TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NİN YÜZÜNCÜ YILI

Yenilikçi Eğitim YönetimiAraştırmaları

Editör
Gizem Saygılı

BİDGE

BİDGE Yayınları

Yenilikçi Eğitim Yönetimi Araştırmalar

Editör: Prof. Dr. Gizem Saygılı

ISBN: 978-625-372-566-2

1. Baskı
Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL
Yayınlama Tarihi: 25.12.2024
BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374
Yayın hakları © BİDGE Yayınları
www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com
Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.
Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya / Ankara

İçindekiler

Okul Yöneticilerinin Adalet Davranışlarının Okul Ortamına Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri 6

Alpaslan ALDIRMAZ 6

Mehmet KARA 6

Yoksulluk, Türleri ve Nedenleri 36

Şerife ÇİÇEK 36

Hüseyin YOLCU 36

Pavlus'un Seyahatlerinde Konya ve Karaman Bölgesi Misyonerlik ve Eğitim Faaliyetleri* 81

Mehmet BİREKUL 81

Teaching Assistant System in High School 109

Ahmet Cihat YAVUZ 109

Dîvânu Lugâti't Türk ve Liderlik 117

Ahmet KAYA 117

Beytullah TAŞ 117

Eğitim ve Öğretimde Yönetim: Kuramlar, Uygulamalar ve Gelecek Perspektifleri 149

Gamzen ELTUTAR ÖZTÜRK 149

Orhan Teoman EMRE 149

Eğitim Kurumları İçin Hizmetkar, Serbesiyetçi ve Yaratıcı Liderlik Envanteri Geliştirme 202

Muammer ERGÜN 202

Etkinlik Temelli Ders ve Sınıf Yönetimi 250

Abbas ERTÜRK 250

Mehmet YÜKSEL 250

Öğretmenlerin Kurum Liderlerine Güven Düzeylerinin İncelenmesi 280
Gökhan ÖZBERK 280
Ahmet KAYA 280
Öğretmenlerin Yöneticilerini Entelektüel Liderlik Açısından Değerlendirmeleri 354
Hakan TOPALOĞLU 354
Umut BAYKAL 354
Farklı Tür ve Düzeylerdeki Okul Yöneticilerinin Denetime İlişkin Görüşleri 383
Hakan TOPALOĞLU 383
Ufuk GÜÇLÜ 383
Türkiye'de 2017-2022 Yılları Arasında Eğitim Bilimleri Alanında Hazırlanan Liderlik Konulu Tezlerin İncelenmesi 421
Hatice YILDIRIM 421
Servet ATİK 421
Yükseköğretimde Akreditasyon: Kalite Güvencesi mi, Bürokratik Yük mü? 457
İsa BAHAT 457
Toksik (Zehirli) Liderlik Ve Örgütler Üzerindeki Etkileri 480
Okyanus Işık Seda YILMAZ 480
Okul Yöneticilerinin Eğitim Öğretimdeki Sorunlara Dair Görüşleri: Kilis Örneği 499
Selvi DEMİR 499
Yılmaz DEMİR 499
Öğretmenlerin iş doyumlarına İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi 531

Sema MURATOĞLU 531
Ergün RECEPOĞLU 531
Siyaset ve Etik: Kavramsal Bir İnceleme 562
Zeynep EREN 562
Öğrenmeye Yönelik Eğlence Etkinliklerinin Okula Bağlılık ve Öğrenci Memnuniyetine Etkisi 583
Arzu TUYGUN TOKLU 583

BÖLÜM I

Okul Yöneticilerinin Adalet Davranışlarının Okul Ortamına Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri

Alpaslan ALDIRMAZ[1]
Mehmet KARA[2]

Giriş

Günümüzde, resmi ve özel statüdeki bütün örgütlerin verimliliğinin artması ve kalitenin yakalanabilmesi için çalışanların tutum ve davranışlarının nelerden etkilendiklerinin belirlenmesi ve bu durumun önemsenmesi gerekmektedir. Çalışanlarda bu olumlu veya olumsuz tutum ve davranışların oluşmasında ise örgütsel adalet kavramı oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Polat, 2007). Bu açıdan bakıldığında idarecilerin iş ortamında adil davranmaları, personele gösterdiği önemi ve nezaketi ortaya koymaktadır. Bu önem ve

[1] Alpaslan ALDIRMAZ,MEB,İstanbul/Türkiye, Orcid:0009-0005-8497-8106,alpaslanaldirmaz@hotmail.com
[2] Mehmet KARA,MEB,İstanbul/Türkiye, Orchid:0009-0009-3713-4815,mehmetkara198919@gmail.com

nezakete karşılık olarak personeller, idarecilerine ve kurumlarına güven duyarlar.

Günümüz dünyasında birçok alanda gelişmeler ve ilerlemeler yaşanmaktadır. Bu gelişim ve ilerlemelerden dünyada yaşayan tüm bireyler etkilenmekte dolayısıyla kurum ve yapılar da benzer biçimde etki almaktadırlar. Gelişmelerden önemli denebilecek bir oranda etkilenen kurumlardan biri de okullardır. Gelişmelere pozitif yanıt verip asra uyum sağlayabilen ve şartlarını geliştirebilen kurumlar, ilerlemeye devam ettirebilirler. Çağa ayak uydurmayı başaran okullar, modern zamanın ihtiyacı olan vakur, adil, iletişimi kuvvetli bireyler yetiştirme imkanını bulurlar.

Okullarda iç huzurun sağlanması, öğretmenlerin motivasyonlu biçimde işlerini yapması, okul ile var olan bağlarının artması ve eğitimin istenilen düzeyde kaliteye ulaşması noktasında okuldaki personelin kurumsal adalet düşüncelerinin neleri kapsadığının bilmesi oldukça mühimdir. Bu mühim durumlar nedeniyle, okuldaki idarecilerin, okul idaresinde ortaya koydukları adalet davranışlarının, öğretmenler açısından nasıl karşılandığı bir problem olarak görülmüş ve bu problem durumu araştırmanın ortaya çıkma noktasını meydana getirmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Adalet Kavramı

Adalet kavramı; toplum yaşantısını düzenleyen, kişiler arasındaki iletişime yol gösteren ve iş yerinde çalışmakta olan kişilerin tutumlarını şekillendiren önemli bir durumdur. Bu açıdan bakıldığında, adaletin yerine getirilemediği ve geliştirilemediği yapılarda, örgütün hedeflerinden de bahsetmek imkansızdır. Onun

için okul gibi birçok çalışanın bir arada görev yaptığı eğitimsel örgütlerde, adalet kavramının varlığı büyük önem arz eder. Okullarda adaletin var olduğu durumlarda, öğretmenlerin kendi duygu ve düşüncelerini ortaya koyabilecekleri bir ortam oluşacak ve öğretmenlerin okula olan güvenleri artacak dolayısıyla ortaya koyacakları verim artacaktır. Fakat; adalete olan inanç zarar görür ise okul içerisinde güvensizlik baş gösterecek ve istenmedik davranışlar ortaya çıkacaktır.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda neredeyse her alanda çeşitli gelişmeler ve ilerlemeler yaşanmaktadır. Bu gelişime genel anlamda tüm insanlar maruz kaldığı gibi, yapılar da aynı biçimde etkilenmektedir. Etkilenen bu yapılardan biri de mutlaka okullardır. Yaşanan bu gelişmelere pozitif bir yanıt vererek içinde bulunduğumuz yüzyıla uyum sağlayıp gelişen okullar, devamlılığını sağlayabilecektir. Böylece kendisini güncelleyebilen okullar asrın ihtiyaç duyduğu adaletli, saygılı, yetenekli, sosyal bir şekilde bireyleri yetiştirebileceklerdir. Bu özellikleri bünyesinde barındıran okullar, yalnızca öğrencilerin değil etraflarındaki diğer insanların, toplumun da gelişmelere ayak uydurmasını ve değişip çağdaşlaşmasına hizmet etmiş olacaklardır. Bu açıdan bakıldığında okullar, toplumun değişim ve dönüşümlerine hizmet eden yapılar durumundadır. Elbette okullarda bu modernleşmeyi sağlayan en mühim yapı taşları öğretmenlerdir.

Adaletin okul ortamında oluşturulmasında yöneticilerin adaleti sağlaması önem arz etmektedir. Bu açıdan yöneticilerin okulu yönetirken uygulayacakları davranış biçimlerine ve kararları yönlendirici etkisinin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Örnek verecek olursak; idarecilerin öğretmenlere iltimas edici tutumda

bulunmalarına sebep olacak aynı aileden gelme , tanıdık olma , din, aynı siyasal düşünceye sahip olma, gibi etkenlerden müstesna olarak herkese adil davranması ve adaletli ortamı oluşturması gerekli ve zorunludur. Farklı durumda ayrımcılık yapma, öncelik verme gibi davranışlar meydana gelir ve okul ortamındaki diğer öğretmenlerin idareye karşı duydukları adalet hissiyatı zarara uğrar.

Okulda sağlıklı bir ortamın oluşup korunması, öğretmenlerin şevkli bir biçimde işlerini yapabilmesi, okula aidiyetlerinin yükselmesi ve eğitim belli bir seviyeye ulaşması noktasında öğretmenlerin adalet ile ilgili fikirlerinin ortaya konması oldukça mühimdir. Bu dikkate değer hallerden dolayı, okul müdürlerinin okul idaresinde gösterdikleri adalet hal ve davranışlarının öğretmenler açısından ne şekilde algılandığı bir problem gibi algılanmış sonuç olarak bu ve benzeri sebepler araştırmanın temelini meydana getirmiştir.

Okul idarecilerinin, öğretmenlerine okulun amaçlarını hissettirmesi ve öğretmenleri güdülemesi, eğitimde faydalılığı ve nitekli olmayı yükseltebilmesi için adaletli olacağını öğretmenlere hissettirmesi ve hal hareketleriyle adaletli davrandığının fark edilmesi gereklidir. Bu inanca sahip öğretmenler okullarına karşı aidiyet hisseden ,okul için her türlü çalışmayı yapacak insanlar haline gelirler.

Okul İdaresi

İdare; yapıların amaçlarına varabilmesi açısından gereksinim hissedilen etkinliklerdir. Yönetim etkinliklerinin muhtevasında; karar vermek, planlamak, problem çözmek, örgütlemek, iş bölümü ve değerlendirmek gibi kriterler bulunmakta olup yönetimi, bu

tekniklerin planlı ve sistemli bir şekilde ustalıkla uygulanması şeklinde görülebilir (Erdoğan, 2010).

Okul yönetimi, çok farklı açılı ve kendine has özellikleri bulunan bir etkinlik bölümüdür. Bu anlamda okul idaresi; okulların hedeflerini, personelin dağıtımını ve ortaya işleri değerlendiren bir içeriği vardır. Eğitimin ciddi bir biçimde ortaya konduğu, eğitim hizmetlerinin oluşturulduğu ve topluma ulaştırıldığı yerler olan okullar, okul öncesi dönemden başlayarak ileri seviyedeki öğretimlere kadar eğitim görevini yerine getirmektedirler. Bu misyonun oluşturulmasını sağlayan ve tecrübe elde eden idareciler ise eğitim yapılarındaki okul idaresini oluşturmaktadırlar.

Okul İdaresi ile Adalet Arasındaki İlişki

Yalnızca okullarda değil, herhangi bir kurumda da adalet sağlanmadığında o örgüt, yapı, kurum er ya da geç sıkıntılı durumların yaşandığı bir yer haline gelecektir. Çünkü; adaletin varlığına inanmayan bireyler bir süre sonra kuruma, yapıya olan aidiyetlerini kaybederler. Bu kaybedişin sonucu olarak da kurum için yapacakları görevlere dair inançları ve verimlilikleri düşecektir. Verimliliğin düşmesiyle birlikte örgütün idaresinde sorunlar baş gösterecek ve örgüt çöküşe geçecektir.

Adaletin olmadığı kurumlarda bireylerden kurumun gelişimine hizmete etmelerini beklemek çok anlamlı olmayacaktır zira bir örgütte bir çalışan üzerine düşen görevi yaptığı halde takdir edilmezken bir diğeri akrabalık, arkadaşlık, aynı siyasi görüşten olma gibi nedenlerle görevini yapmadığı halde takdir edildiğinde işini layıkıyla yapan bireyin belirli bir noktadan sonra iş inancında, adalet inancında zayıflama baş gösterecektir. İdareciler; okulda

görev yapan öğretmenlerin hayat görüşleri, düşünceleri ne olursa olsun her bireye adil ve eşitlik içerisinde davranmak durumundadırlar.

Okul idaresinin bu adaletli ortamı sağlamasıyla birlikte okulda görev yapan öğretmenler de iç huzuruyla işlerine sarılacak ve yetiştirecekleri öğrencilere adaletin önemini içtenlikle aktarabilecektir. Dolayısıyla bu şekilde yetiştirilen bireyler de gelecekte adil, hakkaniyetli idareciler, çalışanlar, öğretmenler, doktorlar olacaklardır. Adaletin temeli ailede başlar ancak; büyük bir kısmı da eğitim alanında okul hayatında kazanılır ve pekiştirilir. Okullar toplumun aileden sonra gelen yapı taşlarıdır. Toplumun temelleridir. Toplumun temeli ne kadar sağlam ayaklar üzerine kurulursa gelecekte de o toplumda yaşayan bireyler için o denli huzurlu bir ülke inşa edilmiş olacaktır.

İdareciler görevlerini ifa ederken dikkat etmeleri gereken en mühim yönetimsel kavram ise adalet kavramıdır. Adaletin bir okulda değer görmesi için okuldaki çalışanların kararlara katılması, planlamaya dahil edilmesi, değerlendirme aşamalarında adalet kavramın uygulanması gerekir. Adalet ile ilgili düşüncelerin pozitif olması, çalışanların okula bağını artıracak, idare ile iletişime girişini yerine getirecek ve okul ortamında güven oluşacaktır. Eğerki adalet ve güven kavramları oluşmazsa çalışanların güdülenmeleri, aidiyetleri ve verimleri azalarak, problemlerin orta çıkması muhtemel olacaktır.

Okullarda öğreticilerin, vazifelerini en doğru biçimde ortaya koyması açısından, okul ikliminde lazım gelen ortamların sağlanması gerekmektedir. Bu durumu engelleyen sebeplerin ise

idarecilerce belirlenmesi ve problemin çözüme kavuşması için gerekli çalışmaların seri biçimde uygulanması doğru olacaktır. Bu sebeple, adalet konusundaki algının yönetilmesi ile birlikte, okulun hedeflerine ulaşabilmesi yolunda görevlilerin görevlerini en iyi şekilde ortaya koymaları demektir. Bu açıdan okulda adaletli olma konusunda idarecilere mühim vazife ve sorumluluklar bulunmaktadır.

Okulda adalet ifadesinin bir düzene ulaşması için karşılıklı güven ikliminin oluşması mecburidir ve bu vazifeyi de okulun müdürü üstlenmelidir. Okul idaresinin öğretmenler arasında güvenli ve adil bir ortamı oluşturması, karşılıklı güvenin gelişimine hizmet edecektir. İdarecilerin; güvenilirliği sağlaması için, şeffaflıktan taviz vermemesi, çalışanlar arasında ayrım yapmaması, sözleri ile davranışlarının aynı doğrultuda olması, denetlemeye açık tutumu adaletli olduğunu gösteren davranışlardır. Bu tutumu hisseden, gözlemleyen, bizzat yaşayan öğretmenlerin de okula ve kuruma olan aidiyetini arttıracaktır.

Okullarda Adaletsizlik ve Sonuçları

Her birey güvenli, adil, yöneticilerin şeffaf olduğu, ayrım yapmadığı bir ortamda işlerini yapmak ister. Bu açıdan bireyler için adalet oldukça mühim bir durumdur. Bir yapıda adaletin varlığı o örgüt içerisinde çalışan bireyler tarafından hissedilirse, vazifelerini en güzel biçimde ortaya koyarlar. Eğer, kurumda adalet sağlanmazsa; güvensizlik oluşur, verim düşer, iş aksatma ve mutsuz bir ortam ortaya çıkar.

Okulda eğitim kalitesini, verimliliğini, öğrencilerin hedeflerine ulaşabilirliğini arttırmak ve sağlamak için o okulda

çalışmakta olan öğretmenlerin ve personellerin verimliliği, iş doyumlarının artmasına hizmet eden en önemli unsurlardan olan adaletin mutlakiyetle sağlanması önemlidir. Okul idarecilerinin, öğretmenler ve diğer personel için adalet ile alakalı pozitif duygu oluşturması ve adil yönetimle etkili bir iletişim ve paylaşma durumuna destek vermesi gerekmektedir. Okul ortamında adalet ortamı oluşmazsa güven yıkılır ve personel bu durumdan etkileneceği için verim de düşer.

Okullarda yönetimsel adaletsizliğin varlığı nedeniyle oluşan olumsuzlukların devamlılık göstermesi noktasında, çalışanların okuldean uzaklaşmak istenmesi gibi sonuçlar ortaya çıkacaktır. Adil olunmaması neticesinde öğretmenlerin verimlerinde azalma ve eğitim faaliyetlerinden doyum almama vb. psikolojiyi olumsuzluğa götüren vaziyetler oluşabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada okul idarecilerinin ortaya koydukları adalet tutumları ile ilgili öğretmenlerin fikir ve düşüncelerini belirleyerek, okul yöneticilerinin okulda adil bir ortamı oluşturup, öğretmenler arasında adaleti oluşturup oluşturamama durumları araştırılmıştır. Bu amaçla; okul yöneticilerinin adil ortamı oluşturma noktasında kullandıkları yöntem ve teknikler, iletişim türleri, iş bölümü ve görevlendirme yaparken ortaya koydukları tutumları ile ödül verirken tercih ettikleri ölçütler ortaya koymaya çabalanmıştır.

Araştırma problemi çerçevesinde aşağıda yer alan soruların cevapları aranmıştır.

1. Okul idarecileri, okul ortamında adaletin oluşturulmasında hangi yöntem ve teknikleri kullanmaktadır? Okul

idarecilerinin kullandıkları yöntem ve teknikler öğretmenlerin; a)cinsiyetine b) kıdemlerine c) branşlarına d) eğitim durumlarına göre farklı mıdır?

2. Okul idarecileri, öğretmenler arasında adaletin sağlanmasında hangi iletişim türlerini kullanmaktadır? Okul idarecileri, öğretmenler arasında adaletin ortaya konmasında kullandıkları iletişim şekilleri, öğretmenlerin;

a) cinsiyetine b) kıdemlerine c) branşlarına d) eğitim durumlarına göre farklı mıdır?

3. Okul idarecileri, iş bölümü ve görevlendirme yaparken sergiledikleri yönetici davranışları nelerdir? Okul idarecileri, iş bölümü ve görevlendirme yaparken sergiledikleri yönetici davranışları öğretmenlerin; a)cinsiyetine b)kıdemlerine c) branşlarına d)eğitim durumlarına göre farklı mıdır?

4. Okul müdürleri, öğretmenleri ödüllendirirken hangi kriterleri uygulamaktadır?Okul müdürleri, öğretmenleri ödüllendirirken belirledikleri kriterler öğretmenlerin;

a) cinsiyetine b)kıdemlerine c)branşlarına d)eğitim durumlarına göre farklı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, okul idarecilerinin ortaya koydukları adalet davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koyan nitel bir araştırmadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde yürütülmüştür.

Araştırma Evreni ve Örneklem

Çalışmada ulaşılan bulgular ve çıkarılan sonuçların genellenmek istendiği araştırmanın çalışma evreni, 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, araştırmayakatılmak için gönüllü olan branş öğretmenleri içerisinden amaçlı örneklem tekniğiyle seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna dair demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişken	**Düzey**	**Sayı**
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	17
Toplam		**30**
Yaş	21-28	9
	29-39	13
	40-49	6
	50 ve üzeri	2
Toplam		**30**
Hizmet Süresi	0-4	5
	4-9	8
	9-14	6
	14-19	9
	20 yıl ve üzeri	2
Toplam		**30**
Kamu Çalışma Süresi	0-4	13
	4-9	10
	9-14	5
	14-19	2
	20 yıl ve üzeri	-
Toplam		30

Tablo 1'e göre katılımcıların 13'ü kadın, 17'si erkektir. Katılımcıların yaş dağılımı incelendiğinde; 21-28 yaş aralığında 9, 29-39 yaş aralığında 13 , 40-49yaş aralığında 6, 50 yaş ve üzeri yaş aralığında 2 katılımcının olduğu görünmektedir. Katılımcıların hizmet yılı dağılımı incelendiğinde; 0-4 yıl aralığında 5, 4-9 yıl aralığında 8, 9-14 yıl aralığında 6, 14-

19 yıl aralığında 9, 20 yıl ve üzeri hizmet yılı aralığında ise 2 katılımcının olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların kurumdaki çalışma süresi dağılımları incelendiğinde 0-4 yıl aralığında 13, 4-9 yıl aralığında 10; 9-14 yıl aralığında 5; 14-19 yıl aralığında 2 katılımcı bulunmakta olup, 20 yıl ve üzerinde kurumda çalışma süresi olan katılımcı bulunmamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın bulgularına ulaşmada "Okul Yöneticilerinin Adalet Davranışlarına Dair Öğretmen Görüşleri" isimli görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme formu oluşturulmadan önce saha taraması yapılmıştır. Ardından araştırma kapsamında alt problemlere cevap olacak şekilde görüşme formuna dair sorular araştırmacı tarafından meydana getirilmiş ve danışmanın desteğiyle düzenlemeleri yapılmıştır. Görüşme formu, iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde, araştırmanın amacına ait bilgiler ile araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş, hizmet yılı ve kurumdaki çalışma süresi bilgilerini belirten bölümlere yer verilmiştir. Görüşme formunun ikinci kısmında aşağıdaki görüşme soruları bulunmaktadır:

1. Okul idarecileri, okul ortamında adaletin oluşturulmasında hangi yöntem ve teknikleri kullanmaktadır? Okul

idarecilerinin kullandıkları yöntem ve teknikler öğretmenlerin; a)cinsiyetine b) kıdemlerine c) branşlarına d) eğitim durumlarına göre farklı mıdır?

2. Okul idarecileri, öğretmenler arasında adaletin sağlanmasında hangi iletişim türlerini kullanmaktadır? Okul idarecileri, öğretmenler arasında adaletin ortaya konmasında kullandıkları iletişim şekilleri, öğretmenlerin;

a) cinsiyetine b) kıdemlerine c) branşlarına d) eğitim durumlarına göre farklı mıdır?

3. Okul idarecileri, iş bölümü ve görevlendirme yaparken sergiledikleri yönetici davranışları nelerdir? Okul idarecileri, iş bölümü ve görevlendirme yaparken sergiledikleri yönetici davranışları öğretmenlerin;

a) cinsiyetine b)kıdemlerine c)branşlarına d)eğitim durumlarına göre farklı mıdır?

4. Okul müdürleri, öğretmenleri ödüllendirirken hangi kriterleri uygulamaktadır? Okul müdürleri, öğretmenleri ödüllendirirken belirledikleri kriterler öğretmenlerin;

a) cinsiyetine b)kıdemlerine c)branşlarına d)eğitim durumlarına göre farklı mıdır?

Veri Toplama Süreci

Katılımcılar ile görüşme yapabilmek için gerekli araştırma izni, İstanbul Valilik makamından alınmıştır. ‘Okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki adalet davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi’ başlıklı görüşme formunun kullanılarak, 2022 yılı Eylül- Aralık aylarında İstanbul ili Anadolu yakasında yer alan

ilçelerindeki resmi liselerde çalışmakta olan, 30 branş öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 10-15 dakika sürmüştür.

Katılan öğretmenlere, verecekleri yanıtların, yalnızca araştırma dahilinde ve bilimsel hedefler için kullanılacağı ve verilen yanıtların gizlilik içinde tutulacağı belirtilmiştir. Katılımcıların fikir ve görüşlerine müdahalede bulunulmamıştır. Görüşmeler, okullarda içten bir biçimde ve karşılıklı konuşma biçiminde yapılmıştır. Sorular, katılımcılara aynı sıra ile iletilmiştir. Görüşmeler esnasında sorulara verilen yanıtlar, araştırmacı tarafından not alınarak görüşme formuna işlenmiştir. Yanıtlar, görüşmeler sonunda katılımcılara yeniden okunarak, eklemek istedikleri yerlerin var olup olmadığı sorularak, cevapların teyidi yapılmış ve görüşmeler sona ermiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumu

Bir durum çalışması olarak nitel desende yürütülen araştırmanın veri analizi, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimleme; araştırmaya katılan kişilerden alınan görüşlerin özüne dokunmadan bazen de anlamı güçlendirmek ve dikkat çekmek için alıntıların yapılması ile verilerin sunulmasıdır.

Görüşme formlarından elde edilen verilerden bir veri seti oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorularla araştırmanın alt problemleri ilişkilendirilmiştir. Yapılan betimsel analizin sonucunda birbiriyle ilişkisi olan ve birbirine benzeyen verilerin değerlendirilmesi yapılarak, her alt probleme ait ana tema altında kodlar oluşturulmuş ve oluşan kodlar ile katılımcı bilgileri tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

Okul İdarecilerinin Okulda Adil Bir Ortamın Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere Dair Bulgular

Bu alt problem ile ilgili bilgilere ulaşmak amacıyla katılımcılara; 'Okul yöneticinizin, okul ortamında adaleti sağlamak için hangi davranışları sergilemektedir? Bu davranışları ortaya koyarken yöneticisiniz hangi yöntem ve teknikleri kullanmaktadır? Sorusu sorulmuştur. Görüşlerden elde edilen bulgular, etkili iletişim,destekleyici ve motivasyon arttırıcı,eşitlik, demokratik kararlar alma ve baskıcı olmak üzere 5 başlık altında toplanmıştır.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin adil bir okul ortamı sağlamada kullandıkları yöntem ve tekniklere dair öğretmen görüşleri

Yöntem ve Teknikler	Sayı	Katılımcılar
Etkili İletişim	11	KÖ1,KÖ2,KÖ4,KÖ6,KÖ8,KÖ12,KÖ15, KÖ17,KÖ19,KÖ20,KÖ28
Destekleyici ve Motivasyon Artırıcı	6	KÖ5,KÖ7,KÖ9,KÖ11, ,KÖ18,KÖ23
Eşitlik	5	KÖ10,KÖ13,KÖ14,KÖ16,KÖ21
Demokratik Kararlar Alma	5	KÖ3,KÖ24,KÖ25,KÖ16,KÖ30
Baskıcı	3	KÖ22,KÖ27,KÖ29

Okul yöneticilerinin adil bir okul ortamı sağlamada kullandıkları yöntem ve tekniklere dair öğretmen görüşleri

Tablo 2'de de görüldüğü üzere; 30 öğretmen bu konu ile ilgili görüş bildirmiştir.11 öğretmen etkili iletişim, 6 öğretmen destekleyici ve motivasyon arttırıcı, 5 öğretmen eşitlik, 5 öğretmen demokratik kararlar alma, 3 öğretmen de baskıcı yöntemler kullanıldığına daire görüş belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin okulda adil olmada ve öğretmenler arasında adaleti sağlayabilmede etkin iletişim yöntemlerini kullanmaları öğretmenleri yönetimin adaletli olduğu konusunda olumlu yönde etkilemiştir. "Etkili iletişim" yönteminde 11 öğretmen fikir beyan etmiştir. Bu yönteme dair, KÖ6 ile KÖ22'nin görüşleri şöyledir:

KÖ6: 'Bana göre okul yöneticimizin etkili iletişimi bizlere önem verdiğini gösteriyor. Böyle olunca da okula olan bağlılığımız artıyor. Ayrıca; adil olma ve adaleti sağlama konusunda da bizimle etkili iletişim kurması okulda güven ortamını inşa ediyor.

KÖ22: 'Bence okul ortamında ve tüm iş ortamlarında eşitliği sağlayıp güvenilir bir çalışma ortamı yaratan kavram adalettir. Adaletin sağlanmasının çeşitli faktörleri vardır ve bunların başında da okul idarecilerinin geldiğini düşünüyorum. Okul müdürümün adaletli olma ve adaleti ortaya koyma konusunda etkili iletişimi sağlıklı kurduğuna inanıyorum. Çok fazla insanın bir arada çalıştığı okullarda adaleti sağlamak için en önemli şeyin etkin iletişim kurabilmek olduğunu düşünüyorum."

Tablo 2'de yer alan öğretmen görüşlerine göre; Okul yöneticilerinin okulda adil olmada ve öğretmenler arasında adaleti

sağlayabilmelerine dair 6 katılımcının “destekleyici ve motivasyon arttırıcı”, balığında görüş bildirdiği görülmektedir. Okul müdürlerinin gösterdikleri destekleyici ve motivasyon arttırıcı davranışlar, okulda adalet ortamının oluşturulmasındaki bu başlığın ortaya çıkışında etkisi olmaktadır. Konu ile ilgili olarak KÖ7 ve KÖ23’ün fikirleri şu şekildedir:

KÖ7: Okulda yöneticimiz adil olma konusunda çalışan herkesin motivasyonunu devamlı yüksek tutmaya çalışarak herkes için güvenilir ve huzurlu bir çalışma ortamı oluşturduğunu söylemek isterim.

Müdürümüz oldukça olumlu bakış açısına sahip biri ve tüm okul çalışanlarına karşı oldukça hoşgörülü ve destekleyici davranışlar sergilemekte.

KÖ23: Okulumuzda huzurlu bir ortam var. Çünkü; okul müdürümüz bizleri her ne olursa olsun yargılamaz veya kırıcı söylemlerde bulunmaktan kaçınır. Olumlu ve destekleyici ifadeler kullanır. Bence idarecimiz adaleti bu biçimde oluşturuyor.

Tablo 2’de yer alan öğretmen görüşlerine göre; Okul yöneticilerinin okulda adil olmada ve öğretmenler arasında adaleti sağlayabilmelerine dair 5 katılımcının; “Demokratik ve ortak kararlar alma” başlığında görüş bildirdiği görülmektedir. Okul müdürlerinin gösterdikleri destekleyici ve motivasyon arttırıcı davranışlar, okulda adalet ortamının oluşturulmasındaki bu başlığın ortaya çıkışında etkisi olmaktadır. Konu ile ilgili olarak KÖ3’ün fikirleri şöyledir:

‘KÖ3: ‘Okulumuzda tüm personeli ilgilendiren bir karar alınacaksa müdürümüz mutlaka demokratik bir biçimde hepimizin

görüş ve önerilerini dinler ve kararı ortak paydaya göre alır. Böylelikle herkes fikrini özgürce paylaşabildiği için alınan karara da aidiyet hisseder ve adaletli bir tavır sergilenmiş olur. Okul yönetiminizin demokratik tutumu ile adaletli ortamı sağladığına inanıyorum. Benim için demokratik alınan kararlar herkese eşitlik sunduğu için adalet noktasında çok kıymetli.'

Okul İdarecilerinin Adaletin Sağlanmasında Kullandıkları İletişim Türlerine Dair Bulgular

Bu alt problem ile ilgili bilgilere ulaşmak amacıyla katılımcılara; 'Okul yöneticinizin, okul ortamında adaleti sağlamak için hangi iletişim çeşitlerini kullanmaktadır? Okul yöneticinizin; okuldaki öğretmenler ile kurduğu iletişimde ortaya koydukları davranışları hakkında ne düşünüyorsunuz? sorusu sorulmuştur. Soruya verilen cevaba göre elde edilen veriler analiz edilmiş ortaya çıkan başlıklar ve kodlar tablo 3'de ortaya konmuştur.

Tablo 3. Okul yöneticilerinin kullandıkları iletişim biçimlerine dair görüşler

Alt Temalar	Sayı	Katılımcılar
Sözlü İletişim	18	KÖ1,KÖ2,KÖ4,KÖ7,KÖ8,KÖ9,KÖ 10, KÖ11,KÖ12,KÖ13,KÖ16, KÖ18,KÖ19 KÖ21,KÖ23,KÖ26,KÖ28, KÖ30
Yazılı İletişim	12	KÖ3,KÖ5,KÖ6,KÖ14,KÖ15,KÖ17, KÖ20,KÖ22,KÖ24,KÖ25,KÖ27,KÖ29

Tablo 3’de yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde; okul yöneticilerinin okul ortamında adaleti ortaya koymak için kullandıkları iletişim biçimlerine dair öğretmen fikirleri sözlü iletişim ve yazılı iletişim alt temalarında ortaya konmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen görüşlerine göre; okul idarecileri, okul ortamında adaleti sağlarken sözlü iletişimi daha çok tercih etmektedirler. 18 öğretmen sözlü iletişim başlığında görüş belirtmiş, 12 öğretmen yazılı iletişim başlığında görüş belirtmiştir.

Tablo 3’de yer alan öğretmen görüşlerine göre; sözlü iletişimin kullanımına daire

18 öğretmen fikir belirtmiştir. Okul yöneticilerinin adaleti ortaya koyma noktasında iletişim becerilerinin önemli bir faktör olması bu başlığın oluşmasında muhtemel etkili olmuştur.

KÖ21: idarecimizi dile hakimiyeti, düzgün üslubu ile bizlerle kurduğu iletişimde oldukça başarılı görüyorum. Anlatmak istediği konuyu kısa ve öz biçimde bizlere aktardığı için kendisini gönüllülükle ve istekle dinliyoruz. Hepimize karşı üslubunun eşit ve saygılı olması; iletişimdeki bu başarısı okulda adaleti sağlama konusunda oldukça önemli diye düşünüyorum.

KÖ26: ‘İdarecimiz bizleri dikkatle dinler, sorunlarımızı çekinmeden kendisine aktarabiliyoruz. Bizi rahatlatacak çözümler bulduğuna inanıyorum.’

KÖ4: ‘Müdürümüz bizlerle kurduğu iletişimde hep destekleyici ve motivasyon arttırıcı bir tutumdadır.’

Tablo 3’de yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde; okul yöneticilerinin okul ortamında adaleti ortaya koymak için

kullandıkları iletişim biçimlerinden bir diğeri ise; ‘yazılı iletişimdir. Bu başlıkta12 öğretmen fikir beyan etmiştir.

Adaletin ortaya konmasında sözlü iletişimin eksik kaldığı noktalar olduğunda yazılı ve resmi iletişimin devreye girmesi ve gerekli işlemlerin yapılması bu başlığın meydana gelmesinde etkili olmuş olabilir.

Konuya dair KÖ14’ün görüşleri şu şekildedir:

KÖ14: ‘Okul yöneticimiz okulda adaleti sağlama noktasında genel itibariyle yazılı iletişimi kullanmaktadır. Bu tutumu nedeniyle okuldaki iletişim görevlerin hatırlatıldığı, resmi ve soğuk bir iletişim. Belirli gruplardan sadece yöneticilerimizin mesaj atabilmeleri de okuldaki adaleti olan güveni zedeleyen bir tutum.’

Okul İdarecilerinin İş Bölümü ve Görevlendirme Yaparken Sergiledikleri Davranışlar ile İlgili Görüşler

Bu alt problem ile ilgili bilgilere ulaşmak amacıyla katılımcılara; ‘Okul yöneticiniz, okulda iş bölümü ve görevlendirme yaparken hangi davranışları ortaya koymaktadır? sorusu sorulmuştur. Soruya verilen cevaba göre elde edilen veriler analiz edilmiş ortaya çıkan başlıklar ve kodlar tablo 4’de ortaya konmuştur.

Tablo 4. Okul yöneticilerinin iş bölümü ve görev dağılımında ortaya koydukları davranışlara ilişkin bulgular

Alt Temalar	**Sayı**	**Katılımcılar**
Yetenek ve başarı	24	KÖ1,KÖ2,KÖ4,KÖ5,KÖ7,KÖ8, KÖ9,KÖ11,KÖ12,KÖ13,KÖ14,KÖ15,KÖ17 ,KÖ19,KÖ20,KÖ21,KÖ22,KÖ23, KÖ25,KÖ26,KÖ27,KÖ28,KÖ29, KÖ30
Ayrımcılık ve iltimas	6	KÖ3,KÖ6,KÖ10,KÖ16,KÖ18, KÖ23

Tablo 4'de yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde; okul yöneticilerinin öğretmenler arasında iş bölümü ve görevlendirme yaparken gösterdikleri tutumlara dair öğretmen fikirleri yetenek ve başarı ve ayrımcılık ve iltimas başlıklarında ortaya konmuştur. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin çoğunluğu; okul idarecilerinin, iş bölümü ve görevlendirme yaparken yetenek ve başarıyı önemsediğine inanırken; 6 kişinin ise; yöneticilerin iş bölümü yaparken ayrımcı davranıp iltimas gösterdiklerine inandıklarını göstermektedir.

Tablo 4'de yer alan öğretmen görüşlerine göre; öğretmenler arasında iş bölümü ve görevlendirme yapılırken, yetenek ve başarı başlığında 24 öğretmenin fikir beyan ettiği ortaya konmuştur. Yöneticilerin, okuldaki iş ve görev dağıtımında yetenekli ve başarılı kişileri seçmeleri bu başlığın meydana gelmesinde etken olabilir.

Bu konuda fikir bildiren KÖ13 VE KÖ17 şunları iletmiştir:

KÖ13: ‘Okulda herhangi bir konuda iş bölümü yapılacaksa müdür bey o alanda başarılı ve yetenekli olan kim ise onu görevlendirir. Herkesin kendi branşına uygun bir dağılım sağlanıyor. Müdür beyin bu konuda adil olduğuna inanıyorum.’

KÖ17: ‘Okul idarecimiz bir konuda görevlendirme yapacağı zaman oldukça dikkatli bir şekilde seçim yapar. Vazifeyi vermeden önce öğretmene isteyip istemediklerini sorar. Bu tutumundan çoğunluk memnun diyebiliriz. Gönüllülük esaslı olduğu için motive bir şekilde işleri gerçekleştiriyoruz.’

Tablo 3’e göre; okul müdürleri öğretmenler arasında iş bölümü ve görevlendirme yaparken, 6 öğretmenin ayrımcılık ve iltimas konusunda fikir beyan ettiği görülmektedir. Okul idarecileri, iş bölümü ve görevlendirme yaparken bazı öğretmenlere iltimas göstermesi, bu kodun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Bu kodda görüş bildiren KÖ 23 şunları ifade etmiştir:

KÖ23: ‘idareci öğretmenleri görevlendirirken belirli kişileri ayırıyor. Uğraştırıcı vazifelerde sorun yaşadığı öğretmenleri görevlendiriyor. Bu durum beni ve arkadaşlarımı rahatsız ediyor ve okulumuzun ortamı bozuluyor.’

Okul Yöneticileri Öğretmenlerinin Ödüllendirirken Kullandıkları Kriterler İle İlgili Bulgular

Bu alt problem ile ilgili bilgilere ulaşmak amacıyla katılımcılara; ‘Okul yöneticiniz, öğretmenleri ödüllendirirken hangi ölçütleri temel almaktadır? sorusu sorulmuştur. Soruya verilen cevaba göre elde edilen veriler analiz edilmiş ortaya çıkan başlıklar tablo 5’de ortaya konmuştur.

Tablo 5. Okul yöneticilerinin öğretmenleri ödüllendirirken kullandıkları ölçütlere dair görüşler

Alt Temalar	Sayı	Katılımcılar
Yüksek Verim	15	KÖ1,KÖ2,KÖ4,KÖ5,KÖ9,KÖ11 ,KÖ13, KÖ14,KÖ16,KÖ18,KÖ19,KÖ22, KÖ23, KÖ25,KÖ30
Başarıya Ulaşma	9	KÖ3,KÖ6,KÖ8,KÖ10,KÖ15,KÖ17,KÖ26 , KÖ27,KÖ29
Kayırmacılık	6	KÖ7,KÖ12,KÖ20,KÖ21,KÖ24, KÖ28

Tablo 5'de yer alan öğretmen görüşlerine göre; okul yöneticilerinin öğretmenleri ödüllendirirlerken gösterdikleri davranışlara ve ölçütlere dair fikirleri; yüksek verim, başarıya ulaşma ve kayırmacılık başlıklarında ortaya konmuştur. Öğretmen görüşlerine göre; öğretmenlerin çoğunluğu, okul idarecilerinin, ödüllenme yaparken yüksek verimi ve başarıyı önemsediğine inanırken; 6 kişinin ise; yöneticilerin ödüllendirme yaparken ayrımcı ve kayırmacı davranıp iltimas gösterdiklerine inandıklarını göstermektedir.

Tablo 5'de yer alan öğretmen görüşlerine göre; öğretmenler arasında ödüllendirme yapılırken, yüksek verim başlığında 15 öğretmenin fikir beyan ettiği ortaya konmuştur. Yöneticilerin, okuldaki ödül dağıtımında performansı yüksek kişileri seçmeleri bu başlığın meydana gelmesinde etken olabilir. Bu kodda fikir bildiren KÖ9 VE KÖ16 şunları iletmiştir:

KÖ9: ‘idaremiz ödül veriminde bence başarılı. Ödül verilen arkadaşlarımızın haklarıyla bu ödülü aldıklarına inanıyoruz ve bu adil tutum ortamımızı olumlu yönde etkiliyor. Hepimizi çalışma ve ortaya ürün koyabilme anlamında teşvik ediyor.’

KÖ16: ‘Yöneticimiz okulumuzda ödüllendirmeye önem verir ve oldukça sık biçimde de gerçekleştirir. Bu okulda çalışan tüm öğretmenleri motive ediyor. Müdürümüz çalışmalarımıza değer verir, inceler bizleri destekler. İdaremizi başarılı buluyorum.’

Öğretmenler arasında ödüllendirme yapılırken, başarıya ulaşma başlığında 6 öğretmenin fikir beyan ettiği ortaya konmuştur. Yöneticilerin, okuldaki ödül dağıtımında başarı gösteren kişileri seçmeleri bu başlığın meydana gelmesinde etken olabilir. Bu kodda fikir bildiren KÖ8 şunları iletmiştir:

KÖ8: ‘idarecimiz ödüllendirme için okuldaki başarıya önem veriyor. Öğrencilerin başarılı olduklarında müdürümüze göre öğretmen de ödüllendirilmeyi hak ediyor olarak algılanıyor. Dönem sonundaki sınavlarda öğrencilerimiz yüksek başarılar elde ettiler ve idarecimiz karne gününde bizleri plaket ile ödüllendirdi ve hepimizi motive edici bir konuşma yaparak bizleri teşvik etti.’

Öğretmenler arasında ödüllendirme yapılırken, kayırmacılık başlığında 9 öğretmenin fikir beyan ettiği ortaya konmuştur Okul yöneticilerinin okuldaki ödül dağıtımında kayırmacılık yolunu seçtiği bu başlığın meydana gelmesinde etkendir. Bu kodda fikir beyan eden KÖ24 şunları iletmiştir:

KÖ24: ‘Okulumuzda öğretmenlere ödül verme geleneği var bu adil olunsa motive edici bir durum olabilir ancak; ödül alan arkadaşlarımıza baktığımızda çoğunun benzer özelliklere sahip

olduğunu görüyoruz. Ya aynı sendikaya mensuplar ya da müdür beye yakın olan her fırsatta soluğu yanında alan arkadaşlar. Bu durum ödül sistemine olan inancımızı zedeliyor ve çalışma azmimiz düşüyor.'

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma kapsamında; okul müdürlerinin okuldaki adalet ile ilgili tutumlarına dair öğretmen fikirlerini ve düşüncelerini ortaya koymaya çalışılmıştır. Bu amaçla; 30 branş öğretmeni ile iletişim kurulmuş ve görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda çeşitli alt başlıklarda verilen yanıtlar incelenerek belirli sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre; okul müdürlerinin okul ortamlarında genel olarak adil tutumlar gösterdikleri fakat; bazı okul müdürlerinin de adaleti sağlama konusunda belirli eksiklikleri olduğu ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin adaleti sağlama noktasında var olan eksikliklerinin giderilmesinin gerekli olduğu alanlar ortaya konmuştur. Okulda adil bir ortamın sağlanması öğretmenlerin okula bağlılığı, öğretmenlerin çalışma motivasyonları açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin; idareye güvenmesi, alınan kararların adil olduğuna inanmaları okul iklimine olumlu etki etmektedir. Ulaşılan sonuçlar içerisinde önemli görülen bir diğer konu da okul idarecilerinin etkili iletişim konusunda başarılı olmalarıdır. İletişim; iyi bir çalışma ortamının anahtarıdır ve sağlıklı kurulan iletişim bu ortama yansır. Olumsuz iletişimsel tutumlar okul iklimini olumsuz etkileyecek ve bu da çıktılara yansıyacaktır. İletişimin sağlıklı kurulamadığı okullarda öğretmenlerin keyifli çalışmaları mümkün olmayacak dolayısıyla bu öğrencilere ve diğer paydaşlara da sirayet edecektir. Okul idarecileri iletişim olarak

genellikle sözlü iletişimi kullanmaktadırlar ve bu durum liderlik güçlerinin etkin olduğunu göstermektedir. Yazılı tebliği sıkça kullanmak öğretmenlerle idare arasında resmileşmeyi arttıracak ve iki kesim arasında iletişimsel duvarlar örülecektir. Resmi dil ve yazılar elbette kullanılmalıdır ama mümkün olduğunda öğretmenlerle olan iletişimde sözlü kanalları kullanmak faydalı olacaktır.

Okullardaki adil olmayan tutum ve davranışların okul ortamına ve öğretmenlere en büyük yansıdığı nokta; öğretmenlerin verim ve performansı olmaktadır. Öğretmenlerin adil olmayan uygulamalarda (iş bölümü, ödüllendirme, karar alma, iletişim) verimlilikleri

olumsuz etkilenmektedir. Bu sonuç ilgili literatür ve çalışmaların sonuçları birbiriyle tutarlılık göstermektedir. Tan (2006) konu ile ilgili yapmış olduğu çalışmada iş bölümü ve ödül dağılımında okullarda adil olmayan bir tutumun varlığına dikkat çekmiş ayrıca; okulda bulunan bireylerin tamamının kuruma aidiyetini ve olumlu bakış açısını şekillendiren ilk durumun adalet olduğunu ortaya koymuştur.

Okulda yapılan iş bölümü ve görevlendirme konusunda öğretmenlerin gözlem gücü ortaya çıkmaktadır. Müdürlerinin kime ne şekilde görev verdiği, zor görevlerin kimlere nispeten daha rahat görevlerin hangi öğretmenlere verildiği konusu okullarda dikkat çekmektedir. Yetenek ve başarının göz önüne alındığı görevlendirmelerden okuldaki öğretmenler rahatsız olmamakta aksine mutlu olmaktadırlar. Yetenek ve başarıya dair yapılan iş

bölümü ve görevlendirmeler okulda adil ortamı sağlama, idareye güven duyma davranışlarını pekiştirdiği görülmektedir.

Okulda ödüllendirme yapılırken kullanılan ölçütlerin de ne derece önemli olduğu çalışmada ortaya konmaktadır. Başarıya dayalı, emeğe dayalı yaklaşımlar adalete hizmet ederken; kayırmacı ve iltimasçı tutumların adil ortama zarar verdiği ve vereceği görülmektedir. Bu durumlar idareye olan güveni sarsmakta ve öğretmenlerin başarı göstermelerine engel olmaktadır. Franz, (2004)'a göre çalışanlar, yönetimin kararlarını adil yöntemlerle verdiğine inandığı takdirde, örgüte bağlıkları artar, yöneticilerine daha fazla güvenirler. Bu durum çalışanların performanslarını artırabilir. Ödüllendirme öğretmenleri motive etmektedir ve idaresi tarafından ödüllendirilmek öğretmenleri mutlu etmektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde; okul idarecilerinin okul ortamında adaleti ortaya koymakta ortalamanın üzerinde bir performans ortaya koydukları görülmektedir. Adaletli ortamların oluşturulması ve var olanların daha adil olabilmeleri noktasında; kayırmacılığın, iltimasın kesinlikle ortadan kaldırılması; başarıya, yeteneğe göre değerlendirmeler yapılması liyakata önem verilmesi, öğretmenlerin de fikirlerinin alınması ve demokratik ortamlar oluşturulması oldukça önemli görülmektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonucuna göre; okul idarecilerinin adil bir çalışma ortamı sağladıkları fakat; belirli ve bariz görülen, öğretmenleri ve çalışma ortamını olumsuz etkileyen aksaklıkların da giderilmesi ve düzeltilmesi önem arz ettiği ortaya konmuştur.

İncelemenin neticelerine göre; düzeltilmesi gereken sorunların çözümüne ilişkin getirilecek öneriler şunlardır:

1. Okul idarecileri; karar alırlarken okuldaki öğretmenlerin de fikir ve önerilerini daha fazla dikkate almalıdır.

2. Okul idarecileri; adil bir tutum sergilemeli ve herkese eşit davranış göstermelidirler.

3. Okul yöneticileri; öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında hangi nedenle olursa olsun kayırmacılık ve yandaşlığa izin vermemelidir.

4. Ödüllendirme yapılırken adil olunmalı; başarıya ve yeteneğe önem verilmelidir.

5. İş bölümü ve görevlendirmeler; yeteneğe dayalı olmalıdır.

6. Okul idarecileri; herkesin saygı duyduğu kimseler olmalı, etkin ve lider davranışlar sergilemelidir.

Okullarda adalet kavramı ile alakalı olarak yapılan önceki çalışmalara bakıldığında; örgütsel adalet konusu çevresinde, ilk ve orta öğretim okulları ile ilgili olduğu ve sınırlı kaldıkları görüşmüştür. Araştırmacıların; Üniversitelerde de adalet kavramı ile ilgili araştırmalar yapmaları, üniversitelerdeki bireylerin kuruma olan aidiyetini, mesleki doyumlarını ve yeterliliklerini, performanslarını, motivasyonlarını arttırıp, bireyler arasındaki iletişimi de olumlu yönde etkileyecektir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1984). Öğretmenlerin okuldaki kararlara katılımı. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akçay, A. (2000). Orta öğretim kurumu müdürlerinin gösterdikleri etkileme davranışlarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Akyüz, Ü., Demirkasımoğlu, N. ve Erdoğan, Ç. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütündeki Yöneticilerin Örgütsel Adalet Algıları, Eğitim ve Bilim Dergisi, 38(167), 273-288.

Atalay, İ. (2005). Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Ay, G., ve Koç, H. (2014). Örgütsel adalet algısı ve örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: öğretmenler üzerinde bir inceleme. İşletme Araştırmaları Dergisi, 72-85.

Babaoğlan, E., ve Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2), 87-101.

Cansoy, R. ve Polatcan, M. (2018). Türkiyede okullarda örgütsel adalet araştırmaları: ampirik araştırmalara bir bakış. 5th International Symposium on Chaos, Complexityand Leadership, 168.

Çelik, V. (2013). Eğitimsel liderlik. Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002).Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü. Ankara: Anı Publishing.

Dilek, H. (2005). Liderlik tarzlarinin ve adalet algisinin; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). Gebze Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Dündar, T. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

İşbaşı, J. Ö. (2001). Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü. Yönetim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 51-73.

Korkmaz, İ. (1998). İlköğretim okulu müdürlerinin; müfettişlerin, yönetici teftiş ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Özdemir, A. (2013). Okul Yöneticilerindeki Adalet ve Liyakat ile Öğretmenlerdeki Sadakat ve Gayret Arasındaki İlişki, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19(1), 99-117.

Özen, J. (2002). Adalet kuramlarını gelişimi ve örgütsel adalet türleri. Hukuk Felsefesi ve Sosyoloji Arşivi, 5, 107 – 117

Tan, Ç. (2006). “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algıları.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Uysal, M. (2014). Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, F. (2002). Çalışma Yaşamında Örgüte Bağlılık ve Örgütsel Adalet İlişkisi." Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, K. (2016). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(1), 289-316.

BÖLÜM II

Yoksulluk, Türleri ve Nedenleri[1]

Şerife ÇİÇEK[2]
Hüseyin YOLCU[3]

1. Giriş

Yoksulluk, çok boyutlu bir kavram olup insanlık tarihi kadar eskiye dayanan ve toplumların büyük bir kısmında görülen bir olgudur. Yoksulluğun geçmişinin çok eskilere dayandığı belirtilmesine rağmen, alan yazının ortak bir yoksulluk tanımı üzerinde fikir birliği sağlanamamıştır çünkü kavram çok yönlü ve karmaşık bir yapı taşımaktadır. Dünyanın en zengin ülkelerinde bile yoksulluk içinde yaşayan insanlar vardır ve genellikle kendileri ve

---

[1] Birinci yazarın ikinci yazarın sorumluluğunda hazırlanan yüksek lisans tezinin kuramsal kısmından yararlanılarak üretilmiştir.

[2] Uzm Öğr., Milli Eğitim Bakanlığı, Taşköprü Fen Lisesi, Kastamonu/ Türkiye. Orcid: 0000-0002-1075-2439, serifeflower82@gmail.com.tr

[3] Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kastamonu/ Türkiye. Orcid: 0000-0001-9974-8446, hyolcu@kastamonu.edu.tr

aileleri beslenme, barınma, sağlık, ulaşım gibi temel mal ve hizmetleri karşılamakta zorluk yaşamaktadır.

Yoksul nedir? Bu sorunun yanıtı yoksulluğun dar ve geniş anlamları çerçevesinde yanıtlanabilir. Rowntree (1902) dar anlamda yoksulluğu açlık ve yeterli gıda alamama durumuyla açıklamaktadır. Ancak yoksulluğu bu dar anlamda düşünmek oldukça yanıltıcı olduğunun belirtilmesi gerekmektedir. Arpacıoğlu & Yıldırım (2011) yoksulluk kavramını geniş anlamda; bireylerin beslenme, giyim, barınma, eğitim, sağlık, altyapı ve kültürel gereksinimlerinden yoksun kalma durumu olarak açıklamaktadır. Bu çalışmada sırasıyla, yoksulluk kavramı ve tarihi süreçte gelişimi, yoksulluk türleri ve yoksulluğu etkileyen nedenler üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonunda ise kısa bir değerlendirme ve öneriye yer verilmiştir.

2. Tarihsel Süreçte Yoksulluk Kavramı ve Gelişimi

Rowntree'nin yoksulluk kavramına ilişkin yaklaşımında, bireyin temel fiziki ihtiyaçlarını karşılayamaması vurgulanmıştır (Arpacıoğlu & Yıldırım, 2011). Yoksulluk başlangıçta bireylerin veya ailelerin gelirinin sosyal olarak kabul edilebilir yaşam standartlarına ulaşamaması durumunu ifade eden ekonomik bir olgu olarak anlaşılmıştır. 1981'de Dünya Bankası, (World Bank, [WB]) yoksulluğu, grubun bir kısmının sosyal olarak tanınan ve genel olarak zevk alınan diyete, yaşam koşullarına kavuşma ve aktiviteye katılma yeteneğinden yoksun olması olarak tanımlamıştır (WB, 1981).

Amartya Sen (1985) yetenek ve hak sahibi olma yoksulluğu kavramını ortaya koymuş ve yoksulluğun yalnızca düşük gelir değil,

aynı zamanda temel kapasiteden yoksunluk olduğunu belirtmiştir. WB'nin 1990'da yayımladığı Dünya Kalkınma Raporu'nda (World Development Report) yoksulluk; gelir ve tüketim eksikliği, eğitim ve sağlık hizmetlerine erişim kısıtlılığı ile toplumsal ve politik yaşama katılım yetersizliği gibi unsurlarla tanımlanmıştır (Eroğlu, 2010). Daha sonra yetenek yoksulluğu kavramı insani gelişme endeksine Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, (United Nation Development Programme, [UNDP], 1990), insani yoksulluk endeksine (UNDP, 1997) ve çok boyutlu yoksulluk endeksine (UNDP, 2010) dönüşmüştür. 2000'li yıllardan sonra ise kavram; kırılganlık, riske açık olma, söz hakkı eksikliği ve güçsüzlük gibi boyutlarıyla ele alınmıştır (Coşkun & Tireli, 2010). İlk başlarda ekonomistlerin üzerinde durduğu yoksulluk kavramı, derinlemesine yapılan araştırmalarla yoksulluğun ekonomik yetersizlikler, sosyal dışlanmalar, fırsat veya kamu hizmetlerinin eksikliği ve bu eksikliklerin riskine maruz kalma veya savunmasızlığı içerdiği kabul edilmiştir (Bourguignon & Chakravarty, 2003; UNDP, 2010; Liu & Xu, 2016; Zhou & Liu, 2022).

Yoksulluk; kişi ya da hane halkının gelir düzeyinin yetersiz olması ya da asgari yaşam standartlarını karşılayacak gelire sahip olamamasıdır (Aktan, 2002). Diğer bir ifadeyle, genel nüfusun çoğunluğuna kıyasla, yoksul olarak kabul edilen bireyler maddi yoksunluğa neden olan kaynaklara, varlıklara ya da gelire erişememesidir. Yoksulluğun tanımlanmasında, yalnızca gelir ya da tüketim odaklı yaklaşımlar yetersizdir. Bireylerin asgari düzeyde yaşayabilmeleri için kamusal ve yarı kamusal hizmetlerden yararlanma, otonomi, haysiyet ve gurur gibi etkenlerin de yoksulluğu belirlemede dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir

(Aktan, 2002). Yoksulluk, “aç kalmak”, “eğitim alamamak”, “barınacak bir eve sahip olamamak”, “hasta olmak ve tedavi olamamak”, “işsiz olmak ya da iyi bir işi olamamak”, “kirli su nedeniyle çocuğunu kaybetmek”, “ne olacağını bilmeden korku içinde yaşamak ve çocuklarının geleceği için endişelenmek”, “ümitsizlik”, “eşit olamamak” ve “özgür olamamak” gibi çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır (Gündoğan, 2008).

Yoksulluk; ahlak, bilgi, ekonomi, siyaset ve karakter gibi birçok unsuru etkileyen geniş kapsamlı ve çok faktörlü bir terim olarak ele alınmaktadır. Ewhrudjakpor' a (2015) göre, bir bireyin ekonomik yoksulluğu, yiyecek, barınma, ilaç, giyim, temiz su, eğitim ve ısınma gibi temel yaşam ihtiyaçlarının sürekli kalıcı olması durumudur. Baldini, Peragine & Silvestr (2017) gelir düzeyinin bir bireyin refahını değerlendirmek için yeterli bir ölçüt olmadığını belirtmektedir çünkü kişisel ve toplumsal yaşam standardı pek çok farklı değişkenlere bağlıdır. Bu nedenle gelir veya tüketim düzeyi sadece yoksulluk ve eşitsizliğe indirgenemez; yoksulluk, yaşamın çeşitli yönlerini dikkate aldığı için çok boyutlu bir kavram olarak görülmelidir. Şenses’e (2017) göre yoksulluk; küreselleşmenin bir başka boyutu olarak insanların günlük ihtiyaç duydukları besinleri karşılayamaması, sağlık ve eğitim hizmetlerinden yararlanamaması, yeterli altyapıya, ulaşım imkanlarına ve gelire sahip olamaması durumu olarak tanımlanabilir. Günümüzde, gelişmiş, gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkeler dahil olmak üzere tüm ülkeler bu sorunla karşı karşıyadır. Türk Dil Kurumu (2021), yoksulu; maddi anlamda sıkıntı çeken; yoksulluğu ise ülke kapsamında insanların gelir düzeyi eksik olarak yaşam sürmesine neden olan durum olarak ifade etmektedir. Roser (2023), Birleşmiş Milletler’e (United Nations,

[UN]) göre bir kişi dünyanın neresinde olduğuna bakılmaksızın 1,90 (ABD Doları, [$]) dan az bir parayla geçimini sağlamaya çalışıyorsa yoksulluk içinde yaşadığı varsayılmaktadır ve buna yoksulluk sınırı denir. En son küresel istatistiklere göre dünyada her on kişiden biri aşırı yoksulluk içinde yaşamaktadır.

Günümüzde yoksulluk ne dar anlamda ne geniş anlamda ele alınmakta ve farklı boyut ve türleriyle ilişkilendirilerek nitelendirilmektedir. Yapılan açıklamalar ve kavramsal çerçeveler ışığında, yoksulluk konusunda hâlâ evrensel bir tanım üzerinde uzlaşmaya varılamamıştır. Ancak, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde toplumların büyük bir bölümünü etkileyen, çok boyutlu ve dinamik bir sorun olduğu konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Bu bakış açısıyla, yoksulluk üzerine yapılan tanımlamalardan yola çıkarak farklı yoksulluk türlerinin ele alınması gerektiği ifade edilmektedir.

3. Yoksulluk Türleri

Yoksulluk sınıflandırmasında farklı standartlar ve yöntemler ele alınmıştır. Bu bağlamda yoksulluk çok yönlü bir kavram olduğu için genel olarak; mutlak yoksulluk, göreli yoksulluk, insani yoksulluk, nesnel yoksulluk, öznel yoksulluk, kırsal yoksulluk-kentsel yoksulluk, birincil ve ikincil yoksulluk, olağanüstü yoksulluk, kronik yoksulluk, döngüsel yoksulluk ve yeni yoksulluk şeklinde aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

3.1. Mutlak Yoksulluk

Ülkeler arasında mutlak yoksulluk sınırı için farklı yorumlar olabilir, uluslararası karşılaştırmalar için standart kabul edilmiş bir gereksinim paket maliyeti esas alınabilir. Teorik olarak, tüm

ülkelerde sabit görülen "mutlak" bileşen ile her bir ülkenin kendine ait "göreceli" bileşeninden oluşabilir. Mutlak yoksulluk boyutunu değerlendirirken her ülkede gözlemlenebilecek en düşük yoksulluk sınırının ne olduğu sorulabilir. Bu da mutlak yoksulluğun anlaşılması açısından yoksulluk sınırı için minimum kabul edilebilen bir gösterge olarak görülmektedir (Ravallion, Datt & Walle, 1991). Mutlak yoksulluk, asgari bir ihtiyaç sepeti satın almanın maliyeti üzerinden hesaplanır ve gelir değişse bile bu sepetin içeriği sabit kalabilir. Bu sınır, zaman zaman güncellenmekte ve gelir-gider istatistiklerine göre farklılık gösterebilmektedir (Madden, 2000). Mutlak yoksulluk, bir bireyin temel refah seviyesine ulaşamaması durumu olarak tanımlanabilir. Yoksulluğun ölçülebilmesinde bireylerin minimum tükettikleri gereksinimlerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde ise milli yoksulluk sınırı genellikle gıda yoksulluğu yöntemine dayanarak belirlemekte ve uluslararası kıyaslamalar için WB tarafından önerilen 1 veya 2 $ yoksulluk sınırını da kullanmaktadırlar (Gündoğan, 2008). Mutlak yoksulluk; beslenme, barınma, giyim ve sağlık gibi en temel ihtiyaçlarının karşılanması için gereken minimum gelir ve harcama düzeyini ifade eder (Aksan, 2009).

Öztürk ve Çetin (2009), mutlak yoksulluk seviyesi için iki temel faktörden söz etmektedir: Birincisi, hane halkının büyüklüğü ve ihtiyaç duyduğu mal ve hizmetlerdir. İkincisi ise bu mal ve hizmetlerin fiyatlarıdır. Bu faktörler, yoksulluk çizgisini oluşturan para miktarını belirler. Eğer bireyin geliri bu çizginin altındaysa yoksul olarak üstündeyse yoksul olmayan olarak tanımlanır. İncedal (2013), günlük geliri ile 2400 kalorilik bir beslenme düzeyini karşılayamayan kişilerin WB'ye göre mutlak yoksul olarak kabul

edildiğini ve bu oranın, belirlenmiş minimum refah düzeyine ulaşamayan bireylerin toplam nüfusa oranını gösterdiğini ifade etmektedir.

Dünyanın her yerinde mutlak yoksul bireylerin varlığı kaçınılmaz hale gelmiştir ve bu kişilerin yaşamlarını sürdürebilmesi için asgari ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir (Kuş, 2019). Mutlak yoksulluk, yaşamda kalma ihtiyaçlarına odaklanır ve mutlaklık ve nesnellik özelliklerine sahiptir (Wang & Liu, 2020). Sonuç olarak mutlak yoksulluk, en temel insani ihtiyaçların karşılanamama ve minimum harcama kapasitesine sahip olamama durumu olarak özetlenebilir. Bu bağlamda, insanların asgari yaşam düzeyi için ihtiyaçlarının tespit edilmesi önem taşımaktadır.

3.2. Göreli Yoksulluk

Yoksulluk derecesini yansıtan diğer bir kavram olan göreli yoksulluk; aralarında mutlak yoksullukla ilişki olmasına karşın belirgin farklar bulunmaktadır. Göreli yoksulluk; öznel, kronik ve dinamik özelliklere sahip olmakla birlikte fırsat eksikliğine ve haklardan yoksun olmaya odaklanır (Wang & Liu, 2020). Göreli yoksulluk, bir hane halkının toplumdaki ortalama gelire sahip diğer hane halkı arasındaki gelir farkını ortaya koyan bir kavramdır (Yaşar & Taşar, 2019). İnsanların sosyal varlıklar oldukları göz önüne alındığında, toplumda asgari tüketim düzeyinin altında kalan bireyler göreli yoksul sayılır. Ancak bu asgari tüketim düzeyinin ölçütü, toplumların gelişmişlik seviyesine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Kişilerin sadece biyolojik değil, aynı zamanda sosyal ihtiyaçlarının da olduğu hesaba katılması gerektiği için yaşamlarını sürdürebilmek adına gerekli tüketim seviyesi toplumun genel refahına göre belirlenir.

Mutlak yoksulluk göreli yoksullukla bazı durumlarda örtüşmektedir (Baysal, 2019). Göreli yoksulluk, yoksulluk eşiğinin ülkenin ortanca gelirine göre belirlendiği bir durumu ifade eder. Bu durum, ülkeler arası refah farklarını dikkate almaz ve yalnızca ortanca gelir üzerinden bir karşılaştırma sunar. Örneğin, A ve B ülkeleri aynı göreli yoksulluk oranına sahip olsa bile A ülkesinde düşük gelirli kesimin gelirlerinde hızlı bir artış gözlemlenirken, B ülkesinde gelirler sabit kalabilir. Bu durumda, B ülkesi daha düşük göreli yoksulluk oranına sahipken, A ülkesindeki yoksul bireyler, B ülkesindekilerden daha iyi bir durumda olabilir (Scruggs & Allan, 2006). Yine mutlak yoksulluk açısından bir toplumda yoksul olmayabilirken göreli yoksulluk açısından yoksulluk içinde bulunan bir grup bulunmaktadır (Şenses, 2017). Göreli yoksullukta, düşük gelirli ya da ortalama gelir seviyesinin altında kalan bireyler yoksul sayılmaktadır. Bu nedenle bireylerin gelir ve refah dağılımındaki eşitsizlikler ön plandadır (Arpacıoğlu & Yıldırım, 2011). Toplumdaki bireylerin ihtiyaçlarını karşılama durumu, toplumun ortalama refah ve tüketim düzeyi gibi kavramlar göreli yoksulluk bağlamında önemli bir rol oynamaktadır.

3.3. İnsani Yoksulluk

İnsani yoksulluk ve gelir yoksulluğu kavramları arasında bir ilişki olduğu bilinmesine karşın farklı özelliklere sahiptir. Başka bir deyişle; bireylerin mutlak gelirlerine göre gelir yoksulluğu belirlenmekte iken beslenme yetersizliği, kısa yaşam süresi, anne-çocuk sağlığı hizmetinden mahrum olma, okuma yazma eksikliği ve hastalıklara meyilli olma gibi temel ihtiyaçlardan yoksun olma ya da sınırlı olması insani yoksullukla ifade edilebilir. İnsani yoksulluk, bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için mal, hizmet, enerji,

temiz su, hijyen, eğitim ve iletişim gibi temel kaynaklara erişimlerinin olmaması ya da sınırlı olması olarak tanımlanır (Bayındırlık ve İskân Bakanlığı, 2009). İnsani yoksulluk, yetersiz beslenme, sağlık ve eğitim hizmetlerine erişememe, okur-yazarlık eksikliği ve barınma gibi sorunları öne çıkaran diğer yoksulluk türlerinden ayrılır. Ayrıca, siyasi süreçlere katılamama, yönetimden ve kültürel faaliyetlerden dışlanma gibi toplumsal katılım eksikliklerini de kapsar. Özellikle çocukların yetersiz beslenmesi ve temiz suya ulaşamaması da insani yoksulluk kapsamında değerlendirilen önemli faktörlerdir (Çakılcı, 2019). 1990'dan bu yana UNDP, ülkelerin insani gelişmişlik düzeyini değerlendirmek amacıyla; İnsani Gelişme Endeksi'ni (Human Development Index, [HDI]) kullanarak ülkelerin yaşam beklentisi, eğitim durumu ve gelir düzeyi gibi boyutlardaki yoksunluklarını değerlendirmiştir (Mangaraj & Aparajita, 2020). Türkiye bu endekste otuz yılda dikkate değer bir gelişme göstererek HDI değeri 1990'da 0,598 iken, 2022'de % 43 artışla 0,855'e yükselmiştir. HDI'nın üç boyutunun tümünde de ilerleme kaydeden Türkiye'nin; 1990 ve 2022 yılları arasında doğuşta beklenen yaşam süresinin 10,8 yıl, ortalama öğrenim süresinin 4,4 yıl, beklenen öğrenim süresinin ise 10,8 yıl artış gösterdiği görülmektedir. Aynı dönemde, ülkede kişi başına düşen gayri safi milli gelir ise % 154,3 yükselmiştir (İnsani Gelişme Raporu, Human Development Reports [HDR], 2023).

3.4. Nesnel Yoksulluk

Objektif yoksulluk olarak da bilinen nesnel yoksullukta; kalori miktarı, gelir ve harcamalar gibi kriterler dikkate alınarak bireylerin ihtiyaçları uzmanlar tarafından belirlenir (Aktan, 2002). Moisio'ya (2004) göre nesnel yoksulluk, yoksulluğun neden meydana geldiği

ve bu durumdan kurtulmak için nelerin gerekli olduğuyla ilgilenir. Nesnel yoksulluk durumunda kaynaklar çok kısıtlıdır ve yaşam standartları oldukça düşüktür. Ancak bu tür yoksulluğu ölçmek her zaman kolay değildir. Maddi kaynakların eksikliği, bireylerin gelirlerine bağlı olarak ölçülebilirken sosyal kaynakların durumu daha karmaşık bir değerlendirme gerektirir. Kaya (2011) ise çalışmasında, bazı bireyler yaşamlarını sürdürebilmek için temel gıda sepetlerini tercih ederken diğerleri fiziki varlıklarını sürdürmek için gerekli olmayan gıdalara yönelebilmekte olduğunu ifade etmiştir. Bu yüzden nesnel yaklaşımda ihtiyaçlar, uzmanlar tarafından belirlenen mal ve hizmetleri karşılamak için gereken minimum maliyeti ifade eden bir asgari ihtiyaç seviyesi olarak tanımlanır.

3.5. Öznel Yoksulluk

Öznel yoksulluk olarak da adlandırılan subjektif yoksulluk, bireylerin kendi algılarına dayanarak temel ihtiyaçlarını karşılayıp karşılayamadıklarını değerlendirdikleri bir yoksulluk türüdür. Yoksulluğun tanımı, hane halkının kendi değerlendirmesine bırakılır ve geniş çaplı anketlerle toplumun kabul edebileceği asgari yaşam standardı belirlenir; bu da refah düzeyi ile gelir arasındaki ilişkiyi yoksulluk sınırı olarak tanımlanır (Ersungur & Topçuoğlu, 2014). Kişilerin yaşamının farklı yer ve zamanında karşılaşabilecekleri bir yoksulluk türü olup çok boyutlu bir kavramdır (Alem, Köhlin & Stage, 2014). Katılımcıların yoksulluğu nasıl hissettiklerini değerlendirdikleri çalışmalarda, bu yoksulluğun çeşitli sınırlamalarla tanımlandığı görülmüştür. Sekiz ana tema altında bu sınırlamalar; finansal durum, maddi koşullar, ihtiyaçların yerine getirilmesi, yetkinlikler, manevi veya dini değerler, duygusal

ilişkiler ve psikolojik sağlık gibi başlıklar altında toplanmıştır (Andayani, Hardjono & Anggarani, 2018). Yoksulluk, sosyal bir yapı olarak şekillenir ve öznel yoksulluk, bu yapının bir yansıması olarak bireylerin kendilerini yoksul hissetme biçimlerine odaklanır (Chen, 2020).

3.6. Kırsal Yoksulluk

Yoksulluk, büyük ölçüde kırsal bir olgu olarak varlığını sürdürmektedir. Dünya genelinde herhangi bir yoksul kişi seçildiğinde bu kişinin kırsal bölgelerde çiftçilik ya da tarım işçiliği ile geçimini sağlama olasılığı oldukça yüksektir (Dercon, 2009). Küresel nüfusun yaklaşık %55'i kentsel alanlarda, %45'i ise kırsal alanlarda yaşamaktadır. Kentleşme artmaya devam etmekte olup kentsel alanlarda yaşayan insanların oranının 2050 yılına kadar yaklaşık %68'e (yaklaşık 7 milyona) ulaşacağı tahmin edilmektedir (UN, 2023). Türkiye nüfusunun ise yaklaşık % 67,9'u kentlerde, %17,3'ü kırsal bölgelerde yaşamaktadır. Geri kalan % 14,8'i ise orta yoğunluklu kentlerde ikamet etmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2024). Kırsal alan ile ilgili üretim ve dağıtım sistemlerinden ortaya çıkan bu yoksulluk türünde, tarım ve hayvancılık gibi temel geçim kaynaklarındaki zorlukların en büyük nedenleri olarak topraksızlık ve vasıfsız iş gücü öne çıkmaktadır (Öztürk, 2008). Tarımsal üretim yapacak toprağa sahip olamamak ve düşük ücretli işçilik, kırsal yoksulluğu belirgin hale getirmektedir. Kırsal alanda geçim koşullarının zorlaşması ve umutların tükenmesi, insanların kitleler halinde kentlere göç etmesine neden olmakta; bu da kentsel yoksulluk olarak adlandırılan farklı yoksulluk biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır (Erdugan, 2011). Kırsal yoksulluğun şehir yaşamına taşınması, kentlerde gelir ve sosyal eşitsizlikleri

artırmakta; ve beraberinde birçok sorunu gün yüzüne çıkarmaktadır. Kırsal yoksulluk, biraz daha fazla yaygın bir biçimde yaşanmakta ve şehirlerdeki yoksul olma oranının artmasına neden olmaktadır (Topgül, 2013). Yoksulluğu mekânsal ayrım ile ifade eden iki kavramdan biri olan kırsal yoksulluk ve boyutları kentsel yoksulluğun da oluşumuna fırsat hazırlamakta ve birbiri ile etkileşimde bulunmaktadır.

3.7. Kentsel Yoksulluk

Kentlerde yaşamını sürdüren insanların farklı nedenlerden kaynaklı asgari yaşam standartlarına erişemeyip yeterli kaynak ve konuma sahip olamama durumu olarak tanımlanan kentsel yoksulluk kavramına ilk kez 1996 yılında Birleşmiş Milletler İnsan Yerleşimleri Programı raporunda yer verilmiştir (Batmaz, 2016). Bu durum, beraberinde sağlık, eğitim, barınma, güvenlik ve altyapı gibi temel ihtiyaçların yoksunluğunu da getirmektedir. Kentsel yoksulluk, özellikle yoksul bireylerin toplumdan dışlanmasına ve bireyin psikolojisi üzerinde olumsuz etkiler yaratmasına neden olarak hissedilmektedir (İnceler, 2019). Aslında, gelişmekte olan dünyada kentsel tabanlı yoksulluğun büyümesi; ekonomik küreselleşme faktörleri ve daha geniş bir servet dağılımını teşvik etmeyen zayıf yönetim sistemleriyle yakından ilişkilidir (Jenkins, 2000). TÜİK (2023) verilerine göre, Türkiye'de kentsel yoksulluk oranı, eş değer hane halkı kullanılabilir fert medyan gelirinin % 50'i dikkate alındığında % 13,5'e, medyan gelirin % 60'ı dikkate alınarak yapılan hesaplamada yoksulluk oranı % 21,3, % 40'ı dikkate alındığında ise %7 olarak kaydedilmiştir.Kentsel yoksulluğun ülke genelinde değerlendirilip genel yoksulluk seviyesinin tespit edilerek bölgeler arasındaki farklılıklar anlaşılabilir.

3.8. Olağanüstü Yoksulluk

Ultra yoksulluk, olağanüstü bir yoksulluk düzeyi olarak tanımlanır. Günlük kalori alımının belirli bir eşiğin altında kalan, yani kalori ihtiyacının %80'i ya da daha azını karşılayabilen bireylerin yaşadığı yoksulluk durumudur (Lipton, 1983). Bu tür yoksulluk, geleneksel yoksulluktan daha derin bir düzeye sahiptir ve uzun süreli, geniş çaplı etkileri olan bir olgudur; bireyler cehalet, kötü yaşam koşulları gibi unsurlarla karşı karşıya kalır. Olağanüstü yoksulluğa karşı en yenilikçi ve kapsamlı yaklaşımlar, 1972 yılında kurulan ve 1974'te mikrofinans projeleriyle çalışmalarına başlayan Bangladeş Kırsal İlerleme Komitesi tarafından yürütülmüştür (Emran, Robana & Smith, 2009). Olağanüstü yoksulluk içinde yaşayan bireylere genellikle kronik yoksul ifadesi de kullanılabilir. Gıda ve Tarım Örgütü ile Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization, [WHO]) tüm gelirini harcayıp her şeye karşın günlük ihtiyacı olan 2400 k/cal kalori karşılayamayan bireyleri "olağanüstü yoksul" tanımıyla ifade eder (Aksan, 2009). WHO'a göre, bir kişinin beş yıl veya daha uzun bir süre boyunca yoksulluk içinde kalması, bu kişinin ekonomik olarak toparlanma olasılığını oldukça zorlaştırır. Bu uzun süreli yoksulluk hali, bireylerin toparlanmasının neredeyse imkânsız olduğunu düşündürür. Uzun süreli yoksulluğun, eğitim ve sağlık gibi temel hizmetlere erişim eksikliği nedeniyle derinleştiği ve bu kişilerin ekonomik kalkınmaya katılımının zor olduğu vurgulanmaktadır. Devlet Planlama Teşkilatının [DPT] 2000 tarihli raporu da benzer şekilde, bu bireylerin topluma kazandırılmalarının büyük zorluklar içerdiğine dikkat çekmiştir (DPT, 2000). Dünyada yaşanan aşırı yoksulluk durumunu 2030 yılına kadar bitirmenin bu konu hakkında daha odaklı ve

sürdürülebilir çalışılması gerektiği vurgulanmaktadır (Olinto & ark., 2013).

3.9. Kronik Yoksulluk

İnsanların beş yıl gibi bir zaman diliminden daha uzun bir süre olağanüstü yoksulluk içinde kalmaları ve bu durumdan kurtulmalarının mümkün görünmemesi, onları "kronik yoksul" olarak tanımlanmasına neden olmuştur (DPT, 2001). Kronik yoksulluk, sadece ekonomik sıkıntılarla sınırlı olmayıp uzun yıllar boyunca süregelen ve genellikle bir nesilden diğerine aktarılan bir yoksulluk türüdür (Kothari, 2002). Yoksulluk kavramları çerçevesinde, yoksulları sınıflandırmak ve farklı yoksulluk türlerine neden olan faktörleri anlamak, nesiller boyunca sürebilen kronik yoksulluğun anlaşılmasına katkı sağlar. Bu bilgiler, özellikle kronik yoksulluk içinde olanların küresel kalkınmanın faydalarından yararlanmasını sağlayacak politikalar ve sosyal eylemler üretmekte etkilidir (Hulme & Shepherd, 2003). Yoksullukla mücadelede iki temel yaklaşım bulunur. Bunlardan ilki önleyici yaklaşım; diğeri ise kurtarıcı yaklaşımdır. Bazı insanlar belli bir eşik seviyesine kadar geçici olarak yoksul durumuna düşer ve kendi çabalarıyla iyileşebilirler. Bu noktada, sosyal dayanışma ağları, afet yardım paketleri ve işsizlik sigortası gibi hükümet veya bir takım dış ajanslar desteği ile sağlanan güvenlik ağları, insanların kronik yoksulluk sınırını aşmalarını önler. Kurtarıcı yaklaşım ise insanların yoksulluktan tamamen kurtulmalarına yardımcı olmayı hedefler. Arazi reformları, okul beslenme programları, mikrofinans girişimleri veya tarımsal destek projeleri gibi uygulamalar, insanların kronik yoksulluktan çıkış yollarını bulmalarını sağlar (Barrett, 2005).

3.10. Yeni Yoksulluk

Bilindiği gibi kapitalizmin 1970'li yılların ortalarında girdiği yapısal krize karşı olarak neoliberal ideoloji ve onun politikaları bir çözüm olarak ortaya konulmuştur. Bu politikalar; devletin ekonomik ve sosyal alanlarda daha önce sosyal devlet anlayışı bağlamında üretmeyi üstlenmiş olduğu eğitim, sağlık, sosyal, güvenlik vb. kamusal hizmetlerden piyasa güçlerinin lehine hızla geri çekilmesini savunmaktadır (Yolcu, 2010). Dünya genelinde üretim ve tüketim modellerini dönüştürerek eşitsizliklerin artmasına yol açan politakalar yoksulluğa yeni bir boyut kazandırmıştır. Yoksulluk, kentlerde daha fazla insanı etkileyen ve kalıcı nitelik kazanan bir durum haline gelmiş, bu nedenle "yeni" olarak tanımlanmıştır (İpek, 2015). Küresel, ulusal ve kurumsal baskıların bir ürünü olan yeni yoksulluk, özellikle zihinsel engelliler, evsizler ve savunmasız gruplar gibi bireyleri hedef almaktadır (DeVerteuil, 2003). Yeni yoksulluk, yalnızca düşük gelir ve temel ihtiyaçlara erişim eksikliğinden kaynaklanan mutlak yoksulluktan farklıdır; daha çok, insanların yaşamlarını iyileştirme kapasitelerinin kısmen ya da tamamen ortadan kalkmasıyla ilişkilidir. Ayrıca kronik işsizlik, ekonomik, sosyal ve siyasi alanlarda toplumdan dışlanma gibi sorunlarla karşılaşan ve bu durumdan kurtulma umudu olmayan bireylerin yaşadığı bir yoksulluktur (Topgül, 2013). Özellikle eğitime erişimde yaşanan eşitsizlikler, konut, beslenme, güvence eksikliği, işssizlik ve toplumsal dışlanma ile birlikte eğitimden mahrum olarak yoksulluk nesiller arası aktarılmaktadır (Özgültekin, 2023).

4. Yoksulluğa Neden Olan Faktörler

Yoksulluğun nedenlerini ve yoksul olarak tanımlanan kişilerin kim olduğunu anlamaya yönelik çeşitli çalışmalar yapılmış, bu çalışmaların sonucunda farklı görüşler öne sürülmüştür. Yoksulluğun çok boyutlu bir kavram olması nedeniyle değişik yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Özellikle yoksulluğun ekonomik, politik ve sosyal yönleri göz önünde bulundurulduğunda, hangi yaklaşımın doğru olduğu konusunda bir uzlaşıya varılamadığı söylenebilir.

Yoksulluğun dinamikleri kişisel (yaş, eğitim, sağlık durumu, çalışma koşulları ve etnik kimlik), hane halkı (aile büyüklüğü, sağlık ve eğitim düzeyi, ailede çalışan ya da iş gücüne katılamayanların oranı, aile mal varlığı ve aile reisinin cinsiyeti), topluluk ve bölgesel (altyapı imkanları, toprak sahipliği, kamu mal ve hizmetlerine erişim, sosyal yapı ve sermaye) ile ulusal düzeyde (doğal kaynaklar, küresel ekonomiyle entegrasyon, iklim koşulları, genel eşitsizlik durumu, siyasi ve idari yapı) sınıflandırılabilir (Haughton & Khandker, 2009).

Yoksulluk kavramında farklı değişkenler ve etkenler yer alırken aynı zamanda yoksulluğun nedenlerinin ele alınmasında da çeşitli farklılıklar mevcuttur. Bu bağlamdaki ifadeler ülkeye, eğitim düzeyine, dini inançlara, yerleşim yerine ve gelişmişlik seviyesine göre değişiklik gösterebilir (İncedal, 2013). Yoksulluk, makro nedenler (bireyin ve hanesinin kontrolü dışında gerçekleşen ekonomik krizler, savaşlar ve doğal afetler gibi olaylar) ve mikro nedenler (bireyin ya da ailesinin sosyo-demografik özellikleri, yaş, eğitim ve cinsiyet gibi kişisel kararlar) olarak iki ana başlık altında incelenebilir (Kabakçı, 2017). 21. yüzyılda yoksulluk, dünya

genelinde karşılaşılan en önemli zorluklardan biri olarak görülmektedir. 2019 yılında 1,3 milyar insanın yoksul olarak yaşadığı tespitlerine erişilmiş ve 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Gündemi, dünyanın neresinde ve hangi türde olursa olsun, yoksulluğun ortadan kaldırılmasını hedeflemiştir. Yoksulluğun pek çok boyutunun birbiriyle ilişkili ve birbirini güçlendirici nitelikte olduğu için yoksulluğa neden olan faktörlerin de çeşitlilik gösterdiği belirtilmektedir (Gweshengwe & Hassan, 2020).

Yoksulluğun karmaşık ve dinamik yapısından ötürü, nedenleri birçok farklı başlık altında ele alınmaktadır. Bu nedenler arasında küreselleşme, ekonomik faktörler (büyüme ve gelir dağılımı, iş gücü piyasası ve işsizlik, enflasyon ve ekonomik krizler), sosyal ve demografik etkenler (hızlı nüfus artışı, hane halkı yapısı, eğitim seviyesi, yerleşim yeri, göç ve sosyal dışlanma gibi) bulunmaktadır.

