yoktu”. (K13)

Katılımcı ifadelerinden de anlaşıldığı üzere öğrencilerin internete bağlı kaldıkları sürede eskiye göre artış olmuştur.

İnternete Bağlanma Saatleri

Yapılan görüşmelerin analizinden katılımcıların interneti kullanma saatleri değişmekle beraber çoğunlukla akşam saatlerinden gece 24.00 ile 01.00 e kadar ki zaman diliminde toplandığı ancak az sayıda da olsa sabah saatlerinde internet kullanan katılımcılar bulunmaktadır. Katılımcılara yöneltilen “Daha çok hangi saatler arası internete bağlanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

“Genelde akşam saat 7 ile 12 arası.” (K2)

“Gece 3 ü 4 ü buluyor. Akşam yemeğinden sonra başlıyoruz. (K3)

“Genelde sabah kahvaltıdan sonra bi yarım saat, bide öğle yemeğinden sonra 1 saat.” (K4)

“Daha çok akşam saatleri” (K5)

“Daha çok 8-10 arası “ (K6)

“Genellikle yatmadan önce 10-12 arası.” (K9)

“Akşamları saat 8 - 12 arası.” (K13)

“Okuldan geldikten sonra akşam ara ara gece 01. e kadar.” (K 15)

“9,30.-12,30 arası.” (K 16)

“Özellikle gece saatleri 10-ile 01 arası.” (K17)

“Gece 11 den sonra” (K19)

Katılımcı ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğrenciler yoğunlukla akşam saatlerinde gece yatmadan önce internete girmektedirler.

İnterneti Kullanma Amaçları

Öğrencilere yöneltilen “İnterneti hangi amaçlar için kullanıyorsunuz?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilerek tablo haline getirilip Tablo 3. de gösterilmiştir.

Tablo 3.
Katılımcıların İnterneti Kullanma Amaçları

Öğrenci Görüşleri	f
Sosyal medya	14
Ödev araştırma	13
Film, dizi ve belgesel izleme	9
Gazete, dergi ve haber takibi	8
Oyun oynama	3
İlgi duyulan siteleri takip etme	2
Haberleşme	1

Tablo 3. ve öğrenci cevapları incelendiğinde katılımcıların internet kullanma zamanlarını en fazla sosyal medya ile daha sonra ödev araştırma ile geçirdikleri görülmektedir. Bunlara ek olarak film izleme, güncel haber takibi ve oyun oynama gibi aktiviteleri söyleyebiliriz.

Katılımcılara yöneltilen “İnterneti hangi amaçlar için kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

“En çok 2 saatin 1 saatini eğitim amaçlı çünkü eğitim amaçlı programlar kullanıyoruz ben orman mühendisliğinde okuyorum bazı programları kullanıyoruz. Geri kalan sürede film indirdiğimizde oluyor. Genelde oyun oynamıyoruz arkadaş çevremde de pek görmedim. Geri kalan bölümde bazen sosyal medyada güncel haberler, biraz facebook, arkadaşlarla görüntülü görüşüyoruz, ailemizle görüşüyoruz o tür uygulamalar.” (K2)

“Benim gazete arşivim var. Günlük 8-10 gazete bakıyorum. Sosyal medya twitteri kullanıyorum. Facebook da bazı sayfalarda belgeseller var onlara bakıyorum oralarda vakit harcıyorum.” (K3)

“İnterneti iletişim aracı olarak daha çok sosyal medya üzerinden kullanıyorum. Daha sonrada ödevlerimi araştırma ödevlerimi yaptığım zaman kullanıyorum. Bunların ikisini daha çok yapıyorum. İletişim ve ödevlerim” (K5)

“Sosyal medyayı kullanma en çok bunun yanında araştırmalarımız ödevlerimiz oluyo bunları yapıyoruz. Bunların yanında film ve oyunda oluyo mu elbetteki bazen oluyo.” (K6)

“Daha çok haber takip etme, gündemi takip etmek için, ödevlerim yapıyım oluyo araştırma yapmak için.” (K8)

“Sohbet sitelerini çok kullanıyorum facebook, twitter.”(K10)

Daha sonra? (Araştırmacı)

“Haber sitelerine her zaman bakıyorum açtığım zaman.” (K10)

Film izleme,oyun oynama? (Araştırmacı)

“Film izleme kesinlikle var oyun pek oynamam” (K10)

Bunların yüzde dağılımı nasıldır hepsi eşit midir? (Araştırmacı)

“Haber siteleri ve facebook a fazla giriyorum en fazla onları kullanıyorum.” (K10)

“Önce sosyal medya sonra film izleme ondan sonra araştırma amaçlı ders diyebiliriz.” (K11)

“Bölümümle ilgili siteler var onlara giriyom, genelde günlük gazeteleri takip ediyorum, kendi memleketimim haberlerini takip ediyorum” (K12)

“En çok sosyal medyayı kullanıyorum. Yarıdan çok. Ondan sonra ödevler.” (K16)

“En fazla araştırma ödev oluyor. Yer yer film izlediğimiz oluyor tabi ama büyük bir çoğunlukla araştırma ödev.” (K18)

Katılımcı ifadelerine göre öğrencilerin interneti kullanma amaçlarında sosyal medyayı kullanma ve ödev araştırma öne çıkmıştır.

İnternetin Olumlu-Olumsuz Yönleri

Öğrencilere yöneltilen “Sınırsız internet kullanma imkanı yurttan ve öğrenim hayatınızda size olumlu veya olumsuz ne gibi değişikliklere sebep oldu? Önceki durumunuz ile şu anki durumunuz arasında ne gibi farklıklar oluştu?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilerek Tablo 4. de gösterilmiştir.

Tablo 4.
Sınırsız İnternet Kullanma İmkanının Olumlu- Olumsuz Yönleri

Olumlu Yönleri	f	Olumsuz yönleri	f
Ödev araştırmak ve hazırlamak kolaylaştı	11	Vaktin gereksiz ve boşa geçmesi	10
Bilgiye ulaşmak kolay ve hızlı oldu	9	Oda içi sohbet ortamının azalması	6
Güncel haberleri takip etme	6	Sosyal faaliyetlerde azalma	2
İnternete ücret ödememe	2	Ders çalışma oranında azalma	1
Uzaktaki akranlarla görüşme	1	Uyku bozukluğu	3
Kafe tarzı ortamlardan uzak kalma	1	Sağlık açısından bel ağrısı	1
Olumlu yönü yok	1	Ahlaki çöküntü	1

Tablo 4. ve öğrenci cevapları incelendiğinde katılımcıların sınırsız internet kullanma uygulamasının öğrencilerde yol açtığı değişikliklerin olumlu ve olumsuz etkileri görülmektedir. Katılımcılar bu uygulamanın ödevleri hazırlamada ve bilgiye erişmedeki kolaylıkları olumlu olarak, Vaktin boşa gitmesi ve arkadaşları arasındaki sohbet ortamının bozulmasını da olumsuz olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Katılımcıların bu konuda verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

“Tabiki olumlu yönleri oldu. Mesala bir şeyi merak ettiğimde google dan hemen bakabiliyorum.” (K1)

“Bilgiye ulaşmak kolay.” (Araştırmacı)

“Evet. bilgiye ulaşmak çok kolay. Araştırma ödevlerimi internette eksiksiz yapabiliyorum. Güncel olayları takip edebiliyorum. Yani olumlu yönleri var yok değil. Tabiki bilişim çağındayız internetsiz olmaz. Ama bunların yanında olumsuz yönleri de var.” (K1)

“Neler.” (Araştırmacı)

“Olumsuz yönleri de hocam twitter ve facebook gibi sosyal ağlarda vakti çok fazla harcıyoruz.” (K1)

“Olumsuz bulduğum yanları mesela zaman almasından dolayı bazen kitap okuyordum eskiden bana faydalı oluyordu. Kitap okuma oranım düştü. Ders çalışma oranında düştü. Bunun yanında eskiden hocalar ödev verdiğinde gidip dışarıda araştırmamız gerekirken şimdi avucumuzun içinde daha kolay erişebiliyoruz. Gündemi daha kolay takip edebiliyoruz. Bunlarda olumlu bulduğum yönler.” (K4)

“Önceden internet olmadan önce benim internet kafeye verdiğim para fazlaydı. Bu sınırsız internetle beraber internete herhangi bir ücret vermiyorum. Cebimden para çıkmıyor. Bilgilere daha çabuk ulaşabiliyorum.” (K5)

“Bunlar olumlu yönler. Olumsuz yönlere gelirsek.” (Araştırmacı)

“Benim değilde arkadaşlarım vakitlerini boşu boşuna harcıyorlar. Ders çalışma yerine oyun oynama, eğlence film müzik şeklinde öldürüyorlar vakti .” (K5)

“Olumlu bulduğum yönler ödev yaparken araştırma yapmamız çok daha rahat oluyor. Mesela bir konuyu anlatacağım zaman o konuyla ilgili bilmediğim bir kelimeye hemen bakabiliyorum veya o konuyla ilgili ayet ve hadis varsa onu bulabiliyorum bölümüm Din Kültürü olduğu için onu bulabiliyorum. Diğer yandan da sosyal yaşamı azaltıyor.” (K7)

“Olumlu yönü şu eskiden bi ödevimiz olduğu zaman yada bi araştırmamız olduğu zaman zorlanıyorduk mesela sırf bunun için çarşıya gidiyorduk. Şimdi ise istediğimiz zaman internete gidip araştırmamızı yapıyoruz.Bu bizim için önemli bir şey. Negatif yönlerine geldiğimiz zaman bazı arkadaşlar interneti çok fazla kullandığı için arkadaşlar arasında iletişim eksikliği oldu. Herkes bilgisayarın başına kapandı birbiri ile muhabbet bitti artık. Arkadaşlarımızla birlikte eskiden bi masaya toplanırdık sohbet ederdik, çekirdek yerdik, çay içerdik şimdi artık muhabbette bitti. Artık herkes bilgisayarın başında, facebookta twitterda (gülüşmeler.) (K9)

Olumlu araştırma geliştirme için birebir çok katkısı oldu. Olumsuzda bikere bir girdinmi 1 saat değilde 2 saat 3 saat bağlanıyon. Duruşunuzu bile belinizi etkiliyo sağlık açısından çok kötü. (K13)

“Yurtta ,internet gelmeden önce arkadaşlarla daha çok sosyal aktiviteler içerisindeydik. İnternet geldikten sonra arkadaşlık ortamı tekleşmeye başladı, bireyselleşme başladı.Arkadaşlık grupları kendiliğinden yok oldu.Sohbet ortamı olumsuzlaştı , dışarıya gidip gezmeler ortadan kalktı.Herkes bireysel olarak kendince takılmaya başladı.” (K14)

“Bunlar olumsuz yönü, olumlu yönleri neler?” (Araştırmacı)

“İnsanları bilgi paylaşımı daha çoğaldı, bilgiye ulaşım daha hızlandı.”(K14)

“Sınırsız internetle ulaşmak istediğim her şey elimin altında diyebilirim. Bilgiye ulaşmak çok kolay. Ödevlerim konusunda çok yardımcı oldu. Hocalarımızla eposta takibi çok olumlu oldu. Birde güncel gelişmeleri takip etmede faydalı oldu diyebilirim. İnternet kafe ortamlarına gitmeme konusunda faydası oldu.” (K20)

“Olumsuz bulduğunuz yönler?” (Araştırmacı)

“Odamızda ki arkadaşlarımızla irtibatımız maalesef kötü yönde etkilendi, herkes kendi köşesine çekilmeye başladı bu bir ikincisi sosyal faaliyetlerimiz azaldı dışarıya çıkma, hava alma, gezinti yapma, spor yapma gibi o konulara engel oldu. Onun dışında yurttaki diğer arkadaşlarımızla odalara çeşitli ziyaret yaptık, gidip geldik bu olumsuz etkilendi. Artık öğrenciler boş vakit buldukları anda ya sosyal medyayı takip ediyor ya film izliyorbu açıdan biraz iletişim kopukluğuna sebep oldu.” (K20)

Katılımcıların ifadelerinden de anlaşıldığı üzere öğrenciler uygulamanın olumlu yönleri olarak ödev araştırmanın kolaylaştığı ve bilgiye hızlıca ulaşabildiklerini, olumsuz yönleri olarakta vakti boşa geçirdikleri ve oda içi sohbet ortamının bozulduğu fikirleri öne çıkmıştır.

İnternetin Uyku ve Beslenme Düzenine Etkisi

Öğrencilere yöneltilen “Uyku ve beslenme alışkanlığınızda nasıl bir değişiklik oldu?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilerek Tablo 5. de gösterilmiştir.

Tablo 5.
İnternetin Beslenme ve Uyku Düzenine Etkisi

Öğrenci Görüşleri	f
Uyku saatlerinde biraz gecikme oldu	7
Kendisi değil ama arkadaşlarının etkilendiğini düşünenler	6
Etkilenme yok	5
Beslenme değil uykuya biraz	2

Tablo 5. incelendiğinde sınırsız internet kullanma imkanından sonra öğrencilerin beslenme alışkanlıklarında değişikliğin olmadığı ancak uyku saatlerinde gecikme olduğu bununla beraber kendisini bu uygulamanın çok etkilemediğini ama arkadaşlarının olumsuz etkilendiğini ifade eden öğrencilerinde olduğu söylenebilir. Katılımcıların bu konuda verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

“Hocam internet gelmeden önce 12 gibi yatıyordum. İnternet geldikten sonra bu biraz daha 1,5-2 ye kaydı. Aynı şekilde yemeklere de akşam yemeğini erken 7 gibi yiyordum. Şimdi aynı şekilde 10-11 gibi yatıyorum. Aynı şekilde geç uyuduğum için geç uyanıyorum ve kahvaltıtı da geç yapıyorum.” (K1)

“Beslenme alışkanlığını değil de uykuyu etkilemiş olabilir. Genelde geceleri biraz geç yatıyorum sabahları da geç uyanıyorum.” (K3)

“Benim olmadı. Ben her zaman aynı saatte yatarım.” (K4)

“Beni pek etkilemedi ama şunu söyleyebilirim etkilenen insanları gördüm.” (K6)

“Odanızda ki arkadaşlarınız.” (Araştırmacı)

“Var öyle bir arkadaşım benim alt ranzamda kendisi şuan popüler olan bir diziyi çok beğendiği için eski bölümleri dahil bütün hepsini izlediğinden dolayı gece saat 3 e 4 e kadar yatmadığını çok bilirim. Tabi bu bizi de rahatsız ediyö bilgisayarın ışığı olsun sesi olsun.” (K6)

Katılımcıların ifadelerinden öğrencilerin uygulama ile uyku düzenlerinde değişme olduğu anlaşılmaktadır.

İnternetin Sosyal Hayata ve Oda İçi İletişime Etkisi

Öğrencilere yöneltilen “Sosyal hayatınızda ne gibi değişiklikler oldu? Daha önceleri nelerle meşgul oluyordunuz?” ve “Oda içi arkadaşlar arası iletişiminizde ve sosyal ortamınızda nasıl bir değişiklik oldu?” sorularına öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilerek Tablo 6. de gösterilmiştir.

Tablo 6.
Sınırsız İnternet Kullanma Sosyal Hayata ve Oda içi İletişime Etkisi

Uygulamadan önceki aktiviteler	F	Oda içi İletişimdeki Değişimler	f
Arkadaşlarla sohbet ederdik	7	Eski sohbet ortamı kalmadı, iletişim azaldı	17
Kitap okurdum	6	Fazla etkilenmedi	3
Dışarıda gezinti yapardım	6		
Kahvede arkadaşlarla oyun oynardım	3		
Ders çalışma ve kurslara katılma	2		

Tablo 6. incelendiğinde öğrencilerin eski sohbet ortamlarının bozulduğu ve sözel iletişimin azaldığı görülmektedir. Öğrencilerin bu uygulama başlamadan önceki boş vakitlerinde Daha çok arkadaşları ile sohbet ederek, kitap okuyarak ve dışarıda gezinti yaparak geçirdikleri bazı öğrencilerinde kahvehanede oyun oynayarak geçirdikleri görülmektedir. Bu konu hakkında katılımcıların ifadelerinin bazıları şöyledir:

“Hocam internette sonra boş vaktimiz cidden boşa giden vakit oldu. Önceden kitap okurdum, roman okurdum. Mesela son 1,5 yıldır kitap okumuşluğum yok. Yazın okumuştum, o zaman internet yoktu 2-3 kitap okumuştum. Şuan öyle bişey söz konusu bile değil. Ondan sonra hocam okul derslerini tekrar ederdim.Şimdi işte gelir gelmez internete giriyoruz.Merak ettiğimiz şeyler oluyo.Tabi ders için bile internete girmiş olsan hemen bi yan sekme açıp facebooka falan.” (K1)

“Sohbet edemiyoruz. İletişim kuramıyoruz. Bi oyun var meşur bi oyun arkadaşlar arasında o oyuna girdik mi 7-8 saat hiç kalkmadan bile oynayan arkadaşlarım var. Eskiden kola alıp beraber oturup sohbet ederdik. Sorunlarımız işte derslerimizle ilgili muhabbet ederdik ama şuan o imkanı bulamıyoruz.” (K1)

“Daha çok arkadaşlarla sohbet ederek, o gün okulda yaptığımız etkinlikleri konuşarak yada yarın ne yapalım gibi konuları tartışarak geçiyordu. İnternetin gelmesi ile beraber daha çok kendi içimize çekildik.”(K6)

“Eskiden odaca toplanır kantinden bir şeyler alıp yerdik içerdik konuşurduk. Şimdi de oluyo ama eskisi gibi değil.” (K8)

“Pek aynı diyebilirim ama muhabbet biraz azaldı. Herkesin

bilgisayarı olduğundan. Eskiden yapacak bir şey yoktu birisi bi konu açardı onun üzerine bi muhabbet edilirdi. Şimdi o yok.”(K11)

“Kitap okuyorduk eskiden.”(K12)

“İletişim tamamen koptu hocam. Herkesin kendi bilgisayarını olduğu için herkes kendi bilgisayarını ile iletişim içinde.Eskiden sohbet muhabbet ortamı olurdu. (K12)

“İlk seneler 4-5 arkadaş gidiyoduk gezme amaçlı olsun kahvede muhabbet ediyoduk, okey oynuyoduk. Ama o ortamlar artık bitti hiç kimse akşamları ne dışarı çıkar oldu ne gezen oldu hiçbir şey olmuyor.” (K14)

“Sohbet ortamı bayağı bi sifıra indi diyebiliriz.Herkes okuldan geliyo kıyafetini değiştiriyor yatağına yatıyo ve bilgisayarını kucağına alıyoröylee birbirlerine bakışıyorlar başka bi şey yok.”(K14)

Katılımcıların ifadelerinden öğrencilerin eski sohbet ortamının azalmasından üzüntü duydukları ve eski ortamı özledikleri anlaşılmaktadır.

Uzun Süreli İnternet Kullanma Sonundaki Hisler

Öğrencilere yöneltilen “İnternete bağlı kaldığımız süre sonunda neler hissediyorsunuz?” sorularına öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilerek Tablo 7. de gösterilmiştir.

Tablo 7.
İnternet Kullanma Sonrası Hisler

Öğrenci Görüşleri	f
Faydalı işler yapınca mutlu, gereksiz vakit geçirince pişman	8
Pişmanlık	6
His yok	2
Mutluluk	1
Gözlerde yanma	1

Tablo 7. İncelendiğinde öğrencilerin internette gereksiz boşa vakit geçirdiklerinde pişmanlık duydukları ama faydalı işlerde vakti geçirince mutlu oldukları görülmektedir. Bununla ilgili katılımcıların bazılarının ifadeleri şöyledir:

“Vaktimi boş geçirdiğim için pişman oluyorum. Ama bi araştırma ödevi için internete girdiğim zaman mutlu oluyorum. Yani bişeyler öğreniyorum orda. Ama twitter, facebook, youtube gibi sitelere girdiğim zaman vaktimin boşa geçtiğini hissediyorum o yüzden pişmanlık duyuyorum.” (K1)

Ben kendimden örnek verirsem bilgiye ulaşmak istiyorsam ve o engeli aşıyorsam bu beni mutlu eder ama başka bir amaç için kullanırsam o an için zevk alsamda o sürenin sonunda hüzünlü olurum.(K5)

Pişmanlık hissediyorum çünkü zamanı boşa geçirdiğimi hissediyorum.(K10)

Boşa geçen zaman açısından insan pişmanlık duyuyor keşke bu zamanı başka bi etkinlik yaparak geçirseydim diye pişmanlık duygusu içine kalıyor. İlk başta cazip geliyo ama sonrası hüsrana.(K14)

Katılımcıların ifadelerinden de öğrenciler gereksiz vakit geçirinca pişman oldukları anlaşılıyor:

Uygulamada İle İlgili Öneriler

Tablo 8.
Uygulama İle İlgili Öneriler

Öğrenci Görüşleri	f
Kota veya sınırlama getirirdim	13
Kısıtlamam aynen devam etsin	5
Bazı sitelere erişimi engellerdim	1
Hızını artırırdım	1

Tablo 8. İncelendiğinde öğrenciler geneli internet uygulamasını kişiye özel kota getirilerek sınırlandırılma gelmesini önermektedir. Bununla beraber bazı öğrencilerin uygulamanın aynen devam etmesi gerektiğini düşünmektedir. Bununla ilgili katılımcıların bazılarının ifadeleri şöyledir:

“Ben olsaydım hocam sınırlama getirirdim. Mesela herkese 10 gb lık bir internet paketi her öğrenciye verirdim. Öğrenci bunun bilincinde olurdu. İşte bak 5 gb ını harcadım 5 gb ı kalsın belki hoca ödev verir bi şey olur. Onun için saklardım. Ama şimdi

sınırsız olduğu için saatlerce giriyoruz.10gb lık paket bitince bidaha internete giremeyecek ve bir dahakine kendine düzen verecek.” (K1)

“Ben olsam bie değişikliğe gitmezdim çünkü önemli olan interneti nasıl kullanılması gerektiğini insanlara bilinçlendirmek yani toplum bilinçlenmesi önemli bence kısıtlamadan daha çok bilinçlendirme önemli.”(K5)

“Ben bu uygulamayı devam ettirirdim yalnız bazı sitelere kota koyardım. Bazı yasak sitelere de erişim engeli koyardım.(K9)

“Belli bir sınırlama getirirdim günlük 3 saat gibi” (K10)

“Ben olsaydım belli bi saat kotası koyardım. Mesela günlük 2 saat kotası koyardım.Günlük 2 saat kotasını geçmemek şartı ile istediği zaman kullanabilirdi.” (K14)

Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı gibi öğrenciler internete bir sınırlama getirilmesi görüşündedirler.

Gözleme İlişkin Bulgular

Tablo 9.
Öğrenci Odalarına Ait Gözlenen Fiziksel Ortam

Odaların fiziki durumuna ait Ait Gözlem Verileri
<ul style="list-style-type: none">• Oda yaklaşık 20 m² (6m*3,3m)• Kenarlarda ranzalar ve dolaplar var ortada koridor var• Pencere var ve güneş ışığı alıyor• Çift katlı 3 ranza da 6 yatak var• 6 kişilik metal soyunma dolabı var• 1 masa ve yanında 1 sandalye var• Birkaç tane üçlü priz birbirine bağlı oda içinde uzanmış• Yataklar boş ve dağınık halde

Tablo 9. İncelendiğinde öğrenci odalarının standardı düşük yurt odaları olduğu, metal donanımlı ranzalar ve soyunma dolaplarının bulunduğu görülmektedir. Ayrıca odada çok sayıda elektrik kablosu ve üçlü priz gözlemlendiği dikkat çekmiş ve bununda odadaki elektronik cihazları (bilgisayar vb.) kullanmak için olduğu söylenebilir.



Resim 1.

Öğrenci Odalarının görünümü

Öğrenci odalarına ait görsel resimler incelendiğinde uzatma kabloları ve üçlü prizler dikkat çekicidir. Üçlü prizler yerlerde ve ranzalarda yatak başlarına tutturulmuş şekilde.

Öğrenci Odalarında Öğrenci Aktivitelerine Ait Bulgular

Yurt içinde belirlenen iki öğrenci odası bir haftanın farklı 4 günü belirli saat aralıkları ile odalar ziyaret edilip içerdeki öğrenci sayıları ve öğrencilerin aktiviteleri gözlem formuna işlenmiştir. Gözlem formları daha sonra araştırmacı tarafından analiz edilerek belirli kodlar ve bu kodların sıklık değerleri Tablo 10. ve Tablo 11. de sunulmuştur.