4.1. Küreselleşme

Kapitalizmin etkisiyle şekillenen küreselleşme, Birinci Dünya Savaşı'na katılan ülkelerin kalkınmasını hedeflerken az gelişmiş ülkelerin yoksullaşmasına neden olmuştur. Bu süreç, dünyadaki en zengin ve en yoksul kesim arasındaki farkın kapanamayacak bir seviyeye gelmesine yol açmıştır. Türkiye de neoliberal politikaların uygulanmasıyla 1980 sonrası bu durumu daha yoğun hissetmiş ve birçok kazanç fırsatını kaçırmıştır (İnceler, 2019). Küreselleşme sürecinde, gelişmiş ülkelerin ekonomileri gelişme kaydederken az gelişmiş ülkelerin ekonomileri tam olgunlaşamamış ve bu ülkeler sosyal ve ekonomik yapılarında yeniden yapılanmaya gitmek zorunda kalmıştır. Uygulanan programlar sonucunda, yoksullar eski gelir seviyelerini devam ettirebilmek için daha fazla çalışıp veya geliri az işlerde çalışmak durumunda kalmışlardır. Aynı zamanda iş

gücü piyasasındaki bu değişimlerle birlikte gelir dağılımı da git gide daha dengesiz hale gelmiştir (Şenses, 2017).

Küreselleşme, yoksullar arasında kazananlar ve kaybedenlerin ortaya çıkmasına neden olmuş hatta aynı bölgedeki iki farklı çiftçi bile bu süreçten zıt biçimde etkilenmiştir. Aynı ülkede ya da bölgede yapılan bir ticaret reformu, kırsal tarım üreticilerinin gelir kaybına neden olmakta ancak aynı ürünlerin kırsal ya da kentsel tüketicilerinin gelir kazanmasını sağlamaktadır (Harrison, 2006). Gelir dağılımı eşitsizliği, işsizlik, toplumsal ve mekânsal ayrışma, kamu hizmetlerinde azalma ve göç gibi faktörler ülkeler arasında ve ülkeler içinde büyük farklılıklara yol açarak yoksulluğun artmasına neden olmaktadır (Yayla, 2018). Küresel dünyada zenginlik arttıkça yoksulluğun da artması, bir çelişki gibi görünse de büyüme ve gelir dağılımı gibi etkenler yoksulluğun başlıca nedenlerinden biri olarak öne çıkmaktadır.

4.2. Ekonomik Nedenler

Ekonomik nedenlerin yoksulluk üzerindeki etkileri ele alındığında; büyüme ve gelir dağılımı, iş gücü piyasası ve işsizlik ve enflasyon ve ekonomik krizler yer almaktadır. Bunlara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

4.2.1. Büyüme ve gelir dağılımı

Gelir dağılımı, ekonominin belirli bir döneminde üretilen gelirin, üretime katkıda bulunan kişiler arasında nasıl paylaşıldığını ifade eder. Gelir dağılımındaki dengesizlikler ve eşitsizliklerin yüksek olduğu toplumlarda geçim zorlukları, mutsuzluk ve sosyal bunalımlar görülmekte, bu da sağlıksız ve dengesiz bir ekonomik yapı oluşturmaktadır. Böyle bir ortamda kötü beslenme, sağlıksız

yaşam koşulları, düşük eğitim seviyesi ve niteliksiz insan kaynağı gibi sorunlar toplumsal huzursuzluğa yol açmaktadır (Yalçın, 2008). Bu konuda iki önemli soru gündeme gelmektedir: Birincisi, büyüme sürecinin gelir dağılımı üzerinde nasıl bir etkisi olduğu, ikincisi ise büyümenin yoksulluğu nasıl etkilediği ile ilgilidir. Bir ülkede büyüme ile gelir dağılımı dengesizleşirse yoksulluğun olumsuz etkileri daha da derinleşir (Şenses, 2017). Başarılı kalkınma yalnızca ekonomik büyümeyi sağlamakla kalmayıp gelir yaratan ve bunu daha eşit bir şekilde dağıtan büyümeyi de kapsaması gerekmektedir (Afonso, Schuknecht & Tanzi, 2010).

Gelir eşitliği, üretim faktörlerine (emek, toprak, sermaye) göre dağıtılan bir ulusal gelirdir. Ancak ekonomik büyüme gelir dağılımını eşit bir şekilde üretmezse iki önemli sorun ortaya çıkabilir: Gelir uçurumu ve yoksullukta artış. (Todaro & Smith, 2012). Ekonomik büyüme, gelir dağılımı ve yoksulluk arasındaki ilişki oldukça karmaşıktır. Özellikle az gelişmiş ülkelerde büyüme ile yoksulluk arasındaki bağlantı daha belirgindir. Hızlı ekonomik büyümenin, yoksullukla mücadelede en etkili yollardan biri olduğu yaygın bir şekilde kabul edilmektedir (Çakılcı, 2019). Büyüme, insani gelişmeyi destekleyerek, ekonomik kalkınmayı hızlandırırken, yoksulluk üzerindeki etkileri, özellikle ücretler açısından farklılık gösterebilir. Yoksulluğun azalması, büyük ölçüde yoksulların ekonomik faaliyetlere ne kadar katıldığına bağlıdır.

Gelir dağılımı, bir ülkenin ekonomik gelişimi sırasında eşitsizlikten göreceli bir eşitliğe doğru dalgalanabilir. Kişi başına düşen gelirin artmasıyla, büyüme oranları arasındaki bu bağlantı daha belirgin hale gelir ve ekonomik büyümenin eşitsizliği azalttığı savunulabilir (Niyimbanira, 2017). Ancak büyümenin yoksulluk

üzerindeki etkilerini doğru anlamak için büyümenin hangi unsurlarla gerçekleştiğini ve bu kazanımların nasıl dağıtıldığını değerlendirmek gerekir. Bu değerlendirme, iş gücü piyasaları, kadınlar, çocuklar ve dezavantajlı gruplar gibi önemli ekonomik unsurları göz önünde bulundurmalıdır (Yayla, 2018). Ekonomik büyüme ile yoksulluk arasındaki ilişkisi aynı zamanda gelir dağılımı üzerinden de değerlendirilebilir.

Gelir dağılımının nasıl bölüşüldüğü ve yoksul hanelere nasıl iletildiği, büyüme ile yoksulluk arasındaki ilişkiyi belirleyen faktörlerden biridir (Gencer, 2019). Yoksulluk ve gelir eşitsizliği genellikle birlikte ele alınsa da aslında farklı kavramlardır. Gelir eşitsizliği, ekonomik kalkınma için bir tehdit oluşturabilir ve sosyal gerilimler ile siyasi istikrarsızlıklara yol açabilir (Santarelli & Figini, 2002). Bir ülkenin ekonomik büyüklüğünü ve zenginleşmesini ölçmenin yollarından biri de milli gelirdir. Gayri Safi Yurt İçi Hasıla rakamları, bir ülkenin ekonomik değerini gösterir ancak bu değerin nasıl paylaşıldığı da yoksulluk sorununun çözümü açısından büyük önem taşır (Bayrakdar, 2020).

4.2.2. İş gücü piyasası ve işsizlik

Araştırmacıların işsizlik ve yoksulluk ilişkisine yaklaşımı iki yönlüdür. Bazıları işsizliğin doğrudan yoksulluktan etkilendiğini savunurken bazıları daha yoksul ülkelerin her zaman daha yüksek işsizlik oranlarına sahip olmadığını belirtir. İşsizlik ve yoksulluk günümüz dünya ekonomisinin karşı karşıya olduğu iki yakın ilişkili sorundur (Hassan, Khalid & Kayani, 2016). Yoksulluk ve iş gücü arasındaki bağlantı oldukça güçlüdür. Yoksulluk içinde yaşayan bireyler, geçimlerini sağlamakta zorlanmakta ve sabit bir iş

bulmakta güçlük çekmektedirler; bu da onları işsizlik gibi sorunlarla karşı karşıya bırakmaktadır (Gündoğan, 2008).

İşsizlik ve yoksulluk arasındaki bağ incelendiğinde işsiz kişilerin yaşı, eğitim düzeyi, işsizlik nedeni ve ne kadar süredir çalışmadıkları gibi faktörlerin, bu iki olgu arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu görülmektedir. Yoksulluk ile iş gücü piyasaları arasındaki bağlantı ise bir işte çalışanlar ve çalışmayanlar arasında ya da çalışmasına karşın yoksulluk çeken bireyler, yani "çalışan yoksullar" ve "işsizler" olarak farklı kategorilerde ele alınmaktadır (Şenses, 2017). İstihdam ve işsizlik, her ülkede ekonomik ve sosyal sonuçları açısından önemli bir konu olarak değerlendirilmekte ve ülkelerin gelişim düzeylerine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Gelişmiş ülkelerde çalışan yoksulluğu oranı daha düşüktür. Buna ek olarak düşük ücretler de iş gücü piyasalarında görülen yoksullukla ilgili önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Düşük ücretler, aile gelirini olumsuz etkileyip gelir eşitsizliğini artırmakta; iş gücüne katılımı düşürmekte ve bu da yoksulluğun daha da artmasına neden olmaktadır (Çakılcı, 2019).

İşsizlik, yoksulluk riskini artırırken eşitsizlik üzerinde de olumsuz etkilere sahiptir. İşsiz bireyler, hem kendileri hem de aileleri ve yaşadıkları toplum üzerinde birçok olumsuz sosyal etkiyle karşı karşıya kalmaktadır. Yüksek ve kalıcı işsizlik, refah devleti için iki önemli sorun yaratmaktadır: İlki, mali kaynakları zorlaması, ikincisi ise işsizliğin doğurduğu yoksulluk ve eşitsizlikten dolayı refah programlarına olan talebin artmasıdır (Saunders, 2002). Renahy & ark., (2018) ise işsizlikten kaynaklanan en önemli sonuçlardan birinin, piyasa ekonomileri için kritik bir kaynak olan gelir kaybı olduğunu vurgulamışlardır. İşsiz bireylerin maruz kaldığı

maddi zorluklar, özellikle sağlık hizmetleri başta olmak üzere, yoksul bireyler üzerinde birçok risk doğurmaktadır. Sonuç olarak işsizliğin azalması ve ekonomik büyüme oranının artması, yoksulluğun azalmasına katkıda bulunmakta ve olumsuz etkilerini hafifletmektedir.

4.2.3. Enflasyon ve ekonomik krizler

Enflasyon, bireylerin aynı miktarda para ile daha önce alabildikleri mal ve hizmetlerden, fiyatların yükselmesi sonucu artık faydalanamaması durumudur. Bir ülkede enflasyon yaşandığında bireyler umutsuzluk ve çaresizlik hissine kapılarak ihtiyaçlarını karşılamak ve daha fazla gelir elde etmek amacıyla kayıt dışı sektörlerde çalışmaya ya da suça yönelmeye eğilim gösterebilirler (Bilgiç, 2020). Daha açık bir ifadeyle, enflasyon paranın satın alma gücünün sürekli düşmesi ve bunun sonucunda daha fazla paranın daha az mal ve hizmet peşinde koşmasıyla ekonomiyi olumsuz etkilemesidir. Enflasyon oranı, bir ülke nüfusunun yaşam standardını doğrudan etkilemektedir (Ogbebor, Oguntodu & Oyinloye, 2020). Fiyatların sürekli artması ve paranın değer kaybetmesi, tüketicilerin satın alma gücünü azaltarak genel bir fiyat artışına neden olur.

Enflasyon düzeyinin sürekli artması, gelirini tamamen tüketime harcayan yanı sıra gereksinimlerinii karşılayamayan bireylerin yoksullaşmasını beraberinde getirir. Tahmin edildiği gibi bu durum, yoksulları daha da yoksullaştırırken zenginlerin daha fazla zenginleşmesine yol açar (Cerev & Yenihan, 2018). Bunun ekonomiye yansımasında birçok olumsuz sonuç bulunmaktadır. Bunlardan ilki, enflasyon toplumun alım gücünü aşındırarak ekonomik büyümede bir azalmaya neden olur. İkincisi, fiyatların

sürekli artması her enflasyon krizinde, tüketim sepetlerinin küçülmesiyle yoksul kesimleri daha fazla etkilenir. Üçüncü ise enflasyon yerel para biriminin değer kaybetmesine yol açarak ekonomik istikrarsızlığa neden olur (Khan & Gill, 2010).

Ekonomik kriz, ülke ekonomisinde ani bir şekilde ortaya çıkarak makro ve mikro düzeyde derin etkiler yaratan değişimlerin sonuçlarıdır. Ülkelerin kendine özgü durumlarına göre ortaya çıkan krizlerin nedenleri farklı şekillerde meydana gelmektedir (İncedal, 2013). Siyasal, ekonomik, teknolojik ve ekolojik alanlardaki hızlı değişimler, ekonomik krizlerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Üretimde yaşanan ani daralmalar, fiyatlardaki keskin düşüşler, işsizlik oranındaki artış, ücretlerdeki gerilemeler ve borsadaki düşüşler ekonomik krize örnek teşkil eden durumlardır (Aktan & Şen, 2001). Bu tür krizler, toplumun hem çalışan hem de çalışmayan kesimlerini ekonomik ve sosyal olumsuzluklarla karşı karşıya bırakmakta, ayrıca panik ve huzursuzluk yaratmaktadır. Milli gelirin hızla düşmesine ve buna bağlı olarak yoksulluğun artmasına da neden olmaktadır. Özellikle makroekonomik krizlerin ortaya çıkması; beşerî, mali ve fiziki sermaye birikiminin yavaşlamasına neden olarak ülke ekonomisini ve toplumsal refahı olumsuz etkilemektedir (Yalçın, 2008).

5. Sosyal ve Demografik Nedenler

Yoksulluğu etkileyen sosyal ve demografik nedenler başlığı altında sırasıyla; hızlı nüfus artışı, hane halkı yapısı, eğitim durumu, yerleşim yeri ve göç ele alınmıştır.

5.1. Hızlı nüfus artışı

Nüfus artışı, belirli bir ülke, eyalet, şehir ya da ilçede yaşayan insan sayısındaki artışı ifade eder. Bir bölgedeki nüfus artışını belirlemek için, o bölgedeki doğum oranı ile göç sayısının toplamından ölüm oranı ve göç sayısı çıkarılarak hesaplama yapılır. Nüfusun artış hızı, belirli bir zamandaki nüfusun birey sayısında artış gösterip göstermediğine bakarak belirlenmektedir. Nüfusta artış meydana geldiğinde pozitif büyüme oranı, nüfusta azalma meydana geldiğinde ise negatif büyüme oranı gerçekleşir (Pawar, 2020). Nüfus artışının genellikle gelişmekte olan ülkelerde, gelişmemiş bölgelerde ve kırsal alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir.

Bir ülkenin gelişmişlik göstergelerinden biri olan kişi başına düşen Gayri Safi Milli Hasıla nüfus artışı ile ilişkilidir. Eğer bir ülkenin ekonomik büyüme hızı, nüfus artış hızının gerisinde kalıyorsa bu durum o ülkenin kalkınma düzeyinin düşük olduğunu işaret eder. Nüfus artışı ekonomik büyümeyle aynı hızda ilerlemezse milli gelirde azalma meydana gelir (Başel, 2011). Ülkenin nüfusu, mevcut ekonomik kaynakları aşarsa bu durum işsizliğin, yani yoksulluğun temel nedenlerinden birini oluşturur. Sabit gelirin daha fazla kişi tarafından paylaşılması, toplumsal refahı azaltır. Ailelerin kalabalıklaşması, bireylerin yoksulluktan kurtulma şansını daha da düşürerek yoksulluğu derinleştirir (Yalçın, 2008). Nüfus artışı, ekonomik kalkınmayla uyumlu olmazsa halkın gereksinimlerinin karşılanması mümkün olmaz ve milli gelirden elde edilen payın düşmesiyle yoksulluk önlenemez bir duruma dönüşür.

5.2. Hane halkı yapısı

Yoksulluğun türünü ve derecesini belirleyen önemli faktörlerden biri de hane halkı yapısıdır. TÜİK'in (2020) tanımına göre hane halkı, aynı evde yaşayan, temel ihtiyaçlarını ortak bir şekilde karşılayan ve ev idaresine katkıda bulunan bir ya da daha fazla kişiden oluşan bir grup insandan oluşmaktadır. Hane halkı, içinde yaşayan kişilerin yakınlık derecelerine göre kategorilere ayrılır. Bu kategoriler arasında çocuklu çekirdek aile, çocuksuz çekirdek aile, ataerkil ya da geniş aile ve tek yetişkinli aileler yer alır.

Hane halkı yapısı, yoksulluğun belirlenmesinde önemli bir rol oynar. Çalışma yaşının dışında bulunan bireylerin çok olduğu hanelerde, gelir daha fazla kişiyle paylaşıldığı için kişi başına düşen gelir azalmakta ve bu da yoksulluğun artmasına yol açmaktadır. Ortalama hane halkı büyüklüğünün yoksul kesimde genellikle 5-7 kişi arasında, yoksul olmayan kesimde ise 3-8 kişi arasında değişiklik gösterdiği bilinmektedir. Yoksul hanelerde büyük hane halkı yapısının en temel nedenlerinden biri, çocuk sayısının fazla olmasıdır (Şeker, 2008). İstihdam olanaklarının sınırlı olduğu büyük hanelerde, özellikle kırsal alanlarda yoksulluk daha yaygındır. Kişi başına düşen toprak miktarının miras yoluyla azalması da geçim düzeyinde üretim ve gelir elde etmeyi zorlaştırmaktadır.

5.3. Eğitim durumu

Eğitim seviyesinin yükselmesi, yoksulluğun etkilerini azaltmakta ancak yoksulluğun artış göstermesiyle de bireylerin eğitime erişimini kısıtlayarak eğitim seviyesinin azalmasına yol açmaktadır. Eğitim, bireylerin istihdam olanaklarını artırmakta;

topluma uyum sağlamalarına, siyasal ve toplumsal katılımda aktif roller üstlenmelerine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle yoksullukla mücadelede eğitim olanaklarının artırılması en önemli adımlardan biri olarak kabul edilmektedir (Doğan, 2014). Yoksulluk ve eğitim arasında karşılıklı ve etkileşimli bir süreç mevcuttur. Yoksul ailelerin okul giderlerini karşılayamaması, eğitime yeterli milli kaynakların ayrılmaması ve çocukların çalışmak zorunda kalması gibi etkenler, bu ailelerin eğitim hakkına erişimlerini kısıtlamaktadır. Bu nedenle, eğitimden mahrum kalan bireyler için yoksulluk kaçınılmaz hale gelmektedir (Canbay & Selim, 2010). Anne babaların okuma yazma bilmemesi ya da düşük eğitim düzeyinde olması da çocuklarının eğitimini olumsuz etkileyerek onların eğitime erişimini sınırlamaktadır. Yoksulluğun nesilden nesile aktarılmasının önlenmesinde eğitim büyük bir rol oynamaktadır (Dubrowa, 2007). Eğitim seviyesinin yükselmesi, ekonomik ve toplumsal alanlarda birçok olumlu gelişmeye katkı sağlarken eğitim seviyesinin düşmesi ise birçok olumsuzluğa neden olmaktadır. Yoksulluk, ekonomik kalkınmayı engelleyen bir durum teşkil etmektedir ve dünyanın bir çok yerinde yoksulluğun yayılmaması için mücadelede en önemli araç olarak eğitim öne çıkmaktadır.

5.4. Yerleşim yeri

Yoksulluğun önemli nedenlerinden biri de bireylerin ikamet ettiği bölgeler veya yerleşim yerleridir. Doğa ve hava koşulları, altyapı eksiklikleri, konut ve istihdam olanaklarının yetersizliği, kamu hizmetlerinin kalitesi ve ekonomideki değişiklikler gibi unsurlar, yoksulluğun bölgesel olarak farklı yoğunluklarda yaşanmasına neden olabilir. Özellikle kaynak eksikliği, olumsuz

iklim koşulları, düşük altyapı ve iş gücü potansiyeli ile suç oranlarının yüksekliği, bazı yerleşim yerlerinde yoksulluğu daha da yoğunlaştırmaktadır (Şenses, 2017). Bir bireyin yaşadığı yer, iş gücü piyasasına erişim fırsatları ve hizmetlerin kalitesi açısından önemli bir rol oynar; bu da yoksulluk üzerinde etkili olur (Bernard & Turner, 2011).

Yoksulların en fazla istihdam edildiği sektör tarım sektörüdür. Bu nedenle kırsal alanlardaki yoksulluk yoğunluğu kentlere göre daha fazladır (Cennet, 2010). Kırsal kesimde yoksulluğun temel nedenleri arasında; düşük gelir düzeyi, sınırlı tüketim alışkanlıkları ve teknolojik gelişimin yetersiz olması yer almaktadır. (İncedal, 2013). Buna karşılık, kentlerde yoksulluk; istihdam yetersizliği, işsizlik, göç hareketleri, fırsat eşitsizliği, gelir dağılımındaki adaletsizlik ve dışlanma gibi faktörlerle ilişkilidir (Yayla, 2018). Ayrıca doğal felaketler, iklim değişiklikleri, kötü konut ve yaşam koşulları gibi durumlar da yoksulluğu artıran faktörler arasındadır. Sağlıklı çevre koşullarından mahrum kalan bireyler zamanla yoksullaşma riskiyle karşı karşıya kalırlar (Bilgiç, 2020). Sonuç olarak yerleşim yerinin doğal yapısı, coğrafi konumu ve altyapı olanakları yoksulluk üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olup hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabilir.

5.5. Göç

Göç, birçok faktörün etkisiyle ortaya çıkan ve zaman içinde değişen dinamik bir süreçtir; anlık ya da durağan bir olgu değildir. Göçün temelinde nüfus ve coğrafya gibi nedenlerin bulunmasının yanı sıra etnik, ırksal, dini ve toplumsal cinsiyetle ilgili boyutları da barındırmaktadır (Güneş, 2012). Göç ve yoksulluk arasındaki ilişki de tek yönlü değildir, zengin veya fakir kesimlerden farklı nedenlerle

insanlar göç etmeye eğilim göstermektedir (Türk & Ünlü, 2016). Bazen yoksulluk, insanların daha iyi bir yaşam standardı elde etmek için göç etmelerine neden olurken göç edenler arasında da yoksulluk oluşabilir ya da bu durum hafifleyebilir. Fakir ülkeler ya da toplumlar genellikle göçmen kuşaklar yetiştirir, zengin yerlere doğru göç akışı sağlarlar. Göç politikalarının değişmesine neden olan beş ana etmen bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir: Demografik yapılar, ekonomik stratejiler, çevresel durumlar, siyasi sistemler ve sosyokültürel faktörlerdir (Oucho, 2002). Göç, hem yoksulluğu ortaya çıkarabilir hem de yoksulluktan kaynaklanabilir. Aynı şekilde, nüfus hareketleri yoksulluğu azaltabileceği gibi daha da kötüleştirebilir. Farklı bölgelerde göç, bazı yerlerde yoksulluktan kurtuluşun bir yolu iken başka yerlerde yoksulluğun artmasına neden olabilir. Dünyadaki en fakir ülkelerin çoğunun Sahra altı Afrika'da yer alması nedeniyle, göç ve yoksulluk arasındaki ilişki, Doğu Asya'nın daha gelişmiş ekonomilerinden değişik olabilir (Skeldon, 2006). İnsanlar, yaşamlarının bir kısmını ya da tamamını sürdürmek için dini, ekonomik, siyasi, sosyal veya başka nedenlerle göç hareketine katılabilirler. Kırsal alanlardan kentlere doğru göçlerin yaygın olduğu gibi, farklı yerleşim bölgeleri arasında da göç yaşanmaktadır (Çakılcı, 2019). Yoksulluk ve göç arasındaki karmaşık ilişki, farklı açılardan ele alındığında net sonuçlara varmayı zorlaştırmakta, bu da göçün yoksulluk üzerindeki etkilerini açıkça ortaya koymayı güçleştirmektedir.

6. Sosyal Dışlanma

Bireyin sosyal etkinliklerden uzak kalması, pazar ve sermaye birikim süreçlerine katılamama ya da ekonomik büyümeden yeterince yararlanamaması, sosyal dışlanmanın meydana geldiğini

gösteren bir sonucu olabilir (DPT, 2007). Sosyal dışlanma, yoksulluğun tanımlanmasında ve ölçülmesinde en son aşama olarak kabul edilir. Bir birey, yeterli gelir veya temel ihtiyaçlarını (yiyecek, barınma, giyim gibi) karşılayacak araçlara sahip olsa bile yine de fakir olabilir. Aynı şekilde, maddi olarak yeterli imkânlara ve işlevlerini yerine getirecek kapasiteye sahip olsa dahi, siyasi, sivil ve kültürel etkinliklere katılmadığında bu kişi zayıf kabul edilebilir. Bu nedenle sosyal dışlanma, refahı sadece ekonomik ve maddi yönleriyle açıklayan yaklaşımların ötesine geçen bir kavramdır (Wagle, 2002). İş gücü piyasasında marjinalleşme, yoksulluğa ve sosyal izolasyona yol açar ve dolayısıyla bu kavram, sürekli veya uzun süreli işsizlik riskini artıran bir döngüsel etkileşim oluşturur. Sosyal dışlanma riski, ülkeler arasında değişkenlik gösteren hane yapıları ve yerel sosyal ilişkilerle şekillenen kültürel modellere dayalıdır (Gallie, Paugam & Jacobs, 2003). Gelişmekte olan ülkelerde de yoksulluk ve sosyal dışlanma arasında bir ilişki görülmektedir. Az gelişmişlik, beslenme, barınma, eğitim, sağlık hizmetlerine erişimde yaşanan sıkıntılar, fiziksel yoksulluk ve istihdam eksikliği ile birleştiğinde sosyal dışlanmayı artırır. Karar alma mekanizmalarından, siyasal süreçlerden, çalışma yaşamından ve kültürel faaliyetlerden dışlanma, vatandaşlık haklarının kısıtlanmasına yol açar ve yoksulluğun kalıcı hale gelmesine neden olur (Geçgin, 2009). Yoksulluk sonucunda meydana gelen sosyal dışlanma, toplumda gelir dağılımı, toplumsal ve siyasi fırsatlarda eşitsizlik durumlarının azalmasına sebebiyet verir.

7. Diğer Nedenler

Ülkelerin yoksul ya da zengin olmasında, bulundukları bölgenin ve sahip oldukları doğal coğrafyanın büyük bir etkisi

vardır. Dünya üzerindeki coğrafi şekiller, kıtalar ve denizlerin durumu, enlem-boylam konumu, iklim, su kaynakları, toprak yapısı ve bitki örtüsü gibi faktörler, ülkelerin coğrafi özellikleriyle doğrudan bağlantılı olarak yoksulluk seviyelerini etkileyebilmektedir (İncedal, 2013). Yoksulluğun ortaya çıkmasına neden olan dışsal faktörlerden biri de insanların ve hanelerin karşılaşabileceği doğal afetlerdir. Örneğin, tarımla uğraşan bir çiftçi aniden yaşanan kuraklık nedeniyle ürünlerini kaybedebilir ve bu durumu kontrol etme imkânı olmadığında yoksullukla yüzleşmek zorunda kalabilir (Gencer, 2019). Bu tür afetlere karşı savunmasız olmak, yoksulluğun önlenmesinde ve ekonomik kalkınmanın sağlanmasında önemli bir engel teşkil eder (Sawada & Takasaki, 2017).

Bir diğer etken ise savaştır. Savaşın ardından meydana gelen olumsuz koşullar, ailelerin maddi imkânlarının azalması ya da hane reislerinin yaşamlarını kaybetmesi gibi durumlar yoksulluğu tetikleyebilir. Ayrıca, ülkeler savaş ve şiddete önemli maddi ve insan gücü kaynaklarını ayırdıkları için, bu durum da yoksulluğa yol açmaktadır. Pek çok ülke askerî harcamalara milli gelirlerinin büyük bir kısmını ayırmakta ve bu harcamalar, işsizlik ve yoksulluk gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Kesici, 2007). İç savaşlar, ekonomik sermayenin kaybolması, insanların zorla yerlerinden çıkarılması ve artan güvensizlik, savaştan etkilenen bölgelerde yoksulluğu daha da derinleştirmektedir. Aynı zamanda yoksulluk da iç savaşların nedenlerinden biri olabilir çünkü düşük gelir seviyesine sahip yoksul ülkelerde bir iç savaşın fırsat maliyeti daha düşüktür (Elbadawi, 1999).

Yoksulluğu etkileyen diğer bir faktör de ayrımcılıktır. Irk, milliyet, toplumsal cinsiyet gibi konularda meydana gelen ayrımcılık, toplumun çeşitli kesimlerini farklı şekillerde etkiler. Etnik çeşitlilik ve yoksulluk arasındaki ilişki, ekonomik büyümenin yavaşlaması, kötü eğitim sistemleri, finansal gelişmenin duraksaması ve zayıf kamu politikaları gibi etkilere yol açabilir (Churchill &s Smyth, 2017). Toplumsal cinsiyet açısından, kadınların istihdam süreleri erkeklere göre daha fazla olmasına karşın gelir ve maddi kaynaklara erişimde yaşadıkları eşitsizlikler nedeniyle yoksulluk oranları daha yüksektir (Çakılcı, 2019). Kadınlar ve erkekler arasındaki görev ve sorumluluk farklılıkları, toplumun kültürel yapısından kaynaklanmakta ve özellikle yoksul ülkelerde bu eşitsizlikler daha belirgin hale gelmektedir (Chaudhry & Rahman, 2009). Eğitim eksikliği de yoksulluğu derinleştiren bir faktördür, özellikle ilköğretime erişemeyen kız çocuklarının oranı yoksul bölgelerde daha yüksektir (Dormekpor, 2015). Bir kadının yaşı, eğitimi, evdeki çocuk sayısı ve aile gelir durumu gibi etkenler, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ve yoksulluğu artıran unsurlardır (Morrison, Raju & Sinha, 2007). Dolayısıyla ülkelerin doğal coğrafyası, savaşlar, ayrımcılık, etnik çeşitlilik ve cinsiyet eşitsizliği gibi nedenler, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde yoksulluk düzeylerini etkileyen önemli etkenlerdir.

Sonuç

Yoksulluk, tarih boyunca var olan temel bir olgudur. Algılanışı ve değerlendirilmesi, toplumsal ve ekonomik yaklaşımlara göre değişiklik gösterse de her dönemde varlığını sürdüren ve muhtemelen gelecek yıllarda devam edecek bir gerçekliktir. Gelişmiş ülkelerin, zengin ülkelerin, az gelişmiş, gelişmekte olan

ülkeleri veya yoksul ülkeleri sömürmesi, küreselleşme politikaları gibi nedenler ile yoksulluk döngüsünün ilerleyen boyutlarda da süreceği anlamına gelmektedir. Yoksulluğu ortadan kaldıracak çaba ve girişimler her ne kadar iyi niyetle olsa da bir anlamda bunun sürekliliği de önemlidir. Bu sürecin başarılı olabilmesi için hem bireysel hem de toplumsal işbirliği içinde çalışmak önemlidir.

Bireysel ve toplumsal düzeyde kısır bir döngü ile birbirini etkileyen eğitim ve yoksulluk ilişkine dikkat çekilerek yoksullukla mücadele çalışmalarında eğitime erişim engellerinin dolayısıyla kültürel ve sosyal engellerin ortadan kaldırılmasına fırsat sunan politikalar, uygulamalar, yatırımlar, kaynaklar hazırlanıp devletlerin ve sivil toplum kuruluşlarının uygulayabileceği stratejiler geliştirilebilir.

Kaynakça

Afonso, A., Schuknecht, L., & Tanzi, V. (2010). Gelir dağılımı belirleyicileri ve kamu harcamalarının verimliliği. *Ekonomik Eşitsizlik Dergisi*, 8(3), 367-389.

Aksan, G. (2009). *Yoksulluk ve yoksulluk kültürünün toplumsal görünümleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Aktan, C. (Ed.). (2002). *Yoksullukla Mücadele Stratejileri.* Ankara: Hak-iş.

Aktan, C. & Şen, H. (2001). Ekonomik kriz: nedenler ve çözüm önerileri. *Yeni Türkiye*, *Ekonomik Kriz Özel Sayısı,* 42(II), 1225-1230.

Alem, Y., Köhlin, G.& Stage, J. (2014). The Persistence of subjective poverty in urban Ethiopia. *World Development*, 56, 51–61

Alston, M. (2000). Rural poverty. *Australian Social Work*, 53(1), 29-34, doı: 10.1080/03124070008415554

Andayani, T., Hardjono & Anggarani, F. (2018). The conceptualizatıon of subjective poverty in Indonesia. *Asian Association of Indigenous and Cultural Psychology (AAICP) International Conference Proceedings*

Arpacıoğlu, Ö. & Yıldırım, M. (2011). Dünyada ve Türkiye'de yoksulluğun analizi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi,* 4(2), 60-76.

Baldini, M., Peragine, V. & Silvestr, L. (2017). Quality of government and subjective poverty in Europe. *CESifo Economic Studies*, 1–25.

Barrett, C. (2005). Rural poverty dynamics: development policy implications. *The Journal of International Association of Agricultural Economist.*

Baş, B. (2019). *Türkiye'de tarımsal dönüşüm ve mevsimlik tarım işçiliği: Adana örneği* (Master's thesis, Marmara Universitesi (Turkey).

Başel, H. (2011). Türkiye'de nüfus hareketlerinin ve iç göçün nedenleri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi,* 0 (53).

Batmaz, N. (2016). Kentsel yoksullukla mücadelede belediyelerin rolü "Keçiören Belediyesi örneği". *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 37-50.

Bayındırlık ve İskân Bakanlığı. (2009). *Kentleşme Şurâsı.*

Bayrakdar, S. (2020). Bütün yönleri ile yoksulluğun görünümü: *Türkiye. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (36), 94-120.

Baysal, Ç. (2019). *Türkiye'de yoksulluk ve 2000 yılı sonrası transfer harcamalarının yoksulluk üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.

Bernard, H.& Turner, C. (2011). Poverty and ethnicity: A review of evidence. *Joseph Rowntree Foundation.*

Bilgiç, D. (2020). *Dünyada ve Türkiye'de yoksulluk: Türkiye'de yoksullukla mücadelede sosyal yardımların ve sivil toplum kuruluşlarının etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Şanlıurfa.

Bourguignon, F.& Chakravarty, S.R., 2003. The measurement of multidimensional poverty. *J. Econ. Inequal.* 1 (1), 25–49 2003

Canbay, T & Selim, S. (2010). Türkiye'de hane halkı yoksulluğu. *Ege Akademik Bakış*, 10 (2), 627-649.

Cennet, B. (2010). *Yoksulluk ve Türkiye'de yoksullukla mücadelede sosyal politika uygulamaları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sivas.

Cerev, G. & Yenihan, B. (2018). *Yoksulluk farklı boyutlarıyla.* Bursa: Dora Basım-Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Chaudhry, I. & Rahman, S. (2009). The impact of gender inequality in education on rural poverty in Pakistan: an empirical analysis. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences,* 15.

Chen, K. (2020). Subjective poverty, deprivation, and the subjective well-being of children and young people: A multilevel growth curve analysis in Taiwan. *Children and Youth Services Review,* 119.

Churchill, S. & Symth, R. (2017). Ethnic diversity and poverty. *World Development,* 95, 285-302.

Coşkun, S. & Tireli, M. (2010). Dünya Bankası ve UNDP'nin küreselleşme-yoksulluk ilişkisine yönelik yaklaşımları. *Yardım ve Dayanışma Dergisi*, 1(1), 41-55.

Çakılcı, N. (2019). *Türkiye'de yoksulluk ve bölgesel yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

Dercon, S. (2009). Rural poverty: Old challenges in new contexts. *The World Bank Research Observer,* 24(1), 1-28.

DeVerteuil, G. (2003). Homeless mobility, institutional settings, and the new poverty management. *Environment and Planning,* A (35), 361- 379.

Devlet Planlama Teşkilatı, (2001). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı. gelir dağılımının iyileştirilmesi ve yoksullukla mücadele özel ihtisas komisyonu raporu.* Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.

Devlet Planlama Teşkilatı, (2007). *Gelir Dağılımı ve Yoksullukla Mücadele Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007/2013*, Yayın no: DPT: 2742-ÖİK:691, Ankara.

Doğan, E. (2014). *Türkiye'de yoksulluğun ölçülmesi*. T.C. Kalkınma Bakanlığı, Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Müdürlüğü, Uzmanlık tezi. Yayın no:2880, Ankara

Dormekpor, E. (2015). Poverty and gender inequality in developing countries. *Developing Country Studies.* 5(10).

DuBrowa, R. (2007). *Ending long-term poverty through education*, Master Thesis, Webster University, St. Louis, Missouri.

Elbadawi, I. (1999). Civil wars and poverty: the role of external ınterventions, political rights and economic growth. *World Bank, Washington DC*.

Emran, M., Robana, V. & Smith, S. (2009). Assessing the frontiers of ultra-poverty reduction: evidence from cfpr/tup, an innovative program in Bangladesh. *Institute for International Economic Policy Working Paper Series.*

Erdugan, F. (2010). *Türkiye'de özürlü yoksulluğu ve mücadele politikalarının değerlendirilmesi: Ankara-Keçiören örneği*. Uzmanlık tezi. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Yayını. No:50, Ankara.

Eroğlu, E. (2010). *Türkiye'de yoksulluk ve yoksulluğu önlemeye yönelik uygulanan kamusal politikaların değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.

Ersungur, M. & Topcuoğlu, A. (2014). Kalkınma planlarının yoksulluğu azaltmadaki etkisi üzerine bir analiz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2), 299-317.

Ewhrudjakpor, C. (2015). Poverty and its alleviation The Nigerian experience. *International Social Work,* 51(4), 519–531.

Gallie, D., Paugam, S. & Jacobs, S. (2003). Unemployment, poverty and socıal ısolatıon: ıs there a vicious circle of social exclusion? *European Societies,* 5(1), 1–32.doi: 10.1080/1461669032000057668.

Geçgin, E. (2009). Ankara-Polatlı örneğinde sosyal dışlanma açısından mevsimlik tarım işçiliği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1).

Gencer, İ. (2019). *Dünya'da ve Türkiye'de yoksulluk ve yoksullukla mücadele politikaları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.

Gündoğan, N. (2008). Türkiye'de yoksulluk ve yoksullukla mücadele. *Ankara Ticaret Odası Dergisi,* 42-46.

Güneş, F. (2012). *Göç, yoksulluk ve sosyal politika.* İktisadi Araştırmalar Vakfı.

Gweshengwe, B. & Hassan, N. (2020). Defining the characteristics of poverty and their implications for poverty analysis. *Cogent Social Sciences*, 6(1). doi:10.1080/233118861768669

Harrison, A. (2006). Globalization and Poverty. *Nber Working Paper*, No. 12347, Jel No. F1, O1, I3

Hassan, M. U. Khalid, M. W. & Kayani, A.S. (2016).Evaluating the Dilemma of Inflation, Poverty and Unemployment. *Bulletin of Business and Economics*, 5(2), 67-82

Haughton, J., & Khandker, S. R. (2009). Handbook on poverty and inequality. *World Bank Publications.*

Hulme, D. & Shepherd, A. (2003). Conceptualizing Chronic Poverty. *World Development*, 31(3), 403–423.

İncedal, S. (2013). *Türkiye'de yoksulluğun boyutları: mücadele politikaları ve müdahale araçları.* Aile ve Sosyal

Politikalar Uzmanlık Tezi. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü, Ankara.

İnceler, D. (2019). *Kentsel yoksulluk: Sivas ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sivas.

İnsani Gelişme Raporu, (2023). https://www.undp.org/tr/turkiye/publications/human-development-report-2023

Jenkins, P. (2000). Urban management, urban poverty and urban governance: planning and land management in Maputo. *Environment and Urbanization*, 12(1), 137-152.

Kabakçı, H. (2017), *Yoksulluğun Nedenleri*, [(Ed.) İslamoğlu, E ve Özdemir, Ç. (2017), Gelir Dağılımı ve Yoksulluk Ankara: Seçkin Yayınevi] içinde, 161-180.

Kaya, Z. (2011). *Türkiye'de yoksulluk analizi: bir probit model uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Kesici, M. (2007). Yoksulluk şiddet döngüsünün sosyal politika açısından analizi. *Çalışma ve Toplum Dergisi,* 2 (13), 121-158.

Khan, R. & Gill, A. (2010). Determinants of inflation: A Case of Pakistan (1970-2007). *J Economics,* 1 (1), 45-51. doi=10.1080/09765239.2010.11884923

Kothari, U. (2002). Chronic poverty and migration. Chronic Poverty Research Centre Working Paper No. 16. *Institute For Development Policy and Management*, University Of Manchester.

Kuş, A. (2019). *Dünya bankası'nın yoksulluk ve açlıkla mücadeledeki rolü, etkisi ve Türkiye örneği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Lipton, M. (1986). *Seasonality and ultra-poverty*. Sussex, IDS Bulletin, 17(3).

Liu, Y.& Xu, Y. (2016). A geographic identification of multidimensional poverty in rural China under the framework of sustainable livelihoods analysis. *Appl. Geogr*. 73, 62–76

Madden, D. (2000). Relative or absolute poverty lines: a new approach. *Review of Income and Wealth Series,* 46(2).

Mangaraj, BK & Aparajita, U. (2020). Constructing a generalized model of the human development index. *Socio-Economic Planning Sciences*. 70.

Moisio, P. (2004). A latent class application to the multidimensional measurement of poverty. *Quality and Quantity,* 38, 703-717.

Morrison, A., Raju, D. & Sinha, N. (2007). Gender equality, poverty and economic growth. *Policy Research Working Paper,* 4349.

Niyimbarina, F. (2017). Analysis of the ımpact of economic growth on income inequality and poverty in South Africa: the case of Mpumalanga province. *International Journal of Economics and Financial Issues,* 7(4), 254-261.

Ogbebor, P. I., Oguntodu, J. A., & Oyinloye, P. O. (2020). Inflation and standard of living in Nigeria. *Developing Country Studies,* 10(4), 53-60.

Olinto, P., Beegle, K., Sobrado, C. & Uematsu, H. (2013). *The state of the poor: where are the poor, where ıs extreme poverty harder to end, and what ıs the current profile of the world's poor?. Poverty Reductıon And Economıc Management (Prem) Network*, Number:125, The World Bank.

Oucho, JO. (2002). *The relationship between migration and poverty in Southern Africa.* seminar on regional ıntegration, Migration.

Özgültekin, A. (2023). *Bir adalet meselesi olarak yeni yoksulluk*. Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora tezi**.**

Öztürk, Ş. (2008). Kırsal Yoksulluk Ve Neo-Liberal Ekonomi Politikaları. *Journal of International Social Research*, 1(5).

Öztürk, M. & Çetin, B. (2009). Dünyada ve Türkiye'de yoksulluk ve kadınlar. *Journal of Yasar University,* 3 (11), 2661-2698.

Pawar, R. (2020). *Population growth and trend*. Studymaterial. Unipune. Ac. In.

Ravallion, M., Datt, G.& Walle, D. (1991). Quantifying absolute poverty in the developing world. *Review of Income and Wealth Series,* 37(4).

Renahy, E., Mitchell, C., Molnar, A., Muntaner, C., Ng, E., Ali, F. & O'Campo, P. (2018). Connections between unemployment

insurance, poverty and health: a systematic review. *European Journal of Public Health*, 1–7.

Roser, M. (2023). Global poverty in an unequal world: Who is considered poor in a rich country? And what does this mean for our understanding of global poverty?. *Our World in Data.*

Santarelli, E., & Figini, P. (2002). *Does globalization reduce poverty? Some empirical evidence for the developing countries.*

Saunders, P. (2002). The Direct and indirect effects of unemployment on poverty and inequality. *SPRC Discussion Paper*, No. 118.

Sawada, Y. & Takasaki, Y. (2017). Natural disaster, poverty, and development: an ıntroduction. *World Development*, 94, 2–15.

Scruggs, L. & Allan, JP. (2006). The material consequences of welfare states benefit generosity and absolute poverty in 16 OECD countries. *Comparative Political Studies*, 39 (7), 880-904.

Sen, A. (1985).Well being, agency and freedom: the Dewey lectures 1984. *J.Philos*.82(4).169-221.

Skeldon, R. (2006). Interlinkages between internal and international migration and development in the Asian region. *Population, space and place*, 12(1), 15-30.

Şeker, S. (2008). *Türkiye'de sosyal transferlerin yoksulluk üzerindeki etkileri*. Uzmanlık Tezi. Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü.

Şenses, F. (2017). *Küreselleşmenin öteki yüzü: Yoksulluk*. (Sekizinci Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları

TDK. (2021). *Türk Dil Kurumu*, Türkçe Sözlük. Ankara: TDK Yayınları.

Todaro, MP, & Smith, SC (2012). Ekonomik kalkınma. Londra, İngiltere: *Pearson Education*

Topgül, S. (2013). Türkiye'de yoksulluk ve yoksulluğun kadınlaşması. C.Ü. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 14 (1).

Türk, T. & Ünlü, H. (2016). Yoksullukla mücadele politikaları: 2000 sonrası Türkiye örneği. *Vizyoner Dergisi,* 7(14), 92-104.

Türkiye İstatistik Kurumu (2023). *100 Yılın Göstergeleri*. ISBN: 978-625-8368-49-9.

TürkiyeİstatistikKurumu.(2023).İstatistikVeriPortalı.(23/11/2024 tarihinde https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Gelir,-Yasam,-Tuketim-ve-Yoksulluk-107 adresinden ulaşılmıştır).

Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *Eğitim harcamaları istatistikleri*.(20/11/2024tarihinde https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2019-33670. adresinden ulaşılmıştır).

United Nations Development Programme (UNDP), 1990. *Human Development Report 1990.* UNDP. Oxford University Press, New York.

United Nations Development Programme (1997). *Human Development Report 1997*. OXford University Press, New York.

United Nations Development Programme. (2010). Human Development Report 2010: the Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development. Palgrave Macmillan, *New York* 2010.

United Nations Development Programme. (1997). *Human Development Report*.

United Nations (2023). *Department of Economic and Social Affairs*. (https://www.un.org/uk/desa/68-world-population-projected-live-urban-areas-2050-says-un adresinden ulaşılmıştır).

Wagle, U. (2002). Rethinking poverty: definition and meausement. *International Social Science Journal.*

Wang, S. & Liu, M. (2020). Mutlak Yoksulluktan Göreceli Yoksulluğa:Teorik İlişkiler, Stratejik Değişimler ve Politika Öncelikleri. *Güney Çin Normal Üniversitesi Dergisi (Sosyal Bilimler Baskısı),* 2020, (6): 18-29.

Word Bank, (1981). *World Development Report.1981*, Oxford University Press, New York

Yalçın, N. (2008*). Sivil toplum kuruluşları ve yoksulluk*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.

Yaşar, S. & Taşar, M. (2019). Kavramsal olarak yoksulluk ve Türkiye'de yoksullukla mücadele politikalarının etkileri. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi,* 19(38), 118-144

Yayla, R. (2018). *Türkiye'de yoksulluk ve yoksulluk kültürü: Sakarya ili örneği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.

Yolcu, H. (2010). Neo-liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamalar. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 6(12), 253–273.

Zhou, Y. & Liu, Y. (2022). The geography of poverty: Review and research prospects. *Journal of Rural Studies,* 93, 408-416.

BÖLÜM III

Pavlus'un Seyahatlerinde Konya ve Karaman Bölgesi Misyonerlik ve Eğitim Faaliyetleri*

Mehmet BİREKUL[1]

GİRİŞ

Pavlus'un hayatına dair bilgiler mektuplarında[2] ve özellikle Elçilerin İşleri'nde[3] yer almaktadır. Pavlus Hıristiyanlığın ilk yüzyılında İsa'dan sonraki en önemli isimlerden biridir. Pavlus, "Yabancıların Havarisi" olarak adlandırılmakla birlikte asıl adının Saul olduğu belirtilmektedir[4]. Aydın, ise Roma vatandaşı olarak Pavlus'un, üç isim kullandığını "Saulos (Saul)", "Paulos (Paul)",

---

[1] Hüma Okulları / www.mbirekul.com

*Dr.Mehmet Birekul, ''Pavlus'un Seyahatlerinde Konya ve Karaman Bölgesi Misyonerlik ve Eğitim Faaliyetleri ''

[2] Kutsal Kitap, Mektuplar, Türkçe Metin

[3] Kutsal Kitap, Elçilerin İşleri, Türkçe Metin

[4] Aslı Kahraman, *1912–1925 Yılları Arasında Sebilürreşad Dergisi'nde Yayınlanan Hıristiyanlıkla İlgili Makaleler ve Tahlilleri*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana, 2009, s.12

“Saoul” şeklinde belirtmektedir. Ayrıca bu isimlerden Saul’u Hıristiyan olmadan önce kullanıldığını, Pavlus’u ise Hıristiyan olduktan sonra kullanıldığını aktarmaktadır[5].

Doğum tarihi noktasında İsa’dan 5-7 yıl öncesinden, İsa’dan sonra 10’a kadar değişik tarihler verilmektedir. Örneğin; Turan, kesin tarih vermemekle birlikte Pavlus’un M.S. 1-10 yıllarında Tarsus’ta doğduğunu ve Roma vatandaşı olan bir diaspora Yahudi’si olduğunu belirtmektedir[6]. Nitekim 62’de Filimon’a yazdığı mektubunun[7] bazı bölümlerinde 55 yaşında olduğu bilgisinin bulunması, bu bakımdan dikkate değerdir. Yani onun M.S. 6-10 civarında doğduğu, 62-67 tarihleri arasında öldüğü ifade edilmektedir[8]. Genel kanaat ise İsa’dan sonraki ilk 10 yılda olduğu şeklindedir.

Pavlus’un dünyaya geldiği ve çocukluğunu, gençliğini geçirdiği zengin ve renkli ortama sahip yer “Tarsos” günümüzdeki adıyla Tarsus şehridir. Yahudi bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelen Pavlus Tarsus’da iken Yahudi ve Roma vatandaşlığına sahipti. Bu durum O’nun ileride yapacağı misyon yolculuklarında çok yardımcı olacaktı. Pavlus’un döneminde Tarsus pagan inançlarının

---

[5] Fuat Aydın, *Pavlus ve Din Anlayışının Yansımaları*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2000, s.38

[6] Süleyman Turan, *Misyonerliğin Kurucusu Pavlus*, IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul 2006, s.78

[7] Kutsal Kitap, Filimon, Türkçe Metin

[8] Bilal Doğan, *Hıristiyanlıkta Asli Günah Doktrini (Pavlus- Pelagius Örneği)*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa, 2008, s.33

hakim olduğu bir kültüre sahipti[9]. Kısacası Pavlus Tarsus şehrinde pagan kültürünün içerisinde büyümüştür.

Luka'nın yazığı iddia edilen Elçilerin İşleri'ndeki pasajlara göre Pavlus, aldığı eğitimden ve Yunan diline bu denli hâkim olmasından dolayı çok genç yaşlardan itibaren saygınlık kazanmış oldukça samimi bir dindardır. Hatta bu saygınlığının bir göstergesi olarak kendisi Yahudilerin önemli kurul ve meclislerinde söz sahibi olabilme konumuna gelmiştir[9]. Pavlus'un Hıristiyan olmadan önce, ilk Hıristiyanların cezalandırılmasında rol oynadığı bildirilmektedir. Nitekim Hıristiyan bir inanan olan İstefanos'un taşlanarak öldürülmesi olayındaki kararı verenler arasında, Pavlus'un da olduğu belirtilmektedir[10].

Kültürel olarak oldukça zengin bir yapıya sahip olan bir coğrafyada doğan, büyüyen ve dinsel yönden farklılığa sahip insanlarla iletişim kuran Pavlus, M.S.

34 yılında Şam yolunda geçirdiği vizyon sonrasında kendisinin, İsa Mesih tarafından "Gentilelere Elçi" olarak görevlendirildiğine kanaat getirmiştir[11]. Farklı bir ifadeyle Şam yolundaki "vizyon" olayından sonra, Pavlus artık kendini İsa

---

[9] Ekrem Sarıkçıoğlu, *Başlangıçtan Günümüze Dinler Tarihi*, Fakülte Kitabevi, Isparta 2004, s.316 [9] Mahmut Aydın, Hıristiyanlık, *Yaşayan Dünya Dinleri*, Ed. Şinasi Gündüz, DİB Yayınları, Ankara, 2007, s.87

[10] "*Saul onun öldürülmesini onaylamıştı*" Elçilerin İşleri 8:1

[11] Ronald D. Witherup, Pavlus Hakkında On Soru On Cevap, Çev: Süleyman Turan, *Dinbilimleri*
Akademik Araştırma Dergisi, Cilt: IV, Sayı: IV, 2004, s.243

Mesih'in bir elçisi olarak kabul etmiştir[12]. Araştırmacılar vizyon olayının M.S. 32-38 yılları arasında gerçekleştiği tezi üzerinde durmaktadırlar[13]. Luka'nın dışında bu olayı bize aktaran olmadığı için vizyon hadisesini objektif bir şekilde değerlendirmek mümkün değildir. Bu yüzden Luka'da bu konuyla ilgili aktarılan bilgilere de ihtiyatla yaklaşılması gerekecektir[14].

---

[12] M. Aydın, s.87

[13] Turan, s.85

[14] Eduart Caka, *Pavlus'un Mektupları*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa, 2009, s.19

Kaynak: (Kutsal KitapTürkçe)

Harita 1: Pavlus'un Misyon Seyahatleri

Pavlus'un gerçekleştirmiş olduğu misyon yolculuklarının hayatında önemli bir yeri vardır. Bu araştırmanın amacı Pavlus'un misyonerlik faaliyetleri çerçevesinde Konya ve Karaman bölgesindeki kentlere[15] gerçekleştirdiği seyahatleri ve bu seyahatler esnasında gelişen olayların değerlendirilmesidir.

1. Pavlus'un Derbe Kenti Ziyareti

Hıristiyanlık dönemi ve Pavlus'un Derbe ziyaretine geçmeden kentin tarihi gelişiminden bahsetmek daha uygun olacaktır. Günümüzde Derbe (Kerti Höyük) kazı çalışmaları Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kültür Varlıkları Müzeler Genel Müdürlüğü, Karaman Valiliği, İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü ile Selçuk Üniversitesi iş birliğinde gerçekleştirilmektedir. 250x150 m. ölçülerinde, 30 m. yüksekliğinde olan Kerti Höyük'te Bronz Çağı, Helenistik, Roma ve Bizans Dönemlerine ait çanak çömlek parçaları bulunmuştur[16].

Helenistik bir kent olarak kurulan Derbe, M.Ö. 129 yılında Roma hâkimiyetine girmiştir. M.Ö. 36-25 yılları arasında yerel hanedanlıklar tarafından ele geçirilen kent, M.Ö. 25 senesinde tekrar Roma hakimiyetine girer ve yeni oluşturulan Galatya bölgesine dahil edilir[17]. M.S. 41 Yılında Antiochus'un Yeniden Krallığı döneminde Derbe'nin Lykanoya bölgesine dahil edildiği bilinmektedir [17] .

---

[15] Derbe (Kerti Höyük), Lystra (Hatunsaray), İconium (Konya)

[16] Ayşegül Şarbak, Asuman Çırak ve Mustafa Tolga Çırak, Kerti (DERBE) Höyük 2013 Kazılarından Elde Edilen İnsan İskelet Kalıntılarının Paleoantropolojik Analizi, *30. Arkeometri Sonuçları Toplantısı*, 02-06 Haziran 2014, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara, 2015, s.130 [17] Marc Madrigal, Birinci Yüzyıl Anadolu Kiliseleri, Kutsal Kitap ve Arkeoloji, 2014, 15; http://oodegr.co/tourkika/biblia/naoi_anatolias_prwtou_aiwna.pdf

[17] W. M. Ramsay, *Anadolu'nun Tarihi Coğrafyası*, Çev: Mihri Pektaş, Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, İstanbul, 1960, s.372

1956'da Kerti höyüğünde bir yazıt keşfedilir. Konya Arkeoloji müzesine kaldırılan bu yazıt M.S. 157 senesine ait olduğu tespit edilir ve Derbe'den bahseder. Böylece Ekinözü yakınlarında ki Kerti höyüğü antik Derbe olarak tespit edilir[18]. Kentin Roma döneminde kendi sikkelerini darp ettiği bilinmektedir[19].

***Resim 1**: Derbe'de Basılan Bir Roma Sikkesi*[20]

***Kaynak**: (http://www.wildwinds.com)*

Bu bilgiler ışığında Derbe kentinin Bronz Çağı'ndan Bizans dönemine kadar yerleşim gördüğü ve günümüzde Karaman İli Ekinözü Köyü yakınlarındaki Kerti Höyük söylenebilir.

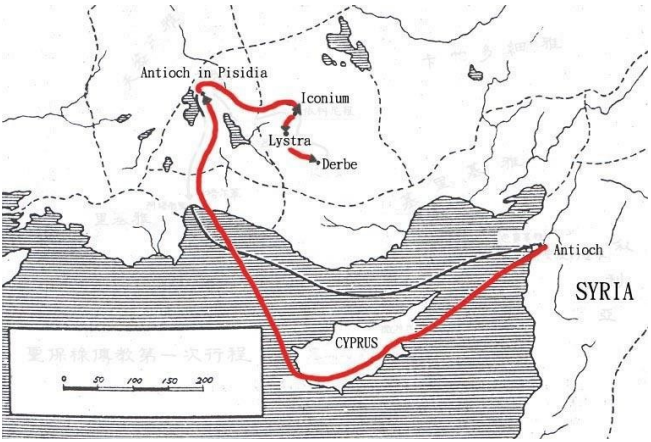
---

[18] Madrigal, s.15

[19] Sophrone Pétridès, Derbe, *The Catholic Encyclopedia*, Vol.4, Robert Appleton Company, New York, 1909, http://www.newadvent.org/cathen/04738c.htm

[20] Lucius Verus, M.S. 161-169; Ön Yüz: Lucius Verus büstü, Arka Yüz: Elinde aslan postu tutan ayakta duran Herakles

***Harita 2**: Pavlus'un İlk Misyon Seyahati*



***Kaynak**: (http://eoc.dolf.org.hk/livingev/stpaul.htm#first)*

Aziz Pavlus tarafından M.S. 47-49 ve 53 yıllarında üç kez ziyaret edilen Derbe, İncil'de adı geçen tüm Hıristiyanlık dünyası tarafından kutsal kabul edilen bir Piskopusluk Merkezidir [21]. Pavlus'un ilk misyon seyahati iki yıldan fazla sürmüştür. Bu Misyon seyahatine Barnabas ile birlikte çıkmıştır. Birlikte Kıbrıs'a, Küçük Asya'ya giderek insanlarla bir araya gelip yeni dini anlatmışlar. Bu seyahatte Derbe'de kilise kurduğu ifade edilmektedir[22]. Pavlus'un Derbe'de başarılı faaliyetlerde bulunduğu bilinmektedir. Daha sonra

---

[21] Cengiz Topal, *Karaman Kültür Envanteri*, Karaman Valiliği, Karaman, 2009, s.15

[22] F. Aydın, s.74-75 [24] Elçilerin İşleri; 14:21

Listra'ya döndüğü, oradan da İkonium'a ve Pisidia Antiokheiası'na geçtikleri bahsedilmektedir[24].

2. Pavlus'un Lystra Kenti Ziyareti

Lystra'nın Hatunsaray'da olduğu, köyün bir mil kuzeyinde, Zoldera (Zoldura) denilen yerde 1880 yılındaki Sternett'in bulduğu bir kitabe ile kesinleşmiştir[23]. Yüzey araştırmaları sonucu elde edilen bulgulardan İlk Tunç Çağı, M.Ö. 2. bin yıl, Demir Çağı, Helenistik ve Roma Dönemi'ne ait çanak çömlek parçaları toplanmıştır. Pek çok devirde yerleşilmiş bir merkez olduğu anlaşılan bu kentin kuruluşunda zengin su kaynaklarının da etkili olduğu belirtilmektedir[24][25].

***Resim 2**: Sternett'in Bulduğu Lystra Yazılı Kitabe*

***Kaynak**: (Boyacıoğlu, s.268).*

---

[23] Ramsay, s.367

[24] Hasan Bahar ve Özdemir Koçak, *Eskiçağ Konya Araştırmaları 2*, Kömen Yayınları, Konya,

[25] , s.20

Lystra, Augustus'un generallerinden Sulpicius Quirinus'un Amyntas'ı öldüren Homonadlara karşı kazandığı zaferden sonra, M.Ö. 6 yılı dolaylarında kurulmuştur[26]. Augustus döneminde Lystra'nın hem İsaurialılar'a, hem de Homonadlar'a karşı bir ön birlik vazifesi gördüğü ve Roma koloni kenti olduğu bilinmektedir[27]. Kentin Lykaon kökenli ve asıl adının Colonia Iulia Gemina Felix Lystra olduğu düşünülmektedir[28]. Nitekim Lystra'nın "Colonia Julia Felix Germina Lystra" adıyla sikke bastığı bilinmektedir[29].

***Resim 3**: Lystra'da Basılan Bir Roma Koloni Sikkesi*[30]

***Kaynak**: (http://www.wildwinds.com)*

---

[26] Mehmet Kurt, Antik Lykaonia'da Yönetim ve Şehirleşme, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 28, 2015, s.6

[27] Ramsay, s.371

[28] Barbara Levick, *Roman Colonies In Southern Asia Minor*, Oxford At the Clarendon Pres, Oxford, 1967, s.155

[29] Siméon Vailhé, Lystra, *The Catholic Encyclopedia*, Vol. 9. Robert Appleton Company, New York, 1910, http://www.newadvent.org/cathen/04738c.htm

[30] Augustus, M.S. 14, Ön Yüz: Agustus Büst, Arka Yüz: İki Sığır ve Çiftçi

***Resim 4**: Lystra (Zoldura)*

***Kaynak**: (http://www.tayproject.org)*

Lystra arazisindeki bir köye, Kilistra adı verilmiştir. Lystra'nın 6 mil kuzey batısına düşen bu köy, eski ismini muhafaza etmektedir. Buradaki kayalıklara oyulmuş bir takım kiliseler çok dikkate değer[31]. Günümüzde Konya

Meram ilçesi, Hatunsaray beldesine bağlı Gökyurt köyündedir. Yapılan arkeolojik çalışmalar sonucu Kilistra'da Hellenistik ve Roma çağında (İ.Ö. 2. yy-İ.S. 3. yy) yerleşimin başladığı tespit edilmiştir[32].

[31] Ramsay, s.507
[32] http://www.kulturvarliklari.gov.tr/TR,43869/konya---kilistra.html

***Resim 5**: Kilistra (Gökyurt)*

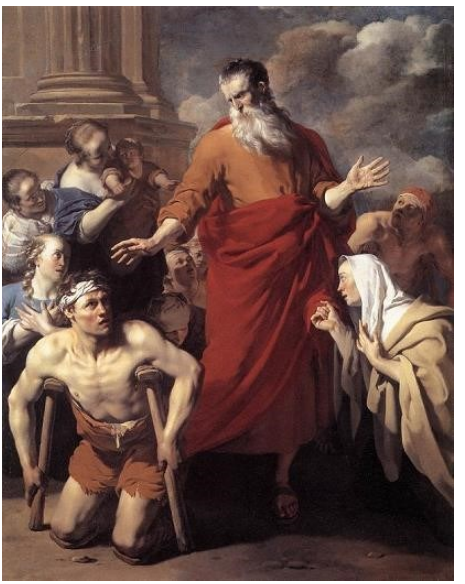
Pavlus'un Lystra'ya geldiği sırada bu şehrin halkın da pagan inancı hakimdi. İlk üç yüzyılda Roma'nın yoğun baskıları nedeniyle Lystra kapalı bir kültüre sahipti bu sebeple Roma'nın baskısından kaçan insanlardan bir kısmı Lystra'da yasamışlardır. Roma'nın Hıristiyanlığı kabul etmesiyle Lystra önemli bir dini merkez konumuna gelmiştir[33]. Pavlus ile Barnaba'yı İkonium (Konya) ziyaretleri bitiminde Lystra'ya beraber gitmişledir. Listra'ya giden ikili yine faaliyetlerinde başarılı olurlar. Listra'da ayakları doğuştan sakat, bir adam vardı, hiç yürüyememişti. Adam Pavlus'u dinlemekteydi. Ona dikkatle bakan Pavlus adamın anlatılanlara imanı olduğunu ve iyi edilebileceğini anladı. Ve yüksek sesle, "Ayağa kalk!" dedi. Adam yerinden fırlayıp kalktı, yürümeye başladı.

---

[33] Muammer Ulutürk, Lystra'da İlk Hıristiyanlar ve Lystra'nın Hıristiyanlıktaki Yeri, *Uluslararası Hatunsaray (Lystra) ve Çevresi, Tarih, Kültür ve Turizm Sempozyumu*, Konya, 02-04 Ekim 2011, s.2

Pavlus'un yaptığını gören kalabalık Lykaonia dilinde, "Tanrılar¸ insan suretinde aramıza inmiş!" diye bağırdı[34]. Bu olay sonrasında Halk Barnaba'yı Zeus'a, Pavlus'u de Hermes'e benzetirler. Bilindiği üzere Zeus, Yunan Tanrılarının baş Tanrı'sıdır. Hermes de Zeus'un habercisi konumunda ve aynı zamanda da Tanrıların en kurnazı ve hırslısı olarak tanımlanmaktadır[36].

***Resim 6**: Pavlus'un Lystra'da Kötürüm Bir Kişiyi İyileştirmesini Betimleyen Tablo*



Kaynak: (http://www.wga.hu/html_m/d/dujardin/2healing.html)

---

34 Elçilerin İşleri; 16: 2-3

36 Caka, s.29

Fakat Barnabas ile Pavlus bunu duyunca giysilerini yırtıp kalabalığın içine daldılar ve "Efendiler" diye haykırdılar. "Neden böyle şeyler yapıyorsunuz? Biz de sizin gibi zayıflıklar olan insanlarız; bu boş şeyleri bırakıp Tanrı'ya yönelmeniz için iyi haberi bildiriyoruz. O Tanrı ki göğü/ yeri, denizi ve içlerindeki her şeyi yaratandır. Geçmiş devirlerde tüm milletlerin kendi yollarında yürümelerine izin vermişse de, yaptığı iyilikler her zaman Kendisine tanıklık etmiştir." Gökten yağmurlar yağdırmış/bereketli mevsimler vermiş ve sizi bol bol doyurarak yüreklerinizi sevinçle doldurmuştur." Pavlus ve Barnaba bu sözleri söyleyerek kalabalığı kendileri için kurban sunmaktan güçlükle alıkoymuşlardır[35].

***Resim** 7: Pavlus'un Lystra Ziyaretini Betimleyen Gravür*

(16. yy British Museum; http://auktion.catawiki.de)

Pavlus ile Barnaba Lystra'ya geldiğinde burada annesi imanlı bir Yahudi, babası ise Yunanlı olan Timoteos adında bir öğrenciden

[35] Elçilerin İşleri; 14: 14-17

söz etmektedir. Pavlus Lystra'daki Hıristiyanlar tarafından sevilen bu gencin kendisi ile gelmesini istemiştir[36]. Nitekim Pavlus'un mektupları arasında Timoteus'a yazdığı mektuplar dikkat çekicidir. Çünkü Pavlus kendisi ceza evinde ve idam beklerken salıverilen Timoteus'a, bu mektubu yazmıştır. Bu mektubunda yanlış müjde yayanlara karşı ona güç vermek için öğütte bulunmuş, ona tebliğ görevi yüklemiş ve bu esnada nasıl davranması gerektiğini söylemiştir. Bu arada ondan, fakirlere yardım etmesini ve cemaat önderi olacakları atamada dikkatli olmasını istemiştir. Bu mektubunda inanan kadınları onure etmiş ve onları sade giyinmeye, edepli olmaya çağırmıştır[37].

Barnabas'la Pavlus'u insanları ziyaret eden tanrılar sanan Lystra halkı daha sonra Konya'dan gelen Yahudiler'in kışkırtmasıyla Pavlus'u taşa tuttular. Düşmanları onu ölü sandıkları için yeniden kente girebildi ve "ertesi gün Barnabas'la birlikte oradan ayrılıp Derbe'ye gitti"[38]. Renan (1869) bu olayı şu şekilde ifade etmektedir; "*Yahudiler arasında yeni dinin yayılmasının şayiası, Iconium ve Pisidia Antiokheiası'nda hemen yayıldı ve bu iki şehirde yaşayan yahudilerinin öfkesine neden oldu. Yahudiler, isyan çıkartmak için Lystra'ya özel görevliler gönderdi. Fanatikler Paul'u alıp şehrin dışına götürdü ve onları taş yağmuruna tutup ölüme terkettiler. Paul'un müritleri, onun yardımına geldiler; yaraları*

[36] Elçilerin İşleri; 14: 8-11
[37] Kutsal Kitap, Timoteos'a Mektup; 1: 1-11
[38] Elçilerin İşleri; 14: 19-20

ciddi olmayan Paul muhtemelen geceleyin şehre girdi ve ertesi gün Aziz Barnaba ile Derbe'ye doğru yola koyuldular."[39]

Kommagene kralı Antiokos'un yönetimi altında olduğu için Pavlus Derbe'de kendisini kovalayanlardan güvenlikteydi. Bir olasılıkla Pavlos'un Galatyalılar'a yazarken değindiği "Sevinç Getirici Haber'i sizlere ilk gelişimde bedensel hastalığım nedeniyle müjdelemiştim" olayı Listra'da aldığı yaraların iyileşmesi için Derbe'de uzunca bir süre kalmasıyla ilgiliydi[40]. Pavlus "Suriye ve Kilikya'dan geçerek kilise topluluklarını" destekledikten sonra "Derbe ile Listra'ya uğradı"[41]. Pavlus M.S. 49-52 yıllarında yaptığı ikinci yolculuğunda da Lystra'ya gelmiştir. Buraya gelerek daha önce iman edenlerin ne durumda olduklarını görmek istemiştir. İnananları imanlarında sebatla ve sabırla ve çektikleri sıkıntıyla Cennete gideceklerini söyleyerek onları teşvik etmiştir[42].

3. Pavlus'un İconium Kenti Ziyareti

Anadolu'nun bu önemli kentinin eski adı İconium idi. Bu çok eski kentin Hittiler tarafından kurulduğu sanılıyor. Daha sonra Frigyalılar'a ait olup Kaşanıa adını taşırdı. Bir ara Likaonia yönetimine geçtikten sonra Galatya krallığının egemenliği altına getirildi. Kısa bir süre sonra Roma İmparatorluğu'nun Galatya eyaletinde yer aldı [43] . Klasik çağlarda Konya, Roma

---

[39] Fuat Boyacıoğlu, Ernest Renan'ın Hrıstıyanlığın Kökenleri 3: Aziz Paul/Pavlus İsimli Kitabında
Lystra/Hatunsaray, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Cilt:6, Sayı:6, 2013, s.272

[40] Kutsal Kitap, Galatyalılar'a Mektup; 4:13-16

[41] Elçilerin İşleri; 15: 41, 16:1

[42] Renan, 1869: 54'den, aktaran; Boyacıoğlu, s.273

[43] Rod Harbottle, *Kutsal Kitap Yerler Sözlüğü*, İstanbul, 2005, s.480

İmparatorluğu'nun sömürgesi olarak, Romalı valiler tarafından yönetilmiş, yerli halk Roma egemenliği altında yüzyıllar boyunca kalmış, Roma İmparatorluğu'nun parçalanması ve Doğu Roma'nın Bizans ismiyle siyasal alanda boy göstermesiyle Konya bir garnizon aracılığı ile yüzyıllar boyunca idare edilmiştir[44].

Daha öncede belirtildiği gibi Pavlus yaklaşık iki yıl süren ilk seyahatine 45-47 yılları arasında çıkmış ve beraberinde Barnabas'da getirmiştir. Perga'dan geçerek *Pisidia Antiokheiası'na* (Yalvaç) geldiler. Pavlus burada, Yahudi olanlara ve olanlarla birlikte tanrıdan korkanların da bulunduğu havrada konuştu. Konuşmasının ardından ertesi günü de tekrar gelerek kendilerine konuşmasını istediler. Yahudilerden ve dindar muhtedilerden (proselyt) birçok kişi peşlerinden gitti. Pavlus ve Barnaba onları imanlarında sabit olmaya teşvik ettiler. Bir sonraki gün, havraya geldiklerinde Yahudilerin bu sefer onlara karşı tavır aldıklarını görünce, Pavlus ve Barnaba, bu davranışları yüzünden artık bundan sonra Yahudilere değil, Yahudi olmayanlara gideceklerini söylediler. Pavlus ve Barnaba, buradan ayrılarak İconium'a (Konya) gittiler[45].

Barnabas ile ayrılmadan yaptıkları Konya'daki tebliğ esnasında birçok insanın Yahudilik ve putperestlikten, yeni dine dönmelerine sebep oldukları için çoğunluğu oluşturan Yahudilerce kovalanmışlardır[46]. Görünüşe bakılırsa İconium'daki kilise cemaati

---

[44] Ulutürk, s.1

[45] Elçilerin İşleri; 13/14: 42-52

[46] Elçilerin İşleri; 14: 1-28 [49]

sıkıntılar ve zulümler içersinde ortaya çıkmış birçok dindar Yahudi tarafından tepki toplamışlar, fakat kilise cemaati büyümüştür. Komşu kent Lystra'da (Hatunsaray) evlerde toplanan küçük cemaat zaman zaman daha büyük bir cemaate sahip olan İconium'daki (Konya) kardeşlerini de ziyaret etti[49]. İlk yolculuğun sonlarına doğru Pavlus ve Barnaba tekrar Konya'dan geçtiler: "*Tanrı'nın Egemenliği'ne, birçok sıkıntıdan geçerek girmemiz gerekir*".

İmanlılar için her kilisede ihtiyarlar seçtiler. "*Dua ve oruçla onları, inandıkları Rab'be emanet ettiler*"[47]. Daha sonra, ikinci ve üçüncü yolculuğunda Pavlus buradaki cemaati ziyaret edip teşvik etmiş ve böylece cemaatin sağlam temellerini pekiştirmiştir.

4. İconium'lu Azize Thekla Efsanesi

Kaynaklarda Konya doğumlu olduğu zikredilen Hıristiyanlığın ilk kadın şehidi kabul edilen Azize Thecla, Pavlus'un Konya ziyaretinde Hıristiyanlığı seçmiştir[48]. Paulus Hıristiyanlığı yaymak için gittiği Yalvaç'ta ateşli konuşmaları nedeni ile Yahudiler ve putperestler tarafından şehirden kovulunca Konya'ya doğru çıkar. Konya'da inananlar Paulus'u karşılayıp onu Konya Hıristiyanlarının toplanma yeri olan bir eve götürdüler. Yemek sonunda Paulus vaaza başladı. Evin penceresinden dar sokağa taşan söylevin çekiciliği evin karşı komşusu Bakire Thekla'yı etkilemişti. Pencerenin önünden üç gün üç gece ayrılmadı. Bu durum Thekla'nın annesini ve nişanlısını endişelendirdi. Sonunda Thekla'nın nişanlısının sabrı tükendi ve "Sen Konya şehrini ve nişanlımı iğfal ettin" diyerek Paulus'u ihbar

---

Madrigal,
s.16

[47] Elçilerin İşleri; 14: 22-23

[48] Ulutürk, s.2

edip yakalattı. Paulus, yargıç huzurunda savunmasını yaptı. Ne var ki daha sonra ikinci kez ifadesi alınmak üzere zindana atıldı[49].

Azize, Pavlos'a verilen cezayı öğrendiğinde hemen hapse giderek bekçilere altın ve pahalı eşyalar vererek Pavlos'a ulaşmayı başardı. Azize kimliğini açıkladıktan sonra Pavlos'tan onu Mesih İsa hakkında eğitmesini istedi. Aradan saatler geçmeden Tamiris eşinin hapishanede Pavlos'un yanında olduğunu öğrendi. Hemen yargıca giderek olanları anlattı. Bunun üzerine yargıç ikisini yargılamak için yanına çağırdı ancak yargıç herhangi bir suç bulamadığından onları cezalandırmadı. Bunun üzerine Tamiris'in toplamış olduğu halk ayaklanarak cezalandırılmalarını istedi. Azizenin annesi nefret içerisinde: "Tekla'nın etrafındaki bütün kadınlar örnek alsınlar ve kocalarını terk etmemeyi öğrensinler!" Dedi[50].

Halktan korkan efendi azizenin yakılmasını emrettikten sonra Pavlos'un kamçılarla dövülmesini ve daha sonra şehirden kovulmasını emretti. Thekla değnekle dövülüp bırakılan Paulus'u gördü. Kentin genç kız ve erkekleri tarafından getirilen çalılar istif edilirken aslında yumuşak bir insan olan yargıç, Thekla'nın güçlülüğü karşısında gözyaşlarını tutamadı. Thekla çırılçıplak soyulup çalı yığınının üzerine çıkarıldı. Şaşırtıcı bir güzelliği vardı. Yığın ateşe verildiği sırada Tanrı'nın mucizesi gerçekleşti. Gün ortasında hava karardı. Korkunç şimşek ve gök gürültüleriyle yer

---

[49] Şahin Özkan, Aya Thekla Söylencesi, http://oodegr.co/tourkika/synaksaristis/thekla_agia1.htm

[50] http://www.ortodokslartoplulugu.org/azizlerimizin-hayat-hikayeleri/azize-thekla/

sarsıldı. Aniden başlayan sağanak ve dolu ateşi söndürdü. Sel suları sirki bastı. Boğulanlar oldu. Thekla kurtulmuştu[51].

Pavlus'un yine Thecla'nın ateşten kurtulması için Tanrının merhametini yalvardığı bir sırada genç kız mezarın önüne gelir. Mezarın içinde yasayan küçük grup büyük bir sevinç duyar. Beş somun ekmekleri biraz sebzeleri ve suları vardır. Thecla ise, Pavlus'a artık onun yanından ayrılmayacağını, saçlarını kesip onun peşinde dolaşacağını söylemesi üzerine Pavlus şiddetle karşı koyar: "Zaman kötü ve sen güzelsin, senin basına birinciden daha beter bir sınamanın daha gelmesinden ve azminin kırılmasından korkarım" demesi üzerine genç kız kendisinin sadece vaftiz edilmesini ister. Pavlus bunun da zamanı geleceğini bildirir. Onesiphoros'u bütün ailesi ile tekrar Konya'ya yolladıktan sonra Pavlus yanında Thecla ile Pisidia Antiokheiası'na (Yalvaç) gider[52]. Hikayenin devamında Thecla'nın orada hayvanların önüne atılmak suretiyle öldürülmek istenmesi, mucize eseri kurtulması, Konya'ya döndükten sonra Seleukia'ya (Silifke) gidişi ve Hıristiyanlığı yaymasından uzun uzadıya söz edilir. Kimi rivayetlere göre ise Thecla Antakya'da 90 yasında ölür. Yortusu Katolik kiliselerince 23 Eylül, Ortodoks kiliselerince 24 Eylül'de anılmaktadır[53].

5.Konya Merkezdeki Kiliseler

Konya il merkezinde biri günümüzde hala ibadete açık olan ve bir tanesi de yıkılan iki kilise bilinmektedir. Çevre bölgeleri Sille,

---

[51] Özkan, a.g.m

[52] Semavi Eyice, Aya Thecla Efsanesi ve Sanat Tarihinde Aya Thecla, *Konya Anıt Dergisi*, Sayı: 21-22, 1957, s.4

[53] Ulutürk, s.7

Meram vd. çok daha fazla kilisenin varlığı bilinmekle birlikte sadece iki kiliseden bahsedilecektir.

5.1.Saint Paul Kilisesi

Öncelikle kilisenin Türkçe adı Aziz Pavlus Kilisesi'dir. Kilisenin kendisi de 3 dildeki broşürünün Türkçe kısmında bu ismi kullanıyor. Şu an bir İtalyan kilisesi olsa da ilk olarak bir Fransız kilisesi olarak açılmıştır. Kilisede dağıtılan broşürün Türkçe kısmında "Bu kilise 1910 burada uzun yıllar boyunca çalışmış olan Fransız teknisyen ailelerine dini yardım ve desteği veren Assomptionistes Rahipleri tarafından inşa edilmiştir" ifadesi bulunmaktadır. İngilizce kısımda ise kilisenin yapılış sebebi olan Fransız ailelerden bahsedilirken "teknisyen" ifadesi kullanılmıyor. Onun yerine sadece "bölgede uzun yıllardır çalışan Fransız ailelerine dini yardım ve destek vermek için gelen Assomptionistes Rahipleri tarafından 1910 yılında inşa edilmiştir" ifadesi yer alır. Kilise gerçekten de Assomptionistes Rahipleri tarafından 1910 yılında inşa edilmiştir. Fransız-Gotik stilindeki güzel cephesiyle bu kilise, Aziz Pavlusu'nun geçtiği yöreleri görmek isteyen yolcu gruplarını konuk etmektedir.

***Resim 8**: Saint Paul Kilisesi*

5.2.Amphilokios Kilisesi

Konya'nın ortasında Alâeddin tepesi olarak adlandırılan höyüğün üstünde bulunuyordu. Yapı çeşitli yayınlara Amphilokios Kilisesi, Eflâtun Rasathânesi, Saat Kulesi gibi adlarla da geçmiştir. Tesbit edilebildiği kadarıyla bu kiliseden ilk bahseden kişi Ebü'l-Hasan Ali b. Ebû Bekir el-Herevî'dir (ö. 611/1214-15). Herevî, çağının başlıca ziyaret yerleri hakkında bilgi verdiği Kitâbü'z-Ziyârât adlı eserinde buradan, "Konya şehrinde büyük caminin yanındaki kilisede hakim Eflâtun'un mezarı vardır" diye bahsetmiştir[54].

[54] Semavi Eyice, Eflatun Mescidi, *İslam Ansiklopedisi*, Cilt:10, Türk Diyanet Vakfı, Ankara, 1994, s.477

***Resim 9**: Amphilokios Kilisesi*

***Kaynak**: Gertrude Bell and William Ramsay, The Thousand and One Churches, Hodder and Stoughton, 1909, pp.403-406*

Gertrude Bell and William Ramsay'in birlikte yayınladıkları, The Thousand and One Churches adlı kitabın 403 ve 406'ncı sayfalarında Eflatun

Mescidi'nin resimleri Saint Amphilochius adı altında yayınlanmıştır. Bell'in adına oluşturulan projede de bu resimler taranarak internet sitesine atılmıştır. Bu resimlerin sanat tarihçileri ve kentin tarihi dokusunu yeniden inşasını düşünen idareciler için çok büyük bir değeri vardır. Bizans döneminde Sen Afilokis Klisesi olarak Hristiyanlara hizmet veren daha sonra da Selçuklu ve Osmanlılar zamanında Eflatun Camii adıyla Müslümanlara hizmet

veren ve 1877 yılında tepesine konulan bir saatle saat kulesi haline getirilip insanlığa hizmet veren Alaattin Tepesi'deki bu yapı 1921 yılında yıktırılmış ve günümüze sadece Bell gibi araştırmacıların ve seyyahların fotoğrafları kalmıştır[55].

SONUÇ

Hıristiyanlık dünyasında en fazla bilinen dini karakterler arasında hiç kuşkusuz Pavlus yer almaktadır. Erken dönem Hıristiyan misyonerler arasında en bilinen ve en etkilisi olarak kabul edilen Pavlus'un doğum yeri günümüz

Türkiye'sinde Tarsus ilçesidir. Pavlus Hıristiyanlığın Kudüs'ten Anadolu'ya buradan da Avrupa'nın içlerine yayılmasında en büyük paya sahiptir. Çünkü günümüzde en modern ulaşım araçlarıyla bile uzun zaman alan yolları, karşılaştığı birçok zorluğa rağmen takip etmekten vazgeçmemiş, Hz. İsa'nın öğretilerini gece gündüz demeden korkusuzca yaymış, Roma'nın aşırı tepkisine ve sonunda ölüme gidecek kaderini bilmesine rağmen yolunu terk etmemiştir.

Pavlus misyon faaliyetleri kapsamında oldukça fazla yer gezmiştir. Farklı ülkelere yolculuklar yapmışsa de kuşkusuz en çok vakit geçirdiği ve öğretilerini yaydığı, neredeyse tamamını dolaştığı yer Anadolu topraklarıdır. Farklı bir ifadeyle Pavlus'un seyahatleri çerçevesinde en uzun süre ve en fazla seyahatleri Türkiye sınırlarında yer alan antik kentlere gerçekleştirmiştir. Bu kentlerden Derbe (Kerti Höyük), Lystra (Hatunsaray), İconium (Konya) günümüz Konya ve Karaman illerinin yer aldığı bölgededir. Pavlus

---

[55] Mehmet İpçioğlu, Gertrude Bell'in Anılarında Konya, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:21, 2009, s.251

ilk seyahatinde Barnaba ile birlikte Pisidia Antiokheiası'na (Yalvaç) kadar gelmiş bu kentte vaazlar vererek Hıristiyanlığı yaymaya başlamıştır. Buradan sonra İconium'a geçen Pavlus ve Barnaba İconium'daki ve Pisidia Antiokheiası'ndaki kendisine karşı olan Yahudiler sebebiyle İconium'dan kovulmuşlardır.

İconium'dan Lystra'ya geçen Pavlus ve Barnaba burada önemli başarı sağlamışlardır. Fakat burada da kendilerine karşı ayaklanan Yahudiler tarafından dövülüp şehrin dışına atılmışlardır. Pavlus ve Barnaba bu olaylar sonrasında Lystra'dan Derbe'ye geçmişlerdir. Bu şehirde de önemli faaliyetlerde bulunan ikili gezdikleri bu kentlerde kiliselerin açılmasını sağlamışlardır. Sonraki seyahatlerinde de uğradıkları bu şehirler Roma döneminde önemli garnizon şehirler iken Bizans dönemin de önemli dini merkezler olmuşlardır.