Tablo 10.
208 nolu Odada Gözlenen Etkinliklere Ait Verileri

	07-11.00 arası	11-13.00 arası	13-15.00 arası	15-17.00 arası	17-19.00 arası	19-21.00 arası	21.-23.00 arası	23-01.00 arası	01-03.00 arası
Odada bulunan öğrenci sayısı	4	1	2	2	6	4		4	8
İnternet kullanan öğr. sayısı				2	2	1		4	3
Uyuyan ve dinlenen öğr. sayısı	4		1		1	1			4
Sohbet eden öğrenci sayısı					2	2			
Diğer (Çay içme, tel konuşma)		1	1		1				
Kahvaltı yapan öğrenci sayısı	5	1							
Akşam yemeğini yiyen sayısı					3	2	3		

Tablo 10. incelendiğinde öğrencilerin en çok gözlenen davranışları internet kullanma ve uyuma hali olduğu, kahvaltı saatlerinin 07-11.00 arası daha sık olsada 11.00 den sonra kahvaltı yapan öğrencilerin bulunduğu, kitap okuyan veya ders çalışan öğrenci gözlenmediği, akşam yemeği

saatlerinin 17-19.00 ve 21-23.00 arasında daha sık gözleendiği ve internet kullanma saatlerinin en fazla 01-03.00 saatleri arasında gözleendiği görülmektedir. Bu oda ile ilgili araştırmacını gözlem notlarından bazıları şöyledir:

Saat:15.35: Oda da 3 öğrenci var. Üçü de yatağına uzanmış halde. İkiisi bilgisayarla meşgul. Diğeri cep telefonunu kurcalıyor(muhtemelen internette). Odaya bir öğrenci girdi elinde pet bardakla sıcak çay var. Yatağına doğru geçti.

Saat: 18.20: Odada 3 öğrenci var. 3ü de uyuyor. Oda dağınık halde.

Saat: 02.05: Işık kapalı. Oda da 5 öğrenci var. 3 ü uyuyor. Biri yatağına yattığı yerde telefonla konuşuyor. Diğeri bilgisayarla meşgul facebook açık.

Saat: 03.05: İçerdeki 5 öğrenciden 4'ü uyuyor diğeri bilgisayarda facebookla meşgul.

Saat: 04.05: 5 öğrenciden 4 ü uyuyor. Biri bilgisayarda facebookla meşgul.

Tablo 11.
107 nolu Odada Gözlenen Etkinliklere Ait Verileri

	07-11.00 arası	11-13.00 arası	13-15.00 arası	15-17.00 arası	17-19.00 arası	19-21.00 arası	21.-23.00 arası	23-01.00 arası	01-03.00 arası
Oda bulunan öğrenci sayısı	3	-	1	-	1	-	-	2	3
İnternet kullanan öğrenci sayısı			1		1			2	2
Uyuyan ve dinlenen öğrenci sayısı	3								1
Sohbet eden öğrenci sayısı									
Diğer (Çay içme, tel konuşma)									
Kahvaltı yapan öğrenci sayısı	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Akşam yemeğini yiyen sayısı							3		

Tablo 11. incelendiğinde odada 6 kişilik olmasına rağmen odaya kayıtlı gözlenen öğrenci sayısı azdır. Oda da bulunan öğrencilerin yurda geç saatlerde giriş yaptıkları, gözlem yapılan günler yurtda kahvaltı yapmadıkları, akşam yemeğini geç saatlerde yedikleri ve internete 01-03.00 saatleri arasında girdikleri görülmektedir. Bu oda ile ilgili araştırmacını gözlem notlarından bazıları şöyledir:

Saat:16.05: Oda da iki öğrenci var. Yataklarında uzanmış vaziyettedirler. Kucaklarında dizüstü bilgisayar var. Kulaklarında kulaklık takılı.

Saat: 00.05: Oda da 4 kişi var. İkiisi bilgisayar ile diğer ikisinde cep telefonları ile uğraşıyorlar. Öğrenciler yataklarına uzanmış haldeler.

Saat: 02.05: Oda da 3 kişi var. Biri bilgisayarda okey oynadığı görülüyor. Biri cep telefonu ile oynuyor. Diğeri uyuyor. Işık açık halde.

Saat: 07.25: Oda da bulunan 4 öğrencide uyuyor

Sonuç ve Tartışma

KYK yurtlarında barınan öğrencilere sağlanan sınırsız internet kullanımı uygulamasının öğrencilerin günlük hayatlarına etkilerinin araştırılması amacıyla yapılan bu çalışmada öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem sonucunda; öğrencilerin günlük internet kullanma sürelerinde bu uygulamadan önceye göre büyük bir artış olduğu belirlenmiştir. Uygulamadan önce haftada ortalama 1,5 saat internete girilirken bu uygulamayla günlük internete girme ortalaması 3 saate çıkmıştır. Bu sonuçlar Batıgün ve Kılıç'ın (2011) yaptıkları çalışmada buldukları öğrencilerin günde ortalama 1.53 saat internete bağlı kaldıkları sonucu ile kıyaslandığında yurttaki uygulamayla öğrencilerin internete bağlanma süresinde artış olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin internete girme saatleri akşama saatlerinde ve gece 23.00 den sonra olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin interneti kullanma amaçları açısından sosyal medyayı kullanma ve ödev araştırma öne çıkmıştır. Bu sonuçların Dursun'un (2004) yaptığı çalışmada ki öğrenciler interneti en çok medyayı izleme ve eğitim ile ilgili araştırma ve ödev yapma amacıyla kullanma sonuçları ile benzerdir.

Sınırsız internetten faydalanmanın öğrenciler üzerinde olumlu yanları ödev hazırlama ve araştırmanın kolaylaştığını ve bilgiye kolay bir şekilde hızlıca ulaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Aksu ve Ergil'in (2003) yaptıkları çalışmadaki interneti zihinlerinde bir eğitim aracı olarak görmelerinin olumluluğu sonucu ile uyumludur. Bu uygulamanın olumsuz yönleri olarak vaktin gereksiz yere boşa geçmesi ve oda içinde sohbet ortamının azalması görüşleri öne çıkmıştır. Bu sonuç Yang ve Tung'ın (2007) araştırmalarındaki ergenlerin internette harcanan haftalık zaman ile problemlili internet kullanımını arasında pozitif bir ilişki olduğu ve problemlili internet kullanımının ergenlerin günlük etkinliklerine, okul performansları ile öğretmen-aile ilişkilerine olumsuz etkisi olduğu sonucu ile uyumludur.

Öğrencilerin beslenme ve uyku düzenlerindeki etkisi açısından beslenme de bir değişimin olmadığı ama uyku düzenlerinde gecikme olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kelley and Gruber (2010) tarafından yapılan araştırmada aşırı internet kullanıcılarının uyku yoksunluğu ile karşılaştıkları sonucu ile uyumludur.

Uygulamanın oda içi iletişime ve sosyal yaşama etkileri açısından sohbet ortamının kaybolduğu ve eski alışkanlıkları olan gezinti yapma, kitap okuma gibi etkinlikleri artık yapamadıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler uzun süre internete bağlı kaldıklarında eğer faydalı işler yaptysalar mutlu, gereksiz vakit geçirdiyse de pişmanlık hissettikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler uygulamanın yerinde ve güzel olduğunu ancak belirli bir sınırlama getirilmesi gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Gözlem sonuçlarının da görüşmeleri destekler nitelikte olduğu öğrencilerin oda içi iletişimlerinin azlığı, uzun süre ve geç saatlerde internete girdikleri ve oda içinde kitap okuma ve ders çalışma eyleminde bulunmadıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarının benzer çalışma yapacak araştırmacılara, bu uygulamayı hayata geçiren Kredi ve Yurtlar Kurumu ile benzeri uygulamayı yapacak kurumlara ve eğitim alanındaki yetkililere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar / References

- Aksu, H. ve İrgil, E. (2003). İnternetin Uludağ üniversitesi tıp fakültesi 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin hayatındaki yeri. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 19-23.
- Arısoy, O. (2009). Internet addiction and its treatment. *Current Approaches in Psychiatry*, 1 (1), 55-67.
- Batugün, A. D. ve Kılıç, N. (2011). İnternet bağımlılığı ile kişilik özellikleri, sosyal destek, psikolojik belirtiler ve bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26 (67), 1-10.
- Bayraktar, F. (2013). İnternet ve ergen gelişimi. (Ed., M, Kalkan ve C, Kaygusuz). *İnternet bağımlılığı sorunlar ve çözümler*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Bayraktutan, F.(2005). Aile içi ilişkiler açısından internet kullanımı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün,Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dursun, F. (2004). Üniversite öğrencilerinin interneti kullanma amaçları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*

- Gençler, ücretsiz interneti çok sevdi...* [Online]: <https://www.kyk.gov.tr/tr/Manset/83/2.11.06.2014> tarihinde indirilmiştir.
- Gönül, A. S. (2002). Patolojik internet kullanımı (İnternet bağımlılığı/Kötüye kullanım). *Yeni Symposium*, 40 (3), 105-110.
- Gürcan, N. (2010). Ergenlerin problemleri internet kullanımları ile uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Güvenir, H.A. (2005). İnternetin tarihi ve Türkiye. *Dergi Bilkent*, 4.
- Hall, A. S., & Parsons, J. (2001). Internet addiction: College student case study using best practices in cognitive behavior therapy. *Journal of Mental Health Counseling*, 23 (4), 312-327.
- Kelley, K., Gruber, E. (2010). Psychometric properties of the problematic internet use questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 26 (6), 1838-1845.
- Köse, D., Çınar, N. ve Akduran, F. (2007). Hemşirelik öğrencilerinde internet bağımlılığının kişilik özellikleri ve zaman yönetimi ile ilişkisi. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 16, 227-233.
- Mc Millan, J. H. and Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th Edition). Boston: Pearson Education.
- Internet usage statistics*. [Online]: (<http://www.internetworldstats.com>). 15.05.2014 tarihinde indirilmiştir
- Sanders, C. E., Field, T. M., Diego, M., & Kaplan, M. (2000). The relationship of Internet use to depression and social isolation among adolescents. *Adolescence*, 35 (138), 237-242.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2013). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanımı araştırması*. [Online]: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028 9.05.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Yang, S. C. & Tung, C. J. (2007). Comparison of internet addicts and nonaddicts in Taiwanese high school. *Comput Human Behavior*, 23: 79-96.
- Young, K.S. (2004). Internet Addiction: A New Clinical Phenomenon and Its Consequences. *American Behavioral Scientist*, 48 (4), 402-415.
- Yellowlees, P., ve Marks, S. (2007). Problematic Internet use or Internet addiction?. *Computers in Human Behavior*, 23.
- Yıldırım, A., H., ve Şimşek (2013). "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri." Ankara: Seçkin Yayınevi.

İletişim:

Tamer Yıldırım

E-posta: kimyacı08@hotmail.com

Towards a Model for Authentic Problem-solving in Computer-Supported Collaborative Learning

ZEYNEP YURTSEVEN AVCI

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi


ELLEN S. VASU

NC State University

Gönderim Tarihi: 23.01.2015

Kabul Tarihi: 15.7.2015

Abstract: By integrating the use of online technologies into high school students' mathematics education, this research aimed to provide more learning opportunities for students by providing them enriched potential for communication and collaboration while solving mathematical problems. This evidence-based study in mathematics education investigates the student-student, student-teacher, and student-content interactions in blended mode. Two teachers and 35 students at a public high school located in the southeastern United States participated in this study. Qualitative research methods are applied in this study. Data was collected through student and teacher interviews and contributions on the online tools. Two models have guided the data collection, organization, and analyses for this study: Stahl (2006)'s *Model of Collaborative Knowledge-Building* and Anderson's (2008) *Theory of Online Learning*. By combining these two models, a new modified model has been suggested for understanding mathematics learning in blended form to analyze social knowledge building in high school mathematics education.

 **Key Words:** Online tools, Communication, Collaboration, Mathematics Education.

Bilgisayar Destekli İşbirlikçi Öğrenmede Otantik Problem-çözmeye Yönelik Bir Model

Öz: Bu çalışmada çevrimiçi araçların, lise matematik eğitimine entegrasyonu, problem çözerken aynı zamanda iletişim ve işbirliği olanaklarını artırma yoluyla öğrencilere daha fazla öğrenme fırsatı sunulması amaçlanmıştır. Harmanlanmış bir matematik eğitimi ortamında yapılan kanıta dayalı bu çalışmada öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik ilişkileri incelenmektedir. Çalışmaya Amerika Birleşik Devletlerinin güneydoğu bölgesindeki bir lisede görev yapan iki öğretmen ve aynı lisede öğrenim gören 35 öğrenci katılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplama araçlarını öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ve öğrencilerin çevrimiçi araçlardaki katılımları oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama, düzenleme ve analiz aşamalarında iki modelden yararlanılmıştır: Stahl (2006)'ın *İşbirlikçi Bilgiyi İnşa Modeli (Model of Collaborative Knowledge-Building)* ve Anderson (2008)'in *Çevrimiçi Öğrenme Teorisi (Theory of Online Learning)*. Bu iki modelin sentezlenmesi ile harmanlanmış formda öğrencilerin matematik öğrenmelerini anlamaya ve lise matematik eğitiminde bilginin sosyal inşasını analiz etmek üzere modifiye edilmiş bir model önerilmektedir.

 **Anahtar Kelimeler:** Çevrimiçi araçlar, İletişim, İşbirliği, Matematik Eğitimi.

 **Atf için/cite as:**

Yurtseven Avcı, Z., & Vasu, E. S. (2015). Towards a model for authentic problem-solving in computer-supported collaborative learning. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (11), 219-251.

We are living in a rapidly changing global world and the information technology is one of essential components of the global economy, education, health, and so forth (Jensen and Arnett, 2012). For the new generation who grow up surrounded by digital media; the Internet is the first place they communicate, understand, learn, find, and do many things (Tapscott, 2009). Additionally, new technologies offer new ways of social interactions that leads change in availability and feasibility of various communities of practices. This change requires additional research on the development, structure and other aspects of those new types of social environments. Warschauer (2011) argues that a transformation of education is needed with the accelerating availability of the digital media. Alternative teaching and learning platforms are needed that are more collaborative in nature that will enact student understanding by giving them opportunities to create and communicate their knowledge.

Computer-supported collaborative learning (CSCL) is one of the more dynamic research approaches in the field of education that focuses on how technology can facilitate the sharing and creation of knowledge and expertise through peer interaction and group learning processes (Resta & Laferriere, 2007; Gress, Fior, Hadwin, Winne; 2010; Lazakidou and Retalis, 2010). CSCL is dealing with how computers can be used to support student learning through communication and collaboration (Stahl, 2010). Although many educators believe that CSCL environments allow learners to learn more deeply and meaningfully through current pedagogical techniques and provide learners time flexibility; it does not guarantee the effective learning just providing students the possibility of using collaboration tools (Kirschner and Erkens, 2013; Roschelle, 2013). Roschelle (2013) recognizes the empirical accomplishments of CSCL in the past 20 years, and emphasize the need to explore how CSCL changing learning theories. He adds more investigation is needed on individual, small-group, and community components of learning as well as interrelations between those elements.

Parallel to the increase in technology, the interest in mathematics education community to use digital technologies to improve teaching and learning continues to increase (Bueno-Ravel & Gueudet, 2009), especially for communication and collaboration purposes (Graham, J., & Hodgson; Beatty & Geiger, 2010; Stahl, 2010). According to Stahl (2010) online collaboration environments might support the design of learning activities that promote mathematics learning in multiple ways. In our study, stu-

dents used two online technologies to communicate and collaborate with their peers and teachers, and interacted with mathematics content using the tools. Kirschner and Erkens (2013) identify three big elements of CSCL environments as pedagogical, social, and technological elements. Our current study deals with the pedagogical and technological aspects of computer-supported collaboration in terms of small-group learning in mathematics education. Two models guided the data collection, organization, and analyses for this study: Stahl (2006)'s *Model of Collaborative Knowledge-Building* and Anderson's (2008) *Theory of Online Learning*. By combining these two models, we have developed a modified model for understanding mathematics learning in blended form to analyze social knowledge building in high school mathematics education.

Computer-Supported Collaborative Learning

Koschmann (2002) defines CSCL as: "... a field of study centrally concerned with meaning and the practices of meaning-making in the context of joint activity and the ways in which these practices are mediated through designed artifacts" (p. 20). The diverse history of CSCL research includes various learning tasks and concepts such as collaborative knowledge building (Scardamalia, Bereiter, & Lamon, 1994; Lipponen, 2000; Weinberger & Fischer, 2006; Beatty & Moss, 2006); student reasoning and levels of argumentation (Hoadley & Linn, 2000); group cognition (Stahl, 2006), self-regulation (Fisher et al., 2007; Strijbos & Weinberger, 2010); and so on in several content areas. However, Hoyle et al. (2010) point out that a limited number of studies have been conducted on the integration of web-based technology into the teaching and learning of mathematics. Roschelle (2013) express that there should a dimension in CSCL research that is investigating variation in domains.

The aim of this study is to contribute to the growing body of literature investigating online technology use and student learning through communication and collaboration in mathematics education at the high school level. Three major concepts from the CSCL literature are included in this section because of their essential role in the field and their importance for understanding this study: cooperation and collaboration; scripting in CSCL; and knowledge construction and group cognition.

Cooperation and Collaboration. Lipponen (2002) posited that while the first 'C' in CSCL stands for computer, there have been different interpretations for the second 'C'. For example; it may refer to collective in

Pea (1996); or to coordinated, cooperative, or collaborative in Koschmann (1994) (as cited in Lipponen, 2002). Although researchers have suggested various meanings for the whole acronym, Lipponen (2002) defines the focus of CSCL as: ‘how collaborative learning supported by technology can enhance peer interaction and work in groups, and how collaboration and technology facilitate sharing and distributing of knowledge and expertise among community members’ (p. 72). In this regard, it is important to view what is being studied as a means of cooperation or collaboration. Resta and Laferrière (2007) and Kirschner, Martens, and Strijbos (2004) highlight the cooperative or collaborative meaning of the ‘C’ word, and both emphasize the commonalities of the two words as: Learning is an active process; the teacher has a facilitator role; teaching and learning are shared experiences between teacher and students; students participate in small group activities; students take responsibility for their learning; students reflect and articulate each other’s assumptions and thought processes; and students develop social and team skills.

Scripting in CSCL. In the context of CSCL, ‘scripting’ does not have the same meaning that it has in programming; instead it means specifying roles such as typist, discussion leader, and secretary; or in identifying activities and activity sequences in CSCL studies. In this research, scripting is determined as facilitating argument construction, instead of distributing activities or roles as suggested by Weinberger, Stegmann, and Fischer (2010). According to Weinberger, Kollar, Dimitriadis, Mäkitalo-Siegl, and Fischer (2009), scripts scaffold collaborative learning processes and support learners through the activity types and sequencing. Assessment has been identified as another integral part of CSCL scripts by Villasclaras-Fernández, Hernández-Leo, Asensio-Pérez, Dimitriadis (2009). Therefore, in our study, the instructions for the collaborative activities to facilitate argumentation and the teacher rubric to guide and engage students in specific activities have been given to students during the online activities.

Knowledge Construction and Group Cognition. Local and global networks make it possible for people who are separated spatially or temporally to share thoughts by employing ingenious ways of communication and collaboration (Lipponen, 2002; Stahl, 2006). ‘Brainstorming and critiquing of ideas can be conducted in many-to-many interactions, without being confined by a sequential order imposed by the inherent limitations of face-to-face meetings and classrooms.’ (Stahl, 2006, p. 1)

Text-based interactions via online collaborations are a new form of interaction; it is not the same as online learning where one instructor communicates with the geographically distributed learners (Stahl, 2006). Instead, students socialize, exchange ideas; and more importantly develop some kind of knowledge artifact that requires high-level cognitive activities. According to Stahl, the group cognition developed by small group interactions exceeds what each group member could achieve individually (Stahl, 2006, p.2). Stahl (2005) argues that meaning-making by groups cannot be attributed to any individual group members, even if “the participation of the individuals in the group process is necessary as sources of contributed utterances and as interpreters of the shared meaning” (p.1). Roschelle (2013) claims that beside all the empirical progress of CSCL research, the early definition, “a coordinated mutual effort to build shared knowledge”, keeps its importance that emphasizes, and today it is named as ‘transactional knowledge where “students building on each other’s contributions (p. 1).

Models

Stahl’s model (Figure 1) represents a number of important phases in collaborative knowledge-building (Stahl, 2006). Arrows represent transformative processes and rectangles represent the products of these processes in the diagram. Stahl suggests that this is a limited representation. Since knowledge building is *a complex and fluid development*, it is hard to put in into boxes and it is important to know that it does not always follows the same path. The relations among the elements can be more complex forms instead of the sequential order that is implied by the diagram representation. Stahl claims that this diagram can “provide a starting point for discussing a cognitive theory of computer support for knowledge-building”. Stahl’s model was used as the first model for this study. This study provided students with platforms to communicate and collaborate with each other outside of the class with the goal of enhancing the opportunities that they could learn from each other. Stahl’s model was applied to analyze student-student interactions during their knowledge-building process.

One of the purposes in choosing Stahl’s model was to see: which steps of social knowledge building, suggested by Stahl, were being observed when students used online tools in addition to face-to-face classes- blended mode. The blended mode in this study is more a course-level

blending, since it combined distinct face-to-face and computer mediated activities as a part of the course (Bonk and Graham, 2006). Solving a mathematical problem through an online platform required students to make social statements and to explain their solution process in written form. Stahl (2006) recognizes the importance of artifacts in mediated cognition and emphasizes the importance of language and interaction as crucial factors for collaborative knowledge building platforms. The main language that students used to contribute to the problem solving process using the online tools was text-based, but students were also able to use mathematical symbols in their statements. The structure of knowledge building in a CSEL environment, given by Stahl, facilitated making connections and conclusions about student interactions using online tools, Voice Thread and Google Document. While student statements and questions in Voice Threads reflected more personal understandings, and student work as a group in Google Documents reflected how they apply their personal learning and how they build knowledge as a group through collaboration.

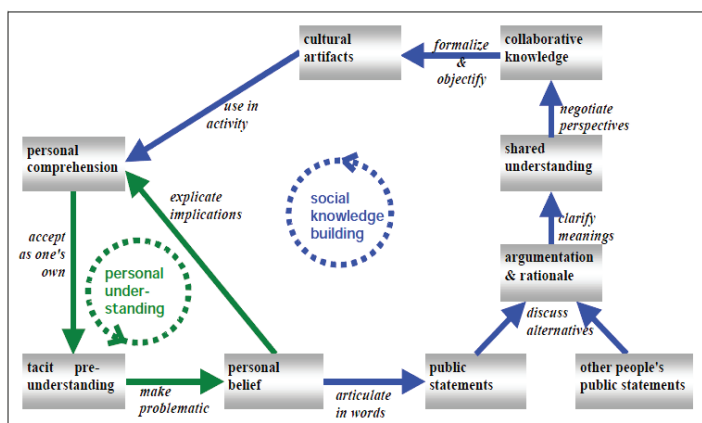


Figure 1. A diagram of knowledge-building processes. Adapted from "Group cognition: computer support for building collaborative knowledge," by G. Stahl, 2006, Cambridge, MA: MIT Press, p. 203. Copyright 2006 by Massachusetts Institute of Technology.

The secondary model of this study is Anderson (2008)'s model (see Figure 2). While Stahl envisioned components of social knowledge building and personal understanding processes that were developed among and between students during group work, Anderson provided a more global picture suggesting that additional influential interaction types

are directly connected with student-student interaction that emerged with the support of online technologies. Anderson (2003) stated that the term interaction is traditionally used to refer to classroom-based dialogue between students and teachers; but is expanded to include synchronous and asynchronous dialogue at a distance, and also getting responses and feedback from inanimate objects and devices in time.

Anderson (2008) included student-student, student-content, student-teacher, teacher-content, teacher-teacher, content-content interactions as common components of an online learning model. Anderson's model, in Figure 2, recognizes learners and teacher as being two major human actors in an online learning setting. The model illustrates their interactions with each other and with the content. Anderson suggests that net-based synchronous and asynchronous environments are rich and provide learners opportunities for learning of social skills and collaboration. Anderson's model was employed to analyze student-teacher and student-content interactions for our current study, when students used online technologies, Voice Thread and Google Documents, to communicate and collaborate with their peers and teachers. Student-student interactions were not resolved using this model, since they were analyzed in detail applying Stahl's model. The teacher-content, teacher-teacher, content-content interactions are not included in this study; since direct influences of those concepts on student-student interactions were not observed explicitly.