KAYNAKÇA

Aydın Fuat, *Pavlus ve Din Anlayışının Yansımaları*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2000

Aydın Mahmut, Hıristiyanlık, *Yaşayan Dünya Dinleri*, Ed. Şinasi Gündüz, DİB Yayınları, Ankara, 2007

Bahar Hasan ve Koçak Özdemir, *Eskiçağ Konya Araştırmaları 2*, Kömen Yayınları, Konya, 2004

Boyacıoğlu Fuat, Ernest Renan'ın Hrıstıyanlığın Kökenlerı 3: Aziz Paul/Pavlus İsimli Kitabında Lystra/Hatunsaray, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Cilt:6, Sayı:6, 2013

Caka Eduart, *Pavlus'un Mektupları*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa, 2009

Doğan Bilal, *Hıristiyanlıkta Asli Günah Doktrini (Pavlus-Pelagius Örneği)*,

Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa, 2008

Eyice Semavi, Aya Thecla Efsanesi ve Sanat Tarihinde Aya Thecla, *Konya Anıt Dergisi*, Sayı: 21-22, 1957

Eyice Semavi, Eflatun Mescidi, *İslam Ansiklopedisi*, Cilt:10, Türk Diyanet Vakfı, Ankara, 1994

Harbottle Rod, *Kutsal Kitap Yerler Sözlüğü*, İstanbul, 2005

İpçioğlu Mehmet, Gertrude Bell'in Anılarında Konya, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:21, 2009

Kahraman Aslı, *1912–1925 Yılları Arasında Sebilürreşad Dergisi'nde Yayınlanan Hıristiyanlıkla İlgili Makaleler ve Tahlilleri*, Çukurova Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana, 2009

Kurt Mehmet, Antik Lykaonia'da Yönetim ve Şehirleşme, *Dumlupınar*

Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 28, 2015

Kutsal Kitap, Türkçe Metin, Yeni Dünya Çeviri, 2011

Levick Barbara, *Roman Colonies In Southern Asia Minor*, Oxford At the Clarendon Pres, Oxford, 1967

Madrigal Marc, Birinci Yüzyıl Anadolu Kiliseleri, Kutsal Kitap ve Arkeoloji,

2014, 15; http://oodegr.co/tourkika/biblia/naoi_anatolias_prwtou_aiwna.pdf

(Erişim: 05.02.2016)

Özkan Şahin, Aya Thekla Söylencesi,

http://oodegr.co/tourkika/synaksaristis/thekla_agia1.htm

Ramsay W. M., *Anadolu'nun Tarihi Coğrafyası*, Çev: Mihri Pektaş, Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, İstanbul, 1960

Sarıkçıoğlu Ekrem, *Başlangıçtan Günümüze Dinler Tarihi*, Fakülte Kitabevi, Isparta 2004

Şarbak Ayşegül, Çırak Asuman ve Çırak M. Tolga, Kerti (DERBE) Höyük 2013 Kazılarından Elde Edilen İnsan İskelet

Kalıntılarının Paleoantropolojik Analizi, *30. Arkeometri Sonuçları Toplantısı*, 02-06 Haziran 2014, T.C. Kültür ve Turizm

Bakanlığı, Ankara, 2015

Topal Cengiz, *Karaman Kültür Envanteri*, Karaman Valiliği, Karaman, 2009

Turan Süleyman, *Misyonerliğin Kurucusu Pavlus*, IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul 2006

Ulutürk Muammer, Lystra'da İlk Hıristiyanlar ve Lystra'nın Hıristiyanlıktaki

Yeri, *Uluslararası Hatunsaray (Lystra) ve Çevresi, Tarih, Kültür ve Turizm Sempozyumu*, Konya, 02-04 Ekim 2011

Witherup Ronald D., Pavlus Hakkında On Soru On Cevap, Çev: Süleyman Turan,

Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, Cilt: IV, Sayı: IV, 2004 http://www.ortodokslartoplulugu.org/azizlerimizin-hayat-hikayeleri/azize-thekla/

(Erişim: 05.02.2016) http://www.kulturvarliklari.gov.tr/TR,43869/konya---kilistra.html

(Erişim:

05.02.2016) http://www.wga.hu/html_m/d/dujardin/2healing.html (Erişim: 05.02.2016) http://eoc.dolf.org.hk/livingev/stpaul.htm#first (Erişim: 05.02.2016) http://www.tayproject.org (Erişim: 05.02.2016) http://auktion.catawiki.de (Erişim: 05.02.2016)

BÖLÜM IV

Teaching Assistant System in High School

Ahmet Cihat YAVUZ[1]

Introduction

A teaching assistant (TA) is an individual who assists a teacher with instructional responsibilities (Sharma & Salend, 2016). The duties of the TAs can dramatically differ from school to school, partly because of the wide variety of tasks they undertake (Watkinson, 2002). The TAs can traditionally be responsible for the preparation and instruction of a course and follow-up assignments. The teaching assistants can be graduate, undergraduate, high school, or elementary school students.

[1] Öğr. Gör. Dr. Ahmet Cihat YAVUZ, Bursa Technical University, School of Foreign Languages, Bursa/TÜRKİYE, ORCID: 0000-0002-3246-952X

An Overview of the Teaching Assistant System

Teaching assistants are generally used to take a small group of children who need additional support in a field. They are sometimes used to work with special educational needs (SEN), which the teacher may not address due to the lack of sufficient time in a normal class. They may also be assigned to help teachers in lesson preparation, photocopying resources, getting the class ready, and taking attendance. Thus, teaching assistants are not required to be so qualified, but they are guided and led under the supervision of the teacher. Another point is that the teaching assistants are reducing the workload of the teachers.

Rationale for Undertaking the TA System

Most teachers in Türkiye have unfair numbers of hours on a weekly basis. When extracurricular activities and projects are added, their workload increases. They can barely find spare time to get effectively prepared and plan activities for their lessons. The class size ranges from 20 to 45. Teachers are supposed to adhere to their daily plans based on overarching syllabi and do their best to evaluate the students' level of understanding. Students often have to sit back and take notes. However, if the teachers come to class well-organized and prepared, they can allocate enough time for interaction and activities. The TA allows both students to interact with their peers in groups and teachers to work more effectively by guiding them through their tasks to the teaching assistants. According to Michaelsen, Knight & Fink (2004), collaborative learning confirms that students working in small groups tend to learn more and retain more of the subject matter.

It has been experienced that peer learning activities typically result in: (a) team building and more supportive relationships; (b) greater psychological well-being, social competence, communication skills and self-esteem; and (c) higher achievement and greater productivity in terms of enhanced learning outcomes (Christudason, 2003).

Students often form closer ties with the teaching assistants than their teacher because they are peers and have more interaction with them. When they feel comfortable with the assistant, they will be more apt to explain their concerns about school or other problems (Hollowell, 2013).

The selection criteria

The following criteria are recommended while recruiting teaching assistants:

1. The candidates are aware of accountability and responsibility
2. The candidates are competent to fulfill the responsibilities
3. The candidates have effective communication skills
4. The candidates have an interest for the course
5. The candidates are volunteers
6. New candidates are selected in the event of unsatisfying performance of the predecessors during the school year

7. The high performers are rewarded at the end of every school year

The responsibilities of the teaching assistants

1. Prepare materials and present them to the teacher before the class is due
2. Meet regularly with the teacher to further discuss the topic and work on its delivery
3. Brief the teacher about the previous lesson, and enter the classroom together with the teacher
4. Take the attendance and introduce the topic briefly
5. Contribute to the lesson by giving examples and anecdotes, or asking questions
6. Assist their classmates in responding to questions and collaborate in solving problems
7. Prepare assignments and activities
8. Assist the teacher in field trips and extra curricular activities

The responsibilities of the teachers

1. Brief the assistant students about the topic at least one week earlier
2. Share the materials prepared by the assistant students in classroom or online
3. Develop the assistant students in terms of practicality, productivity and group work

4. Observe the assistant students during the session and give feedback after class
5. Encourage collaboration and group work among the assistant students themselves and their classmates

Benefits

It is strongly expected that the project will have many positive outcomes for the school, teachers and students. Some of the predicted outcomes are as follows:

1. An effective interaction will evolve between teacher-student and student-student
2. A better learning environment will be cultivated due to peer learning and group work
3. The students will have the comfort of asking questions or expressing their concerns to the teaching assistants
4. There will be an increase in the students' achievement
5. The students will develop their communication and collaboration skills
6. The students will develop their presentation and organization skills
7. The self-confidence of the students will be built and developed
8. Both the teachers' and students' leadership attributes will be developed

9. Teachers will have more spare time to get prepared for the class

Obstacles/Limitations

As the TA is a novelty to both the teachers and the students, it is likely to encounter some obstacles. Some of the anticipated obstacles are as follows:

1. Some of the courses may not find any volunteers
2. The assistant students may have to neglect other courses due to the workload
3. The assistants may be troubled by their classmates
4. The teachers may have problems with giving proper tasks to their assistants
5. A disagreement among the assistants is expected in task division

Conclusion

This TA is a kind of adapted model of the traditional teaching assistant pattern. The project differs from the traditional teaching assistant model mainly because the teaching assistants are selected among the students in this model. However, in the traditional model the teaching assistants are selected from graduate or undergraduate interns who are mandated or recommended to work in an educational institution. If the teaching assistant system is based on the interns, it may not be as beneficial as this model, as this model requires the students' activity and engagement.

Teachers have many responsibilities, and they depend on their assistants to help with secretarial and instructional tasks. The teacher will have more time to devote to lesson-planning and professional development. Ultimately, the children will benefit the most from this because their teacher will be able to focus solely on academic improvement whilst they are learning from each other (Hollowell, 2013).

It is highly expected that this model will set an example for high schools, as it is a way to get rid of traditional instruction and increase the rate of learning and achievement.

References

Christudason, A. (2003). Peer learning. *Successful Learning*, 37. Retrieved from

http://www.cdtl.nus.edu.sg/success/sl37.htm

Hollowell, K. (2013). What are the benefits of a teacher assistant? Retrieved from

http://www.ehow.com/list_6739168_benefits-teacher-assistant_.html

Michaelsen, L., Knight, A., and Fink, D. (Eds.) (2004). *Team-based learning*. Sterling,

VA: Stylus (original work published 2002).

Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A

systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *41*(8), 118-134.

Watkinson, A. (2002). *The essential guide for new teaching assistants: assisting*

learning and supporting teaching in the classroom. London & New York. Routledge.

BÖLÜM V

Dîvânu Lugâti't Türk ve Liderlik

Ahmet KAYA[1]
Beytullah TAŞ[2]

Giriş

Liderliğin antik dönemlerden bu yana var olan bir kavram olduğunu ve insanlığı tüm çağlarda etkilediği söylenebilir (Şahne ve Şar, 2015). Dîvânu Lugâti't Türk, Türk tarihi ve Türk dili için çok önemli bilgileri içeren ölümsüz bir eserdir (Mengi, 2010). Geçmişteki Türk boylarının ve Türk coğrafyasının geniş bilgisini ve halk kültürünü barındıran bu eser; Türkler için sosyal hayatın her alanında ve her anında var olan liderlik kavramını da barındırmaktadır. Çünkü Türk tarihinde yol gösteren ve yol açan

[1] Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Kahramanmaraş/Türkiye, Orcid: 0000-0001-8899-9178, akaya574@hotmail.com
[2] Doktora Öğrencisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Kahramanmaraş/Türkiye, Orcid: 0000-0002-4392-6642, bytllhts@gmail.com

kimseler önemlidir. Bu düşüncelerden hareketle bu ölümsüz eserdeki liderlik ögeleri ve liderlikle ilgili olabileceği düşünülen unsurlar incelenmiştir.

Dîvânu Lugâti't Türk

Dîvânu Lugâti't Türk, Kaşgarlı Mahmud tarafından 1074 yılında Bağdat'ta tamamlanmış Türkçe-Arapça bir sözlüktür. Yazılış amacı Araplara Türkçeyi öğretmek ve Türk dilinin zengin varlığını ortaya koymaktır. 7500 civarı kelimenin Arapça karşılıkları verilmiştir. Türk şehirleriyle Türk boylarının dilleri tanıtılmıştır (Mengi, 2010).

Eser Arapça olmakla birlikte barındırdığı destan parçaları, Müslüman Türk boyları ile Müslümanlığı daha kabul etmemiş Türk boyları arasındaki çekişmeyi anlatması bakımından ve sonunda yer yer alan Türk illerini gösteren harita ile dikkat çekmektedir. Eser; Türkçenin bilinen ilk sözlüğü, ilk edebiyat antolojisi, ilk dil bilgisi kitabıdır. Zenginliği dikkate alındığında Türk dünyası ansiklopedisi olduğu da söylenebilir. Eserde Türk lehçelerinin Hakaniye ve Oğuz Türkçesi olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Bu gruplandırma günümüzde de kullanılmaktadır (Mengi, 2010).

Atalarına Türkler tarafından Emirler denildiği söylenen Kaşgarlı Mahmud, İslamiyet sonrası Türk milliyetçiliğinin ilk büyük simasıdır. O, yüksek bir aileye mensup mühim bir şahsiyettir. Kaşgarlı Mahmud'un, Türkçenin ilk sözlük ve gramer kitabını yazacak kadar bütün kelime, lehçe ve edebiyatı üzerine zengin bir bilgi birikimi vardır. Arapça bilgisi de Türkçe bilgisi kadar derindir. Kaşgarlı Mahmud eserini yazarken sosyal ve tarihi gerçeklere bakmış, gördüğü yerlerden, konuştuğu insanlardan, okuduğu

kitaplardan yararlanmıştır. Yazarken Arap bilgin Halil'in Kitabü'l Ayn adlı eserinden yaralandığını söyleyen yazarın; Türkçenin Arapça ile koşu atları misali başa baş yarış edebileceği düşüncesi önemlidir. Kaşgarlı Mahmud'un Türk diline yani ana diline ve onun büyük geleceğine derin ve sarsılmaz bir imanı vardır (Banarlı, 1971).

Arapların daha kolay anlamasını sağlamak amacıyla kitabını sülasiler, rubailer, humasiler vb. şeklinde Arapçadaki gramer yapısı gibi sınıflandırmıştır. Kaşgarlı Mahmud'a göre en doğru Türkçe, başka diller etkisinde kalmamış Türk boylarında kullanılan Türkçedir. Eser, Abbasi Halifesi Al-Muktedi Billah'a sunulmuştur. Ayrıca Kaşgarlı Mahmud kitabında başka bir eser daha yazdığını söyler. Kitâbû Cevâhiri'n-nahvi Fi Lugâti't Türk ismini verdiği eser henüz bulunamamıştır (Banarlı, 1971).

Kaşgarlı Mahmud kelimeleri alfabe sırasına koyarak onlarla ilgili hikmet, seci, mesel, şiir gibi ürünleri bolca kaydetmiştir. Bu durum eserini sözlük olmaktan çıkarıp zengin bir ansiklopedi haline getirmiştir. Böylelikle Türkçenin ve eski Türk kültürünün hacimli bir cevheri meydana gelmiştir. O zamanki Türk boylarını adım adım dolaşan Kaşgarlı Mahmud; tarih, coğrafya, halk edebiyatı, folklora ilişkin geniş bilgiler vererek Türkiyat ilminin temellerini oluşturmuştur. 1910 yılına kadar elde olamayan eserden bu tarihten önce Antepli Ayni ve Kâtip Çelebi bahsetmiştir. Eser, Vanioğullarından Nazif Paşa'nın akrabası bir kadının Sahaflar Çarşısı'na satmak için getirmesiyle ortaya çıkar. Kadının, 30 altına satacağını söylediği kitabı sahaf Maarif Nezaretine götürür fakat alınmaz. Bu durum üzerine sahaf kitap sevgisiyle bilinen Ali Emiri Efendi'ye götürür ve kitabın değerini anlayan Ali Emiri Efendi kitabı alır. Dostlarına kitaptan bahsetse de kimseye dokundurmaz

çünkü kitaba zarar gelmesinden korkar. Sonunda ise Sadrazam Talat Paşa rica eder ve sözlük basılır (Kabaklı, 1978).

Liderlik

Liderlik; antik dönemlerde daha çok geniş kitleler üzerinde büyük etkisi olan kişilerle ilişkilendirilmiş bir kavramdır (Şahne ve Şar, 2015).

Liderlik insanlık tarihinin varlığından bu yana var olmuş uğraşlardan biridir. İnsanlığın tarihi ve hikâyeleri liderlerle birlikte yoğrulmuştur. Düşünürler, krallar ve peygamberlerin tarihte varlıkları bilinen ilk liderlerden oldukları söylenebilir. Ancak 20. yüzyılın başlarında incelenmeye başlanmış bir kavramdır. O günlerden günümüze liderliğin birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlara göz attığımızda; kişileri grup amacını gerçekleştirmeye yönelik etkileme süreci, denmesi mümkündür (Akın, 2020).

Liderlerin çalışanları etkileme faktörlerinden olan güç kaynakları örgüt için önemlidir. Yasal güç, zorlayıcı güç, ödül gücü örgütsel güç kaynaklarıyken uzmanlık(bilgi) gücü, özdeşim gücü-karizmatik güç bireysel güç kaynaklarını oluşturmaktadır (Bozkurt, 2020).

Liderliğin oluşumunu açıklamaya çalışan üç teori vardır. Rol, Beklenti ve Uyumcu-Tepkici teori olarak bu teoriler sıralanabilir. Rol Teorisi'nde izleyenlerin biçtiği role uyan lider, Beklenti Teorisi'nde kendi beklentilerini karşılayan etkin lider, Uyumcu-Tepkici Teori' de ise örgüt ortamına göre hareket eden lider görülür. Üçü de farklı süreçlerde geçerli olur. Lidere gereksinim duyulmasının çeşitli nedenleri vardır. Örgütlerdeki gelişim ihtiyacı, değişime ayak uydurma gerekliliği, örgüt yapısının dinamikliği,

örgüt yapısının kestirilemez olması, örgütlerdeki insan unsuru bu nedenlerdendir. Özellikle insan unsuru örgütlerde en fazla liderlik gereksinimi duyulan unsurdur (Akın, 2020).

Örgütlerde; yapıyı kurma, yapıyı geliştirme ve yönetim olmak üzere üç tür liderlik davranışı bulunur (Katz ve Kahn, 1977).

Liderle izleyen arasında iki tür ilişki vardır: birincil ve ikincil ilişkiler. Birincil ilişkiler kişisel ilişkiler, ikincil ilişkiler ise örgütsel rol gereği kurulan zorunlu ilişkiler olarak tanımlanır. Liderlik ve yöneticilik arasında önemli farklılıklar bulunur. Yöneticiler sahip oldukları yetkiyi kullanır, yetkiler hukuksal dayanaklardır ve emretme, yaptırma, kontrol etme davranışlarına dayanaktırlar. Çağımızda ise emretme ve yaptırma etkili örgütlerin kurulabilmesi için yeterli değildir. Günümüzde yaratıcı ve yenilikçi uygulamalar için çalışanların gönüllü çabalarını sağlayacak liderler gerekmektedir (Akın, 2020).

Liderlik yaklaşımlarına göz atıldığında öncelikle liderin bireysel özelliklerinin incelendiği görülmektedir. 20. yüzyılın ortalarına kadar liderlik, doğuştan var olan bir özellik olarak görülmüştür. 1960 sonrasında ise liderlik davranışlarının neler olduğu araştırılmaya başlanmıştır. Michigan ve Ohio State Üniversitesi çalışmaları öncülüğünde başlayan bu araştırmalarda niteliklerden ziyade lider davranışlarına odaklanılmıştır. Birey odaklı ve iş odaklı davranışlar bu süreçte incelenmiştir. Yine aynı yıllarda durumsallık yaklaşımları da doğmuştur. Bu yaklaşım çeşitli durumlarla karşılaşan liderlerin, çeşitli liderlik tipleri uygulaması gerektiğini vurgulamıştır. 1980 ve sonrasında ise liderlik çalışmaları

birçok teori ile farklılaşmıştır. Böylelikle çağdaş liderlik yaklaşımları başlamıştır (Güçlü, 2023).

Geleneksel liderlik yaklaşımlarından Büyük Adam Teorisi, liderin sahip olduğu özelliklerin doğuştan geldiğini savunurken Özellikler Teorisi liderin ortaya çıkmasında kişisel özelliklerinin önemli olduğunu vurgular. Davranışsal liderlik teorilerine göz attığımızda; Douglas McGregor'un X ve Y teorisi, Ohio State Çalışmaları, Michigan Üniversitesi Çalışmaları, Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisi ve Likert Sistem – 4 Modeli karşımıza çıkmaktadır. Durumsallık Teorilerinde ise Fiedelr'in Durumsallık Kuramı, Normatif Karar Teorisi(Vroom ve Yetton), Durumsallık Teorisi(Hersey ve Blanchard), Yol Amaç Teorisi, Liderliğe İkameler Yaklaşımı(Kerr ve Jermier), Çoklu Bağlantı Modeli(Yukl) ve Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı sıralanabilir (Güçlü, 2023).

Verilen liderlik kuramlarının dışında Lider-Üye Etkileşimi Kuramı'na da değinilmesi gerekir. Bu kuram için liderlik, lider ve üye arasındaki etkileşime odaklanır. Lider ve üyenin ikili ilişkisine odaklandığı söylenebilir. Lider ve üyenin ilişkisi; yabancılık, tanışma ve olgunlaşmış ortaklık olmak üzere üç aşamadan geçer (Baker, 2022). Bu kuram; katkı, bağlılık, (duygusal)etkileşim, profesyonel saygı olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Çetin, 2023).

Liderlik türlerine bakılacak olursa; İşlemci Liderlik, Dönüşümcü Liderlik, Dağıtımcı Liderlik, Etik Liderlik, Öğretimsel Liderlik, Vizyoner Liderlik, Kültürel Liderlik, Hizmetkâr Liderlik,

Ruhsal Liderlik, Sosyal Adalet Liderliği, Kuantum Liderlik karşımıza çıkar.

İşlemci liderlik; koşullu ödül, istisnalarla yönetim ve müdahale etmeme olmak üzere üç boyuttan oluşur. Var olanı yani kurulu düzeni koruma ve sürdürme eğilimleri vardır.

Dönüşümcü liderlik; İdealleştirilmiş etki, telkin etme, entelektüel uyarım ve bireysel destek olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Bu liderlik türünde izleyenlere vizyon kazandırmak ve değişimle yeniliğin gerekliliğini aşılamak ayrıca çalışanı buna inandırmak önemlidir.

Dağıtımcı liderlik; liderlik pozisyonu üstlenen çeşitli kişiler arasında, örgüt çalışanlarının zamanla birbirine güven duymasıyla ve formal örgütte çeşitli mekanizmalarla olmak üzere üç şekilde ortaya çıkabilmektedir. Bu süreç herkesin liderlik sergilediği bir süreç değil, diğer kişilerin liderliğini kolaylaştırma, güçlendirme ya da destekleme gibi görülmelidir.

Etik liderlik; iletişimsel, iklimsel, davranışsal ve karar vermede etik olmak üzere dört boyutta değerlendirebilir. Etik liderlerin evrensel değerleri benimsemesi ve uygulaması önemlidir.

Öğretimsel liderlik; okul misyonunu tanımlama, öğretim programını yönetme, olumlu öğrenme iklimi oluşturmak ve desteklemek boyutlarından oluşmaktadır. Öğretimsel liderliğin okul özelini araştırması yönünün, onu diğer liderlik türlerinden ayırdığı söylenebilir (Akın, 2020).

Vizyoner liderliğin yolu görmek, yolda yürümek, yol olmak olarak sıralayabileceğimiz üç temel rolü vardır. Vizyoner liderlerin

geleceğe yönelik belirsizlikleri gidererek örgütü başarıya ulaştırması ve vizyonun tüm çalışanlarca benimsenmesini sağlaması beklenir (Doğan, 2023).

Kültürel liderlik; örgütlerin kendine özgü inanç, rutin ve ritüellerinin oluşturduğu örgüt kültürünü oluşturma ve sürdürme sürecidir. Artifaktlar, değerler ve temel varsayımlar örgüt kültür unsurlarının düzeylerini ifade etmektedir (Akın, 2020).

Hizmetkâr liderlik; temele hizmet etmeyi alan, kendininkinden çok çalışan ihtiyaçlarını önemseyen, aldığından fazlasını veren liderliktir. Liderin önceliği hizmetkârlıktır. Herman Hesse' nin Doğu'ya Yolculuk isimli eserinden ilhamını almaktadır. Patterson Modeli, Winston Modeli, Page ve Gong Modeli olmak üzere çeşitli yönlerden incelenmiştir.

Ruhsal liderlik; vizyon, adanmışlık, umut ve inanç boyutlarında oluşan liderlik türüdür. Bireyin iç dünyasını elen ve duygularıyla düşüncelerini önemseyen liderliktir.

Sosyal adalet liderliği; amacı eşit fırsat oluşturmak olan, gücün ahlaki kullanımını gerektiren liderlik türüdür. Eylem odaklı ve dönüştürücü olma, kararlı ve ısrarcı olma, kapsayıcı ve demokratik olma, ilişkisel ve önemseme, eleştirel ve yansıtıcı düşünme, sosyal adalet yönelimli eğitim, bu liderliğin özellikleridir. Kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistematik, ekolojik boyutlardan oluşmaktadır (Önder, 2023).

Kuantum liderlik; kuantum görmek, kuantum düşünmek, kuantum hissetmek, kuantum biliş, kuantum davranış, kuantum güven, kuantum oluş özelliklerinden oluşmaktadır. Aslında fiziğe özgü bir terim olan kuantum, liderliğe uygulanmıştır. Beklenmedik

durumlara karşı liderin de beklenmedik davranabilmesini ifade eder (Ertürk, 2023).

Yöntem

Dîvânu Lugâti't Türk isimli eserde yer alan liderlikle ilgili kelime, deyim, atasözü, şiir bulmayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Doküman incelemesi hedeflenen araştırma ile ilgili yazılı materyallerin incelenmesine dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Türk Dil Kurumu Yayınları tarafından 1985 yılında basılan, Besim Atalay'ın yayımladığı Dîvânu Lugâti't Türk isimli dört ciltlik eser temel alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler, kaynak taraması yapılarak elde edilmiştir. Liderlikle ilgili yorumlar kaynaklar ışığında yapılmıştır. Türk Dil Kurumu Yayınları tarafından 1985 yılında basılan, Besim Atalay'ın yayımladığı Dîvânu Lugâti't Türk isimli dört ciltlik eser temel alınmıştır.

Bulgular

Dîvânu Lugâti't-Türk'te Liderlikle İlgili Bulgu ve Yorumlar

İm: Orduda başbuğun –askerler arasında silah veya kuş adlarından birini- belge, parula olarak koyduğu kelimedir. Bu, iki bölüğün birbirlerine kavuştukları zaman tanışmalarını ve birbirleriyle çarpışmamaları için kullanılan işarettir. Geceleyin iki kişi karşılaştığı zaman biri öbürüne belgeyi sorar; sorulan adam belgeyi bilirse –kendi takımından olduğunu anlar- onu bırakır. Sorulan adam başka bir belgeyi söylerse üzerine yürüyerek onu vurur. Şu savda da gelmiştir:

"İm bilse er ölmes = belgeyi bilen adam ölmez." (Atalay I, 1985).

Yumuşak güç türlerinin altında değerlendirdiğimiz bilgi gücü burada vurgulanabilir (Aslanargun, 2009:).

Bilgi gücü, liderin sahip olması gereken yetkinlik alanlarından birisidir.

Alp: "Yiğit. Alp yağıda alçak çoğıda = yiğit düşman karşısında, yumşak huylu adam savaşta belli olur." (Atalay I, 1985).

Alp kişilik tipi Türk kültüründe geniş bir yer kaplamaktadır. Burada liderin kriz yönetimi becerisine vurgu yapabilir. Durumsal liderlik teorilerine göre liderin farklı durumlarda farklı şekillerde davranabilmelidir (İbrahimoğlu, 2011).

Art: "Dağbeli. "ermegüke eşik art bolur = tenbele eşik dağbeli olur." savında da gelmiştir." (Atalay I, 1985).

Liderlik özelliklerinden çalışkanlığa burada vurgu yapılabilir. Tüm liderlik özelliklerinin yanında çalışkanlığın da ön planda tutulması hizmetkâr liderlik ile ilgili değerlendirilebilir (Balay vd., 2014).

Ot: "Ateş. Şu savda da gelmiştir. Ot tése ağız köymes = ateş demekle ağız yanmaz. Bu sav söylediği sözden cayan kimse için söylenir." (Atalay I, 1985).

Sözünde durma ve güvenin ilişkili olduğu söylenebilir. Burada lider üye etkileşimi olarak ve astların lidere duyduğu güvenin önemine değinerek dönüşümcü liderliğe vurgu yapabilir (Yolaç, 2011).

“**Öd keçer kişi tuymas, Yalnğuk oğlu mengğü kalmas.** Zaman geçer, insan duymaz, Ademoğlı bengi kalmaz.” (Atalay I,1985).

Dönüştürücü liderlik düzeyi ile zaman yönetimi becerisi arasında pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir (Ardıç, 2010). Buradan hareketle liderlerin zaman yönetimlerinin önemi vurgulanabilir.

“**Körklüğ tonuğ özünğge/ Tatlığ aşığ adhınka/ Tutgıl konuğ agırlığ/ Yadhsun çawınğ budhunka.** İyi elbiseyi kendine, tatlı aşı başkasına; konuğu ağırla, ününü herkese yaysın (İyi elbiseyi kendin giy, tatlı yemekten başkasına hisse ayır; konuğu ağırla, ta ki ününü herkese yaysın.)” (Atalay I, 1985).

Burada liderlerin etkileme taktiklerinden bireysel faktörlere dikkat çekilebilir (Koşar, 2023).

Ök: “Akıl ve anlayış; akıllı ve anlayışlı ve yaşlı kimselere öge denir.” (Atalay I, 1985).

Akıl ve anlayış liderlerin bireysel özellikleri arasında sıkça vurgulanan kavramlardır. Özellikle dönüşümcü liderlik ile akıl ve anlayış bağdaştırılabilir (Doğan, 2023)

Ögüt: “Öğüt. Şu beyitte de gelmiştir: Algıl öğüt mendin oğul erdem tile/ Boyda uluğ bilge bolup bilginğ ula. Oğul; benden öğüt al, fazilet dile. Ulus arasında büyük bilgin ol, bilgini yay.” (Atalay I, 1985).

Bilgi gücü sıkça tekrarlanarak yetkin insanların hem bilmesi hem de öğrenmesi gerektiğinin önemi vurgulanmıştır.

“**Agır adhak emrüldi** = ağır ayak çekildi, demektir. Bu sözle “ağır yürüyen kimse varacağı yere vardı.” denilmek istenir.” (Atalay I, 1985).

Burada liderlerin yolu görme ve yolda sabırla yürümesine vurgu yapılabilir. Özellikle vizyoner liderlerin yolu yani hedefi belirlemesi ve bu uğurda yolda sabırla yürümesi gerekmektedir (Doğan, 2023).

"**Tilkü öz inge ürse udhuz bolur** = tilki kendi yuvasını hor görürse uyuz olur." (Atalay I, 1985).

Bu atasözünden yola çıkarak Lider-Üye Etkileşimi Kuramı hatırlanabilir. Liderin grup üyelerine ve gruba bağlı olması olumlu bir etkileşim sağlar (Çetin, 2023).

"**Öküz adhakı bolğınça buzağu başı bolsa yég** = öküz ayağı olacağına buzağı başı olmak daha iyidir. Bu sav, başlı başına bulunmak, başkasına uyuntu olmaktan yeğdir, diyecek yerde kullanılır." (Atalay I, 1985).

Burada teorilerle bağdaştıramayacağımız fakat lider konumda olmanın öneminin fark edilmesini sağlayacak bir atasözü ile karşılaşıyoruz. Eserde liderliğe verilen önemle ilgili fikir sahibi olunabilir.

Okuş: "Anlayış." (Atalay I, 1985).

"**Awçı nece al bilse adhığ anca yol bilir** = avcı ne kadar al bilirse ayı da o kadar yol bilir. (Avcı ne kadar av hileleri bilirse ayı da o kadar kaçacak yolları bilir." (Atalay I, 1985).

Liderin etkisine ve verimliliğine değinilebilir. Lider verimli olabilmek ve astlarını etkileyebilmek için çeşitli yolları kullanmalıdır (Koşar, 2023)

Uluğ: "Her şeyin büyüğü." (Atalay I, 1985).

“**Uluğlukuğ bolsa sen edhgü kılın/ Bolgıl kişiğ Begler katın yaxşı ulan.** Büyüklüğe eriştiğin zaman iyi huylu ol/ Beyler yanında iyiliğe araç olan kişi ol (Rütbe ve ululuk bulduğun zaman huyunu güzel kıl; Beyler yanında başkaları için daima hayır eriştiren kişi ol.)” (Atalay I, 1985).

Burada hem hizmetkâr liderlik hem de ruhsal liderlik özelliklerinden bahsedilebilir. Liderliğe erişince iyi huylu olmak Ruhsal, başkalarının iyiliğine araç olma ise Hizmetkâr liderlikle bağdaştırılabilir (Ertürk, 2023).

“**Sartnınğ azukı arığ bolsa yol üze yér = satıcının azığı arı olsa yol üzerinde yer.** Bu sav, doğruluk taslıyan ve emniyetli olduğunu söyleyen fakat sözünü tanıklıyamıyan kimse için söylenir.” (Atalay I, 1985).

“**Künde irük yok. Begde kıyık yok** = güneşte gedik yok, Beyde caymak yok. (Güneşte çatlaklık olmadığı gibi Beyin verdiği sözde de caymak yok.) Bu sav, Beylerin verdikleri sözden dönmemeleri için söylenir.” (Atalay I, 1985).

Lider ve üye arasındaki güvene tekrar vurgu yapılabilir. Güven kavramı Dîvânu Lugâti’t Türk’te sıkça işlenmiştir. Güven kavramı sadece liderle değil tüm grup üyeleriyle ilgilidir (Çetin, 2023).

Erik: “Erik er = işlerinde becerikli, yürekli adam.” (Atalay I, 1985).

> **Erik érini yaglığ. Ermegü başı kanlığ** = çalışanın dudağı yağlı, erinenin başı kanlı (Çalışan adamın dudakları yağlıdır; çünkü çalışır, güzel yemekler, yağlı etler yer, dudakları yağlanır. Tembel kimse ise görmekten çekinir, başına vurulur

ve kanatılır.). Bu sav, çalışmak, tembelliği bırakmak için söylenir (Atalay I, 1985).

Çalışkanlığın ön planda tutulması hizmetkâr liderlik ile ilgili değerlendirilebilir (Balay vd., 2014). Çalışkan ve becerikli liderlerin grubun hedefine ulaşmasında etkin rol oynayabileceği söylenebilir.

"**Esende éwek yok** = esenlikte ivme yok. Bu sav işlerde ivmemeyi bildirmek için kullanılır." (Atalay I, 1985).

Vizyoner liderlikle ilişkilendirebileceğimiz bu kavramda yolu görüp yolda sabırla ve acele etmeden yürüyen liderlere değinilebilir (Doğan, 2023).

"**Alın arslan tutar; küçin oyuk tutmas** = Al ile arslan tutulur, güç ile bostan oyuğu tutulmaz." (Hile ile arslanı yakalamak mümkündür; zorla bostanlara dikilmiş oyuğu bile tutmak mümkün değildir). Bu sav, kuvvetten aciz kalan bir kimse için –işinde bir çare kullanması yolunda- söylenir (Atalay I, 1985).

Bu atasözünde liderlerin kullandığı güç türleri hatırlanabilir. Sert güç türlerinin kullanılmasındansa yumuşak güç türlerinin kullanılmasının daha etkili olduğu söylenebilir (Aslanargun, 2009).

Kışka etin kelse kalı kutluğ yay/ Tün kün keçe alkınur ödhlek bile ay. "Kutlu yaz geldiğinde kış için hazırlan; gece gündüz geçerek ay ile zaman tükenir." (Mübarek yaz geldiğinde kış için hazırlık edin. Çünkü gecenin ve gündüzün geçmesiyle ay ve zaman tükenir (Atalay I, 1985).

Liderlik ve zaman yönetiminin ilişkisine vurgu yapabileceğimiz bir atasözü daha burada yer almaktadır.

Dönüşümcü liderle zamanı yönetebilmenin ilişkili olduğu söylenebilir (Ardıç, 2010).

> **Erdi uza erenler/Erdem begi bilig tağ/Aydı öküş öğütler/Könğlüm bolur anğar sağ**. "Geçmişte fazilet Beyi, bilgi dağı gibi adamlar vardı; söz söyler, öğüt verirlerdi. Onlara gönlüm açılır." (Eski zamanlarda ilim, hikmet ve menakıp sahibi adamlar vardı. Onlar çok öğütler söylerlerdi. Onları anmakla kalbim açılır.) (Atalay I, 1985).

Burada hatırlanan kişilerin yetkin ve bilgili liderler olduğu söylenebilir. Ayrıca bilgili kişilerin bu şekilde önemsenmesinin de önemli olduğu söylenebilir.

"Ula bolsa yol azmas. Bilig bolsa söz yazmas = alamet olsa yol azmaz, bilgi bulunsa yol şaşmaz. (Kırlarda yolu gösteren alamet olursa yol şaşmaz; bir kişide akıl bulunursa sözünde yanılmaz.)." (Atalay I, 1985).

Burada liderin bilgi gücünün önemi vurgulanabilir. Bilgi gücü çalışanları etkilemede ve yönlendirmede etkin rol oynar (Aslanargun, 2009).

"İzlik bolsa er öldimes, içlik bolsa at yagrımas = çarık olsa adam ölmez; keçe olsa –teyelti bulunsa- at yağır olmaz. Bu sav, işlerde sonunu düşünerek yürümek için söylenir." (Atalay I, 1985).

Vizyoner liderliğin yolu görme, yolda yürüme ve yol olma boyutları burada hatırlanabilir. Vizyoner liderler yolu görebilmeli, geleceği kestirebilmelidir (Doğan, 2023).

İrkin: "İrkin suw = irkinti su. Her toplanmış olan şeye de böyle denir. Bu kelimeden alınarak Karluk boyu büyüklerine de 'Köl İrkin'

denir ki ‘aklı göl gibi toplanmış, dolmuş’ demektir.” (Atalay I, 1985).

“**Béş ernğrek tüz ermes** = beş parmak düz olmaz. Nasıl ki insanlar da bir değildir.” (Atalay I, 1985).

Burada Lider-Üye Etkileşimi kuramı hatırlanabilir. Lider grup üyelerinin bireysel farklılıklarının önemini unutmamalıdır (Çetin, 2023).

Inanç: “Güvenilen, inanılan. Buradan alınarak Inanç Beg denir ki ‘inanılan, itimad edilen Bey’ demektir." (Atalay I, 1985).

Güven kavramı sıkça yinelenmiştir. Liderin ve grup üyelerinin birlerine duydukları güven hedefe ulaşmayı kolaylaştıracak ve olumlu ortam sağlayacaktır, denilebilir (Çetin, 2023).

“Ermegüge bulıt yük bolur = eringene bulut yük olur.” (Atalay I, 1985).

Anutgan: “Bu er ol ışığ anutgan = bu adam daima işlere hazırlıklıdır.” (Atalay I, 1985).

Yukarıda sıkça değindiğimiz vizyoner liderlik burada hatırlanabilir.

“**Taşığ ısrumasa öpmiş kerek** = taşı ısıramayan öpmeli. Bu sav, dileğine erişmek için işlerinde yumuşaklıkla emrolunan kişi için söylenir.” (Atalay I, 1985).

Dönüşümcü liderliğin yeniliklere uyum sağlama becerileri bu atasözüyle hatırlanabilir. İdealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme,

entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutları zorlu durumlarla baş edebilen liderlerin özelliklerini tanımlar (Doğan, 2023)

İşendi: "Ol manğa işendi = o, bana inandı, bir işte bana güvendi." (Atalay I, 1985).

"**Tolum anutsa kulun bulur tolum unutsa bulun bulur** = silah hazırlayan tay da bulur, silahı unutan tutsak olur. Bu sav, her işte hazır bulunmayı emreder." (Atalay I, 1985).

Vizyoner liderlikle ilişkilendirebileceğimiz bu atasözünde planlı ve ileri görüşlü olabilmenin önemi vurgulanmıştır.

"**Bütün ümlüğ kanca kolsa olturur** = donu sağlam olan nereye isterse oturur. Bu sav temiz olanın hiçbir töhmetle lekelenemeyeceğini bildirmek için söylenir." (Atalay I, 1985).

Aslında tüm liderlik kuramlarıyla ilişkilendirebileceğimiz bir atasözüyle karşılaşıyoruz. Burada güven, inanç, ahlak, adalet gibi evrensel ve tüm insanların sahip olması gereken özellikler vurgulanıyor. Liderler bu kavramları özümsemeli ve buna uygun davranmalıdır, denilebilir.

"**Yakadakı yalgagalı eligdeki ıçgınur** = yakadaki yalanırken eldeki kaybedilir, (Yakasındaki yemek döküntülerini yalamakla uğraşan kimse, elindeki çanak ve çanağa benzer şeyleri kaybeder.) demektir. Bu sav bir şeye ihtiyacı olan kimsenin önce elindekini koruması yolunda söylenir." (Atalay I, 1985).

Planlı ilerleme ve elindeki kaynakları koruyarak ilerlemeden bahsedebileceğimiz bu atasözünde vizyoner liderlik hatırlanabilir.

"**Ulugnu uluglasa kut bulur** = birisi ihtiyara saygı gösterirse uğur ve devlet bulur." (Atalay I, 1985).

Burada lider özelliklerinden ziyade astların lidere davranışının nasıl olması gerektiğini vurguluyor, denilebilir.

“Kut kuwığ bérse idhim kulınğa/ Künda ışı yükseben yokar agar (Tanrım bir kuluna kutluluk ve ululuk verirse her gün onun işi yükselir.).” (Atalay I, 1985).

Bu atasözü ruhsal liderliğin umut/inanç boyutuyla ilişkilendirilebilir. Herhangi bir kanıt olmadan bir şeyin olacağına ya da liderler için olumlu düşünme olarak da tanımlanabilir (Ertürk, 2023).

“Kül ürkünçe köz ürse yik = küle üfliyeceğine köze üflese yeğdir. Bu sav küçük işleri bırakarak büyük işler yapmakla emrolunan adam için söylenir.” (Atalay I, 1985).

Vizyoner bir liderin kendinin ve yapabileceklerinin farkında olarak yapması gereken büyük işlere odaklanmasının öneminden bahsedilebilir.

“**Kaynar öküz keçiksiz bolmas** = coşkun su geçitsiz olmaz. Bu sav, herkesin şaşırıp kaldığı bir işte çıkılacak bir yol bulunabileceğini anlatmak için söylenir.” (Atalay I, 1985).

Kuantum liderlik özelliklerini bu atasözünde görebiliyoruz. Kestirilemez durumlarla başa çıkmak ve aşabilmek kuantum liderlerin özelliklerindendir (Ertürk, 2023).

Kezik: “Cesaret” (Atalay I,1985).

“Ot tütünsüz bolmaz, yiğit yazuksuz bolmas = ateş dumansız, genç günahsız olmaz.” (Atalay I, 1985).

Lider-Üye Etkileşimi kuramını tekrar hatırlamalıyız. Grup üyelerinin hepsi bir olamayacağı gibi aynı şekilde de davranmazlar. Liderin bu durumun farkında olması gerekir (Çetin, 2023).

"**Kut belgüsi bilig** = devlet alameti bilgidir." (Atalay I, 1985).

Atasözü bilgi gücünün öneminden bahsediyor. Buradan hareketle, çağlar boyunca bilgi türleri gelişip değişse de bilgiye verilen önemin değişmediği söylenebilir.

"**Bilge eriğ edhgü tutup sözin işit/ Erdhemini öğreniben ışka sura** (Bilgin kimseyi hoş tutup sözünü dinle, faziletini öğren, öğrendiğini işte kullan). Bilgin, akıllı, hikmet sahibi kimsenin sözünü dinle, onda olan edep ve fazileti öğren, öğrendiğinle amel et." (Atalay I, 1985).

> **Oglum ögüt algıl biligsizliğ kiter/ Talkan kiminğ bolsa anğar pekmes katar** (Oğlum, öğüt al! Bilgisizliği gider; kimin kavutu varsa ona pekmez katar.) Ey oğul; öğüt al, kendinden sefahati def'et! Kavutu olan bir kimse onu pekmeze katar; aklı olan kimse öğüt kabul eder (Atalay I, 1985).

Yukarıdaki iki atasözünde de bilgi ve bilgiye ulaşmanın önemi vurgulanmıştır. Bilgi liderler için vazgeçilmez bir güç kaynağıdır, denilebilir.

"Yazıdakı süwlin edhergeli ewdeki takagu ıçgınma = kırdaki sülünü ararken evdeki tavuğu kaçırma. Bu sav meydanda olmıyan bir şeyi ele geçirmek için elindekini harcıyan kimseye söylenir." (Atalay I, 1985).

> **Nece munduz erse éş edhgü, nece egri erse yol edhgü** = ne kadar ahmak olsa eş, arkadaş iyidir; ne kadar eğri olsa yol

iyidir (Arkadaş şaşkın olsa da kırda yalınızlıktan da iyidir; kırda, yolsuz, başını alıp gitmektense yol eğri olsa da gene iyidir. Çünkü yolsuz, çok kere dileğe varılmaz.) (Atalay I,1985).

"**Tokum yüzüp kudrukta biçek sıma** = deriyi yüzdükten sonra bıçağı kuyruğunda kırma." (Atalay I, 1985).

Buşmasar boz kuş tutar, éwmeser ürüng̃ kuş tutar = avcı, sıkılmazsa boz kuş tutar, acele etmezse beyaz kuş tutar (Adam, işinde sıkılmazsa av avladığında beyaz doğan avlar, acele etmezse doğanların en güzelini avlar.). Bu sav, dileğine ermek için işinde ivmemekle emrolunan kişi için söylenir (Atalay II, 1985).

"**Éwek sinğek sütge tüşür** = iven sinek süte düşer. Bu sav işlerinde aceleyi terk ile emrolunan kişi için söylenir." (Atalay II, 1985).

"**Éwek ewge tegmes** = iven eve ermes, çünkü o yürüyüşte koşar, atını yorar yardımsız olarak boynu buruk kalır. Bu sav işlerde yavaşlıkla emredilen kimse için kullanılır." (Atalay II, 1985).

Yukarıdaki atasözlerinde vizyoner liderliğe vurgu yapılabilir. Çünkü planlı olmak, sabırla yürümek, acele etmemek vizyoner liderlere atfedebileceğimiz özelliklerdendir, denilebilir (Doğan, 2023).

"**Tütüşmegince tüzülmes, tüpürmegince açılmas** = kavga etmeyince düzen olmaz, tipi olmayınca hava açılmaz, demektir. Bu sav, kavga etmiş olan iki adamın arasını bulmaya uğraşan kimse için söylenir." (Atalay II, 1985).

Bu atasözü kuantum liderlik özellikleriyle bağdaştırılabilir. Çünkü salt bir düzenden bahsedemeyeceğimiz için lider de grubun sürekli düzenli davranmasını beklememelidir (Ertürk, 2023).

"**Biligin uluglukka tegdim** = bilgi ile ululuğa eriştim." (Atalay II, 1985).

Atasözünde bilginin her alanda olduğu gibi liderlikte de yani ululukta da önemli olduğuna değinilmiştir.

Köngerdi: "Ol yol köngerdi = o, doğru yol gösterdi, hidayet etti." (Atalay II, 1985).

Bu kelimeden hareketle vizyoner liderlikle ilgili olarak liderin yol gösterici tarafına değinilebilir (Doğan, 2023).

Katığlandı: "Er katığlandı = adam çabaladı, uğraştı." (Atalay II, 1985).

Çabalayıp uğraşmaya vurgu yapılması hizmetkâr liderlik ile ilgili değerlendirilebilir (Balay vd., 2014).

> **Tıgraklanıp seğirtti/ Erin atın yügürtti/ Bizni kamuğ anğıttı/ Andağ süge kim yeter.** "Yiğitlenip seğirtti; askerini, atını koşturdu, bütün bizi şaşırttı; böyle askere kim dayanır?" Savaşta saldıran bir adamı anlatarak diyor ki: O, yiğitlik gösterdi, bizim üzerimize atı ve adamiyle saldırdı, yaptığı işle bizi hayrete düşürdü. Böyle bir askere kim karşı koyabilir (Atalay II, 1985).

Bu koşukta bir asker idealize edilerek durumu aktarılmıştır. Bu koşuktan hareketle aslında kuantum liderlik özelliklerine ulaşılabilir. Çünkü beklenmedik ve durumu göre davranışlarla

zorluklara karşı mücadele etmesi bizi kuantum liderlik özelliklerine götürür (Ertürk, 2023).

"**Er sözi bir, edher köki üç** = erin sözü bir, eğer bağı üç olur (Erkeklik belgesi, dönmemek üzere sözünde durmak, sözü bir olmaktır.). Bu sav söz verdiği şeyi yapmakla emrolunan kişi hakkında söylenir." (Atalay II, 1985).

Burada liderin güven veren kişilik özelliklerine sahip olması gerektiği vurgulanabilir.

"**Alın arslan tutar, küçün kösgük tutmas** = al ile arslan tutulur, güç ile korkuluk tutulmaz." (Atalay II, 1985).

Atasözünden hareketle liderin davranışlarının bilgi ve akıl çerçevesinde olması gerektiği söylenebilir.

Yarağ: "Fırsat, imkan." (Atalay III, 1985).

"**Iş yarağında sart asığında** = iş tavında, fırsatında, sırasında, tecimen karında, demektir (tecimen kar görürse en sevgili şeyini de satar.)." (Atalay III, 1985).

Burada fırsatları değerlendirmenin öneminden bahsedilebilir. Fırsatları kollayarak gruba yol gösteren vizyoner liderlik vurgulanabilir.

"**Ot tütünsüz bolmaz, yiğit yazuksuz bolmas** = ateş dumansız olmaz, genç günahsız olmaz." (Atalay III, 1985).

> **Tegme éwet ışka körüp turgıl ala/ Çakmak çakıp éwse kalı udhınur yula** "İşi görerek acele etme sakin dur; çakmak çakarken iven kimse artık kandili söndürür." (Acele ile bir işe sarılma, işin gireğine bak, sakin ol! Çakmak çakarken

acele eden kişi acelesi yüzünden kandili, çırayı söndürür.) (Atalay III, 1985).

Tüm liderlerin sahip olması gereken özelliklerden biri olan soğukkanlılık burada vurgulanmıştır. İşlerde acele etmeyerek planlı ilerleyenler etkili lider olabilir, denilebilir.

Külse kişi yüzinğe körklüğ yüzin körüngil/ Yawlak ködhez tılınğnı edgü sawığ tilengil "Birisi yüzüne gülerek gelse güler yüzle görün. Kötülükten dilini gözet; iyi şöhret dile." (Yüzüne bir adam gülse onun gibi sen de tatlı yüzle karşıla, dilini sıkı koru, sözde ve anlamda iyi konuşma iste (Atalay III, 1985).

Atasözünden hareketle Lider-Üye Etkileşimi Kuramı'na atıfta bulunulabilir. Liderin ve astların karşılıklı davranışlarının olumlu olması önemlidir, denilebilir (Çetin, 2023).

Yügrük: "Yügrük at = koşucu, geçici at, yüğrük at. Oğuzlar, bilgin ve udumlu, akıllı, erdemli kişilere 'yügrük bilge' derler." (Atalay III, 1985).

Atın Türk tarihindeki önemli yerinden hareketle erdemli ve akıllı kişilere bu yakıştırma yapılmıştır, denilebilir. Liderlerin de bilgili ve bu bilgiyi etkin kullanan kişilerden olduğu anımsatılabilir.

Üs es körüp yüksek kalık kodı çakar/ Bilge kişi öğüt bérip tawrak ukar "Kerkes kuşu leşi yüksek havadan görüp aşağıya iner, bilgin kişi öğüt vererek iyi anlar." (Kerkes kuşu leşi yüksek havadan görüp aşağıya iner ve yüksek havadan süzülür. Bilgin adamın avı da öğüttür. Bilgin kişi öğüdü işittiği zaman ezberler ve anlar.) (Atalay III, 1985).

Yine bu atasözünde, liderlikte önemli bir etken olan bilgi gücünün etkin kullanımından bahsedilebilir.

Yagutgan: "Yaklaştıran. Ol kişi ol özün yagutgan = o, iyilikle kendisini daima insanlara yaklaştırandır." (Atalay III, 1985).

Atasözünden hareketle Lider-Üye Etkileşimi Kuramı'nda liderin kendini astlarına yaklaştırması gerektiği vurgulanabilir (Çetin, 2023).

"**Tapuğ taş yarar, taş başığ yarar** = hizmet taşı yarar, taş başı yarar. Bu sav, efendisinden iyilik gören, yahut ona duşmanları üzerine yardım eden hizmetçi için söylenir." (Atalay III,1985).

Bu atasözünden hareketle çalışkanlık ve adanmışlıkla hareket eden hizmetkâr liderliğe vurgu yapılabilir (Ertürk, 2023).

"**Yasmas atım bolmas, yanğılmas bilge bolmas** = şaşmadık atış olmaz, yanılmadık bilgin olmaz." (Atalay III, 1985).

Atasözünden hareketle liderin de hata yapabileceğini, bu hataları ders ve tecrübe olarak değerlendirmesi gerektiği söylenebilir.

Yıgıldı: "Bilig yığıldı = akıl olgunlaştı." (Atalay III, 1985).

Yüreklendi: "Er yüreklendi = adam cesaret gösterdi, yiğitlendi." (Atalay III, 1985).

Yukarıdaki iki kelimede liderlik özelliklerinden cesaret ve olgunluğa yer verilmiştir.

"**Erdem başı tıl** = Faziletin başı dildir." (Atalay III, 1985).

Burada liderin kendini düzgün ifade edebilmesinin ve anlaşılır olmasının önemine değinilebilir.

"**Söğüt sülinğe kadhınğ kasınğa** = söğüde tazelik, kayın ağacına katılık (Söğüt ağacına yaşlık daha uygun, kayın ağacına katılık daha yaraşıklıdır.)." (Atalay III, 1985).

Atasözünden hareketle kuantum liderliğin duruma göre davranış ilkesine ulaşılabilir.

> **Köni barır keyikninğ közinde adhın başı yok** = düz giden geyiğin gözünden başka yarası yok (Doğru giden, iki tarafına bakmıyan geyiğin gözünden başka yarası yoktur.). Bununla "göz, hakikatte yara değildir" demek ister. Bu sav, ağır işe atılıp ta herkes tarafından kınanan kimse için söylenir (Atalay III, 1985:).

Vizyoner liderliğin özelliklerinden olan yolda yürümek ve vizyonu gerçekleştirmeye burada değinilebilir (Doğan, 2023).

Sağ: "Zeyreklik, anlayış." (Atalay III, 1985).

"**Bilge eren sawların algıl öğüt/ Edhgü sawığ edhlese özge sinğer** (Bilgin adamların sözlerini öğüt olarak al, iyi söz tesir ederse öze siner.)." (Atalay III ,1985).

"**Tegür meninğ sawımı bilgelége ay/ Tınar kalı atatsa kısrak sıpı tay** 'Hey, benim sözümü bilgelere eriştir, kısrakların yavrusu olan tay at olursa kısrak dinlenir.' Çünkü anasının yerine taya binilir." (Atalay III, 1985).

Burada dağıtımcı liderlikten söz edilebilir. Dağıtımcı liderler gruptaki diğer üyelere liderlik fırsatı verirken hem kendi işini

azaltmış olur hem üyelere yeni fırsatlar yaratır, denilebilir (Baloğlu, 2011).

"**Kelse kalı katığlık erter teyü seringil/ Ödhlüğ ışın bilip tur anca anğar tirengil**. Sana şiddetli bir felaket gelirse geçer diye sabret. Zamanenin işini bilerek dur. Ona öylece diren." (Atalay III, 1985).

Beklenmeyen durumların oluşabileceğini hatırlatan kuantum liderlikle ilişkilendirebileceğimiz bir atasözüdür.

"**Buğday katında sarkaç suwalur** = buğday yanında karamuk ta sulanır (Buğdayın devleti ve bereketi yüzünden karamuk ta su bulur.) Bu sav, başka biriyle arkadaşlık yüzünden iyiliğe erişen kimse için söylenir." (Atalay III, 1985).

Bu atasözünden hareketle dağıtımcı liderliğe vurgu yapılabilir. Çünkü dağıtımcı liderler karalarda çalışanların da rol almasını destekler ve onlara liderlik özellikleri kazandırabilir (Baloğlu, 2011: 135-137).

"**Tegirmende togmış sıçgan kök kökreginge korkmas** = değirmende doğan sıçan gök gürlediğinde korkmaz. Bu sav, sıkıntılı işler içerisinde yoğrulmuş olan, sonra ufak bir şeyle korkutulmak istenen kimse için söylenir." (Atalay III, 1985).

Kuantum liderlikle ilişkilendirebileceğimiz bu atasözünde her an her şarta uyum sağlayabilen liderlerden bahsedildiği söylenebilir.

Tenğ: "Fırsat, sıra, imkan." (Atalay III, 1985).

"**Kinğ ton opramas, kenğeşliğ bilig artamas** = geniş elbise yıpramaz, danışıklı iş bozuk olmaz (geniş elbise parçalanmaz, akıl danışıkla –meşveretle- birleşirse iş bozuk çıkmaz.). Bu sav, işlerinde

düşünmekle ve danışmakla ve işinde kendi bildiğine, kendi kendine iş görmemesi emrolunan kimse için söylenir.” (Atalay III, 1985).

Aslında çoğu çağdaş liderlik türünde değinilen danışarak karar alma hususunu vurgulayan bir atasözüdür.

Kılınç: “Ahlak, minez, huy.” (Atalay III, 1985).

Önemli liderlik özelliklerinden olan bir kavramdır.

“**Yalnğus kaz ötmes** = bir tek kaz ötmez. Bu sav, işlerinde başkasından yardımlaşmakla emrolunan kişi için söylenir.” (Atalay III, 1985).

Bu atasözünde dağıtımcı liderliğe yeniden atıfta bulunulabilir.

> **Meninğ bile kengeşdi/ Bilgi manğa tengeşdi/ Eren bile süngüşdi/ Alplar başın ol yuvar.** “Benimle danıştı, aklı bana denk oldu. Yiğitlerle çarpıştı, yiğitlerin başını yuvarlıyor.” (Benimle müşavere etti. Benim aklım onun aklına denk oldu. Savaşta çarpıştı, top gibi yiğitlerin başını yuvarlıyan odur.) (Atalay III, 1985).

Koşukta yer alan tabirlerden danışma-fikir alma ve dağıtımcı liderlik özelliklerine ulaşılabilir.

“**Karı öküz balduka korkmas** = yaşlı öküz baltadan korkmaz. Bu sav, alıştığı şeyle korkutulmak istenen bir kimseye söylenir. Çünkü o kimse, koca öküzün baltaya alıştığı gibi o korkutulan nesneye alışmıştır.” (Atalay III, 1985).

Kuantum liderlikle ilişkilendirebileceğimiz bu atasözünde her an her şarta uyum sağlayabilen liderlerden bahsedildiği söylenebilir.

"**Suw körmekinçe etük tartma** = su görmedikçe pabuç çıkarma. Bu sav, işlerde ivmemekle emrolunan kişi için söylenir." (Atalay III, 1985).

Vizyoner liderlikle ilişkilendirebileceğimiz bu atasözünde yolu görmenin ve ona göre hareket etmenin önemi vurgulanmıştır.

> Oğlum sanğa kodhurmen erdem öğüt xumaru/ Bilge eriğ bulup sen bakkıl anınğ tabaru "Oglum sana fazilet, öğüt miras bırakıyorum. Bilgin bir adam bularak onun tarafına bak." (Evladım sana fazilet ve edep bırakıyorum. Akıllı bir bilgin bulduğunda ona yaklaş, ondan faydalan.) (Atalay III, 1985).

Liderlikte bilginin önemini vurgulayabileceğimiz bir atasözüne daha yer verilmiştir.

Umunç: "Umma, umut etmek." (Atalay III, 1985).

Ruhsal liderlik boyutlarından umut/inanç ile ilgili bir kelimedir

Yinçgelendi: "Ol manğa yinçgelendi = o, bana alçakgönüllülük etti." (Atalay III, 1985).

Ruhsal liderlikle ilişkilendirebileceğimiz bir kelime olan alçakgönüllüye burada yer verilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Dîvânu Lugâti't Türk'te liderlik ile ilgili birçok unsur yer almaktadır. Türklerin tarih sahnesine çıkışından bu yana savaşçı, konar-göçer ve zor şartlara uyum sağlayabilen bir topluluk olarak bilinmesinin nedenlerinden biri de liderlerine gösterdikleri bağlılıktır. Eserin yazıldığı dönemde de Türkler hem kendi aralarında hem dünya sahnesinde varlığını sürdürme mücadelesi vermekteydiler. Bu zor zamanlarda da doğal olarak kenetlenme ve lider etrafında birleşme eğilimindeydiler. Dîvânu Lugâti't Türk'te liderin özellikleriyle ilişkilendirilen unsurlar aynı zamanda evrensel değerlerdir ve iyi insan olmanın anahtarlarındandır. Eserde liderlikle ilgili özellikle çalışkanlık, güvenilir olmak, dürüstlük, vizyoner olmak, ileri görüşlü olmak, atılgan olmak, mücadeleci olmak, beklenmedik durumlarla baş edebilmek, akıllı insanlarla danışarak hareket etmek, büyüklere-toplum önderlerine saygılı olmak gibi hususlar vurgulanmıştır.

Çalışmada verilen liderlikle ilgili konuların daha da ayrıntılı ve çeşitli konularla zenginleştirilmesi sağlanabilir. Yönetim ve sosyal konularla ilgili eser daha ayrıntılı çalışılabilir.

Çalışmanın liderlik tarihimizle ilgili çalışmalara kaynaklık edebileceği veya liderlik konulu eğitimlerde yol gösterilebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Akın, U. (2020). Liderlik. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Eds.), Eğitim Yönetimi içinde (ss. 131-160). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ardıç, C. (2010). Zaman Yönetimi ve Zaman Yönetiminde Dönüştürücü Liderlerin Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Aslanargun, E. (2009). Okul Müdürlerinin Yönetimde Başvurdukları Güç Türleri (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Atalay, B. (1985). Divanu Lugati't Türk Tercümesi I. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Atalay, B. (1985). Divanu Lugati't Türk Tercümesi II. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Atalay, B. (1985). Divanu Lugati't Türk Tercümesi III. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Baker, N. (2022). Liderliğin Evrimi ve Başlıca Liderlik Tarzları. Florya Chronicles of Political Economy, 8(1), 29-46.

Balay, R., Kaya, A., & Geçdoğan Yılmaz, R. (2014). Eğitim yöneticilerinin hizmetkâr liderlik yeterlikleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi 229-249.

Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 127-148.

Banarlı, N, S. (1971). Resimli Türk Edebiyatı Tarihi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Bozkurt, S. (2020). Eğitim Örgütlerinde Güç Kaynakları ve Politik Dinamikler. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Eds.), Eğitim Yönetimi içinde (ss. 369-403). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çetin, Ş. (2023). Liderlik ve Örgütsel Hiyerarşi. N. Güçlü ve S. Koşar (Eds.), Eğitim Yönetiminde Liderlik içinde (ss. 193-225). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğan, S. (2023). Çağdaş Liderlik Yaklaşımları. N. Güçlü ve S. Koşar (Eds.), Eğitim Yönetiminde Liderlik içinde (ss. 91-132). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ertürk, A. (2023). Çağdaş Liderlik Yaklaşımları. N. Güçlü ve S. Koşar (Eds.), Eğitim Yönetiminde Liderlik içinde (ss. 133-168). Pegem Akademi Yayıncılık.

Güçlü, N. (2023). Eğitim Yönetiminde Liderlik. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

İbrahimoğlu, N. (2011). Crisis and Leadership Style Relationship in Entrepreneurs. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 10(2), 731-747.

Kabaklı, A. (1978). Türk Edebiyatı. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.

Koşar, D. (2023). Liderlerin Etkileme Taktikleri. N. Güçlü ve S. Koşar (Eds.), Eğitim Yönetiminde Liderlik içinde (ss. 227-252). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Mengi, M. (2010). Eski Türk Edebiyatı Tarihi. Ankara: Akçağ Yayınları.

Önder, E. (2023). Çağdaş Liderlik Yaklaşımları. N. Güçlü ve S. Koşar (Eds.), Eğitim Yönetiminde Liderlik içinde (ss. 169-192). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sözen Şahne, B., & Şar, S. (2015). Liderlik Kavramının Tarihçesi ve Türkiye'de İlaç Endüstrisinde Liderliğin Önemi. Marmara Pharmaceutical Journal, 19(2), 109-115. https://doi.org/10.12991/mpj.2015199641

Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yolaç, S. (2012). Yöneticinin Algılanan Liderlik Tarzı ile Yöneticiye Duyulan Güven Arasındaki İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Rolü. Öneri Dergisi, 9(36), 63-72. https://doi.org/10.14783/od.v9i36.1012000269

BÖLÜM VI

Eğitim ve Öğretimde Yönetim: Kuramlar, Uygulamalar ve Gelecek Perspektifleri

Gamzen ELTUTAR ÖZTÜRK[1]
Orhan Teoman EMRE[2]

1.Giriş

Eğitim, bireylerin kişisel ve toplumsal gelişiminde hayati bir role sahip olan, insanlık tarihinin en önemli süreçlerinden biridir. Toplumların değişen ihtiyaçları, bireylerin yaşam boyu öğrenme gereklilikleri ve küreselleşmenin etkileri, eğitim sistemlerinin dinamik yapısını sürekli olarak şekillendirmiştir. Eğitimin temel amacı, bireylerin bilgi, beceri ve değerlerle donatılarak hem kişisel hem de toplumsal refaha katkıda bulunmalarını sağlamaktır. Bu süreçte, eğitim kurumlarının etkili bir şekilde yönetilmesi ve liderlik edilmesi, hedeflerin gerçekleştirilmesinde kritik bir öneme sahiptir.

[1] Konya, Cahit Zarifoğlu İlkokulu, gamzen.eymen@gmail.com
[2] Konya, Cahit Zarifoğlu İlkokulu, otemre@hotmail.com

Eğitim karmaşık bir çabadır. Farklı konular ve eğitim sorunları ile ilgili çeşitli karar verme süreçlerini kapsar. Alınan karar ayrıca kıt öğretim ve öğrenim kaynaklarının toplanması, öğrencilerin kaydı, öğretim ve öğretim dışı personelin istihdamı, yeni müfredatın tanıtılması, öğrenci ve personel disiplini, personel eğitimi ve pedagojiyi iyileştirme yöntemleri ve pedagojiyi geliştirme yöntemleri olarak kategorize edilebilir. Bugün okullar, hızla değişen dış ortamlardan ve sürekli gelişen küresel ekonominin ihtiyaçlarından kaynaklanan yoğun bir baskıyla karşı karşıya. Bu baskılar, rekabet etme becerisine sahip etkili öğrenciler yetiştirmek için okullarda yeni talepler yaratıyor. Bu hedeflerle başa çıkmak, öğretmenlerin harekete geçirilmesi yoluyla okul etkililiğinin kalitesini artırmak ve onlara okul karar alma süreçlerine katılma fırsatları sağlamak önemlidir.

Eğitim yönetimi, yalnızca organizasyonel bir yapı olmaktan öte, insan kaynağını etkili bir şekilde yöneten, stratejik hedefler belirleyen ve bu hedeflere ulaşmak için kaynakları en verimli şekilde kullanan bir süreçtir. Okul yönetiminden öğretmen eğitimi programlarına, müfredat geliştirmeden öğrenci takibine kadar birçok bileşen, eğitim yönetiminin temel unsurlarını oluşturur. Eğitim liderleri, hem kurumsal hem de bireysel düzeyde bu süreçlere yön vererek sürdürülebilir bir eğitim sistemi yaratmayı hedefler.

Bu kitap bölümü, eğitim yönetimi ve öğretim liderliğinin kuramsal temellerini, tarihsel gelişimini ve günümüzdeki uygulamalarını ele almaktadır. Aynı zamanda, eğitim sistemlerinin işleyişine katkıda bulunan bileşenler, modern eğitim yaklaşımları, okul kültürü ve iklimi gibi konular da detaylı bir şekilde incelenmektedir. Bu kapsamda, eğitimin bireysel, toplumsal ve

küresel boyutlardaki etkileri değerlendirilerek, geleceğe dönük bir vizyon oluşturulması amaçlanmaktadır.

2.Eğitimin Tanımı

Öğrenme bir değişimle ilgilidir: yeni bir beceri geliştirmenin, bilimsel bir yasayı anlamanın, bir tutumu değiştirmenin getirdiği değişimdir. Değişiklik, yaşlandıkça görünüşümüzün değişmesi gibi tesadüfi veya doğal değildir. Öğrenme, genellikle kasıtlı olarak ortaya çıkan nispeten kalıcı bir değişikliktir (Ertürk, 1994; 12).

Eğitimin kapsamı sanıldığından daha geniştir; eğitim, sürecin ajanlarıyla başa çıkmak için iki farklı role öncülük eder. Literatürde bu rollerle ilgili birçok tanım yapılmıştır. Roller örtüklük ve açıklık olarak ikiye ayrılır. İki rolü ayrı ayrı tanımlamak yerine, kapsamlı bir tanım yapmak ve rolleri bağlamdan çıkarmak uygun olacaktır. Dewey (1897), doğumda bilinçsizlikten başlayarak tüm eğitim sürecinin bilinçli insan zihninin katılımıyla yönlendirildiğini öne sürmüştür. Bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir ve yapılan her girişim, insanın güçlerini şekillendirmek, bilinci beslemek, alışkanlıkları ve fikirleri eğitmek, duygu ve hisleri harekete geçirmek içindir (Fidan, 1996; 9),

Pragmatizm, düşünme işlevini içeren bir yöntemdir. Eylemlere rehberlik etmektir ve hakikat, yaklaşımların sonuçlarıyla sınanmalıdır. Pragmatistler için yalnızca deneyimlenen veya gözlemlenen şeyler gerçektir. Dahası, pragmatistlerin görüşüne göre, insanlar değiştikçe gerçeklik de değişebilir. İnsanlar deneyimlerini problemlere nasıl uygulayacaklarını öğrenmelidir. Bu nedenle, belirli bir gerçeğin olmadığı söylenebilir (Cevizci, 2011: 21-24).

Dewey'e göre öğrenme sosyal bir işlevdir. Buradaki fikir, en iyi toplumu bulmanın en iyi eğitimi bulmaya yardımcı olmasıdır. Felsefesinde özgür bireyler yetiştirmek, onların kendilerini geliştirme fırsatına sahip olmaları önemlidir. İnsanların büyümelerini desteklemek için sosyal kurumlar ve devletin rejimi önemli noktalardır. Eğitim demokratik olmalıdır. Bu, insanların kapasitelerini geliştirme özgürlüğüne sahip olmaları gerektiği anlamına gelir (Ergün, 2006:68-70).

Uyum eğitim için de önemlidir ve bireylerin doğru öğrenme için başkalarına ve çevreye uyum sağlamaları gerekir. Yine Dewey için öğrenme zamana ve yere bağlı değildir. Önemli olan yeni toplumsal düzenlerin üretilmesidir. Kişisel gelişim, sonuçlara dayalı grup kararları vermekten kaynaklanır (Cevizci, 2011: 21-24).

Pragmatizme göre öğrenme süreci, deneye dayalı, grup etkinliklerinde öğrencilere yardımcı olan projelere dayalı olmalıdır. Bu noktada önemli olan öğrencilerin problem çözücü olarak yetiştirilmesi, böylece öğrencilerin gelecek yaşamlara hazırlanmasıdır. Ancak bu tür öğretim yöntemlerinin öğrenciyi gelecekteki yaşamlarına hazırlaması gerektiğinin altı çizilmelidir. Ayrıca, bu eğitim teorisi daha çok kurala dayalıdır ve ancak eğitimin amacı, pedagoji, müfredat, öğrenme teorisinin başarılı bir kombinasyonu ile etkilidir (Tunalı, 2009:64).

İdealistlere göre, bireylerin doğruya ulaşabilmeleri için öncelikle eğitim fikir savaşı gibi eleştirel düşünerek yürütülmelidir. İdealizm, öğretimin ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkinin esas olduğu fikirlerin anlaşılmasını vurgular. İçeriğin belirli dersler yerine kolaylıkla temel oluşturabilmesi için geniş kavramlardan

oluşması gerekir. Bir dersin temel amacı, öğrencilerin öğretilen fikirleri anlayabilmeleridir. Genel resme bakıldığında, idealist eğitim, kalıcı hakikat arayışı ile muhafazakar eğitim biçimini temsil etmekte ve uzun bir süre eğitim sistemlerine hakim olduktan sonra günümüzün değişen koşullarında etkisini kaybetmektedir (Cevizci, 2011: 21-24).

İdealizmin aksine gerçekçilik, bireylerin etrafındaki dünyanın onlar tarafından algılanmadan bile var olmaya devam ettiğini öne sürer. Gerçekçilikte herhangi bir ifadeyi gerçek olarak kabul etmek, deney ve gözlemin sonucuna bağlıdır. Bu özelliği ile felsefenin bir başka bilimsel yönünü de temsil eder. Fiziksel dünya gerçeklik olduğu için, insan algısı bilgi edinme aracıdır. Fiziksel dünyadan ayrı başka bir fikirler dünyası yoktur. Gerçekçi bir bakış açısına dayalı olarak eğitim, bireylere toplumun refahı için gerekli olan tüm bilgi ve becerileri kazandırma sorumluluğuna sahiptir (Arslan, 2005:33-36).

Eğitim, onları gerçek hayata hazırlamak ve tanıtmak için bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları sorunların çözümünü öğretmeli, fiziksel varlıklarını ve zihinsel durumlarını geliştirmelerine her türlü olanağı sağlamalıdır. Yaşamlarında uyum bulmak için eğitimin, içinde yaşadıkları toplum ve fiziksel dünya hakkında bilgi vermesi gerekir (Cevizci, 2011: 21-24).

Gerçekçi eğitim, amaçlara uygun olması için eğitimde uygulamayı kolaylaştıracak bazı temel özelliklere sahiptir. Fiziksel dünya ile ilgilenilmesi nedeniyle sanat, edebiyat veya dinden ziyade bilimsel eğitime ve akademik eğitimden ziyade deney ve deneyimle uygulamalı eğitime ağırlık verilir (Gerald, 2001:44-46).

Realizme göre idealizmin kitaplardan bireylere sağladığı bilgi ezbere öğrenmeye eşittir ve fiziksel dünyanın kavranmasını sağlamaz. Bilim dalları, sahip olduğu özelliklerin bir sonucu olarak, sanat ve edebiyat gibi bireylerin gerçek yaşam sorunlarıyla baş etmelerine yardımcı olmayan öznel konulara ağırlık vermektedir (Gerald, 2001:44-46).

Süreç, bireyleri adım adım entelektüel ve ahlaki kaynaklara ulaştırır. Dewey'in eğitim anlayışında "entelektüel kaynaklar ve ahlaki kaynaklar" olarak iki terime dikkat çekmek, eğitimin ikili doğasına açıklama getirecektir. Yine de yapılar akıcıdır ve aralarında net bir ayrım yapmak kolay değildir (Ergün, 2006:76-80).

Eğitim yapısının tüm dünyada hayati bir rol oynadığı yaygın bir gerçektir. Genel olarak eğitim, insanları belirli amaçlar için eğitme sürecidir. İnsanlar eğitimin sadece okullarda verildiğini zannederler ama okul yerine aileler, camiler ve diğer kurumlar gibi eğitim veren yerler vardır. Genel olarak eğitim örgün ve yaygın eğitim olarak ikiye ayrılır. Birincisi, örgün eğitim, kasıtlı bir kültürleştirme sürecidir ve öğretim elemanlarının okullarda müfredat hazırlamak zorunda olduğu planlı ve kontrollü bir eğitim türüdür (Gerald, 2001:44-46).

Bir çocuğun karşılaştığı farklı durumları çözmek için kullanılabilmesi için bilgi etkileşimli olarak elde edilmelidir. Bu ilkelere ek olarak okullar, çocukların öğrenme becerilerini geliştirebilmeleri için teorik bilgilerin uygulandığı yerler oluşturmalıdır (Aytaç, 2006: 108-119).

Öğretmenler, çocukları öğrenme sürecinde yönetmek yerine onlara rehberlik etmelidir. Diğer bir ilke ise çocukların rekabet

yerine işbirliği içinde olmaları gerektiğidir. Bu fikir, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye odaklanır. Son ilke olarak, tüm eğitim süreci boyunca insanların fikirlerini özgürce ifade edebilmeleri için demokratik bir ortamın olması gerekir (Aytaç, 2006: 108-119).

Planlanan programın sonunda, öğrencilerin seviyelerini ayarlamak için bir tür değerlendirme uygulanır. Ayrıca örgün eğitim, insanların tarım, sanayi ve hizmet alanları gibi belirli alanlarda uzmanlaşmasına yardımcı olur (Gerald, 2001:44-46).

Genel olarak eğitim, insanların yaşamları boyunca sürekli olarak öğrendikleri uzun vadeli bir süreçtir. Eğitim, sosyal hayatın bir gereğidir. Tutarlılığı iletişim ile sağlanır. İletişim, deneyimle şekillenen kişisel bilgilerin paylaşılması olarak değerlendirilebilir ve toplumlar farklı sınıflar oluşturan insanlar açısından daha karmaşık hale geldikçe, insanlar daha fazla öğrenmeye meyilli olduğu için kaynaklara olan ihtiyaç artar (Ergün, 2006:76-80).

Eğitimle ilişkilendirilebilecek bir diğer özellik ise sosyal işlevdir. Ergenlerin davranışlarının ve ahlaki karakterlerinin iyileştirilmesi, bir toplum üzerindeki etkileri açısından önemlidir. Ancak, bu etkiler doğrudan oluşturulmaz. Bu süreçte bir toplumun aracı faktörleri vardır, böylece aynı çıkar grupları birbirlerini tanır ve iletişim yoluyla deneyimlerini paylaşırlar. Bu süreç eğitici etkisi açısından faydalıdır (Ergün, 2006:76-80).

Bir toplum daha karmaşıksa, gençlere daha iyi fırsatlar sağlamak için özel bir ortama ihtiyaç duyulabilir. Böyle özel bir ortamın, istenen bir özelliği geliştirecek faktörleri basitleştirmek, mevcut sosyal gelenekleri arındırmak ve toplumu normalleştirmek

için dengeli bir ortam yaratmak gibi bazı işlevleri olmalıdır (Fidan, 1996: 11-14).

Ancak tüm görüşlerin özgürce ifade edilebileceği bir grup olmalı ve iletişimi engelleyen hiçbir engel bulunmamalıdır. Bir topluluk, üyelerine çıkarlarını demokratik bir şekilde ifade etme fırsatı sunmaktadır. 19. yüzyılın idealist düşünce akımları, insanların bir siyasi partinin birimleri olduğunu göstermek için toplumsal amacı daraltmış ve tabi olma fikrini ortaya atmıştır (Fidan, 1996: 11-14).

Eğitime kısa bir girişten sonra eğitim kavramının amaçlarını incelemek yerinde olacaktır. Genel olarak eğitim, bireylerin toplumun değerleriyle yetiştirilmesi gerektiği düşüncesinden oluşur. Eğitime kısa bir girişten sonra eğitim kavramının amaçlarını incelemek yerinde olur. Genel olarak eğitim, bireylerin toplumun değerleri tarafından yetiştirilmesi gerektiği fikrinden oluşur (Arslan, 2005:56-58).

Ayrıca insanlar hayatta kalmayı ve topluma uyum sağlamayı öğrenebilirler ve bu anlamda; eğitim, çalışma alanlarında, akademik becerilerde, etik değerlerde vb. uzmanlaşma sağlar. Mesleki, kişisel ve toplumsal amaçlar, eğitimin araçsal amaçları olarak sınıflandırılır (Gerald, 2001:44-46).

Kişisel amaçlarda, sınıflandırma esas olarak büyük bir kültürel bireylerin bilgisi, mesleki yetenek ve özerkliğin desteklenmesi bulunmaktadır. Öte yandan, sosyal ihtiyaçlar arasında ekonomik kalkınmanın teşvik edilmesi, toplumların kültürünün korunması ve iyi vatandaşlar yetiştirilmesi yer almaktadır (Ergün, 2006:73-77).

Bireysel amaçlar ile toplumsal amaçlar arasında bir ayrım vardır. Ancak kültür ve onları toplum için daha üretken kılan bazı yeteneklere sahip iyi vatandaşlar olmanın ortak amaçlar olduğu görülmektedir. Eğitim, toplumda uyumlu bir şekilde nasıl yaşanacağı hakkında bilgi sağlar. Gerçekten de kişisel gelişimde, dayanışmada ve küresel sorumlulukta önemli bir role sahiptir. Toplumsal düzeyde eğitim, kamusal değerleri de içerir iyi vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlar (Cevizci, 2011: 112-114).

Genel olarak, eğitim politikasının anlamı, amaçlarını oluşturmaya odaklanır. Müfredat, öğrenme ve eğitim politikaları gibi çeşitli konuları içerir. Amaç eğitimli erkek veya kadın yetiştirmektir. İyi eğitimli kişilerin toplumun refahı için yeni şeyler yaratması ve iyi fikirler üretmesi beklenir. Sonuç olarak eğitimli insan yaratıcı, üretken ve etik değerlere sahip bir insandır. Genel eğitim teorisi hakkında, filozoflar açık ve ortak bir tanım bulma konusunda anlaşmazlık içindedirler (Tunalı, 2009:68).

Örneğin Platon'a göre insanlar etik, retorik ve siyasette eğitim almışlarsa eğitimli sayılabilirler. Platon'a göre eğitim bütüncül olmalıdır. Gerçekleri ve sanatları içermelidir. Locke'a göre eğitim, ahlak ve tecrübe kurallarına dayanmalıdır. Dewey'e göre eğitim ilerici ve demokratik ideallere dayalı olmalıdır. Gerçekten de eğitimin amacı kültürel ihtiyaçlar ve değerlerle ilişkilendirilmektir. Bu değerler ve ihtiyaçlar eyaletten eyalete farklılık gösterebilir. Genel eğitim teorisinin evrensel olmamasının ve tüm durumlar için önerilerde bulunamamasının nedeni budur (Gerald, 2001:44-46).

Türk eğitim sisteminin amacı, anayasada somutlaşan Atatürk inkılapları ve Türk milliyetçiliği ile ilgilidir. İnsanları millî ahlakın

sorumluluğunu alacak şekilde yetiştirmek, yurttaşın özelliği, demokrasi, laiklik ilkelerini ve Türkiye Cumhuriyeti'nin toplumsal ve anayasal yapısını benimsemektir. Fiziksel, psikolojik ve ahlaki açıdan dengeli ve sağlıklı bir karakter ve kişilik dikkate alınır. Milli eğitim ideolojisi, Türkiye Cumhuriyeti'nin geçiş döneminde şekillenmiştir. İdeoloji Türk milliyetçiliğine odaklanmıştır. Mustafa Kemal Atatürk ve İsmet İnönü önderliğinde milliyetçi politikalarla eğitimin yönü değiştirilmiştir. Mustafa Kemal Atatürk, milli eğitim programlarının tamamen dış politika ve kültürlerden benimsenemeyeceğini savunmuştur (Ergün, 2006:73-77).

Milli eğitimin kendine özgü kültürel özelliklerden kaynaklanması gerektiğini söylemiştir. Temel eğitim felsefesinde-Türkiye Cumhuriyeti döneminde "düşünce ve vicdan özgürlüğüne sahip" bireyler yetiştirmek önemlidir. Bu argümana göre, bireyler kendi etnik kökenlerinden ve dinlerinden bağımsız olmalı ve kültürel farklılıkları kabul edebilen liberal bireyler olmalıdır (Uşun, 2006:21-24).

Örgün eğitim aynı yaş düzeyindeki bireyler için düzenlenir ve düzenli olması gereken okullarda oluşturulur. Okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi kurumların tümü örgün eğitime aittir. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve çocuklar için ilköğretime başlamadan önce düzenlenir. Okul öncesi eğitimin amacı, çocukların fiziksel, psikolojik ve ahlaki bir gelişim sağladıkları ve ilköğretime hazırlanacakları milli eğitimin temel ilkeleridir. İlköğretim, 6-14 yaş arası öğrencileri kapsar. İlköğretimin amacı, milli eğitimin amacı ve kuruluş ilkeleri olarak tanımlanır. Her Türk çocuğu iyi bir vatandaş olmak zorundadır: Bu, temel bilgi ve becerileri kazanmak anlamına gelir ve milli ahlakı

içerir ve onları bir sonraki eğitim aşamasına hazırlar. İlkokul her vatandaş, kız ve erkek çocuklar için zorunludur (Ergün, 2006:73-77).

Ortaöğretim, ilköğretime dayalıdır ve en az dört yıllık genel, mesleki ve teknik eğitim kurumlarını içerir. Ortaöğretim, liselerde yer alan farklı programları uygular. İlköğretimi bitiren ve ortaöğretime erişim hakkı kazanan her öğrenci ortaöğretime devam edebilir. Ortaöğretimin amacı, milli eğitimin amacı ve temel ilkeleri olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler, Türkiye'nin sosyoekonomik ve kültürel gelişimine katkıda bulunmak için liberal eğitim alırlar ve sosyal sorunları ve problem çözmeyi öğrenirler. Öğrenciler gelecekteki işlerine hazırlanırlar ve mesleklerine uygun becerileri öğrenirler. Mesleki ve teknik orta öğretim, dört yıllık zorunlu bir eğitim sürecidir. Öğrencilerin ilgi alanlarına göre yükseköğretime ve geleceğe, bir meslek ve iş alanına hazırlanırlar (Uşun, 2006:21-24).

2.1. Öğretmen Kavramı

Öğretim, bir bireyin başka bir bireye öğrettiği veya talimat verdiği bir süreçtir. Öğretim, sınıf ortamında öğrencilere talimat verme eylemi olarak kabul edilir. Öğretim, müfredat planlama aşaması, öğretim aşaması ve değerlendirme aşaması olmak üzere dört aşamadan oluşan bir etkinliktir. Bu tanım, öğretim sürecini tanımlayabileceğimiz ve analiz edebileceğimiz organizasyonel yönü sunar. Öğretmenlik, bireylerin sadece sosyal ve fiziksel olarak değil aynı zamanda da entelektüel/duygusal gelişimlerini amaçlayan ve teoriden çok uygulaması ağır basan bir meslektir. Öğrencilerdeki bahsedilen bu gelişimleri sağlamada yaratıcı öğeyi kullanan bir ders öğretmeni, sahip olduğu tüm düşüncelerinde ve bireyler ile olan ilişkilerinde esnek ve duyarlı olur

2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Gelişimi

Öğretmenlik basit bir eğitim işlevinden karmaşık bir mesleğe dönüşmüştür. Öğretim, çocukların ve genç yetişkinlerin zihinlerini geliştirir ve onları toplumun değerli vatandaşları olmaya hazırlar. Öğretmenliğin tarihi, ilk ünlü özel öğretmen olan Konfüçyüs'e (MÖ 561) kadar izlenebilir. Birçok eski Yunanlı, çocuklarını eğitmek için özel öğretmenler tuttu. Orta Çağ'da Cambridge Üniversitesi gibi öğrenen kurumlar kurulmuş ve öğretmen eğitimi zorunlu hale gelmiştir.

Öğretmen mesleki gelişimi, eğitimciler için her türlü sürekli eğitim çabasıdır. Bu, öğretmenlerin becerilerini geliştirmesinin ve buna bağlı olarak öğrenci sonuçlarını artırmasının bir yoludur. Öğrenme resmi veya gayri resmi ortamlarda gerçekleşebilir. Resmi ortamlar arasında konferanslar, kurslar, seminerler, geri çekilmeler ve çalıştaylar bulunur. Üniversitelerde istihdam edilen öğretmen eğitimcileri farklı geçmişlerden gelmektedir. Bazıları öğretmen öğrenci yetiştirme konusunda uzman ve dünyada olup bitenleri yakından takip ederken, diğerleri öğretmen eğitimcisi olarak geleneksel rolleri benimsiyor.

Türkiye'de, bir meslek olarak öğretmenliği seçmeye yol açan motive edici dürtüye dayalı olarak bir kariyer olarak öğretmenliğe bağlılığı keşfetmek için çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ancak bu araştırmaların sonuçları aynı değildir. İlkokul öğretmen adaylarının kariyer seçiminde, güvenli bir iş bulma ve tutarlı bir aylık gelir gibi dışsal faktörler, içsel faktörlerden daha önemliyken (Saban, 2003.830), biyoloji öğretmen adaylarının öncelikle biyolojiye olan tutkuları, dışsal amacı olan "iş güvenliği" ikinci sırada gelmektedir (Kılnç ve Mahirolu, 2009).

Ayrıca, hem içsel hem de dışsal değerler, kimya ve matematik öğretmen adaylarını etkileyerek, konuyla ve öğretmenlerle ilgili daha önceki olumlu deneyimlerin bir öğretmenlik kariyeri seçiminde belirleyici bir rol oynadığının altını çizdi. İngilizce öğretmen adaylarının motivasyonlarında Öğretmenliğin sosyal faydası ve içsel ödülleri önemli bir kariyerdi. Erkek katılımcılar, hem içsel hem de sosyal olarak yönlendirilmelerine rağmen, iş güvenliği ve istihdam fırsatları için kadın katılımcılardan daha yüksek puanlar göstermiştir (Topkaya ve Uztosun, 2012:128).

Aksu ve meslektaşları (2010:92-93), geniş çaplı bir ankette, çeşitli öğretim programlarından öğretmen adaylarının yarısından fazlasının gönüllü olarak öğretmen olmayı seçtiğini keşfetti. İş güvenliği, esnek çalışma saatleri ve tatiller gibi dışsal unsurlar ve ikinci bir kariyer yapma potansiyeli de öğretmenliği meslek olarak seçme nedenleri olarak belirtilmiştir.

Dört üniversiteden öğretmen adaylarını içeren bir başka büyük ölçekli çalışmada Özsoy ve arkadaşları (2010: 911-912), katılımcıların çoğunluğunun "yedek" bir alternatiften ziyade amaçlanan istihdam olarak öğretmeyi seçtiğini keşfetti.

Sonuç olarak, Türk öğretmen adaylarını birçok konu alanında içsel ve özgecil teşviklerin yönlendirdiği ancak iş istikrarı ve sabit ücret gibi dışsal faktörlerden de etkilendiği söylenebilir. Ayrıca, önceki öğretme ve öğrenme deneyimleri ile sosyal ve kişisel fayda değerleri de öğretmenliği bir kariyer olarak seçmek için oldukça motive edici kriterler olarak tanımlandı.

2.3. Akademik Katılım ve Kariyer Seçimlerine Bağlılık

Her ne kadar öğretmen adaylarının akademik bağlılıkları ile kariyer seçimine bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen birkaç çalışma olsa da ikisi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Watt ve meslektaşlarının ilkokul ve ortaokul öğretmen adayları ile lisansüstü başlangıç ilk ve orta öğretmen eğitimi adayları üzerinde yaptıkları araştırmalara göre, yüksek katılımlı olanlar daha içsel olarak motive oluyorlar ve öğretmenlik kariyerine son derece bağlılar. Benzer şekilde, Bruinsma ve Jansen (2010) tarafından yapılan bir başka çalışmada, öğretmenlik eğitim programlarına derinlemesine katılan öğretmen adaylarının daha motive oldukları, daha aktif katılım sağladığı ve bir meslek olarak öğretmenlik yapmaya kendilerini adamaları beklenmektedir. Üniversite ayrıca kariyer için doğru değerlerin oluşturulmasında kritik bir rol oynar.

Hu ve Wolniak (2013) öğrencinin akademik ve sosyal Bağlılığın erken kariyer kazançlarını belirlemede belirgin bir etkisi vardır. Akademik hazırlığın yanı sıra cinsiyet ve ırk/etnik köken, öğrenci katılımı ile erken kariyer kazançları arasındaki ilişkiyi önemli ölçüde yumuşatır. Daha yüksek düzeyde akademik katılım gösteren öğrenciler ve turizm endüstrisinde daha az tükenmişlik düzeyi genellikle turizmde bir kariyere daha fazla bağlıdır. Benzer şekilde, yüksek düzeyde bağlı olan öğrenciler, öğretmenlik kariyerine devam etme konusunda ciddi olan bireylerin profiline uyar. Gerçekte, birinin kariyer eğitimine katılımı, bir kariyer seçimine bağlılığı öngörür.

2.4. Öğretmen Yetiştirme Programları

Öğretmen eğitimi sorununun son elli yılda üç ana odak noktası olmuştur. 1950'ler ve 1980'ler arasında, öğretmen eğitimi, büyük ölçüde öğretim becerileri ve öğretim becerilerine odaklanan bir eğitim sorunu olarak görüldü. Öğretmen eğitimi, 1980'lerden 2000'lerin başına kadar genellikle bir öğrenme sorunu olarak görüldü.

Öğretmenlerin öğrettikleri konularda teorik ve uygulamalı pedagoji konusunda bilgili ve güncel olmaları ve müfredatların geliştirilmesinde aktif olarak yer almaları gerekiyordu ki bu sürekli bir öğrenme sürecini zorunlu kıldı. Öğretmenlerin ayrıca düzenli olarak devam eden mesleki ilerlemeye katılmaları gerekiyordu.

Öğretmeyi öğrenmek, yalnızca yeterliliklerde veya öğretim stratejilerinde uzmanlaşmaktan çok inançları, değerleri, bilgileri ve deneyimleri içeren tam bir kişisel gelişim süreciydi. Öğretmen eğitimi son zamanlarda bir politika sorunu olarak görülüyor.

Öğretmenlerin mükemmel öğrenci başarısı sağlamaları beklenir ve mevcut tartışma, öğretmen eğitiminin hangi yönlerinin en büyük sonuçları ürettiğine odaklanmaktadır. Çok sayıda öğretmen yetiştirme programı, sınıf yönetimi, çeşitli öğrencilerle ilgilenme ve etkili ders planlaması gibi öğretimin daha teknik yönlerinde uzmanlaşmanın yanı sıra, yetkin, yansıtıcı ve aktif olarak mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenleri yetiştirmeye çalışmaktadır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarını gelecekte yetkin öğretmenler olarak yetiştirdiği için her öğretmenin eğitim müfredatının önemli bir parçasıdır. Öğretmen eğitimi yaşam

boyu süren bir süreç olarak kabul edilir ve bir öğretmen olarak bir kariyere hazırlanmanın ilk aşaması olarak kabul edilir.

Birçok çalışma, hizmet öncesinden yeni öğretmen rollerine geçiş yapan öğretmen adaylarının zorluklarını ve deneyimlerini ele almıştır. Öğretmen yetiştirme programları, çok daha karmaşık bir mesleğin ve değişen bir toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Ancak eğitim programlarındaki değişiklikler, ulusal ve uluslararası politikanın bir sonucu olarak oluştukları koşullarda anlaşılmalıdır.

2.5. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programı

Diğer ülkeler gibi Türkiye de öğretmen eğitiminde önemli bir geçmişe sahiptir. Anadolu Öğretmen Liseleri olarak da bilinen meslek yüksekokulları, ortaöğretimleri boyunca pedagojik dersler vererek öğrencileri eğitim fakültelerine hazırlamaktadır. Sonuç olarak bu öğrenciler öğretmenlik mesleğini seçerlerse Üniversite Giriş Sınavında ek kredi alırlar (Topkaya ve Uztosun, 2012:130).

Üniversite düzeyinde, şu anda Türk hizmet öncesi öğretmen eğitimi, okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim için dört yıllık bir program sunmaktadır. Avrupa Komisyonu tarafından kurulan Eğitim Bilgi Ağı (Eurydice) (2020) tarafından hazırlanan bir rapora göre, 2018 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan yeni bir düzenleme ile tüm öğretmen yetiştirme programlarında artık "özel eğitim" (müzik, beden eğitimi, resim ve yabancı dil dahil) dersi yer almaktadır.

Ayrıca ilk tercihi öğretmenlik olmayan ancak daha sonra öğretmen olmaya karar veren kişiler için tasarlanmış Pedagojik Formasyon Sertifika Programı da bulunmaktadır. Ayrıca, eğitim

fakülteleri, ister kamu ister özel kuruluşlara bağlı olsunlar, aynı yapıya ve müfredata sahiptirler ve verdikleri dersler açısından bir miktar esnekliğe sahiptirler (Kılınç vd., 2012.202-203).

Pedagojik Formasyon Sertifika Programında öğrenciler, eğitim fakültesi programlarında yer alan derslerle uyumlu öğretmen yeterliklerini kazanmak için dersler alırlar. Mezunlar devlet okullarında öğretmen olmak istiyorlarsa, Yükseköğretim Kurulu tarafından yapılan KPSS sınavına girmeleri gerekmektedir (Kılınç vd., 2012:204).

Her yıl Milli Eğitim Bakanlığı her program için gerekli öğretmen sayısını belirlemekte ve KPSS sonuçlarına göre öğretmenler atanmaktadır. Genel olarak öğretmen adayı fazlalığı vardır. Örneğin, 2016 yılında 460.000 öğretmenlik mezunu KPSS sınavını geçti, ancak sadece %10'u öğretmenliğe alındı. Milli Eğitim Bakanlığı'nın açık kadro sayısının az olması nedeniyle devlet okullarındaki pozisyonlardır. KPSS puanını geçemeyenler, posta veya gümrük dahil devlet kurumlarında devlet memuru olarak işe alınabilirler.

Ayrıca özel eğitmen olarak veya okul öğrencilerini ulusal sınavlara hazırlayan özel test enstitülerinde iş bulabilirler. Bu kurumlar düşük ücret ödediklerinden, sınırlı iş sigortasına sahip olduklarından ve hem yöneticilerden hem de ana babalardan gelen sonuçlara yüksek prim koyduklarından, bunlar istikrarsız istihdam biçimleridir.

2.6. Öğretmen Eğitimine Küresel Eğitim Yaklaşımı

Eşi benzeri görülmemiş insan hareketliliği, ulusötesi istihdam ve işe alım, büyük ölçekli göç, yükselen yeni ekonomilerle ilgili ek

kaynaklara yönelik daha büyük eşitsizlikler ve talep ve teknolojik ilerlemelerin bir sonucu olarak birbirine son derece bağımlı ticaret ve etkileşimler 21. yüzyıl yaşamının yönleridir (Goodwin, 2010).

Bir "küresel köy"deki bireylerin yaşamları, küresel çağın yeni ortaya çıkan yönleri etrafında gelişmektedir. Artan küresel ilişki ağları insan yaşamının yerel gerçeklerini değiştirirken, gençler, aileler ve eğitim sistemleri yeni zorluklar ve sorunlarla karşı karşıyadır. Küresel dönüşümler, küreselleşme sürecinin zorluklarıyla başa çıkmak için bireylerin ve toplumların küresel eğitim yoluyla küresel bir bakış açısı kazanmasını gerektirir.

Cates'e (2002) göre, küresel sorunlar veya dünya sorunları, modern dünyamızın birbirine bağımlılığı, birçok modern gencin ilgisizlik, bencillik ve cehalet tutumları ve mevcut geleneksel eğitim sistemleri nedeniyle küresel eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sorun ve sorunlar sadece belirli bir bölgedeki bireylerin yaşamlarını değil, aynı gezegeni paylaşan tüm insanlığı da etkilemektedir. "Vatandaşların birbirine bağımlı bir dünyanın sakinleri olduğu" bilinciyle, bireylerin küresel eğitime erişimi bir insan hakkıdır.

2.7. Öğretmen Eğitiminin Uluslararasılaşması

Öğretmen eğitimi yükseköğretim kurumları tarafından yürütüldüğünden, yükseköğretim alanında öğretmenlik eğitiminin uluslararasılaşmasına odaklanmak esastır. Qiang'a (2003) göre yükseköğretimin uluslararasılaşması, bir ülkenin ulusal kimliğini ve kültürünü korurken küreselleşme sürecinin etkilerine getirdiği bir tepkidir.

Altbach ve Knight (2007) yüksek öğretim bağlamında küreselleşmeyi "21. yüzyıl yüksek öğretimini daha fazla uluslararası

katılıma doğru iten ekonomik, politik ve toplumsal güçler" olarak tanımlamaktadır. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasının gerekçeleri ve modelleri eğitim, zaman içinde farklı ülke ve kurumlarda farklı biçim ve boyutlarda gelişmiştir.

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın çeşitli gerekçeleri ve modelleri olsa da bu gerekçeleri ve modelleri tartışmak bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Bunun yerine, uluslararasılaşma çabalarının ne şekilde olduğunu anlamak çok önemlidir. Yüksek öğretim kurumları kurumsal, program ve bireysel düzeylerde küresel yeterlilik gelişimini teşvik edebilir.

Kissock ve Richardson (2010), öğretmen eğitimi müfredatının ve okul temelli uygulamaların diğer ülkelerde veya kültürlerde uluslararasılaştırılmasının öneminin altını çizmektedir. Merryfield (1995), öğretmen eğitiminde uluslararası eğitimin, küresel ve uluslararası eğitimdeki küresel bilgi ve deneyimlerin öğretmen eğitimi programlarına aşılanmasıyla sürdürülebileceğini iddia etmektedir. Ayrıca yazar, öğretmen eğitimi boyunca kültürler arası deneyimler -yurtiçi ve yurtdışında- ve müfredat bağlantıları sağlandığında öğretmen eğitiminin uluslararasılaşmasının sağlanabileceğini belirtmektedir.

2.8. Türkiye'de Öğretmenlik Kariyeri

Küresel öğretmen kıtlığı konusundaki artan endişenin bir sonucu olarak, son yıllarda bir kariyer seçimi olarak öğretmenlik konusunu birkaç uluslararası çalışma araştırdı. Ancak, öğretmen eğitimi programlarına girenlerin değerlerinin, inançlarının ve motivasyonlarının mesleki hedeflerini ve kariyer gelişim yollarını

nasıl şekillendirdiği konusunda bir anlayış eksikliği vardır (Aksu vd., 2010:94-96).

Türkiye'de yapılan birçok araştırmaya göre, sosyokültürel yapı, öğretmeyi seçen bireylerin karar verme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu yönüyle lise mezunlarının kariyer seçimlerinde ebeveynler kritik bir rol oynamaktadır. Türkiye'de öğretmenlik yüksek bir sosyal statüye sahip olmasa da düşük yaşam standardına sahip ebeveynlerin ergenlerini öğretmenlik gibi yüksek derecede istihdam istikrarı sunan meslekleri seçmeye teşvik etmeleri daha olasıdır.

Türkiye'de kadınlar, aile esnekliği ve yarı zamanlı istihdam alternatiflerini içermesi muhtemel olduğundan, bir kariyer olarak öğretmenliği tercih ediyor. Genellikle öğretmenlik yapmayı seçen kişiler, orta ve düşük sosyoekonomik statüye sahip ailelerden, yalnızca babanın çalıştığı tek ebeveynli çalışan ailelerden ve daha düşük eğitim düzeylerinden gelmektedir (Saban, 2003:189).

Sonuç olarak, bir öğretmenlik kariyerinin, başarılı bir şekilde atanması halinde bir memur olarak yüksek derecede iş güvenliği sağladığı göz önüne alındığında, bu kişilerin öğretmenlikle ilgili istikrar ve statüyü tercih etmeleri beklenmektedir (Kılınç vd., 2012:204).

Ulusal sınav sistemi ve iş piyasası, Türkiye'ye özgü diğer hususlardır. Kariyer gelişiminin önündeki en önemli engellerden biri olarak, sınav prosedürü Türk gençliğinin genç yaşta kariyer hedefleri oluşturmasını engellemektedir. Öğretmen adaylarının yüzde 30'u üniversiteye giriş sınavından aldıkları puanla öğretmen olmayı seçtiklerini belirtmişlerdir (Aksu vd., 2010).

Benzer şekilde, Özsoy ve arkadaşları. (2010:913), sorguladıkları öğretmen adaylarının yarısından fazlasının üniversiteye giriş sınav sonuçlarının, okumak istedikleri bölümlerin gerektirdiğinden daha düşük olduğunu iddia ettiklerini ortaya koymuştur. Bir üniversite diploması olarak öğretmenliğe giriş, tıp gibi bazı bilim derecelerinden daha kolay olduğu için, öğretmenlik, üniversiteye giriş için beklenmedik bir seçenek haline gelir.

Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programından mezun olduktan sonra öğretmen olabilmeleri için öğretmen işe alım sürecinde kritik bir adım olan KPSS sınavına girmeleri gerekmektedir. Zaman içinde öğretmen adayı sayısının istihdam için açılan kontenjan sayısını geçmesi nedeniyle, öğretmenler işe alınmadan önce bir sınava girmek zorundadırlar. KPSS sınavı 2002 yılından itibaren genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri alanlarında uygulanmaya başlayan çoktan seçmeli bir sınavdır.

3.Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi ve idaresi hem takip etmek için bir çalışma alanını hem de bir uzmanın çalışabileceği bir kariyer türünü ifade eder. Bu alandaki profesyoneller sadece eğitim tutkusuna sahip olmakla kalmaz, aynı zamanda politika, müfredat ve personel konularında karar alıcı olmak isterler (Özdemir, 2018: 96-98).

Hem eğitim alanının hem de eğitim yönetimi ve yönetiminde mevcut olan farklı mesleki fırsatların derinlemesine açıklamaları aşağıdadır. Kaliteli eğitim sağlamak, milyonlarca öğrenciye her gün binlerce yerde, saatlerce karmaşık bir hizmet sunan bina sistemleri gerektirir. Okullar ve eğitim bakanlıkları iyi yönetildiğinde,

öğrenme gerçekleşir. Başarılı eğitim reformları iyi politika tasarımı, güçlü politik bağlılık ve etkili uygulama kapasitesi gerektirir. Bu son derece zordur (Açkalın,1998:64).

Eğitim bakanlıklarının ve okulların her kademesinde zayıf yönetim kapasitesi, karmaşık reformların başarılı bir şekilde sunulmasını ve öğrenmeyi geliştirmek için gereken kaliteli eğitim hizmetlerinin sunulmasını engeller. Birçok ülke, hizmetlerin kalitesini artırmak için mevcut kaynakları etkin bir şekilde kullanamaz çünkü bu hakkı yapacak mali yönetim, tedarik ve idari kapasiteye sahip olmayabilirler. Devlet ve özel okullarda ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin eğitimcilerinden büyük ölçüde etkilenmesi ve ilham alması nadir değildir (Çelik,2000:12-14).

İyi bir öğretmen öğrenciye daha fazla bilgi edinmek isteyebilir ve çoğu zaman iyi bir öğretmen öğrencinin bir gün eğitimci olmak istemesi için bir katalizör olacaktır. Eğitim alanında bir eğitime başlamak için mükemmel bir yol, eğitim alanında bir lisans almaktır. Bu dört yıllık program, bir lisans eğitim ilkelerini öğrenmek ve ilkokul ve ortaokul düzeyinde bir devlet okulu veya özel okul öğretmeni olarak kariyer için yeterli eğitim almasını sağlar (Kışlacık, 2014:20-24).

Eğitim yönetimi ile ilgilenen birçok profesyonel öğretmen olarak çalışarak işe başlarken, lisansüstü eğitim almanın en iyi yollarından biri eğitim yönetimi derecesi almaktır. Bu bağlam okullarda ve okul bölgelerinde kariyer kuran eğitimciler için mükemmeldir. Online yüksek lisans öğrencileri programlarını ayarlama fırsatından yararlanırlar. Bazıları hızlandırılmış bir

deneyim isteyebilir ve bir yıldan az bir sürede mezun olabilir. Bazılarının yüksek mesleki veya kişisel talepleri vardır ve dersleri daha yavaş almak zorundadır. Çalışan bir öğretmen için bu tür bir derecenin ek yararı, müfredatta kapsanan kavramları gerçek zamanlı olarak uygulayabilmesidir. (Kışlacık, 2014:20-24).

Hiç kimse teknolojinin yaşamın her alanında önemli bir rol oynadığını ve eğitimin istisna olmadığını iddia edemez. Günümüzde birçok özel kuruluş, sınıf ve diğer eğitim ortamları için en son teknoloji, müfredat ve kaynakları sunmaktadır. Akıllı tahtalar kara tahtaları ve dokunmatik ekran tabloları ders kitaplarının yerini aldığından, teknoloji kullanımı sadece önümüzdeki yıllarda artacaktır. Bu kuruluşların her zaman, iş liderliği ve eğitimi nasıl etkileyebileceği konusunda bilgi sahibi bir şirket yetiştirebilen yeterli eğitimli yöneticilere ihtiyaç duyulacaktır (Çelik,2000:12-14).

Eğitim Yönetimi, bir bireyin veya kuruluşun, o eğitim enstitüsünün tüm faaliyetlerini yönetme kapasitesi anlamına gelir. Aynı zamanda, bir hükümetin veya devletin yetkilerini ve görevlerini yerine getirme faaliyeti olarak da tanımlanır. Eğitim yöneticileri, okul rehberlik danışmanları, kütüphaneciler, müfredat koordinatörleri, eğitim uzmanları ve öğretmenlere benzer eğitim geçmişlerine sahiptir (Çelik,2000:12-14).

Diğer çeşitli eğitim işlerinin gereksinimlerini ve beklentilerini anlamak, yöneticilerin diğerlerini empatik bir kapasitede yönlendirmelerine yardımcı olur. Eğitim yöneticileri genellikle öğretim, yönetim veya eğitim liderliğinde ileri derecelere sahiptir. Çoğu yönetici öğretmen, lider ve mentor olarak uzun yıllara dayanan deneyime sahiptir. Ayrıca, birçok eğitim yöneticisinin okul

liderliğinin yeni yöntem ve politikalarını öğrenmek için sürekli eğitim ve mesleki gelişime katılması gerekmektedir (İbrahim ve Mazin, 2017:326-328).

Eğitim yönetimi, uygulamalı bir yönetim alanıdır. Bu nedenle, eğitim yönetiminin, yönetim teorisi ve pratiğinin eğitim alanına veya eğitim kurumlarına uygulanmasına atıfta bulunduğu söylenebilir. Eğitim yönetimi, önceden belirlenmiş eğitim hedeflerine ulaşmak için kaynak edinme ve tahsis etme sürecidir. Eğitim yönetimi süreci beş temel işlevden oluşur; bir yönetici bu işlevleri eğitim organizasyonu amaç ve hedeflerine ulaşmak için kullanır (İbrahim ve Mazin, 2017:326-328).

Yazarların çoğu eğitim yönetiminin aşağıdaki beş işlevi üzerinde anlaşmışlardır:

- Planlama
- Organizasyon
- Yönetmenlik
- Koordinasyon
- Kontrol
- Değerlendirme

Eğitim yönetiminin kapsamı aşağıdakilerle ilgilidir: (İbrahim ve Mazin, 2017:326-328).

- Gelişimle ilgili hedefler
- Programların planlanması ve uygulanması
- Yönetim

- Sorunları çözme
- Mesleki gelişim

4.Okul Yönetimi

Okul yönetimi, herhangi bir eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır. Tüm dünyadaki okul yetkilileri, okul işlevlerini verimli bir şekilde yönetmek ve öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sağlamak için sürekli olarak çeşitli faaliyetlerde bulunmaktadır. Ancak, bu hızlı büyüyen dünyada okul işlerini yönetmek hiç de kolay değildir. Okul yönetimi işlevlerini daha iyi yerine getirmek ve ebeveynlere çocuklarının güvenliğini ve ilerlemesini sağlamak için, okullar günümüzde okul yönetimi modern teknikler kullanmaktadır. Bu yteknikler, okulların genel yönetimini geliştiren çeşitli özelliklere sahiptir (Güçlü,2016:1-6).

Okul Yönetim Sistemleri Mevcut eğitim sisteminde önemli bir rol oynamaktadır. Dünyanın dört bir yanındaki okul yetkilileri, öğrencileri etkili bir şekilde yönetmek ve daha iyi bir akademik deneyim sağlamak için birçok günlük idari ve akademik faaliyetlerde bulunmaktadır. Bununla birlikte, okul idari faaliyetlerinin sürdürülmesi ve izlenmesi, hızla büyüyen dünyada kolay bir süreç değildir. Sıkı çalışma gerektirir ve genellikle zaman alır (Polatcan ve Cansoy, 2018: 9).

Okul başarısının yükseltilmesinde, okul yönetiminin önemli bir misyona sahip olduğu Son dönemlerde tartışılmaktadır. Toplumun beklentileri karşısında okul müdürlerinin rolü, değişen sosyal ve ekonomik koşullar nedeniyle sürekli değişmektedir (Dağlı, 2018: 14).

Son dönemlerde yaşanılmış olan toplumsal ve bireysel değişimlerin okul yönetimini de etkilemiş olması, toplumun gereksinimlerini karşılamak için, okul müdürlerinin iletişime açık, öğretmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştıracak, örgütsel ve sosyal bazlar mimarlık görevini üstlenecek, hizmet odaklı, öğrenmeye dayalı pozitif iklim oluşturacak, öğretim liderliği becerileri ile donatılmış olmasını gerektirmektedir (Bektaş, 2016: 50).

1970'li yıllarda etkili okullar üzerine gerçekleştirilmiş olan araştırmalarla birlikte Öğretim liderliği kavramla Batı Eğitim hayatında kullanılmaya başlanmıştır. Farklı örgütsel yapıları üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda liderliğin etkili olduğu okullarda okul çıktılarının düzeyi üzerine önemli bir etkiye sahip bulunduğu görülmüş, okulları yöneten kimselerin liderlik vasıflarını bununla ilgili olduğu düşünülerek, bu konu üzerinde çok sayıda araştırma yapılmıştır (Serin ve Buluç, 2012:438).

Etkili okul hareketleri ile verilmiş olan Öğretim liderliğinin çok sayıda tanımı yapılmıştır. Şişman (2014:54) öğretim liderliğini müdür, öğretmen ve denetçilerin okuldaki olaylara ve bireylere yeteneği şeklinde tanımlayıp ve öğretim liderliğinin okuldaki öğretme ve öğrenme süreçlerine yoğunlaşması açısından diğer liderlik kavramlarından ayrıştığını belirtmektedir. Doğrudan bir şekilde eğitim- öğretim süreci ile öğretim liderliğinin ilgili olmasından dolayı bu liderlik tarzı önemli duruma gelmektedir (Çelik,2000:12-14).

Öğretim liderliği okul politikasının ve okulun varlık nedeninin net ve açık bir biçimde tespit edilmesini, okul müdürlerinin öncelikli görevi olan öğrenci başarısını yükseltmek ve

eğitim öğretimi geliştirebilmek amacıyla okulun akademik performansının, okulla ilgili bireylerin motive edilmesini ve okulu daha yapısal hale getirmeyi hedefleyen bir liderlik türüdür (Özdemir ve Sezgin, 2002: 273).

Öğretim liderliğinin davranışsal boyut büyüklüğünü belirlemek için yapılan Hallinger araştırmasında, öğrencileri öğrenmeye teşvik eden müdürlerin davranışları aşağıdaki gibi ifade edilmiştir (Gümüşeli, 2014: 37- 73):

- Başarılı öğrencilere sertifika verilir,
- Başarılı öğrenciler toplantıda okul müdürleri tarafından verilir,
- Okul müdürleri, öğrencileri çalışırken ziyaret ederek kendilerini teşvik eder
- Okul müdürleri ve öğretmenler ailelerle iletişim kurar ve öğrencinin başarısı hakkında onları bilgilendirir.
- Okul müdürleri öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını anlamalarını sağlar.

Huddle (1984), müdürlerin etkili okuldaki öğrencileri teşvik etmek için kullandıkları yöntemleri şöyle ifade etmiştir (Gümüşeli, 2014: 37, 73):

- Okutmanları okula davet etmek,
- Öğrencilerin aldığı ödülleri ödül köşesine koymak,
- Ebeveynleri çocuklarının başarısı hakkında düzenli olarak bilgilendirmek,

- Başarılı öğrencilerin fotoğraflarını onur köşesine koymak,
- Duvarları öğrencilerin çalışmaları ve okuldan mezun olan ünlülerin fotoğrafları ile etkin bir şekilde kullanmak.

Eğitim başarısı açısından okulun sahip olmuş olduğu insan kaynakları ve bu insan kaynaklarının yönetimi de oldukça önem taşımaktadır. Bununla birlikte Türkiye gibi okul kadrosunun oluşturulmasında direkt olarak etkiye sahip olmayan okul müdürleri, kurumlarına atanarak gelmiş olan öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için gerekli tedbirleri almaları gerekmektedir (Dağlı, 2018: 14).

Bu çerçevede öğretim lideri olarak okul müdürleri, öğretmenlerin eğitim ortamlarına motivasyonlarını sağlamalarında ve yapmış oldukları işlerden doyum elde etmelerinde gerekli katkıları sunmalıdır. Öncelikle vizyon ve misyonu ile öğretim lideri, kariyer hedefleri ile okul çalışanlarına örnek teşkil etmektedir (Çelik,2000:12-14).

Öğretmenlerin güçlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından öğretmenlerin mesleki gelişimi ve bu gelişim için gerekli olan ihtiyaçların tespiti ve bu ihtiyaçlara yönelik gerekli destek programlarının oluşturulması, iyi bir eğitim açısından önem taşımaktadır. Bu çerçevede okul idarecilerinin öğretim liderliği kapsamında üzerine düşen yükümlülüklerinden birisi de öğretmenlerin mesleki gelişim alanında denetlenmesini sağlayarak gerekli eksikliklerin ya da ihtiyaç duyulan alanların bir an önce

giderilmesi için gerekli programları oluşturmaktır (Şişman, 2014: 91-92).

Eğitim kurumlarında öğretim konularında etkili ve güçlü olmaları müdürlerin temel görevleri arasında sayılabilir. Bu çerçevede öğretim liderleri okul kadrosunun güçlendirilmesinde önemli bir görev üstlenmektedir. Okulun öğretim süreçlerinde yararlanacakları teknolojik kaynakları sağlamak ve teknoloji kullanımında yeni yeterlilikler elde etmelerine imkan tanımak, öğretmenlerin gelişimini desteklemek potansiyellerini ortaya çıkartarak onların daha başarılı eğitmenler haline dönüşmesini sağlamak, öğretim liderlerini görevleri arasında sayılabilir (Dağlı, 2018: 14).

4.1.Okul Yöneticisi Okul Yönetiminin Önemi

Okullar açık sistemlerdir. Diğer tüm sistemlerde olduğu gibi, okul sistemi de girdiler, süreçler, çıktılar, geri bildirimler içerir ve çevresi ile etkileşen alt sistemler vardır. Alt sistemlerden biri olan "süreci" göz önünde bulundurursak, döngüsel olarak dört temele dayanan alt sistemleriyle karşılaşabiliriz; bunlar yönetim, eğitim, kültürel ve siyasettir. Uluslararası sınavlar, anketler ve değerlendirmeler sonucunda hazırlanan raporlara göre, eğitim sürecinde akademik başarıyı etkileyen en önemli faktörler, yönetim ve öğretim üyeleri, okul müdürleri ve öğretmenler ön plana çıkıyor (Bozkurt:2019:44-46).

Etkili okul yöneticileri için temel liderlik, stratejik liderlik, eğitim ve öğretim liderliği, insan kaynaklarının yönetimi, örgütsel gelişimin sağlanması, değişimin yönetilmesi, yaşam boyu öğrenmenin temel alınması, genel yönetimin yapılması,

geliştirilmesi kendileri ve diğerleri, direktif olmak, insanlarla ilişki kurmak ve geliştirmek, örgütü geliştirmek, okulu yönetmek ve finansal kaynakları kullanırken etkili olmaktır (Bozkurt:2019:44-46).

Bazı ülkeler okul yöneticileri için daha fazla nitelik geliştirmiştir; belli bir zamanda deneyimi olan bir öğretmen olmak gibi lisansüstü eğitim alabilmek, okul düzeyinde sertifikasyon programlarına katılmak, üstlenilen pozisyonda yardımcısı olarak çalışmak ve üniversitelerde özel programlara katılmak okul yönetiminde açılmıştır. Okul açık bir sistem olduğundan çevresi ile son derece etkileşimlidir. Bu nedenle, okul yöneticisinin özelliklerinden biri çevre ile güçlü ilişkiler kurmaktır. Okul yönetiminde vizyon oldukça önelidir (Dönmez, 2018: 4).

'Vizyon' okulun neyi başarmaya çalıştığının açık bir ifadesidir, böylece tüm paydaşlar -öğretmenler, öğrenciler, aileleri ve topluluk üyeleri, birlikte çalışırlar. Bu, ileriye bakmak ve öğrencileri en iyisini başarmak için herkesi motive etmek ve birleştirmekle ilgilidir. Vizyon, bir okulun amaçlarını kendi bağlamında ele almalı ve bir okul gelişim planının hazırlanmasına rehberlik etmeli ve bilgilendirmelidir (Çalık, 2003:252-255).

Vizyon okullar için önemlidir çünkü:

- Örgütsel yaşamın tüm yönlerine odaklanma sağlar,

- Politikaların planlanmasını ve geliştirilmesini bilgilendirir,

- Bireylerin çalışmalarını netleştirir ve önceliklendirir,

- Paylaşılan inançları ifade etmeye ve ortak bir dil geliştirmeye yardımcı olur, böylece uyum ve etkili iletişimi sağlar,

- Organizasyonu dünyanın geri kalanına karakterize eder (Yılmaz, 2008:17-21).

Bir vizyon ifadesi aslında bir değer ifadesidir. Okulun ahlaki amacını özetler ve bir dizi paylaşılan değeri yansıtır. Temel hedefler, eğitim hedeflerinin geniş ifadeleridir. Tüm öğrencilerin entelektüel, fiziksel, sosyal, kişisel, manevi, ahlaki ve estetik gelişim okulunun tanıtımı ile ilgilidirler Okula net bir odaklanma sağlarlar.

- Okulun misyon ve vizyonu dahilinde olmalıdırlar.
- Tüm paydaşlar daha geniş misyon ve değer bağlamında amaçları ifade etmelidir

Vizyonu okul bağlamında değerlendirdiğimizde eğitim kurumunun gerekçe gelecekte hedeflemiş olduğu durumun ve istediği yerin hayal ürünü olmayan bir resmi şeklinde değerlendirebiliriz. Bu çerçevede misyon ise okulun temel görevidir. Bu iki kavram birbiriyle içiçe geçmiş durumdadır. Okulun vizyon ve Misyonunun belirlenmesinde, okul hedeflerini tespit etme ve tespit edilen hedefleri, okulu oluşturan paydaşlar arasında iletme sularını içerim içermektedir. Bu değişim çağında, bir okulun misyon bildirisinin geliştirilmesi, okulun kendi işlerinin sorumluluğunu almaya ve değişimi vizyonu ışığında olumlu bir şekilde yönetmeye hazır olup olmadığını gösterir (Bozkurt:2019:44-46).

Okulun misyonu, bir okulun politikalarının ve uygulamalarının temelidir. Hiç şüphe yok ki, insanların yaşamını yönlendiren değerler ve inançlar okul, bir okul planı geliştirirken alınması gereken tüm seçimler ve kararlar için önemli sonuçlara sahiptir (Demir, 2004:95-98).

Eğitim sistemi sadece bir sosyal sistem değildir, aynı zamanda yasal sistem, ekonomi, politika, güvenlik ve diğerleri gibi diğer sosyal sistemler için insan gücünü yetiştirmenin tek yolu ve sonsuz kültürü sağlamak için ortak kültürü gelecek nesillere aktarmak için temel sistemdir. Bu başarının temel taşları olan yöneticiler sistematik bir yaklaşımla seçilmeli, iyi eğitimli, geliştirilmiş, süreklilik sağlanmalıdır (Demir, 2004:95-98).

Çağımızı takip etmeli ve iyileştirmeyi ve daha iyi kaliteyi gerçekleştirmek için gelecek nesilleri eğitmek için değişiklikleri ve gelişmeleri takip etmelidirler. Eğitim yöneticileri ve planlamacıları, daha iyi başarı, daha yüksek verimlilik ve eğitim kalitesini artırmak için stratejik planlar, hedefler ve eğitim projeleri hazırlarken iyi eğitimli okul yöneticileri ve öğretmenleri bulundurmayı düşünmelidir (Yılmaz, 2008:17-21).

Okul yöneticileri teorik temel, sistem yönetimi, eğitim planlaması, karar verme süreci, organizasyon, iletişim, motivasyon, denetleme ve değerlendirme, kaynakların kullanımı, kişisel davranışlar, insan kaynakları yönetimi ve gelişimi, okullar için özel proje hazırlama, strateji hazırlama ve uygulama, değişim yönetimi, problem çözme ve vaka yönetimi ile bilgi yönetimidir (Bozkurt:2019:44-46).

Okul yöneticilerinin kariyer geliştirme programı proje liderliğini, takım liderliğini, okul liderliğini ve stratejik liderliği kapsamalıdır. Eğitim liderleri bilgi çağının gerekliliklerine uygun olarak eğitilmelidir; düşünme yöntemleri (yaratıcılık, eleştirel düşünme durumları, problem çözme, karar verme, öğrenme), operasyon prosedürleri, dünyada yaşamak için çalışma araçları ve

becerileri, eğitim alanlarında başarıya ve kaliteye katkıda bulunmaktır (Demir, 2004:95-98).

Kaliteli eğitim sağlam yönetim uygulamaları ile desteklenmekte ve bilgilendirilmektedir. Tüm okul geliştirme bağlamında, tüm planlama ve yönetim işbirlikçi bir çaba olmalıdır. Tüm rol oyuncularını, müfredatın merkezi bir rol oynadığı bir bağlamda içermelidir (Demir, 2004:95-98).

Bu eğitim belgesinin odak noktası, sınıfta neler olduğunu destekleyecek şekilde ele alınması gereken yönetim sorunlarını belirlemektir. Amaç, okul düzeyinde yönetime, artan öğrenci performansı, kaliteli öğretme ve öğrenme ve sağlıklı bir okul ortamının iyi yönetim planlarına ve uygulamalarına güçlü bir şekilde bağlı olduğu gerçeğini vurgulamaktır (Bozkurt:2019:44-46).

Okul müdürlerinin liderlikleri bağlamında öğrenmenin ve okul programının yönetilmesi boyutu, müfredatı ve öğretimin koordinasyonu ve kontrolünü üstlenmektedir. Bir ülke bağlamında değerlendirildiğinde, eğitim politikalarının ete kemiğe bürünmüş şeklini okul programları oluşturmaktadır. Genel olarak okul programları hazırlanırken öğrencilerin kişisel nitelikleri göz önünde bulundurmaları eleştirel düşünceye sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmalı, farklılıklar ise zenginlik olarak düşünülmelidir (Demir, 2004:95-98).

Öğrenmenin ve okul programının yönetimi öğretim ve müfredatla ilgili sahalarda öğretmenler ile birlikte çalışmayı içerir. Bu boyut iç içe geçmiş birçok fonksiyondan meydana gelmektedir. Bunlar öğrencilerin ilerlemesinin takibi, Müfredatın koordine edilmesi, öğretimin değerlendirilmesi denetlenmesi gibi işlevleri

barındırmaktadır. Öğretimin değerlendirilmesi ve denetlenmesi fonksiyonunda müdürün temel vazifesi okulun belirlemiş olduğu hedeflerin sınıf içi uygulamalara dönüştürülmesini sağlamaktır (Bozkurt:2019:44-46).

Bu fonksiyon öğretmenlerin okulun edepleri ile öğretmenlerin sınıf hedeflerini koordine etmekten geçmektedir. Okul okullarda öğretmenlere destek sağlayan okul müdürleri sınıf ziyaretleri gerçekleştirerek sınıf içinde gerçekleşen öğretimi takip edebilirler. Bu tür kontrollerin, öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu birçok araştırmada ortaya konulmuştur (Bozkurt:2019:44-46).

Eğitim veren örgütlerin gevşek yapıdan oluşması kontrol edilebilirliği ve bu kurumlara yönelik prosedür ve kuralların tespit edilmesini zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda burada yapılacak denetimlerin esnek bir şekilde gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Eğitim başarısı açısından öğretmenlerin nitelikleri de önem taşımaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesinde ya da hizmet çerçevesi dahilinde değişen koşullara göre yetiştirilmesi durumunda sistemden başarı beklenmesi mümkün değildir (Dönmez, 2018: 4).

Eğitimin denetlenmesi ayrı bir duyarlılık ve uzmanlık alanına girmektedir eğitim ortamlarında öğretmen ile öğrenci arasında oluşan etkileşimin dışarıdan gerçekleşecek yanlış müdahalelerle aksaması ya da zarar görme olasılığı yüksektir. Bu bağlamda eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sağlamayacak olan denetim sürecinin okula katkı sunması da mümkün değildir. Öğretim programının yönetmek, okulda eğitim-öğretim için gerçekleştirilen tüm faaliyetleri koordine etmek, planlamak, denetlemek ve değerlendirmek gibi işlevleri içermektedir (Dönmez, 2018: 4).

Kültür örgüte belirli bir kimlik kazandıran ve onu bir arada tutan kazanılmış yönelimler sistemidir. İklim ise öğretmenlerin deneyimlediği okul ortamının göreceli niteliğidir. Okul iklimi öğretmenlerin davranışlar üzerinde etkili olmaktadır okul bünyesinde çalışan personelin etkileşiminden ve kendi aralarında geliştirmiş olduğu iletişim yöntemlerinden ortaya çıkmış olan okul iklimi okulun kişiliğini temsil etmektedir. Örgüt ikliminin en az üç değişken grubu içerdiği belirtilmektedir; Bunlar çevresel değişkenler, bireysel değişkenler, sonuç değişkenleridir (Dönmez, 2018: 4).

Çevresel değişkenlerle bireysel değişkenlerin etkileşimi sonuç değişkenlerini oluşturur. Bu değişkenler göz önüne alındığında, örgüt iklimi çevresel ve bireysel değişkenler arasındaki etkileşim olarak kabul edilebilir. Değişen yönetim ve liderlik duyuları ve çalışanların yönetime karşı tutumları da eğitim kurumlarının değişmesine neden olmaktadır. Günümüzde eğitim örgütleri eğitim liderliği, kültürel liderlik, dönüşümcü liderlik, ahlaki liderlik, öğrenci liderliği ve vizyoner liderlik gibi yeni yaklaşımlara sahiptir (Bozkurt,2019: 49).

Kültür lideri olarak görev alan okul yöneticileri, ortak bir okul kültürü oluşturmaktan sorumludur. Eğitimciler, özellikle okul yöneticileri sosyal değişimi teşvik eden sosyal ajanlardır. Dönüşümcü liderlik, amirlerin astlarının görevlerini hissetmelerini sağlama ve onları bir vizyona yönlendirme çabalarını gösterir (Dönmez, 2018: 4).

Öğretmenler yeni öğretme ve öğrenme yaklaşımları geliştirdikçe ve bu tür liderliklerin yardımıyla kişisel gelişim

sağladıkça öğrencileri öğrenmeye motive ederler. Yöneticiler genel olarak başkalarının veya kendilerinin hatalarını düzeltmeye çalışamazlar. Ancak, değişiklik cesur adımlar atmayı gerektirir. Rolleri nedeniyle; liderler personelin değişimin faydalarını görmesine yardımcı olmalıdır (Bozkurt,2019: 49).

Okul iklimi öğretmenler üzerine birçok yönden tesir etmektedir takım ruhu ve biz anlayışının hakim olduğu paylaşım ve güvenin esas olduğu bir okul ikliminde öğrencilerin ve öğretmenlerin de motivasyonları yüksek seviyede olacaktır (Dönmez, 2018: 4).

Çünkü okullar ortak hedeflere erişmek için ortak fiillerin ortaya konulduğu, kişisel başarıdan daha çok grup ve takım başarısının ön plana çıktığı yerlerdir. Bu çerçevede okul yöneticilerinin sahip bulunduğu yönetim kabiliyetleri, okul iklimi ve okul kültürünü oluşturmada ve örgütsel değişmeyi yönetme vazifesini üstlenmeyi gerektirmektedir (Dağlı, 2018: 8).

4.2. Okul Yönetimi Bileşenleri

4.2.1. Okulun Vizyon ve Misyonunun Yönetimi

'Vizyon' okulun neyi başarmaya çalıştığının açık bir ifadesidir, böylece tüm paydaşlar - öğretmenler, öğrenciler, aileleri ve topluluk üyeleri, birlikte çalışırlar. Bu, ileriye bakmak ve öğrencileri en iyisini başarmak için herkesi motive etmek ve birleştirmekle ilgilidir. Vizyon, bir okulun amaçlarını kendi bağlamında ele almalı ve bir okul gelişim planının hazırlanmasına rehberlik etmeli ve bilgilendirmelidir (Çalık, 2003:252-255).

Vizyon okullar için önemlidir çünkü:

- örgütsel yaşamın tüm yönlerine odaklanma sağlar,
- politikaların planlanmasını ve geliştirilmesini bilgilendirir,
- bireylerin çalışmalarını netleştirir ve önceliklendirir,
- paylaşılan inançları ifade etmeye ve ortak bir dil geliştirmeye yardımcı olur, böylece uyum ve etkili iletişimi sağlar,
- organizasyonu dünyanın geri kalanına karakterize eder. (Yılmaz, 2008:17-21).

Bir vizyon ifadesi aslında bir değer ifadesidir. Okulun ahlaki amacını özetler ve bir dizi paylaşılan değeri yansıtır. Temel hedefler, eğitim hedeflerinin geniş ifadeleridir. Tüm öğrencilerin entelektüel, fiziksel, sosyal, kişisel, manevi, ahlaki ve estetik gelişim okulunun tanıtımı ile ilgilidirler Okula net bir odaklanma sağlarlar.

- Okulun misyon ve vizyonu dahilinde olmalıdırlar.
- Tüm paydaşlar daha geniş misyon ve değer bağlamında amaçları ifade etmelidir

Vizyonu okul bağlamında değerlendirdiğimizde eğitim kurumunun gerekçe gelecekte hedeflemiş olduğu durumun ve istediği yerin hayal ürünü olmayan bir resmi şeklinde değerlendirebiliriz. Bu çerçevede misyon ise okulun temel görevidir. Bu iki kavram birbiriyle içiçe geçmiş durumdadır. Okulun vizyon ve Misyonu'nun belirlenmesinde, okul hedeflerini tespit etme ve tespit edilen hedefleri, okulu oluşturan paydaşlar arasında iletme sularını içerim içermektedir (Dönmez, 2018: 4).

Bu değişim çağında, bir okulun misyon bildirisinin geliştirilmesi, okulun kendi işlerinin sorumluluğunu almaya ve değişimi vizyonu ışığında olumlu bir şekilde yönetmeye hazır olup olmadığını gösterir. Okulun misyonu, bir okulun politikalarının ve uygulamalarının temelidir. Hiç şüphe yok ki, insanların yaşamını yönlendiren değerler ve inançlar okul, bir okul planı geliştirirken alınması gereken tüm seçimler ve kararlar için önemli sonuçlara sahiptir (Demir, 2004:95-98)

Öğretimsel açıdan değerlendirildiğinde, başarılı okulların genel olarak öğrenci başarısına odaklanan net bir şekilde tanımlanmış hedefleri olduğu tespit edilmiştir. Bu işle okul müdürünün okulun önemini amaçlarını öğretmenlere öğrencilere ve velilere bildirme biçimleri ile yakından alakalıdır müdürler okul öğretim hedeflerinin taşınmış olduğu önemi Özellikle de bütçe kararları ve öğretim programları çerçevesinde Okul eğitim yılı süresince periyodik bir şekilde iş gelenlerle tartışarak ve araştırarak anlamalarını sağlayabilirler (Şişman, 2014: 73-74).

Okul müdürü Öğretim lider olarak okulun tespit edilmiş olan vizyon ve misyonunu paydaşlar ile paylaşmalıdır. Tespit edilen bu misyon ve vizyon, okulun içinde bulunduğu çevresel etmenlerden ayrı değerlendirilmesi mümkün değildir. Okul kadrosunun sosyal yapıyı ile bütünleşecek şekilde okul vizyonunun oluşturulmuş olması gerekmektedir. Bununla birlikte okul müdürünün taşıması gereken temel niteliklerden birisi de vizyon sahibi olmasıdır (Dönmez, 2018: 6-8).

Genellikle gelecekle ilgili belirsizliklerin oluştuğu ortamlarda vizyon sahibi liderlerden belirsizlik ortamında yönetmiş oldukları

kurumların vizyonunu belirlemeleri beklenmektedir. Bu çerçevede vizyon sahibi okul müdürü geleceğe yönelik hedefler belirlerken bu hedefler çerçevesinde Okulda çalışan öğretmen ve diğer personele de yönlendirerek harekete geçirebilir. Burada dikkat edilmesi gerekli olan noktalar okul müdürünün okul vizyonunu belirli belirlerken bu vizyonun anlaşılır ve açık bir şekilde oluşturulmasıdır (Şişman, 2014: 73-74).

4.3.Okul Yönetimi ve Öğretmenin Yönetimi

Kaliteli eğitim sağlam yönetim uygulamaları ile desteklenmekte ve bilgilendirilmektedir. Tüm okul geliştirme bağlamında, tüm planlama ve yönetim işbirlikçi bir çaba olmalıdır. Tüm rol oyuncularını, müfredatın merkezi bir rol oynadığı bir bağlamda içermelidir. Bu eğitim belgesinin odak noktası, sınıfta neler olduğunu destekleyecek şekilde ele alınması gereken yönetim sorunlarını belirlemektir. Amaç, okul düzeyinde yönetime, artan öğrenci performansı, kaliteli öğretme ve öğrenme ve sağlıklı bir okul ortamının iyi yönetim planlarına ve uygulamalarına güçlü bir şekilde bağlı olduğu gerçeğini vurgulamaktır (Şişman, 2014: 76-78).

Okul müdürlerinin liderlikleri bağlamında öğrenmenin ve okul programının yönetilmesi boyutu, müfredatı ve öğretimin koordinasyonu ve kontrolünü üstlenmektedir. Bir ülke bağlamında değerlendirildiğinde, eğitim politikalarının ete kemiğe bürünmüş şeklini okul programları oluşturmaktadır. Genel olarak okul programları hazırlanırken öğrencilerin kişisel nitelikleri göz önünde bulundurmaları eleştirel düşünceye sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmalı, farklılıklar ise zenginlik olarak düşünülmelidir (Şişman, 2014: 76-78).

Öğrenmenin ve okul programının yönetimi öğretim ve müfredatla ilgili sahalarda öğretmenler ile birlikte çalışmayı içerir. Bu boyut iç içe geçmiş birçok fonksiyondan meydana gelmektedir. Bunlar öğrencilerin ilerlemesinin takibi, müfredatın koordine edilmesi, öğretimin değerlendirilmesi denetlenmesi gibi işlevleri barındırmaktadır (Dönmez, 2018: 10-12).

Öğretimin değerlendirilmesi ve denetlenmesi fonksiyonunda müdürün temel vazifesi okulun belirlemiş olduğu hedeflerin sınıf içi uygulamalara dönüştürülmesini sağlamaktır bu fonksiyon öğretmenlerin okulun edepleri ile öğretmenlerin sınıf hedeflerini koordine etmekten geçmektedir. Okul okullarda öğretmenlere destek sağlayan okul müdürleri sınıf ziyaretleri gerçekleştirerek sınıf içinde gerçekleşen öğretimi takip edebilirler. Bu tür kontrollerin, öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu birçok araştırmada ortaya konulmuştur (Bozkurt:2019:48-50).

Eğitim veren örgütlerin gevşek yapıdan oluşması kontrol edilebilirliği ve bu kurumlara yönelik prosedür ve kuralların tespit edilmesini zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda burada yapılacak denetimlerin esnek bir şekilde gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Eğitim başarısı açısından öğretmenlerin nitelikleri de önem taşımaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesinde ya da hizmet çerçevesi dahilinde değişen koşullara göre yetiştirilmesi durumunda sistemden başarı beklenmesi mümkün değildir (Şişman, 2014: 76-78).

Eğitimin denetlenmesi ayrı bir duyarlılık ve uzmanlık alanına girmektedir eğitim ortamlarında öğretmen ile öğrenci arasında oluşan etkileşimin dışarıdan gerçekleşecek yanlış müdahalelerle

aksaması ya da zarar görme olasılığı yüksektir (Yılmaz, 2008:17-21).

Bu bağlamda eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sağlamayacak olan denetim sürecinin okula katkı sunması da mümkün değildir. Öğretim programının yönetmek, okulda eğitim-öğretim için gerçekleştirilen tüm faaliyetleri koordine etmek, planlamak, denetlemek ve değerlendirmek gibi işlevleri içermektedir (Dönmez, 2018: 4).

4.4.Öğrenci Gelişiminin Takip Edilmesi ve Değerlendirilmesi

Öğrenci ilerlemesinin dikkatle izlenmesi, literatürde etkili okulları ve öğretmenleri etkisiz olanlardan ayıran en önemli faktörlerden biri olarak gösterilmiştir. Aslında, farklı öğretim uygulamalarının göreceli etki büyüklüklerini belirlemeye çalışan analizler, öğrencinin gelişimini izlemeyi öğrenci başarısının güçlü bir yordayıcısı olarak tanımlamıştır. Bu şekilde tanımlandığında, izleme açıkça birçok faaliyet içerir, ancak mevcut analizin, öğrenci öğreniminin okul genelinde veya bölge düzeyinde izlenmesi ile ilgili sorunları ele almadığını belirtmek önemlidir (Şişman, 2014: 76-78).

Bu arada, öğrencilerin davranışlarının izlenmesi ile ilgili değildir. Ve sadece izleme ve değerlendirme uygulamalarında öğretmen eğitimi veya öğretmenlerin izleme bilgilerini kullanıma sokmak için izlediği süreçler gibi konularda el yazısı bilgisi sağlar. Burada odak noktası, öğrencilerin öğrenme ilerlemesinin sınıf düzeyinde izlenmesi ve bu izleme ile öğrencinin başarı, tutum ve sosyal davranış sonuçları arasındaki ilişkiler olmalıdır (Bozkurt,2019:48)

Günümüzde Modern Eğitim çerçevesinde öğrencinin gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Burada okul müdürleri de önemli bir görev üstlenmişlerdir. Okul müdürleri öğrenci gelişiminin takip edilmesi çalışmaları bağlamında objektifleri toplanmasına katkı sağlamalı okul seviyesindeki gelişmeleri takip etme sorumluluğunu üstlenmelidir. Bu çerçevede son dönemlerde öğrenci gelişimini takip etmek okul müdürlerinin öğretim liderliği sorumlulukları içerisinde değerlendirilmektedir (Ünsal, 2017:355).

Öğrencinin gelişiminin takip edilmesinin üç maksadı bulunmaktadır. Bunlar öğrenci gelişimini takip etmenin güçlüklerini belirlemek, öğrencileri başarı seviyelerine uygun bir şekilde yetiştirilmesini ve belgelendirilmesini sağlamak ve bu çerçevede eğitim sisteminin hesap verebilirliğini sağlayarak gruplar arasında kıyaslamalar yapabilmeyi imkan tanımaktadır (Gümüşeli, 2014:176-180).

Eğitim sistemi içerisinde değerlendirme, gerçekten sınıftaki öğrenme sürecinin son safhasıdır. Önceden belirlenmiş olan hedefleri ve kazanımlara öğrencinin ne kadar ulaştığını tespit edilmesi yanısıra, kullanılan teknik ve yöntemleri ne kadar doğru olduğunu yararlanılan materyallerini ise, kadar doğru tespit edildiğinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Ünsal, 2017:355).

Bütün bu nedenlerle denetimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Bu çerçevede, eğitim kurumlarında içsel denetim mekanizmalarını sağlanması ve bu mekanizmaların hayata geçirilmesi gereklidir. Öğretim lideri niteliklerine sahip okul müdürü, belirli periyotlarla sınıfları ziyaret

ederek eğitim öğretimdeki gelişmeleri yakından takip etmeleri, yaşanılan aksaklıkların önüne geçmeli ve bütün bu faaliyetlerini eğitim ortamının bütün bileşenleri ile birlikte gerçekleştirmelidir (Şişman, 2014: 87-90).

4.5.Okul Kadrosunun Geliştirilmesi

Eğitim başarısı açısından okulun sahip olmuş olduğu insan kaynakları ve bu insan kaynaklarının yönetimi de oldukça önem taşımaktadır. Bununla birlikte Türkiye gibi okul kadrosunun oluşturulmasında direkt olarak etkiye sahip olmayan okul müdürleri, kurumlarına atanarak gelmiş olan öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için gerekli tedbirleri almaları gerekmektedir. Bu çerçevede öğretim lideri olarak okul müdürleri, öğretmenlerin eğitim ortamlarına motivasyonlarını sağlamalarında ve yapmış oldukları işlerden doyum elde etmelerinde gerekli katkıları sunmalıdır (Ünsal, 2017:355).

Öncelikle vizyon ve misyonu ile öğretim lideri, kariyer hedefleri ile okul çalışanlarına örnek teşkil etmektedir. Öğretmenlerin güçlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından öğretmenlerin mesleki gelişimi ve bu gelişim için gerekli olan ihtiyaçların tespiti ve bu ihtiyaçlara yönelik gerekli destek programlarının oluşturulması, iyi bir eğitim açısından önem taşımaktadır. Bu çerçevede okul idarecilerinin öğretim liderliği kapsamında üzerine düşen yükümlülüklerinden birisi de öğretmenlerin mesleki gelişim alanında denetlenmesini sağlayarak gerekli eksikliklerin ya da ihtiyaç duyulan alanların bir an önce giderilmesi için gerekli programları oluşturmaktır (Şişman, 2014: 91-92).

Eğitim kurumlarında öğretim konularında etkili ve güçlü olmaları müdürlerin temel görevleri arasında sayılabilir. Bu çerçevede öğretim liderleri okul kadrosunun güçlendirilmesinde önemli bir görev üstlenmektedir. Okulun öğretim süreçlerinde yararlanacakları teknolojik kaynakları sağlamak ve teknoloji kullanımında yeni yeterlilikler elde etmelerine imkan tanımak, öğretmenlerin gelişimini desteklemek potansiyellerini ortaya çıkartarak onların daha başarılı eğitmenler haline dönüşmesini sağlamak, öğretim liderlerini görevleri arasında sayılabilir (Dağlı, 2018: 14).

4.6.Okul Çevresinin Yönetimi

Çevre yönetiminin mevcut zorluğu genel bir sorundur. Çevrenin kalitesi, insan refahı ve üretken yaşam için doğuştan ve sağlıklı bir ortam yaratmada çok önemlidir. Eğitim Kurumları kültürel, politik, ekonomik ve sosyal çevrenin parçası ve bu çevrenin küçük bir örneğidir. Toplumun taşımış olduğu temel değerler, okul çalışanları ve eğitim personeli vasıtasıyla okula taşınmaktadır (Ünsal, 2017:355).

Bu sebeple, çevrede yaşanmış olan toplumsal değişmeler, okulu da direkt olarak etkilemektedir. Genel olarak okulun çevresini iş dünyası, dernekler, vakıflar ve aileler oluşturmaktadır ve bu unsurların hepsinin farklı özellikleri bulunmaktadır. Bu nedenle aslında okulun bileşeni olan bu topluluklarının okulun süreçlerine katılımlarını ve desteklerinin sağlamak okulun çevre ile bütünleşmesini tesis etmek oldukça önem taşımaktadır (Şişman, 2014: 91-92).

Özellikle öğretmen aile ilişkilerinde okul veli işbirliği eğitim süreçlerine olumlu katkı sağlamaktadır. Sosyal bir varlık olan insan, içinde yaşamış olduğu toplumun değerlerden etkilenmektedir. Bu nedenle eğitim süreçlerinin toplumdan kopuk bir şekilde sürdürülmesi mümkün değildir (Ünsal, 2017:355).

Dolayısıyla toplumu oluşturan değerlerin sağlıklı bir şekilde eğitim süreçleri içerisinde irtibatlarını sağlanabilmesi için çevre ile okul arasında gerekli işbirliğinin sağlanması önem taşımaktadır. Çok farklı toplumsal dinamiklere sahip olan çevresel ortamlarda bulunan okullarda, bu farklı dinamiklerin doğru bir şekilde yönetilmesi okul yöneticilerinin görevleri arasındadır (Ünsal, 2017:360-362).

Bu çerçevede okul müdürü, bu faklı dinamiklerle sağlıklı bir şekilde ilişki geliştirerek, bütün bu dinamiklerin birbiriyle uyum sağlamasını sağlayacak gerekli tedbirleri almalı ve bu konuda çalışmalar yapmalıdır. Bununla birlikte eğitim kurumları çevre ile bütünleşirken, kendi diğerlerini korumalı, yapısını muhafaza etmelidir. Kendi kuruluş amaçlarını korumadan ya da bu amaçlara uygun bir şekilde çevre ile bütünleşmeyen okullarda bu amaçlarına ulaşmaları mümkün olmaz (Bozkurt,2019: 49).

4.7. Okul İkliminin ve Kültürünün Yönetimi

Kültür örgüte belirli bir kimlik kazandıran ve onu bir arada tutan kazanılmış yönelimler sistemidir. İklim ise öğretmenlerin deneyimlediği okul ortamının göreceli niteliğidir. Okul iklimi öğretmenlerin davranışlar üzerinde etkili olmaktadır okul bünyesinde çalışan personelin etkileşiminden ve kendi aralarında geliştirmiş olduğu iletişim yöntemlerinden ortaya çıkmış olan okul iklimi okulun kişiliğini temsil etmektedir. Örgüt ikliminin en az üç

değişken grubu içerdiği belirtilmektedir; Bunlar çevresel değişkenler, bireysel değişkenler, sonuç değişkenleridir (Ünsal, 2017:360-362).

Çevresel değişkenlerle bireysel değişkenlerin etkileşimi sonuç değişkenlerini oluşturur. Bu değişkenler göz önüne alındığında, örgüt iklimi çevresel ve bireysel değişkenler arasındaki etkileşim olarak kabul edilebilir. Değişen yönetim ve liderlik duyuları ve çalışanların yönetime karşı tutumları da eğitim kurumlarının değişmesine neden olmaktadır. Günümüzde eğitim örgütleri eğitim liderliği, kültürel liderlik, dönüşümcü liderlik, ahlaki liderlik, öğrenci liderliği ve vizyoner liderlik gibi yeni yaklaşımlara sahiptir (Bozkurt, 2019: 49).

Kültür lideri olarak görev alan okul yöneticileri, ortak bir okul kültürü oluşturmaktan sorumludur. Eğitimciler, özellikle okul yöneticileri sosyal değişimi teşvik eden sosyal ajanlardır. Dönüşümcü liderlik, amirlerin astlarının görevlerini hissetmelerini sağlama ve onları bir vizyona yönlendirme çabalarını gösterir (Ünsal, 2017:355).

Öğretmenler yeni öğretme ve öğrenme yaklaşımları geliştirdikçe ve bu tür liderliklerin yardımıyla kişisel gelişim sağladıkça öğrencileri öğrenmeye motive ederler. Yöneticiler genel olarak başkalarının veya kendilerinin hatalarını düzeltmeye çalışamazlar. Ancak, değişiklik cesur adımlar atmayı gerektirir. Rolleri nedeniyle; liderler personelin değişimin faydalarını görmesine yardımcı olmalıdır (Bozkurt,2019: 49).

Okul iklimi öğretmenler üzerine birçok yönden tesir etmektedir takım ruhu ve biz anlayışının hakim olduğu paylaşım ve

güvenin esas olduğu bir okul ikliminde öğrencilerin ve öğretmenlerin de motivasyonları yüksek seviyede olacaktır. Çünkü okullar ortak hedeflere erişmek için ortak fiillerin ortaya konulduğu, kişisel başarıdan daha çok grup ve takım başarısının ön plana çıktığı yerlerdir. Bu çerçevede okul yöneticilerinin sahip bulunduğu yönetim kabiliyetleri, okul iklimi ve okul kültürünü oluşturmada ve örgütsel değişmeyi yönetme vazifesini üstlenmeyi gerektirmektedir (Dağlı, 2018: 8).

Sonuç

Eğitim, bireylerin yaşam boyu gelişimini destekleyen, toplumların ekonomik, kültürel ve sosyal kalkınmasını mümkün kılan temel bir araçtır. Ancak bu süreç, etkili bir yönetim ve liderlik olmaksızın sürdürülebilir bir başarıya ulaşamaz. Eğitim yönetimi ve öğretim liderliği, eğitim sistemlerinin ana unsurlarını koordine ederek bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarını karşılamak için hayati bir işlev görür.

Bu yazı, eğitim yönetimi ve öğretim liderliğinin kuramsal temelleri, tarihsel gelişimi ve uygulamaları üzerinden eğitim kurumlarının daha etkili bir hale getirilebileceğini göstermektedir. Okul yönetimi, öğretmenlerin geliştirilmesi, öğrenci takibi ve değerlendirilmesi gibi temel unsurların her biri, eğitimin genel başarısına katkı sağlayan kritik bileşenlerdir. Ayrıca, okul kültürü ve ikliminin şekillendirilmesi, toplumsal değerlerin eğitim süreçlerine entegre edilmesi ve çevreyle olan ilişkinin güçlendirilmesi, eğitimde sürdürülebilir bir dönüşüm için vazgeçilmezdir. 21. yüzyılın hızla değişen ve küreselleşen dünyasında eğitim liderlerinin, yenilikçi yaklaşımları benimseyerek değişime öncülük etmesi gerekmektedir. Stratejik planlama, teknoloji entegrasyonu, bireysel ve toplumsal

ihtiyaçlara duyarlılık gibi unsurlar, eğitimin geleceği için önemli fırsatlar sunmaktadır. Sonuç olarak, etkili bir eğitim yönetimi ve öğretim liderliği, sadece bireylerin potansiyelini açığa çıkarmakla kalmayacak, aynı zamanda daha güçlü, daha adil ve daha sürdürülebilir bir toplumun inşasına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, eğitim liderlerinin vizyon sahibi, işbirlikçi ve yenilikçi bir anlayışla hareket etmeleri, geleceğin eğitim sistemlerinin başarısında kilit bir rol oynayacaktır.

KAYNAKLAR

Aksu, M., Demir, C.E., Daloğlu, A., Yıldırım, S., & Kiraz, E. (2010). Kim geleceğin öğretmenleri Türkiye'de mi? girme özellikleri öğrenci öğretmenler. International Journal of Educational Development, 30, 91-101.

Altbach, P. G. & Knight, J. (2007).The internationalization of Higher Education: Motivations and realities. Journal of Studies in International Education, 11(3/4), 290-305.

Arslan, A. (2005). Felsefeye giriş. Ankara: Adres Yayınları.

AÜADP, Ankara Ünivrsitesi Açık Ders Programı. (2022). https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/150532/mod_resource/content/0/12.Hafta.E%C4%9Fitim%20Mevzuat%C4%B1%20Analizi-12.pdf, Erişim tarihi: 27.05.2022.

Aytaç, K. (2006). Çağdaş Eğitim Akımları. Ankara: Mevsimsiz Yayınları.

Bektaş, Ç. (2016). Liderlik Yaklaşımları ve Modern Liderden Beklentiler. Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksek Okulu Sosyal Bilimler Dergisi, 2(7), 43-53.

Bozkurt, E. (2019). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği davranışlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük.

Bruinsma, M., & Jansen, E. P. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre- service teachers' intentions to remain in the profession?. European journal of teacher education, 33(2), 185-200.

Bursalıoğlu, Z. (2005). Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cevizci, A. (2011). Eğitim felsefesi. Ankara: Say Yayınları.

Çelik, V. (2000). Okul Kültürü ve Yönetimi. Ankara: Pegem yayıncılık.

Dağlı, A. (2018). Teoriden Uygulamaya Örgütsel İklim. Ankara: Pegem.

Demir, K. (2004). Öğrenen örgütlerde vizyon geliştirme. Öğrenen Örgütler (s. 93-117). içinde Ankara: Sandl Yayıncılık.

Dönmez, B. (2018). Türkiye'de Eğitim Denetiminin Önemi ve Denetim Sisteminin Yeniden Yapılandırılması. Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırmalar Dergisi, 14(49), 3-9.

Ergün, M. (2006). Eğitimin Felsefi Temelleri. M. Özdemir içinde, Eğitim bilimine giriş (s. .67-100). Ankara: Ekinoks.

Ertürk, S. (1994). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Meteksan A. Ş.

Fidan, N. (1996). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Alkım Yayınevi.

Gerald, G. 3. (2001). Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar,. (N.Kale, Çev.) Ankara: Ütopya Yayınları.

Güçlü, N. (2016). Eğitim Yönetiminde Liderlik. Eğitim Yönetiminde Liderlik (s. 1-6). içinde Ankara: Pegem.

Gümüşeli, A. (2014). Eğitim ve Öğretim Yönetimi. Ankara: Pegem.

Hu, S., & Wolniak, G. C. (2013). College student engagement and early career earnings: Differences by gender, race/ethnicity, and academic preparation. The Review of Higher Education, 36(2), 211-233.

https://www.kariyer.net/pozisyonlar/ogretmen/nedir, Erişim tarihi: 25.05.2022.

İbrahim, A., & Mazin, S. (2017). Educational Management, Educational Administration and Educational Leadership: Definitions and General concepts. SAS Journal of Medicine (SASJM), 3(12), 326-329.

Kılınç, A., & Mahiroğlu, A. (2009). Biyoloji öğretiminin çekicilikleri: Türkiye bağlamından bir bakış açısı. Avustralya Öğretmen Eğitimi Dergisi, 34(5), 15–39.

Kılınç, A., Watt, H. M. & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40(3), 199-226.

Kissock, C., & Richardson, P. (2010) Calling for action within the teaching profession: it is time to internationalize teacher education, Teaching Education, 21(1), 89-101.

Merryfield, M. M. (1995). Teacher Education in Global and International Education. Eric Digest. Retrieved 9 December 2019.

Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi(3), 266-282.

Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y., & Memis, A.D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenliği meslek olarak seçmelerini etkileyen faktörler. Çevrimiçi İlköğretim, 9(2), 910-921.

Qiang, Z. (2003). Internationalization of higher education: Towards a conceptual framework. Policy Futures in Education, 1(2), 248-270.

Oxford Languages. (2022). https://languages.oup.com/, Erişim tarihi: 25.05.2022.

Serin, M., & Buluç, B. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18(3), 35-459.

Şaban, A. (2003). İlkokul adayının Türk profili öğretmenler ve öğretime ilişkin görüşleri. Öğretim ve Öğretmen Eğitim, 19, 829-846.

Şişman, M. (2014). Öğretim Liderliği. Ankara: Pegem.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü, TDK. (2022). 'Okul', https://sozluk.gov.tr/, Erişim tarihi: 25.05.2022.

Topkaya, E.Z. ve Uztosun, M.S. (2012). Meslek Olarak Öğretmenliği Seçmek: Türkiye'deki İngilizce Öğretmen Adaylarının Motivasyonları. Dil Öğretimi ve Araştırmaları Dergisi, 126-134.

Tunalı, İ. (2009). Felsefeye Giriş. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Uşun, S. (2006). Uzaktan Eğitim. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ünsal, H. (2017). Sınıfta Öğrenme ve Öğretme Yönetimi. Sınıf Yönetimi (s.341-380) içinde Ankara: Pegem.

Üstünkal, F. (2013). Eğitim örgütlerinde performans değerlendirmenin öğretmenler üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi SBE. İstanbul.

Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği Artırma. İlköğretim Online (elektronik), 9(1), 79-92.

Yılmaz, K. (2008). Eğitim Yönetiminde Değerler. Ankara: Pegem.

BÖLÜM VII

Eğitim Kurumları İçin Hizmetkar, Serbesiyetçi ve Yaratıcı Liderlik Envanteri Geliştirme

Muammer ERGÜN[1]

Giriş

Liderlik, Türkiye'de ve Dünya'da hem popüler bilim hem de bilimsel araştırmalar temelinde en çok ilgi duyulan çalışma alanlarından birisidir. Liderlik ile ilgili yazılar toplanacak olsa özellikle kitapların çok rahat bir uzmanlık kütüphanesi oluşturacak kadar çok kitaba ulaşması muhakkaktır. Bu ilginin bir sebebi toplumda giderek liderlik düşüncesinin daha çok dikkat çekmesi. Bir diğer sebep ise örgütlerin, yöneticilik makamlarına atayacakları kişilerde liderlik vasıflarını aramasıdır. Üçüncü ve en önemli sebebe baktığımızda bilimsel çalışmaların çokluğunu gösterebiliriz. Bütün bu çalışmalar incelendiğinde liderliğin çok farklı şekillerde

[1] Doç. Dr. Muammer Ergün, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Kastamonu Türkiye, Orcid: 0000-0003-1066-8066, mergun@kastamonu.edu.tr

tanımlandığını görmek mümkündür. Fleishman ve arkadaşları (1991) yapmış oldukları çalışmada tanımları gruplandırmışlar ve 60'ın üzerinde gruplama olduğunu ifade etmişlerdir. Liderlik tanımlarının gruplandırılması bu kadar fazla ise tanımların ne kadar çok olduğunu tahmin etmek zor değildir.

Bazı tanımlar liderliği kişisel özelliklerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan güç olarak açıklamaya çalışırken (Özellikler yaklaşımı) bazı tanımlar ise liderliğin kişinin sahip olduğu beceriler ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir(Beceriler Yaklaşımı). Bazıları ise liderin insan ilişkilerine mi yoksa göreve mi odaklandığına bakarak liderliği açıklamaya çalışmışlardır (Tarz Yaklaşımı). Bazı kuramlar tanımlamada liderlik sürecini temel alırken, diğerleri etkiyi temel alarak açıklamaya çalışmışlardır (Northouse, 2018).

Üç Liderlik Tarzı

Hizmetkar Liderlik

Günümüz liderlik araştırmalarında dikkat çekici bir ilginin yoğunlaştığı hizmetkar liderliğin tarihsel gelişimi incelendiğinde; düşünsel boyutta MÖ 4. Yüzyıla kadar (Bowman, 2005; Brewer, 2010) dayandırıldığını görmek mümkündür. Felsefi temelleri İsa'dan 4 yüz yıl öncesine dayanmasına rağmen Hıristiyanlığın bir temel düşüncesi (Gandolfi ve Stone, 2018) olarak algılansa da çok farklı kültürlerden etkilendiğini (Laub, 2005) söylemek mümkündür. Liderlik anlayışı olarak ilk defa yazarı Hermen Hesse olan ve "Doğuya Yolculuk" adlı romanında konu edildiği Greenleaf (2007)' ın çalışmasında söz edilmiştir.

Hizmetkâr liderlik kavramı, liderlik tarzının ve örgütsel yönetim anlayışının önemli bir parçası olarak son yıllarda araştırmacıların ilgisini çekmeye başlamıştır. Hizmetkar liderlik, liderin takipçilerinin ve grubun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmasına vurgu yapar (Greenleaf, 2002). Hizmetkâr liderlik, liderin kendini bir hizmetkâr olarak görmesini, insanların potansiyelini artırmasını ve grubun refahını hedeflemesini içerir.

Hizmetkâr liderlik tanımlarına bakıldığında genel liderlik tanımlarındaki anlaşmazlıkların burada da olduğunu görmek mümkündür. Literatürde çok farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Bir tanıma göre; Hizmetkâr liderlik takipçilerinin gelişimini kendi çıkarlarının önüne koyan bir yaşam biçimi, takipçilerine güven veren ve onlara hizmet etmeyi esas alan (Ateş, 2015) bir liderlik tarzıdır. Başka bir tanımlama başkalarının ihtiyaçlarını karşılamayı öncelik haline getiren liderlik olarak ifade edilmiştir (Russel, 2001; Patterson, 2003). Bir diğer tanıma göre ise bencillikten uzak, takipçileriyle bütünleşmiş olarak hareket eden, takipçilerin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan liderlitir. (Akyüz ve Eren, 2013; Özkan, 2019). Fındıkçı (2009) Liderin kendisini takipçilerine adaması şeklinde ifade etmiştir. Hizmetkâr lider iyilik anlayışını yerleştirmenin yanı sıra astlarının ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmaya çalışandır (Spears, 2010; Küçük ve Yavuz, 2018; Jennings ve Stahl-Wert, 2017). Yukl (2013) ise hizmetkâr liderleri; insanları dinleyen, onları öven, destekleyen ve onların ihtiyaçlarını önemseyen kişiler olarak tanımlar iddia ederler. Hizmetkâr liderlik, örgütü oluşturan bireylerin büyüme, gelişme ve genel refahını kolaylaştırarak, örgütsel hedeflere uzun vadede ulaşılabileceğine olan inançtır (Stone ve arkadaşları, 2004).

İncelenen literatür sonucunda hizmetkar liderlik alt faktörleri; takipçileri ile empati kurabilme, lider ile takipçiler arasında güven oluşturma, kurumsal vizyon oluşturup takipçilerini o vizyona yönlendirebilme, kendi çıkarlarından vazgeçme, alçakgönüllü olma, takipçilerinin yeteneklerini geliştirme, takipçilerini destekleme, takipçilerini ikna etme gücü ve ahlaki değerlere önem verme ((Dierendonck ve Nuijten, 2010; Farling, Stone ve Winston,1999; Page ve Wong, 2000; Patterson, 2003; Russel, 2001; Spears, 1998) şeklinde ifade edilebilir.

Hizmetkâr liderliğin temel özelliklerinden biri gelişim odaklı olmasıdır. Gelişim odaklılık, takipçilerin kişisel ve profesyonel gelişimlerini desteklemek için çaba gösterir (Van Dierendonck, 2011). Bu yaklaşım, çalışanların motivasyonunu artırır ve örgütsel bağlılığı güçlendirir. Bir diğer özelliği ise Topluluk/grup oluşturmadır. Topluluk oluşturma, Hizmetkâr liderlerin, içinde bulundukları toplulukların/grubun ihtiyaçlarına duyarlı olmalarını ve topluluğu/grubu güçlendirmek için çaba harcamalarını ifade eder (Liden et al., 2008). Bu özellik, sosyal sorumluluğu artırır ve topluluk içindeki dayanışmayı teşvik eder. Bir diğer özellik ise iletişim becerilerinden olan etkin dinleme becerisidir. Dinleme becerisi, hizmetkâr liderliğin etkili bir kritik bir parçasıdır. Liderler, takipçilerinin görüşlerini dikkate almalı ve bu görüşleri karar alma sürecine entegre etmelidir (Sipe & Frick, 2009).

Hizmetkâr liderlik, örgütlerde bireysel ve örgütsel olmak üzere pek çok fayda sağlamaktadır. Bu faydalar; takipçilerin işe motivasyonu ve örgüte bağlılığı, takipçilere yüksek performans oluşturma, yenilikçilik ve yaratıcılığı geliştirme ve olumlu bir çalışma ortamı şeklinde ifade edilebilir. Motivasyon ve bağlılık,

çalışanlar, hizmetkâr liderler tarafından yönlendirildiklerinde, işlerine ve organizasyona daha yüksek bir bağlılık gösterirler. Bu durum, iş performansını artırır (Yılmaz ve Ceylan 2016; Ker-Dinçer ve Öksüz 2011). Yüksek performans ile ilgili olarak da hizmetkâr liderlik, çalışanların potansiyelini maksimum düzeyde kullanmalarına yardımcı olur. Bu da örgütsel başarıyı artırır (Avolio & Gardner, 2005; Bayrak, Zehir ve Köle 2018; Özer, 2019). Ayrıca hizmetkâr liderler, çalışanların yaratıcılığını teşvik eder, bu da organizasyon içerisinde yenilikçi yaklaşımların ortaya çıkmasına yardımcı olur (Nart, Sarıhan, Yaprak; 2016). Pozitif çalışma ortamı ile hizmetkâr liderlik incelendiğinde, güvene dayalı ilişkilerin gelişmesini sağlar. Güven ortamı, iş yerinde stres azaltıcı etkiler yaratır ve çalışanların genel memnuniyetini artırır (Örgev,Saba-Sütlü 2018; Tanrıöğen, Çoban 2019).

Hizmetkâr liderlik ilkelerinin örgütsel bağlamda nasıl uygulanacağı, bu liderlik tarzının etkili hale gelmesinde önemli bir role sahiptir. Eğitim örgütlerinde temelinde liderlik, öğrenci motivasyonunu arttırmak ve öğretim kalitesini yükseltmek için özellikle önemlidir (Marzano, 2003). Bu örgütlerde hizmetkâr liderlik aracılığı ile öğretmen ile öğrenciler arasında sağlıklı ilişkilerin kurulmasına yardımcı olabilir. Örneğin, hizmetkâr liderler, iş yaşam kalitesini etkileyerek örgütün genel performansını artırabilirler (Yurdakul, Kosa, 2023)

Farklı amaçlarla oluşmuş örgütlerde, hizmetkâr liderlik çalışanların bağlılık düzeyini artırarak örgütsel başarıya katkı sağlar. Örneğin, Hariguna (2023), hizmetkâr liderliğin, çalışanların motivasyonunu artırma ve örgütsel vatandaşlık davranışını geliştirme ve örgütsel bağlılığa olumlu katkılar sağlama konusunda

etkili olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, bu liderlik tarzı, çalışanlar arasında iş birliğini teşvik eder ve olumlu iş ilişkilerini geliştirir (Chiniara & Bentein, 2016).

Bunun yanında hizmetkâr liderliğin örgüt kültürü ile ilişkileri araştırmacıların yoğun olarak ilgi gösterdiği bir konu olarak dikkat çekmektedir (Erdem, Dikici, 2009; Bolat, Bolat, Yüksel, 2016; Kahveci, Aypay, 2013; Başar, Gültekin 2022). Özellikle eğitim örgütlerinde liderin kullanmış olduğu farklı liderlik yaklaşımları, öğrenme ortamlarının etkinliğini doğrudan etkilemektedir. Hizmetkâr liderlik, eğitim alanında son yıllarda dikkati çeken bir yaklaşım olarak, liderlerin öncelikle takipçilerinin ve topluluğun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak hareket etmelerini teşvik eder (Greenleaf, 2002). Bu liderlik modeli, liderin hizmet etme amacını ön planda tutarken, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında güçlü bir iletişim ve güven ortamı oluşturmaktadır.

Hizmetkâr liderlik, Robert K. Greenleaf tarafından ortaya atılan bir liderlik türüdür ve liderlerin öncelikle hizmet etmeyi amaçlayan bir rol oynamalarını önerir (Greenleaf, 2002). Greenleaf, hizmetkâr liderliği, liderin yaptığı her şeyin takipçilerin ve grubun yararına olması gerektiği bir yaklaşım olarak tanımlar. Hizmetkâr liderler, insanları anlayan ve onların ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme yeteneğine sahip olan liderlerdir (Sendjaya & Sarros, 2002; Sendjaya, & Sarros, & Santora. 2008). Greenleaf'e (2002) göre, etkili liderler, başkalarının ihtiyaçlarına öncelik vererek, onları anlamalı ve geliştirmelidir. Örgütsel alan daraltıldığında ise özellikle eğitim örgütlerinde hizmetkâr liderliğin temel ilkeleri arasında empati, güven, dinleme yeteneği ve sürekli gelişim bulunmaktadır (Liden et al., 2014). Hizmetkâr liderler, öğretmenlerin profesyonel

gelişimlerine katkıda bulunarak, öğrenme ortamlarını daha olumlu hale getirir (Frick & Sipe, 2009).