Research Questions

(RQ1) How do students' personal understanding and social knowledge-building develop when they used online technologies to solve mathematical problems?

(RQ 2) How do student-content and student-teacher interactions develop when they used online technologies to solve mathematical problems?

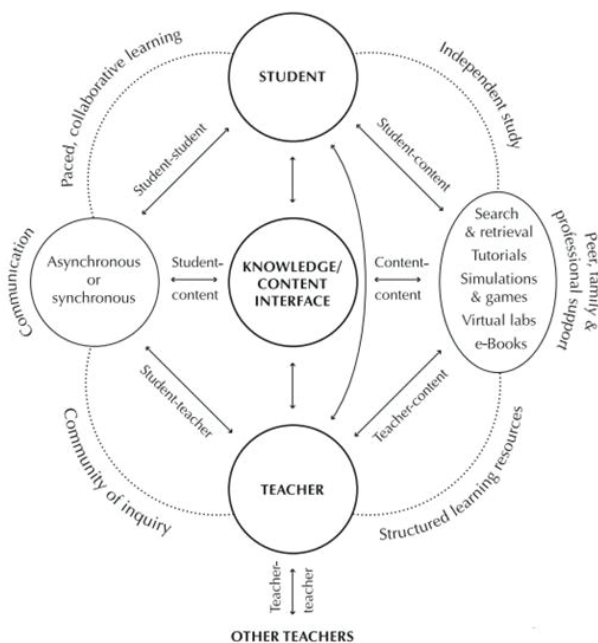


Figure 2. A model of online learning showing types of interaction. Adapted from “Towards a Theory of Online Learning,” by T. Anderson, 2008, *In T. Anderson, T. (Eds.), Theory and Practice of Online Learning*. (pp. 45-75), Edmonton, AB, p. 61. Copyright 2008 by Athabasca University, AU Press.

METHODS AND MATERIALS

Participants

Two teachers and 35 students at a public high school located in the southeastern United States participated in this study. Both teachers who participated in this study were female. Teacher A had fifteen years and Teacher B had two years teaching experience prior to the year when this study was conducted. Both teachers taught the curriculum that was chosen for this study in previous semesters, so they were familiar with the content. Teachers had been using technology in their previous classes, but not necessarily online technologies. Teacher A had mostly been using a smart-board and smart-slate, and mentioned that she recorded class instruction and put it on the Blackboard course management system in PDF form for her students. Teacher B had used Excel and Fathom, probability software, in her classes.

Student participants were juniors and seniors from the same high school. Students are required to take basic algebra and geometry classes

before taking a MINDSET course, so they had adequate mathematical skills to conceptualize the MINDSET problems. At the beginning of the study, students completed a survey that included questions about their computer and Internet access at home; and their confidence in using technology. According to student responses, all of the students in the two Online-Tools classes had a computer (most of them their own, some of them a family member's computer) at home, and one student in each class did not have Internet access at home. Teachers allowed those students to work on computers that were available in their classrooms during the class period. All of the students in Teacher A's class reported that they were very confident in using technology. In Teacher B's class, ten students reported that they were very confident in using technology, while four students rated their confidence lower at five or six out of ten.

The Curriculum and the Tools

The mathematics curriculum that was developed by the MINDSET¹ (Mathematics INstruction using Decision Science and Engineering Tools) research team was used in this study. The MINDSET curriculum uses math-based decision-making tools to present standard mathematics concepts in a non-calculus fourth-year mathematics course to enhance students' mathematical knowledge and skills, especially their ability to formulate and solve multi-step problems and interpret results. Some of the sample problem contexts are: choosing a college, buying a used car, minimizing water pollution, house renovations, locating emergency service centers in Tornado Alley, how to choose a cell phone plan, and waiting in line and customer service levels. The first two or three problems in each chapter explain the way of thinking or procedures of the mathematical model that is necessary to solve the problems in that particular chapter. Further problems in chapters require students to discuss in groups based on the model they have learned in the first part of the chapter. At the end of each chapter, homework problems are provided.

Based on the structure of the MINDSET curriculum, two web-based tools were chosen for this research. The first one, Voice Thread, is relatively new multimedia software that allows the interactive sharing of images, video, and documents (Holcomb & Beal, 2010). Voice Thread allows users to leave comments in the form of voice, text, or video (see

¹ MINDSET (Mathematics INstruction using Decision Science and Engineering Tools) is an NSF Funding project in the Division of Research on Learning. Grant number is MINDSET (DRL-0733137)

Figure 3). The problem in Figure 3 is about choosing a college to attend for a high school student applying decision making tools from engineering. The Voice Thread environment provides a colorful way to present the content with support of pictures and audio to the text-based instructional materials. The second web-based tool, Google Documents, is an open source that can be used by anyone who has an e-mail account. Reviewed literature indicates that Wikis are a promising technology for online collaboration (Stahl, 2008; Krebs & Ludwig, 2009; Krebs, Schmidt, Henninger, Ludwig, & Müller, 2010). According to Blau and Caspi (2009), similar to Wikis, Google Documents enables collaboration by editing a document written by other students, as well as allows modifications through comment writing without editing the document itself.

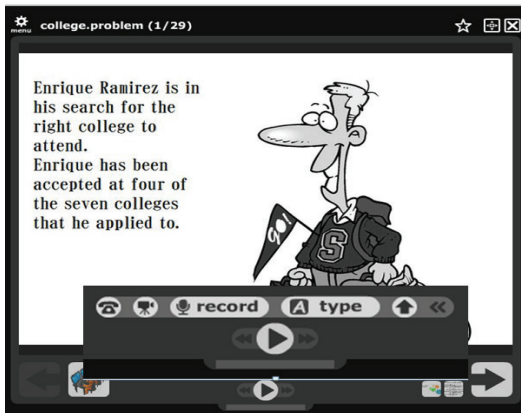


Figure 3. An example of Voice Thread presentation and different forms of commenting on Voice Thread slides.

Settings

There were two computer laboratories in the high school in which this study was held. The first computer laboratory had thirty desktops with internet connection. The second computer lab had about sixty desktops computers and a working area. There were also forty laptops with the Internet connection available in the school for students by teacher reservation during the class period. Computer laboratories or laptop carts were used for the training sessions of this study depending on their availability and convenience of location for students and teacher.

During the implementation phase of this study, most of the instruction took place in the classrooms; only the group work for the Chapter 1 project took place in the second computer laboratory. Each teacher had their own classroom for regular instruction. Teacher A's classroom featured one desktop computer with internet connection, and Teacher B's classroom featured two desktop computers with the internet connection at the backside of the classroom. When students need more computers, computer labs or laptops on carts have been used.

Procedures

The research study was conducted over six months from the beginning of the spring semester through the end of the semester. Before the implementation, student training was completed for Online- Tools classes. During the training sessions, basic features of the Voice Thread and the Google Documents have been demonstrated; and students created their accounts and watched a part of the first problem presented in Voice Thread.

For each Online-Tools class, in-class problems for two chapters were presented in the Voice Threads. After the face-to-face instruction of each problem, students were given homework. For Online-Tools classes the homework was to practice the problem through the Voice Thread and answer the questions in red by leaving a comment (see Figure 4).

The table below contains the results of Enrique and Anna's rescaling of each measure to common units.

Measure	Canisius	Clark	Drexel	Suffolk
SAT score	0.475	0.875	0.750	0.200
U.S. News	0.50	1	1	0.25
Room & board	0.642	0.858	0.311	0.340
Tuition	0.684	0.110	0.453	0.915
Avg. daily high temp.	0.30	0.30	0.70	0.45
Nearness to home	1	0.5	0	0.5
Athletics	1	0	1	0
Reputation	1	0.5	0.5	1
Size	0.75	1	0	0.75

Why does it make sense that Clark has the highest common unit value on one of those measures, but the lowest common unit value on the other?

Figure 4. Homework questions asked in red in the Voice Thread presentation.

For the rest of the chapters, there was no Voice Thread to practice problems, but students in the Online-Tools classes completed homework problems in Google Documents as groups. Google Documents were used for homework problems and the final projects. Students worked in groups of two for homework problems, and groups of three for projects. Google Documents were used as a structured Wiki in which the problem, instructions, and the teacher rubric were presented for each homework problem or project. We have prepared a separate Google Document for each group in Online-Tools classes for each Google Document assignment. Then the students communicated and collaborated through the Google Document that was shared with only their group members to solve the problem (see Figure 5). For the Google assignments students were given limited in-class time to get familiar with the tools, and then they have worked on the problem solution through the Google Document outside of the class. They were asked to use the teacher rubric as a reference point during the solution process. Teachers could check each student's participation and contribution to the solution through the revision history of the document. For the final projects, groups in Online-Tools classes were required to solve the given problem as a group in a given period, and either submitted the solution to the teacher or made a presentation in class. All student homework and projects were graded using a rubric developed by the teachers, and the final grade was part of the students' official grades.

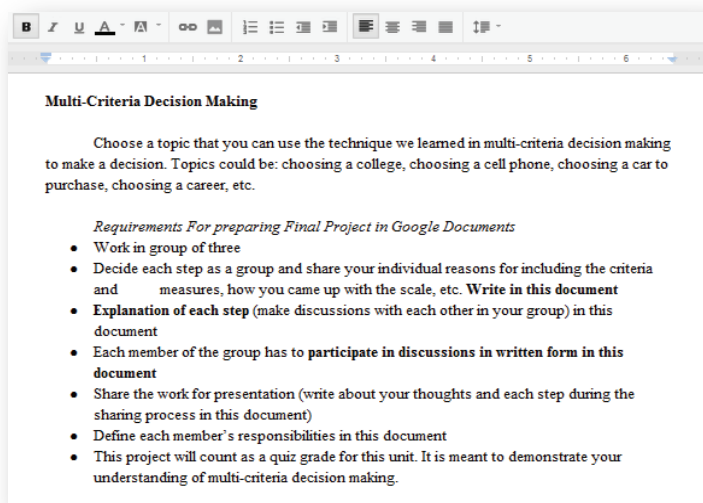


Figure 5. A Sample Google Document Assignment.

Data Collection

Interviews with students and teachers, class observations, and the content of online tools are sources of data for this study. Each data source will be explained in detail below:

Student Interviews. Semi-structured student interviews were among the primary data sources of this study. A single –piece interview protocol was prepared including two parts: PART I, baseline information of students; as prior experiences with mathematics, with technology, learning mathematics with technology; PART II, student experience of using online tools in the mathematics class with their own words to examine student perception about the interaction, communication, and collaboration using online tools. After a Google Document assignment, different participation levels among groups were observed. In response to this, expanded interviews with students from different groups were carried out to hear about their communication and collaboration experience during the particular assignments. The PART I and PART II of the student interviews were conducted at the beginning and at the end of the field work with each class. In addition, expanded student interviews were conducted as needed.

Teacher Interviews. Teacher interview data consist of the teacher's experience, thoughts, and evaluation of using online tools in her class, and her perception of student learning and attitudes during the implementation phase of this study. Teacher interviews were used for triangulation of the data collected through the student interviews and the other data. The first teacher interviews were completed with the teachers in the first week of the field work and the second teacher interviews were completed at the end of the field work.

Google Documents. Student participation in the Google Documents was recorded through the revision history of the document itself. Those records informed the research question by monitoring individual student participation and contribution to the assignment. The records of student participation were also used for a triangulation component with student self-report from the interviews. The revision history of the Google Documents also led us to do an expanded interview with students regarding communication preferences of different groups, like communicating with each other face-to-face or through the chat.

VoiceThread Comments. Student comments on the Voice Thread slides were a data source to analyze student interaction with the content and the teacher, and used one of the sources to capture student participation in the process of using online tools. Similar to records of student participation in Google Documents, the records of student participation in Voice Threads were also used for a triangulation component with student self-report.

Observation Guidelines. An observation guideline was used for the early class observations to collect data especially about the presage variables such as classroom context, student characteristics, and instructional material. Headings in the document also guided us to take notes of the emerging themes about any of the variables.