Eğitimde Hizmetkar Liderlik

Eğitim kurumlarında hizmetkâr liderlik uygulamaları, öğretim süreçlerine ve okul kültürüne önemli katkılar sağlamaktadır. Öncelikle, hizmetkâr liderler, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak daha katılımcı bir yönetim anlayışına sahip olurlar (Van Dierendonck, 2011). Bu katılımcı anlayış, eğitimde işbirliği ve dayanışmayı teşvik eder, dolayısıyla öğretmenler arasında daha güçlü bir ekip ruhu geliştirir.

Ayrıca, hizmetkâr liderlik, okul içindeki güven ortamını artırır. Güven, öğretmenlerin ve öğrencilerin daha açık bir şekilde iletişim kurabilmelerini sağlarken, bu durum öğrenme sürecinin genel verimliliğini olumlu yönde etkiler. Gelişen bir güven ortamı, aynı zamanda öğretmenlerin yenilikçi öğretim yöntemleri denemelerine olanak tanır (Brown & Treviño, 2006).

Hizmetkâr liderliğin eğitimdeki rolü incelendiğinde hizmetkâr liderler, eğitim kurumlarının başarıya ulaşmasında kritik bir rol oynadığı görülebilir. Öğretmenlere mentorluk yaparak, onların potansiyellerini artırmalarını sağlarlar. Bu durum, öğretmenlerin mesleki tatminlerini ve kişisel gelişimlerini doğrudan etkiler. Öğrencilerin gelişiminde de önemli bir etkiye sahiptirler; zira hizmetkâr liderler, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyerek, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına odaklanır ve onların başarılarını destekler.

Özetle hizmetkâr liderlik, örgütlerin etkili bir şekilde yönetilmesinde kritik bir role sahip olan bir liderlik tarzıdır.

Hizmetkâr liderler, takipçilerinin ihtiyaçlarını ön planda tutarak, hem bireylerin gelişimine hem de örgütün başarılarına katkı sağlar. Hizmetkâr liderlik, eğitim kurumlarında da sürdürülebilir bir değişim ve gelişim sağlamak için vazgeçilmez bir yaklaşımdır. Eğitim alanında hizmetkâr lider olmanın getirdiği avantajlar, öğretmenlerin motivasyonunu artırırken, öğrenci başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir. Güçlü bir okul kültürü ve pozitif bir öğrenme atmosferi yaratmak için hizmetkâr liderlik, eğitim örgütleri için etkili bir model olarak önerilebilir. Hizmetkâr liderliğin benimsenmesi, eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve sürdürülebilir gelişim sağlamada önemli bir dayanak olabilir.

Serbesiyetçi Liderlik

Yöneticilerin kullandıkları liderlik tarzları, örgüt çalışanlarının hem bireysel hem de grup olarak hedeflerine ulaşmalarında ve sorunlarını çözmelerinde belirleyici bir faktördür. Eğitim kurumlarında liderlik, öğrenme ortamlarını canlandırmak ve öğrenme süreçlerini etkili yönetmek açısından önemli bir rol oynar. Geleneksel liderlik modelleri, genellikle hiyerarşik yapılar ve otorite ilişkileri üzerine inşa edilmiştir. Ancak, eğitim sisteminin dinamik ve değişken doğası, daha esnek, işbirlikçi ve katılımcı liderlik tarzlarına duyulan ihtiyacı artırmaktadır (Goleman, 1998).

Serbesiyetçi liderlik, Goleman'ın belirttiği katılımcı liderlik yaklaşımlarından biridir. Bireylerin kendi kararlarını alma ve sorumluluk üstlenme özgürlüğünü vurgu yapan bu model, lider ile takipçileri arasında daha sağlıklı bir iletişim ve işbirliği ilişkisi oluşturmayı amaçlar (Deci & Ryan, 1987).

Serbesiyetçi liderlik, liderlerin ekiplerine asgari düzeyde yönlendirme sağladığı, üyelerin inisiyatif almasına ve karar almasına izin verdiği müdahalesiz bir yaklaşım olarak tanımlanır.

Fransızcada "bırakın yapsınlar" anlamına gelen ve bizim kültürümüze de yollar yürümekle aşınmaz sözüyle siyasi alana giren ifadeden türetilen serbesiyetçi liderlik (laissez-faire) asgari düzeyde doğrudan denetime vurgu yapan ve ekip üyelerinin özerk olarak karar almasına izin veren bir liderlik tarzını kapsar. Bu yaklaşım, daha otoriter tarzlara kıyasla kendine özgü bakış açısı nedeniyle örgütsel davranış ve liderlik teorisi çalışmasında dikkat çekmiştir (Northouse, 2018). Liberteryen prensiplerin asgari müdahaleyi savunmasına dayanan kökenleri olmasına rağmen, bir liderlik bağlamında, serbesiyetçi liderlik tarzı hem fırsatlar hem de zorluklar yaratır.

Bass'a (1990) göre, serbest bırakma tarzı liderlik "çalışanların çok az veya hiç doğrudan denetimini içermeyen bir liderlik biçimini" temsil eder. Bu tarz, ekip üyeleri arasında yenilikçiliği ve kişisel sorumluluğu teşvik edebilen bir yapı ve rehberlik eksikliği ile karakterize edilir. Ancak, olumsuz yanlarını göz önünde bulundurarak uygulanmazsa örgüt hedeflerine ulaşmada olumsuz etkisi olabilir. Bu nedenle, serbest bırakma tarzı liderliğin inceliklerini anlamak, ekip performansını ve kurumsal etkinliği artırmayı amaçlayan liderler için esastır.

Serbesiyetçi lideliğin altında yatan temel felsefe, bireylerin genellikle kendi kararlarını alma, öğrenme ve gelişim süreçlerinde bağımsızlık kazandırmadır. Bu kavram, kişilerin kendi hayatları üzerindeki kontrollerini artırmalarını, kendilerine olan güvenlerini

geliştirmelerini ve potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlar (Deci, 1995). Bireyler, bu özgürlük sayesinde motivasyonlarını artırabilir ve sonuç olarak daha yüksek başarı düzeylerine ulaşabilirler.

Serbesiyetçi liderlik, bu felsefeden yola çıkarak, liderin takım üyelerine öz yönetim ve sorumluluk verme yoluyla etkileşimde bulunduğu bir liderlik tarzıdır. Serbesiyetçi liderilikte, liderin rolü, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirebileceği bir ortam yaratmaktır (Ryan & Deci, 2000).

Serbesiyetçi liderliğin temel özellikleri incelendiğinde; güç değişimi, iletişim ve açıklık ve motivasyon,özerklik, denetim azlığı ve sonuca odaklanma olduğu görülür. Güç değişimi, liderin, karar alma süreçlerinde takım üyelerine yeterince yetki verdiği bir ortam oluşturmasını ifade etmektedir. Güç, tek bir kişide toplanmaz, tüm ekip üyeleri arasında paylaşılır (Kirkpatrick & Locke, 1996). İkinci özelliği olan iletişim ve açıklık ise, açık iletişim kanalları oluşturarak geri bildirim mekanizmalarını güçlendirir. Bu, grup üyelerinin fikirlerini ifade etmelerini kolaylaştırır (Mascall, Leithwood, Straus, Sacks, 2008). Üçüncü bir özellik olan motivasyon ise, bireylerin kendi öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik eder. Bireylerin kendi hedeflerini belirlemelerine olanak tanıyarak, içsel motivasyonu artırır (Schunk, 2003). Serbesiyetçi liderliğin özelliklerinden biri de, ekip üyelerine sağladığı önemli düzeydeki özerkliktir. Bu tarzdaki liderler genellikle yetkiyi ve karar vermeyi ekiplerine devreder ve böylece bireyleri işlerinin sorumluluğunu üstlenmeye yetkilendirir (Goleman, 2017). Sonuç olarak, ekip üyeleri görevleri üzerinde bir sahiplik duygusu yaşar ve yaratıcılıklarını keşfetmeye teşvik edilir. Bu özerklik, bireyler kendilerini güvenilir ve değerli hissettikleri için güçlü bir içsel

motivasyon geliştirebilir ve iş tatminini artırabilir. Serbesiyetçi liderliğinin bir diğer özelliği, liderlerinn doğrudan denetim yapmamasıdır. Başka bir ifadeyle liderlerin denetiminin çok az olmasıdır. Bu müdahaleci olmayan yaklaşım, çalışanların sürekli gözetim olmadan bağımsız olarak çalışmasına olanak tanır (Northouse, 2018). Bu, ekip üyeleri arasında daha yüksek bir memnuniyete yol açabilse de, liderler en baştan net beklentiler belirlemezlerse hedefler ve sorumluluklar konusunda netlik eksikliğine de neden olabilir.

Serbesiyetçi liderliğin son özelliği, süreç yerine sonuçlara öncelik vermesidir. Bu sonuç odaklı olma, çalışanları yenilikçi çözümler geliştirmeye ve inisiyatif almaya motive ederek yaratıcılık ve deney kültürünü teşvik edebilir (Goleman, 2017). Ancak, hesap verebilirlik olmadan özerklik de performansın düşmesine yol açabileceğinden, ekip üyelerinin kendi alanlarında yüksek düzeyde yeterlilik ve uzmanlığa sahip olması gerekir.

Serbesiyetçi liderlik tarzı, ekip üyelerine fikirlerini ve yaklaşımlarını keşfetme özgürlüğü sağlayarak yaratıcılığı ve yeniliği teşvik edebilir (Amabile, 1996). Çalışanlar katı yönergelerle bağlı olmadıklarında, kalıpların dışında düşünme ve sorunlara yeni çözümler geliştirme olasılıkları daha yüksektir. Bu özgürlük, daha yapılandırılmış ortamlarda gerçekleşmeyebilecek atılımlara yol açabilir. Deci ve Ryan (1985) tarafından yapılan araştırma, özerkliğin içsel motivasyonu ve iş memnuniyetinde arttıran önemli bir faktör olarak bulunmuştur. Çalışanlar işleri üzerinde kontrole sahip olduklarını ve karar verme konusunda kendilerine güvenildiğini hissettiklerinde, memnuniyet seviyeleri genellikle artmaktadır. Bunun sonucu olarak, çalışanların görevlerinde tatmin

olduklarını hissettiklerinde başka yerlerde fırsat arama ihtimallerinin daha düşük olması nedeniyle daha az işten ayrılma ve daha istikrarlı bir iş gücüyle sonuçlanabilir.

Serbesiyetçi liderlik, ekip üyelerinin oldukça yetenekli ve deneyimli olduğu ortamlarda uygulandığında özellikle etkili olabilir. Bu tür senaryolarda, çalışanların yakın bir yönetime ihtiyacı yoktur ve bağımsızlığı vurgulayan bir ortamda başarılı olabilirler (Northouse, 2018). Örneğin, teknoloji veya tasarım gibi yaratıcı alanlardaki ekipler, önceden tanımlanmış süreçlere kısıtlamadan uzmanlıklarını ve benzersiz bakış açılarını kullanmalarına olanak tanıdığı için bu tarzdan sıklıkla faydalanırlar.

Serbesiyetçi liderlikle ilgili temel risklerden biri, ekip üyeleri arasında yönlendirme ve netlik eksikliği olasılığıdır. Liderler çok müdahalesiz olduğunda, çalışanlar rollerini ve sorumluluklarını anlamakta zorlanabilir, bu da kafa karışıklığına ve verimsizliğe yol açabilir (Bass, 1990). Net bir rehberlik olmadan, ekip üyeleri farklı önceliklere odaklanabilir ve kolektif hedefleri baltalayabilir.

Önemli bir diğer risk ise özerkliğin bir taraftan yaratıcılığı artırma durumu söz konusu iken, diğer taraftan ise güçlü bir hesap verebilirliğin olmadığı durumlarda üretkenliğin azalmasına da yol açabilme olasılığıdır. Tüm çalışanlar kendi kendine yönlendirilen ortamlarda başarılı olmaz; bazıları odaklanmış ve motive kalmak için daha fazla yapılandırılmış bir göreve ve denetime ihtiyaç duyabilir (Goleman, 2017). Sonuç olarak, yeterli denetimden yoksun ekipler son tarihleri kaçırabilir ve performans hedeflerine ulaşamayabilir.

Serbesiyetçi liderlik bağlamında, ekip üyeleri arasında adaletsizlik ortaya çıkma riski vardır. Çalışanlar farklı motivasyon ve uzmanlık seviyelerine sahip olabilir ve bu da iş çıktısında eşitsizliklere yol açabilir (Northouse, 2018). Bazı ekip üyeleri reaktif davranışlar sergilerken diğerleri ise proaktif davranışlar sergileyebilir. Bu durum ekip içinde gerginlik ve hayal kırıklıkları yaratabilir ve bu da nihayetinde iş birliğine ve ekip çalışmasını baltalayabilir.

Eğitimde Serbesiyetçi Liderlik

Eğitim kurumlarında liderlik genel anlamda öğretim sürecinin yönetimi ile ilgilidir. Eğitimde liderlik, öğrenci başarısının artırılmasında anahtar bir role sahiptir. Eğitim kurumları, etkili liderlik uygulamaları ile öğrenci ve öğretmen katılımını artırmayı hedeflemektedir (Harris, Jones, & N. 2022).

Eğitimde serbesiyetçi liderlik, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif bir biçimde katılmalarını sağlar. Öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirleme ve bu hedeflere ulaşma konusunda yetki almaları, onların motivasyonunu ve başarılarını artırabilir (Robinson, Lloyd and Rowe, 2008). Ayrıca, öğretmenler arasında işbirliğini ve iletişimi güçlendirerek, okul kültürünü dönüştürebilir.

Serbesiyetçi liderlik uygulamaları, eğitim kurumlarının bu hedeflerine ulaşmasında önemli bir araçtır. Bu uygulamalar, liderin rolünü yeniden tanımlayarak, bireylerin kendi potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olur. Farklı eğitim kurumlarında serbesiyetçi liderlik uygulamalarının sonuçlarını değerlendiren birçok vaka çalışması mevcuttur. Spillane'nın, (2005) da yaptığı çalışmada belirli bir okulda öğretmenlerin öz yönetim becerilerinin

arttığı bir durumda, öğrencilerin akademik başarılarında gözle görülür bir artış sağlandığı bulunmuştur.

Serbesiyetçi liderlik uygulamalarının eğitimde birçok olumlu etkisi bulunmaktadır. Bu etkiler üç ana başlıkta toplanacak olursa; öğrenci başarısındaki artışın gerçekleşmesi, öğretmenlerin motivasyonunun artması ve işbirlikçi bir öğrenme ortamının geliştirilmesi şeklinde ifade edilebilir. Öğrenci başarısındaki artış, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine katılmaları, akademik başarılarını artırabilir (Robinson et al., 2008). Öğretmen motivasyonunun yükselmesi, öğretmenlerin kendi kararlarını alabilmesi, profesyonel motivasyonlarını artırır ve iş tatminlerini geliştirir (Day et al., 2000). Serbesiyetçi liderliğin, eğitim örgütleri içerisinde işbirliğini teşvik etmesi, bunun sonucunda öğretmenler ve öğrenciler arasında daha güçlü ilişkiler kurulmasına etki eder (Harris, 2014).

Serbesiyetçi liderlik eğitim programları, katılımcılara önemli beceriler kazandırmanın yanı sıra, kurum içerisinde de çeşitli olumlu değişikliklere neden olabilir. Bunlardan birisi, geri bildirim ve değerlendirme imkanı sağlamasıdır. Katılımcıların geri bildirimleri, eğitimin etkililiğini değerlendirmenize yardımcı olabilir. Eğitim uygulamaları sonunda yapılan anketler ve mülakatlar, katılımcıların deneyimlerini ve öğrendiklerini anlamak açısından önemlidir (Robinson et al., 2008). Bir diğeri ise, akademik başarıya etkisidir. Serbesiyetçi liderlikte eğitimin akademik başarı üzerindeki etkileri, yapılan araştırmalarla desteklenmektedir. Katılımcıların, liderlik becerilerini geliştirdikçe, öğretim etkinliklerinde daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Spillane, 2005).

Bununla birlikte Serbesiyetçi liderliğin eğitim uygulamalarında birtakım güçlükler de ortaya çıkabilir. Bu engellerden birisi değişime direnç gösterme iken diğeri de kültürel engeller şeklinde ifade edilebilir. Eğitim kurumlarındaki köklü değişim süreçleri genellikle dirençle karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin, geleneksel liderlik yaklaşımlarından vazgeçmekte zorluk çekmeleri, serbesiyetçi liderliğin uygulanmasını zorlaştırabilir (Kotter, 1996). Buna paralel olarak da eğitim kurumlarındaki farklı kültürel bakış açıları, serbesiyetçi liderliğin etkin bir şekilde uygulanmasını zorlaştırabilir. Değişik kültürel normlar ve değerler, liderlik uygulamalarının algılanmasını etkileyebilir (Harris, 2014).

Serbesiyetçi liderlik, eğitim kurumlarındaki liderlik yaklaşımlarında önemli bir modeldir. Eğitimcilerin bu liderlik stilini benimsemeleri, öğretmen ve öğrenci motivasyonunu artırmanın yanı sıra, öğrenme süreçlerine katılımı güçlendirebilir. Serbesiyetçi liderlik uygulamaları, eğitim sisteminde kalıcı değişim yaratma potansiyeline sahiptir.

Özetle serbesiyetçi liderlik, doğru bağlamlarda önemli faydalar sağlayabilen farklı bir yaklaşımdır. Özerklik sağlayarak ve bağımsızlığı teşvik ederek, bu liderlik tarzı ekip üyeleri arasında yaratıcılığı ve iş tatminini artırabilir. Ancak liderlerin, yönlendirme eksikliği ve üretkenliğin azalması gibi potansiyel sorunları göz ardı etmemek gerekir. Bu durumun önüne geçebilmek için özerklik ve hesap verebilirlik arasında bir denge kurması çok önemlidir. Serbesiyetçi liderliği tercih eden örgütler, özerkliğin örgüte pozitif bir katkı sağlayabilmesi için ekiplerin becerilerini ve motivasyonlarını göz ardı etmemeleri gerekir. Liderler, belirli bir

düzeyde denetimi korurken yeniliğe elverişli bir ortam yaratarak, kurumsal hedeflere ulaşmak için serbesiyetçi liderliğinin güçlü yönlerinden yararlanabilirler.

Yaratıcı Liderlik

Yaratıcı liderlik, günümüzün hem mal üreten örgütlerde hem de hizmet üreten örgütlerde etkin bir liderlik yaklaşımı olarak dikkat çekmektedir. Bu liderlik tarzı, yenilikçi düşünme, problem çözme ve ekip üyelerinin yaratıcılığını teşvik etme becerilerini içermektedir. Yaratıcı liderlik, liderlerin, ekiplerin ve bireylerin yaratıcılığını teşvik ederek yenilikçi çözümler ve fikirler geliştirmelerine imkan tanıyan bir liderlik tarzıdır (Mumford, Scott, Gaddis, & Strange, 2002). Bu bağlamda, yaratıcı liderlik, sadece bireysel yaratıcılığı değil, aynı zamanda takım ve örgüt düzeyinde de yenilikçilik yaratmayı amaçlar (Amabile, 1996). Yaratıcı liderler, farklı düşünme biçimlerini keşfederek takipçilerinin gizilgüçlerini ortaya çıkartır (Zhou & George, 2001).

Farklı yazarlar diğer liderlik tarzlarında olduğu gibi yaratıcı liderliği de farklı şekillerde tanımlamışlardır. Amabile (1996), yaratıcı liderliği, takipçilerin yaratıcı potansiyellerini geliştiren ve yenilikçi sonuçlar elde etmeye odaklanan liderlik tarzı olarak tanımlar. Ona göre, yaratıcı liderlik, etkili bir ortam oluşturarak takım üyelerinin yaratıcılıklarını ortaya çıkarır. Mumford, ve arkadaşlarına göre (2002), yaratıcı liderlik, liderlerin ekiplerini ve takipçilerini yaratıcı çözümler geliştirmeye teşvik etme becerisidir. Yaratıcı liderler, takipçilerinin gizilgüçlerini keşfetmelerine ve ortaya çıkarmalarına yardımcı olarak inovasyon sürecine katılımı artırırlar. Zhou ve George (2001)'e göre yaratıcı liderlik, liderlerin ekip üyelerinin yaratıcı çıkışlarını destekleme ve bu süreçte özgür

düşünme ortamı oluşturma yetenekleri olarak ifade edilir. Yaratıcı liderler, ekibin yaratıcılığını artıran bir liderlik biçimini benimserler. Shin, Taylor ve Seo (2012): Yaratıcı liderlik, ekip üyelerinin yaratıcılığını teşvik etme ve yenilikçi düşünme süreçlerine katılımını artırma becerisi olarak tanımlanmıştır. Bu, liderlerin yaratıcılığı besleyen bir örgüt kültürü oluşturmaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. Sosik ve Godshalk (2000): Bu yazarlar, yaratıcı liderliği "ekip üyelerinin yaratıcılığı ve yenilikçilik potansiyelini yönlendiren bir liderlik biçimi" olarak tanımlamaktadır. Yaratıcı liderler, ekiplerinin yenilikçilik kapasitesini artırma konusunda önemli bir rol oynarlar.

Edmondson (1999) yukarıdaki tanımlara güven kavramını da ekleyerek, yaratıcı liderliği "takım üyelerinin güven içinde yaratıcılıklarını ifade etmelerine olanak tanıyan bir liderlik tarzı" olarak ifade eder. Yaratıcı liderler, örgüt üyelerinin risk alma ve fikirlerini paylaşma güvenliğini artıran bir psikolojik ortam yaratırlar. Tidd ve Bessant (2021)'vizyon üzerine vurgu yaparak yaratıcı liderliği, yeniliği yönlendirmek için vizyon oluşturma ve stratejik yön belirleme becerisi olarak ifade etmiştir. Yaratıcı liderler, örgütlerin yenilikçi potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için gerekli motivasyonu sağlarlar. Hoever, van Knippenberg, van Ginkel, ve Barkema (2012) ise farklılıklara vurgu yaparak yaratıcılığı tanımlamayı tercih etmiştir. Onlara göre yaratıcı liderlik, "takım üyeleri arasında çeşitliliği teşvik eden ve bu çeşitliliği yaratıcılığa dönüştüren liderlik tarzı" olarak tanımlanmaktadır. Bu tarz liderlik, farklı bakış açılarını bir araya getirerek yenilikçi çözümler üretir. Kirkpatrick ve Locke (1996) ilham vermeyi temele alarak yaratıcı liderliği açıklamaya çalışmışlardır . Yaratıcı liderlik,

“motivasyon ve ilham verme yoluyla ekip üyelerinin performansını artıran liderlik özellikleri” ile karakterize edilir.

Yaratıcı liderliğin önemi, örgütlerin rekabet avantajı sağlama amacıyla yenilikçi çözümler geliştirmelerine yardımcı olur. Günümüz iş ortamında, değişim hızla gerçekleşmekte ve bu durum, yaratıcı düşünmenin önemini artırmaktadır (Tidd & Bessant, 2021). Çalışmalar, yaratıcı liderliğin, çalışan memnuniyeti(Sönmez, Akkaya ve Akkaya 2023), bağlılık (Aymaz, 2014) ve performans üzerinde (Yılmaz, Karahan 2010) pozitif etkiler yaptığını göstermektedir. Ayrıca, yaratıcı liderler, belirsizlik ve karmaşıklık içinde yönlendirme sağlayarak ekiplerinin başarıya ulaşmasını kolaylaştırır (Shin, Taylor, & Seo,, 2012).

Yaratıcı liderliğin özellikleri incelendiğinde; yenilikçilik, farklılık, ilham vericilik, vizyon, sürekli gelişim ve destekleyici kültürün belli başlı özellikleri olduğu yukarıdaki tanımlardan da görülmektedir. Yaratıcı liderler, yenilikçi düşünceyi teşvik etme kapasitesine sahiptir. Bu liderler, risk almaktan çekinmez ve yaratıcı çözümlere yönelen bir ortam yaratırlar (Sosik & Godshalk, 2000). Yenilikçilik, bu liderlerin belirleyici bir özelliği olarak ön plana çıkmaktadır. Yaratıcı liderler, farklı bakış açılarını ve deneyimleri bir araya getirerek daha yaratıcı sonuçlar elde ederler. Çeşitliliği teşvik eden bir liderlik tarzı, ekip üyelerinin katılımını artırır ve yaratıcılığı besleyici bir ortam oluşturur (Hoever, van Knippenberg, van Ginkel, ve Barkema (2012). Yaratıcı liderlik, işbirlikçi bir yaklaşım gerektirir. Eğitim liderleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin fikirlerini değerlendirir ve ekip çalışmasını teşvik eder (Blase & Blase, 2004). Bu ortaklıklar, daha geniş ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı sağlar. Eğitim alanında yaratıcı liderler, yenilikçi yaklaşımlar

ve uygulamalar geliştirmek için öğretmenlerin yaratıcılığını desteklerler. Bu liderler, risk almayı ve yenilikçi fikirleri denemeyi teşvik ederler (Robinson, 2017). Yaratıcı liderler, takipçilerini ilham verici bir vizyon ile motive ederler. Bu, ekip üyelerinin kendi potansiyellerini keşfetmesine ve yeni fikirler geliştirmesine yardımcı olur (Kirkpatrick & Locke, 1996). Yaratıcı liderler, eğitim örgütleri için net bir vizyon oluştururlar. Onlar, geleceğe yönelik hedefler belirleyerek öğretmenleri ve öğrencileri bu hedefler doğrultusunda yönlendirirler (Sergiovanni, 2005). İlham verme, yaratıcı liderliğin önemli bir bileşenidir. Yaratıcı liderler, risk alma ve hata yapma özgürlüğü sunarak ekiplerinin yenilikçi düşünme süreçlerini destekler. Bu tür bir ortam, yaratıcı düşünme için kritik öneme sahiptir (Edmondson, 1999). Eğitimde yaratıcı liderlik, sürekli gelişim ve geri bildirim temeline dayanmaktadır. Yaratıcı liderler, öğretmenleri ve öğrencileri gelişmeleri konusunda destekleyerek öğrenme süreçlerini iyileştirirler (Hattie, 2009).

Farklı örgütlerde yaratıcı liderlik, örgütlerin yenilikçi ürün ve hizmetler geliştirmesine yardımcı olur. Liderler, ekiplerine güven vererek yeni fikirlerin ortaya çıkmasını hızlandırırlar (Kotter, 1996). Ayrıca, yaratıcı liderlik uygulamaları, örgütlerin piyasanın ürün ya da hizmet taleplerine hızlı cevap verebilme yeteneklerini de artırır (Christensen, 1997).

Eğitimde Yaratıcı liderlik

Eğitim örgütlerinde yaratıcı liderlik, öğretmenlerin ve öğrencilerin yenilikçi yaklaşımlarla problem çözmelerini teşvik eder. Yaratıcı liderler, öğrenme süreçlerini zenginleştirerek öğrenci katılımını artırır (Beghetto & Kaufman, Bear, 2015). Yaratıcı liderlik, eğitim ortamlarının sürekli gelişimini ve yenilikçiliği

destekleyen önemli bir unsurdur. Yaratıcı liderlik, eğitim sisteminin başarısı için kritik bir faktör olup, öğretmenlerin ve öğrencilerin yaratıcılıklarını ve yenilikçi düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Eğitim örgütlerinde yaratıcı liderlik, kaliteyi artırmak ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirmek için önemli bir gerekliliktir. Yaratıcı liderler, değişim yönetimi, yenilikçi programlar ve öğretim yöntemleri geliştirme kapasitesine sahiptir (Leithwood & Duke, 1999). Eğitim liderliği, eğitimin çeşitli yönlerini yönlendirmek için gerekli stratejileri belirlemeyi içerir. Yaratıcı bir liderlik anlayışı, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların katılımını sağlarken, yenilikçi fikirlerin ortaya çıkmasını teşvik eder (Fullan, 2020).

Eğitim örgütlerinde yaratıcı liderliğin pozitif etkileri incelendiğinde; öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi, öğretmen motivasyonun artması, öğrenci başarısının artması ve farklılıkları değerlendirme olarak sıralanabilir. Yaratıcı liderlik, öğrenme süreçlerini daha etkin hale getirir. Öğrencilerin problem çözme becerileri, yaratıcılık ve eleştirel düşünme yetenekleri artar (Craft, 2005). Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonunu artırırken (Telli, Telli, Kurt, 2023), onların profesyonel gelişimlerine yatırım yapar. Bu durum da çalışanların iş tatmini (Çekmecelioğlu-Gündüz 2005) ve bağlılıklarını artırır(Aymaz, 2014). Bunun yanında, yaratıcı liderlik, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yardımcı olur. Yenilikçi öğretim yöntemleri ve öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirir (Leithwood et al., 2010). Son olarak, eğitimde yaratıcı liderlik, çeşitliliği ve kapsayıcılığı teşvik eder. Sosyal ilişkilerde güvenin sağlanması; kolektif topluluk faaliyetini sürdüren ve bireyleri destekleyen sosyal sermayenin

mevcudiyeti; ve yaratıcılık ve yenilik için gerekli kültürel kaynakların bir kaynağı olarak kültürel ve bireysel farklılıkları sürdürmenin önemini göz ardı etmek mümkün değildir (Seddon & Cairns, 2006). Farklı kültürel ve sosyal arka planlardan gelen bireylerin bir araya gelmesi, yenilikçi düşüncelerin beslenmesini sağlar.

Özetle yaratıcı liderlik, örgütlerin başarısı için kritik bir faktördür. Yenilikçilik, çeşitlilik, ilham verme ve destekleyici bir kültür oluşturarak, yaratıcı liderler ekiplerinin en iyi performanslarını göstermeleri için destek olurlar. Eğitimde, iş dünyasında ve toplumsal değişim alanlarında yaratıcı liderlik uygulamaları, örgütlerin ve toplumların ihtiyaçlarına yenilikçi yanıtlar verme kapasitesini artırmaktadır. Gelecekteki araştırmalar, yaratıcı liderliğin daha da derinlemesine incelenmesi ve uygulanması için yeni yöntemler geliştirilmesine olanak tanıyacaktır. Eğitim örgütlerinde ise; öğretmenlerin ve öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyen, yenilikçi düşünmeyi teşvik eden ve öğrenme ortamlarını iyileştiren önemli bir faktördür. Yaratıcı liderler, vizyoner yaklaşımları ve işbirlikçi yöntemleriyle eğitimdeki değişimi yönlendirirken, aynı zamanda sürekli gelişimi teşvik ederler. Eğitimdeki bu liderlik tarzı, gelecekteki eğitim sistemlerinin daha yenilikçi ve etkili olmasını sağlamada kritik bir rol oynayabilir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, eğitim örgütlerinde kullanılabilecek liderlik envanteri geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda liderlik ile ilgili pek çok çalışmanın ve özellikle de ölçeğin olduğu göz önünde bulundurularak hizmetkar, serbesiyetçi ve yaratıcı liderlik olmak üzere üç liderlik tarzı temel alınmıştır. Mümkün olduğu kadar az

soru ile liderlik tarzını ölçebilecek bir envanter geliştirilmeye çalışılmıştır. Çünkü çalışılmış liderlik ölçekleri genellikle alt faktörlerle birlikte oluşturulmuştur. Bu çalışmanın amacı alt faktörleri ölçmeyen ama kısaca hizmetkar, serbesiyetçi ve yaratıcı liderlikleri ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak ölçebilecek formlar oluşturmaktır. Bu üç liderlik tarzının seçilmesinin gerekçelerinden birisi bu üç liderlik tarzının eğitim örgütlerinde çok sık uygulanmasıdır. Diğer neden ise bu üç liderlik tarzının nerdeyse bütün liderlik tarzlarıyla bir şekilde de olsa bağlantılı olması düşüncesine dayanmaktadır.

Yöntem

Envanter geliştirme çalışması betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda literatür taranarak her üç liderlik tarzı için 10 soru olmak üzere toplam 30 soruluk bir anket hazırlanmış ve Google Form kullanılarak 375 öğretmene ulaşılmıştır. Toplanan veriler üzerinde önce açımlayıcı faktör analizi yapılması planlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi(AFA) yapabilmek için 375 öğretmen üzerinden veriler toplanmıştır 11 öğretmenden toplanan verilerin uç değerlere sahip olduğu z puanları hesaplanarak bulunmuş ve bu 11 katılımcının verileri analiz dışı bırakılmıştır. AFA çalışması toplam 364 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Uç değer olduğu tespit edilen 11 anket analizden çıkarılmıştır.

Birinci aşamada oluşturulan liderlik envanterleri çalışmanın ikinci aşamasında 300 öğretmene uygulanmıştır. Bütün katılımcıların z puanları hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda da 13 katılımcının verileri uç değerler içerdiği görülüp bu katılımcıların verileri analiz dışı bırakılmıştır. Toplam 287 veri üzerinde de

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Myers, Ahn ve Jin (2011, s. 411)'e göre DFA için örneklem büyüklüğünün en az 200 kişi ya da daha çoğunun yeterli olduğu belirtilmektedir. Bu çalışma, belirlenen sınırı üstünde örneklemden oluşmaktadır.

Bulgular

Örneklemin bağımsız değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. Bu veriler göre Katılımcıların Yaklaşık %60'ı kadındır. %93'ü devlet okulunda, %60'ı ilçede, %39'u ilkokullarda görev yapmaktadır.

Tablo 1: Örneklemin Değişkenlere Göre Dağılımı

		Örneklem	
		AFA	DFA
		n	n
Okul Düzeyi	Okulöncesi Eğitim	34	29
	İlkokul	143	106
	Ortaokul	91	71
	Lise	96	81
Yerleşim Yeri	İl	101	79
	İlçe	225	180
	Köy	38	28
Kurum	Devlet	346	272
	Özel	18	15
Cinsiyet	Kadın	220	173
	Erkek	144	114
	Toplam	364	287

İlk uygulamada örneklem sayısı 364 iken ikinci uygulamada bu sayı 287'dir. Toplamda örneklem sayısı 651'dir. Örneklemin 66'sı köylerde, 405'i ilçelerde ve 180'i ise il merkezinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 258'i erkek iken, 393'ü kadınlardan oluşmaktadır.

Faktör Analizleri Sonuçları

Bu bölümde her liderlik tarzı için ayrı ayrı AFA ve DFA sonuçlarına yer verilmiştir.

Hizmetkar Liderlik Ölçek Geliştirme Süreci

Çalışmanın birinci aşaması için 364 kişilik örneklem grubu üzerinden toplanan verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

10 maddelik anketin AFA sonuçları incelendiğinde KMO ve Küresellik testi sonuçlarının bu örneklem grubu üzerinde analiz yapılabileceği sonucuna varılmıştır (KMO:0,922 ve Bartlett's:2282,761 Sd:36 ve p:0,000). Ancak 2 maddenin ortak varyans değerlerinin 0,40'ın altında olduğu görülmüş ve bu maddeler çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. İkinci analiz sonucunda 0,40'ın altında olan ortak varyans değeri olmadığı bulunmuştur. Ortak varyans değerlerinin 0,531 ile 0,827 arasında değiştiği bulunmuştur. Açıklanan toplam varyans ise %67,171 olarak bulunmuştur. Sekiz maddeli ve tek faktörlü Hizmetkar Liderlik envanterinin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,914 olarak bulunmuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA sonucunda toplam varyansın %67,171'ini açıklayan tek faktörlü envanter geliştirilmiştir. Geliştirilmiş olan 8 soru tek faktörlü "Hizmetkâr Liderlik Envanteri" (HLE) 287 kişiden oluşan farklı bir örneklem grubunda DFA ile test edilmiş ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo2: Hizmetkâr Liderlik Envanteri Uyum İyiliği İndeksleri

Model	$\varkappa^2$	DF	$\varkappa^2$/DF	p	RMR	AGFI	GFI	CFI	RFI	TLI	RMSEA	SRMR
0	130,54	20	6,527	,000	,044	,798	,888	,931	,888	,904	,139	,0479
1	94,029	19	4,949	,000	,035	,841	,916	,953	,915	,931	,118	,0370
2	63,721	18	3,540	,000	,031	,889	,944	,972	,939	,956	,094	,0311
3	33,617	17	1,977	,009	,023	,940	,972	,990	,966	,983	,058	,0236

Yapılan DFA sonucunda üç model geliştirilmiş ve orijinal model ile son model arasında yapılan modifikasyonların istatistiksel olarak p:0,05 düzeyinde anlamlı bir fark oluşturduğu (p: 0,030) bulunmuştur. Bu bulgu da model üzerinde modifikasyonun p=,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunun göstergesidir.

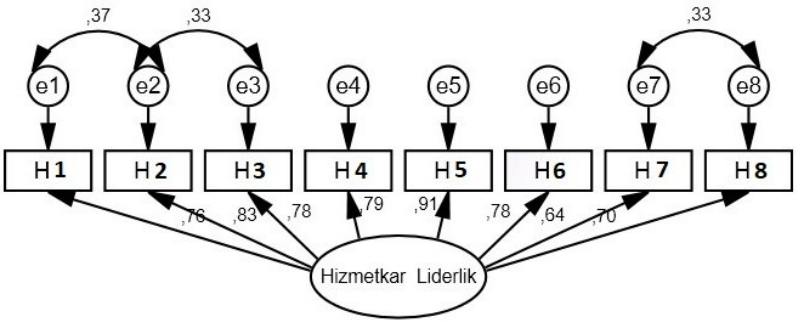
Uyum iyiliği indeks değerlerinden bir tanesi $\varkappa$2/Sd değeridir. Literatürde Bu değerin 5'in altında olması modelin uyumlu olduğunun göstergesi olarak kabul edilir (Kelloway, 1998;23-40). Çalışmada bu değer son modelde 1,977 olarak bulunmuştur. RMR değerinin 0-1 arası bir değer alması gerekir. Yüksek değerler kötü uyumun göstergesi olarak kabul edilir (Iacobucci, 2010; 90-98). Çalışmada son modelde bu değer 0,023 olarak bulunmuştur. Bu değerin 1'den uzak bir değer olduğu söylenebilir. SRMR değeri başka bir uyum iyiliği indeksidir ve bu değer ne kadar büyük olursa model o kadar kötü uyum gösterir denilmektedir (Schermelleh-Engel&Moosbrugger,& Müller.2003; 23-74). Bu çalışmanın son modelinde 0,0236 olarak bulunmuştur. Bir başka gösterge ise AGFI değeridir. Bu değerin 0,85 ile 0,90 arası olması kabul edilebilir bir uyum değeri olarak ifade edilmektedir (Raykov, Marcoulides.2006; Vieira, 2011). Bu çalışmada 0,940 olarak bulunmuştur. CFI 0 ile 1 arasında bir değer alabilen uyum iyiliği indeksidir Yüksek değerler iyi uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kline,2011; Harrington, 2009; Brown, 2006). Çalışmada bu değer 0,972 olarak

bulunmuştur. Uyum iyiliğinin bir başka göstergesi RMSEA değeridir. Bu değer 0,10-0,08 arası değer orta düzeyde uyumun göstergesidir. Değer ne kadar düşükse uyum o kadar iyidir (Kline2011). Çalışmada bu değer 0,058 olarak bulunmuştur. TLI değeri ise 0 ,90 üzeri kabul edilebilir. 0,95 üzeri iyi uyumun göstergesidir (Schermelleh-Engel&Moosbrugger,& Müller.2003; 23-74).Çalışmada bu değer 0,983 olarak bulunmuştur.

Tablo 3: Hizmetkar Liderlik Modifikasyon değerleri

Model	Madde Modifikasyon	Modifikasyon İndeksi	Değişim Yüzdesi
1	e7 e8	34,645	,177
2	e1 e2	25,459	,094
3	e2 e3	27,883	,107

Oluşturulan model uyum iyiliği değerleri incelendiğinde; ilk modelde e7 ve e8 hata terimleri arasında bir kovaryans yapısının önerildiği görülmüştür. Kovaryans yapı oluşturulup yeni modelin uyum iyiliği indekslerinde düzelme olduğu halde hala istenilen sınırlar içinde olmadığı görülmüştür. Analizin modifikasyon indeksleri incelendiğinde e1 ile e2 hata terimleri arasında tekrar kovaryans yapının oluşturulmasını önerdiği görülmüştür. Bu kovaryans yapı da oluşturulup yeni analiz yapılmıştır. İkinci kovaryans yapı gerçekleştirildikten sonra oluşturulan yeni modelin uyum iyiliği indekslerinde düzelme olduğu halde hala istenilen sınırlar içinde olmadığı görülmüştür. Modifikasyon indeksleri incelenmiş ve e2 ve e3 hata terimleri arasında hata terimleri arasında bir kovaryans yapısının önerildiği görülmüştür Tablo 3). Bu kovaryans yapısı da oluşturulduktan sonra oluşturulan yol diyagramı şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1: Hizmetkar Liderlik Envanteri Yol Diyagramı

Serbesiyetçi Liderlik Ölçek Geliştirme Süreci

364 kişilik örneklem grubu üzerinden toplanan verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

İlk açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde küresellik testi sonuçları KMO değeri veri seti üzerinde faktör analizi yapılabileceğini göstermiştir. Küresellik testi sonucu örneklemin analiz yapabilmek için yeterli sayıda olduğunun göstergesidir. Anti-imaj korelasyon köşegen değerleri incelendiğinde değerlerinin 0,50'nin altında değer olmadığı görülmüştür. Bu değerler de açımlayıcı faktör analizi için verilerin uygun olduğunun göstergesidir. Her bir maddeye ilişki ortak varyans değerleri incelendiğinde 5 maddenin değerinin 0,40'ın altında olduğu gözlemlenmiştir. Bu maddeler çıkartılarak ikinci bir analiz yapılmıştır. İkinci AFA sonuçları incelendiğinde KMO: 0,824 Bartlett's küresellik testi 10 serbestlik düzeyinde 515,851 ve p:0,000 olarak bulunmuştur. Kalan 5 maddenin en düşük 0,488 ve en yüksek

0,641 ortak varyans değerlerine sahip olduğu bulunmuştur. Açıkladığı toplam varyans oranı %55,956 olarak bulunmuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

5 maddeli ve açıklanan toplam varyansı %55,956 olan bir serbesiyetçi liderlik ölçeği kısa formu geliştirilmiştir. Bu ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,801 olarak hesaplanmıştır. Bu analizlerden sonra ölçek geliştirmenin ikinci aşamasına geçilmiştir. AFA sonucunda oluşan 5 maddelik "Serbesiyetçi Liderlik Ölçeği" kısa formu güvenirlik katsayısının da yüksek çıkması sonucu Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmesi için DFA'da kullanılmak üzere farklı bir örneklem grubu (287 katılımcı) üzerinden yeni veriler toplanmıştır(Tablo 1). Bu veriler üzerinde DFA yapılmıştır.

Tablo 4: Serbesiyetçi Liderlik Envanteri Uyum İyiliği İndeksleri

Model	χ^2	DF	χ^2/DF	p	RMR	AGFI	GFI	CFI	RFI	TLI	RMSEA	SRMR
1	11,918	5	2,384	,033	,041	,950	,983	,983	,941	,965	,070	,0294
2	4,491	4	1,123	,344	,024	,977	,994	,999	,972	,997	,021	,0173

Yapılan DFA sonucunda iki model geliştirilmiş ve orijinal model ile son model arasında yapılan modifikasyonların istatistiksel olarak p:0,05 düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmadığı (p: 0,134) bulunmuştur. Bu bulgu da model üzerinde modifikasyonun gerekli olmadığının göstergesidir.

Uyum iyiliği indeks değerlerinden bir tanesi χ2/Sd değeridir. Literatürde Bu değerin 5'in altında olması modelin uyumlu olduğunun göstergesi olarak kabul edilir (Kelloway, 1998;23-40). Çalışmada bu değer ilk modelde 2,384 olarak bulunmuştur. RMR değerinin 0-1 arası bir değer alması gerekir. Yüksek değerler kötü uyumun göstergesi olarak kabul edilir (Iacobucci, 2010; 90-98).

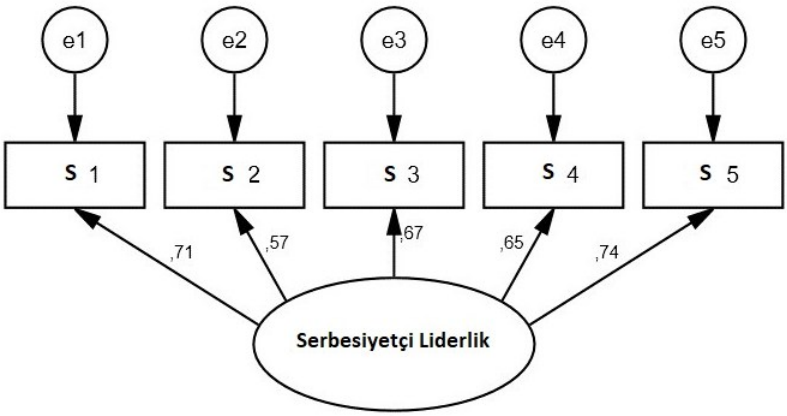
Çalışmada son modelde bu değer 0,041 olarak bulunmuştur. Bu değerin 1'den uzak bir değer olduğu söylenebilir. SRMR değeri başka bir uyum iyiliği indeksidir ve bu değer ne kadar büyük olursa model o kadar kötü uyum gösterir denilmektedir (Schermelleh-Engel&Moosbrugger,& Müller.2003; 23-74) Çalışmada bu değer 0,0294 olarak bulunmuştur. Bir başka gösterge ise AGFI değeridir. Bu değerin 0,85 ile 0,90 arası olması kabul edilebilir bir uyum değeri olarak ifade edilmektedir (Raykov, Marcoulides.2006; Vieira, 2011). Bu çalışmada 0,950 olarak bulunmuştur. CFI 0 ile 1 arasında bir değer alabilen uyum iyiliği indeksidir Yüksek değerler iyi uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kline,2011; Harrington, 2009; Brown, 2006). Çalışmada bu değer 0,983 olarak bulunmuştur. Uyum iyiliğinin bir başka göstergesi RMSEA değeridir. Bu değer 0,10-0,08 arası değer orta düzeyde uyumun göstergesidir. Değer ne kadar düşükse uyum o kadar iyidir (Kline2011). Bu çalışmada adı geçen değer 0,070 olarak bulunmuştur TLI değeri ise 0 ,90 üzeri kabul edilebilir. 0,95 üzeri iyi uyumun göstergesidir (Schermelleh-Engel&Moosbrugger,& Müller.2003; 23-74).Çalışmada bu değer 0,965 olarak bulunmuştur.

Tablo 5 Serbesiyetçi Liderlik EnvanteriModifikasyon Değerleri

Model	Madde Modification	Modification İndeksi	Değişim Yüzdesi
1	e4 e5	4,925	,106

Oluşturulan model uyum iyiliği değerleri incelendiğinde; ilk modelde e4 ve e5 hata terimleri arasında bir kovaryans yapısının önerildiği görülmüştür. Kovaryans yapı oluşturulup yeni modelin uyum iyiliği indekslerinde düzelme olduğu ancak bu düzelmenin çok düşük değerler içerdiği görülmüştür. Uyum iyiliği indekslerinin de

literatürdeki sınırlar içinde olduğu için modifikasyon yapma yolu tercih edilmemiş ve ilk model olduğu gibi kabul edilmiştir.



Şekil 2: Serbesiyetçi Liderlik Yol Diyagramı

Yaratıcı Liderlik Ölçek Geliştirme Süreci

364 kişilik örneklem grubu üzerinden toplanan verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Tablo 1'de görülen toplam 364 katılımcının oluşturduğu örneklem üzerinden toplanan veriler üzerinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Faktör yükü düşük olan iki madde analizden çıkartılarak üç defa AFA tekrarlanmıştır. Yapılan üçüncü (son) faktör analizi sonucunda küresellik testi sonucunda KMO: 0,941 Bartlett's testi 28 serbestlik düzeyinde 2054,310 p: 0,000 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar verilerin açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapmak için uygun olduğunu göstermektedir. Her bir

maddeye ilişkin ortak varyans değerleri incelendiğinde 2 maddenin değerinin 0,40'ın altında olduğu gözlemlenmiştir. Bu maddeler çıkartılarak ikinci bir analiz yapılmıştır. Açıklanan toplam varyans incelendiğinde ise ölçeğin, bir faktörlü sekiz maddeli %66,863 toplam varyansı açıklama gücü olduğu bulunmuştur. Bu sekiz maddelik faktör Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu katsayı 0,927 olarak bulunmuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA sonucunda oluşan 8 maddelik Yaratıcı Liderlik Ölçeği kısa formu güvenirlik katsayısının da yüksek çıkması sonucu Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmesi için DFA'da kullanılmak üzere farklı bir örneklem grubu (287 katılımcı) üzerinden yeni veriler toplanmıştır(Tablo 1). Bu veriler üzerinde DFA yapılmıştır.

Tablo 6: Yaratıcı Liderlik Uyum İyiliği İndeksi Tablosu

Model	χ^2	DF	χ^2/DF	p	RMR	AGFI	GFI	CFI	RFI	TLI	RMSEA	SRMR
1	58,982	20	2,949	,000	,030	,916	,953	,974	,945	,963	,083	,0295
2	49,315	19	2,596	,000	,028	,925	,961	,980	,952	,970	,075	,0280

Yapılan DFA sonucunda iki model geliştirilmiş ve orijinal model ile son model arasında yapılan modifikasyonların istatistiksel olarak p:0,05 düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmadığı (p: 0,090) bulunmuştur. Bu bulgu da model üzerinde modifikasyonun gerekli olmadığının göstergesidir.

Uyum iyiliği indeks değerlerinden bir tanesi χ2/Sd değeridir. Literatürde Bu değerin 5'in altında olması modelin uyumlu olduğunun göstergesi olarak kabul edilir (Kelloway, 1998;23-40). Çalışmada bu değer ilk modelde 2,696 olarak bulunmuştur. RMR değerinin 0-1 arası bir değer alması gerekir. Yüksek değerler kötü

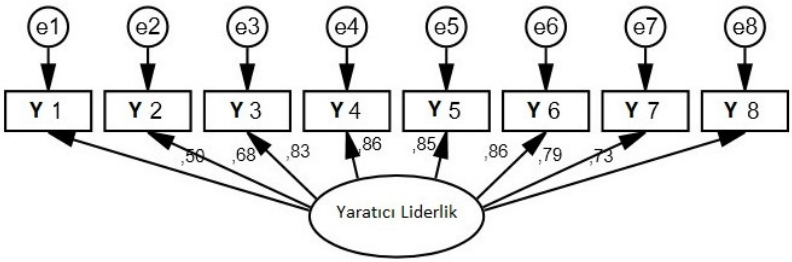
uyumun göstergesi olarak kabul edilir (Iacobucci, 2010; 90-98). Çalışmada bu değer 0,030 olarak bulunmuştur. Bu değerin 1'den uzak bir değer olduğu söylenebilir. SRMR değeri başka bir uyum iyiliği indeksidir ve bu değer ne kadar büyük olursa model o kadar kötü uyum gösterir denilmektedir (Schermelleh-Engel&Moosbrugger,& Müller.2003; 23-74) Çalışmada bu değer 0,0295 olarak bulunmuştur. Bir başka gösterge ise AGFI değeridir. Bu değerin 0,85 ile 0,90 arası olması kabul edilebilir bir uyum değeri olarak ifade edilmektedir (Raykov, Marcoulides.2006; Vieira, 2011). Bu çalışmada 0,916 olarak bulunmuştur. CFI 0 ile 1 arasında bir değer alabilen uyum iyiliği indeksidir Yüksek değerler iyi uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kline,2011; Harrington, 2009; Brown, 2006). Çalışmada bu değer 0,974 olarak bulunmuştur. Uyum iyiliğinin bir başka göstergesi RMSEA değeridir. Bu değer 0,10-0,08 arası değer orta düzeyde uyumun göstergesidir. Değer ne kadar düşükse uyum o kadar iyidir (Kline2011). Bu çalışmada adı geçen değer 0,083 olarak bulunmuştur TLI değeri ise 0,90 üzeri kabul edilebilir. 0,95 üzeri iyi uyumun göstergesidir (Schermelleh-Engel&Moosbrugger,& Müller.2003; 23-74).Çalışmada bu değer 0,963 olarak bulunmuştur.

Tablo 7: Yaratıcı Liderlik Modifikasyon İndeksleri

Model	Madde Modifikasyon	Modifikasyon İndeksi	Değişim Yüzdesi
1	e5 e7	8,549	,069

Oluşturulan model uyum iyiliği değerleri incelendiğinde; ilk modelde e4 ve e7 hata terimleri arasında bir kovaryans yapısının önerildiği görülmüştür. Kovaryans yapı oluşturulup yeni modelin uyum iyiliği indekslerinde düzelme olduğu ancak bu düzelmenin çok

düşük değerler içerdiği görülmüştür. Uyum iyiliği indekslerinin de literatürdeki sınırlar içinde olduğu için modifikasyon yapma yolu tercih edilmemiş ve ilk model olduğu gibi bırakılmıştır.



Şekil 3: Yaratıcı Liderlik Envanteri Yol Diyagramı

Sonuç

Yapılan bu çalışma sonucunda üç liderlik tarzını içeren ve her biri diğerinden bağımsız olarak kullanılabilecek olan liderlik envanteri geliştirilmiştir. Bu envanterin içindeki birinci ölçek 8 maddelik ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,914 olan bir "Hizmetkar liderlik ölçeği (HLÖ)'dir. Bu ölçek diğer iki ölçekten bağımsız olarak kullanılabilme özelliğine sahiptir. Bu ölçek öğretmen algılarına dayalı olarak okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik özelliklerini ne düzeyde gösterdiğini ortaya çıkarmak amacındadır. Beşli likert tipi derecelemeye sahiptir. 1: Hiçbir zaman, 2: Çok seyrek, 3: Ara sıra, 4: Sıklıkla, 5: Her zaman olarak tanımlanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 40 ve en düşük puan ise 8 dir. Ölçeğin yorumlanması şu şekildedir; Ölçekten 18,67 ve aşağı puan alan bir kişi için düşük düzeyde hizmetkâr liderlik özelliği gösteriyor denilebilir. Ölçekten 18,68-29,35 arası

puan alan bir kişi için ise orta düzeyde hizmetkâr liderlik özellikleri gösterdiği söylenebilir. 29,36 ve üstü puan alanlar için ise yüksek düzeyde hizmetkâr liderlik özellikleri gösteriyor denilebilir.

Ortalamalar üzerinde yapılacak hesaplamalarda ise; 1-1,80 arası puanlar Yöneticim hiçbir zaman hizmetkâr liderlik özelliği göstermez anlamına gelmektedir. 1,81-2,60 arası puanlar yöneticim çok seyrek hizmetkâr liderlik özelliği gösterir anlamına gelmektedir. 2,61-3,40 arası puanlar yöneticim ara sıra hizmetkâr liderlik özelliği gösterir anlamına gelmektedir. 3,41-4,20 arası puanlar yöneticim sıklıkla hizmetkâr liderlik özelliği gösterir anlamına gelmektedir. 4,20-5,0, arası puanlar yöneticim her zaman hizmetkâr liderlik özelliği gösterir anlamına gelmektedir.

Bu envanterin içindeki ikinci ölçek 5 maddelik ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,801 olan bir "Serbesiyetçi Liderlik Ölçeği" (SLÖ)'dir. Bu ölçek diğer iki ölçekten bağımsız olarak kullanılabilme özelliğine sahiptir. Bu ölçek öğretmen algılarına dayalı olarak okul yöneticilerinin serbesiyetçi liderlik özelliklerini ne düzeyde gösterdiğini ortaya çıkarmak amacındadır. Beşli likert tipi derecelemeye sahiptir. 1 Hiçbir zaman, 2 Çok seyrek, 3 Ara sıra, 4 Sıklıkla, 5 Her zaman olarak tanımlanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 25 ve en düşük puan ise 5'tir. Ölçeğin yorumlanması şu şekildedir; Ölçekten 11,67 ve aşağı puan alan bir kişi için düşük düzeyde serbesiyetçi liderlik özelliği gösteriyor denilebilir. Ölçekten 11,68-18,34 arası puan alan bir kişi için ise orta düzeyde serbesiyetçi liderlik özellikleri gösterdiği söylenebilir. 18,35 ve üstü puan alanlar için ise yüksek düzeyde serbesiyetçi liderlik özellikleri gösteriyor denilebilir.

Ortalamalar üzerinde yapılacak hesaplamalarda ise; 1-1,80 arası puanlar Yöneticim hiçbir zaman serbesiyetçi liderlik özelliği göstermez anlamına gelmektedir. 1,81-2,60 arası puanlar yöneticim çok seyrek serbesiyetçi liderlik özelliği gösterir anlamına gelmektedir. 2,61-3,40 arası puanlar yöneticim ara sıra serbesiyetçi liderlik özelliği gösterir anlamına gelmektedir. 3,41-4,20 arası puanlar yöneticim sıklıkla serbesiyetçi liderlik özelliği gösterir anlamına gelmektedir. 4,20-5,0, arası puanlar yöneticim her zaman serbesiyetçi liderlik özelliği gösterir anlamına gelmektedir.

Bu envanterin içindeki son ölçek de 8 maddelik ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,927 olan bir "Yaratıcı liderlik ölçeği (YLÖ)'dir. Bu ölçek diğer iki ölçek gibi bağımsız olarak kullanılabilme özelliğine sahiptir. Öğretmen algılarına dayalı olarak okul yöneticilerinin Yaratıcı liderlik özelliklerini ne düzeyde gösterdiğini ortaya çıkarmak amacındadır. Beşli likert tipi derecelemeye sahiptir. 1: Hiçbir zaman, 2: Çok seyrek, 3: Ara sıra, 4: Sıklıkla, 5: Her zaman olarak tanımlanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 40 ve en düşük puan ise 8 dir. Ölçeğin yorumlanması şu şekildedir; Ölçekten 18,67 ve aşağı puan alan bir kişi için düşük düzeyde yaratıcı liderlik özelliği gösteriyor denilebilir. Ölçekten 18,68-29,35 arası puan alan bir kişi için ise orta düzeyde yaratıcı liderlik özellikleri gösterdiği söylenebilir. 29,36 ve üstü puan alanlar için ise yüksek düzeyde yaratıcı liderlik özellikleri gösteriyor denilebilir.

Ortalamalar üzerinde yapılacak hesaplamalarda ise; 1-1,80 arası puanlar Yöneticim hiçbir zaman yaratıcı liderlik özelliği göstermez anlamına gelmektedir. 1,81-2,60 arası puanlar yöneticim çok seyrek yaratıcı liderlik özelliği gösterir anlamına gelmektedir.

2,61-3,40 arası puanlar yöneticim ara sıra yaratıcı liderlik özelliği gösterir anlamına gelmektedir. 3,41-4,20 arası puanlar yöneticim sıklıkla yaratıcı liderlik özelliği gösterir anlamına gelmektedir. 4,20-5,0, arası puanlar yöneticim her zaman yaratıcı liderlik özelliği gösterir anlamına gelmektedir.

KAYNAKÇA

Akyüz, B., & Eren, M. Ş. (2013). Hizmetkâr liderlik davranışlarının eğitim sektörü üzerindeki etkisine yönelik teorik bir çalışma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 8*(2), 191-205.

Ateş, M. F. (2015). Hizmetkâr liderlik ve örgütsel adaletin örgütsel özdeşleşmeye etkisinde örgütsel güvenin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 7*(3), 75-95.

Amabile, T. M. (1996). Creativity in context: Update to "*The Social Psychology of Creativity*." Westview Press.

Aymaz, D. (2014). Hemşirelerde liderlik davranışı, örgütsel bağlılık ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstanbul.

Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly, 16*(3), 315-338.

Bayrak, E., Zehir, C., & Köle, M. (2018). Hizmetkâr liderlik firma performansı ilişkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracılık etkisi. *Akademik Hassasiyetler, 5*(9), 111-133.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics, 18*(3), 19-31.

Blase, J., & Blase, J. R. (2004). Handbook of instructional leadership: How successful principals promote teaching and learning (2nd ed.). Corwin Press.

Bolat, T., Bolat, O. İ., & Yüksel, M. (2016). The relationship between servant leadership and psychological empowerment: Moderating effect of organizational culture. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(36-1 Özel Sayı), 75-104.

Brewer, C. (2010). Servant leadership: A review of literature. *Online Journal for Workforce Education and Development, 4*(2), 3.

Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly, 17*(6), 595-616.

Brown, T. A. (2006). Confirmatory factor analysis for applied research. The Guilford Press.

Christensen, C. M. (1997). The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail. Harvard Business School Press.

Çekmecelioğlu-Gündüz, H. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Bir araştırma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 6*(2), 23-39.

Craft, A. (2005). Creativity in schools: Tensions and dilemmas. Routledge.

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Open University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(6), 1024-1037.

Dierendonck, D. V., & Nuijten, I. (2011). The servant leadership survey: Development and validation of a multidimensional measure. *Journal of Business Psychology, 26*, 249-267. https://doi.org/10.1007/s10869-010-9194-1

Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly, 44*(2), 350-383. https://doi.org/10.2307/2666999

Erdem, O., & Dikici, A. M. (2009). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(*29), 198-213.

Farling, M. L., Stone, A. G., & Winston, B. E. (1999). Servant leadership: Setting the stage for empirical research. *Journal of Leadership Studies, 6*(1-2), 49-72.

Fındıkçı, İ. (2009). *Bir gönül yolculuğu hizmetkâr liderlik*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Frick, D. M., & Sipe, J. W. (2009). Seven pillars of servant leadership: Practicing the wisdom of leading by serving. Paulist Press.

Gandolfi, F., & Stone, S. (2018). Leadership, leadership styles, and servant leadership. J*ournal of Management Research, 18*(4), 261-269.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D. (2017). Leadership that gets results. In *Leadership perspectives* (pp. 85-96). Routledge.

Greenleaf, R. K. (2002). Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness (25th Anniversary Edition). Paulist Press.

Greenleaf, R. K. (2007). The servant as leader. İçinde R. K. Greenleaf (Ed.), *Corporate ethics and corporate governance* (pp. 79-85). Springer.

Harrington, D. (2009). Assessing confirmatory factor analysis model fit and model revision. İçinde *Confirmatory factor analysis* (pp. 1-11). New York: Oxford University Press.

Harris, A. (2014). Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential. Sage.

Harris, A., Jones, M., & Ismail, N. (2022). Distributed leadership: Taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management, 42*(5), 438-456. https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Hoever, I. J., van Knippenberg, D., van Ginkel, W. P., & Barkema, H. G. (2012). Fostering team creativity: Perspective taking as key to unlocking diversity's potential. *Journal of Applied Psychology, 97*(5), 982-996. https://doi.org/10.1037/a0029159

Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology, 20*(1), 90-98.

Jennings, K. R., & Stahl-Werth, J. (2018). Hizmetkar lider (1. Baskı; F. Şirin, Çev.). İstanbul: Arıtan Yayınevi.

Kahveci, H., & Aypay, A. (2013). Hizmetkâr liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişkinin ilköğretim okullarında incelenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 2*(1), 44-60.

Ker-Dinçer, M., & Öksüz, B. (2011). Hizmetkâr liderlik anlayışı ile örgütsel vatandaşlık davranışı geliştirmek. *Erciyes İletişim Dergisi, 2*(2), 2-18.

Kelloway, E. K. (1998). Assessing model fit. İçinde *Using LISREL for structural equation modeling* (3rd ed., pp. 23-40). USA: Sage Publications.

Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1996). Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes. *Journal of Applied Psychology, 81*(1), 36-51.

Kline, R. B. (2011*). Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.

Kotter, J. P. (1996). *Leading change.* Harvard Business School Press.

Küçük, K., & Yavuz, E. (2018). Hizmetkâr liderlik: Gandhi örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 1*(2), 81-93.

Laub, J. (2005). From paternalism to the servant organization: Expanding the organizational leadership assessment (OLA) model. *The International Journal of Servant-Leadership, 1*(1), 155-186.

Liden, R. C., Wayne, S. J., Liao, C., & Meuser, J. D. (2014). Servant leadership and serving culture: influence on individual and unit performance. *Academy of Management Journal, 57*(5), 1434–1452.

Macedo, S. V., & Van Der Veen, P. (2021). The importance of cooperation in entrenching novel teaching practices in schools. *School Leadership & Management, 41*(4), 332-350. https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1780208

Marzano, R. J. (2003). The key classroom management: The importance of leadership in education. *Educational Leadership, 61*(1), 6-13.

Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration, 46*(2), 214-228. https://doi.org/10.1108/09578230810863271

Myers, N. D., Ahn, S., & Jin, Y. (2011). Sample size and power estimates for a confirmatory factor analytic model in exercise and sport: A Monte Carlo approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 82*(3), 412-423. https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599773.

Nart, S., Sarıhan, A. Y., & Yaprak, B. (2016). Farklılıkları yönetmede hizmetkâr liderliğin rolü ve bu liderlik modelinin örgütsel özdeşleşme ve yaratıcılık üzerindeki etkisi. *IV. Örgütsel Davranış Kongresi* Bildiriler Kitabı, 90-98. Adana, erişim adresi: odkcukurova.org.

Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). SAGE Publications.

Özer, Ö. (2019). Hemşirelerde hizmetkâr liderlik ve çalışan performansının incelenmesi. *Araştırma, 6*(1). https://doi.org/10.17681/hsp.410569

Özkan, O. S. (2019). Hizmetkâr liderliğin örgütsel özdeşleşmeye etkisinde örgütsel adaletin aracı rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 11*(4), 3157-3171.

Page, D., & Wong, T. P. (2000). A conceptual framework for measuring servant leadership. İçinde *The human factor in shaping the course of history and development*, 69-110.

Patterson, K. A. (2003). *Servant leadership: A theoretical model.* Regent University.

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

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & 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.

Russell, R. F. (2001). The role of values in servant leadership. *Leadership & Organization Development Journal, 22*(2), 76-84.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 159-172.

Sendjaya, S., & Sarros, J. C. (2002). Servant leadership: Its origin, development, and applications in organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 9*(2), 57-64.

Sendjaya, S., Sarros, J. C., & Santora, J. C. (2008). Defining and measuring servant leadership behaviour in organizations. *Journal of Management Studies, 45*(2), 402-424.

Seddon, T., & Cairns, L. (2006). Enhancing Knowledge in Organizations: Developing Capacity and Capability Through Learning and Leadership. İçinde Leithwood, K. & Hallinger, P. (Ed.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 735-774). Springer. DOI 10.1007/978-94-010-0375-9

Sipe, J. W., & Frick, D. M. (2009). Seven pillars of servant leadership: Practicing the wisdom of leading by serving. Paulist Press.

Sosik, J. J., & Godshalk, V. M. (2000). Leadership styles, mentoring functions received, and job-related stress: A conceptual model and preliminary study. *Journal of Organizational Behavior, 21*(4), 365-390. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(200006)

Stone, A. G., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leadership focus. *The Leadership & Organization Development*

Journal, *25*(4), 349-361. https://doi.org/10.1108/01437730410538671

Tanrıöğen, M. Z., & Çoban, O. (2019). Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiler. *Turkish Studies, 14*(4), 2705-2723.

Tidd, J., & Bessant, J. (2018). Managing innovation: Integrating technological, market and organizational change. Wiley.

Telli, R., Telli, H., & Kurt, C. (2023). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaratıcı liderlik ve öğretmenlerin motivasyonu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal, 49*, 30-47.

Vieira, A. L. (2011). Preparation of the analysis. İçinde *Interactive LISREL in practice* (1st ed., pp. 13-14). London: Springer.

Van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of Management, 37*(4), 1228-1261. https://doi.org/10.1177/0149206310380462

Yımaz, İ., & Ceylan, A. (2016). Hizmetkar liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Yıldız Social Science Review (YSSR), 2*(2), 75-90.

Yukl, G. (2013). Leadership in organizations. Boston, Columbus, Indianapolis, New York, San Francisco: Pearson.

Yurdakul, S., & Kosa, G. (2023). Hizmetkâr liderliğin iş yaşam kalitesine etkisinde: Mesleki canlılığın aracı rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 15*(2), 1100-1115. https://doi.org/10.20491/isarder.2023.1638

Zhou, J., & George, J. M. (2001). When job dissatisfaction leads to creativity: Encouraging the expression of voice. *Academy of Management Journal, 44*(4), 682-696.

Ek 1: Hizmetkar Liderlik Envanteri Maddeleri

Kurum yöneticisini dikkate alarak (Okul Müdürü) Aşağıdaki yargılar için size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1 Hiçbir zaman

2 Çok seyrek

3 Ara sıra

4 Sıklıkla

5 Her zaman

1 Öğretmenlerin işe dört elle sarılmaları için ikna edici konuşmalar yapar.

2 Okul çalışanlarının güçlü bir amaç duygusu geliştirmesine yardımcı olur.

3 Çalışanlara bir şeyler öğretmek için zaman harcar.

4 Verdiği kararın ahlaki sonuçlarını göz önünde bulundurur.

5 Zor zamanlarda öğretmenlere güç verir.

6 Öğretmenlerin farklı ihtiyaçlara sahip olduğunun farkındadır.

7 Beklentilerin karşılanması sonucu pozitif geribildirim verir.

8 Verilen görevleri yerine getireceklerine dair öğretmenlere güvenir.

Ek 2: Serbesiyetçi Liderlik Envanteri Maddeleri

Kurum yöneticisini dikkate alarak (Okul Müdürü) Aşağıdaki yargılar için size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1 Hiçbir zaman

2 Çok seyrek

3 Ara sıra

4 Sıklıkla

5 Her zaman

1-Zor zamanlarda öğretmenler sordukları sorulara yöneticiden anında cevap alamaz.

2-Öğretmenler önemli problemlerle karşılaştığında yönetici müdahale etmez.

3-Hemen cevaplanması gereken sorulara tepki vermekte gecikir.

4-Karar verirken yeteri kadar kararlı davranmaz.

5-Öğretmenler bir problem çözmede zorlanıldığı zaman yöneticiyi bulmak neredeyse imkânsızdır.

Ek 3: Yaratıcı Liderlik Envanteri Maddeleri

Kurum yöneticisini dikkate alarak (Okul Müdürü) Aşağıdaki yargılar için size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1 Hiçbir zaman

2 Çok seyrek

3 Ara sıra

4 Sıklıkla

5 Her zaman

1-Çalışanların karşılaştıkları problemleri farklı yollarla çözmeleri için teşvik eder.

2-Hatalarını ortadan kaldırabilmeleri için öğretmenleri cesaretlendirir.

3-Sorunlara farklı açılardan bakabilmeyi gösterir.

4-Öğretmenlerin gizilgüçlerinin ortaya çıkmasına yardım eder.

5-Öğretmenleri verilen görevleri farklı yöntemlerle yapmaları için teşvik eder.

6-Öğretmenlerin sorunlara ilginç çözüm yolları ile yaklaşmalarını ister.

7-Öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur.

8-Görevleri yerine getirirken yaratıcılığı teşvik eder.

BÖLÜM VIII

Etkinlik Temelli Ders ve Sınıf Yönetimi

Abbas ERTÜRK[1]
Mehmet YÜKSEL[2]

Sınıf Yönetimi

Sınıf düzeyinde bakıldığında eğitim öğretim faaliyetlerini etkileyen bir çok unsur vardır. Bu unsurların en başında öğretmenin sınıf yönetimi gelir. Sınıf yönetimi ile öğretmen, eldeki kaynakları eğitim-öğretim amaçları doğrultusunda en verimli şekilde kullanmaya çalışır. Erdoğan'a (2019) göre sınıf yönetimi ile, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması olarak tanımlanabilir. Başka bir tanıma göre sınıf yönetimi, sınıftaki çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanması çabasıdır (Başar, 2016). Sınıf yönetimi, eğitim ortamında öğretmenlerin öğrenci davranışlarını düzenlemek ve öğrenmeyi

[1] Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla / Türkiye.
ORCID: 0000-0002-3324-6731 abbasertu@gmail.com
[2] Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara / Türkiye.
ORCID: 0000-0003-0124-1992 yukselmehmet@gazi.edu.tr

kolaylaştırmak amacıyla uygulanan strateji, yöntem ve teknikleri kapsayan bir süreçtir. Bu kavram, sınıf içerisindeki sosyal, akademik, ve fiziksel ortamın kalitesini doğrudan etkileyen kritik bir bileşen olarak görülmektedir (Jones & Jones, 2012).

Sınıf yönetimi, yalnızca disiplinle sınırlı bir yaklaşım değildir; aynı zamanda etkili öğrenme ortamları oluşturmak, öğrenciler arasında olumlu ilişkiler geliştirmek ve bireysel ihtiyaçlara uygun stratejiler belirlemekle de ilgilidir (Emmer, Evertson & Worsham, 2006). Bunun yanı sıra sınıf yönetimi sürecinde öğrencilerin motivasyonu da düşünülmektedir. Marzano'ya (2003) sınıf yönetimi, sınıfta düzenin sağlanması, öğrencilerin motivasyonlarının artırılması ve öğretim hedeflerine ulaşılmayı destekleyen planlı bir süreçtir. Bu bağlamda, öğretmenlerin liderlik becerileri, sınıf içindeki düzeni sağlama ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırma açısından önem taşır. Etkili bir sınıf yönetimi, hem öğretim hem de sosyal becerilerin gelişimini destekleyerek öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir (Wong & Wong, 2018).

Sınıf yönetiminin sadece öğretmen yetkinlikleriyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda sınıfın fiziksel düzeni, öğretim materyallerinin uygunluğu ve öğrencilerin bireysel özellikleri gibi faktörlerle de ilişkili olduğu açıktır. Öğretmenlerin, sınıf yönetimi sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak çeşitli yöntemler uygulamaları, eğitim ortamındaki etkililiği artırabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeleri ve öğrencilere uygun öğrenme ortamları sunmaları, eğitim süreçlerinde kritik bir rol oynar.

Sınıf Yönetiminin Önemi

Sınıf yönetimi, etkili bir öğrenme ve öğretim ortamının oluşturulmasında temel bir unsurdur. Öğretmenlerin sınıf içi davranışları düzenleme, öğrenmeyi destekleme ve öğrenciler arasında olumlu ilişkiler geliştirme becerisi, eğitim süreçlerinin başarısını belirleyen en kritik faktörlerden biridir (Emmer, Evertson & Worsham, 2006). Sınıf yönetiminde etkili stratejiler uygulayan

öğretmenlerin, öğrenciler arasında daha az davranışsal sorun yaşadığı ve daha yüksek akademik başarı sağladığı belirtilmektedir (Wong & Wong, 2018).

Sınıf yönetiminin önemi, yalnızca öğretmenler için değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel ve grup olarak öğrenme deneyimleri açısından da anlamlıdır. Olumlu bir sınıf ortamı, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerine ve öğrenme sürecine daha etkin bir şekilde dahil olmalarına olanak tanır.

Görüldüğü gibi sınıf yönetimin bir çok bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenlerle ilgili litaratürde birçok yayın bulmak mümkündür. Bu nedenle bu bölümde bu bileşenlerden ziyade etkinlik temelli ortamlarda sınıf yönetiminde dikkat edilmesi gerekenler ele alınacaktır. Bunu yapabilmek için sınıf yönetiminin bazen bir dersle ilişkilendirilmesi ve bu derse ilişkin etkinliklerle anlatılması uygun görülmüştür. Ders içerik temalı bir sınıf yönetiminden söz etmek sınıf ortamını daha iyi yansıması sağlanabilir. Burada seçilen ders kimya dersidir. Böylece verilmiş olan örnekler kimya dersi etkinlikleri üzerinden anlatılmıştır. Bu yöntem ile her öğretmenin, kendi dersini düşünerek, sınıf yönetimi süreçlerini kendi dersine uyarlaması daha kolay hale gelmesi amaçlanmıştır. Başka bir ifadeyle bu çalışma, sınıf yönetimini etkinliğe dayalı kimya dersi bağlamında tartışmaktadır.

Etkinlik Temelli Öğretim

Etkinlik temelli öğretim, öğretmenin ders anlatan ve öğrencinin ders dinleyen geleneksel eğitim-öğretim anlayışına zıt olarak uygulanan bir eğitim-öğretim yaklaşımıdır. Etkinlik temelli öğretimde öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir şekilde katılım gösterdiği, bilgiyi uygulayarak ve deneyimleyerek öğrendiği bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca bilgi alıcıları olmaktan çıkarak bilgi üreticisi konumuna geçmelerini ve öğrendiklerini günlük hayatta uygulamalarını teşvik eder. Etkinlik temelli eğitim, problem çözme, grup çalışmaları, projeler, oyunlar, deneyler ve rol yapma gibi etkinliklerle zenginleştirilmiş bir pedagojik yaklaşımdır. Etkinlikler sayesinde öğrenci, önceden var

olan bilgi ile etkinlik temelli öğretim sürecinde edindiği bilgiyi sentezlemesi ve kendi durumuna uyarlaması söz konusudur (Aslan & Bulut, 2021). Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve iletişim becerilerini geliştirmek ve öğrenmeyi anlamlı hale getirmektir. Eğitim sürecinde öğrenciler, etkinlikler aracılığıyla öğrenme deneyimleri kazanır ve öğretmen bu sürece rehberlik eder. Ünal ve Aksüt'e (2021) göre öğrencilerin derse karşı olan ilgilerinin devamlılığının sağlanmasında etkinlik temelli öğretim süreci büyük rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar etkinlik temelli öğretim yaklaşımının öğrencilerinin problem çözme başarısını da artırdığı göstermektedir (Küpçü, 2012).

Etkinliklerin Önemi

Öğrencilerin güvenli ve etkili bir şekilde öğrenebileceği bir ortam yaratmak, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini kullanmalarını gerektirir. Geleneksel anlamda yapılan öğretimde öğretmenin dikkat etmesi gereken sınıf yönetimi unsurları bulunmaktadır. Ancak etkinlik temelli öğretim ortamlarında, mevcut sınıf yönetimi unsurlarına ilaveten etkinliğe ilişkin unsurlar da bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenler etkinlik temelli öğrenme ortamlarında sınıf yönetimini daha kapsamlı bir şekilde düşünmeleri bir zorunluluktur. Örneğin etkinlik temelli öğrenme ortamlarındaki sınıf yönetimi, yalnızca öğrencilerin davranışlarını kontrol etmekle kalmaz; aynı zamanda laboratuvar güvenliği, ekipman kullanımı ve işbirlikçi öğrenme süreçlerini de düzenlemeyi içerir (Hofstein & Lunetta, 2004). Bu bakımdan bakıldığında etkili sınıf yönetimi stratejileri, öğrencilere hem teorik hem de deneysel çalışmalarda rehberlik ederken, aynı zamanda güvenlik standartlarını sağlamayı hedefler.

Yapılan araştırmalar, sınıf yönetiminin öğretmen tarafından yapılandırılmış olması, hem laboratuvar ortamlarında hem de sınıf içi iş birliğine dayalı etkinliklerde yaşanabilecek sorunları azalttığını göstermektedir. Tiberghien ve diğ. (2001) sınıf yönetimi uygulamalarının öğrencilerin laboratuvar etkinliklerine katılımını artırdığını ve disiplin sorunlarını azalttığını göstermektedir.

Örneğin, laboratuvar güvenliğiyle ilgili önceden yapılan bilgilendirme, öğrencilere kimyasal maddeler ve laboratuvar araç ve gereçleriyle güvenli çalışma becerisi kazandırır. Ayrıca, grup çalışması ve proje tabanlı öğrenme gibi yöntemlerin uygulanmasında, sınıf içindeki iş birliği ve iletişimi arttırdığını ifade edilmektedir (Domin, 1999).

Dersi Etkinlikleri

Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılından itibaren öğrencilerin, kendilerine sunulan bilgiyi ezberledikleri davranışçı yaklaşım modelinden (Saban, 2004), öğrenilen bilginin yorumlanarak kullanılmasının temel alındığı yapılandırmacı yaklaşım modeline geçmiştir. Bu modelde bilgi öğrenci tarafından yapılandırılmaktadır. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımda, bilgiyi aktarmak yerine bilgiyi elde etme yollarının öğretileceği zengin öğrenme ortamlarının hazırlanması gerekmektedir (Sönmez, 2024). Ders etkinliği, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ve öğretme sürecinin en önemli öğelerinden biridir (Aykaç, 2007). Ders etkinliği, öğrencilerin, eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, araştırma yapma gibi bilişsel, duyuşsal, psikometri alanındaki becerilerini kullanmasını ve geliştirmesini sağlayan, performansını değerlendirmeye yönelik çalışmalar olarak tanımlanmıştır (MEB, 2014).

Ders etkinlikleri öğrencilerin fiilen rol aldığı ve aktif olduğu süreçlerdir. Bu rol alma süreci öğrencinin motivasyonunu arttırdığı için başarısını pozitif yönde etkiler. Açıkgöz'e (1992) göre ders etkinliklerinde grubun etkisi ile öğrenme gruplarında başarının giderek arttığı saptanmıştır. Bu nedenle grup çalışması öğrenmede başarıyı arttırmada önemli bir öğretim yöntemidir. Topping'e (2005) göre araştırmalar, işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği göstermiştir.

Örneğin grup çalışması kimya dersi için düşünüldüğünde öğrencilere, kavramları ve kavram yanılgılarının farkına varmasına, bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve öğrendikleri

bilgileri gerçek dünyada uygulayabilmelerine yardımcı olur. Deneysel yapılan etkinliklerde, öğrencilerin teorik bilgilerini pratikte kullanmalarını sağlayarak, dersin daha etkili ve ilgi çekici hale gelmesini sağlar. Bu nedenle kimya ders kitapları öğrencilerin hem teorik hem de uygulamalı bilgilerini geliştirmelerini sağlayan zengin etkinliklerle desteklenmektedir. Kimya öğretiminde kullanılan etkinlik türleri, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmek, öğrenmeyi pekiştirmek ve derse olan ilgilerini artırmak amacıyla genellikle çeşitlendirilir. Bu etkinlik türlerinden dördü, eğitimde önemli bir yer tutar: Sınıf içi grup çalışmaları, proje çalışmaları, Laboratuvar deneyleri ve görsel, işitsel ve kinestetik materyal kullanımı. Bu bölümde, her bir etkinlik türünün eğitimdeki yeri ve sınıf yönetimi açısından ele alınmıştır.

1- Sınıf İçi Grup Çalışması

Grup çalışması öğrencilerin akranları ile birlikte belirli görevler üzerinde odaklanarak öğretmen rehberliğinde yürütülen bir eğitim tekniğidir. Grup çalışması geleneksel sınıf düzenine göre, öğrencilere daha rahat bir ortam sunar. Bunun birçok nedeni vardır. Örneğin öğrenciler kendi akranları ile oldukları için daha rahat görüş beyan edebilir. Erdamlar ve Demirel'e (2010) göre öğrenciler grup çalışmalarında görüşlerini daha rahat açıklarlar, farklı bakış açılarını tanımlarlar ve diğer öğrencilerle ortak anlamlar yaratabilirler.

Yapılan araştırmalar, grup çalışmasının öğrencilerin problem çözme ve analitik düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Hofstein & Lunetta, 2004). Yasul ve Samancı'ya (2015) göre sınıflarda yapılan grup çalışmaları, öğrencinin bilinç ve karakter oluşumuna önemli katkıları sağlar. Açıkgöz'e (1992) göre grup çalışması öğrencilerin iletişim kurma ihtiyaçlarına cevap verebilen, zihinsel yeteneklerini kullanmasını sağlayan, kendi öğrenmesi ile ilgili kararlar almasına olanak veren, bir öğretim yöntemidir. Bu bağlamda grup çalışmaları ortamları öğrencinin daha özgür hissettiği ve kendi kararlarını kendisinin yönetmesi için avantajlı bir ortam sunmaktadır.

Grup çalışması, öğrencilere sadece teorik bilgiyi uygulama fırsatı sunmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal ve iletişim becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunur (Johnson & Johnson, 1999). Yılmaz'a (2011) göre sosyal açıdan zayıf ya da iletişim kurmakta zorlanan öğrenciler de grup çalışmasında sosyalleştirilebilir ve topluma kazandırılabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin birbirinden öğrenmelerine olanak tanıyan bir ortam yaratarak bireysel öğrenme sürecini zenginleştirir. Bu bağlamda bakıldığında, geleneksel sınıf düzenine göre, grup çalışmalarında öğrenci daha küçük bir grup içinde bulunduğu için konuşmaya, rol almaya, bir görev üstlenmeye, çözüm önerisi geliştirmeye vs. daha cesaretli ve daha açık olur.

Grup çalışması tekniği, öğrencilerin bilimsel becerilerini geliştirmek, iş birliği yapma yeteneklerini artırmak ve deneysel süreçleri daha verimli bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için önemli bir öğretim tekniğidir. Ancak bu yöntemin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için grup dinamiklerinin iyi yönetilmesi ve her öğrencinin sürece dahil edilmesi büyük önem taşır. Her ne kadar grup çalışmasının birçok avantajı bulunsa da bu süreç bazı zorlukları da beraberinde getirir. Grup içi dengesiz iş yükü dağılımı, bazı öğrencilerin süreçten yeterince faydalanamamasına yol açabilir. Bu durum özellikle kalabalık gruplar için geçerlidir. Sınıfın mevcudu ve öğrenme ortamının kapasitesi gibi faktörler burada sınırlayıcı birer unsur olabilir. Bu tür sorunların önüne geçmek zor olsa da öğretmenlerin grup içi dinamikleri yakından takip etmesi ve gerektiğinde müdahale etmesi önemlidir. Grup çalışma tekniğinin başarıyla uygulanabilmesi için sınıf yönetiminde bazı unsurlara dikkat edilmesi gerekir. Bu unsurlar:

a. Grup Oluşturma: Grupların homojen veya heterojen yapıda oluşturulması, çalışma hedeflerine uygun bir şekilde belirlenmelidir. Bu süreçte, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, sosyal becerileri ve ilgi alanları dikkate alınmalıdır (Demirel, 2024). Ayrıca, grup büyüklüğü etkinlik türüne ve sınıfın genel yapısına uygun şekilde belirlenmelidir. Genellikle bir sınıfta en çok 5-6 grubun oluşturulması uygundur. Çünkü bir öğretmen ancak bu kadar grubu

yönlendirip kontrol edebilir. Aynı zamanda bir grup içinde en çok 3-5 öğrenci bulundurulması uygundur. Daha kalabalık bir grup, öğrencilerin grupta etkin olma düzeylerini düşürür ve grupta sorunların çıkmasına yol açar.

b. Rol Dağılımı: Her grup üyesine belirli görevler ve roller atanmalıdır. Bu görevlerin net bir şekilde tanımlanması, iş birliğini artırır ve bireysel sorumluluğu teşvik eder. Küçük yaştaki öğrenciler için bu rol dağılımı öğretmen tarafından yapılması uygunken lise düzeyindeki öğrenciler için öğretmenin rolleri belirlemesi kaydıyla, öğrencilere kendilerine bu rollerden rol seçme imkanı verilebilir.