Data Analysis

As suggested by Merriam (2009) the researcher started with rudimentary analysis of the data during the data collection, even before the data collection was completed. The concepts in the first and second models, Stahl (2006) and Anderson (2008)'s models, were utilized as the categories to display the findings. Before organizing the data under the categories suggested by the models, we developed a coding and displaying process for the analysis.

Some strategies were used for early organization of the data during the data collection include: (a) writing a daily memo and keeping reflective field logs to capture the researcher's thoughts when they occur; (b) developing analytic files for each piece of data collected, like quotation files; (c) and developing rudimentary coding schemes by writing down the main points from the data into logs (Glesne, 1999). Then the researcher started code mining to determine the themes and patterns. This code mining process is defined as "process of sorting and defining and defining and sorting those scraps of collected data (i.e., observation notes, interview transcripts, memos, documents, and notes from the relevant literature)" (Glesne, 1999, p.135). The category construction, sorting categories and data, and naming the categories (Merriam, 2009) steps were simultaneously followed to analyze the data.

At the beginning of the coding, the researcher was trying to identify any possible segment of data that might be related to the questions. All different sets of data from different sources were merged into the same single spreadsheet and organized to determine the *recurring regularities*

or *patterns* for the study; which were named as *categories* or *themes* by Merriam, 2009. We listened to the first interview and recorded every part of the interview that seemed related to the study under a category (even non-related parts to have a picture of how a future study might be conducted); which was defined as *open coding* by Merriam (2009). Mostly it has been written down exactly what the student said to be able to make direct quotations throughout the writing of the findings, but also took notes about the interpretations. All interviews have been completed by the same pathway. For each interview, we first checked the categories available from the previous interviews; then created other categories that were emerging from the current interview that were not available from the previous interviews. The same procedures were followed for teacher interviews, and the observation notes to catch any other possible findings to answer the research questions. The names of the categories in the coding came from the models and our own words, or phrase that was used directly by participants.

FINDINGS

In this section, the findings about student-student, student-teacher, and student-content interactions are presented. Even if it is one of the components of Anderson's model, the student-student interactions are presented in accordance with Stahl's model; since this model provided a more detailed framework for student-student interactions. Student-teacher and student-content interactions are presented in accordance with Anderson's model.

Student-student Interactions situated in Stahl's model.

Stahl (2006) offers *personal understanding* and *social knowledge building* as the two essential concepts needed as part of the knowledge-building processes for computer-supported collaboration to occur. Stahl also reports that these two concepts have a mutual constitution. Each component in Stahl's model is used as a category to analyze our research data. Under each category the findings and interpretations as revealed by the data are explained in relation to that specific component of the model. This model was used only as a starting point to explain student-student communication, collaboration and interactions. Then, the findings about some additional interactions are presented applying Anderson (2008)'s model.

Personal understanding.

CSCL research values the importance of both group processes and individual processes as the two units of analysis for the analysis of learning in groups (Stahl, Koschmann, and Suthers, 2006). Individual understanding is one of the two units of analysis in Stahl's model as well. According to Singh (2009), studying collaborative knowledge building requires comprehensive units of analysis that allow the researcher not only to focus on the processes that emerge in the group work; but also to focus on each individual in the groups because of the nature of the tools used at the individual and group level.

Stahl (2006) argues that even if the starting point of our learning is our tacit pre-understanding, there could be problematic parts in individuals' understanding. We may improve our understanding and reach new levels of comprehension through further interaction with the world. Student TB5 indicated a valuable feature of the Voice Thread as being a vehicle with which to move from tacit pre-understanding to a new comprehension by clarifying concepts: 'I used it (Voice Thread) for a Google Document assignment. I could not remember the difference between Kruskal and Dijkstra's algorithm, which was which, how to do it. I did go back Voice Thread for that.' Student TA25 stated how Voice Thread helped him to bridge the gaps in his learning: 'I like stuff like that (Voice Thread) in addition to the class. That is helpful; because it is like: if I do not understand something in class, then I can go back to that (Voice Thread).' He had the pre- understanding of the content from the face-to-face class and visited the Voice Thread to settle that understanding in his mind and move to a new comprehension.

Student TA3, an Online-Tool Class student, mentioned that he used Voice Thread as a practice tool for his personal comprehension. When asked how Voice Thread helped him to learn better, he said: 'I can go back learn it by my own. It is helpful to be able to go back..., I can practice it as many times as I need going back through the Voice Thread.' This idea of repetition being helpful when learning a concept is supported by Karpicke and Roediger III (2008): 'A basic tenet of human learning and memory research is that repetition of material improves its retention' (p. 968). Similarly, Student TA8 stated the importance of repeating the material for his personal understanding, even if the teacher already solved the problem in-class. He said: 'I always like the fact that when teachers give you things

you have done, just being able to go back to it. Even if you have the answers, it is nice to rework problems. You really stick them in your mind.'

Social knowledge building 1: Public statements. Stahl argues that it is not always possible to solve problems internally through a tacit pre-understanding. In that case, individuals may enter into a social process. During that collaboration process individuals need to articulate their pre-understanding through their text-based statements. During our study students either had public statements on the Voice Thread slides, in which they answered questions in the slide or ask a question about the content of the slide; or they had public statements in Google Documents, in which they communicated and collaborated to solve problems.

Student comments on Voice Thread slides were initially visible only to the teacher and the researcher, and then after the assignment due date those student statements were opened to the public. In her comment below, student TA20 explains how another student's question on Voice Thread and teacher's response in class helped her to clarify the concept:

Researcher: What about the option that you have to comment on a slide and ask the teacher a question? Do you like this option?

Student TA20: Yes I think I like it. All of a sudden I understand... like common value... One person asked about common value and she (the teacher) responded to it.

For the Google Document assignments, students worked in groups of two or three. They were required to complete the problem solution explicitly in the document. Student contributions to the solution process are named as their public statements. During the analysis, sometimes both students' public statements were observed in the Google Document, but sometimes only one person's public statement was observed. So those students could not have a chance to take advantage of collaboration on their personal understanding; but for the groups in which each individual actively participated in the solution process had positive comments about their group work. For example, Student TA6 explains how her interaction with other group members helped her to develop her personal comprehension of a problem:

'I think using Google Documents helped me to learn the content better, because then with the Google Documents, since you are working with other people; maybe they understand better than you and they can

explain it to you more. Last night there was something I did not understand. So I asked my partner who was also working on the document about how to do it. She explained it to me... I like working with others. So yes, I found it helpful.'

Social knowledge building 2: Argumentation & rationale, shared understanding, collaborative knowledge building. According to Stahl, individuals have their personal beliefs and those beliefs generate the socio-cultural knowledge through communication, argumentation, discussion, clarification and negotiation. In our study, during the group work for Google Document assignments, students did not necessarily display transformative processes that are suggested by Stahl such as: discussing alternatives, clarifying meanings, or negotiating perspectives. So, it was hard to analyze student argumentation and rationale. However, students mentioned that they completed those transformative steps in the chat panel and developed their *shared understanding* and *collaborative knowledge* after their clarifications and negotiations with each other through the chat panel. Below some exemplar student comments are given about students' use of chat panel.

Student TAI0: 'I like working with groups. I like working at the little chat thing that we could ask questions to each other, because sometimes our teacher was not available. It was really convenient having a person, your partner, to type and chat with.'

Student TB1: 'Usually a lot of people, they cannot meet up and do it together so it is easy for you to go on there (Google Documents) and it will save for you and they can go on there and they can check it and change whatever they want so it is easy.'

Other interactions situated in Anderson's model.

Stahl's model focuses on the student-student interaction, communication, and collaboration; however it did not explain other components of the whole interaction processes that were present and had an unavoidable impact on the development of student-student interaction. To examine those interactions, a model that was developed by Anderson (2008) (see Figure 2) applied as the second model. The teacher-content, teacher-teacher, content-content interactions are not included in this section; since direct influences of those concepts on student-student interactions were not observed explicitly during this study. Anderson (2008)'s model

is specifically used to investigate student-content and student-teacher interactions, which were reported by students as being among the influential factors on their learning and/ or attitude development. The student-student interaction component of Anderson's model is also not included here, since it is analyzed in detail above applying the Stahl's model.

Student-content interaction. Ertmer, Sadaf, and Ertmer (2011) suggest that common ways of student-content interaction is through the use of course readings, engagement with multimedia materials, or course assignments. The authors argue that "participation in course-related online discussions can also facilitate student-content interactions" (Ertmer, Sadaf, & Ertmer, 2011, p. 158). In all forms, the ultimate goal is to promote student learning of the material. In our research, two types of interactions developed between the students and the content through their participation in assignments via online tools. For the Voice Thread assignments, students interacted with the content by practicing problems using Voice Thread slideshows, and students interacted with their teacher and peers through the comments that they left on slides. Students also answered some questions during their practice, which enhanced and deepened their interaction with the content. For the Google Document assignments, students presented their mathematical thinking in written form through the Google Documents and solved mathematical problems by collaborating with their group members. Majority of students reported that Voice Thread practice problems which included answering questions during the practice helped them to understand the course material better. Some students also reported that they benefited from creating Voice Thread presentations to develop their public statements in the Google Document assignments. The student-content interaction through the Google Documents was naturally a part of the social knowledge building process, since it shaped the form of student public statements in the Google Document.

Anderson suggests that student-content interaction is more passive in online learning than the face-to-face instruction, but at the same time it offers some unique opportunities that are not possible in face-to-face form. One of the most important findings of this research revealed that using online tools in blended form made the passive structure of student-content interaction more active by requiring student input for the problem solutions. This feature was very beneficial for the students, but presentation of a problem slide by slide through Voice Thread also can be confusing as seen in a student comment below. The format of the Voice Thread

can be also enhanced and modified based on their input. Some exemplar student comments for either case are presented below. Student TA21 and Student TA15 were explaining why they prefer Voice Thread to practice problems instead of textbook:

Student TA21: ‘A book kind of explains it and then gives you problems. Voice Thread kind of stops and asks you questions as it is explaining it. It is a little easier reading and answering questions while you are reading it than answer questions at the end.’

Student TA15: ‘As you go in to the book, a lot of people find it boring; but if you use the Voice Thread it allows you to work in it and see the process by yourself. If you do not understand, you can repeat it as many times as you want. I think it is helpful actually.’

Student TA14 does not agree with her peers:

‘Sometimes it was difficult using it (Voice Thread); because it goes forward and you are still reading and trying to understand what is going on in the problem. I did not find it really useful...It did not help me as much as I thought it would... I think I really prefer to use my book. Voice Thread is a little complicated, and I am not very good at technology.

I just like having it all there.’

Teachers also visited student comments on the Voice Thread slides to correct misunderstandings and to make clarifications about the problem solution in the face-to-face sessions, especially before the exams. Those revisiting of student work on the online platform in face-to-face mode provided students an extra opportunity to fill in the gaps in their learning.

During their online work students had more time flexibility to reflect on their own understanding through their online participation in the problem solutions. At the same time sometimes they did not realize their misunderstandings, or could not find the correct solution as normally observed for all different types of technological tools. Interaction with their teacher in the face-to-face platform on their solution helped them in clarifying concepts they did not fully understand.

Student-content interactions through Voice Threads and the use of student comments in face-to-face sessions were a form of the *professional support* component of Anderson’s model. In that case, Voice Thread presentations were used by students like interactive tutorials. Those inte-

ractive tutorials also provided students an *asynchronous communication* platform with their teacher and peers through the comments that they left on Voice Thread slides.

Student-teacher interaction. In this study, many students reported that they appreciated and found beneficial the mostly asynchronous and text-based communication with their teacher in addition to their face-to-face interaction, while a small percent of students had other expectations such as immediate responses from their teacher. For example, Student TA15 was explaining why he found it helpful having alternative communication options with teacher:

‘I do find it helpful and I would use it, if I did not understand a problem. I would just comment to the teacher. When you are in class, she is just trying you help everybody. But when you are at home, she can go through the Voice Thread and see your comment and reply to it.’

In his comment below, Student TA5 was explaining why asynchronous communication is not an effective way to interact with teacher for him:

‘Even if you ask questions, she (teacher) is not going to answer it. So far I haven’t seen much response from her...I have learned more through asking questions than she has actually taught us...she cannot be in front of the computer 24/7...if you ask a question one day, and you get a response on the next day. You may not even remember what you have asked, but when you asked it face-to face, gives a proper response. I can correlate it to the answer.’

Using Chat & Not Participating in the Google Document.