Örneğin, kimya dersinde öğrencilere periyodik sistemde elementlerin özelliklerini öğretmek için verilen elementleri gruplarına göre sınıflandırmasına ilişkin bir grup çalışması yapılsın. Bu etkinlikteki amaç, periyodik tablodan yararlanarak verilen elementleri gruplandırmaktır. Bu etkinlikte öğrenciler elementleri gruplandırırken (sınıflarken) bu elementlerin özelliklerine dikkat etmeleri sağlanır.

Bir grup öğrenci böyle bir grup ortamında buluştuğunda grup içinde her öğrencinin belirli bir rol üstlenmesi (veri kaydedici, element özellikleri bulucu, hesaplayıcı, gözlemci vb.) sağlanır. Her öğrencinin üstlenmiş olduğu görevin tanımlı olması çalışma süreçlerini düzenli hale getirir ve öğrencilerin grup çalışması becerilerini pekiştirir. Bu yöntem, ayrıca öğrencilerin grup çalışma prosedürlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olur ve hataları minimize eder (Domin, 1999).

c. Etkili Zaman Yönetimi: Grup çalışmasının süresi belirlenmeli ve her aşamanın zamanında tamamlanması için rehberlik edilmelidir. Öğretmen, sürecin takibini yaparak zaman yönetimini desteklemelidir (Başar, 2016). Öğretmen görevleri daha küçük görevler halinde tanımlaması, sunması ve bunun sırasını belirtmesi beklenir. Bu durum öğrencilere zamanı nasıl yönetmeleri gerektiği konusunda açıklık getirir.

Örneğin kimya dersinde enerji dönüşümünü anlatmakda el yapımı piller etkinliği, elektrokimya konusunun öğretimi için etkili bir yöntemdir. Öğrenciler, limon, patates veya tuzlu su gibi malzemelerle basit piller oluşturabilir ve elektrik enerjisinin nasıl üretildiğini gözlemleyebilirler (Domin, 1999). Bu etkinlik, öğrencilerin enerji dönüşümlerini anlamalarını ve sürdürülebilir enerji ve biyoenerji kaynakları hakkında farkındalık kazanmalarını sağlar. Böyle bir deney ortamında öğrencilere verilen sürenin nasıl kullanacaklarını önce hangi bağlantıları nasıl yapacakları hakkında yöneltilen bazı sorularla öğrencilerden ortak tek bir cevap istenir. Bu sayede öğrenciler soruyu cevaplamak için kendi aralarında bir tartışma başlatırlar. Bu tartışma sürecinde öğrenciler hem kendi bilgi düzeylerini derinleştirirler, hem yeni bilgiler öğrenirler hem de bir deney sürecinde zamanın etkin kullanılması üzerinde düşünmüş olurlar.

d. İletişim ve İş Birliğini Teşvik Etme: Grup çalışmasında etkili bir iletişim ortamı oluşturulmalı, öğrenciler arasında iş birliğini teşvik edecek bir atmosfer sağlanmalıdır. Bu süreçte öğretmen, gerektiğinde rehberlik ederek grup içindeki etkileşimleri kolaylaştırabilir (Açıkgöz, 2007). Grup çalışmasında asıl beklenilen sonuç öğrenciler arasındaki iletişimden kaynaklandığı unutulmamalıdır. Öğrencilerin ortak bir fikir oluşturmaları ve bunu geliştirmeleri akran öğretiminde önemli bir unsurdur. Bilindiği gibi akran öğretiminde öğrenciler birbirlerine öğretmenlik yapar, bilgi ve beceri aktarımında bulunur. Bu yöntemde daha bilgili veya yetenekli bir öğrenci, diğer öğrencilere rehberlik ederek öğrenme sürecine katkıda bulunur. Akran öğretimi, öğrencilerin aktif katılımını destekleyerek iş birliği, iletişim ve sorumluluk gibi becerilerin gelişmesine yardımcı olur (Demirel, 2024). Bu yöntem, yalnızca öğretim yapan öğrenciye değil, öğrenen öğrenciye de fayda sağlar. Öğretim yapan öğrenci konuyu daha iyi anlar, öğrenen öğrenci ise farklı bir perspektiften bilgi edinir. Grup içinde işbirliğinde olan öğrencilerin hem kendi bilgilerini derinleştirmelerine hem de grup üyelerinden yeni bilgiler öğrenmelerine olanak tanır. Özellikle karmaşık görevlerde, grup üyeleri arasında fikir alışverişi ve

tartışmaların yapılması, görevlerin daha etkili bir şekilde tamamlanmasını sağlar (Slavin, 1996).

2. Proje Çalışmaları

Proje çalışmaları, öğrencilere araştırma yapma, bilgi toplama, analiz etme ve sunum yapma becerilerini kazandıran çalışma tekniğidir. Proje çalışmaları, öğrencilerin belirli bir problemi tanımlama, analiz etme ve çözüm üretme yeteneklerini geliştirmelerini sağlar. Öğrencilerden, yaratıcı ve özgün çözümler üreterek problem çözme becerilerini göstermeleri beklenir (Demirel, 2024). Proje çalışmaları, genellikle öğrencilerin dünyanın gerçek ve güncel problemlerine ilişkin konuları araştırmalarını sağlamak amacıyla kullanılır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin araştırma süreçlerinde bilimsel yöntemi uygulamalarını ve bireysel ya da grup olarak iş birliği yapmalarını teşvik eder (Gilbert & Treagust, 2009).

Örneğin, öğretmen çevre kimyası konusuyla ilgili verdiği proje çalışmalarıyla, öğrencilere su kirliliği, asidik yağmurlar ya da atık yönetimi gibi konular üzerinde araştırma yapmalarını, düşünmelerini ve yeni fikirler geliştirmelerini sağlayabilir. Açıkgöz'e (2007) göre proje çalışmalarında öğrencilerden, mevcut bilgi birikimlerini yaratıcı bir şekilde kullanarak yeni fikirler ve ürünler ortaya koymaları beklenir. Bu süreçte yenilikçi bir yaklaşım sergilemeleri teşvik edilir. Bu tür projeler, öğrencilerin sadece kimya konuları ile ilgili kavramları öğrenmelerine değil, aynı zamanda çevresel farkındalık geliştirmelerine de olanak tanır. Ayrıca, proje çalışmaları, öğrencilerin raporlama ve sunum becerilerini geliştirmelerini sağlar, bu da onların iletişim becerilerini artırır (Hofstein et al., 2005). Proje çalışmalarının sonunda öğrencilerden, yaptıkları çalışmayı hem yazılı bir raporla hem de sözlü bir sunumla ifade etmeleri beklenir. Bu süreç, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar.

Öğretmen, öğrencilere proje çalışmaları yaptırırken sınıf yönetiminde çeşitli stratejik unsurlara dikkat etmesi beklenir. Bu süreç hem öğrencilerin bireysel gelişimini desteklemek hem de sınıf ortamında düzeni sağlamak açısından önemlidir. Öğretmen, proje

çalışmalarını etkin bir şekilde yönetmek için yapılandırılmış süreçler ve net iletişim stratejileri kullanmalıdır. Bu stratejiler, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Bu sayede kimya dersinde proje tabanlı etkinlikler, öğrencilerin derse olan ilgilerini artırırken aynı zamanda problem çözme becerilerini de geliştirir. Öğrenciler, gerçek dünyadaki kimyasal sorunları çözmek için grup çalışmaları yaparak çeşitli kimyasal süreçleri ve tepkimeleri araştırabilirler. Örneğin, öğrencilere çevre ile ilgili bir sorununu çözme görevi verilebilir; bunun için öğrenciler kimyasal kirliliği önlemek amacıyla kimyasal arıtma süreçlerini araştırabilir ve çözüm önerileri geliştirebilirler. Bu tür projeler, öğrencilerin analitik düşünme, yaratıcı çözüm üretme ve takım çalışması gibi becerilerini geliştirir (Barron & Darling-Hammond, 2008).

Öğrencilere verilen proje çalışmalarında öğretmen, sürecin etkili ve amaca uygun şekilde yürütülmesi için önemli bir role sahiptir. Proje çalışmalarının öğrenme hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenin dikkat etmesi gereken temel noktalar aşağıda belirtilmiştir:

a. Proje Konularının Belirlenmesi: Öğretmen, proje konularını belirlerken öğrencilerin ilgi, yetenek ve düzeylerini göz önünde bulundurmalıdır. Seçilen konuların öğretim programında yer alan kazanımlarla ilişkili ve bu kazanımlara hizmet eder nitelikte olmalıdır. Demirel'e (2024) göre seçilen konular, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirecek nitelikte olmalıdır. Ayrıca, konuların müfredatla uyumlu ve öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkilendirebileceği nitelikte olması önemlidir (Karasar, 2009). Bu sayede bir yandan güncel sorunlarla ilgilenmesi öğrenciye çalışması için daha çok heyecan katarken diğer yandan verilen konuyla ilgili öğrencide duyarlılık oluşmasını sağlanmış olur.

b. Amaç ve Beklentilerin Netleştirilmesi: Öğretmen, sürecin başında projenin amaçlarını ve öğrencilerden beklenenleri net bir şekilde tanımlamalıdır. Proje süreci, görevler ve değerlendirme

kriterleri öğrencilere açıkça ifade edilmelidir (Başar, 2016). Bu, hem öğrencilerin görevlerini anlamasını kolaylaştırır hem de süreç boyunca daha az problem yaşanmasını sağlar. Bu sayede öğrencilerin sürece daha bilinçli bir şekilde katılmalarını sağlar. Ayrıca verilen görevlerin net olması öğrencilerde çalışma disiplinini pozitif yönde etkiler. Aksi halde öğrenci kendisinden neyin beklendiğini anlamadığında sistematik çalışması ve belirlenen sürede ortaya bir ürün koyması mümkün değildir.

c. Rehberlik ve Süreç İzleme: Öğretmen, proje boyunca öğrencilere rehberlik etmeli ve süreci yakından takip etmelidir. Bu süreçte, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara çözüm bulmaları için yönlendirme yapmalı ve gerektiğinde motive edici bir rol üstlenmelidir (Açıkgöz, 2007). Proje sürecinde düzenli rehberlik sağlamak, öğrencilerin motivasyonlarını artırır ve hatalarını düzeltmelerine olanak tanır. Ancak, öğretmen rehberlik ederken, öğrencilerin bağımsızlıklarını korumalarına da özen göstermelidir.

Ayrıca grup içinde iletişimin pozitif yönde devam etmesi de öğrencileri çalışmaya motive eden önemli bir unsurdur. Öğretmenin, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi teşvik etmesi beklenir (Hattie & Timperley, 2007). Sınıf içerisinde uyumlu bir öğrenme ortamı sağlamak için öğretmen, pozitif bir disiplin yaklaşımı benimsemelidir. Proje sürecinde grup üyeleri arasında karşılaşılabilecek çatışmaları önlemek veya çözmek için açık kurallar belirlenmelidir. Fidan'a (2016) göre, öğretmen gruplar arasında ortaya çıkabilecek anlaşmazlıkları yönetmede aktif bir rol oynamalıdır.

d. Kaynak ve Araçların Sağlanması: Proje çalışmalarında öğrencilerin ihtiyaç duyabilecekleri kaynaklara erişimlerini kolaylaştırmak, öğretmenin önemli görevlerinden biridir. Öğretmen, gerekli araç ve materyalleri sağlamalı veya bu kaynaklara nasıl ulaşacakları konusunda öğrencilere rehberlik etmelidir. Bu sayede öğrenciler doğru kaynaklara varması mümkün olacaktır.

e. Grup Çalışmalarının Yönetimi: Proje grup çalışması şeklinde yürütüldüğünde, öğretmen grup dinamiklerini yakından takip

etmelidir. Grup üyeleri arasında iş birliği ve adil görev dağılımı sağlanmalıdır. Johnson ve Johnson'a (1999) göre öğretmen, öğrencilerin güçlü yönlerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak grupları oluşturması önerilir. Gruplar oluşturulurken öğrencilerin sayısı, yeteneği, ilgisi ve bilgisi düşünülmelidir. Bu bakımdan öğrencilerin gruplara dağılımı doğru yapılmalıdır. Bu sayede iş birliği becerileri gelişirken öğrenciler farklı bakış açılarını deneyimleme fırsatı bulurlar. Aynı zamanda, öğretmenin grupları düzenli olarak gözlemlemesi ve gerektiğinde müdahale etmesi önemlidir.

f. Değerlendirme ve Geri Bildirim: Proje çalışmalarının değerlendirilmesi sürecinde, öğretmen hem süreci hem de ürünü dikkate almalıdır. Değerlendirme kriterleri önceden belirlenmeli ve öğrencilere iletilmelidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Ayrıca, öğretmen değerlendirme sonrasında öğrencilere yapıcı geri bildirim vererek öğrenme sürecini desteklemelidir.

g. Zaman Yönetimi: Öğretmen, proje sürecinin başından sonuna kadar zamanın etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamalıdır. Her aşamanın belirli bir süre içinde tamamlanmasını sağlamak, sürecin düzenli ve verimli ilerlemesi açısından önemlidir (Başar, 2016). Araştırmalar, öğretmenin, projeyi daha küçük aşamalara bölerek süreci yönetmesinin, öğrencilerin iş yükü ile başa çıkmasını kolaylaştırdığını göstermektedir (Papanikolaou & Boubouka, 2010). Bu sayede öğrenciler hangi zaman diliminde hangi aşamaları gerçekleştirmeleri daha açık ve net olur.

Öğretmen, proje çalışmalarında rehberlik, süreç izleme ve değerlendirme gibi rolleriyle kritik bir pozisyondadır. Etkili bir proje yönetimi için öğretmen, öğrencileri desteklerken aynı zamanda onların bağımsızlıklarını ve yaratıcılıklarını geliştirecek bir ortam sunmalıdır.

Kimya Dersi Proje Örnekleri

Kimya temalı projeler, öğrencilere teorik bilgilerini pratikte uygulama fırsatı sunar ve onların araştırma, problem çözme ve iş

birliği yapma becerilerini geliştirir. Kimya projeleri, öğrencilerin hem kimyasal kavramları hem de bu kavramların günlük yaşamla bağlantılarını anlamalarına yardımcı olur. Ayrıca, proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin derse olan ilgisini artırarak öğrenmelerini daha anlamlı hale getirir. Bu bölümde, kimya dersinde verilebilecek iki proje örneği sunulacaktır. Her iki proje de öğrencilere kimyasal süreçleri araştırma ve çözüm önerileri geliştirme fırsatı sağlamaktadır.

a. Çevre Dostu Temizlik Ürünleri Geliştirme Projesi: Bu proje, öğrencilere kimyasal ürünlerin çevreye olan etkilerini araştırma ve daha sürdürülebilir alternatifler geliştirme fırsatı sunar. Öğrenciler, ticari temizlik ürünlerinin kimyasal bileşimlerini inceleyerek, bu bileşiklerin çevre ve insan sağlığı üzerindeki potansiyel etkilerini araştırmaları sağlanır. Bu projede, öğrenciler doğal bileşenlerle yapılan temizlik ürünlerini formüle eder ve bunların etkinliğini test ederler. Örneğin, sirke, karbonat ve limon suyu gibi maddelerin temizlikteki etkinliklerini karşılaştırır.

Projede, öğrenciler ayrıca çevre dostu temizlik ürünlerinin üretim sürecindeki kimyasal reaksiyonları, kimyasal maddelerin özelliklerini ve biyolojik etkilerini inceler. Öğrenciler, ürünlerin etkinliğini test ettikten sonra, bulgularını sunarak, bu ürünlerin ticari temizlik maddelerine göre ne kadar çevre dostu olduğunu tartışarak açıklarlar. Bu proje, kimyasal reaksiyonları anlamanın yanı sıra, çevre kimyası ve sürdürülebilirlik kavramları ile ilgili öğrencilerde duyarlılık oluşturmayı da amaçlar.

b. Geri Dönüşümde Kimyanın Rolü: Plastik Geri Dönüşüm Projesi: Plastik atıkların geri dönüşümü, çevre kimyasının önemli bir alanıdır ve bu proje, öğrencilere plastiğin geri dönüşüm sürecini öğretirken, kimyasal reaksiyonları ve kimyasal maddelerin özelliklerini keşfetme fırsatı sunar. Bu proje, öğrencilere plastiklerin geri dönüştürülmesiyle ilgili kimyasal süreçleri araştırma ve bunları uygulamalı bir şekilde inceleme olanağı sağlar. Öğrenciler, çeşitli plastik türlerini örneğin günlük hayatta kulanılan plastik şişelerin en yaygın görülen çeşitleri Polietilen Teraftalat (PET) ve Polivinil

Klorür (PVC)'ü yakından incelerler ve bu plastiklerin geri dönüşüm sürecini araştırırlar.

Proje kapsamında, öğrenciler geri dönüşüm sürecindeki kimyasal reaksiyonları ve bu süreçlerin çevresel etkilerini tartışırlar. Plastiklerin işlenmesi, ısıtılması ve yeniden şekillendirilmesi gibi işlemler üzerinde düşünür. Ayrıca, geri dönüştürülmüş plastiklerin çeşitli endüstriyel ürünlerde nasıl kullanılabileceği hakkında araştırma yapar ve kendi çevresinde kullandığı ürünlerle ilgili yeni fikirler geliştirir. Proje sonunda, öğrenciler geri dönüştürülmüş plastiklerle yapılabilecek pratik ürünler tasarlarlar ve bunları sınıfta sunarlar. Bu proje, öğrencilere kimyasal dönüşüm süreçlerini öğretirken, aynı zamanda çevresel sorumluluk ve sürdürülebilirlik konularına da dikkat çeker (Thompson et al., 2009).

Kimya temalı çevreye ilişkin projeler, öğrencilerin kimya bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerine olanak tanır ve onları çevresel sorunlar hakkında bilinçlendirir. Çevre dostu temizlik ürünleri geliştirme ve plastik geri dönüşümü gibi projeler, öğrencilere sadece kimyasal süreçleri öğretmekle kalmaz, aynı zamanda çevresel sürdürülebilirlik konularına dair farkındalık yaratır. Bu tür projeler, öğrencilerin problem çözme, araştırma yapma ve grup çalışması gibi becerilerini geliştirmelerine de katkıda bulunur.

3. Laboratuvar Deneyleri

Kimya dersinin en temel etkinlik türlerinden biri olan deneyler, öğrencilerin bilimsel kavramları somutlaştırarak öğrenmelerini sağlar. Bu sayede deneyler, öğrencilerin gözlem yapma, veri toplama, hipotez test etme ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Hofstein & Lunetta, 2004). Karasar'a (2009) göre laboratuvar çalışmaları, öğrencilerde hipotez oluşturma, veri toplama, analiz yapma ve sonuç çıkarma gibi bilimsel süreç becerilerini kullanmalarını bekler. Bu beceriler, bilimsel yöntemin temel unsurlarıdır ve öğrencilerin eleştirel düşünme kapasitelerini artırır.

Ayrıca, deneysel çalışmalar sayesinde öğrenciler, kimyasal reaksiyonları ve doğal olayları kendi gözleriyle görerek teorik bilgilerini gerçek dünyada uygulama fırsatı bulurlar. Demirel'e (2024) göre laboratuvar çalışmaları, öğrencilerin sınıfta öğrendikleri teorik bilgileri pratik uygulamalarla ilişkilendirmelerini sağlar. Bu süreçte öğrencilerden, bilgiyi gerçek yaşam durumlarına entegre etmeleri ve doğanın nasıl işlediğini daha iyi kavramaları beklenir. Bu sayede öğrenci gözlem ve analiz yaparak bir taraftan gözlem yapma yeteneğini geliştirir diğer taraftan problem çözmede yaratıcılık kazanmış olur. Başar'a (2019) göre öğrencilerden deney sırasında dikkatli gözlemler yapmaları, bu gözlemleri kaydetmeleri ve elde ettikleri verileri bilimsel bir şekilde analiz etmeleri beklenir. Bu durum, onların gözlem yapma yeteneğini geliştirir. Açıkgöz'e (2007) göre, laboratuvar çalışmaları, öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözmek için yaratıcı ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirmelerini teşvik eder. Bu süreçte öğrencilerden, alternatif çözüm yolları önermeleri ve bilimsel düşünme becerilerini göstermeleri beklenir.

Laboratuvarda öğrencilere verilen deney çalışmalarından hem akademik hem de sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik çeşitli kazanımlar elde etmeleri beklenir. Deney çalışmaları, öğrencilerin teorik bilgilerini pratiğe dökmelerini sağlarken aynı zamanda bilimsel düşünme, iş birliği ve problem çözme gibi becerilerin kazandırılmasını amaçlar. Bunun yanı sıra laboratuvar süreçleri bilimsel raporlama ve sunum yapma yeteneklerini de geliştirir. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre deney çalışmalarının sonunda öğrencilerden, elde ettikleri bulguları bilimsel bir raporla sunmaları ve sözlü olarak ifade etmeleri beklenir. Bu süreç, öğrencilerin akademik yazma ve iletişim becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur. Laboratuvar çalışmalarında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken önemli unsurlar vardır. Bu unsurlar, konuların belirlenmesi, amaç ve beklentilerin belirlenmesi, rehberlik süreci ve izleme, kullanılacak maddelerin ve araç gereçlerin sağlanması, grup çalışmalarının yönetimi, değerlendirme ve zaman yönetimi unsurlarıdır. Yukarıda bu başlıklara proje

çalışmaları konusunda değinilmiştir. Bu nedenle burada tekrar edilmesine gerek duyulmamıştır. Ancak laboratuvar çalışmaların etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için bu başlıklara ek olarak güvenlik başlığına değinilmekte yarar görülmüştür. Laboratuvar ortamında öğrencilerin güvenliğinin sağlanması için öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bir dizi önemli husus vardır.

Laboratuvar, bilimsel araştırma ve öğrenme süreçlerinin gerçekleştiği, ancak aynı zamanda çeşitli potansiyel riskler taşıyan bir ortamdır. Bu nedenle, güvenlik önlemlerinin uygulanması hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin sağlığını ve güvenliğini korumak için temel bir gerekliliktir. Laboratuvarda güvenlik uygulamaları, deneylerin doğru ve etkili bir şekilde yapılabilmesi için bir ön koşul oluşturur (Hofstein & Lunetta, 2004). Elektrik ekipmanları, yanıcı, toksik ve aşındırıcı maddelerin kullanıldığı deneylerde, laboratuvar güvenliği hayati bir öneme sahiptir. Güvenlik önlemlerinin uygulanmadığı durumlarda laboratuvar kazaları hem öğrenme sürecini kesintiye uğratır hem de öğrencilerin derse olan motivasyonunu olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle laboratuvar ortamında güvenlik birinci öncelik olmalıdır.

Laboratuvar etkinlikleri başlamadan önce risk değerlendirmesi yapılması, güvenlik önlemlerinin alınmasında ilk adımdır. Öğretmenler ve laboratuvar sorumluları, deneylerin potansiyel risklerini analiz ederek, tehlikeleri minimize etmek için gerekli önlemleri almalıdır. Özellikle, yanıcı veya patlayıcı maddelerle çalışırken, uygun havalandırma ve saklama koşullarına dikkat edilmesi büyük önem taşır.

Laboratuvarda güvenlik eğitimleri ve prosedürleri, olası kazaları önlemenin en etkili yollarından biridir. Öğretmen laboratuvar ortamına girmeden önce öğrencilere güvenlik kurallarını açıklamalı ve öğrenmeleri için teorik ve pratik eğitimler verilmelidir. Örneğin, öğrencilerin kimyasalların risklerini, nelerin meydana gelebileceğini ve güvenli kullanım yöntemlerini anlamalarını sağlaması gerekmektedir. Bunun yanısıra öğretmen, güvenlik için laboratuvar ortamında bulunması zorunlu olan araç gereçlerin

bulunduğundan ve çalıştığından emin olunmalıdır. Örneğin her laboratuvarda yangın söndürücü ve göz yıkama istasyonu bulundurulması zorunludur. Ayrıca tehlikeli kimyasalların veya aletlerin kullanımı durumunda gerekli koruyucu ekipmanların (gözlük, eldiven vb.) kullanımı zorunlu tutulmalıdır. Laboratuvar güvenliğinin sağlanmasında kişisel koruyucu ekipmanların kullanımı kritik bir rol oynar. Koruyucu gözlük, laboratuvar önlüğü, eldiven ve kapalı ayakkabılar, kimyasal sıçramalara ve diğer fiziksel tehlikelere karşı koruma sağlar. Ayrıca kimyasal dökülme kitlerinin bulunması da zorunludur. Bu kitler dökülen maddeleri absorbe ve nötralize etme özelliğine sahiptir. Her konsantrasyonda etkili olan bu ürünler asit, baz, alkali, okside edici ajan, indirgen ajan ve aktif solventleri nötralize ettiği için kontrol dışı yere dökülen maddelerin tehlikeli bir hale gelmesini önler. Öğretmen bu tür önlemlerin alınmasından sorumlu kişidir.

Kimya Dersinde Örnek deneyler:

1- Bir asit-baz reaksiyonu deneyi

Bu deneyde öğrenciler, pH ölçümü yaparak asit ve bazların özelliklerini öğrenebilirler. Bu tür deneyler, öğrencilerin yalnızca kimyasal bilgilerini geliştirmelerini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda problem çözme ve analitik düşünme becerilerini de pekiştirir (Domin, 1999). Deneyler, aynı zamanda güvenlik kurallarının öğretildiği ve öğrencilerin güvenli bir şekilde laboratuvar ortamında çalışmayı öğrendikleri bir alan olarak da büyük önem taşır.

2- Çevre Kirliliği Deneyi

Kimya dersinde çevre kirliliğini ele alan etkinlikler, öğrencilerin çevresel farkındalıklarını artırır. Örneğin, kirli su numunelerinin filtreleme ve adsorpsiyon yöntemleriyle temizlenmesi üzerine bir deney yapılabilir. Bu etkinlik, su kirliliği ve arıtma yöntemleri hakkında pratik bir anlayış kazandırır ve öğrencilerin çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlar (Bretz, 2021).

3- Polimer Üretimi

Polimer sentezi, öğrencilerin kimyanın günlük yaşamla bağlantısını kurmalarına yardımcı olan bir etkinliktir. Örneğin, boraks ve beyaz tutkal kullanılarak slime yapımı gibi basit polimer üretim deneyleri, öğrencilerin polimerleşme reaksiyonlarını anlamalarını kolaylaştırır (Gilbert & Treagust, 2009). Bu tür etkinlikler, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini desteklerken, kimya dersine yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerine de katkı sağlar.

4- Kimyasal Tepkimelerin Hızı ve Katalizör Kullanımı

Kimyasal reaksiyon hızlarını öğretmek için alışılagelmiş "fil dişi macunu" deneyi uygulanabilir. Bu deney, öğrencilerin reaksiyon hızını etkileyen faktörleri (Madde cinsi, derişim, sıcaklık, katalizor ve temas yuzeyi) gözlemlemelerine olanak tanır. Eğlenceli ve dikkat çekici bir etkinlik olan bu deney, öğrencilerin kimyasal tepkimelerin günlük yaşamda nasıl işlediğini anlamalarını kolaylaştırır.

5- Karbonatlı Asit Tepkimesi

Karbonatlı asit tepkimesi, öğrencilerin gaz üretim süreçlerini gözlemlemelerini sağlayan basit bir deneydir. Bu deneyde, karbonatlı bir bileşik (örneğin, sodyum bikarbonat) bir asit (örneğin, sirke) ile reaksiyona girer ve karbon dioksit gazı üretir. Öğrenciler, reaksiyon sırasında gazın baloncuklar şeklinde çıkışını gözlemleyerek, asitlerin ve karbonatların nasıl etkileşime girdiğini öğrenirler. Bu deney, asit-baz kimyasını, gazların kimyasal reaksiyonlardaki rolünü ve madde dönüşümünü görsel olarak anlamalarına yardımcı olur. Ayrıca, bu deney öğrencilere güvenli laboratuvar uygulamaları hakkında pratik bilgiler sunar.

4. Materyal Kullanımı

Bir öğretmen ders anlatırken kullandığı materyallerle öğrencilerin dikkatini çekip hem konuyu daha iyi kavratması hem de öğretim süreçlerini daha cazip hale getirmesi mümkündür. Örneğin görsel ve işitsel materyaller, kimya öğretiminin etkili bir şekilde

yapılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Kimya derslerinde kullanılan görsel materyaller (grafikler, çizimler, animasyonlar, vb.) ve işitsel materyaller (videolar, sesli anlatımlar, vb.) öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekler ve soyut kimyasal kavramların daha anlaşılır hale gelmesine yardımcı olur.

a. Görsel Öğrenme Stili

Görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler, bilgiyi görsel araçlar aracılığıyla daha etkili bir şekilde öğrenirler. Bu öğrenciler, görseller, diyagramlar, grafikler ve renkli materyaller gibi araçlarla bilgi edinmeyi tercih ederler (Fleming, 2001). Derste görsel öğrenme stiline hitap eden etkinlikler, öğrencilerin soyut kavramları somut hale getirmelerine yardımcı olur. Maddelerin moleküler yapıları, kimyasal reaksiyonlar ve atom modelleri gibi konular, görsel materyallerle desteklendiğinde daha anlaşılır olur.

Örneğin, kimya dersinde suyun moleküler yapısını ve atom bağlarını anlatan bir etkinlik düzenlenebilir. Bu etkinlik üç boyutlu modellerin veya dijital simülasyonların kullanımıyla zenginleştirilebilir. Öğrenciler, bu tür görseller aracılığıyla moleküllerin nasıl şekillendiğini ve reaksiyonları nasıl gerçekleştirdiğini daha net bir şekilde kavrayabilirler. Ayrıca, kimyasal reaksiyonların aşamalarını gösteren üç boyutlu görseller ve animasyonlar, öğrencilerin bu süreçleri takip etmelerini ve anlamalarını kolaylaştırır. Bu tür görsel materyaller, öğrencilerin bilgiyi uzun süre hatırlamalarına yardımcı olur.

Bunun yanısıra grafikler ve Şemalar kullanılarak da kimyasal reaksiyonlar ve süreçlerini göstermek öğrencide kalıcı bilgi oluşmasına yardım eder. Bu grafiklerin öğrencilerle birlikte hazırlanması da mümkündür. Kimya dersinde grafikler ve şemalar, deney sonuçlarının analizi veya bir reaksiyonun enerji profili gibi konularda kullanılabilir. Örneğin, entalpi değişimlerini gösteren bir enerji diyagramı, ekzotermik ve endotermik reaksiyonlar arasındaki farkı görselleştirmek için etkili bir araçtır (Treagust, Duit, & Fraser, 1996).

b. İşitsel Öğrenme Stili

İşitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler, bilgiyi dinleyerek daha etkili bir şekilde öğrenirler. Bu öğrenciler, öğretmenin anlatımlarından, derslerdeki sesli açıklamalardan ve tartışmalardan faydalanarak öğrenme süreçlerini geliştirirler (Fleming, 2001). Kimya dersinde işitsel öğrenme stiline hitap eden etkinlikler, öğrencilere konuları dinleme, sesli açıklamalar, soru cevap ve grup tartışmaları aracılığıyla öğretmek için etkili bir yöntemdir.

Örneğin, kimya dersi sırasında öğrencilerin farklı sabun türlerinin oluşmasındaki kimyasal reaksiyonu dinleyerek anlatmalarını sağlayan etkinlikler düzenlenebilir. Öğrenciler, sesli anlatımlar ve öğretmenin açıklamalarıyla konuya dair daha derin bir anlayış geliştirebilirler. Ayrıca, video veya podcast gibi işitsel materyaller de dersin işitsel öğrenme stiline uygun hale getirilmesine yardımcı olabilir. Bu tür materyaller, öğrencilere kimyasal reaksiyonları ve moleküler yapıları sesli anlatımlar aracılığıyla öğretirken, dersin daha dinamik ve ilgi çekici hale gelmesini sağlar (Mayer & Moreno, 2003).

Laboratuvar deneylerinin videoları sırasında sesli açıklamalar kullanılarak öğrencilerin kimyasal süreçleri adım adım takip etmesi sağlanabilir. Örneğin, titrasyon deneyi sırasında hangi kimyasalların kullanıldığını ve reaksiyonun nasıl gerçekleştiğini açıklayan bir ses kaydı kullanılabilir (Kozma, 2003). Ayrıca bazı reaksiyonların çıkardığı sesler (örneğin, magnezyumun yanması sırasında çıkan ses veya hidrojen gazının patlaması) öğrencilere kimyasal süreçlerin etkisini duyusal olarak hissettirebilir. Bu, öğrencilerin kimyayı daha ilginç ve canlı bir şekilde algılamasına katkı sağlar (Koumi, 2006).

c. Kinestetik Öğrenme Stili

Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler, bilgiyi hareket ederek ve fiziksel etkileşimde bulunarak öğrenirler. Bu öğrenciler, ders sırasında aktif olarak hareket etmek, deneyler yapmak ve fiziksel araçlarla etkileşimde bulunmak suretiyle daha iyi öğrenirler

(Gardner, 1993). İşlenen ders, kinestetik öğrenme stiline hitap eden etkinliklerle zenginleştirildiğinde, öğrencilerin kavramsal anlayışları güçlenebilir ve dersle olan bağları kuvvetlenebilir.

Örneğin kimya dersinde, asit ve bazların nasıl nötrleşme reaksiyonu verdiğini anlatmak için, kinestetik öğrenme stiline yönelik etkinlikler yapmak için bazı öğrencilere ayrı ayrı H ve Cl etiketleri bazı öğrencilere ise Na ve OH etiketleri yapıştırılır. Daha sonra bu öğrencilere + ve – yük verilince, H etiketi taşıyan öğrenci OH etiketi boşta duran öğrenciye doğru gider ve ona tutunur ve bu öğrenciler bir tarafta toplanır, benzer şekilde Na etiketi taşıyan öğrenci Cl etiketi taşıyan öğrenciye doğru gider ve ona tutunur ve bu öğrenciler bir tarafta toplanır. Öğrenciler arasında böyle bir hareketlilik hem sınıfta sıcak bir iklimin oluşmasına yol açar hem de öğrenciler kinestetik zekalarını kullanarak sofra tuzu oluşumunun kimyasal reaksiyonunu kavramış olurlar. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha uygun bir şekilde dersin işlenmesini sağlar ve genel öğrenme başarısını artırır. Öğrencilere moleküler yapıları modelleme veya kimyasal bileşenleri karıştırma gibi fiziksel etkileşimlerde bulunmalarını sağlayan etkinlikler, onların daha aktif öğrenmelerine olanak tanır. Berk'e (2009) göre bu tür etkinlikler, öğrencilerin kimyasal kavramları daha derinlemesine anlamalarını sağlar ve aynı zamanda derse olan ilgilerini artırır.

Etkinliklerin Birlikte Kullanımı

Deneyler, proje çalışmaları ve görsel işitsel materyallerin birlikte kullanımı, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirir. Bu etkinlikler, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap eder ve bilgilerin pekiştirilmesini sağlar. Örneğin, bir proje çalışması sırasında yapılan deneyler, görsel materyallerle desteklenebilir ve öğrencilerin hem görsel hem de deneysel yollarla öğrenmeleri sağlanabilir. Bu tür bir bütünleşik yaklaşım, birden fazla zeka türüne hitap ettiği için, farklı zeka türüne sahip öğrencilerin kimya dersine olan ilgisini artırır ve akademik başarıyı olumlu yönde etkiler. Derste materyallerin kullanımı, öğrencilerin konuları daha

kolay anlamalarını sağlarken, öğrenme sürecini daha etkileşimli hale getirir. Bu materyallerin bilinçli bir şekilde seçilmesi ve pedagojik amaçlarla uyumlu bir şekilde kullanılması, öğrencilerin ders konularında daha başarılı olmalarını destekler.

Değerlendirme ve Geri Bildirim

Öğrencilerin kavrayışını ve öğrenme süreçlerini geliştirmek için etkili değerlendirme ve geri bildirim uygulamaları önemlidir. Değerlendirme ve geri bildirim süreci, öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini ve hangi konularda destek almaları gerektiğini belirlemeye yardımcı olur. Aynı zamanda geri bildirim öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirmelerine yardımcı olacak önemli bir araçtır. Değerlendirme, sadece öğrencilerin bilgi seviyelerini ölçmekle kalmaz, aynı zamanda öğretim yöntemlerinin etkinliğini değerlendirmeye de olanak tanır. Öğretmene ders anlatımında nelere dikkat etmesi gerektiğini düşündürür. Gerektiğinde daha iyi sonuçlar elde etmek için öğretmen planlarında değişiklik yapar. Bu bölümde, kimya dersinde değerlendirme ve geri bildirim uygulamaları iki ana başlık altında incelenmiştir. Bunlar, etkinlik sonu değerlendirme ve öğrenci geri bildirimi.

Etkinlik Sonu Değerlendirme

Etkinlik sonu değerlendirme, öğrencilerin öğrenme etkinliklerinin sonunda gerçekleştirilen ve öğrencilerin derse ilişkin bilgilerini ve becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir değerlendirme yöntemidir. Kimya dersi gibi pratik ve teorik bilgilerin harmanlandığı derslerde, etkinlik sonu değerlendirme, öğrencilerin derse ne kadar hakim olduklarını görmek için önemli bir fırsattır (Black & Wiliam, 1998). Bu değerlendirme öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemelerine yardımcı olurken, hangi konularda eksik bilgiye sahip olduklarını saptamaya da olanak tanır.

Derste etkinlik sonu değerlendirme, genellikle yazılı sınavlar, kısa testler, grup sunumları veya projeler şeklinde de olabilir. Örneğin, bir deneyin sonunda yapılan değerlendirme,

öğrencilerin hem teorik bilgilerini hem de pratik becerilerini ölçmek için kullanılabilir. Ayrıca, öğretmenler bu değerlendirme aracılığıyla öğrencilerin kimyasal süreçleri anlama düzeylerini ölçebilir ve kavramların doğru anlaşılmadığı durumları tespit edebilirler. Etkinlik sonu değerlendirme, aynı zamanda öğrencilerin öğrendikleri bilgileri ne kadar kalıcı hale getirebildiklerini görmek için de kullanılır. Öğrencilerin uygulamalı deneyler ve simülasyonlar gibi etkinliklere katıldıklarında, bu tür değerlendirmelerle öğrendikleri bilgileri ne kadar derinlemesine kavrayıp kavrayamadıkları ölçülür. Bu, öğretmenlerin dersin içeriğini ve öğretim yöntemlerini gerektiğinde gözden geçirmelerini sağlar. Etkinlik sonu değerlendirmeler, aynı zamanda öğretmene sonraki aşama için bilgi sağlar. Örneğin öğrencilerin etkinlik yapılan konularda desteğe ihtiyaçları var mı? Varsa hangi öğrencinin hangi konularda desteklenmesi gerekir gibi bilgiler etkinlik sonu değerlendirme sayesinde ortaya çıkar.

Geri Bildirim

Geri bildirim, değerlendirme sonucunda öğrencilere yapılan dönütlerdir. Etkili bir geri bildirim, öğrenmeyi destekleyen, geliştirici ve motive edici olmalıdır. Geri bildirimin temel özellikleri şunlardır (Demirel, 2024):

Hedefe Odaklılık: Geri bildirim, belirlenen öğrenme hedefleriyle uyumlu olmalıdır.

Zamanında Verilmesi: Geri bildirimin, öğrenci hatalarını düzeltebilmesi için kısa süre içinde sunulması gerekir.

Yapıcı ve Açıklayıcı Olması: Geri bildirim, öğrencilere neyi doğru yaptıklarını ve hangi alanlarda gelişmeleri gerektiğini açıkça ifade etmelidir.

Öğrenci Katılımını Sağlama: Öğrencilere, verilen geri bildirim üzerinde düşünme ve kendilerini geliştirme fırsatı verilmelidir.

Değerlendirme ve geri bildirim, öğretim sürecinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yönlendirilmesine olanak sağlar.

Öğrenciler, aldıkları geri bildirim sayesinde hatalarını fark ederek öğrenme süreçlerini geliştirebilirken, öğretmenler de geri bildirimler aracılığıyla öğretim stratejilerini değiştirebilirler. Eğitimde değerlendirme ve geri bildirim, öğrenme süreçlerini sürekli iyileştirmek için kullanılan vazgeçilmez araçlardır. Etkili değerlendirme yöntemleri ve yapıcı geri bildirimler, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra öğrenme motivasyonlarını ve öz farkındalıklarını geliştirmede de kilit bir rol oynar.

Görüldüğü gibi etkinliğe dayalı öğretim sınıfta öğretmenin hedeflediği noktaya daha iyi varmasını sağlamaktadır. Ancak bunu yapması için ve sürecin doğru yönetilmesi için öğretmene daha çok sorumluluk düşmektedir. Bu nedenle geleneksel öğretimde öğretmenin sınıf yönetiminde dikkat etmesi gereken noktaların yanı sıra daha farklı noktalara dikkat etmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. Kanyılmaz Matbaası.

Açıkgöz, Ü. K. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma, uygulama*. Uğurel Matbaası.

Aslan, S. & Bulut, B. (2021). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin kullanılmasının öğrencilerin çevresel okuryazarlık düzeylerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies, 8*(1), 85-108.

Aykaç, N. (2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8* (2), 19-35.

Barron, B. & Darling-Hammond, L. (2008). How can we teach for meaningful learning? In Linda Darling-Hammond (Ed.) *Powerful learning: What we know about teaching for understanding* (11-70). Wiley.

Başar, H. (2016). *Sınıf Yönetimi*. (20. Baskı). Anı Yayınları.

Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and MTV in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching & Learning, 5*(1), 1-21.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Demirel, Ö. (2024). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. (32. Baskı). Pegem Akademi.

Domin, D. S. (1999). A review of laboratory instruction styles. *Journal of Chemical Education, 76*(4), 543–547. https://doi.org/10.1021/ed076p543

Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Worsham, M. E. (2006). *Classroom management for middle and high school teachers* (17th ed.). Pearson.

Erdamlar, G. K. ve Demirel, H. (2010). Öğretmen adaylarının grup çalışmalarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 205-223.

Erdoğan, İ. (2019), *Sınıf yönetimi –Ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. Alfa Yayınları.

Fleming, N. D. (2001). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. VARK Learn Limited.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gilbert, J. K., & Treagust, D. F. (2009). Multiple representations in chemical education. Springer Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8872-8

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education, 88*(1), 28–54. https://doi.org/10.1002/sce.10106

Hofstein, A., Shore, R. & Kipnis, M. (2004). Providing high school chemistry students with opportunities to develop learning skills in an inquiry-type laboratory: A case study. *International Journal of Science Education, 26*(1), 47-62. https://doi:10.1080/0950069032000070342

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice, 38*(2), 67-73.

Jones, V. F., & Jones, L. S. (2012). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (10th ed.). Pearson Education Canada.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Koumi, J. (2006). *Designing Video and Multimedia for Open and Flexible Learning*. Routledge.

Kozma, R. B. (2003). The material features of multiple representations and their cognitive and social affordances for science understanding. *Learning and Instruction, 13*(2), 205-226. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00021-X

Küpcü, A.R. (2012). Etkinlik Temelli öğretim yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin orantısal problemleri çözme başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(3), 175-206

Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.

Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist, 38*(1), 43-52. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6

MEB (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat? Mevzuat No=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 adresinden 23.01.2024 tarihinde alındı.

Papanikolaou, K. A., & Boubouka, M. (2010). Promoting collaboration in a project-based e-learning context. *Journal of Research on Technology in Education, 43*(2), 135-155.

Saban, A. (2004). Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar. (5. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*(2), 119-144. https://doi.org/10.1007/BF00117714

Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology, 21*(1), 43–69. https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0004

Sönmez, V. (2024). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. (21. Baskı). Anı Yayıncılık

Thompson R. C., Moore C. J., Vom Saal F. S. & Swan S. H. (2009). Plastics, the environment and human health: current consensus and future trends. *Philosophical Transactions of The Royal Society, 364, 2153-2166*. https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0053

Tiberghien, A., Veillard, L., Le Maréchal, J.-F., Buty, C. and Millar, R. (2001), An analysis of labwork tasks used in science teaching at upper secondary school and university levels in several European countries. *Sci. Ed., 85*: 483-508. https://doi.org/10.1002/sce.1020

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology, 25*(6), 631–645. https://doi.org/10.1080/01443410500345172

Treagust, D. F., Duit, R., & Fraser, B. J. (1996). Improving teaching and learning in science and mathematics (Ways of Knowing in Science). Teachers College Press.

Ünal, M., & Aksüt, P. (2021). 4-6 yaş çocuklarına etkinlik temelli STEM eğitiminin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 5(1), 109-134. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202151290

Wong, H. K., & Wong, R. T. (2018). *The first days of school: How to be an effective teacher*. (th ed.). Harry K. Wong Publications.

Yasul, A.F. ve Samancı, O. (2015). Sınıf öğretmenlerinin 'grup çalışmaları'na ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Iğdır University Sosyal Bilimler Dergisi* (7), 131-156

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM IX

Öğretmenlerin Kurum Liderlerine Güven Düzeylerinin İncelenmesi

Gökhan ÖZBERK[1]
Ahmet KAYA[2]

1.GİRİŞ

Öğretmenlerin örgütsel lidere güven algı düzeylerinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde sırasıyla; araştırmanın problem durumu, amacı, problemi, araştırma alt problemleri, önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve araştırmayla ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

---

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kahramanmaraş / Türkiye. Orcid: 0009-0006-7089-8321, gokhanozberk46@gmail.com

[2] Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kahramanmaraş / Türkiye. Orcid: 0000-0001-8899-9178, ahmetkaya@ksu.edu.tr

Bu çalışma, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Ahmet KAYA danışmanlığında 2024 yılında tamamlanan "Öğretmenlerin Kurum Liderlerine Güven Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesinden üretilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Liderlik, bir kişinin ortak bir hedefe ulaşmak için grup üyelerini yönlendirdiği zaman dilimidir. Liderlik, hedefe ulaşılana kadar geçen süreçteki koşullara göre şekillenen çok boyutlu bir durumu ifade etmektedir (Northouse, 2015: 48). Dolayısıyla artan rekabet koşullarında örgütlerin başarılı bir şekilde var olabilmeleri için liderlerin karar verme becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Bass ve Riggio, 2006). Gibb'e (1954) göre liderlik, gruptaki herkes arasında paylaşılan bir durumdur (Akt. Gültekin, 2012). Spillane, Halverson ve Diamond (2001) liderlik sürecini farklı bir yönden değerlendirirken "paylaşılan liderlik" kavramına değinmiş ve bu yaklaşımı lider ve grup üyelerinin dans ederek birlikte hareket etmesi olarak tanımlamışlardır. Bu tanımdan yola çıkarak, kurumdaki öğretmen, eğitim çalışanları ve idarecilerin aynı amaca hizmet etmelerinin ve uyum içinde olmalarının performanslarını olumlu yönde etkileyeceği sonucuna varılmaktadır. Hulpia, Devos ve Rosseel'e (2009) göre liderliğin alt boyutlarından biri olan lider-takım uyumu, kurumdaki çalışanların kurumsal bağlılığını artıran bir unsurdur. Çünkü örgüt içerisinde görev ve sorumluluklar tüm ekip üyeleri arasında dağıtılır. Bu nedenle takımın tüm üyelerinin kendilerine özgü bakış açıları ve yetenekleri olması, liderliğin tek bir kişi yerine takımdaki bireylere dağıtılması düşüncesini doğurmuştur (Albert ve Davia 2005). Bu yaklaşımla, lider-ekip uyumu tanımında müdürlerin ilk liderler olduğu düşünülse de, okul hedeflerinin gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin de sorumlulukları bulunmakta, öğrenciler ve hatta veliler de lider-ekip uyumu tanımına dahil edilmektedir (Heck ve Hallinger, 2009).

Bu çalışmada öğretmenlerin lidere güven algılarının incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada cinsiyet, yaş, medenî durum, öğrenim seviyesi, okul türü, meslekî kıdem, okuldaki hizmet süresi, okul çevresinin sosyo-ekonomik durumu, aylık gelir, memnuniyet durumu değişkenlerine göre öğretmenlerin lidere güven algılarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı, Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Bu çalışmada öğretmenlerin lidere güven algı düzeylerinin belirlenmesi ve birtakım demografik değişkenlere göre incelenmesi hedeflenmektedir. Ortaya konulan genel hedefe göre alt hedefler belirlenmiş ve aşağıdaki değişkenler baz alınarak incelenmiştir.

1. Öğretmenlerin lidere güvenlerine ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin lidere güven algıları;

a. Cinsiyet,

b. Yaş,

c. Medenî durum

d. Öğrenim seviyesi

e. Okul türü,

f. Meslekî kıdem,

e. okuldaki hizmet süresi

g. Okul çevresinin sosyo-ekonomik durumu

h. Aylık gelir memnuniyet durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada öğretmenlerin lidere güven algı düzeylerinin tespiti ve çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Lidere duyulan güven öğretmenlerin örgütün amaç ve değerlerine uyum sağlamalarını, örgütsel bağlılık düzeylerinin ve mesleki verimliliklerinin artmasını, örgüt kültürünü geliştirmelerini, örgütsel motivasyonlarının artmasını sağladığı yadsınamaz. Lidere güven düzeyleri yüksek olan çalışanların örgütü daha başarılı kılmaları beklenir. Lidere güven düzeyi düşük olan çalışanlarda ise örgütsel sessizlik, örgütsel sinizm, motivasyon düşüklüğü gibi olumsuz durumlar ortaya çıkar. Bir okulda

öğretmenlerin lidere güven düzeyleri okulun başarısını doğrudan etkileyen en önemli olgulardan biridir.

1.4. Sayıltılar

Araştırmanın sayıltıları aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Örneklem grubunun evreni istenilen düzeyde ifade ettiği varsayılmıştır.
2. Veri toplama araçlarını cevaplayan öğretmenlerin sorulara tarafsız olarak yaklaşıp doğru cevaplar verdiği varsayılmıştır.
3. Veri toplama araçlarındaki soruların araştırmaya katılan öğretmenlerin lidere güven algı düzeylerini ortaya çıkaracak seviyede olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda ifade edilmiştir.

Araştırma, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş ilininDulkadiroğlu ve Onikişubat ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı temel eğitim ve ortaöğretim okullarında çalışan ve araştırmaya katılan kadrolu, sözleşmeli 250 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Örgüt: "Aynı amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birliktir" (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.).

Lider: Ortak amca ulaşmak için grubu etkileyen ve yönlendiren kişidir.

Eğitim Çalışanı: Eğitim öğretim hizmetinin herhangi bir kademesinde görev alan kişidir.

Öğretmen: alan kişidir. Alan eğitimi, pedagojik formasyon gibi süreçlerin ardından göreve başlayan ve görevi bilgi öğretmek olan kimsedir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, örgüt, güven ve liderlik kavramlarının teorik temelleri üzerinde durulacaktır. Öncelikle liderlik kavramı, liderlik çeşitleri, liderliğin tarihsel gelişimi, güven kavramı, lidere güven, okullarda liderlik ve güvenin önemi, örgüt kavramı üzerinde durulacaktır.

2.1. Örgüt

Her toplum ihtiyaçlarını gidermek, toplumsal yapısını geliştirmek ve yaşanılan sorunlara çözüm üretmek için kurumlara ihtiyaç duyarlar. Kurumlar bu ihtiyaçlara cevap verirler (Terzi, 2000, s.1). Örgüt ise ortak bir amacı gerçekleştirmek için en az iki kişinin oluşturduğu birimlerdir. Örgütler örgüt üyelerinin varlığı sayesinde anlam kazanırlar. Örgütlerin amaca ulaşabilmeleri için hiyerarşik bir yapılarının olması gerekir. Bu yapı içerisinde örgüt liderleri hem örgüt içi ilişkiler hem de amaca ulaşmada en önemli aktörlerdir.

2.2. Güven

Güven kavramı, insan ilişkilerinde temel bir rol oynayan ancak tanımlaması zor bir kavram olarak kabul edilmektedir. TDK'ye göre güven, hem korku ve çekinmeksizin inanma ve bağlanma duygusu olarak tanımlanabilir, hem de yiğitlik ve cesurluk anlamına gelebilir. Literatürde, güvenin tanımı konusunda tam bir görüş birliği olmasa da genel bir kabul vardır.

Güven, bireyler arasındaki ilişkilerde temel bir unsurdur ve insanların birbirlerine karşı olumlu beklentiler içinde olmalarını sağlar. Özellikle sosyal hayatta, yazılı anlaşma olmadan da güven duygusunun varlığı insanların bir arada olmalarını sağlar, ancak aynı zamanda risk içerir. Güven kavramı soyut bir değerdir ve farklı durum ve koşullarda farklı eylemler gerektirebilir.

Toplumsal olarak, bazı ülkeler yüksek güven düzeyine sahipken bazıları düşük güven düzeyine sahiptir. Bu durum, toplumların sosyal sermaye düzeylerini etkiler. Güven olmadan hiçbir kuruluş hedeflerini gerçekleştiremez veya iyi yönetemez. İşbirliği ve ekip

çalışması için güvenin sağlanması önemlidir, çünkü güvensizlik insanları değişime karşı dirençli hale getirir.

Özellikle eğitim örgütleri olan okullarda, güvenli ve güven verici bir ortamın oluşturulması öğretim verimliliği için kritik öneme sahiptir. Bu çalışma, ilköğretim okullarında okul yöneticilerine duyulan güven düzeyini değerlendirerek, güvenin artırılması ve gelecek çalışmalara yol göstermesi amacını taşımaktadır.

.3. Güven Türleri

Güven kavramı üzerine yapılan çalışmalar, farklı yazarların ve araştırmacıların güvenin çeşitli boyutlarını ortaya koyduğunu göstermektedir. Örneğin Strickland (1958), güvenin yardımseverlik gibi önemli bir boyutu olduğunu vurgulamıştır, özellikle örgüt içinde yardımseverliğin değeri büyüktür. Deutsch (1958) ise güvenin öngörülebilirlik boyutunu vurgulayarak, güvenin beklenen davranışları tahmin edilebilir kıldığını belirtmiştir. Hovland ve Kelley (1953) ise motivasyonun güvenin temel özelliklerinden biri olduğunu vurgulamışlardır.

Güven kavramının gelişimi 1960'lı yıllardan itibaren çeşitli katkılarla şekillenmiştir. Giffin, güven kavramında uzmanlığa odaklanırken, Kwant güvenin farklı boyutları üzerine çalışmalar yapmıştır. 1970'lerde Frosrt özgeciliğe, Gabarro ise güvenin iş karakteri, yargılama ve sezgi gibi çeşitli boyutlarını incelemiştir. 1980'lerde Butler ve Cantrell güven kavramını tutarlılık açısından ele almışlardır, 1990'larda ise Sitkin ve Roth güven kavramını uygunluk açısından tartışmış ve yeni yaklaşımlar getirmişlerdir.

Swan ve Travick (1987) tarafından geliştirilen güven boyutları doğrultusunda, güven kavramı beş ana boyutta değerlendirilebilir. Bu boyutlar şunlardır: bağımlılık/güvenilirlik, dürüstlük, kabiliyet,

alıcının ve satıcının eğilimi, arkadaşlık. Bu yapısal boyutlar, güven kavramının çeşitli yönlerini anlamak ve sınıflandırmak için önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, güvenin sınıflandırılması konusunda bazı zorluklar olduğu ortaya çıkmaktadır. Farklı yazarlar farklı güven türlerini ortaya koymuşlardır ve güven kavramı genellikle "kişisel güven" ve "kişisel olmayan güven" şeklinde iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Kişisel güven günlük hayatta bireyler arasındaki ilişkilerde kullanılırken, kişisel olmayan güven daha çok örgütsel ilişkilerde önem taşır.

2.3.1 Hesaplanmış Güven

Hesaplanmış güven, bireylerin davranışlarını hesaba katarak karşı tarafa güvenmeleridir. Bu güven biçimi, kişinin duygusal veya sezgisel olarak değil, daha çok karşısındaki kişinin eylemlerinin sonuçlarını hesaplayarak belirlenir. Hesaplanmış güven, bireyin karşısındaki kişiye güvenmesinin maliyetini, getireceği faydaları ve olası zararları analiz etmesini içerir. Halis'e göre, bu tür güven, konuşmaların getireceği fayda ya da zararı hesaba katarak hareket etme biçimidir (2007:190).

Hesapçı güvenlik, güvenen ve güvenilen arasındaki riski azaltma amacı güder. Bu ilişki rasyonel düşünce ve maksimum fayda hesaplamalarına dayanır. Uzbilek'e göre, hesapçı güvenlikte önemli bir nokta, sosyal normların bu ilişkiye etkisidir; güvenilen kişinin tepkisi sosyal normlardan etkilenebilir ve bu da güvenin tahmin edilmesini ve hesaplanmasını zorlaştırabilir (2006: 12).

Bu güven türü, güvenin en zayıf biçimidir çünkü karşı tarafın zarar verici davranışları durumunda bireyin elde edeceği fayda ya da zararlar analiz edilmeden belirlenir. Kamer'e göre, hesaplanabilir güven, karşı tarafın niyeti veya yetkinliği hakkında güvenilir bilgilere dayalı olumlu algılar içerir (2001:39-40).

2.3.2 Bilgi Temelli Güven

İkinci güven biçimi olarak tanımlanan bilgiye dayalı güven, karşılıklı iletişim ve bilgi paylaşımı üzerine kuruludur. Bu güven biçimi, tarafların birbirleri hakkında sahip oldukları bilgiye dayalı olarak ortaya çıkar. Rademarkers'a göre, bilgiye dayalı güven, tarafların birbirlerini yeterince tanıma ve davranışlarını tahmin edebilme yetilerine dayanır (2000:140). Bu tür güven ilişkisi, tehdit ya da korku ile değil, bilgiye dayalı olumlu beklentilerin varlığıyla şekillenir.

Dietz'e göre, bilgiye dayalı güvende kişinin diğer kişiye ilişkin beklentileri, deneyimle doğrulanırsa güven giderek daha sağlam bir temele oturur (2004:6). Düzenli iletişim, bu güven biçiminde kilit bir süreçtir çünkü doğru ilişkilerin kurulmasını, istenen bilgilerin elde edilmesini ve paylaşılmasını sağlar, ayrıca ortaya çıkan sorunların ve çatışmaların çözümüne yönelik yaklaşımlar geliştirilmesine olanak tanır.

Balay'a göre, bilgi temelli güvenin bir diğer önemli özelliği ise taraflar arasında karşılıklı ilişkilerin ilerletilmesidir. Bu, tarafların birlikte verimli bir şekilde çalışıp çalışmayacağının belirlenmesine yardımcı olur ve tarafların birbirleri hakkında daha fazla bilgi edinmelerini teşvik eder (2000:16).

2.3.3 Özdeşleşmeye Dayalı Güven

Rempel ve Holmes'un (1989) belirttiği gibi, bir birey diğer kişinin görüşlerini onayladığında, güven süreci aktif hale gelir. Bu durumda, birey karşısındakinin tutum ve davranışlarını tahmin edebildiği ve ona saygı duyduğu sürece, karşılıklı güven ve bağlılık gelişir. Kamer'a göre (2001), diğer kişinin iyi niyetle karşılık

vermesi durumunda bu ilişki daha da güçlenir ve güven duygusu sağlamlaşır.

Özdeşleşme temelli güven ise, karşılıklı olarak birbirlerini anlama ve birbirlerinin isteklerini takdir etme üzerine kuruludur. Lewicki ve Bunker (1998) bu güven türünü, kişiler arası ilişkilerin gelişmesine ve karşılıklı güvenin sağlanmasına bağlarlar. Özdeşleşme temelli güvende, taraflar hem bilgi sahibi olup hem de karşılıklı olarak birbirlerini tanır ve güveni korumak için gerekli adımları atabilirler. Bu tür güven, hesaplamalı ve bilgi temelli güvene ek olarak, koşulsuz bir güven olarak da adlandırılabilir.

McKnight, Cummings ve Chervany (1998), güvenin farklı türlerine ek olarak kuruma dayalı güveni de tanımlarlar. Kurum temelli güven, yasal sistemler, sosyal normlar ve kurumsal faktörlere dayalı olarak ortaya çıkar. Özellikle işbirliği, çatışma yönetimi ve sosyal bağlam gibi unsurlar kurum temelli güvenin oluşumunda önemli rol oynar. Bu güven türü, çalışanların örgütün işleyişine olan inancını güçlendirir ve daha fazla risk alma eğilimlerini azaltabilir (Rousseau, 1998).

Bu tanımlar ve sınıflandırmalar, örgütsel güvenin anlaşılmasında temel bir yapı oluşturur ve güvenin iş yaşamındaki önemini vurgular.

2.4 Güvenin Boyutları

Güven kavramı, farklı disiplinlerde ve bağlamlarda çeşitli boyutlarıyla ele alınmış ve tartışılmıştır. Özellikle güvenin ekonomik, sosyolojik, psikolojik ve örgütsel boyutları önemli teorik çerçeveler olarak literatürde yer almaktadır.

Ekonomik boyut açısından, güven genellikle ekonomik ilişkilerde karşılıklı risk algısının azaltılması ve işbirliği yapma kapasitesini artırma işlevi gördüğü şekilde ele alınır. İş dünyasında, güvenin varlığı işlem maliyetlerini düşürebilir ve işbirliği potansiyelini artırabilir (Zak, Knack, 2001).

Sosyolojik boyutta, güven toplumsal ilişkilerin ve sosyal

sermayenin temel bir unsuru olarak kabul edilir. Toplumda güvenin varlığı, bireyler arası ilişkilerde daha sağlam dayanaklar oluşturabilir ve toplumsal kohezyonu güçlendirebilir (Putnam, 2000).

Psikolojik boyut ise bireylerin kişisel yaşamlarında güven duygusunu nasıl algıladıkları ve deneyimledikleriyle ilgilidir. Bireyin çevresindeki insanlara güveni, psikolojik sağlık ve refah açısından önemlidir ve kişinin genel iyilik halini etkileyebilir (Rotter, 1967).

Örgütsel boyutta ise güven, özellikle çalışma ortamlarında önemli bir faktördür. Örgütsel güven, çalışanların birbirlerine, yönetimlerine ve kurumsal yapılarına güven duymalarını ifade eder. Örgütsel güvenin varlığı, çalışanların işbirliği yapma istekliliğini artırabilir, kurum içi iletişimi güçlendirebilir ve örgütün performansını etkileyebilir (Mayer et al., 1995).

Bu boyutlar, güvenin farklı yönlerini anlamak ve çeşitli bağlamlarda nasıl işlediğini açıklamak için kullanılan teorik yaklaşımları temsil eder. Güvenin ekonomik, sosyolojik, psikolojik ve örgütsel boyutları, disiplinler arası bir anlayış geliştirmeye ve güvenin hem bireyler hem de kurumlar için neden kritik bir öneme sahip olduğunu anlamaya yardımcı olur.

2.4.1 Ekonomik Boyutta Güven

Ekonomide güven kavramı, önemli bir yönetimsel araç olarak kabul edilmekte ve çeşitli teorilerle ele alınmaktadır. Birçok ekonomist güveni, zımni bir anlaşma olarak tanımlar; yani bireylerin veya kurumların, diğerlerinin verdikleri sözleri ve vaatleri yerine getireceklerine olan inançları olarak açıklarlar (Staw-Cummings, 1986'dan Akt. Artuksi, 2009: 45).

Ekonomik güvenin teorik çerçevesinde, hesap temelli güven ve kurumsallaşmış güven gibi kavramlar önemlidir. Hesap temelli güven, bireylerin ekonomik ilişkilerde karşı tarafın niyetlerini ve davranışlarını önceden tahmin ederek hareket etmelerini ifade eder. Kurumsallaşmış güven ise, belirli kurumlar ve sosyal yapılar tarafından desteklenen ve güçlendirilen güven ilişkilerini tanımlar.

Klasik ekonomi teorisyenlerine göre, güven genellikle piyasa mantığı içinde var olamaz. Çünkü piyasa ekonomisinde genellikle sözleşmeler ve kurumsal düzenlemeler gibi daha somut ve resmi mekanizmalar güveni korumak için gereklidir (Uzbilek, 2006).

Shapiro (1987) tarafından ifade edildiği gibi, ekonomik ilişkilerde güven, aktörler arasındaki sosyal gönüllülüğe bağlı olarak farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Sosyal veya ekonomik olmayan davranışların arttığı durumlarda, kurumsal düzenlemelere daha fazla ihtiyaç duyulabilir. Bachmann (2001) ise güvenin ve kontrolün kurumsal etkinliğin anahtarı olduğunu savunarak, güven ve kontrol arasındaki ilişkiyi vurgular (Öğütveren, 2007).

Bu bağlamda, ekonomide güven kavramı hem bireyler arası ilişkilerde hem de kurumsal yapıların işleyişinde önemli bir rol oynamakta ve ekonomik faaliyetlerin verimliliği ve sürdürülebilirliği açısından kritik bir unsurdur.

2.4.2 Sosyolojik Boyutta Güven

Sosyologlar için güven kavramı, insanlar arasındaki sosyal içermeyi ve sistem güvenini ifade eder. Güven, sosyal ilişkiler için kaçınılmaz bir unsurdur ve sosyal organizasyonlara odaklanan sosyologlar için önemli bir çalışma alanı oluşturur (Uzbilek, 2006: 4; Artuksi, 2009: 20).

Sosyal sermaye kavramı, bir toplumun gelişmesi ve büyümesi için temel değer ve normlardan oluşan önemli bir kaynaktır. Sosyal sermaye, ortak eylem sorunlarının çözümünü kolaylaştıran aktörler arasındaki işbirliğine dayalı ilişkiler ağı olarak tanımlanabilir. Güven, bu ağların işlemesini sağlayan kilit bir faktördür ve kişiler arası ilişkilerde temel bir yapı taşı olarak rol oynar (Ören, 2007: 73).

Coleman'a göre, sosyal sermayenin en önemli bileşenleri sosyal dayanışma, ortak etkileşim, işbirliği, düzenli ya da düzensiz çalışma, bireyler arası kişisel ilişkiler ve güvendir. Bireylerin sosyal sermayeyi ağ örgütlenmesi içinde belirsizliği azaltmak için kullandığını öne sürer. Bu bağlamda, güven duygusu toplumdaki belirsizliği en aza indiren ve sosyal yapıların etkinliğini artıran bir

unsurdur (Reyhanoğlu, 2006: 27).

Sosyologların perspektifinden bakıldığında, güven kavramı sadece bireyler arası ilişkilerde değil, aynı zamanda toplumsal yapıların sağlamlığında ve etkinliğinde de kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, güvenin sosyal sermaye oluşturma süreçlerinde ve toplumun genel refahında önemli bir etkisi olduğu kabul edilir.

2.4.3. Psikolojik Boyutta Güven

Erikson'un psikososyal gelişim kuramında güven, çocukluk döneminde önemli bir role sahiptir ve psikolojik olarak derinlemesine bir süreç olarak vurgulanmaktadır (Öğütveren, 2007). Bebeklik döneminde çocuk, tamamen dış dünyaya (ebeveynlere) bağımlıdır ve güven duygusunun gelişimi bu dönemde ebeveynlerin davranışlarına bağlıdır. Eğer çocuk bu dönemde güvenli bir bağ kurabilirse, ileriki yaşamında kendine güvenen ve korkusuz bir birey olma eğilimi gösterecektir. Ancak güven duygusunun yeterince gelişememesi durumunda çocuk, hayata korkuyla yaklaşabilir ve dünyayı tutarsız ve öngörülemez olarak algılayabilir (Erikson, 1965 Akt. Öğütveren, 2007).

Psikologlar güven kavramını genellikle güvenen ve güvenilenin özelliklerine göre değerlendirirler. Bu bağlamda, psikolojik güven teorileri, kişiler arası güvene odaklanır ve bireylerin içsel dünyalarındaki güven duygusunu inceler (Reyhanoğlu, 2006: 28).

Örgüt bağlamında, Morris ve Fieldman'a göre, soyut olarak yapılan psikolojik anlaşma örgütteki bireylerin istekliliğine, işbirliğine, birbirlerine ve örgüte olan güvenlerine dayanmaktadır (Töremen-Çankaya, 2008: 37).

Kelly'nin Kişisel Kurgu Teorisi ise insanların geçmiş deneyimlerinden gelecekteki olayları anlamlandırmak için nasıl yararlandıklarını açıklamaya çalışır. Bu teori, bireylerin geçmiş ve gelecek arasında sürekli olarak anlam inşa ettiklerini vurgular (Reyhanoğlu, 2006: 28).

Bu bağlamda, güven kavramı hem bireysel gelişim hem de örgütsel bağlamda önemli bir araştırma ve uygulama alanı olarak ele alınmaktadır, çünkü güven, insan ilişkilerinin temel dinamiklerinden biridir ve bireylerin kişisel ve sosyal yaşamlarını derinden etkiler.

2.4.2 Örgütsel Boyutta Güven

Örgütsel boyutta güven kavramı, örgüt yapılarının ve ilişkilerinin çeşitli dinamiklerine göre farklı şekillerde ele alınabilir. Reyhanoğlu'na (2006) göre, ağ ve sanal örgüt yapıları arasında bir ayrım yapmak mümkündür. Ağ tipi örgüt yapılarında, örgüt içi bütünlüğü artırmak ve çalışanların güvenini sağlamak için çeşitli araçlar kullanılır. Bu tür yapılar, kurum içinde bir "sadakat ruhu" veya ilişkisel güven oluşturmayı hedefler. Cezalandırma işlemleri genellikle normatif yollarla ve hiyerarşik yapının esnek olduğu bir ortamda gerçekleşir (Artuksi, 2009: 29).

Şebeke tipi örgütlerde ise güven kavramının gelişmesi daha uzun sürebilir çünkü bu yapılar genellikle kısa süreli ilişkilere dayanmazlar. Uzun süreli ilişkiler ve süreklilik, güvenin oluşması için önemlidir. Güvenin zayıf olduğu durumlarda ise işbirliği genellikle ortaya çıkabilir, ancak bu genellikle kısa süreli ağ örgütlerinde gözlenmez (Artuksi, 2009: 30).

Akademik araştırmalarda ise güven kavramı örgütsel bağlamda farklı boyutlarda incelenir. Tokgöz-Aytemiz Seymen (2013) tarafından belirtildiği gibi, bu boyutlar arasında örgüte güven, yöneticiye güven ve çalışma arkadaşlarına güven yer alır. Bu boyutlar, örgütsel yapıların içindeki ilişkilerin ve dinamiklerin derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlar (Tokgöz-Aytemiz Seymen, 2013: 62-63).

Bu bağlamda, örgütsel boyutta güven kavramı, örgüt yapılarının yapısal özellikleri, ilişkilerin niteliği ve sürekliliği gibi faktörlere bağlı olarak farklı şekillerde ortaya çıkabilir ve yönetim stratejileriyle şekillendirilebilir.

2.5 Güven ve İletişim Arasındaki İlişki

Örgütsel bağlamda güven kavramı, çalışanlar ve yöneticiler arasındaki etkileşimde hayati bir rol oynamaktadır. Erdem (2003) tarafından belirtildiği üzere, çalışanların yöneticiye duydukları güven genellikle örgütün tamamına duydukları güven olarak genelleştirilebilir. Bu durum örgütsel güven ile yöneticiye güven arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Whitener vd. (1998) tarafından yapılan çalışmada da vurgulandığı gibi, güven ilişkisinin başlatılmasında yöneticilerin davranışları kritik bir rol oynamaktadır. Yöneticilerin güvene yönelik eğilimleri, öz yeterlilikleri ve değerleri, örgüt içinde güven ortamının oluşumunda belirleyici faktörlerdir.

Özellikle yöneticilerin güvene yönelik eğilimleri ve değerleri, diğer çalışanların güven duygusunu oluşturmada önemli rol oynar. Bu bağlamda, yöneticilerin bilgi, beceri ve yeteneklerine olan güvenleri, diğerlerini anlama, takdir etme ve onların refahını koruma gibi evrensel değerlere sahip olmaları, örgüt içinde güvenin gelişmesine katkı sağlar.

Travagline (2004) ise iş arkadaşlarına duyulan güvenin önemine değinmiş ve bu güvenin, iş arkadaşlarının iş bilgisi, yeterlilikleri, tarafsızlığı ve etik değerlere uygun davranışlarına dayandığını belirtmiştir. Çalışma arkadaşlarına duyulan güven, işbirliği ve adil davranışa yönlendirir, bu da iş tatmini ile pozitif ilişkilendirilmiştir (Cook ve Wall, 1980).

Sonuç olarak, güven duygusu örgütlerde yönetici-çalışan ilişkilerinden çalışma arkadaşları arasındaki etkileşimlere kadar çeşitli düzeylerde önemlidir. Yöneticilerin güven ortamını oluşturmak için gösterdikleri çaba, örgüt içindeki iletişimi geliştirir ve çalışanların motivasyonunu artırabilir. Bu nedenle, yöneticilerin güven oluşturma sürecindeki rolü büyük önem taşır ve örgütsel güvenin sürdürülebilirliği için yönetim stratejilerinin bu yönde şekillendirilmesi gereklidir.

2.6 Güven ve Verimlilik Arasındaki İlişki

Örgütsel güven, bir örgüt içindeki bireyler arası ilişkilerde temel bir unsurdur. Polat (2009) tarafından ifade edildiği üzere, örgütsel güven, diğer bireylerin, grupların veya örgütlerin yetkin, açık, dürüst, ilgili ve inanılır olduğuna dair bir inanç ve bu örgütün temel amaçları, normları ve değerleri hakkında farkındalık ve istek ifade eder. Bu bağlamda, örgütsel güven çalışanların örgüte karşı duydukları güven ve hissetme eğilimidir (Yılmaz-Sünbül, 2009).

Memduhoğlu ve Zengin (2011) tarafından belirtildiği üzere, örgütsel güven iki yönlüdür. Birincisi, çalışanların birbirlerinin ve yöneticilerinin yetkinliklerine duydukları güveni içerirken, ikincisi yöneticilerin ve diğer çalışanların sözlerine, dürüstlüğüne, adilliğine, samimiyetine ve iyi niyetine duyulan güvendir. Bu güven unsurları, örgüt içinde işbirliği, iletişim ve karar alım süreçlerinin etkinliğini artırır.

Derin (2011) tarafından yapılan vurgulamalar ise örgütsel güvenin önemli etkilerine odaklanmaktadır. Örgütsel güvenin artması, çalışanların iş tatminini artırır, kuruma olan bağlılık ve aidiyet duygusunu güçlendirir, örgütsel iletişimi artırır, işbirliğini teşvik eder ve karar alım süreçlerinin etkinliğini artırır. Ayrıca, güvenin varlığı stresi azaltabilir ve işgücü devir oranını düşürebilir.

Sonuç olarak, güven ve verimlilik kavramları birbirini destekleyen önemli unsurlardır. Bir örgütte güvenin sağlanması, çalışanların motivasyonunu artırır ve iş performansını olumlu yönde etkiler. Dolayısıyla, örgütsel güvenin korunması ve geliştirilmesi, örgütün sürdürülebilir başarısı için kritik önem taşır.

2.7. Örgütsel Güvenin Tanımı

Örgütsel güven, bir kurum içinde çalışanların bir arada olmaları ve birlikte hareket etmeleri için temel bir unsurdur. Mishra ve Morrisey'e (1996) göre, örgütsel güven, çalışanların örgüte yardım ve destekte bulunacaklarına, yöneticilerin talep ve beklentilerine uyacaklarına olan inanç olarak tanımlanabilir. Memduhoğlu ve Zengin ise örgütsel güveni, çalışanların birbirlerini ve yöneticilerini

yeterli düzeyde gördükleri, karşılıklı anlayışla hareket ettikleri ve yönetimin tarafsız ve ahlaki bir şekilde kararlar aldığına olan inanç olarak açıklarlar (Akgündüz-Güzel, 2014).

Örgütsel güven, farklı temellerin bir araya gelmesiyle oluşur. Demircan-Ceylan (2003) tarafından belirtilen temel noktalar şunlardır:

Çok düzeylilik: Örgüt içinde bireyler, kurumlar ve takımlar arasındaki etkileşimler üzerinden güven oluşur.

Kültür temelli olma: Örgüt kültürü, değerleri ve kuralları güvenin oluşumunda önemli bir rol oynar.

İletişim temelli: Şeffaf iletişim ve doğru bilginin sağlanması, güvenin gelişmesini destekler.

Dinamiklik: Güven kavramı, sürekli bir değişim içinde olan örgütlerde sürekli olarak şekillenir.

Çok boyutluluk: Güven, düşünsel, duygusal ve davranışsal boyutlardan etkilenen karmaşık bir olgudur.

Örgütsel güvenin varlığı, çalışanların iş tatmini ve bağlılık düzeylerini artırır, işbirliğini teşvik eder ve karar alma süreçlerinin etkinliğini artırır. Bir örgütte güven ortamının sağlanması, liderlerin doğruluklarına ve sözlerini tutmalarına olan inancı güçlendirir, bu da örgüt içindeki tüm katılımcıların performans ve memnuniyet düzeylerini olumlu yönde etkiler (Yılmaz, 2006).

Sonuç olarak, örgütsel güvenin korunması ve geliştirilmesi, kurumun sürdürülebilir başarısı için kritik öneme sahiptir. Güvenin olmadığı bir ortamda işbirliği ve etkili iletişim zorlaşabilir, bu da örgüt içinde verimlilik ve iş tatmini düşüşlerine neden olabilir.

2.8. Örgütsel Güven Modelleri

Örgütsel güven kavramı, sadece fiziksel bir ortamın varlığından öte, tüm örgüt üyelerinin katılımıyla yaratılması gereken psikolojik bir ortamı ifade eder. Bu ortamın oluşumunda yönetim kademesinin yaklaşımı büyük önem taşır. Birçok akademisyen örgütsel güveni

farklı boyutlarıyla ele almış ve çeşitli modeller geliştirmiştir. Bu bölümde literatürdeki güven modelleri incelenecek ve bu modellerin benzerlikleri ile farklılıkları üzerinde durulacaktır.

2.8.1. Mishra Güven Modeli

Güven kavramı hem bireysel ilişkilerde hem de örgütsel bağlamda önemli bir role sahiptir. Literatürde yapılan incelemelerde, güvenin bireysel ve örgütsel düzeyde farklı şekillerde gerçekleştiği ve bu bağlamda farklı boyutlara sahip olduğu ortaya konmuştur. Mishra tarafından öne sürülen dört boyutlu güven modeli, hem bireyler hem de örgütler için geçerli olan güven algısını açıklamaya yönelik bir çerçeve sunar:

1. Yetkinlik: Bu boyut, bir kişi veya kuruluşun belirli standartlara ulaşma yeteneğine duyulan güveni ifade eder. Örneğin, örgüt üyeleri liderlik rollerindeki bireylerden beklenen yetkinlikleri karşılayacaklarına inanmak isterler. Bu boyut, liderin görevlerini başarıyla yerine getirebileceği güveni üzerine odaklanır.

2. Açıklık: Güvenen ve güvenilen arasındaki açık ve dürüst iletişim algısını yansıtır. İletişim şeffaf olduğunda ve her iki taraf da doğru bilgi paylaşımı yapabildiğinde güven oluşur. Açıklık, örgüt içindeki iletişimin etkin yönetilmesi ve anlaşılabilir olmasıyla ilgilidir.

3. Alaka: Bu boyut, liderin diğerlerinin refahı ve çıkarları için duyduğu endişeyi yansıtır. Liderler, örgüt üyelerinin bireysel ve toplu çıkarlarını dengeleme sorumluluğuna sahiptir. Örgüt üyeleri, liderlerinin bu dengeyi sağlama konusundaki kararlılıklarına güvenirler.

4. Güvenilirlik: Liderin davranışlarında ve kararlarında tutarlılık ve öngörülebilirlik beklentisini ifade eder. Güvenilir liderlik, örgüt üyelerinin liderlerinden bekledikleri sözleri tutma ve belirlenen hedeflere kararlılıkla yönelme konusundaki inançlarını güçlendirir.

Bu dört boyutlu model, güven kavramının nasıl oluştuğunu ve sürdürüldüğünü anlamak için önemli bir çerçeve sunar. Her bir boyut, güvenin farklı yönlerini vurgulayarak, bireylerin ve örgütlerin karşılıklı ilişkilerinde güvenin nasıl geliştirilebileceğine dair önemli ipuçları sağlar. Bu bağlamda, güvenin bireylerin ve örgütlerin başarısında kritik bir faktör olduğu ve doğru yönetildiğinde olumlu sonuçlar doğurduğu vurgulanmaktadır.

2.8.2 Bromiley ve Cummings Güven Modeli

1996 yılında ortaya çıkan bu modele göre, güven kavramı üç temel boyutta açıklanmaktadır: duygusal, bilişsel ve kasıtlı boyutlar. Bu boyutlar, örgüt çalışanlarının davranışlarını ve ilişkilerini tanımlamak için kullanılmıştır (Bromiley ve Cummings, 1996).

Bu modele göre, bireylerin üç farklı boyutta hareket etmeleri beklenmektedir:

1. İyi niyetli olmak: Başkalarına açık veya gizli olarak iyi niyet göstermek ve bu doğrultuda davranmak.

2. Dürüstlük: İlişkilerde ve iletişimde dürüst olmak, doğru bilgiyi paylaşmak ve güvenilir olmak.

3. Öz çıkar beklemeden hareket etmek: Başkalarından kişisel bir avantaj sağlamayı beklemeksizin hareket etmek ve davranmak.

Bu üç boyut, güvenin nasıl inşa edildiğini ve sürdürüldüğünü anlamak için önemli bir çerçeve sunar. Bireylerin bu boyutlara uygun davranışlar sergilemesi, güvenin gelişmesine ve güçlenmesine katkı sağlar. Bu açıdan, güvenin duygusal, bilişsel ve niyetsel boyutlarıyla ele alınması, hem bireysel ilişkilerde hem de örgütsel düzeyde güvenin nasıl işlediğini daha iyi anlamamıza olanak tanır.

2.8.3. Bromiley ve Cummings Güven Modeli

Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd (2000) tarafından geliştirilen beş boyutlu güven modelinde, Mishra'nın (1996) tanımladığı yetkinlik, açıklık, ilgililik ve güvenilirlik boyutlarına ek olarak özdeşleşme boyutu eklenmiştir. Bu beşinci boyut, örgüt üyelerinin örgüt içindeki değerlerde, inançlarda ve planlanan hedeflerde ortak bir payda bulmalarını ifade etmektedir. Özdeşleşme, örgüt üyelerinin örgütle ne kadar yakın bir ilişki kurduklarını ve örgüt kimliği ile ne kadar bütünleştiklerini ölçen bir boyuttur.

Örgüt üyeleri özdeşleşme boyutunu başarıyla gerçekleştirebildiklerinde, örgüt içinde etkinlik ve güven düzeyinde artış gözlemleneceği belirtilmektedir (Shockley-Zalabak, 2000: 89). Bu durum, örgüt içindeki bireylerin ortak hedeflere ve değerlere sahip olarak işbirliği yapmalarını kolaylaştırır ve örgütsel güveni güçlendirir.

Ellis ve Winograd'ın modeline göre, örgüt içindeki üyelerin amaçlarının, örgütün değerlerinin ve inançlarının uyumlu olması, örgütsel güvenin ve etkinliğin sağlanması açısından kritik öneme sahiptir (Tüzün, 2007: 112). Bu bakımdan, özdeşleşme boyutu, örgüt

içindeki bireylerin örgüt ile olan ilişkilerini, kimliklerini ve bağlılıklarını anlamak için önemli bir araç olarak değerlendirilir.

2.9. Örgütsel Güvenin Boyutları

Örgütsel güven, hem bireyler hem de kurumlar için hayati öneme sahip bir kavramdır. Kişisel güvenden farklı olarak, örgütsel güven kurum içi ilişkilerde ortaya çıkar ve kurumun iç dinamiklerini önemli ölçüde etkiler. Bu bağlamda, örgüt içinde güvenin üç temel boyutu vardır: örgüte güven, yöneticiye güven ve çalışma arkadaşlarına güven.

Örgütsel güven düzeyini etkileyen faktörleri sıralamak gerekirse:

1. İnsani Değerler ve İletişim: Yöneticiler ile çalışanlar arasında sağlıklı bir iletişim ve insani değerlerin korunması önemlidir. Bu, çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini ve örgüte olan güvenlerini artırır.

2. Profesyonel Kararlar ve Seçimler: Örgüt içinde alınan kararlar ve yapılan seçimlerin profesyonel bir şekilde yönetilmesi, örgütsel güveni destekler. Adaletli ve şeffaf bir karar süreci, çalışanların örgüte olan bağlılığını ve güvenini güçlendirir.

3. Verimlilik ve Etkinlik: Kurum içindeki grupların, örgütün gelişimini sağlayacak şekilde verimli ve etkili çalışmaları önemlidir. Bu, çalışanların birbirlerine güvenlerini artırır ve işbirliğini teşvik eder.

Bu ilkeler, Güler'in (2014) belirttiği gibi örgütsel güveni artırmak için temel unsurlardır. Örgüt içinde bu unsurların

sağlanması, çalışanların motivasyonunu ve performansını olumlu yönde etkiler ve sonuçta kurumun genel başarısına katkı sağlar.

2.9.1. Kuruma Duyulan Güven

Kurum içinde güven, çalışanlar ve yöneticiler arasındaki ilişkilerin temelini oluşturur ve verimlilik ile etkinliğin sağlanmasında kritik bir rol oynar. Güven kavramı, özellikle kuruma yönelik güven olarak değerlendirilir ve bireylerin kuruma duyduğu güven, örgütsel işleyişin temel taşlarından biridir (Güler, 2014: 23; Mutluay, 2018: 56).

Kuruma duyulan güven, çalışanların belirsizlik veya risk durumlarında kurumun taahhütlerinin ve davranışlarının tutarlılığına olan inançlarıyla ilgilidir. Bu, çalışanların kurumdan aldıkları destek ve güvence ile yakından ilişkilidir. Örgütsel güven, örgüt üyelerinin rollerine, ilişkilerine ve deneyimlerine dayalı olarak olumlu beklentileri ifade eden çok yönlü davranış ve niyetlerden oluşan bir iklimdir.

Örgütsel güveni artırmak için şu faktörler önemlidir:

1. Net Sorumluluk ve Görev Tanımları: Çalışanların sorumluluklarının ve görevlerinin net ve açık bir şekilde tanımlanması güvenin temelini oluşturur.

2. Sağlıklı İletişim Kanalları: Kurum içinde iletişimin doğru, zamanında ve sürekli olması güven ortamının sağlanmasında kritik öneme sahiptir. İletişim eksikliği veya yanlış iletişim güveni zayıflatabilir.

3. Yetkinlik ve Beceriler: İşin etkili bir şekilde yapılabilmesi için gerekli yetkinliklerin ve becerilerin mevcut olduğuna olan inanç, çalışanların güvenini artırır.

4. Ortak Hedeflerin Açıklığı: Kurumun hedefleri ve vizyonu tüm çalışanlar tarafından anlaşılır ve benimsenir olduğunda, örgütsel güven artar.

Bu unsurlar, çalışanların kuruma olan güvenini ve bağlılığını güçlendirerek örgütsel etkinliği ve verimliliği artırır. Örgütsel güven, kurum içi dinamiklerin sağlıklı bir şekilde yönetilmesiyle ve çalışanların kuruma duyduğu güvenle birlikte gelişir, bu da uzun vadeli başarı için kritik öneme sahiptir.

2.9.2 Yöneticiye Duyulan Güven

Güven, örgütlerde doğal olarak ortaya çıkmaz; yönetimin aktif olarak güven ortamını oluşturması ve sürdürmesi gerekmektedir (Sayın, 2009: 51). Özellikle yöneticiler, örgütsel güvenin oluşturulmasında kritik bir rol oynarlar çünkü hem kişisel yetenekleri hem de yönetim başarılarıyla doğrudan güven ortamını etkileyebilirler (Perry ve Mankin, 2007).

Yöneticilerin üzerlerine düşen sorumluluklar şunlardır:

- Yöneticiler, çalışanlarını çevrelerinde ve kurum içindeki gelişmeler hakkında zamanında ve doğru bilgilendirmelidirler.

- Gücü tek başlarına toplamak yerine, diğer ast çalışanlara yetki devretmeye istekli olmalıdırlar.

- Zorlayıcı güç kullanmaktan kaçınmalı ve astlarına karşı adil ve destekleyici bir yaklaşım sergilemelidirler.

- Kurumdaki fırsatları adil bir şekilde dağıtmak için çaba göstermeli ve çalışanlara bu adil dağılımı hissettirmelidirler.

- Yüksek ancak gerçekçi beklentiler belirleyerek çalışanların kendilerini önemli hissetmelerini sağlamalıdırlar.

- Politika ve prosedürlerde sertlikten kaçınmalı ve çalışanları uygun riskleri almaya teşvik etmelidirler.

- Sorunların çözümüne odaklanarak çalışanları cezalandırmak yerine, işleri düzeltmeye yönelik çözümler üretmelidirler.

- Çalışanların iyi eğitilmesine önem vererek, işle ilgili olası tehlikeleri anlatmalı ve çalışanlara özgürce hareket edebilecekleri alanlar sağlamalıdırlar.

- Her zaman ve durumda çalışanlarını desteklemeli, onlara gerekli yardımı sağlamalı ve başarılarına aktif olarak katkıda bulunmalıdırlar.

- Tutarsızlık göstermeyerek, davranışlarında ve söylemlerinde tutarlılık sergileyerek çalışanların güvenini kazanmalıdırlar.

Yöneticilerin bu sorumlulukları yerine getirmesi, kurum içinde güven ortamının oluşmasını sağlar ve çalışanların örgüte duydukları güveni güçlendirir. Bu sayede, örgütteki işbirliği, motivasyon ve etkinlik artar, uzun vadeli başarı sağlanabilir.

2.9.3. Çalışanlar Arasında Güven

Çalışanlar arasındaki güven, kurum içinde güven ortamının oluşturulmasında ve işlerin düzenli bir şekilde yürütülmesinde temel unsurlardan biri olarak kabul edilir (Kanten, 2012: 132). İş arkadaşları arasındaki güven, bireyin diğer iş arkadaşlarının yeterliliğine, adil, güvenilir ve etik ilkelere sahip olduğuna inanması

anlamına gelir. Bu, kişinin iş arkadaşlarının uygun davranışlar sergileyeceğine dair bir inanç olarak tanımlanabilir (Ferres, Connel-Travagline, 2004; Kalemci-Tüzün, 2007: 109).

Çalışanlar arasındaki güven karşılıklı bir olgudur. İki çalışan arasındaki güven, her birinin diğerinin davranışlarına yönelik beklentileriyle başlar. Bir çalışan diğerini güvenilir bulduğunda, bilgi paylaşımına başlar ve diğer çalışanın eylemlerini sürekli olarak kontrol etme ihtiyacını azaltır. Grup üyeliği ve grup ilişkilerinin sürdürülmesi için güven çok önemlidir.

Bu bağlamda, kurum içinde çalışanların birbirlerine duydukları güven, işbirliği, iletişim ve etkinlik gibi unsurları olumlu yönde etkiler. Güven ortamının sağlanması, çalışanların daha motive olmalarını ve daha verimli çalışmalarını sağlar. Dolayısıyla, yöneticilerin ve kurum liderlerinin bu güven ortamını oluşturmak ve sürdürmek için çaba göstermeleri önemlidir.

2.10. Güven ve Okuldaki Önemi

Güven, okullar gibi sosyal sistemler için de temel bir yapı taşıdır. Okul örgütlerinde güven, etkililiğin ve başarının önemli bir belirleyicisi olarak kabul edilmektedir (Cunningham-Gresso, 1993 Akt: Tschannen-Moran, Hoy, 1998: 334). Literatürde, güven; gruplar arası ilişkilerin gelişmesinde, okul kültürünün oluşumunda, öğrenci başarısında ve okul liderliğinde kritik bir rol oynamaktadır (Turan, 2002: 21; Hoy-Tschannen-Moran, 1999: 322).

Okullarda güven, öğretmenlerin birbirlerine, yöneticilere ve okulun işleyişine duydukları güveni içermektedir. Güçlü bir örgütsel güvenin sağlanmasının okula faydaları şunlardır (Bökeoğlu-Yılmaz, 2008: 569):

- Okulda geniş kapsamlı gelişim ve değişim için temel oluşturur.

- Öğretmenlere, okulda yapılan düzenlemeler ve değişiklikler konusunda umut verir.

- Öğretmenler arasındaki anlayışı artırır.

- Okul işlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülüp yürütülmediğini gösterir (Spillane-Thomson, 1996: 122).

- Meslektaşlara ve okula duyulan güven, öğretmenleri yeniliğe ve değişime açık hale getirir (Bryk-Schneider, 1996: 45).

- Güvenilir bir okul ortamı, öğretmenlerin daha iyi bir öğrenme ortamı yaratmalarını sağlar (Kochanek, 2005: 12).

Okullarda güven ortamının sağlanması, olumsuzlukların da önlenmesini gerektirir. Bu bağlamda, aşağıdaki olumsuz durumların engellenmesi önemlidir (Öztürk-Aydın, 2012: 489):

- Okulla ilgili olmayan yanlış ve amaçsız kararlar alınmamalıdır.

- Okul içinde etkisiz iletişim ortamı oluşmamasına dikkat edilmelidir.

- Okul kaynakları israf edilmemelidir.

- Kurumun ilerlemesine katkı sağlamayan ilişkiler sonlandırılmalıdır.

- Okul yöneticilerinin sık sık değişmesi önlenmelidir.

- Öğretmenlerin sık sık değişmesi engellenmelidir.

- Öğretmenlerin kurum içinde yalnız hissetmeleri önlenmelidir.

Okul yöneticileri ve diğer katılımcılar, sürdürülebilir bir güven ortamı yaratmak için aşağıdaki adımları atmalıdır (Artuksi, 2009: 45):

- Okul personelinin mesleki bilgisi yeterli olmalıdır.

- Profesyonel ilişkiler dürüst ve açık bir şekilde sürdürülmelidir.

- Yöneticiler ile çalışanlar arasında açık iletişim sağlanmalıdır.

Bu önlemler sayesinde, okul içinde güven ortamı güçlendirilir ve kurumun başarılı olması desteklenir.

2.11. Okul Yöneticisi ve Öğretmenler Arasındaki Güven

Okul ortamında güven, öğretmenler ve yöneticiler arasında sağlıklı bir ilişki ve başarı için temel bir faktördür. Güven olmadan, eylemler arasında uyum sağlamak ve başarı elde etmek oldukça zorlaşır. Özellikle eğitim kurumlarında, güvenin sağlanması yöneticilerin davranışlarıyla doğrudan ilişkilidir (Özer, 2006: 105). İşte bu nedenle, okul yöneticilerinin aşağıdaki adımları atarak güven ortamını oluşturmaları ve sürdürmeleri önemlidir:

1. Örgüt Kültürü Oluşturmak ve Vizyon Belirlemek: Okul yöneticileri, okulun değerlerini ve amaçlarını net bir şekilde tanımlayarak örgüt kültürünü oluşturmalı ve bu vizyonu tüm okul çalışanlarına benimsetmelidir. Bu, ortak bir hedefe doğru birlikte ilerlemenin temelini oluşturur.

2. Olumlu Davranışları Ödüllendirmek ve Motive Etmek: Yöneticiler, öğretmenlerin başarılarını ve olumlu davranışlarını

düzenli olarak ödüllendirerek ve takdir ederek güveni artırabilirler. Bu, öğretmenlerin motivasyonunu yükseltir ve işbirliğini teşvik eder.

3. Açık ve İyi İletişim: Güvenin sağlanması için yöneticiler, açık iletişim kurmalı, öğretmenlerin görüşlerini dinlemeli ve sorunları çözmek için işbirliği yapmalıdır. İletişim eksikliği veya yanlış anlaşılmalar güveni zedeleyebilir.

4. Adalet ve Şeffaflık: Yöneticiler, karar alma süreçlerinde adaletli olmalı ve okuldaki tüm paydaşların bilgiye eşit erişimine ve katılımına olanak tanımalıdır. Bu, güvenin ve işbirliğinin sürdürülebilirliğini sağlar.

5. Öğretmenlerin Gelişimini Desteklemek: Yöneticiler, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemeli, eğitimlerine yatırım yapmalı ve onların kişisel ve mesleki başarılarını teşvik etmelidir.

6. Güven ve Sorumluluk: Yöneticiler, güven duygusunu besleyerek ve çalışanlara sorumluluk vererek okul içindeki herkesin etkin bir şekilde katkı sağlamasını teşvik etmelidir. Böylece, herkesin kendini değerli ve önemli hissetmesi sağlanır.

Okul yöneticilerinin bu adımları uygulayarak güven ortamını sağlaması, okuldaki işbirliğini artırır, motivasyonu yükseltir ve başarıyı teşvik eder. Güvenin tesis edilmesiyle birlikte, okulun genel etkililiği ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki yaratılabilir.

2.12. Okul Yöneticilerine Güven ve Boyutları

Kurum içinde yöneticiler ve çalışanlar arasında düzenli olarak bilgi alışverişinde bulunulması, karşılıklı etkileşime açık olunması, gerektiğinde sorumluluk almaya teşvik edilmesi gibi tutumlar,

kurum içinde çalışanların kurum liderlerine olan güvenini artırmada etkili olacaktır. Butler'a göre örgüt içinde çalışanların gerektiğinde desteklenmesi, görevlerinde yetkin ve tutarlı olmalarının sağlanması, verdikleri sözlere uyulması, adil ve etik çalışılması gibi özellikler çalışanların örgüt yöneticilerine olan güvenlerinin artmasında önemli rol oynamaktadır.

Okullarda güven esaslı ilişkilerin olması ve çalışanların idarecilerine ve bir okula güvenmeleri, okullarda yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğini artıracaktır. Öğretmenlerin mensubu oldukları okula güvenmelerinin hem kişisel hem de kurumsal olarak olumlu sonuçlarının olması kaçınılmazdır.

Bu da birbirlerine büyük ölçüde güvenen çalışanlara sahip olmakla mümkündür.

Whitener, Brodt, Korsgaard ve Werner'e göre örgütlerde güven ortamı yaratmak için yöneticilerin aşağıdaki beş davranışı sergilemeleri önerilmektedir (Özer-Demirtaş-Üstüner-Cömert, 2006:107-108):

- Tutarlı olmayın
- Doğru/dürüst olmak
- İlgili olmak
- İletişim becerilerine sahip olmak
- Yetkiyi paylaşmayın.

Bir kurumda yöneticiler, öğretmenlerin kuruma olan güvenini sağlamada ve onlarla olumlu ilişkiler kurmada en önemli pay sahibidir. Yönetici kurum içinde bunları başarılı bir şekilde yapabilirse çalışanların performansı ve verimliliği olumlu yönde etkilenecektir (Gökçe, 2016: 15). Okul yöneticisine güvenin boyutları aşağıda incelenmiştir: açıklık, dürüstlük, güvenilirlik ve uzmanlık.

2.12.1. Açıklık

Eğitim örgütlerinde iletişim sürecinin katılım boyutunu

gerçekleştirebilmek için açıklık esastır. Açıklık, öğretim kadrosunun okul örgütünde neler olup bittiğini anlaması ve görüşlerini özgürce ifade edebilmesi için önemlidir. Bu şekilde, örgüt üyeleri, okulun politika ve planlarına katılım gösterebilirler (Aydın, 1998:152).

Kapalı bir örgütsel iklimde ise güvensizlik oluşabilir çünkü yöneticiler gerçekleri sakladıkça, çalışanlar arasında şüphe ve güvensizlik artabilir. Okuldaki yöneticiler, öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini diğer eğitim ve idari personelle açık ve şeffaf bir şekilde paylaştıklarında, okul içinde güven duygusu artar.

Şeffaflık ve saydamlık, profesyonel diyalogları teşvik eder ve bu da sorunların daha etkili bir şekilde tespit edilmesi ve çözülmesine olanak tanır. Bu nedenle, okul yöneticileri için iletişimde açıklık ve şeffaflık esas olmalıdır. Bu yönetim tarzı, okul içindeki işbirliğini artırarak daha sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturur ve okulun başarılarına katkı sağlar.

2.12.2. Dürüstlük

Dürüstlük, özel ve sosyal hayatta ilişkilerin temelidir ve özellikle liderlik bağlamında büyük önem taşır. Rosen'a göre, en iyi liderler, dürüst, tutarlı, empatik ve verdiği sözleri yerine getiren liderlerdir. Bu liderler, astlarıyla sağlam bir güven ilişkisi kurarlar ve onların taleplerini karşılamaya istekli ve yetkin yöneticilerdir (Beceren, 2000: 71).

Dürüstlük ve güven kavramları birbirleriyle sıkı bir ilişki içindedir. Güvenin temel özelliği, karşılıklı olarak dürüstlüğe dayanmasıdır. Güvenen kişi, güvenilen kişinin sözleriyle eylemlerinin uyumlu olduğunu görür ve bu durum gelecekteki ilişkilerin ve kararların tahmin edilebilirliğini artırır (Polat, 2007: 45).

Örgütlerde yöneticilerin tutumları ile sözleri arasındaki tutarlılık, çalışanların yöneticiye duyduğu güveni artırır. Bu güven

artışı, gelecekteki davranışların öngörülebilirliğini sağlar ve yöneticilerle çalışanlar arasındaki ilişkilerde net sınırlar çizer (Hoy-Tschannen Moran, 1999; Akt: Çınar, 2013: 60).

2.12.3. Güvenirlik

Güven ve güvenilirlik kavramları, liderlik ve örgütsel ilişkiler açısından önemli temel unsurlardır. Güven, başkalarına inanma ve onlara güvenme yeteneğiyle ilgilidirken, güvenilirlik ise diğer insanların size duyduğu güveni hak etmekle alakalıdır. Bu kavramlar, liderlerin takipçilerini kendilerine bağlamalarında önemli rol oynar.

Liderlik literatüründe, güven kavramı liderlerin etkili olmalarını ve takipçileriyle sağlam ilişkiler kurmalarını sağlayan bir araç olarak kabul edilir. Bennis'e göre, güven sayesinde liderler, takipçilerinin karşısındaki temel dayanağı oluştururlar (1999: 182). Bu nedenle, liderlerin güvenilir olması, etrafındaki insanlara ihtiyaç duyulduğunda destek olmalarını ve gerektiğinde yardım etmelerini içerir.

Okul ortamında da benzer dinamikler geçerlidir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin olaylara nasıl tepki vereceğini önceden tahmin edebildiklerinde kendilerini güvende hissederler. Okul yöneticileri, öngörülebilir olmalı ve öğretmenlere gerektiğinde destek olmalıdır ki bu durum öğretmenlerin yöneticilere güven duymalarını sağlar. Hoy ve Tschannen-Moran'a göre, okul yöneticilerinin davranışlarındaki tutarlılık, güçlü ve sağlıklı bir okul ortamı yaratmada kritik öneme sahiptir (2003; Akt. Kartal, 2010: 13).

2.12.4. Uzmanlık

Uzmanlık kavramı, güven oluşturulmasında önemli bir boyuttur ve literatürde yetenek, yeterlilik ve yetkinlik olarak ifade edilmektedir. Bu kavram, bir çalışanın belirli işleri uygun standartlarda ve istenen koşullarda başarıyla gerçekleştirebilme kapasitesini ifade eder (Baier, 1986; Goddard vd., 2001; Hoy ve Tschannen-Moran, 2003).

Örneğin, Robbins ve Decenzo'ya göre uzmanlık, teknik ve yönetimsel becerilere sahip olma yeteneği ve bunları etkili bir şekilde uygulayabilme kabiliyetidir (2000; Akt. Polat, 2009: 20). Bu bağlamda, uzmanlık kavramı, bir kişinin işini başarılı bir şekilde yapma yeteneği olarak tanımlanabilir.

Uzmanlık, güven ilişkisinin inşasında da önemli bir role sahiptir. Bir kişi, karşısındaki kişinin işe dair gerekli bilgi ve beceriye sahip olduğunu düşündüğünde, ona güvenir. Bu güven duygusu, kişinin kendi yeteneklerine olan inancını artırır ve yöneticisine duyduğu güveni güçlendirir (Sönmez, 2005: 38). Dolayısıyla, bir örgüt içinde uzmanlık gösteren liderler, çalışanlarının kendilerine olan güvenini artırır ve böylece örgütsel etkinlik ve başarıya katkı sağlarlar.

2.13. Liderlik

Liderlik, bireysel ve kurumsal düzeyde önemli bir kavramdır ve 20. yüzyılın başlarından itibaren bilim insanları tarafından incelenmektedir. Bu makale, liderliğin zaman içindeki evrimini ve değişen tanımlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, kişilik özellikleri yaklaşımından başlayarak, liderlik alanında ortaya çıkan farklı yaklaşımları ele alacağız.

2.13.1. Liderlikte Kişilik Özellikleri Yaklaşımı

Liderlikte kişilik özellikleri yaklaşımı, liderliği incelemeye yönelik ilk sistematik girişimlerden biridir. Bu yaklaşım, belirli kişilik özelliklerinin liderleri belirlediğini öne sürmekte ve "büyük adam" teorileri olarak adlandırılan büyük liderlerin doğuştan gelen özelliklerini vurgulamaktadır. Ancak, zamanla bu yaklaşımın

evrenselliği sorgulanmış ve liderlik özelliklerinin durumsal faktörlere bağlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Son yıllarda, kişilik özellikleri yaklaşımına yeniden ilgi duyulmuş ve liderlik algısıyla ilişkilendirilen özelliklerin araştırılması artmıştır. Bu araştırmalar, liderlerin belirli kişilik özelliklerine sahip olduklarını ve bu özelliklerin liderlik başarısında etkili olduğunu göstermektedir.

Stogdill'in (1963) çalışmaları, liderlik özelliklerinin belirli bir duruma göre değişebileceğini ve liderlerin sahip oldukları özelliklerin liderlik başarısını etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda, liderlikteki kişilik özellikleri arasında sorumluluk, kararlılık, özgüven ve sosyallik gibi ortak özellikler bulunmaktadır.

Ancak, liderlikteki kişilik özelliklerinin evrensel olup olmadığı hala tartışma konusudur. Bazı araştırmacılar liderlerin belirli kişilik özelliklerine sahip olduklarını savunurken, diğerleri liderlerin bu özellikleri sonradan öğrendiklerini ya da geliştirdiklerini iddia etmektedir.

Özetle, liderlikteki kişilik özellikleri yaklaşımı, liderliğin incelenmesinde önemli bir rol oynamaktadır ancak liderlik fenomeninin karmaşıklığını tam olarak açıklamak için tek başına yeterli değildir. Bu nedenle, liderlik araştırmaları farklı yaklaşımları ve faktörleri bir araya getirerek daha kapsamlı bir anlayışa ulaşmaya çalışmaktadır.

Bitirme arzusu, inisiyatif, sebat ve etki gibi özellikler, liderlikte önemli bir rol oynar. Kararlı bireyler, çalışmaya isteklidirler ve engeller karşısında direnç gösterme yeteneğine sahiptirler. Kararlılık, liderlerin belirli hedeflere ulaşma konusundaki ısrarını ve hakimiyetini ifade ederken, dürüstlük güvenilirlik ve sorumluluk duygusunu simgeler. Sosyallik ise liderin iyi ilişkiler kurma ve işbirliği yapma yeteneğini yansıtır.

2.13.2. Liderlikte Yetenekler Yaklaşımı

Yetenekler yaklaşımı, liderlikte kişilik özelliklerine odaklanmak yerine öğrenilebilir ve geliştirilebilir becerilere vurgu yapar. Bu beceriler teknik, insani ve kavramsal yetenekler olarak üç ana kategoride incelenir. Teknik yetenek, belirli bir alanda uzmanlık gerektiren bilgi ve becerileri içerirken, insani yetenekler liderin diğer insanlarla etkileşimini ve işbirliğini kolaylaştırır. Kavramsal yetenek ise liderin soyut fikirlerle çalışma ve stratejik planlama yeteneğini ifade eder.

Mumford'un yetenekler modeli, liderlikte beceri ve bilgi arasındaki ilişkiyi inceler. Model, liderin problem çözme becerileri, sosyal muhakeme yetenekleri ve bilgi birikimi gibi bileşenleriyle liderlik performansını açıklar. Bireysel özellikler de liderlik yeteneklerini etkiler; genel bilişsel yetenek, kristalize bilişsel yetenek, motivasyon ve kişilik gibi faktörler liderin liderlik başarısını etkiler.

Stil yaklaşımı, liderin davranışlarına odaklanır ve görev davranışları ile ilişki davranışları arasındaki dengeyi vurgular. Görev davranışları, grup üyelerinin hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırırken, ilişki davranışları ise çalışanların kendilerini rahat ve desteklenmiş hissetmelerini sağlar. Bu yaklaşım, liderlerin hangi davranışlarını kullanarak çalışanlarının başarısına katkıda bulunabileceklerini açıklar.

Sonuç olarak, liderlikteki yetenekler ve davranışlar liderlerin etkili performansını belirlerken, kişilik özellikleri de bu yeteneklerin gelişimini etkiler. Bu faktörlerin bir araya gelmesi, liderlikte başarıyı sağlayan kompleks bir süreci açıklar.

Ohio State Üniversitesi'nde yapılan liderlik kavramının kişilik özellikleri açısından incelenmesi, etkisiz kalınca İstanbul Üniversitesi'nden bir grup araştırmacı, liderlerin grupları veya kurumları nasıl yönettiğini incelemeye başladı. Bu inceleme, liderlerin davranışlarını değerlendirmek için çalışanlara anketler uygulayarak gerçekleştirildi. Anketler, liderlerin belirli davranışlarını belirlemek için çalışanlara yöneltilen 150 sorudan oluşan bir liste olan "Lider Davranışı Belirleme Anketi" olarak adlandırıldı. Bu anket, eğitim, askeri ve endüstriyel alanlarda yüzlerce kişiye uygulandı ve sonuçlar, liderlerin belirli davranış kalıplarına sahip olduğunu ortaya koydu. Beş yıl sonra Stogdill (1963), anketin daha kısa bir versiyonunu yayınladı ve bu versiyon araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan versiyon haline geldi. Araştırmacılar, çalışanların yanıtlarına dayanarak iki genel lider davranışı belirledi: Etkinleştirme ve ilgi uyandırma.

Etkinleştirme davranışları, işin organize edilmesini, rol tanımlarının yapılmasını ve iş faaliyetlerinin planlanmasını içerirken, ilgi uyandırma davranışları liderler ve takipçiler arasındaki dostluk, saygı, güven ve sempatiyi içerir.

Michigan Üniversitesi'ndeki araştırmacılar, liderlerin davranışlarının küçük grupların performansını etkilediğini bulmuş ve iki tür lider davranışı tanımlamıştır: Çalışan-merkezli liderlik davranışları ve görev-merkezli liderlik davranışları.

Çalışan-merkezli liderlik davranışları, liderlerin çalışanlarına insan ilişkilerine güçlü bir vurgu yaparak yaklaştığı ve çalışanlarını birey olarak önemsediği ve kişisel ihtiyaçlarına özel ilgi gösterdiği liderlik tarzlarını ifade eder. Görev-merkezli liderlik davranışları ise

bir işin teknik ve üretim yönlerini vurgulayan liderlik davranışlarını ifade eder.

Yönetsel Izgara Modeli, liderlik davranışını belirlemek için bir model sağlar. Bu model, liderlerin kurumsal hedeflere ulaşmasına yardımcı olan iki faktörü inceler: Üretime ilgi ve insanlara ilgi. Bu model, liderlik tarzlarını beş ana kategoriye ayırır: Otoriteye Teslimiyet, Kır Kulübü Yönetimi, Verimsiz Yönetim, Orta Yolcu Yönetimi ve Ekip Yönetimi.

2.13.3. Liderlikte Durumsallık Yaklaşımı

Son olarak, durumsal liderlik, liderlik tarzının farklı durumlara uyum sağlaması gerektiğini vurgular. Yönlendirici davranışlar ve destekleyici davranışlar olmak üzere iki boyutta incelenir. Yönlendirici davranışlar, grup üyelerine hedeflerine ulaşmaları için rehberlik sağlar, destekleyici davranışlar ise grup üyelerinin özsaygısını artırır ve kendilerini rahat hissetmelerine yardımcı olur.

Durumsal liderlik, liderlik tarzlarının farklı durumlara göre değişebileceğini öne süren bir yaklaşımdır. Liderlik tarzı, hem yönlendirici (göreve odaklı) hem de destekleyici (ilişkiye odaklı) davranışlar olarak iki boyutta incelenir. Bu yaklaşıma göre, liderlik tarzları dört kategoriye ayrılır: Emir verme (S1), Koçluk yapma (S2), Destekleme (S3) ve Delege etme (S4).

Emir verme stili (S1), yüksek yönlendirici ve düşük destekleyici davranışları birleştirir. Bu tarzda lider, hedeflere ulaşmak için iletişim ve destekleyici davranışlara daha az zaman harcar. Koçluk tarzı (S2), yüksek yönlendirici ve yüksek destekleyici davranışları birleştirir. Bu liderlik tarzında lider, hedeflere ulaşmak için hem iletişime hem de çalışanların sosyo-duygusal ihtiyaçlarına

odaklanır. Destekleyici stil (S3), düşük yönlendirici ve yüksek destekleyici davranışları birleştirir. Bu liderlik tarzında lider, çalışanların yeteneklerini ortaya çıkarmak için destekleyici davranışlara odaklanır. Delege etme stili (S4), düşük yönlendirici ve düşük destekleyici davranışları birleştirir. Bu liderlik tarzında lider, hedeflere ulaşmaya ve çalışanlara sosyal destek sağlamaya daha az odaklanır.

Durumsal liderlik modeli, liderin tarzının çalışanların gelişim düzeyi ile ilişkilendirilmesini önerir. Farklı gelişim düzeylerine sahip çalışanlar için farklı liderlik tarzlarının daha etkili olduğu belirtilir. Örneğin, daha az deneyime sahip çalışanlar için (D1), emir verme stili (S1) daha uygunken, daha deneyimli çalışanlar için (D4), delege etme stili (S4) daha etkili olabilir. Bu model, liderin tarzını çalışanların gereksinimlerine ve yeteneklerine uygun olarak ayarlamayı önerir.

Koşul Bağımlılığı Yaklaşımı, liderliğin etkinliğinin belirli koşullara bağlı olduğunu öne sürer. Liderlik etkinliği, liderin tarzının, lider-üye ilişkisi, görevin yapısı ve liderin yetki derecesi gibi faktörlere bağlı olarak değişebileceğini savunur. Örneğin, zayıf lider-üye ilişkileri, yapılandırılmamış görevler ve düşük yetki derecesi gibi olumsuz koşullar altında, liderlik etkinliği azalabilir. Bu yaklaşım, liderin tarzının belirli koşullarla uyumlu olmasını ve liderliğin etkinliğinin bu koşullara bağlı olduğunu vurgular.

Durumsallık teorisi, belirli liderlik tarzlarının belirli durumlarda daha etkili olduğunu öne sürer. Görev motivasyonlu liderler (düşük LPC puanı), hem çok olumlu hem de çok olumsuz durumlarda etkilidir. Diğer yandan, ilişki motivasyonlu liderler

(yüksek LPC puanı) orta derecede olumlu ve olumsuz durumlarda etkilidirler. Bu teori, liderin tarzının ve etkinliğinin, liderlik durumunun belirli özelliklerine bağlı olduğunu gösterir. Bu nedenle, liderin tarzını ve yaklaşımını, liderlik durumunu dikkate alarak ayarlamak önemlidir.

Yol-hedef teorisi, liderlerin çalışanlarını belirli hedeflere ulaşmaları için nasıl motive ettiklerini ve yönlendirdiklerini inceler. Bu teorinin amacı, çalışan motivasyonunu artırarak iş performansını ve memnuniyetini artırmaktır.

Çalışanlar genellikle şu durumlarda motive olurlar:

- İşlerini başarabileceklerine inanırlarsa,

- Çabalarının belirli bir sonuca ulaşacağına inanırlarsa,

- Aldıkları ücretin işlerinin karşılığını vereceğine inanırlarsa.

Bu nedenle, liderlerin çalışanları motive etmek için belirli bir liderlik tarzı benimsemeleri önemlidir. Liderler, eksik olanı tamamlayan davranışları seçerek çalışanları motive edebilirler. Bu, iş ortamında gereken desteği sağlamak, gerekli bilgi ve ödülleri sunmak anlamına gelir.

Liderler aynı zamanda çalışanları hedeflerine ulaşmaları için yönlendirir ve desteklerler. Bu, çalışanlara koçluk yaparak, hedeflere ulaşmaları için izlemeleri gereken yolu belirleyerek, hedeflere ulaşmalarını engelleyen engelleri kaldırarak ve işi daha tatmin edici hale getirerek yapılabilir.

2.13.4. Liderlikte Yol-Hedef Teorisi

Yol-hedef teorisi, liderlerin çalışanlarının hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olduklarını ve bunu çalışanların motivasyonel

ihtiyaçlarını dikkate alarak yaptıklarını öne sürer. Bu teoriye göre, liderler, duruma ve çalışanların gereksinimlerine göre davranışlarını uyarlarlar. Bu, liderlerin tek bir liderlik tarzıyla sınırlı kalmadıkları anlamına gelir, ancak duruma ve çalışanların ihtiyaçlarına uyum sağlarlar.

Yol-hedef teorisinin bileşenleri lider davranışları, çalışan özellikleri, iş özellikleri ve motivasyondur. Lider davranışlarının, çalışanların motivasyonunu ve performansını nasıl etkilediği çalışanların özelliklerine bağlıdır.

Yol-hedef teorisi, liderlerin çalışanların hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmalarına ve onları motive etmelerine odaklanarak liderlik etkinliğini artırmayı amaçlar. Bu teori, liderlerin çalışanları desteklemesi ve yönlendirmesi gerektiğini vurgular, ancak bu desteğin ve yönlendirmenin belirli bir liderlik tarzına sıkı sıkıya bağlı olmadığını belirtir.

2.13.4. Liderlikte Lider-Üye Etkileşimi Teorisi

Lider-Üye Etkileşim Teorisi (LMX), liderliği liderin bakış açısından değil, liderler ile takipçiler arasındaki karşılıklı etkileşime odaklanarak kavramsallaştırır. Bu teori, liderlerin takipçilerine toplu olarak değil, her bir takipçiyle özel ve farklı ilişkiler kurduğunu öne sürer.

LMX teorisi, liderler ve takipçiler arasındaki ikili ilişkilere odaklanarak liderlik sürecini anlamaya çalışır. Bu teori, liderlerin tüm takipçilere aynı şekilde davranmadığını, her bir takipçiyle farklı ilişkiler kurduğunu vurgular.

LMX teorisi, ilk olarak Dansereau, Graen ve Haga (1975) tarafından öne sürülmüştür. Öncesinde, liderlik genellikle liderlerin

tüm takipçilere aynı şekilde yaklaştığı şeklinde ele alınırdı. Ancak LMX teorisi, liderlerin takipçilerle farklı ilişkiler kurabileceğini ve bu ilişkilerin kalitesinin liderlik etkinliğini etkilediğini öne sürer.

İlk araştırmalarda, LMX teorisi dikey ikili bağlantı modeli olarak adlandırılan bir model üzerine odaklanmıştır. Bu modelde, liderler ve takipçiler arasındaki dikey ilişkilere odaklanılır. İki tür bağlılık belirlenmiştir: iç grup ve dış grup. İç grup, ekstra roller ve müzakere edilmiş rol sorumluluklarına dayanan yakın ilişkileri ifade ederken, dış grup, tanımlanmış roller ve resmi iş sözleşmelerine dayanan daha uzak ilişkileri ifade eder.

LMX teorisine göre, iç grup üyeleri genellikle daha fazla bilgi, etki, güven ve ilgi alırken, dış grup üyeleri daha resmi ve mesafeli bir ilişki içindedirler. İç grup üyeleri liderlerinden daha fazla destek ve fırsat alırken, dış grup üyeleri daha az etkileşime girerler.

Daha sonraki araştırmalar, yüksek kaliteli lider-takipçi ilişkilerinin örgütsel etkinlikle ilişkili olduğunu göstermiştir. İyi ilişkiler, düşük personel devir oranı, olumlu performans değerlendirmeleri, promosyon olanakları, iş tatmini, liderden daha fazla destek alma gibi olumlu sonuçlarla ilişkilendirilmiştir.

LMX teorisi, liderler ve takipçiler arasındaki ilişkiyi üç aşamada değerlendirir: yabancılık, tanışma ve olgun ortaklık. İlk aşamada, ilişkiler genellikle resmi rollerle sınırlıdır ve karşılıklı güven düşüktür. Ancak zamanla, ilişkiler gelişir ve daha derin bir düzeye ulaşabilir, bu da karşılıklı güven, saygı ve işbirliğiyle karakterize edilen bir olgun ortaklık aşamasına yol açabilir.

Sonuç olarak, LMX teorisi lider-takipçi ilişkilerine odaklanarak liderlik etkinliğini anlamaya çalışır. Bu teori, liderlerin

tüm takipçilere aynı şekilde davranmadığını ve her bir takipçiyle farklı bir ilişki kurduğunu vurgular. İyi lider-takipçi ilişkilerinin örgütsel etkinlikle ilişkili olduğu ve her iki taraf için de faydalı sonuçlar doğurduğu görülmektedir.

2.13.5. Dönüşümsel Liderlik

Dönüşümsel liderlik, liderliğin bir türü olarak daha fazla liderin duygusal ve karizmatik unsurlarına odaklanır. Bu liderlik yaklaşımı, bireyleri değiştiren ve dönüştüren bir süreç olarak tanımlanır. Dönüşümsel liderlik, duygular, değerler, etik standartlar ve uzun vadeli hedeflerle ilgilidir. Ayrıca, takipçilerin motivasyonlarını değerlendirir ve ihtiyaçlarını karşılamayı içerir. Bu liderlik yaklaşımı, takipçilerini kendilerinden beklenenden daha fazlasını başarmaları için motive eder ve istisnai bir hareket tarzını içerir.

Dönüşümsel liderlik kavramı ilk olarak 1973 yılında Downton tarafından kullanılmıştır. Ancak, bu liderlik yaklaşımının önemi 1978 yılında sosyolog James Burns tarafından "Liderlik" başlıklı klasik çalışmasıyla ortaya çıkarılmıştır. Burns, dönüşümsel liderliği, liderin takipçileriyle yakın bağlar kurduğu bir liderlik süreci olarak tanımlamıştır. Dönüşümsel liderler, takipçilerinin motivasyonlarına ve ihtiyaçlarına dikkat eder ve potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaya çalışırlar.

Dönüşümsel liderlikte dört önemli faktör bulunmaktadır: idealleştirilmiş etki, ilham, entelektüel uyarım ve bireyselleştirilmiş ilgi. Idealleştirilmiş etki, liderin takipçileri için güçlü bir rol modeli olduğunu ve takipçilerin liderle özdeşleştiğini ve onların gibi olmak istediklerini ifade eder. İlham, liderin takipçilerine yüksek

beklentiler ileterek ve motivasyon yoluyla onları cesaretlendirerek kuruluşun paylaşılan vizyonuna adanmışlıklarını sağlar. Entelektüel uyarım, takipçileri yaratıcı ve yenilikçi olmaya teşvik eder ve zorlayıcı liderlik davranışlarını içerir. Bireyselleştirilmiş ilgi ise liderin takipçilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkatle dinleyerek onlara destekleyici bir ortam sağladığını ifade eder.

Dönüşümsel liderlik, takipçilerin liderlerinin ideolojisine güvendiği, liderin takipçileriyle yakın ilişkiler kurduğu ve liderin takipçileri için güçlü bir rol modeli olduğu bir liderlik tarzıdır. Bu liderlik yaklaşımı, liderin takipçilerini dönüştürmeye ve potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaya odaklanır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel bir çalışma olup betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Betimsel tarama, belirli bir konuya ilişkin olarak büyük bir topluluğa ait ve o topluluğu temsil gücüne sahip olan bir parçası seçilerek belirli bir zamandaki tutum ve davranışlarının olduğu gibi belirlenmesi amacıyla elde edilen verilerin analiz edilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 184-185). Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin lidere güven algıları incelenmiş ve yukarıda belirtilen değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Öğretmenlerin, lidere güven algılarının ne düzeyde olduğunu belirleyerek araştırmacı tarafından belirlenen değişkenler

kapsamında bu düzeyi inceleme ve değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirleme amacı taşıyan bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler Kahramanmaraş ilinin merkez ilçeleri olan Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde görev yapmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi ile 250 katılımcıdan veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan 250 öğretmenin demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri*

Kategoriler	**Gruplar**	***f***	**%**
Cinsiyet	Erkek	82	32.8
	Kadın	168	67.2
	Toplam	250	100.0
Yaş	22-31 Yaş	72	28.8
	32-41 Yaş	116	46.4
	42 ve üzeri Yaş	62	24.8
	Toplam	250	100,0
Medenî durum	Bekâr	54	21.6
	Evli	196	78.4
	Toplam	250	100.0
Öğrenim seviyesi	Lisans	206	82.4
	Lisansüstü	44	17.6
	Toplam	250	100.0
Okul türü	İlkokul	133	53.2
	Ortaokul	41	16.4
	Lise	76	30.4
	Toplam	250	100.0
Meslekî kıdem	1-5 yıl	61	24.4
	6-10 yıl	66	26.4
	11-15 yıl	53	21.2
	16-20 yıl	33	13.2
	21 ve üzeri yıl	37	14.8
	Toplam	250	100.0
	1-3 yıl	124	49.6
	4-6 yıl	62	24.8

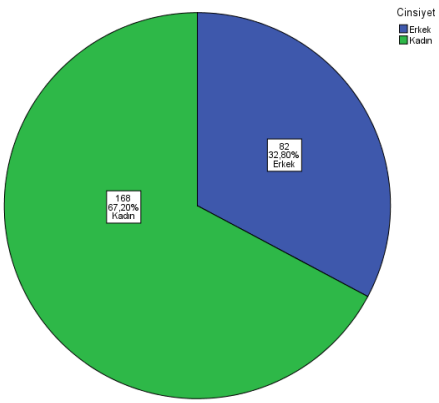
Okuldaki hizmet süresi	7-9 yıl	23	9.2
	10 yıl ve üzeri	41	16.4
	Toplam	250	100.0
Okul çevresinin sosyo-ekonomik durumu	Düşük	136	54.4
	Orta	101	40.4
	Yüksek	13	5.2
	Toplam	250	100.0
Aylık gelir memnuniyeti	Hayır, memnun değilim.	118	47.2
	Kısmen memnunum.	114	45.6
	Evet, memnunum.	18	7.2
	Toplam	250	100.0

Tablo 1'de yer alan demografik değişkenlere ait frekans ve yüzdelik bilgilerine göre araştırmaya katılan 250 öğretmenin 82'si (%32.8) erkek; 168'i (%67.2) kadındır. Yaş değişkenine göre katılımcıların 72'si (%28.8) 22-31 yaş grubunda; 116'sı (%46.4) 32-41 yaş grubunda ve 62'si (%24.8) 42 ve üzeri yaş grubundadır. Medenî durum değişkenine göre öğretmenlerin 54'ü (%21.6) bekâr ve 196'sı (%78.4) evlidir. Katılımcı öğretmenlerin 206'sı (%82.4) lisans ve 44'ü (%17.6) lisansüstü mezunudur. Görev yapılan okul türü değişkenine göre katılımcıların 133'ü (%53.2) ilkokul, 41'i (%16.4) ortaokul ve 76'sı (%30.4) liselerde görev yapmaktadır. Meslekî kıdem değişkenine göre öğretmenlerin 61'i (%24.4) 1-5 yıl, 66'sı (%26.4) 6-10 yıl, 53'ü (%21.2) 11-15 yıl, 33'ü (%13.2) 16-20 yıl ve 37'si (%14.8) 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip oldukları anlaşılmaktadır. Okuldaki hizmet süresi değişkenine bakıldığında katılımcıların 124'ünün (%49.6) 1-3 yıl, 62'sinin (%24.8) 4-6 yıl, 23'ünün (%9.2) 7-9 yıl ve 41'inin (%16.4) 10 ve üzeri yıldan beri mevcut okullarında görev yaptıkları görülmektedir. Görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre öğretmenlerin 136'sının (%54.4) düşük, 101'inin (%40.4) orta ve 13'ünün (%5.2) yüksek sosyo-ekonomik durumda olan okullarda görev yaptıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların aylık gelirlerinden memnun olup olmaması değişkenine bakıldığında ise 118'inin (%47.2) hayır, memnun değilim, 114'ünün (%45.6) kısmen

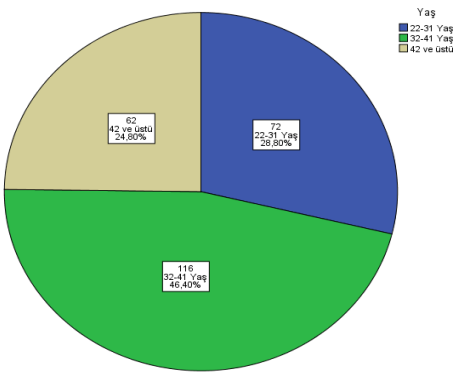
memnunum ve 18'inin (%7.2) Evet, memnunum şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Örnekleme Ait Grafikler

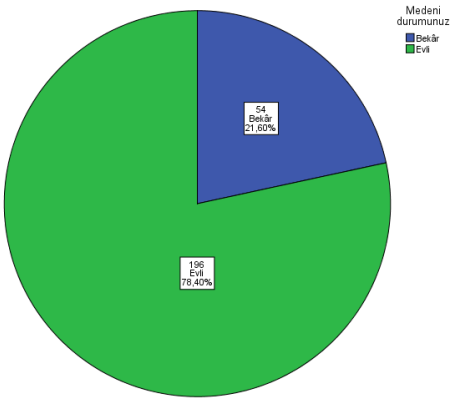
Örneklem tablosunun yanı sıra araştırmaya katılan 250 öğretmenin demografik değişkenlere verdikleri cevaplara göre dağılımlarını gösteren pasta grafikleri verilen sıraya göre gösterilmiştir.



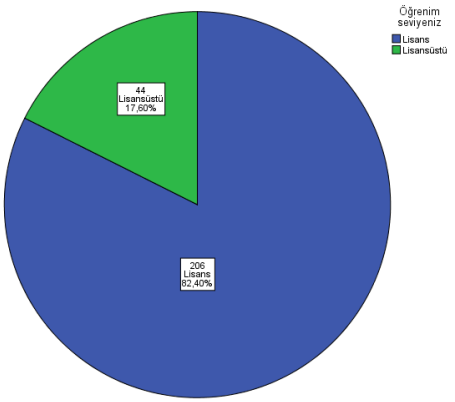
Şekil 1. Cinsiyet Değişkenine Ait Dağılımın Pasta Grafiği



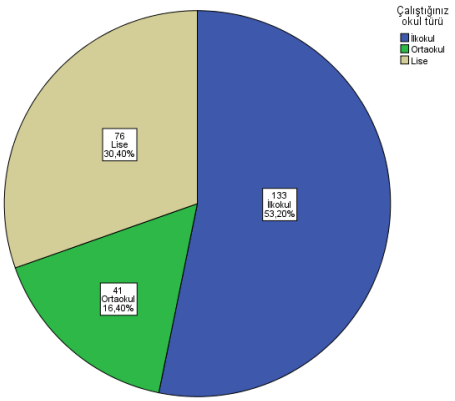
Şekil 2. Yaş Değişkenine Ait Dağılımın Pasta Grafiği



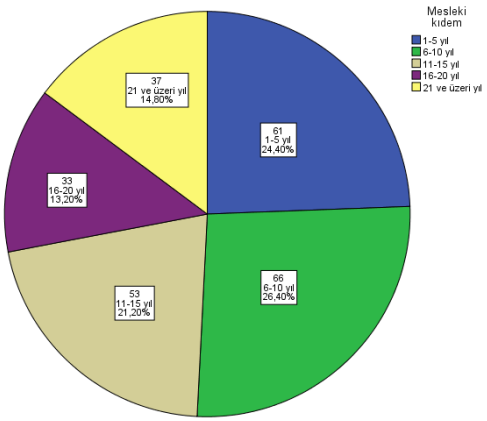
Şekil 3. Medenî Durum Değişkenine Ait Dağılımın Pasta Grafiği



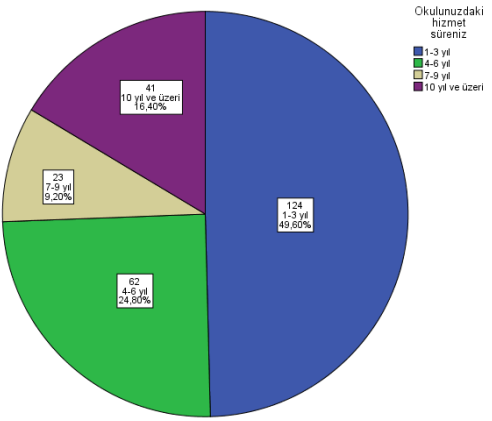
Şekil 4. Öğrenim Seviyesi Değişkenine Ait Dağılımın Pasta Grafiği



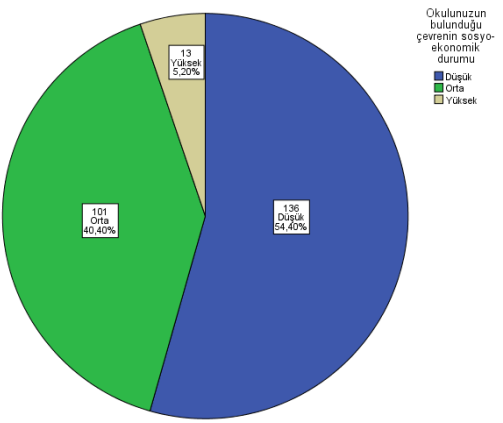
Şekil 5. Okul Türü Değişkenine Ait Dağılımın Pasta Grafiği



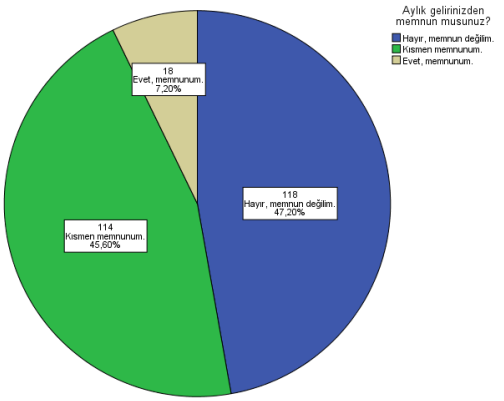
Şekil 6. Meslekî Kıdem Değişkenine Ait Dağılımın Pasta Grafiği



Şekil 7. Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Ait Dağılımın Pasta Grafiği



Şekil 8. Okul Çevresinin Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Ait Dağılımın Pasta Grafiği



Şekil 9. Aylık Gelir Memnuniyet Durumu Değişkenine Ait Dağılımın Pasta Grafiği

2.3.Veri Toplama Araçları

Okullarda öğretmen görüşleri doğrultusunda *"lidere güven"*e yönelik öğretmen algılarının düzeyini ve değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunup – bulunmadığını belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak 2 bölümden oluşan form kullanılmıştır. Formun ilk bölümü, katılımcılara çeşitli demografik soruların yöneltildiği kişisel bilgi formundan oluşmaktadır.

Formun ikinci bölümünde lidere güven değişkenine yönelik ölçümler için Tuti ve Özdemir (2021) tarafından geliştirilen *"Eğitim Örgütleri İçin Lidere Güven Ölçeği"* kullanılmıştır. 5'li Likert tipi 20 maddeden oluşan ölçek tek boyuttan oluşmaktadır.

Ölçekte tek boyut ve 20 madde bulunmakta ve ölçek 5'li Likert tipinden oluşmaktadır. Ölçekte 20 madde yer almasından dolayı ölçekten alınabilecek en düşük puan 20; en yüksek puan ise 100'dür. Ölçekten alınan yüksek puan okul müdürüne güvene ilişkin algı düzeyinin yüksek olduğunu; alınan düşük puan ise okul müdürüne duyulan güvene ilişkin algı düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları Tuti ve Özdemir (2021) tarafından yapılmış olup faktör yükleri incelenerek gerekli olan geçerlik ve güvenirlik düzeyinde değerlerin olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında araştırmacılar tarafından yapılan güvenirlik analizi neticesinde ölçeğe ait Cronbach's Alpha katsayısının $\alpha = .98$ olarak hesaplandığı anlaşılmaktadır.

Bu çalışmadaki verilere ait güvenirlik analizleri sonuçlarına göre ise ölçeğe ait Cronbach Alpha değeri 0.98 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için hesaplanan değerler ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Lidere Güven Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Ölçek		***Bu çalışmada hesaplanan alpha değerleri***
Lidere Güven Ölçeği		**.98**

Ölçeğe ilişkin yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ortaya çıkan Cronbach's Alpha değerleri incelendiğinde değerin 0.70 üzerinde olduğu görülmektedir. Cronbach (1951), bir anketin güvenilirliği için Cronbach's Alpha katsayısının en düşük 0.60 değerinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı değerleri ve bu değerlerin temsil ettiği güvenilirlik düzeyleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı Değerleri*

$.00 \leq \alpha \leq .40$	Güvenilir değil
$.40 \leq \alpha \leq .60$	Düşük derecede güvenilir
$.60 \leq \alpha \leq .90$	Oldukça güvenilir
$.90 \leq \alpha \leq 1.00$	Yüksek derecede güvenilir

Özdamar (1999); Akt. Metin Yaşar (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması: Geçerlik ve güvenirlik. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(2), s.63.

Tablo 3'teki veriler ışığında ölçeğin geçerli ve yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Lidere Güven Ölçeği;

(1) Kesinlikle katılmıyorum,

(2) Katılmıyorum,

(3) Kısmen katılıyorum,

(4) Katılıyorum ve

(5) Kesinlikle katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin 5'li Likert yapısından dolayı sadece düşük ya da yüksek demek yerine 5'li Likert yapısından faydalanılarak ve (5-1=4; 4/5=0,80) hesaplaması ile aralıklar arasında 0.80 puan olduğu belirlenmiştir. Buna göre;

(1) 1,00-1,79 aralığı *Çok düşük,*
(2) 1,80-2,59 aralığı *Düşük,*
(3) 2,60-3,39 aralığı *Orta,*
(4) 3,40-4,19 aralığı *Yüksek,*
(5) 4,20-5,00 aralığı *Çok yüksek* olarak tanımlanmaktadır.

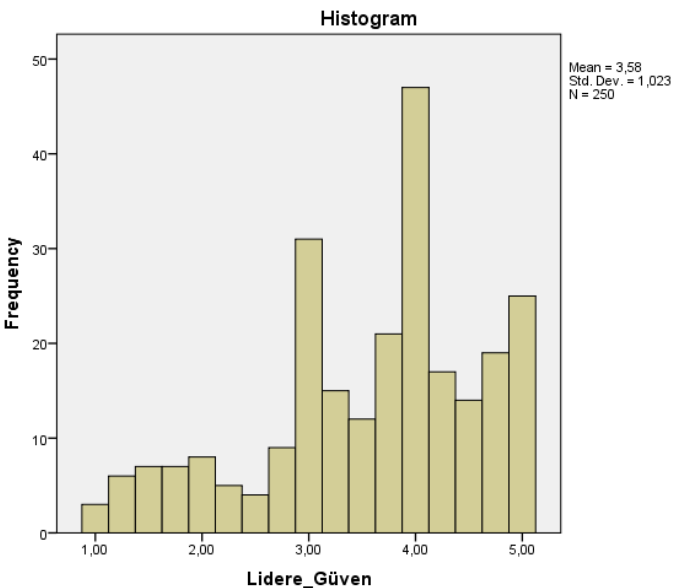
3.4.Veri Analiz Yöntemi

Öğretmenlerin lidere güven algılarının düzeylerini belirleme, değişkenlerin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleme amacı taşıyan bu araştırmada analizler SPSS 24.0 programıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin anket ve ölçek formuna verdikleri yanıtlara frekans alma, yüzdelik hesaplama, standart sapma hesaplama ve aritmetik ortalama gibi betimleyici istatistik analizler uygulanmıştır. Tek değişkenli normallik dağılımları çarpıklık ve basıklık katsayıları yöntemiyle incelenmiştir.

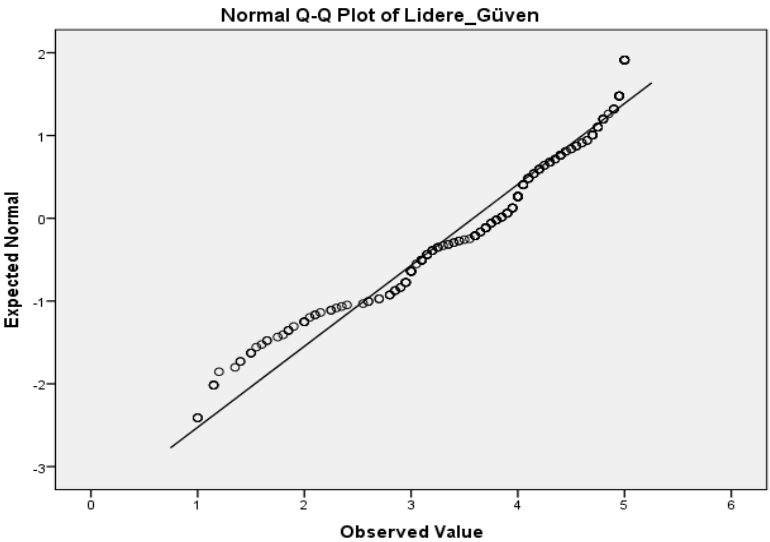
Tablo 4. *Araştırma Değişkenlerine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Ölçek	***Çarpıklık***		***Basıklık***
Lidere Güven Ölçeği		-.689	-.182

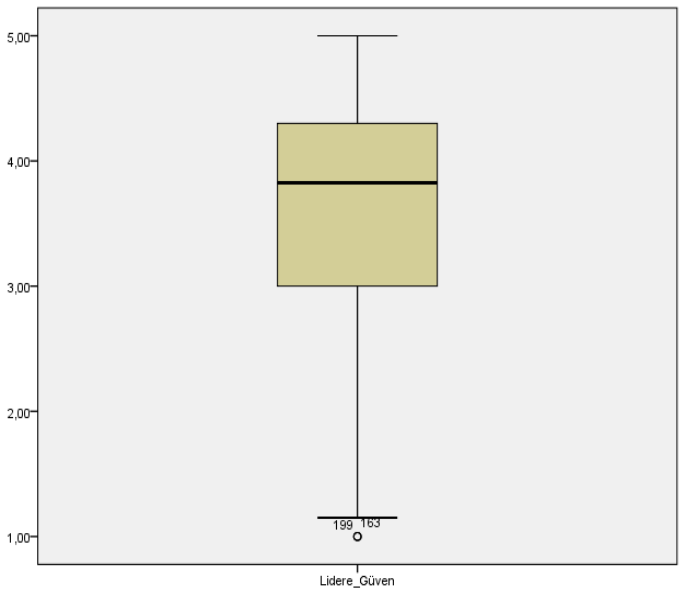
Araştırma kapsamında verilerin analizine geçmeden önce Tablo 4'te Lidere Güven Ölçeği'ne ait tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Tablo 4'te yer alan çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde bu değerlerin ±1 arasında olduğu görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olması değişkenlerin normal dağılım sergilediğini gösterir (Şencan, 2005; Akt. Can, 2017, s. 85). Bir diğer normallik varsayımı olan grafiklerin incelenmesinde Histogram, Normal Q-Q Plot Grafiği ve Kutu Grafiği incelenmiş olup görselleri şekillerle gösterilmiştir.



Şekil 10. Histogram Grafiği



Şekil 11. Q-Q Plot Grafiği



Şekil 12. Kutu Grafiği

Şekiller ve basıklık – çarpıklık tabloları birlikte incelendiğinde değişkenin normallik varsayımını karşıladığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle analizde parametrik testler kullanılmıştır. İki gruplu değişkenler için Bağımsız Örneklem t-Testi; ikiden fazla gruplu değişkenlerde ise ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testinde tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi ikili gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla *post hoc* (çoklu karşılaştırma analizi) yapılmıştır. Varyansların eşit olup olmamasına göre farklı post hoc testleri seçilmiştir. Analiz sonuçlarında $p = 0.05$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

1.Öğretmenlerin lidere güven algıları ne düzeydedir?

Tablo 5. *Öğretmenlerin Lidere Güven Algı Düzeylerinin Betimleyici İstatistiksel Bilgileri*

Ölçek	***n***	$\bar{X}$	**Ss**	**%95 Güven Aralığı**		**Düzey**
				Alt Sınır	**Üst Sınır**	
Lidere Güven	250	3.58	1.02	1.00	5.00	Yüksek

Tablo 5.'de yer alan sonuçlar incelendiğinde ölçek genelinde %95 güven aralığında ($\bar{X}$=3.58; *Ss*=1.02) değerleri ile öğretmenlerin lidere güven algı düzeylerinin yüksek seviyede olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlarla birlikte öğretmenlerin yüksek lidere güven algısına sahip oldukları söylenebilir. Ölçek maddelerine yönelik yapılan hesaplamaların sonuçları ise Tablo 6'de gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 6. *Ölçek Maddelerine Ait Betimleyici İstatistiksel Bilgiler*

Ölçek Maddeleri	***n***	$\bar{X}$	**Ss**	**Düzey**
1- Davranışları ile etik ilkelere bağlıdır.	250	3.47	1.15	Yüksek
2- Davranışlarıyla tutarlıdır.	250	3.36	1.18	Orta
3- Farklı görüşlere saygı gösterir.	250	3.53	1.14	Yüksek
4- Herkese karşı adaletli davranır	250	3.42	1.20	Yüksek
5- Yalan söylemez.	250	3.57	1.11	Yüksek
6- Açık sözlüdür	250	3.70	1.08	Yüksek
7- Bireysel gelişimimizi önemser	250	3.56	1.17	Yüksek
8- Kişisel bilgilerimi iznim olmadan üçüncü kişilerle paylaşmaz.	250	3.79	1.17	Yüksek
9- Okulda güvene dayalı bir iklim oluşturur.	250	3.52	1.22	Yüksek
10- Çalışanlarının emeğine saygılıdır.	250	3.64	1.17	Yüksek
11- Kurumda adil görev dağılımı yapar.	250	3.44	1.22	Yüksek
12- Davranışlarıyla samimidir.	250	3.52	1.21	Yüksek
13- Ulaşılabilirdir.	250	3.80	1.10	Yüksek
14- Çalışanların tercihlerine saygılıdır	250	3.53	1.13	Yüksek
15- Kişisel çıkarları için çalışanlarını asla suiistimal etmez	250	3.60	1.24	Yüksek
16- Verdiği sözleri tutar.	250	3.68	1.15	Yüksek
17- Sorun ve problem durumunda çalışanlarına rehberlik eder	250	3.60	1.21	Yüksek
18- Çalışanlarına güvenir.	250	3.57	1.16	Yüksek
19- Söylemi ile beden dili uygunluk gösterir	250	3.63	1.12	Yüksek
20- Çalışmalarıyla aldığı maaşı hak eder.	250	3.64	1.18	Yüksek
Ölçek Geneli	250	3.58	1.02	Yüksek

Tablo 6'da yer alan ölçek maddelerine ve ölçeğin geneline ait değerlere bakıldığında öğretmenlerin bir madde hariç tüm ölçek maddelerinde yer alan ifadelere karşı yüksek düzeyde algı düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Sadece 2. maddedeki ifadeye ilişkin algı düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçek maddeleri incelendiğinde en yüksek ortalama değerine sahip olan ifadenin 13. Maddede yer alan *"Ulaşılabilirdir."* ifadesi olduğu görülmüştür ($\bar{X}$=3.80; *Ss*=1.10). En düşük ortalama değere sahip olan ifade ise 2. Maddede yer alan *"Davranışlarıyla tutarlıdır.*" ifadesi olduğu

anlaşılmıştır ($\bar{X}$=3.36; *Ss*=1.18).

2. Öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?

Tablo 7. *Lidere Güven Ölçeği'ne Yönelik Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Analizi*

Boyutlar	**Cinsiyet**	***N***	$\bar{x}$	***Ss***	***sd***	***t***	***p***
Lidere Güven	Erkek	82	3.74	.974	248	1.767	.078
	Kadın	168	3.50	1.038			

Tablo 7'de lidere güvene ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığı ilişkisiz örneklem t testi analizi sonuçlarına göre *"lidere güven"* ($t_{(248)}$ =1.76, *p>.05*) olarak saptanmış olup katılımcıların lidere güven davranışına yönelik algılarında cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Ortalamalar açısından ise erkek öğretmenlerin lidere güven algı düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığından hem erkek hem de kadın öğretmenlerin lidere güven algılarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

3. Öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?

Tablo 8. *Lidere Güven Ölçeği'ne Yönelik Öğretmen Algılarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi*

Boyutlar	**Yaş Grupları**	***N***	$\bar{x}$	***S***	***F***	***p***
Lidere Güven	22-31 Yaş	72	3.50	.887	.436	.64
	32-41 Yaş	116	3.58	1.084		
	42 ve üstü	62	3.66	1.057		

Tablo 8'de öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algılarını yaş değişkeni açısından karşılaştıran Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre *"lidere güven"* ($F_{(2-247)}$=.436, *p>.05*) olduğu ve gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin lidere güven algılarının yaş değişkeni açısından her üç grupta aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

4. Öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algıları medenî durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 9. *Lidere Güven Ölçeği'ne Yönelik Öğretmen Algılarının Medenî Durum Değişkenine Göre t Testi Analizi*

Boyutlar	**Medeni durum**	***N***	$\bar{x}$	***Ss***	***sd***	***t***	***p***
Lidere Güven	Bekâr	54	3.50	1.056	248	-.594	.53
	Evli	196	3.60	1.014			

Tablo 9'da lidere güvene ilişkin öğretmen algılarının medenî durum değişkeni açısından karşılaştırıldığı ilişkisiz örneklem t testi analizi sonuçlarına göre *"lidere güven"* ($t_{(248)}$=-.594, *p>.05*) olarak saptanmış olup katılımcıların lidere güven davranışına yönelik algılarında medenî durum değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre hem bekâr hem de evli öğretmenlerin lidere güven algılarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

5. Öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algıları öğrenim seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 10. *Lidere Güven Ölçeği'ne Yönelik Öğretmen Algılarının Öğrenim Seviyesi Değişkenine Göre t Testi Analizi*

Boyutlar	**Öğrenim seviyesi**	***N***	$\bar{x}$	***Ss***	***sd***	***t***	***p***
Lidere Güven	Lisans	206	3.16	1.002	248	-.02	.99
	Lisansüstü	44	3.58	1.124			

Tablo 10'da lidere güvene ilişkin öğretmen algılarının öğrenim seviyesi değişkeni açısından karşılaştırıldığı ilişkisiz örneklem t testi analizi sonuçlarına göre *"lidere güven"* ($t_{(248)}$=-.02, *p>.05*) olarak saptanmış olup katılımcıların lidere güven davranışına yönelik algılarında öğrenim seviyesi değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Ortalamalar açısından ise lisans mezunu öğretmenlerin lidere güven algı düzeylerinin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Gözle görülür düzeyde farka rağmen istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı için hem lisans hem de lisansüstü mezunu öğretmenlerin lidere güven algılarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

6. Öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algıları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 11. *Lidere Güven Ölçeği'ne Yönelik Öğretmen Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi*

Boyutlar	**Okul türü**	***N***	$\bar{x}$	***Ss***	***F***	***p***
Lidere Güven	İlkokul	133	3.60	1.081	.257	.94
	Ortaokul	41	3.54	1.041		
	Lise	76	3.56	.913		

Tablo 11'de öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algılarını okul türü değişkeni açısından karşılaştıran Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre *"lidere güven"* ($F_{(2-247)}$=.057, *p>.05*) olduğu ve gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin lidere güven algılarının okul türü değişkeni açısından her üç grupta da aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

7. Öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algıları meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?

Tablo 12. *Lidere Güven Ölçeği'ne Yönelik Öğretmen Algılarının Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi*

Boyutlar	**Meslekî kıdem**	***N***	$\bar{x}$	***Ss***	***F***	***p***
Lidere Güven	1-5 yıl	61	3.37	.892	2.452	.04*
	6-10 yıl	66	3.73	1.071		
	11-15 yıl	53	3.59	.993		
	16-20 yıl	33	3.30	1.319		
	21 ve üzeri yıl	37	3.87	.761		

**p*<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algılarını okul türü değişkeni açısından karşılaştıran Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre *"lidere güven"* ($F_{(4-245)}$=2.452, *p<.05*) olduğu ve gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğu anlaşılmıştır.

Yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojenliği koşulunun sağlanmadığı; anlaşılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının saptanması amacıyla post-hoc teknikleriyle çoklu karşılaştırma yapılmıştır. Varyansların eşit olmadığı durumlarda *"Games–Howell, Tamhane's T2, Tamhane's T3, Dunnet's C ve Dunnet's T3"* post-hoc çoklu karşılaştırma istatistiklerinden biri seçilebilir (Kayri, 2009, s. 56). Bu kapsamda Tamhane post-hoc analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde 1-

5 yıl meslekî kıdeme sahip öğretmenlerle 21 ve üzeri yıl meslekî kıdeme sahip öğretmen grupları arasında 21 ve üzeri yıl grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır.

Test sonucu hesaplanan *etki büyüklüğü* (η^2 =.039) olarak hesaplanmıştır. Buna göre gruplar arasındaki anlamlı farkın küçük düzeyde olduğu söylenebilir. Green ve Salkind'e (2005)'e göre eta karenin alacağı (.01) değeri küçük, (.06) değeri orta ve (.14) değeri ise geniş etki büyüklüğü anlamına gelir (Akt. Can, 2017, s. 157). Dolayısıyla gruplar arasındaki anlamlı farkın küçük düzeyde olduğu söylenebilir. Buna göre meslekî kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin görevde daha yeni olan öğretmenlere göre liderlerine güvenme düzeylerinin daha yüksek olduğu, bir başka deyişle lidere duyulan güvenin öğretmenlikte geçirilen süre arttıkça doğru orantılı olarak arttığı yorumu yapılabilir.

8. Öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algıları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 13. Lidere Güven Ölçeği'ne Yönelik Öğretmen Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	**Okuldaki hizmet süresi**	***N***	$\bar{x}$	***Ss***	***F***	***p***
Lidere Güven	1-3 yıl	124	3.63	1.001	.273	.84
	4-6 yıl	62	3.48	1.076		
	7-9 yıl	23	3.57	.983		
	10 yıl ve üzeri	41	3.57	1.051		

Tablo 13'de öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algılarını okuldaki hizmet süresi değişkeni açısından karşılaştıran Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre *"lidere güven"* ($F_{(3-248)}$ =.273, $p>.05$) olduğu ve gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin

lidere güven algılarının okuldaki hizmet süresi değişkeni açısından tüm gruplarda aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

9. Öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algıları okul çevresinin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 14. *Lidere Güven Ölçeği'ne Yönelik Öğretmen Algılarının Okul Çevresinin Sosyo-ekonomik Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi*

Boyutlar	**Sosyo-Ekonomik Durum**	***N***	$\bar{x}$	***Ss***	***F***	***p***
Lidere Güven	Düşük	136	3.68	.973	1.615	.20
	Orta	101	3.47	1.043		
	Yüksek	13	3.34	1.295		

Tablo 14'de öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algılarını okul çevresinin sosyo-ekonomik durumu değişkeni açısından karşılaştıran Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre *"lidere güven"* ($F_{(2-247)}$=1.615, $p>.05$) olduğu ve gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin lidere güven algılarının okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu açısından tüm gruplarda aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

10. Öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algıları aylık gelirden memnuniyet durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?

Tablo 15. *Lidere Güven Ölçeği'ne Yönelik Öğretmen Algılarının Aylık Gelirden Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi*

Boyutlar	Sosyo-Ekonomik Durum	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	*F*	*p*
Lidere Güven	Hayır, memnun değilim.	118	3,5208	1,02364	.407	.66
	Kısmen memnunum.	114	3,6303	1,01252		
	Evet, memnunum.	18	3,6722	1,11279		

Tablo 15'de öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algılarını aylık gelirden memnuniyet durumu değişkeni açısından karşılaştıran Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre *"lidere güven"* ($F_{(2-247)}$=.407, $p>.05$) olduğu ve gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin lidere güven algılarının aylık gelirlerinden memnuniyet durumu açısından tüm gruplarda aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. Sonuç

Bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel lidere güven algı düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularında elde edilen sonuçlar Kahramanmaraş, Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde çalışan öğretmelerin verdikleri cevaplar doğrultusunda araştırma bulguları cinsiyet medeni, durum, yaş, mezuniyet, mezun olduğu fakülte, okultürü, çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı, mesleki kıdem gibi demografik değişkenler üzerinde çıkan sonuçlar aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Öğretmenlerin lidere güven algıları ne düzeyde olduğunun sonuçları

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin lidere güven algı düzeylerinin yüksek seviyede olduğu anlaşılmaktadır. Sadece 2. Maddede orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin lidere güven algı düzeylerinin yüksek oluşu okul liderlerinin örgüt içerisinde olumlu ve pozitif yönlü ilişkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeğine İlişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin sonuçları

Yapılan analiz sonucunda öğretmenler arasındaki cinsiyet farklılaşmasının lidere güven konusunda anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir. Lidere güven açısından erkek öğretmenlerin güven algı ortalamaları kadın öğretmenlerden yüksek olsa da hem kadınların hem erkeklerin lidere güven algı seviyeleri yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin sonuçları

Ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde öğretmelerin yaş değişkenine göre lidere güven konusunda herhangi bir farklılaşma olmamıştır. Lidere güven düzeyi üç yaş grubunda da aynı çıkmıştır.

Öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algıları medenî durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin sonuçları

Medeni durum açısından bakıldığında öğretmenlerin lidere güven algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Hem evli hem bekar öğretmenlerin lidere güven algı düzeylerinin aynı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algıları öğrenim seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin sonuçları

Yapılan analiz sonucunda lisans mezunu öğretmenlerin lidere güven algı düzeylerinin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığından dolayı hem lisans hem de lisansüstü mezunu öğretmenlerin lidere güven algılarının aynı düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin sonuçları

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin lidere güven algı düzeylerinin ilkokul, ortaokul, lise kademelerinde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin lidere güve algı düzeylerinin üç grupta da aynı olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin sonuçları

Öğretmenlerin lidere güven algı düzeylerine mesleki kıdem açısından bakıldığında meslekte geçen süre arttıkça lidere güven algı düzeylerinin arttığı görülmüştür. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin lidere güven algı düzeyleri daha düşükken mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin lidere güven algı düzeyleri daha yüksektir.

Öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algıları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin sonuçları

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin okulda geçirdikleri sürenin lidere güven düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algıları okul çevresinin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin sonuçları

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin lidere güven algı düzeyleriyle okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin algıları aylık gelirden memnuniyet durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin sonuçları

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin lidere güven algı düzeylerinin aylık gelirlerinden memnuniyet durumu açısından tüm gruplarda aynı düzeyde olduğu ifade edilebilir.

5.2. Öneriler

Öğretmenlerin lidere güven algı düzeylerinin incelendiği araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıda belirtmiş olduğum şekilde önerilere yer verilmiştir.

1. Öğretmenlerin lidere güven algı düzeylerinin yüksek seviyede olduğu ancak öğretmenlerin lidere güven algı düzeylerinin yüksek olabilmesi için okul liderlerinin örgüt içinde olumlu ve pozitif ilişkiler kurması gerekmektedir. Okul liderleri olumlu bir okul kültürü oluşturmalı öğretmenler kendilerini kuruma ait hissetmelidir. Lidere güvenin temelinde karşılıklı güven yatmaktadır.

2. Erkek öğretmenlerin lidere güven algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin lidere güven algılarının artırılması için okullarda kadın öğretmenlere hitap eden etkinlikler yapılabilir. Yine erkeklerin ağırlıkta olduğu idare kadrosunda kadın öğretmenler görevlendirilebilir.

3. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin lidere güven algılarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun nedenleri araştırılmalıdır. Araştırma sonuçlarına göre lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin lidere güven algı düzeyleri artırılmalıdır.

4. Lidere güven algı düzeylerinin mesleki kıdeme bağlı olarak arttığı görülmüştür. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere özellikle stajyerlik dönemlerinde ve mesleğin ilk yıllarında rehberlik edilmelidir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere kıdemli öğretmenlerce rehberlik hizmeti verilmelidir. Okul idareleri mesleğe yeni başlayan öğretmenlere hem mesleki anlamda hem de kurum içerisinde daha fazla yardımcı olmalıdır.

5. Eğitim liderleri öğretmenlerin güven algılarını yüksek tutmak istiyorlarsa şeffaf ve güvenilir olmalıdırlar. Kurumlarda olumlu bir iklim oluşturmalıdırlar. Öğretmenlerin kendilerini rahat hissettikleri bir çalışma ortamı oluşturmalıdırlar. Tüm öğretmenlerin katılımlarının sağlandığı sosyal etkinlikler düzenlemelidirler.

5.3. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde yapılmıştır. Benzer çalışmalar farklı illerde ve daha büyük örneklem gruplarıyla yapılabilir.

2. Bu araştırma nicel yöntemle yapılmıştır. Yapılacak benzer çalışmalar konuyu daha detaylı bir şekilde inceleyecek nitel yöntemlerle yapılabilir.

3. Bu araştırma devlet okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerle yapılmıştır. Benzer çalışmalar ücret karşılığı derse giren ve özel okullarda çalışan öğretmenlerle de yapılabilir.

4. Yükseköğretim kademesinde de benzer çalışmalar yapılabilir.

5. Araştırmada sadece öğretmenlerin lidere güven algı düzeyleri incelenmiştir. Benzer çalışmalarda öğrencilerin ve diğer eğitim çalışanlarının güven düzeyleri incelenebilir.

KAYNAKLAR

Açıkalın, A., (1998). Toplumsal, Kurumsal Ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği,Pegem A Yayıncılık,.

Aydın, R. , Canavar, O. & Akkın, A. (2020). Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenliğin Toplumsal Statüsüne İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi . 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi , 7 (21) , 965-990. Retrievedfromhttps://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum/issue/43608/53402 9Arslantürk, Zeki ve T. M. Amman. (2000). Sosyoloji. KaknüsYayınları.

Artuksi E. (2009). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Okulun Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Algıları (Malatya İli Örneği) Bilim Uzmanlığı Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Malatya.

Asunakutlu, T. (2007). "Güven, kültür ve örgütsel yansımaları". (Edt: R. Erdem ve C. Ş. Çukur). Kültürel bağlamda yönetsel-örgütsel davranış. (ss. 231–265). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Bachmann, R, (2003), "Trust and Power as Means of Co-ordinating the Internal Relations of the Organization - A Conceptual Framework", In B. Nooteboom, & F. Six (eds.), Trust Process in Organizations: Emprical Studies of Determinants and The Process of Trust Development. E.Elgar Publishing. U.S.A., s. 58-73.

Bromiley, P. Ve L.L. Cummings (1992), "Transactions Cost In Organizations with Trust". Discussion Paper, 128. Minneapolis: University of Minnesota, Strategic Management Research Center.

Bromiley, P. Ve L.L. Cummings (1996), The Organizational Trust Inventory (OTI). Roderick M. Kramer ve Tom R. Tyler (Der.), Trust in Organizations: 302-319. Thousand Oaks: Sage.

Butler, J.K. (1991), "Towards Understanding and Measuring Conditions Of Trust; Evolution Of A Conditions Of Trust Inventory", Journal of Management, 17:3, 643-663.

Bruhn, J. G. (2002). Trust and the health of organizations. USA: Kluwer Academic / Plenum Publishers.Büyükdere, B. ve Solmuş, T. (2006). İş ve özel yaşamda kişilerarası güven.http://www.isguc.org/?avc=arc_view.php&ex=271&pg=m. İndirme Tarihi: 10.03.2007.

Çıtır, I. Ö. ve Kavi, E. (2010). "Algılanan Örgütsel Güven İle İş Güvencesi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma", Yönetim Bilimleri Dergisi 8, (2), 232- 243.

Çimen, M. (2007), İşletmelerin Çalışanlara Karşı Sosyal Sorumluluklarının Örgütsel Güvene Etkisi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dumlupınar Üniversitesi İşletme ABD Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, , Kütahya.

Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003), "Örgütsel Güven Kavramı: Nedenleri ve Sonuçları", Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 10, (2), 139-150,

Deutsch, M. (1958), "Trust and Suspicion", Journal of Conflict Resolution, 2, 4: 265-279.

Doney P. M. ve Cannon, J. P. (1997). An examination of the nature of trust nbuyer- seller relationships. Journal of Marketing, 61 (2), 35–51.

Erçek, M. ve Birel F. (2019). “Öğretmenlerin Okul Güvenliğine İlişkin Algılarının Örgütsel Güven Ve Mesleki Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi”, Ekev Akademi, 23 (77).

Gökçe, Yusuf (2016); Yöneticiye Duyulan Güven İle Çalışma Yaşam Kalitesinin İşten Ayrılma Niyetine Etkisi: Afyonkarahisar’daki 5 Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Güler, Selcan, (2014); Örgütlerde Güven Algılamasının Örgütsel Sinizm Üzerine Etkisi ve Bir Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Programı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli.

Halis, M, G. Gökgöz- Ö. Yaşar (2007). “Örgütsel Güvenin Belirleyici Faktörleri ve Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama”. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S.17.

Hovland, C. ve J. Kelley (1953), Communication and Persuasion. New Haven: Yale University Press.

Giffin, K. (1967), “The Contribution of Studies of Source Credibility To A Theory of Interpersonel Trust And The Communication Process”, Psychological Bulletin, 68, s.104-120.

Kamer, M.2001 Örgütsel Güven, Örgütsel Bağlılık Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkileri, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi,

Kartuksi, Eda, (2009); İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Okulun Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Algıları

(Malatya İli Örneği), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Katz,

D. ve Kahn, R. L. (1977). Örgütlerin toplumsal psikolojisi. (Çev: H. Can ve Y. Bayar). Ankara: TODAİE Yayınları.

Koç Ç.(2008). Resmi Ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Güvenme Düzeylerinin Karşılaştırılması (Ankara İli Örneği). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Külekçi Akyavuz, Ebru; (2017); "Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2), s.805-817.

Kwant, R. (1965) Phenomenology of Social Existence. Pittsburg: Duquence University Press.

Lewicki, R.J. ve B.B.Bunker (1996), Developing and Maintaining Trust in Work Relationships. Roderick M Kramer ve Rom T.Tyler (Ed), Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research, 114-139, Sage P ublications, London

Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri, 2018-2019, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikle ri_orgun_egitim_2018_2019.pdf, 28.05.2021.

Mishra, A.K. (1996), _Organizational Responses To Crisis: The Centrality of Trust. in R.M. Kramer & T.R. Tyler (Eds.), Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research', Thousand Oaks, CA: Sage. 261-287.

Memduhoğlu, H. B.- Zengin, M. (2011). "İlköğretim Okullarında Örgütsel Güvene İlişkin Öğretmen Görüşleri", YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi, Aralık, 8 (1), s. 211-228.

Mcknight, D.H. Cummings L.L, N.L.Chernay (1995), "Trust Formation in New Organizational Relationships" Information and Decision Sciences Workshop, Working Paper, University of Minnesota. Nooderhaven, N. G. (1992). Trust and interfirm relations. European Association for Evolutionary Political Economy Conference sunulan bildiri.

Özen İşbaşı, J. (2001). Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının vatandaşlık davranışı oluşumundaki rolü. Yönetim Araştırmaları Dergisi, 1 (1), 51–73.

Öğütveren, Özlem; Örgütsel Güvenin Ağ Düzenekleri İçerisindeki Analizi: Küçük İşletmelerde Bir Uygulama, Gazi Üniversitesi Doktora Tezi, Ankara, 2007.

Öztürk, Çiğdem- Aydın, Bahri, 2012; "Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları", Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S:11, C:2, s.485-504.

Polat, Soner; Eğitim Örgütleri İçin Sosyal Sermaye Örgütsel Güven, Pegem A Akademi Yayıncılık, Ankara, 2009.

Rademakers, M. F. L; (2000), "Agents Of Trust: Business Associations In Agri- Food Supply Systems", International Food And Agribusiness Management Review, 3, Ss.139–153.

Rosen, R. H. (1998). İnsan Yönetimi, İstanbul: MESS Yayınları.

Rousseau, D., Sitkin, M., Burt, S.B. vd. (1998), “Not So Different After At All: A Cross-Discipline View of Trust”. Academy of Management Review, 23: 393- 405.

Shockley-Zalabak, P. Ellis K.ve R. Cesaira (2000) “IABC Research Foundation Univels New Study on Trust”, Communication World, Aug/Sep, 17:6

Strickland, L.H. (1958), “Surveillance and Trust”, Journal of Personality, 26, s. 200 215.

Sevinç, Y, Çiçek Sağlam, A. (2018). “Okul Yöneticilerinin İletişim Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri ile Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki”. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (1), 56-65.

Sönmez, E(2005); İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yöneticilerine Duydukları Güven İle Örgütsel Yurttaşlık Davranışları A rasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Swan, J. E. ve I. F. Travick (1987) “Building Customer Trust in the Industrial Salesperson: Process and Outcomes”, Advances in Business Marketing, 2: 81-113.

Tschannen-Moran, Megan- Hoy, Wayne K. “Trust İn Schools: A Conceptual And Empirical Analysis” Journal of Educational Administration, 36, 4, 1998, ss. 334-352.

Tschannen-Moran, Megan ve Hoy, Wayne K. “A Multidisciplinary Analysis Of The Nature, Meaning And Measurement Of Trust” Review of Educational Research, 71, 2000, ss. 547-593.

Tschannen-Moran, Megan. “Collaboration And The Need For Trust” Journal of Educational Administration, 39 (4), 2001, ss. 308-31. www.emerald- library.com/ft.

Tokgöz, Emrah- Aytemiz Seymen, Oya, (2013); “Örgütsel Güven, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki: Bir Devlet Hastanesinde Araştırma”, Öneri Dergisi, C.10, S.39, s.61-76.

Tokgöz, N. -Yılmaz, H. (2008). “Örgütsel Sinizm: Eskişehir ve Alanya'daki Otel İşletmelerinde Bir Uygulama”, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2), 283-305.

Tekin, C.- Yaşar M, (2014); “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okula Güven Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Gaziantep University Journal of Social Sciences 13(2), s.573-588

Töremen, Fatih- Çankaya, İ (2008); “Yönetimde Etkili Bir Yaklaşım: Duygu Yönetimi”, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, Sayı:1, s. 33-47.

Tüzün, İ. K. (2006); Örgütsel Güven, Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi; Uygulamalı Bir Çalışma, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tüzün, İ. K. (2007); Güven, “Örgütsel Güven ve Örgütsel Güven Modelleri”, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İİBF Dergisi, S.3, C.2, s.93-118.