During this research, many students communicated through the chat panel in addition to the actual Google Document. This is quite surprising because they completed some of their argumentation, clarification and discussions through the chat panel; and used the actual document to present their outcomes. Additionally, it should be noted that some of those students did not participate in the Google Document assignments even through the chat panel. Originally these were not a part of the primary research for the study. Therefore, during the implementation, student interviews were extended accordingly to investigate the reasons for using the chat panel and for not participating in the Google Document

assignments. The findings related to these two interesting phenomenon are presented below.

Using Chat. One of the most attractive observations of this research is using chat which refers to the occurrence of student discussion, negotiation, and clarifications on the chat panel. At the planning stage of this study, it was proposed that students would complete their communication and discussion in the Google Document in the text form. However, starting from the training sessions, students discovered the chat panel on the side and completed most of their communication on the chat panel in addition to the actual document. Some important reasons that were given by students for using the chat panel included: actual document seems more formal; chat is faster, convenient; and communication with chat is neater. For example, when Student TA10 was asked why she and her group used chat, she said: ‘I guess because the document seems more ‘documenting it’ ... formal. The chat seems easier to...Like the document seemed more permanent, but the chat seemed more temporary.’ Some student comments stated that they did the clarifications, discussions and negotiations about the problem solution through the chat panel, so that they did not ‘mess up’ their document with the back and forth communications.

For some other groups, the chat panel was a place where they divided the solution process into small parts and they completed the solution cooperatively in the document. Student TA21 said: ‘We were communicating through the document by making graphs and stuff like that before we found the chat. When we found the chat we would then say you find the information on this and I will find the information on that. And then we would put the information into a chart.’ At the same time, the students used an informal language, like using some slangs, in chat which made them feel more comfortable.

Not participating in the Google Document. As expected, some of the students preferred neither collaborating with their partner through the Google Document nor communicating via the chat panel. So another interview question asked the students why they did not participate. The most interesting reasons reported by students included: it is a new concept to use different communication tools for learning mathematics; their relationship with their partner was not good; they spent a lot of time on

other classes and homework; procrastination; they have a preference for synchronous communication. Student TA4's comment is a good example to explain why they did not participate in Google Document assignments:

‘With computer it is kind of hard to transfer mathematics doing everything and typing it up I am not used to doing it in math class. It is kind of weird for me, because we are typing and explaining stuff. I am just used to having a text book and a work book having paper and doing the problems by hand with the calculator.’

Teacher comments were consistent with student comments in terms of interactions occurred when online tools were used by students for problem solving. Additionally, Teacher A talked about if she could provide more timely feedback to students, the Voice Thread presentations could be more effective:

I do not think that I did do a good job with that for communicating back and forth. Yes they (students) have answered the questions, but I did not do as much in terms of commenting back to them; using that as a way communicate back to them on the Voice Thread.

Teacher B interestingly suggested that being assigned as partners for the Google Document assignments facilitated students' face-to face interaction with their group members:

I think the biggest thing would be the online collaboration forcing face to face collaboration. Especially with the students who don't do as well for one reason or another be it due to absences causing them to miss a lot of material causing them to not do as well in the class or just not being as strong a math student as others they wouldn't necessarily feel comfortable asking other people questions, but since that's their partner and they have to do their homework together they kind of have to ask them questions...It was really neat to see them (students) come into school the next day "saying I don't know how to do this, can you help me" to their partner. So they did do some face to face collaboration because of their partner assignments but it wasn't strictly online. They wouldn't necessarily have asked that to some of those people oh how you did this can you help me with this to that particular person because normally they would have done their homework and moved on.

DISCUSSION

Modified Model

Based on the findings of this study, either only the Stahl's or the Anderson's model could not explain the findings, a modified framework is suggested below that combines Stahl's and Anderson's models (see Figure 7) for student communication, interaction, and collaboration.

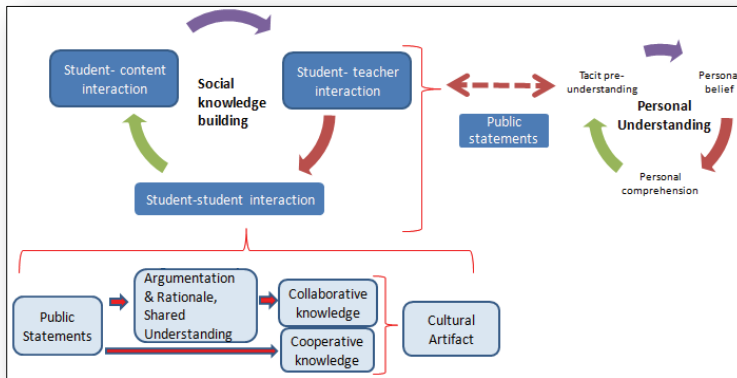


Figure 7. Modified model combining Stahl's and Anderson's models for student interaction, communication, and collaboration when online-tools are used.

Most of the components of this modified model are present in either Stahl's or Anderson's models. This new model embeds some components of Anderson's model into Stahl's model. This new model also suggests additional components and relationships that are not a part of either of those two models. Stahl artificially separates knowledge-building processes into two cycles as personal understanding and social knowledge building. The modified framework that is suggested here adds student-content and student-teacher interaction components of Anderson's model to the social-knowledge building process that is given in Stahl's model. This process was given in Stahl, but it was about the collaborative knowledge-building among students. In the modified model the whole process of knowledge construction by students is named as student-student interaction that was called as social-knowledge building by Stahl. The details about the discussion steps of social knowledge-building process are not analyzed different than the Stahl. Instead, this study examines the know-

ledge- building processes in two levels: the first level covers the possible interactions among the students, the content, and the teacher; at the second level this study investigates the structure of student-student interactions. This second level was called as social knowledge-building by Stahl and assumed to be collaborative in nature. This study suggests that this process could be either cooperative or collaborative.

One most prominent features of this modified framework is addition of the *cooperative knowledge* component. For some problems, students divided the solution of the problem into small parts and each person completed one part to solve the whole problem. Then each person demonstrated the solution to her/his part in the Google Document. Members of the same group had access to her/his solution anytime, since they had access to the same Google Document. For those problems that students worked on individually and then combined their solution pieces; students skipped the discussion, negotiation, and clarification steps and presented a *cooperative solution* to the problem instead of a *collaborative solution* as presented in Figure 7. Roschelle and Teasley (1995) assert that: “Cooperation is accomplished by the division of labor among participants, as an activity where each person is responsible for a portion of the problem solving...” and they defined collaboration as “...the mutual engagement of participants in a coordinated effort to solve the problem together” (p. 70).

On the other hand, for some other problems students communicated with each other, completed some argumentation, negotiation, clarification steps before arriving at a shared understanding; which is the process of developing a collaborative knowledge. Thus, the collaborative knowledge box also was kept in the new model, which was originally present in Stahl’s model. However, as demonstrated at the bottom of the Figure 7, different students’ public statements in a group generate and develop a group’s cooperative knowledge; while collaborative knowledge is a result of some discussion processes not directly generated by the public statements. Either students had cooperative or collaborative knowledge construction, this process directly forms the cultural artifact.

Even if the *personal understanding* and *social knowledge-building* processes are represented with two separate cycles in Stahl’s model; this separation is artificial. Two-way arrow between these two concepts represents the mutual interaction between these two processes. Stahl argues that individuals’ perspectives generate their beliefs, and those personal

beliefs become knowledge through social interactions. The findings of this current study are parallel with the model that is suggested by Stahl to conceptualize the mutual constitution of the individual and social processes of learning. Students articulated their personal understanding by their comments in Voice Thread presentations and their contributions in the Google Document assignments. These two concepts are named as public statements in this study. From the student interviews, we can tell that each group member's personal understanding was contributing to the social knowledge-building process during the Google Document assignments through both types of public statement. For some students their peers' statements in the Google Document (public statements in the social knowledge-building process) helped them to achieve comprehension of the content (personal understanding), which is consistent with the statement given by Stahl that neither personal understanding and social activity can exist without the other; and there is a two-way transaction between personal understanding and social knowledge building through public statements. In addition, the findings of this study revealed direct relationships between student-student, student-content, and student-teacher interactions. Thus, it can be suggested that all three types of interactions constitute the social construction of the knowledge, so should be included in the social knowledge building cycle.

Cavanaugh, Barbour and Clark (2009) reviewed 226 publications on K-12 online learning and conducted a content analysis. They found that 83% of the publications reported the teacher as being the most influential factor related to student success in any virtual school because of their direct contact with students. In this study, mostly asynchronous, text-based communication occurred between students and teacher in addition to their face-to-face interaction. Such an unexpected trend was investigated that the majority of students appreciated and found beneficial the additional communication opportunities with their teacher. For some students, the idea of being able to reach their teacher online anytime reduced the stress that they have in class. They reported feeling lower pressure to ask questions during face-to-face sessions and they felt even more comfortable to ask questions online, since they are not being criticized by their classmates. Student comments on Voice threads were also revisited by teachers during the face-to-face sessions to clarify misunderstandings and for any extra explanations of the solution steps of the problems during they were working on the homework and projects on Google Documents. Bringing

Voice Thread comments into face-to-face session enhanced students' interactions with the content by providing them the opportunity to revisit their understanding and correct the problems in their personal beliefs. Reviewing the results of these observations indicates that student-teacher and student-content interactions had direct impacts on students' personal understanding and their contributions in the Google assignments. So that they are a part of the social knowledge-building process in the modified model and they have a two-way transaction with the personal understanding cycle.

Implications for Research and Practice

Roschelle, Patton, Schank, Penuel, Looi, & Dimitriadis (2011) argue that: 'good learning designs in CSCL can provide opportunities for students to co-construct ideas, while at the same time learning curricular disciplinary knowledge. The results of our study indicate that the co-construction could be in different forms, like cooperative and collaborative. CSCL research mostly emphasize 'co-construction of shared understanding' (Roschelle and Teasley ,1995; Dillenbourg, Järvelä, & Fischer, 2009) , similar to the way it is presented in Stahl's model. According to this point of view, learners enter to the collaboration cycle through the public statements, and then follow some steps such as argumentation and clarification, and they reach a shared understanding which ends with a collaborative knowledge and finally form the cultural artifact. However, our research suggests that cultural artifact not always has to be the result of a collaborative work, and could be the product of cooperation as well. This could be explained by the structure of the problems. The problems that students solved cooperatively in this study were more divisible and not necessarily require students to follow some argumentation steps such as discussions and negotiations. An informal discussion with an engineering professor (during the preliminary data analysis of this study) suggests that most of the engineering problems have the same divisible structure. The professor mentioned he plans to use the Google Documents for his classes as well after this discussion, since in engineering field it is an essential skill for students to solve a problem cooperatively. This specific finding of the current study may have implications for researchers and educators to design the problems accordingly depending on the purpose of the group work is assuring either *collaboration* or *cooperation* among students, and which skills they aspire their students to improve. It may also have implications for the theories of CSCL in terms of the meaning

of the second 'C'. Follow up research be aimed to find out which problem structures and other conditions could support the co-construction of knowledge in *collaborative* or *cooperative* forms.

In CSCL literature, individual members of the groups are seen as additional learning resources in terms of contributing unshared prior knowledge to the discussion (Weinberger, Stegmann, & Fischer, 2010). Noroozi, O., Weinberger, A., Biemans, H. J., Mulder, M., & Chizari, M. (2012) points out that individual members' lack of knowledge may affect learning outcomes and additional information such as presentations about the given task can help to close the knowledge gap between the individuals. Findings of our research provide additional evidence for that prior study. Providing students the opportunity to monitor and correct their personal understanding through the continuous practice using Voice Thread presentations strengthened their problem solutions as a group in the Google Documents. This may imply that computer supported collaboration might have better results, if the use of communication and collaboration tools, like the Google Documents, are supported with the use of presentation tools, like the Voice Thread.

As demonstrated in the findings of this study, even if students surrounded by various technologies and use them frequently in daily life; they do not usually use them for learning, especially to solve mathematical problems. One aspect of this is that they used to learn mathematics with traditional methods, like teacher lectures and solving problems with paper and pencil; and rarely had a chance to explore other ways of learning mathematics. Thus, they are having hard time to adapt employing their technology skills in online environments. At the same time, they do not necessarily need to talk about their mathematical thinking in most of the learning environments. If they are required to participate and contribute in the online platforms, like the ones used in this study, they have to articulate their thinking and solution for the problem to their group members and the teacher which is an essential skill for them to have.

SUMMARY AND CONCLUSIONS

Findings of this study present a detailed analysis of the interaction, communication, and collaboration processes using online tools in blended form. Interactions were observed not only among the students; but student-content and student-teacher interactions were also observed. The modified model, which has been formed as a result of this research, suggests that student-content and student-teacher interaction have direct effects on student-students interaction; therefore they should be part of the social knowledge building process. The majority of the students appreciated for the extra communication opportunities with their teacher, while a small part of the students preferred face-to-face communication instead. The social-knowledge building process, when online tools are used, influences students' personal understanding as suggested by Stahl (2006).

As a result of detailed analysis of this research, the primary feature of using these types of online tools is that they helped students to develop the 21st-century skills that they need, like communication and collaboration skills; and also strengthened their justifying skills by participating in discussions, questioning each other's work in the problem solution process, and comparing ideas in the community of practice they developed. Students mentioned that this was a unique experience for them in terms of learning mathematics with online technology. In addition, some of them reported to use Google Documents for their other classes and in college. In this case, it is very important to provide high school students with the experience of using online communication and collaboration tools for learning mathematics early before they enter the college classroom.

Kaynaklar / References

- Anderson, T. (2008). Towards a Theory of Online Learning. In T. Anderson, T. (Eds.), *Theory and Practice of Online Learning*. (pp. 45-75). Edmonton, AB: Athabasca University, AU Press.
- Beatty, R., & Geiger, V. (2010). Technology, communication, and collaboration: rethinking communities of inquiry, learning, and practice. 251-284. In Hoyles, C., & Lagrange, J.-B. (Eds.) (2010). *Mathematics education and technology-rethinking the terrain. The 17th ICMI study*. Heidelberg, New York: Springer.
- Beatty, R., & Moss, J. (2006). Connecting grade 4 students from diverse urban classrooms: virtual collaboration to solve generalizing problems. In C. Hoyles, J.-B. Lagrange, L. H. Son, & N. Sinclair (Eds.), *Proceedings of the Seventeenth Study Conference of the International Commission on Mathematical Instruction*. Hanoi Institute of Technology and Didirem Universite Paris 7.
- Blau, I., & Caspi, A. (2009, October). Sharing and collaborating with Google Docs: The influence of psychological ownership, responsibility, and student's attitudes on outcome quality. In *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (Vol. 2009, No. 1, pp. 3329-3335).
- Bonk, C. J. & Graham, C. R. (2006). *Handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Bueno-Ravel, L., & Gueudet, G. (2009). Online resources in mathematics, teachers' geneses and didactical techniques. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 14 (1), 1-20.
- Cavanaugh, C. S., Barbour, M. K., & Clark, T. (2009). Research and practice in K-12 online learning: A review of open access literature. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10 (1).
- Dillenbourg, P., Järvelä, S., & Fischer, F. (2009). The evolution of research on computer-supported collaborative learning. In *Technology-enhanced learning* (pp. 3-19). Springer Netherlands.
- Ertmer, P. A., Sadaf, A., & Ertmer, D. J. (2011). Student-content interactions in online courses: The role of question prompts in facilitating higher-level engagement with course content. *Journal of Computing in Higher Education*, 23 (2-3), 157-186. doi:10.1007/s12528-011-9047-6.
- Fischer, F., Kollar, I., Mandl, H., & Haake, JM (2007). *Scripting computer-supported collaborative learning-cognitive, computational, and educational perspectives*. New York: Springer.
- Glesne, C. (1999). *Becoming qualitative researchers*. 2nd edition. White Plains: Longman Publishers.
- Graham, J., & Hodgson, T. (2008). Speaking math. *Learning & Leading with Technology*, 35(5), 24-27.

- Gress, M. F., Hadwin, A., & Winne, P. (2010). Measurement and assessment in computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 26, 80-6814.
- Hodley, C., & Linn, M. (2000). Teaching science through online peer discussions: speak easy in the knowledge integration environment. *Journal of Science Teaching*, 22, 839-857.
- Holcomb, L. B., & Beal, C. M. (2010). Capitalizing on web 2.0 in the social studies context. *TechTrends*, 54 (4), 28-32.
- Hoyles, C., Kalas, I., Trouche, L., Hivon, L., Noss, R., & Wilensky, U. (2010). Connectivity and virtual networks for learning. 439-462. In Hoyles, C., & Lagrange, J.-B. (Eds.). (2010). *Mathematics Education and Technology-Rethinking the Terrain. The 17th ICMI Study*. Heidelberg, New York: Springer.
- Jensen, L. A., & Arnett, J. J. (2012). Going global: New pathways for adolescents and emerging adults in a changing world. *Journal of Social Issues*, 68 (3), 473-492.
- Karpicke, J. D., Roediger H. L. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *Science*. 319 (5865), 966-968.
- Kirschner, P. A., & Erkens, G. (2013). Toward a framework for CSCL research. *Educational Psychologist*, 48 (1), 1-8.
- Kirschner, P. A., Martens, R. L., & Strijbos, J. W. (2004). CSCL in higher education? A framework for designing multiple collaborative learning environments. In J. W., Strijbos, P. A. Kirschner, R. L., Martens (Eds.), *What we know about CSCL: And implementing in higher education*, (pp. 3-30). Boston, MA: Kluwer.
- Koschmann, T. (2002). Dewey's contribution to the foundations of CSCL research. Paper presented at the Computer Support for Collaborative Learning, 2002, Boulder, CO.
- Krebs, M., Ludwig, M. (2009). Math learning with wikis. Paper presented at the 9th International Conference on Technology in Mathematics Teaching (ICTMT 9), Metz (2009), Retrieved from <http://www.ictmt9.org/contribution.php?id=84&lang=en>.
- Krebs, M., Schmidt, C., Henninger, M., Ludwig, M., & Müller, W. (2010). Are wikis and weblogs an appropriate approach to foster collaboration, reflection and students' motivation? In N. Reynolds and M. Turcsányi-Szabó (Eds.), *KCKS 2010, IFIP AICT 324* (pp. 200-209).
- Lazakidou, G., & Retalis, S. (2010). Using computer supported collaborative learning strategies for helping students acquire self-regulated problem-solving skills in mathematics. *Computers & Education*, 54 (1), 3-13.
- Lipponen, L. (2000). Towards knowledge building: From facts to explanations in primary students' computer mediated discourse. *Learning Environments Research*, 3, 179-199.

- Lipponen, L. (2002). Exploring foundations for computer-supported collaborative learning. In G. Stahl (Ed.), *Computer support for collaborative learning: foundations for a CSCL community*. Proceedings of the Computer-supported Collaborative Learning 2002 Conference (pp. 72-81). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Noroozi, O., Weinberger, A., Biemans, H. J., Mulder, M., & Chizari, M. (2012). Argumentation-based computer supported collaborative learning (ABCSCCL): a synthesis of 15 years of research. *Educational Research Review*, 7 (2), 79-106. Pea 1996
- Resta, P., & Laferrière, T. (2007). Technology in support of collaborative learning. *Educational Psychology Review*, 19 (1), 65-83.
- Roschelle, J., & Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. E. O'Malley (Ed.), *Computer supported collaborative learning* (pp. 69-197). Berlin Heidelberg New York: Springer.
- Roschelle, J., Patton, C., Schank, P., Penuel, W., Looi, C. K., & Dimitriadis, Y. (2011). CSCL and innovation: In classrooms, with teachers, among school leaders, in schools of education. In *Proceedings of Connecting Computer-Supported Collaborative Learning to Policy and Practice: CSCL2011 Conference Proceedings* (pp. 1073-1080).
- Roschelle, J. (2013). Special Issue on CSCL: Discussion. *Educational Psychologist*, 48(1), 67-70.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Lamon, M. (1994). The CSILE project: trying to bring the classroom into world 3. In K. McGilly (Ed.), *Classroom Lesson: Integrating Cognitive Theory & Classroom Practice*, (pp. 201-228). Cambridge, MA: MIT Press.
- Stahl, G. (2005). Group cognition in computer-assisted collaborative learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21 (2), 79-90.
- Stahl, G. (2006). *Group cognition: computer support for building collaborative knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Stahl, G. (2008). *Integrating a wiki into support for group cognition*. Paper presented at the International Conference of the Learning Sciences (ICLS 2008), Utrecht, Netherlands. Retrieved from <http://GerryStahl.net/pub/icls2008wiki.pdf>.
- Stahl, G. (2010). Computer mediation of collaborative mathematical exploration. In B. Schwarz (Chair), *Social construction of mathematical meaning through collaboration and argumentation*. Symposium conducted at the meeting of the ICLS 2010.

- Strijbos, J. W., & Weinberger, A. (2010). Emerging and scripted roles in computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 26, 491-494.
- Tapscott, D. (2008). *Grown up digital*. Tata McGraw-Hill Education.
- Villasclaras-Fernández, E. D., Hernández-Leo, D., Asensio-Pérez, J. I., & Dimitriadis, Y. (2009). Incorporating assessment in a pattern-based design process for CSCL scripts. *Computers in Human Behavior*, 25 (5), 1028-1039.
- Warschauer, M. (2011). *Learning in the Cloud*. Teachers College Press.
- Weinberger, A., & Fischer, F. (2006). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers & education*, 46(1), 71-95.
- Weinberger, A., Kollar, I., Dimitriadis, Y., Mäkitalo-Siegl, K., & Fischer, F. (2009). Computer-supported collaboration scripts. In *Technology-enhanced learning* (pp. 155-173). Springer Netherlands.
- Weinberger, A., Stegmann, K., & Fischer, F. (2010). Learning to argue online: Scripted groups surpass individuals (unscripted groups do not). *Computers in Human Behavior*. 26 (4), 506-515.

İletişim:

Zeynep Yurtseven Avcı

E-posta: zavci@ogu.edu.tr

TEŐEKKÜRLER

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi'nin 2015 makale inceleme sürecine katkı veren aşağıda isimleri yazılı değerli meslektaŐlarımıza teşekkür ederiz.



Abdülkadir ÖZTÜRK

Ahmet AYIK

Feridun SEZGİN

Derya YILMAZ

Ümit ÖZKANAL

Nuri BALOĞLU

Gökhan KILIĞOĞLU

Gürsel GÜLER

Yusuf AY

Engin ASLANARGUN

Didem KOŐAR

Ő. Koza ÇİFTÇİ

Şükrü ADA



Eğitim-Bir-Sen

EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ: TEORİ VE UYGULAMA

[JOURNAL OF EDUCATION AND HUMANITIES: THEORY AND PRACTICE]

Amaç ve Kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] tarafından yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanı başta olmak üzere insani bilimlerin bütün alanları ile ilgili disiplinler arası *teorik ve uygulamalı* çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır.

Yazarlara Bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama'ya gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayım Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, Hakem Kurulu'nun veya konu alanıyla ilgili en az iki üyesinin, görüşüne sunulur. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için Hakem Kurulu veya konu alanı ile ilgili en az iki kişinin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir.

Makalelerine ilişkin düzeltme önerileri almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izle komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazar(lar)la hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür. Dergide aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalrı amacıyla 12 x 20 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik ve benzeri unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılar *her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla* aşağıdaki bölümleri içermelidir:

- Başlık sayfası, (yazar/lar'ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren) 100-150 kelime arası Türkçe öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler, 90-120 kelime arası İngilizce öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler. Türkçe veya İngilizce özde, araştırmanın amacı, yöntem ve en önemli bulgu mutlaka ifade edilmelidir.
- Ana Metin: *Ampirik çalışmalar* giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi] bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. *Derleme türü çalışmalar* ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. *Diğer çalışmalarda* ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıcaacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Makale, *APA Yayım Kılavuzu esas alınarak* hazırlanmalıdır. Bu kurallara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir.
- Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon ve e-posta adresi bulunmalıdır.
- Çalışmanın, Word sürümü ile yazılmış bir kopyasının egitimveinsanibilimlerdersigi@gmail.com e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi editoryal sürecin başlaması için yeterlidir.

Telif ve Baskı

Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazar, makalenin herhangi bir yerde yayınlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir. Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Makalenin yayımlanması durumunda beş adet dergi yazar(lar) ücretsiz gönderilir. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.

ISSN 1309-8459



9 771309 845003



EĞİTİM-BİR-SEN
Eğitimciler Birliği Sendikası