Uzbilek, Ayşegül (2006), Örgütlerde Oluşan Sosyal İlişkilerin Örgütsel Güvenin Alt Boyutlarına Etkileri: Başkent Üniversitesi

Örneği, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Y Uzbilek, Ayşegül; Örgütlerde Oluşan Sosyal İlişkilerin Örgütsel Güvenin Alt Boyutlarına Etkileri: Başkent Üniversitesi Örneği, Başkent Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, , Ankara, 2006.

Yılmaz, Ercan; Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişken Açısından İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya, 2006.

Yılmaz, Ercan-Sünbül, Ali Murat (2009); "Öğretmenlerin Yaşam Doyumları Ve Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyi" ,Journal of Qafqaz University, S:26, s. 172-179.

Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14, 567–580.

Zalabak, P.S., Ellıs, K.ve Wđnograd, G.(2000). Organizational Trust: What It Means, Why It Matters, Organization Development Journal, 18(4):35. yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

BÖLÜM X

Öğretmenlerin Yöneticilerini Entelektüel Liderlik Açısından Değerlendirmeleri

Hakan TOPALOĞLU[1]
Umut BAYKAL[2]

1. Giriş

Eğitim örgütlerindeki okul yöneticilerinin liderliği; okulun etkin bir şekilde yönetilmesi, öğrencilerin ve personelin ihtiyaçlarının karşılanması ve eğitim hedeflerine ulaşılması için önemlidir. İyi bir okul lideri; vizyoner, adil, iletişim becerileri güçlü ve takım çalışmasına önem veren biridir. Bununla birlikte öğrenci başarısını artırmak, öğretmenleri desteklemek ve toplulukla etkili iletişim kurmak gibi yeteneklere sahip olmalıdır (Terzi ve Çelik, 2016).

Okulların toplumun aynası olduğu ve özellikle de "Bir okul, müdürü kadar okuldur." (Açıkalın, 1998) görüşünün haklılığı düşünüldüğünde toplumların gelişmesinde, kalkınmasında ve ilerlemesinde etkili olan en önemli olgulardan birinin okul

[1] Dr. Öğr. Gör. OMU, Terme MYO, hakant@omu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0370-5826
[2] Öğretmen, MEB, Prof. Dr. Necmettin Erbakan Ortaokulu, bayumut@gmail.com,

yöneticiliği olduğu aşikardır. Hızlı bir değişim ve dönüşüm içerisinde olan günümüz dünyasında; başta okul yöneticisi olmak üzere okul ortamında bulunan tüm paydaşların etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. İletişim ve eğitim öğretim süreçlerinin de sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için özellikle okul müdürlerinin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları önem arz etmektedir. Örgüt içi iletişim, etkili ve sağlıklı bir şekilde sağlanamazsa yapılan eğitim öğretim amaçlarına ulaşılmaz ve alınan kararlar uygulanamaz (Ergüden, 1992).

Okullardaki iletişimin nitelikli olması için, okul yöneticilerinin liderlik becerilerine sahip olan, bilgiye değer veren, analitik düşünen ve öğrenmeye açık bireyler olmaları gerekmektedir. Bu entelektüel özelliklere sahip olan okul yöneticileri; bilginin gücünü anlamakta ve sürekli olarak öğrenme ve gelişme sürecinde yer almaktadırlar. Bununla birlikte entelektüel liderlik özelliği gösteren okul yöneticileri; analitik düşünebilme, karmaşık sorunları çözebilme ve verileri analiz etme konusunda yeteneklidirler. Entelektüel liderlik vasfına sahip okul yöneticileri; sahip oldukları bilgi ve düşünsel becerileri ile çevrelerine örnek olmakta ve onları motive etmekte, değişen koşullara hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmekte ve doğru kararlar alabilmektedirler. Tüm bu nedenlerle okul yöneticilerinin okulda entelektüel liderlik becerilerine sahip olması, okul kültürüne itibar vererek okulun paydaşları arasında sağlıklı bir ilişki ve iletişim oluşmasını sağlayacaktır (Ataş, 2020). Okul yöneticileri ve öğretmenler arasında sağlıklı yürütülemeyen iletişim süreçleri olması, okul iklimini olumsuz etkileyecek ve tüm paydaşların eğitim öğretim performansını düşürecektir. Bu nedenle okul müdürlerinin entelektüellik başta olmak üzere çeşitli liderlik becerilerine sahip olmaları arzu edilmektedir (Yüksel, 2004).

Okul müdürlerinin entelektüellik başta olmak üzere çeşitli liderlik becerilerine sahip olması önemlidir. Okul müdürünün entelektüel liderlik becerisi, okulun başarısına ve öğrencilerin gelişimine tesir eden birçok faktörü etkileyebilmektedir. Bu beceri;

eğitim stratejilerinin belirlenmesi, öğretmenlerin rehberliği, akademik standartların yükseltilmesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun çözümlerin geliştirilmesi gibi konularda önemlidir. Ayrıca entelektüel liderlik becerisi; okulun vizyonunu belirleme, yenilikçi düşünceyi teşvik etme öğretmenlerle personelin sürekli olarak profesyonel gelişimini destekleme gibi kritik işlevlerini yerine getirmektedir. Bu nedenle bir okul müdürünün entelektüel liderlik becerisi, okulun başarılı bir şekilde yönetilmesi ve öğrencilerin başarılı olması için hayati öneme sahiptir (Aykanat, 2010).

1.1 Liderlik Kavramı

Liderlik, çok eski bir kavram olup bir grup veya organizasyonu yönlendiren, onları motive edip hedeflere ulaşmalarını kolaylaştıran bir kişinin tutum ve davranış özelliklerinin toplamıdır. İyi bir lider, vizyon sahibi olup insanları etkilemekte, iletişim becerilerini kullanarak takım çalışmasını teşvik etmektedir (Demir, Yılmaz ve Çevirgen, 2010).

Liderlik becerisi taşıyan bireyler, bazı özellikler bulundurmaktadır (Demirel ve Kişman, 2014). Öncelikle iyi bir lider, etkili iletişim becerisine sahip olmalıdır. Etkili iletişim; liderin vizyonunu, hedeflerini ve beklentilerini net bir şekilde iletebilmesini sağlamaktadır. Ayrıca liderin kararlı olması ve sözünün arkasında durması, takım üyelerinin güvenini kazanmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte empati yönünün güçlü olması ve insan ilişkileri konusunda da güçlü olması gerekmektedir. İnsanları anlama yeteneği, liderin takım üyelerini motive etmesine ve onları desteklemesine yardımcı olmaktadır. Zor durumlarla başa çıkma ve doğru kararları hızlı bir şekilde verme yeteneği, liderin etkisini artırmaktadır. Liderin geleceği görebilme yeteneği ve uzun vadeli hedefler belirleyebilme becerisi, takımı yönlendirmede önemlidir. Liderin davranışlarının ve kararlarının tutarlılığı, takım üyeleri arasında güven duygusunu pekiştirmektedir. Liderin görevleri doğru kişilere yönlendirme ve takım içindeki potansiyeli en iyi şekilde kullanma yeteneği de önemlidir. Tüm bunlarla birlikte liderin tutkusu ve motivasyonu, takım üyelerini etkileyerek onları daha iyi

performans göstermeye teşvik etmektedir. Lider, aldığı kararlardan ve takımın başarısından sorumlu olduğunu kabul etmeli ve bu sorumluluğu yerine getirmelidir. İyi bir lider, kendini ve takımını sürekli olarak geliştirme ve yeniliklere adapte olma yeteneğine sahiptir (Aysel, 2006).

Liderliğin en önemli noktalarından biri, etik olmaktır. İyi bir liderin etik olması çok önemlidir çünkü etik değerlere sahip olmak, liderin güvenilirliğini ve itibarını artırmaktadır (Aykanat, 2010). Etik liderlik; doğruluk, dürüstlük, adalet, saygı ve sorumluluk gibi değerleri içermektedir. Bir liderin etik olması, takım üyelerine doğru örnek olmasını sağlamakta ve takımın başarısını sürdürülebilir kılmaktadır. Ayrıca etik liderlik, kurum veya organizasyonun uzun vadeli başarısı için önemlidir çünkü etik olmayan davranışlar uzun vadede güven kaybına ve itibar zararına neden olabilmektedir. Bu nedenle, iyi bir liderin etik değerlere sahip olması hem takımın hem de organizasyonun sağlıklı bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır (Özdemir, 2003).

1.2 Entelektüellik Kavramı ve Entelektüel Liderlik

"Entelektüel" kelimesi, Latince "intellectus" kelimesinden türetilmiştir. "Intellectus", Latince'de "akıl, anlama, bilgi, kavrayış" gibi anlamlara gelir. "Entelektüel" terimi, Orta Çağ Latincesinde Aristoteles'in felsefi kavramlarından türetilerek bilgi, anlayış ve düşünme yeteneğiyle ilişkilendirilmiştir (Uslu, 2016).

Entelektüel kavramının tarihsel gelişimi, antik Yunan felsefesine kadar uzanmaktadır. Orta Çağ boyunca, entelektüel yetenekler genellikle dini öğrenme ve felsefi düşünceyle ilişkilendirilmiştir. Kilise ve manastırlar, bilgi ve düşünce üretiminin merkezi haline gelmiştir. Rönesans dönemi, entelektüel gelişimin canlanması için önemli bir dönem olmuştur. Rönesans düşünürleri, bilim, sanat, edebiyat ve felsefe alanlarında büyük ilerlemeler kaydetmişlerdir. Bu dönemde, insanın zihinsel yeteneklerini geliştirmesi ve bilgiye ulaşması teşvik edilmiştir. Aydınlanma Çağı, entelektüel özgürlük ve bireysel düşünceyi vurgulayan bir dönem

olmuştur. Bu dönemde, bilimsel yöntem ve rasyonalite ön plana çıkmıştır ve insanların zihinsel kapasitelerini kullanarak dünyayı anlaması teşvik edilmiştir. Modern çağda ise teknolojik ilerlemeler ve bilgiye erişim kolaylığı, entelektüel gelişimin yeni bir boyut kazanmasına yardımcı olmaktadır. Bilgiye erişim ve paylaşım, entelektüel yeteneklerin geliştirilmesi ve bilgiye ulaşma sürecini demokratikleştirmektedir (Kandemir, 2008).

Entelektüel kavramı bugün genellikle zihinsel yetenek, bilgi birikimi ve düşünme becerisi ile ilişkilendirilmektedir. Bir kişi entelektüel olarak nitelendirildiğinde, genellikle bilgiye aç olması, meraklı olması ve farklı konuları anlama, değerlendirme ve sentezleme yeteneği göstermesi beklenmektedir. Entelektüel kişiler genellikle okuma, araştırma yapma, öğrenme ve bilgi paylaşma konularında aktif olmaktadırlar. Ayrıca, eleştirel düşünme, analitik yetenekler, yaratıcılık ve problem çözme becerileri de entelektüel kavramıyla ilişkilendirilmektedir (Saydam, 2019). Entelektüel olmak sadece bilgi birikimi değil, aynı zamanda bu bilgiyi kullanma ve yeni fikirler üretme yeteneği de gerektirmektedir. Bu nedenle, entelektüel kavramı genellikle kişinin zihinsel kapasitesi ve akademik yetkinliği ile ilişkilendirilmektedir.

Entelektüel bir insan, genel olarak şu özellikleri taşımaktadır: Yeni bilgileri keşfetmek ve öğrenmek için içten bir merak duyarlar. Kitaplar, makaleler ve farklı kaynaklar üzerinden sürekli olarak bilgi edinirler. Bilgiyi değerlendirme ve analiz etme yeteneklerine sahiptirler, farklı bakış açılarını göz önünde bulundururlar. Karmaşık sorunları çözmek için analitik düşünme becerisine sahiptirler. Yeni fikirler üretme ve alternatif çözümler bulma yetenekleri vardır. Sahip oldukları bilgiyi başkalarıyla paylaşma eğilimindedirler, tartışmalara katılırlar ve öğrenme ortamlarında aktif rol alırlar. Farklı bakış açılarını anlama ve değerlendirme yeteneğine sahiptirler, insanların duygularını anlayabilirler. Sürekli olarak kendilerini geliştirmek için öğrenmeye isteklidirler, yeni deneyimlere ve bilgilere açıktırlar. Kendi düşüncelerine ve değerlerine bağlı kalmaya önem verirler, başkalarının fikirlerini sorgularlar ve kendi kararlarını kendileri

alırlar. Tutku duydukları konularda derinlemesine araştırmalar yaparlar ve inisiyatif alarak kendi öğrenme süreçlerini yönlendirirler (Ataş, 2016). Günümüzde internet ve diğer bilgi teknolojileri, insanların bilgiye erişimini ve entelektüel etkileşimi kolaylaştırarak entelektüel gelişimin yayılmasını sağlamıştır (Cemaloğlu, 2007a).

Entelektüel liderlik, bir liderin bilgi birikimi, analitik düşünme yeteneği ve entelektüel çıkarlarına dayalı olarak yönlendirici bir rol üstlenmesidir. Bu liderlik tarzı, liderin bilgisi ve düşünsel yetenekleri aracılığıyla takımı veya organizasyonu etkileyerek karar alma süreçlerini şekillendirir ve yönlendirir. Entelektüel liderler, genellikle karmaşık problemleri çözmek için analitik yaklaşımlar kullanır, farklı bakış açılarını bir araya getirir ve yenilikçi çözümler üretirler (Koç, 2009). Ayrıca, entelektüel liderlik, eğitim, araştırma, sanat veya diğer entelektüel alanlarda öncü olma ve bilgiyi paylaşma konularında da rol almayı içermektedir. Bu liderlik tarzı, bilgiye dayalı kararlar almayı teşvik ederken, aynı zamanda takım üyelerinin entelektüel kapasitelerini geliştirmeye yönelik çaba göstermektedir (Koç, 2006).

1.3. Entelektüel Liderlerin Özellikleri

Entelektüel liderlik, bir liderin bilgi birikimi, analitik düşünme yeteneği ve entelektüel merakıyla öne çıktığı bir liderlik tarzıdır. Entelektüel liderler, sadece liderlik rollerini üstlenmekle kalmaz, aynı zamanda bilgiyi yönlendirme, analiz etme ve yeni fikirler üretme süreçlerine de liderlik etmektedirler.

Entelektüel liderlerin özelliklerine bakıldığında, ilk olarak geniş bir bilgi birikimine sahip olduklarını görmek mümkündür. Bu liderler, genellikle farklı konularda derinlemesine bilgiye sahiptirler ve sürekli olarak öğrenmeye açık olmaktadırlar. Ayrıca, analitik düşünme yeteneklerini etkin bir şekilde kullanırlar ve karmaşık sorunları çözmek için mantıklı ve sistematik bir yaklaşım benimserler (Cömert, 2004).

Entelektüel liderler, aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerine sahiptirler ve farklı bakış açılarını değerlendirirken açık

fikirli olmaktadırlar. Bu liderler, çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri sentezleyerek yenilikçi çözümler üretebilmektedirler. Bununla birlikte, entelektüel liderlerin empati yetenekleri de önemlidir. İnsanları anlama ve duygusal zekâ, liderlik rollerini daha etkili bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olur. Ayrıca entelektüel liderlerin paylaşımcı bir yaklaşım benimserler ve bilgiyi paylaşmaya önem verirler. Bu liderler, bilgiyi güçlendirici bir kaynak olarak görürler ve takım üyelerinin entelektüel kapasitelerini geliştirmeye teşvik ederler (Gündüz ve Doğan, 2009).

Entelektüel liderler, liderlik rollerini bilgiye dayalı ve analitik bir yaklaşımla yönlendirirler. Geniş bir bilgi birikimine sahip olmalarının yanı sıra analitik düşünme yetenekleri, eleştirel düşünme becerileri, empati ve paylaşımcı bir yaklaşım benimsemeleriyle öne çıkarlar. Bu özellikler, liderlerin karmaşık sorunları çözme, yenilikçi çözümler üretme ve takım üyelerinin gelişimine katkıda bulunma konusunda etkili olmalarını sağlamaktadır. Entelektüel liderlik, bilgi ve düşünce üretiminin önemli olduğu her alanda başarılı bir liderlik yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Gündüz ve Doğan, 2009).

1.4. Entelektüel Liderlik Becerisine Sahip Okul Yöneticilerinin Özellikleri

Entelektüel liderlik becerisine sahip okul yöneticileri, genel eğitim konularında derin bir bilgi birikimine sahip olmalıdır. Eğitim sistemleri, öğretim metotları ve öğrenci ihtiyaçları hakkında kapsamlı bilgi sahibi olmaları, çağdaş eğitim anlayışı noktasında önemlidir. Eğitim öğretim ortamında karşılaşabilecek karmaşık sorunları tanımlama, analiz etme ve çözme konularında güçlü analitik yeteneklere sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca entelektüel liderlik becerisine sahip okul yöneticileri, verileri analiz ederek okulun güçlü ve zayıf yönlerini belirleyip iyileştirme stratejileri geliştirmelidir (Gün ve Aslan, 2018).

Entelektüel liderlerin eleştirel düşünme becerileriyle donanmış olmaları önemlidir. Yeni fikirleri değerlendirme, farklı

bakış açılarını anlama ve bilginin kalitesini sorgulama yeteneklerine sahip olmaları gerekmektedir. Okul yöneticileri, öğrencilerin, öğretmenlerin ve personelin duygusal ihtiyaçlarını anlayarak onlara destek olmalıdır. Empati yeteneği, okul yöneticilerinin etkili iletişim kurmalarını, sorunları çözmelerini ve topluluk içindeki ilişkileri güçlendirmelerini sağlamaktadır. Değişen eğitim trendleri ve gereksinimleriyle okul yöneticilerinin uyum sağlama konusunda esnek olmaları gerekir. Entelektüel liderlik becerisine sahip okul yöneticileri, yeni yaklaşımları kabul edebilir, eğitim standartlarını ve yöntemlerini güncelleyebilir ve gelişen öğrenci ihtiyaçlarına yanıt verebilirler. Bilgiyi paylaşma ve iş birliği yapma konusunda açıktırlar. Okul yöneticileri, öğretmenlerle, personelle, velilerle ve toplulukla etkili bir iş birliği içinde olmalı ve bilgiyi açıkça paylaşarak okulun başarısını artırmalıdırlar (Bender, Kalyoncu ve Akbaş, 2000).

Entelektüel liderlik becerisine sahip okul yöneticileri, kendilerini sürekli olarak eğitmeye ve geliştirmeye açık olmalıdır. Yenilikçi eğitim yaklaşımlarını takip etmeli, profesyonel gelişim fırsatlarından yararlanmalı ve liderlik becerilerini sürekli olarak iyileştirmelidirler (Sevinç, 2017).

1.5. Okul Yöneticilerinin Entelektüel Liderliği

Entelektüel liderlik, bir liderin bilgi birikimi, analitik düşünme yeteneği ve entelektüel merakıyla öne çıktığı bir liderlik tarzıdır. Bu liderlik tarzında, lider sadece güçlü bir vizyon sahibi olmakla kalmaz, aynı zamanda derinlemesine bilgiye sahip olur, karmaşık problemleri çözebilir ve takımı veya organizasyonu entelektüel olarak yönlendirir. Entelektüel liderlik, liderin bilgi ve düşünsel yetenekleri aracılığıyla karar alma süreçlerini şekillendirir ve yönlendirir. Ayrıca, eleştirel düşünme, farklı bakış açılarını değerlendirme ve yenilikçi çözümler üretme yeteneklerini de içerir. Bu liderlik tarzı genellikle akademik, araştırma veya entelektüel alanlarda etkin olan liderler tarafından benimsenmektedir (Mutlu, 2009).

Entelektüel liderlik becerisi, günümüz eğitim ortamlarında okul yöneticileri için giderek daha önemli hale gelmektedir. Geleneksel yönetim anlayışının ötesine geçen entelektüel liderlik, okul yöneticilerinin sadece idari görevlerini yerine getirmekle kalmayıp aynı zamanda bilgi birikimi, analitik düşünme ve entelektüel meraklarıyla öne çıktığı bir liderlik tarzını ifade eder. Bu liderlik yaklaşımı, eğitimdeki sürekli değişen dinamiklere uyum sağlamayı, öğretim ve öğrenme süreçlerini iyileştirmeyi, personelin gelişimini desteklemeyi ve toplumsal değişime katkıda bulunmayı içerir (Çelik, 2010). Bu nedenle, okul yöneticilerinin entelektüel liderlik becerisine sahip olmaları, başarılı bir eğitim ortamı oluşturmak ve öğrencilerin başarısını artırmak için kritik öneme sahiptir.

Entelektüel liderlik, okul yöneticilerinin karar alma süreçlerini iyileştirir (Yıldız, 2019). Bilgi birikimi ve analitik düşünme yetenekleri sayesinde, yöneticiler daha bilinçli ve akılcı kararlar alabilmektedir. Bu da okulun genel performansını ve öğrenci başarısını artırmaktadır (Bayrak, 2001). Entelektüel liderlik, eğitim alanındaki en son araştırmalara ve en iyi uygulamalara hâkim olmayı gerektirmektedir. Bu sayede okul yöneticileri, öğretim ve öğrenme süreçlerini sürekli olarak iyileştirme fırsatına sahip olmaktadırlar. Böylece öğrencilerin akademik başarısı ve gelişimi desteklenir (Toksöz, 2010).

Entelektüel liderlik becerisine sahip okul yöneticileri, öğretmenlerin profesyonel gelişimini teşvik eder. Öğretmenlere en son araştırmalardan, pedagojik yeniliklerden ve öğretim tekniklerinden haberdar olmaları konusunda rehberlik ederler. Bu da öğretmenlerin etkili bir şekilde öğrencilere öğretme ve rehberlik etme yeteneklerini artırır (Buluç, 2010).

Entelektüel liderler, toplumsal değişime katkıda bulunacak projeleri tanımlama ve destekleme eğilimindedirler. Eğitim, toplumun ilerlemesinde ve gelişmesinde kritik bir rol oynar ve entelektüel liderler, bu alanda öncü bir rol üstlenerek toplumsal dönüşümü teşvik ederler (Göksal, 2017).

Entelektüel liderlik, yenilikçi düşünceyi ve yaratıcı çözümleri teşvik eder. Bu beceriye sahip okul yöneticileri, sorunları ele almak için farklı bakış açıları ve yaklaşımlar geliştirirler. Bu da okuldaki yenilikçi uygulamaların ve projelerin ortaya çıkmasını sağlar (Gençay, 2014).

Sonuç olarak entelektüel liderlik; okul yöneticilerinin bilgi birikimini, analitik düşünme yeteneklerini ve yenilikçi yaklaşımlarını kullanarak okulun genel performansını artırmasına ve öğrencilerin başarısını desteklemesine yardımcı olur. Bu nedenle, entelektüel liderlik okul yönetiminde büyük öneme sahiptir (Okçu, 2014).

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin, yöneticilerinin entelektüel liderlik açısından değerlendirmelerini sağlamak ve görüşlerini almaktır. Bu çalışmada, amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin entelektüel liderlik algıları nedir?

2. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin entelektüel liderlik özelliklerine sahip olmaları öğretmenleri, öğrencileri ve diğer paydaşları, okul bağlılığı ve iş tatmini açısından nasıl etkiler?

3. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin entelektüel liderlik özelliklerine sahip olmamaları öğretmenleri, öğrencileri ve diğer paydaşları, okul bağlılığı ve iş tatmini açısından nasıl etkiler?

4. Öğretmenler kendi okul yöneticilerini nasıl bir lider olarak tanımlamaktadırlar?

2. Yöntem

2. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenolojik) çalışması niteliğindedir. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerinin ve hayatlarını nasıl anlamlandırdıklarının incelenmesi; olup bitenler ile bireylerin bunu nasıl anlamlandırdıkları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak; bireylerin

belirli fenomenleri nasıl deneyimlediklerini keşfetmeyi ve bunlar arasındaki ortaklıkları incelemeyi amaçlayan araştırmadır (Tekindal, 2021). Amaç, belirli bir olgunun bir kişi ya da bir grup insan tarafından deneyimlendiğini keşfetmekse burada en uygun yöntem fenomenoloji olacaktır (Çapar ve Ceylan, 2022). Bu nedenle bu çalışmada, olgubilim deseni tercih edilmiştir.

2.2 Çalışma Grubu

Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubu; 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul, ortaokul, liselerde görev yapan görev yapan gönüllü 13 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma örneklemini, amaçlı örnekleme yöntemi ile her okul düzeyinden farklı branşlarda seçilen toplam 13 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Katılımcı	**Yaş**	**Branş**	**Kıdem**
Ö1	32	Özel Eğitim	9 yıl
Ö2	38	Okul Öncesi	9 yıl
Ö3	48	Sınıf Öğretmeni	27 yıl
Ö4	39	Din Kültürü	18 yıl
Ö5	42	Matematik	18 yıl
Ö6	48	Rehberlik	28 yıl
Ö7	45	Sosyal Bilgiler	22 yıl
Ö8	44	Matematik	20 yıl
Ö9	52	Beden Eğitimi	30 yıl
Ö10	32	Türkçe	6 yıl
Ö11	31	İngilizce	5 yıl
Ö12	40	Türkçe	18 yıl
Ö13	38	Okul Öncesi	17 yıl

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine bakıldığında, bunların 31 ile 52 yaş arasında olduğu ve farklı branşlardan öğretmenlerin araştırmaya katıldıkları

anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin en az 5 yıl, en fazla ise 30 yıl kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

2.3 Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere (öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemleri, branşları), ikinci bölümde ise okul yöneticilerinin entelektüel liderlik açısından değerlendirilmesine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Form, toplam beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme tekniğinde görüşme soruları, görüşmeden önce hazırlanmakla birlikte görüşme sırasında katılımcı kişilere esneklik sağlanarak soruların tekrar o esnada tartışılıp düzenlenmesine izin verilir.

2.4 Verilerin Analizi

Öğretmenlerin yöneticilerini entelektüel liderlik açısından değerlendirdiği bu çalışmanın analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bunun için öncelikle her öğretmene bir kod verilmiştir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö13). Sonra bu öğretmenlerin görüşlerinde yer alan benzer kavramlar taranarak bunlar bir araya getirilmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Her bir soru bir tema kabul edilerek bu benzer kavramlar tabloda gösterilmiştir. Her bir kategori ile ilgili doğrudan katılımcıların görüşleri, olduğu bir şekilde ifade edilip yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

3. 1. Öğretmenlerin Entelektüel lider kavramına ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek amacıyla “Size göre entelektüel ve entelektüel lider ne demektir?” sorusu sorulmuş ve cevapları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Entelektüel ve Entelektüel Liderin Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Tema	*f*	%	Örnek Cümle
Yaratıcı olma / Zengin bakış açısı	7	22	"*Entelektüel lider de liderlik süresince farklı bakış açıları geliştirebilen, yaratıcı yaklaşımlara açık olarak tanımlanabilir.*" (Ö2).
Bilgi birikimi yüksek / Alanında uzman olma	7	22	"*Entelektüel bence kalıpların dışına çıkabilen, farklı ilgileri ve bakış açıları olan, okuyup araştıran, bilgi sahibi olan kişidir.*" (Ö5).
Analiz etme ve problem çözme becerisi / Bilimsellik	5	16	"*Entelektüel lider; çalışanların bilgi, beceri ve yeteneklerini analiz edebilen bir idarecidir*" (Ö6).
Yeniliklere ve gelişime açık	5	16	"*Entelektüel, yeniliklere ve yeni fikirlere açık olmak, ... demektir*" (Ö13)
Erdemli olma (Saygı, Adalet ve Hoşgörü vb.)	4	13	"*Entelektüel lider; adaletli ve hoşgörülü bir yaklaşıma sahip olmalıdır*" (Ö1).
Sanata ve kültürel faaliyetlere önem verme	3	11	*Kültür ve sanat konularında uzman olarak görülen kişiye entelektüel denir" (Ö8)*
Toplam	31	100	

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğretmenler çoğunlukla entelektüel liderin özelliklerini "Yaratıcı Olma / Zengin Bakış Açısı" olarak görmektedirler. Bunu "Bilgi Birikimi Yüksek / Alanında Uzman Olma" özelliği izlemektedir. Öğretmenler; bir entelektüelin ve entelektüel liderin sahip olduğu özellikleri "Analiz Etme ve Problem Çözme Becerisi / Bilimsellik", "Yeniliklere / Gelişime Açık Olma", "Erdemli Olma", "Sanata / Kültürel Faaliyetlere Önem Verme" olarak sıralamışlardır. Bu soruyla ilgili doğrudan alıntılanan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1; "Ülkemizde ve dünyada yapılan bilimsel araştırmalar, sanat etkinlikleri, ... gibi alanlarda ilgili olmak, araştırmacı olmak ve bilgi

sahibi olmaktır. Entelektüel lider ise hitap ettiği topluluğa yeni bakış açıları oluşturabilen, yaratıcılığı destekleyen yenilikçi kişidir."

Ö4; "Kendini her zaman geliştiren, çağın sorunlarına duyarlı, çözümlerin derdinde olan, alanına hâkim ve gelişmelerden haberdar, güncel meseleler hakkında bilgi ve fikir sahibi kişidir. Entelektüel lider ise alan bilgisi yanında liderlik becerilerine sahip, ... kişidir."

Ö5; "Entelektüel bence kalıpların dışına çıkabilen, farklı ilgileri ve bakış açıları olan, okuyup araştıran, bilgi sahibi olan kişidir. Entelektüel lider, değişimden korkmayan, değişimi getirmek isteyen (pozitif ve herkesin yararına değişim) kişidir. Entelektüel liderin vizyonu olur bence."

Ö6; "Genel kültür düzeyi yüksek olan kişidir. Entelektüel lider; adaletli ve hoşgörülü bir yaklaşıma sahip olmalıdır. Entelektüel lider; çalışanların bilgi, beceri ve yeteneklerini analiz edebilen bir idarecidir. Entelektüel lider, öğretmenlerinin gelişimlerini destekler ve fırsat eşitliği sağlar."

Ö8; "Kültür ve sanat konularında uzman olarak görülen kişiye entelektüel denir. Entelektüel lider de duygu ve düşüncelerini izlemeyen, açıkça ifade edebilen kişidir."

Ö9; "Kalıplara takılı kalmayan, düşüncelere saygılı, yenilikçi."

Ö11; "Günümüz koşullarına uygun davranmak, derinlemesine düşünmek ve araştırmaktır. Entelektüel lider ise çağının bilgisiyle hareket eden, çağdaş bilgi düzeyinde düşünceleri ve davranışları olan, yaratıcı düşünebilen ve bu yönüyle diğer insanları etkileyebilen kişidir."

Ö13; "Entelektüel, yeniliklere ve yeni fikirlere açık olmak, ... demektir. Entelektüel lider; birlikte çalıştığı çalışma arkadaşlarının fikirlerine önem veren, sabit fikirli olmayan, öğretmeye ve öğrenmeye açık olan, ... kişidir. Pratik zekâsını kullanabilen, analiz yapabilen kişidir."

3.2. Entelektüel liderin okul paydaşları üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin; bir okul yöneticisinin entelektüel liderliğe sahip olmasının öğretmenleri, öğrencileri ve diğer paydaşları, okul bağlılığı ve iş tatmini açısından nasıl etkilediğini tespit etmek amacıyla "Bir okul yöneticisinin entelektüel liderliğe sahip olması; öğretmenleri, öğrencileri ve diğer paydaşları, okul bağlılığı ve iş tatmini açısından nasıl etkiler?" sorusu sorulmuş ve cevapları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 2. Entelektüel liderin okul paydaşları üzerindeki etkileri

Tema	*f*	%	Örnek Cümle
Mesleki doyum	7	26	"*Okul müdürünün entelektüel liderliğe sahip olması, bence okulda çalışan öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırır."* (Ö2).
Okul bağlılığı	6	22	"*Öğrencilerin de öğretmenlerin de okula bağlılığı artar. Dolayısıyla öğretmenlerin iş tatmini de artar."* (Ö1).
Üretkenliğin artması	5	19	"*Entelektüel bir yönetici ve öğretmenlerin uyum içinde çalıştığı bir ortam, daha verimli ve üretken olur."* (Ö7).
Hoşgörülü, saygılı ve huzurlu çalışma ortamı	5	19	"*Düşüncelerin yargılanmadığı, özgürlükçü ortamda çalışmak; huzurlu ortam oluşturarak üretkenliği artırır düşüncesindeyim" (Ö9).*
Değerlilik hissi ve yüksek motivasyon	4	14	*Çünkü böyle bir liderin yanında çalışan öğretmenler, kendilerini her zaman değerli ve gelişmeye açık hissedeceklerdir" (Ö4).*
Toplam	27	100	

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu "Bir okul yöneticisinin entelektüel liderliğe sahip olması; öğretmenleri, öğrencileri ve diğer paydaşları, okul bağlılığı ve iş tatmini açısından nasıl etkiler?" sorusuna "mesleki doyum", "okula bağlılık", "üretkenliğin artması", "hoşgörülü, saygılı ve huzurlu çalışma

ortamı", "değişime kolay adaptasyon" gibi cevaplar vermişlerdir. Bunları, "yüksek motivasyon, değerlilik hissi" görüşleri izlemektedir. Bu soruyla ilgili doğrudan alınan öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö1; "Olumlu yönde etkiler. Öğretmenler işlerini daha özenli yaparlar. Öğrenciler, çağa olumlu yönde ayak uydururlar. Öğrencilerin de öğretmenlerin de okula bağlılığı artar. Dolayısıyla öğretmenlerin iş tatmini de artar."

Ö3; "Farklı bakış açılarını, her kesimi doğru yerden anlamayı gerektirdiği için olumlu katkı sağlar."

Ö4; "Entelektüel bir lidere sahip olmak, soruda geçen herkes için bulunmaz bir fırsat olacaktır. Çünkü böyle bir liderin yanında çalışan öğretmenler, kendilerini her zaman değerli ve gelişmeye açık hissedeceklerdir. Bu yüzden, bunu sağlayacak kişi de entelektüel lider olacaktır."

Ö5; "Entelektüel yönetici bence herkesi sabırla dinler, edindiği bilgileri değerlendirir, özümser, gerekirse araştırma yapar ve en ideal sonuca varabilir. Tabii ki bu, tüm paydaşları memnun eden bir durum olur."

Ö6; "Entelektüel bir okul yöneticisi kendi ile barışıktır. Kendisine ait olan güçlü ve geliştirilebilir yönlerinin farkındadır… Bu tarz idarecilerle çalışmak, çalışanlar açısından da geliştirici ve mutlu çalışılan bir okul iklimi sağlayacaktır."

Ö8; "Duygu ve düşüncelerini saklamayacağından yeri geldiğinde zayıf yönleri de ifade etmekten imtina etmeyeceğinden ötürü okul bağlılığı ve iş tatmini açısından okul paydaşlarına olumlu etki edecektir."

Ö11; "Olumlu yönde etkiler çünkü entelektüel liderliğe sahip bir okul yöneticisi; adaleti, empatiyi gayet iyi bilir. Eğitimin tüm paydaşlarındaki çeşitliliği anlamanın önemli olduğunun farkındadır. Bir kriz anında üç maymunu oynamaz aksine doğru, mantıklı çözümler üretebilir."

Ö13; "Entelektüel bir okul müdürü, bu kişiliğini okula da yansıtarak örnek kişilik sergiler. Özellikle çocuklar açısından; farklılıklara saygılı, … çocuklar olarak yetişirler. Böyle ortamlarda yetişen çocuklar,

bunları ailelerine de taşır. Dolayısıyla toplum için de faydalı bireyler yetişmesi sağlanır."

3. 3. Entelektüel olmayan liderin okul paydaşları üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek amacıyla "Bir okul yöneticisinin entelektüel liderliğe sahip olmaması; öğretmenleri, öğrencileri ve diğer paydaşları, okul bağlılığı ve iş tatmini açısından nasıl etkiler?" sorusu sorulmuş ve cevapları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Entelektüel olmayan liderin okul paydaşları üzerindeki etkileri

Tema	*f*	%	Örnek Cümle
Huzursuzluk	8	33	"*Okulda gerginlik ve huzursuzluk olur. Okulu olumsuz etkiler. İlişkiler zedelenir."* (Ö3).
Verimsizlik	7	30	"*Öğretmenler çalıştığı okuldan memnun olmaz. Bu da öğretmenin verimini, etkililiğini düşürür.".*" (Ö11).
Değersizlik duygusu	5	20	"*Öğretmen ve öğrenci fikirlerinin ve ilerleyen zamanlarda kendilerinin değersiz olduğunu düşünebilirler."* (Ö13).
Mesleki doyumunun azalması	4	17	"*İş tatmini açısından öğretmenler de öğrenciler de daha az tatmin olurlar, meslekten zevk alamaz hale gelirler ve verimleri azalır" (Ö1).*
Toplam	24	100	

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu "Bir okul yöneticisinin entelektüel liderliğe sahip olmaması; öğretmenleri, öğrencileri ve diğer paydaşları, okul bağlılığı ve iş tatmini açısından nasıl etkiler?" sorusuna "Huzursuzluk", "Başarı ve Verimin Düşmesi" "Yetersizlik/Değersizlik Hissi" ve "Mesleki Doyumun

Azalması" gibi görüşler belirtmişlerdir. Bu soruyla ilgili doğrudan alınan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1; "İş tatmini açısından öğretmenler de öğrenciler de daha az tatmin olurlar, meslekten zevk alamaz hale gelirler ve verimleri azalır"

Ö2; "Tam tersi yönde yani katkıda bulunmada ve yeni şeyler üretmede isteksiz olurlar."

Ö3; "Okulda gerginlik ve huzursuzluk olur. Okulu olumsuz etkiler. İlişkiler zedelenir."

Ö4; "Entelektüel olmayan bir lider, anı kurtarmanın derdinde olacağı için prosedürü uygulayacaktır. Suya sabuna dokunmayacak, inisiyatif almayacak, yenilikçi olmadığı için her şey müfredat ve kurallarla sınırlı kalacaktır… Kurum olarak yaşayan hayatı yönlendiren bir alan değil, vakit geçirilen sorunlu bir yer olur.

Ö5; "Entelektüel olmayan bir lider bence aşırı derecede kurallara bağlı kalır ve yenilikçi bir tutum sergileyemez. Şu an çağın ihtiyaçlarına cevap veremeyen bir lider olur ki çağın getirisine göre sürekli güncellenmek gerekir. (En azından çok sık değişen sınav sistemi bile bir değişim gerektirir.)"

Ö6; "Entelektüel yaklaşıma sahip olmayan idarecilerin öncelikle içsel olarak kendilerini yetersiz hissedeceklerini söyleyebiliriz. Kendini yetersiz hisseden birey, ... eksik taraflarına odaklanacaktır. Bu durum, iletişim çatışmalarına ve okul ikliminin bozulmasına neden olacaktır."

Ö7; "Liderin entelektüel olması, kurum kültürünün oluşması, gelişmiş ve kurumsal kapasitenin artması için önemlidir."

Ö8; "Tabii ki olumsuz etki edecektir. Her şeyi kendine saklayan bir yönetici, başarılı olma noktasında sıkıntı yaşayacaktır."

Ö9; "Mutlu, huzurlu olmadığı bir ortamda çalışmak eziyete dönüşür."

Ö11; "Bir okul yöneticisinin entelektüel liderliğe sahip olmaması, diğer paydaşları her açıdan olumsuz etkiler. Öğretmenler çalıştığı okuldan memnun olmaz. Bu da öğretmenin verimini, etkililiğini düşürür."

3.4 Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlere, okul yöneticilerinin nasıl bir lider olduğu ve entelektüel liderlik niteliği taşıyan özelliklerinin neler olduğu sorulmuş ve cevapları tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri

Tema	*f*	%	Örnek Cümle
Erdemli/Hoşgörülü/Demokrat	9	33	"*Adaletli ve erdemli biri olduğunu düşünüyorum."* (Ö2).
Yeniliklere Açık	8	30	"*… etrafındakilerde çalışma azmi uyandıran, fikirlerimize değer veren, anlayışlı, yeniliklere açık…."* (Ö4).
Şeffaf/Adil	7	26	"*Okul yöneticimiz, içi dışı bir, şeffaf bir yönetim anlayışına sahiptir."* (Ö8).
Problem Çözücü/Üretken	3	11	"*Akılcı ve mantıklı davranışlarının, sorun çözme üzerindeki olumlu davranışları, entelektüel davranış olarak nitelendirebilirim." (Ö10).*
Toplam	27	100	

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu "Size göre okul yöneticiniz nasıl bir liderdir? Okul yöneticinizin entelektüel liderlik özelliği taşıyan davranışları nelerdir?" sorusuna "Erdemli (Anlayış, hoşgörü sahibi ve adaletli, demokratik olmak gibi)" yanıtını vermişlerdir. Bunu sırasıyla "Yeniliklere Açık", "Şeffaf", "Problem Çözme Becerisi Yüksek" "gibi cevaplar izlemiştir. Bu soruyla ilgili doğrudan alınan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1; "Yeniliklere açık demokrat biridir."

Ö4; "Müdürümüz çok çalışkan biri olarak etrafındakilerde çalışma azmi uyandıran, fikirlerimize değer veren, anlayışlı, yeniliklere

açık, değişimi kendisinden başlayarak çevresine yayan, olduğu kurumu olumlu anlamda değiştiren bir liderdir. Bir öğretmen ve öğrenci olarak kendisiyle çalışmaktan mutlu olacağınız bir insandır."

Ö5; "Okul yöneticimin entelektüel olduğunu düşünmesem de yeni bakış açılarına, yeni aktivitelere açık olduğunu, öğretmenlerin bu doğrultudaki talep ve isteklerini olabildiğince desteklediğini söyleyebilirim. Yani çok yaratıcı olmasa da destekler."

Ö6; "Okul yöneticimin problem çözme becerisine sahip olması, mümkün olduğunca adaletli bir yaklaşım sergiliyor olması entelektüel yaklaşım içerisinde değerlendirilebilir. Fakat bu özelliklerinin olması, bütünsel açıdan entelektüel olduğu anlamına gelmemektedir."

Ö8; "Okul yöneticisi, iş bilen, babacan, yeri geldiğinde otoriter bir liderdir. Okul yöneticimiz, içi dışı bir, şeffaf bir yönetim anlayışına sahiptir."

Ö10; "Okul yöneticimiz, eğitim paydaşlarının verimli çalışması için çabalayan bir liderdir. Öğrenci, öğretmen, veli arasındaki dengeyi akılcı ve yapıcı şekilde yürütmektedir. Akılcı ve mantıklı davranışlarının, sorun çözme üzerindeki olumlu davranışları, entelektüel davranış olarak nitelendirebilirim."

Ö11; "Okul yöneticisi, adil ve öğretmenini gözeten bir lider olmalı. Eğitimi verimli hale getirmek için çaba sarfetmeli, yeniliklere açık olmalı ve bu yönde kararlar alıp uygulamalı. Herkese karşı şeffaf olabilmeli. Bizim okul yöneticimiz de tüm bu özelliklere sahip biri."

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

4. 1. Tartışma

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin entelektüel liderliklerine ilişkin görüşlerinin ele alındığı bu çalışmada, "Size göre entelektüel ve entelektüel lider ne demektir?" sorusuna öğretmenlerin çoğunluğu "Yaratıcı olan, zengin bakış açısına sahip olan" yanıtını

vermişlerdir. Yani öğretmenler; entelektüel ve entelektüel liderin esas olan özelliğinin, farklı, orijinal ve birçok bakış açısı ile düşünebilme olduğuna dikkat çekmişlerdir. Yine bazı öğretmenler ise "Bilgi birikimi yüksek olan, alanında uzman olan" gibi tanımlamalar yapmışlardır. Ataş'ın (2020) entelektüellik ve entelektüel liderlik üzerine yaptığı incelemede elde ettiği; yaratıcı zekaya sahip olma, değişime hızlı ayak uydurabilme, kişisel gelişim ve genel kültüre önem verme gibi bulguları, çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Bir okul yöneticisinin entelektüel liderliğe sahip olması; öğretmenleri, öğrencileri ve diğer paydaşları, okul bağlılığı ve iş tatmini açısından nasıl etkiler?" sorusu ile ilgili öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde; öğretmenler çoğunlukla kendileri açısından mesleki doyumun artacağını düşünmektedir. Okul yöneticileri entelektüel bakış açısına sahip olduklarında, okuldaki tüm paydaşların iş tatmini konusunda artış yaşayacağı düşüncesi vurgulanmıştır. Bununla beraber öğretmenlerin birçoğu, okula bağlılığın da artacağını düşünmektedir. Tüm paydaşların okula bağlılığı artınca motivasyonların da yüksek olacağı ve haliyle üretkenliğin de artacağı düşünülmektedir. Okul ortamının huzurlu ve sağlıklı olacağı, eğitim paydaşlarının kendilerini değerli hissedeceği, her türlü değişkenin yaratacağı soruna hızlı ve doğru çözüm bulma, değişime kolay adapte olma gibi artılarının da olacağı belirtilmektedir. Literatüre bakıldığında; Korkmaz'ın (2005) yaptığı araştırmalarda okul yöneticilerinin entelektüel kimliğe sahip olduğunda kurum kültürünü pozitif anlamda etkilediği, bunun da eğitimin amaçlarına destek verildiği anlamına geldiği, bunların neticesinde okuldaki performansın arttığı gibi bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgunun da bizim araştırma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

Okul yöneticisinin entelektüel liderliğe sahip olmamasının paydaşlara etkileri ile ilgili öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde en çok "huzursuzluk, mutsuz bir okul ortamı" çerçevesinde cevaplar verilmiştir. Yani öğretmenlerin birçoğu, entelektüel liderlik becerisine sahip olmayan bir okul yöneticisi ile çalıştıklarında okul

ortamının huzursuz olduğunu, böyle bir durumda okula gelmekte bile çok zorlandıklarını, okulun bir yuvadan çok resmi bir iş yeri havasına büründüğünü düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler, motivasyonun ve verimin de düşeceğini düşünmektedirler. Cemaloğlu'nun (2007b) araştırma sonucuna göre, okullarda çalışılan ortamın ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, öğretmenlerin ve diğer personelin motivasyonunu önemli ölçüde etkilediği yargısına ulaşılmıştır. Bu bulgunun, araştırma bulgusuyla örtüştüğü görülmektedir.

Okul yöneticilerinin nasıl bir lider olduğu ve entelektüel liderlik özelliği taşıyan davranışları hakkındaki görüşleri sorulduğunda ise öğretmenler çoğunlukla; anlayış, hoşgörü, adalet, demokratiklik gibi erdemli davranışlar çerçevesinde düşüncelerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin entelektüel liderlik özelliği gösteren davranışlarına örmek olarak yeniliklere açık olma, şeffaflık, problem çözme becerisi yüksek olup hızlı ve doğru kararlar alabilme gibi noktalar üzerinde durmuşlardır. Ceylan'ın (1997) araştırma sonucuna göre entelektüel liderlik becerisine sahip okul yöneticileri, eğitimin tüm paydaşlarını değişime karşı cesaretlendirirler. Bu bulgular, araştırma bulgusuyla örtüşmektedir.

4. 2. Sonuçlar

Bu bölümde öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında yapılacak önerilere yer verilmiştir.

1. Yapılan 13 görüşmeden; öğretmenlerin %61,54'ü (8 kişi) yöneticilerini entelektüel bulurken, %38,46'sı (5 kişi) yöneticilerini entelektüel bulmadıklarını belirtmişlerdir.

2. Öğretmenler çoğunlukla entelektüel liderin "yaratıcı, zengin bakış açısına sahip olma" gibi özelliklere sahip olduğunu dile getirmişlerdir.

3. Öğretmenler genel anlamda, okul yöneticilerinin entelektüel liderlik becerisine sahip olmasının okuldaki tüm paydaşları olumlu etkilediğini; mesleki doyumu, okula bağlılığı ve verimliliği artırdığını düşünmektedirler.

4. Öğretmenlerin çoğu, okul yöneticilerinin entelektüel liderlik becerisine sahip olmamasının okuldaki tüm paydaşları olumsuz etkilediğini; okulda huzursuz bir ortam yaratarak başarıyı ve verimi düşürdüğünü, yeniliklere ayak uydurulamadığını belirtmişlerdir.

5. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, okul yöneticilerinin entelektüel liderlik özelliği taşıyan davranışlarına; anlayış, saygı, adalet, hoşgörü gibi erdemleri örnek vermişlerdir.

4. 3. Öneriler

Bu bölümde, yapılan araştırma neticesinde elde edilen sonuçlarla ilgili uygulamaya yönelik ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. Entelektüel bir liderlik sergileyebilmek için okul yöneticileri öncelikle erdemli bireyler olmalı; sevgi, saygı, adalet, hoşgörü gibi değerlere tutum ve davranışlarda özen gösterilmelidir.

2. Okul yöneticileri; eğitimin amaç ve hedeflerine ulaşmak için iş birliği içerisinde, yönlendiren, destekleyici, örnek olan ve motive edici davranışlar göstermelidir.

3. Okul yöneticileri; liderlik konusunda başarılı olabilmek için etkili iletişim becerilerine sahip olmalı, iletişim konusunda kendilerini geliştirmelidir.

4. Okul yöneticileri, entelektüel liderlik becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak mesleki becerilerini geliştirme konusunda desteklenmeli ve bu eğitimler için teşvik edilmelidir.

5. Okul yöneticilerinin entelektüel olması ve çağa ayak uydurabilmesi için kendini sürekli geliştirmeli, bunun için de eski

bilgilere takılıp kalmayarak çeşitli eğitimlerle liderlik becerilerini güncellemelidir.

6. Bu çalışmada sadece öğretmenlerin bakış açısı değerlendirildiğinden okul müdürlerinin de bakış açısı ele alınarak kapsam genişletilebilir.

7. Araştırmada yalnızca görüşme formu kullanılmıştır. Daha detaylı bilgiler elde etmek için gözlem verisi, anket çalışması vb. gibi diğer araç gereçlerin de kullanılması faydalı olabilir.

Kaynakça

Ataş, M. (2016). Entelektüel Lider Bağlamında Aliya İzzetbegoviç Üzerine Nitel bir İnceleme. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Ataş, M. (2020). Entelektüel ve Entelektüel Liderlik Üzerine Bir İnceleme. Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal, 33, 18-35.

Aykanat, Z. (2010). Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine Bir uygulama. Yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Karaman.

Aysel, L. (2006). Liderlik ve duygusal zekâ. Yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Bayrak, N. (2001). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik özellikleri. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Bender, P., Kalyoncu, İ. ve Akbaş, F. C. (2000). İçten liderlik. Hayat Yayıncılık. İstanbul.

Buluç, B. (2010). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. Eğitim ve Bilim, 34(152), 71-86.

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

Cemaloğlu, N. (2007b). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11 (2), 165-194.

Ceylan, M. (1997). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve müşteri memnuniyeti. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3(1), 23-30.

Cömert, M. (2004). Dönüşümcü liderlik. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Çapar, M. C. ve Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 295-312.

Çelik, Ö. (2010). Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliği ve dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi.Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Demir, C., Yılmaz, M. K. ve Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, 2(1), 129- 152.

Demirel, H. G. ve Kişman, Z. A. (2014). Kültürler arası liderlik. Electronic Turkish Studies, 9(5), 689-705.

Ergüden, A. (1992). Örgüt içi iletişim: sistem yaklaşımı. Kurgu Dergisi, 11, 11-40.

Gençay, A. (2014). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul imajı. Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

Göksal, G. Y. (2017). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Aydın ili bozdoğan ilçesi örneği). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Denizli.

Gün, İ. ve Aslan, Ö. (2018). Liderlik kuramları ve sağlık işletmelerinde liderlik. Journal of Health and Nursing Management, 5(3), 217-226.

Gündüz, H. B., Doğan, A. ve ABD, D. (2009). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve yaratıcılık düzeyleri. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi anabilim Dalı, Sakarya.

Kandemir, T. (2008). Entelektüel sermaye kavramı ve tarihsel gelişimi. Bölüm Yazarları, 23-197.

Koç, O. (2006). Bilgi toplumu organizasyonlarında örgüt içi çatışmaların yönetilmesinde entelektüel liderliğin rolü. Doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Koç, H. (2009). Entelektüel sermaye açısından lider yöneticilik davranışının sektörel farklılaşması. Kamu-İş, 10(3), 201-217.

Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar, çözümler ve öneriler. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 237-252.

Okçu, V. (2014). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümsel ve işlemsel liderlik stilleri ile okuldaki farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(6), 2147-2174.

Özdemir, E. (2003). Liderlik ve etik. Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 22(2), 151-168.

Saydam, S. (2019). Öğretim elemanlarının örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme algılarının akademik entelektüel liderlik davranışlarına etkisi: İstanbul Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Örneği. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Sevinç, N. (2017) Okul bağışının yönetsel deneyimlerinin desteğinin yeterlikleri ve entelektüel politikaların etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale On sekiz MartÜniversitesi, Çanakkale.

Tekindal, M., Özden, S, Gedik, T, Ahmet, E ve Ferman, E. (2021). Nitel araştırmaların raporlanması standartları: SRQR Kontrol Listesinin Türkçeye uyarlanması. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18(42), 5425-5443.

Terzi, A. R. ve Çelik, H. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve algılanan örgütsel destek ilişkisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 87-98.

Toksöz, S. (2010). 21. yüzyılın liderlik anlayışı olarak okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin algılarına göre değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Uslu, B. (2016). Modern üniversite ortamında öğretim üyelerinin akademik entelektüel liderliği. Eğitim ve Bilim, 41(184), 193-211.

Yıldız, E. (2019). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algılarına etkisi. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Bolu.

Yüksel, A. (2004). Empati eğitiminin ilköğretimdeki empatik etkisinin etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (2), 341-354.

BÖLÜM XI

Farklı Tür ve Düzeylerdeki Okul Yöneticilerinin Denetime İlişkin Görüşleri

Hakan TOPALOĞLU[1]
Ufuk GÜÇLÜ[2]

1. Giriş

Eğitim, kişisel gelişimi sağlamayı amaçlarken, aynı zamanda çevrenin, toplumun, ulusun ve genel olarak dünyanın gelişimine katkıda bulunmayı da hedefler. Bu bağlamda eğitim, bireyleri içinde bulundukları toplumun veya ulusun ve nihayetinde küresel toplumun etkili üyelerine dönüştürme sürecidir denilebilir. Bu durum bireylerin kişisel özelliklerinin yanı sıra mevcut çevre, koşullar ve fırsatlar göz önünde bulundurularak gerçekleştirilir (Toprakçı, 2013).

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimlerini etkili bir biçimde karşılamak ve önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için eğitim örgütlerini işletme, geliştirme ve yaşatma sürecidir (Başaran, 2000). Eğitim yönetimi, kendine özgü yapısı nedeniyle diğer

[1] Dr. Öğr. Gör. OMU, Terme MYO, hakant@omu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0370-5826
[2] Okul Müdürü, MEB, Şehit Adem Keskin İlkokulu, alpaga42@hotmail.com

kurumların yönetiminden ayrılır (Umur, 2015). Diğer sosyal kurumlardan farklı olarak eğitimin uzun vadeli hedefleri vardır. Beklenen sonuçlara ulaşmak için örgüt üyelerinin belirli yeterliklere sahip olması, bunları kullanması ve denetlemesi gerekir. Örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için yöneticinin hem örgüt üyelerini hem de kendisini düzenli aralıklarla denetlemesi gerekir (Bulut, 2023).

Denetim, uygun hedeflere ulaşmak için örgütsel faaliyetlerin belirlenmiş ilke ve kurallarla uyumlu olup olmadığını değerlendirme sürecidir (Doğan, 2015). Başar (2004) tarafından tanımlandığı şekliyle denetim, kamu yararı için davranışların kontrol edilmesini içerir. Toplumsal bir etkinlik olarak eğitim, eğitimcilerin, eğitim kurumlarının ve eğitim yöneticilerinin denetlenmesini gerektirir. Denetimin temel amacı, kurumun hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek ve sonuçları iyileştirmek için gerekli önlemleri almaktır. Denetim, eksiklikleri ve hataları tespit etmek ve ortadan kaldırmak, böylece daha etkili bir işleyiş elde etmek için kurumsal işleyişin düzenli aralıklarla sistematik olarak izlenmesini içerir. Aslan (2019), denetim faaliyetinin süreci kontrol etme ve yönlendirme ile algılama ve değerlendirmeyi içerdiğini belirtmektedir. Sadece sürecin kontrol edilmesinin eksik ve yetersiz kalacağını unutmamak gerekir. Kamu hizmetlerinin sürekli, düzenli, etkin ve kalite odaklı yürütülmesi gerekir. Bu nedenle kamu görevlilerinin denetlenmesi ve çalışma düzenini bozucu davranışların önlenmesi gerekmektedir. Disiplin, toplumsal yaşamın, kamu kurum ve kuruluşlarının temelini ve sürekliliğini sağlayan önemli bir unsurdur (Kaya, 2005).

Kurumsal denetim, okullarda ve eğitim kurumlarında her üç yılda bir gerçekleştirilen denetim faaliyetlerini ifade eder. Bu denetimlerin amacı, eğitim kurumlarının yürürlükteki mevzuata uygunluğunu ve hem eğitim hem de idari işlerdeki faaliyetlerinin verimliliğini belirlemektir. Ayrıca, denetimler öğretmenleri geliştirmeyi, eğitim amaç ve hedeflerinin yerine getirilmesini değerlendirmeyi ve görevlilerin görevlerine uyumunu artırmayı amaçlamaktadır (Kavaklı, 2023). Kurumsal denetim eğitim kurumlarının yönetimiyle ilgiliyken, ders denetimi sınıftaki eğitim faaliyetleriyle ilgilidir. Sınıf ortamı, öğretmen, öğrenci, çevre ve

eğitim materyallerinin odak noktası olduğu, denetmenlerin dikkate alması gereken karmaşık bir yapıdır (Fırıncıoğulları Bige, 2014). Denetmenler bunu dikkate almalıdır. Sınıf ortamı, öğretmen, öğrenci, çevre ve eğitim materyallerinin odak noktası olduğu, denetmenlerin göz önünde bulundurması gereken karmaşık bir yapıdır (Çelenk, 2016). Sınıf denetimi, eğitim organizasyonunun önemli bir yönüdür. Öğretmenlerin eğitim etkinlikleri sırasındaki performanslarının gözlenmesi ve değerlendirilmesini içerir (Şık ve Demirtaş, 2022). Ders denetimi, sınıf içi etkinlikleri ve diğer etkinlikleri kapsar. Okul müdürü sınıf içi etkinlikleri incelerken hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin davranışlarını gözlemler. Diğer denetim faaliyetlerinde ise öğretmenin sınıf toplantı tutanakları, yıllık ve ders planları gibi belgeler incelenir (Göl, 2021).

Toplumun eğitimden beklentilerinin değişmesi zaman içerisinde eğitim politikalarının da değişmesine ve bu nedenle de denetim gibi temel eğitim uygulamalarının köklü değişikliklere uğramasına neden olmuştur. Bu değişimlerden en dikkat çekenlerinden birisi de 24.05.2014 tarihinde yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanları Yönetmeliği" ile ders denetimleri müfettişlerin görev ve sorumlulukları arasından çıkarılarak bu görev ve sorumluluğun okul müdürlerine verilmesi olmuştur. Bu değişiklik ile okul müdürlerinin sorumlulukları artmış ve beraberinde iş yükü getirmiştir (Uygur, 2020).

Yönetmelik ile yapılan ders denetimi değişikliğinin ardından öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimi ile ilgili görüşleri araştırılan konular arasında yerini almıştır (Demirtaş ve Akarsu, 2016; Uygur, 2020; Şık ve Demirtaş, 2022; Kavaklı, 2023). Yapılan araştırmaların birçoğu ders denetimleri konusunun en önemli unsuru konumundaki öğretmenlerin, okul müdürünün yaptığı ders denetimlerinin objektiflikten uzak ve profesyonel olmadığı şeklinde sonuçlara ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin görüşlerinin yanı sıra okul yöneticilerinin de görüşleri ders denetimlerinin amacına hizmet edip etmediğini,

performans belirleyici olarak görevini yerine getirip getirmediğini ve uygulamada yaşanan aksaklıkların uygulayıcılar tarafından da ortaya koyulmasını sağlayacaktır. Bu nedenle okul yöneticilerinin ders denetimi ile ilgili görüşleri bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1. Denetim Kavramı

Denetim, yönetim alanı içinde gerçekleşen ve kuruluşların hedeflerine ne ölçüde ulaşabildiklerini belirlemeyi amaçlayan bir süreçtir. Günümüzde bilinen adıyla denetim, örgütsel amaçlar doğrultusunda çalışmaların denetlenmesi ve değerlendirilmesi, kaynakların en iyi şekilde kullanılması için önerilerde bulunulması, çalışanlara iş ve eğitimleri için rehberlik edilmesi gibi geniş bir hizmet yelpazesini kapsamaktadır (Aküzüm, 2012). Denetim, örgütün amaçları doğrultusunda gerekli düzenlemeleri yaparak devamlılığını sağlamak üzere tasarlanmış bir mekanizmadır (Akgün, 2023).

Toprakçı vd. (2010) göre eğitim denetimi; eğitim sürecinin çıktılarını, eğitim uygulamalarını, yasal durumları, hedefleri, planları ve kaynak dağılımını etik kurallara uygunluk açısından değerlendirerek önceden belirlenmiş standartlara ulaşmayı ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırmayı amaçlayan bir süreçtir. Eğitim denetimi, öğretimi ve başarıyı artırmak için öğretmenleri ve diğer eğitim paydaşlarını eğitim sürecine dâhil eder (Göker ve Gündüz, 2017).

Denetim, işin kontrol edilmesini ve değerlendirilmesini, etkililik için önerilerde bulunulmasını ve çalışanlara profesyonel rehberlik sunulmasını içerir (Aydın, 2013). Ayrıca işin amaç, ilke ve kurallara uygunluğunun sağlanmasını da içerir. Denetim, planlanan hedeflerden sapmayı önlemek için bir kuruluşun işleyişini izler ve düzenler. Gerçekleşen ve planlanan faaliyetlerin karşılaştırılmasını içerir (Yıldırım, 2013). Denetim, işlevsel görevini yerine getirirken aynı zamanda amaçlara ulaşılmasına da yardımcı olur. Ayrıca

denetim, örgütte olumlu gelişmeyi teşvik eder ve karar almada ortaklığı sağlar (Aksakal Türkoğlu, 2020).

1.2. Denetimin Amaçları

Her kuruluşun belirli hedefleri vardır. Her ne kadar kurum içindeki bireyler bu hedefler doğrultusunda çalışacak olsalar da onların çabalarını yönlendirmek yöneticinin sorumluluğundadır. Okullarda bu görevden okul müdürü sorumludur. Müdür, uygun gözlemler yoluyla okulu izler ve değerlendirir ve okulun performansını tartışmak üzere öğretmenlerle bir araya gelir. Buna göre eğitim denetiminin amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Pozitif bilime dayalı çağdaş denetim mekanizmaları geliştirmek,
- ✓ Okul ve eğitimle ilgili her şeyin amaca uygun olmasını sağlamak,
- ✓ Okul içindeki istikrarlı durumun belirlenmesi ve istenen durumla karşılaştırılması,
- ✓ Okuldaki durumu çağdaş eğitim mekanizmasına entegre etmek.
- ✓ Eğitim sistemindeki sorunları tespit etmek ve bunlara yönelik stratejiler geliştirmek.
- ✓ Eğitim sisteminin temel amaçlarından biri olan nitelikli bireyler yetiştirme hedefine uygun denetim mekanizmalarının oluşturulması.

Bu açıdan bakıldığında, kurumsal hedefleri geliştirmek, yükseltmek ve sürdürülebilirliğini sağlamak yöneticinin, özellikle de okullar söz konusu olduğunda okul müdürünün görevidir. Etkili kaynak yönetimi ve okul gelişimi için veri toplama müdürün sorumlulukları arasındadır. Bu sorumluluklar etkili bir denetimle yerine getirilebilir. Genel olarak denetimin amacı, bir kurumun hedeflerine ne ölçüde ulaştığını değerlendirmek, sonuçları ve süreçleri iyileştirmek için gerekli önlemleri almaktır (Ünaldı, 2023).

Başar (2004) denetimi, durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirmeyi içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Denetim süreci durum tespiti ile başlar, bunu değerlendirme, düzeltme ve geliştirme durumlarının nitelikli bir şekilde yürütülmesi izler. Denetimin nihai amacı kurumun etkinliğini artırmaktır. Kurumun liderliğinin etkinliğini artırmak bir denetim değil, bir yönetim gereksinimidir. Denetim, denetçinin bir yönetici, lider, rehber, öğretici ve araştırmacı olarak hareket etmesini gerektirir (Taymaz, 2015). Bu nedenle, öğretmen denetiminden sorumlu kişinin öğretmenlik geçmişine sahip olması, liderlik pozisyonunda bulunması, rehberlik yapabilmesi ve araştırma odaklı bir zihniyete sahip olması gerekir.

1.3. Denetimin Türleri

Tarih boyunca yönetim felsefesindeki gelişme ve değişmelere paralel olarak denetim modelleri de eğitim sistemlerinde yerini almıştır. Toprakçı' ya (2013) göre eğitim denetimi açısından oldukça önemli olan denetim modelleri bilimsel, sanatsal, öğretimsel, klinik, gelişimsel ve farklılaştırılmış denetim modelleridir.

1.4. Klinik Denetim

Bu kavram 1960'ların başında Morris Cogan ve Robert Goldhammer tarafından ortaya atılmıştır (Kaplan, 2019). Klinik denetim, çeşitli etkinlik ve uygulamaları, özgün yaklaşımları kapsayan, karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir denetim modelidir. Bu yaklaşım, öğretmenin sınıftaki gerçek davranışlarına ve performansına odaklanmak için denetmen ve denetlenen arasındaki yüz yüze etkileşimleri kullanır.

Klinik denetim, emir vermek yerine etkileşime, otokrasi yerine demokrasiye öncelik verir ve denetim sürecinden ziyade öğretmene odaklanır. Esasen klinik denetim, yetersiz ya da sağlıksız öğretmen davranışlarını iyileştirmeyi amaçlar (Taşdemir, 2023). Klinik denetimde denetmen, öğretmenle aynı alandan gelen, okul ortamını ve öğrencileri tanıyan, deneyimli ve bilgili bir profesyonel olmalıdır. Klinik denetimin amaçları arasında sorunları önleme, hedeflere ulaşma, rol model olma ve öğrenci başarısını artırma yer

alır. Sergiovanni ve Starrat (1993; akt. Yılmaz, 2023) klinik denetimin tüm öğretmenlere uygulanmaması gerektiğini, çünkü deneyimli ve yüksek becerili öğretmenlerin bunu zaman kaybı olarak görebileceğini savunmaktadır. Klinik denetim ile geleneksel denetim karşılaştırıldığında, klinik denetimin daha iletişimsel ve çözüm odaklı olduğu görülmektedir. Klinik denetim, öğretmen ve denetmen arasındaki üst düzey etkileşim yoluyla öğretmeni geliştirmeyi amaçlar (Aydın, 2008).

1.5. Bilimsel Denetim

Bilimsel denetim, Frederick W. Taylor'un yönetim anlayışı doğrultusunda geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Bu denetim modelinde hâkim olan mantık, denetimin işin doğru ve verimli yapılmasını sağlamak için yapılması gerektiğidir. Bunun için iş iyi planlanmalı, lider çalışanı izlemeli, denetlemeli ve gözlemlemelidir. Yönetici iyi eğitimli olmalı, yetki ve sorumluluğu astları ile paylaşmalıdır (Adalı, 2023).

Taylor'un bilimsel denetim anlayışına göre yönetici, işin planlanmasından, işe uygun çalışanın seçilmesinden, işin yapılması için en verimli yöntemin bulunmasından ve denetimin gerçekleştirilmesinden sorumludur. Çalışan sadece işin yapılması sırasında hazır bulunur. Bu yaklaşım otoriter ve görev odaklı doğası ile karakterize edilir (Akgün, 2023). Çalışanın performansı bir ödül ve ceza sistemi aracılığıyla değerlendirilir. Bilimsel yönteme göre okul müdürü denetleyen, öğretmen ise denetlenen konumundadır. Bilimsel yöntemin temel amacı, görevleri tamamlamak için en etkili yaklaşımı belirlemektir. Franklin Bobbit (1913; akt. Pomay, 2022), en iyi yönetim uygulamalarının belirlenmesini ve performansın değerlendirilmesini içeren bilimsel yönetim ilkelerini okul denetimine uygulayan ilk kişidir. Bu uygulama, daha önce belirsiz olan Amerikan sistemine yeni bir düzen getirmiştir. Kişisel farklılıkları dikkate almayan, iş odaklı bir yöntemdir. Doğan'ın (2020) da belirttiği gibi bilimsel denetim, öğrenci davranışları üzerinde kontrol gerektirir, bu da gözlenebilirlik ve ölçülebilirlikle sağlanır. Bilimsel denetim modeli, okullarda öğretmen gelişimine

duyulan ihtiyacı vurgular. Bu da yönetimin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Niceliksel bir denetim biçimi olan bilimsel denetim, öğretmen denetimi için somut olayların ve önceden belirlenmiş davranışların gözlemlenmesini gerektirir. Model tamamen katıdır ve yöneticiler ile öğretmenler arasında net bir ayrım vardır. Buna rağmen, bilimsel denetim tamamen olumsuz değildir. Bilimsel denetim öğretmenlik mesleğine profesyonellik getirir, kriterler getirir ve standartlara uygunluk arar. Bu nedenle tek başına değil, diğer denetim modelleriyle birlikte kullanılmalıdır (Aydın, 2020).

1.6. Gelişimsel Denetim

1980'lerde Glickman, klinik süpervizyonun eksikliklerini gidermek için bireylerin gelişim düzeylerini dikkate alan ve süpervizyonu buna göre değerlendiren bir yöntem önermiştir. Bu yaklaşım, öğretmenin gelişimsel düzeyinin belirlenmesini ve buna göre süpervizyon verilmesini önermektedir. Gelişimsel süpervizyonun amacı, süpervizyon sürecinin korkutucu yapısını öğretmenin ihtiyaçlarını karşılayan organize bir sürece dönüştürmektir (Aydın, 2020). Bu model, öğretmenlerin uzmanlıklarına, gelişim düzeylerine ve örgütsel bağlılıklarına odaklanmanın önemini vurgular.

Aydın, dört farklı aşamadan oluşan bilişsel gelişim aşamasıyla başlayarak öğretmen gelişiminin altı aşamasını tanımlar. Süreç, duyusal hareket, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemlerini içeren insan bilişsel gelişim aşamalarını takip eder.

Kavramsal gelişim aşaması bilişsel gelişimle yakından ilişkilidir (Toprakçı ve Bulut, 2021). Öğretmenler, yüksek veya düşük kavramsal seviyeye sahip olarak kategorize edilir. Yüksek kavramsal seviyeli öğretim alanında, öğretmenler düşük kavramsal seviyeli meslektaşlarına kıyasla daha fazla samimiyet, sıcaklık ve empati sergileme eğilimindedir.

Öğretmen gelişiminin bir diğer önemli yönü de mesleki ilgi düzeyidir (Göl, 2021). Mesleki ilginin analizi üç aşamada gerçekleşir: öz yeterlilik, öğretim görevleri ve öğretimsel etki. Öz yeterlilik düzeyinde, öğretmenler yeteneklerini müfettişlere, meslektaşlarına ve öğrencilere göstermeyi amaçlar. Öğretimsel görev aşamasında, öğretmenler öğretimsel sorunları, disiplin konularını ele almaya, öğretim materyallerini kullanmaya ve öğretim yöntemlerini geliştirmeye ve değiştirmeye odaklanır. Öğretimsel etki aşamasında öğretmen, öğrencinin entelektüel ve duygusal gelişimini etkilemeye odaklanır (Koç, 2018).

Pajak, gelişimsel denetimin öğretmenlerin farklı gelişim alanlarını dikkate alması gerektiğini öne sürmektedir. Öğretmenler farklı bilinç, öz farkındalık, ahlak ve bilişsel yetenek düzeylerinde olabileceğinden, görevlerine uygun bir gelişim düzeyine ulaşmalarını sağlamak ve buna göre denetlenmeleri önemlidir (Bulut, 2018). Gelişimsel denetim üç tür rehberlik içerir: doğrudan, dolaylı ve işbirlikçi. Doğrudan rehberlik yeni öğretmenler için tavsiye edilirken, iş birliğine dayalı rehberlik orta düzeyde bağlılık ve deneyime sahip öğretmenler için daha uygundur. Dolaylı rehberlik, yüksek düzeyde uzmanlaşmış öğretmenler için en iyisidir. Bu yaklaşım verimliliği artırabilir.

Aydın (2020) gelişimsel denetimin üç aşamada uygulandığını açıklamaktadır. Giriş aşaması, öğretmenin gelişimsel düzeyine göre en uygun denetim davranışının seçilmesini içerir. İkinci aşamada, seçilen yaklaşım uygulanır ve üçüncü aşamada öğretmenin gelişimi garanti altına alınır. Bir denetim yaklaşımı seçerken, öğretimsel gelişim hakkındaki fikirlerini öğrenmek için öğretmeni başkalarıyla çalışırken gözlemlemek faydalıdır.

1.7. Ders Denetimi

Her eğitim kurumunun temel taşı olan öğretmenlerin kendi alanlarındaki en son gelişmelerden haberdar olmaları büyük önem taşımaktadır. Bu, sürekli değişen eğitim ortamının ortaya çıkardığı zorlukların üstesinden gelmek ve modern çağda geçerliliklerini sürdürmelerini sağlamak için çok önemlidir. Eğitimciler, sürekli mesleki gelişim kültürünü teşvik ederek pedagojik becerilerini geliştirebilir ve bunun karşılığında eğitim ve öğretimin etkinliğini artırabilirler. Ders teftişi, okullarda genel teftişler sırasında veya bunlardan ayrı olarak gerçekleştirilen bir teftiş türüdür. Amacı, yöntemleri, bunları uygulama yeterliliği ve öğrencilerin gelişim düzeyi de dahil olmak üzere öğretmenlerin yetişkin çalışmalarını incelemek ve değerlendirmektir (Toprakçı, 2008). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 1 Mart 2022 tarihli Maarif Müfettişleri Yönetmeliği'ne göre kurs teftişi, kurum teftişi sırasında ve ayrı olarak yapılmaktadır. Ayrıca yapılacak teftişlerin rehberlik odaklı olması öngörülmektedir. Ders denetimi, öğretim başarısının değerlendirilmesinin yanı sıra öğretmenin diğer konulardaki eksikliklerinin giderilmesi ve hatalarının düzeltilmesi faaliyetlerini de kapsamaktadır (Toprakçı ve Bulut, 2021).

Bu açıdan standart denetim süreci sonucunda yetersizliği tespit edilen öğretmenin yasal bir kusur ve suç teşkil ettiğinin belirlenmesi halinde toplanan delil ve belgelerle birlikte Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı'na gerekçeli ders denetimi talebinde bulunulur. Onay üzerine Teftiş Kurulu müfettişleri bu denetimi gerçekleştirir. Zorunlu bir dersin denetiminde, öğretmenlerin alanlarındaki olgunluk düzeyi, göreve bağlılıkları, çalışmaları, öğretim yöntemlerini uygulamadaki yeterlilikleri, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öngörülen hedeflere ulaşma çabaları, öğrencilerin gelişim düzeyi ve derslerde elde edilen sonuçların öğrencilerin eğitimine yansımaları dikkate alınır (Ceylan ve Algam, 2020).

1.8. Ders Denetiminin Amaçları

Öğretmen denetimi iki ana temele dayanır. Öğretimi geliştirmenin bir yolu, eksiklikler veya hatalar da dahil olmak üzere öğretmenin ihtiyaçlarını belirlemektir. Bu ihtiyaçlar belirlendikten sonra uygun önlemler alınabilir ve buna göre bir plan geliştirilebilir. Bir diğer önemli adım ise bu ihtiyaçların mesleki gelişim fırsatları aracılığıyla ele alınmasıdır. Ünal (2019), mesleki gelişimin, değerlendirmeler sırasında resmi veya gayri resmi sınıf gözlemleri yapan meslektaşlar, öğretmenler ve denetmenler arasındaki mesleki sohbetler yoluyla sağlanması gerektiğini öne sürmektedir.

Ünal (2019) öğretmen denetiminin temel amacının öğretmen kalitesini sağlamak olduğunu belirtmektedir. Denetim işlevine duyulan ihtiyaç, okullara tahsis edilen yatırımlar ve fonlardan da kaynaklanmaktadır. Ayrıca denetim, velilerin okullardan ve öğretmenlerden beklentilerini karşılamak için bir hesap verebilirlik aracı olarak hizmet etmektedir. Bu nedenle okullar bu talepleri karşılamalıdır. Öğretmen denetim sistemi aynı zamanda mesleki gelişim fırsatları sağlayarak öğretimin kalitesini artırmayı amaçlar. Ayrıca denetim, özellikle mesleki gelişim için geri bildirim sağlayan gelişimsel veya biçimlendirici değerlendirme yoluyla gelişimsel bir işleve hizmet eder.

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için denetim ve gözlem almaları çok önemlidir. Gözlemin kilit yönü, öznel değerlendirmeler olmaksızın tüm sınıf etkinliklerini doğru bir şekilde yansıtmaktır. Objektif bir yaklaşımla yapılan gözlemler bilimsel ilkelere bağlı kalmalıdır. Yapılan gözlemler gerçeklere dayanmalı ve tarafsız olmalıdır. Gözlem sırasında sınıfın fiziksel durumu, dersin amacına uygunluğu, öğrenci katılımı, öğrenme çıktıları ve öğrenci davranışlarındaki değişikliklerin not edilmesi önemlidir. Gözlem sırasında bu hususlar gözlemlenmezse, gözlem gerçek bir temsil olarak kabul edilemez. Gözlem sürecinde öğretmenin dokümanları, öğrencilerin çalışmaları, ev ödevleri, öğretmenin öğrencilere karşı tutumları ve öğrencilerin öğretmene karşı tutumları incelenir. Velilerin görüşlerinin de dikkate alınması uygun olabilir. Hatta

velilerin öğretmen değerlendirme sürecine dahil edilmesi şiddetle tavsiye edilir (Aydın M. , 2013).

1.9. Ders Denetiminde İlkeler

Eğitimin planlanan hedeflerine ulaşabilmesi ve etkinliğini sağlayabilmesi için düzgün bir şekilde uygulanan bir denetim sistemine sahip olması gerekir. Bu sistemin ilke ve kurallara uygun olarak uygulanması beklenir. İlke ve kurallara uygun denetim sistemi etkili, güvenli, iş birliğine dayalı, adil ve insani değerlere saygılı olacaktır. Başar (2004) denetimin ilkelerini açıklık, amaçlılık, bütünlük, demokrasi, durumsallık, nesnellik, planlama ve süreklilik olarak sıralamaktadır. Bu ilkeler aşağıda tartışılmaktadır.

Açıklık: Beklenen amaca ulaşmak için hem denetmenin hem de denetlenenin beklentilerini açıkça belirtmesi gerekir. Çünkü durum tespiti, ölçme ve değerlendirme ile gelişimin planlanması birlikte yapılmalıdır (Sivrikaya, 2014). Dolayısıyla denetim sürecinde denetlenen, kendisinden ne beklendiğini bilmelidir. Bu belirsizliği önler, planlamayı kolaylaştırır ve değerlendirmeyi sistematik hale getirir. Şüphe ve önyargıdan uzak bir güven ve iş birliği ortamı yaratır.

Amaçlılık: Eğitimde etkili olabilmek için denetimin belirli amaçlar çerçevesinde yürütülmesi gerekir. Amaçsız denetim sadece kayba neden olur (Doğan, 2015). Etkili denetimin amacı açık aramak, insanları suçüstü yakalamak ya da stres altına sokmak değil, düzeltici ve geliştirici faaliyetlere yer vererek örgütün amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırmaktır. Denetimin bir diğer amacı da bireylerde gelişme arzusunu artırmaktır. Denetim hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin etkililiğine dayanmalıdır (Bulut, 2023).

Bütünlük: Denetim tüm değişkenler göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Bu esnada sürecin tamamına dikkat etmek gerekir. Bir durumu ve sonucunu etkileyen her şeyi göz önünde bulundurmak bütünlük ilkesinin bir gereğidir. Ancak tüm koşulların dikkate alındığı bir denetim istenilen etkinliğe ulaşacaktır (Aslan, 2019).

Demokratiklik: Demokratik bir ortamda birlikte alınan kararların uygulanması daha kolaydır. Denetim sırasında öğretmen denetim etkinliğine demokrasi ile katılır ve öğrenme kolaylaşır. Aynı zamanda demokratik tutum davranış geliştirmeyi kolaylaştırır ve ilgiyi güdüler (Doğan, 2015). Bu açıdan bakıldığında denetim sürecine katılan öğretmen istekli ve hazır ise kendisine rehberlik edileceğini düşünür. Böylece iş birliği ve iletişim kolaylaşır (Başar, 2004). Sonuç olarak denetimden beklenen etki artar.

Durumsallık: Bir durumda meydana gelen ya da durumdan etkilenen her şeyin gerçekleşmesidir. Buna göre farklı koşullar altında çalışan bireylerden aynı sonucu beklemek yanlıştır. Her durum ve koşulda geçerli olan etkin bir denetim modeli yoktur. Bazı durumlarda başarılı olan bir denetim modeli ya da yöntemi başka bir durumda başarılı olmayabilir (Aydın M. , 2013). Dolayısıyla amaçlar, yöntemler, kişinin ve okulun özellikleri, çevresel olanaklar, koşullar ve karşılaşılan sorunlar birbirinden farklı olabileceği için her denetim durumu kendi içinde değerlendirilmelidir.

Nesnellik: Denetim sürecinde bilimsel verilerin kullanılması, objektif kriterlerin uygulanması, tarafsız davranılması, bulguların sayısallaştırılması ve duygusal davranılmaması denetimin olmazsa olmazlarıdır. Denetimin dayandırılacağı bir ölçütün olması nesnellik açısından denetimin ön koşuludur (Kaplan, 2019). Objektiflik, gerçekçi olmak ve olayları objektif bir şekilde ele almak anlamına gelir. Denetim tarafsız olmalı ve gerçek verilere dayanmalıdır. Bu doğrultuda müdür tarafsız davranmalı ve duygularını denetim sürecine dâhil etmemelidir.

Planlılık: Plan, hedefe ulaşmak için bir yoldur. Bu şekilde hedef seçilir, ayrıntılı bir program yapılır ve süreçte atılabilecek adımlar belirlenir. Zaman ve kaynakların doğru kullanımı için gerekli olan planlama, denetime dahil edilmeli ve plana uyulmalıdır. Planlama, denetim ve değerlendirmenin rastgele olmasını engeller (Kipici, 2019). Aynı zamanda denetçi planlama ile denetimin neden yapıldığını, istenen sonucun ne olduğunu ve ne kadar etkili olduğunu

görebilir. Ancak planlamada esnek olmak gerekir çünkü koşullar her an değişebilir.

Süreklilik: Düzeltici ve geliştirici faaliyetlerle zamanında müdahale edilerek eğitim kalitesinin artırılması süreklilik ilkesi ile sağlanır. Süreç içinde gerekli düzeltmeler yapılır, eksiklikler giderilir, gelişimi sağlayacak adımlar atılır. Aksi takdirde bazı düzenlemeler için çok geç kalınmış olur. Süreklilik ilkesine uyulduğu takdirde denetimin etkinliğini izlemek ve sorunları çözmek kolaylaşır (Başar, 2004). Süreklilik ilkesi ile ortamın zaman içinde geliştirilmesi, çalışanların eğitilmesi, ölçme ve değerlendirmenin verimli bir şekilde yapılması, gelişen ve değişen koşullara karşı uygun alternatiflerin seçilmesi ve önerilerde bulunulması sağlanır (Doğan, 2015). Organizasyon sürekli olduğu için denetimin de sürekli olması gerekir.

Bu araştırmanın temel amacı farklı türdeki okulların okul yöneticilerinin ders denetimi ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın genel amacına ulaşmak için aşağıdaki alt amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir:

1. Okul yöneticilerinin, ders denetiminde yaşanan aksaklıklar ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin, ders denetiminde dikkat edilmesi gereken hususlar hakkında görüşleri nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin ders denetimi ile ilgili yeterlikleri hakkında görüşleri nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin, ders denetiminin olumlu yönleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. Okul yöneticilerinin, ders denetiminin olumsuz yönleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin ders denetimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, bütüncül tek durumlu betimsel tarama modelinde, fenomenolojik desende gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar nicel araştırmalardan farklı olarak genellikle sözel, yazılı ve görsel verilere dayanır. Bu verilerin analizinde özgün adımlar ve farklı desenler uygulanır (Creswell, 2017). Olgubilim deseni, daha önce deneyimlenmiş ya da tam olarak anlaşılmamış olsa da halen deneyimlenmekte olan olguların derinlemesine çalışılabileceği varsayımına dayanır (Özdemir, 2010).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Samsun ili Çarşamba, Atakum, İlkadım ve Canik ilçelerinde görev yapan 15 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubuna dahil olan katılımcılar araştırmanın amacına göre ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan okul müdürlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubuna dahil olan okul müdürlerinin kimliklerinin gizli kalması ve atıf yapmakta kolaylık olması açısından katılımcılar M1, M2… şeklinde kodlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda en çok başvurulan veri toplama yöntemi görüşme formu ile veri toplamaktır. Araştırmacı tarafından alanyazın taraması neticesinde belirlenen açık uçlu, yarı yapılandırılmış görüşme soruları katılımcılara sorularak araştırmanın amacına göre veri toplanır ve araştırmacı tarafından kayıt altına alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme formu araştırmacı tarafından literatür taraması bulgularına ve uzman danışman görüşüne dayalı olarak geliştirilmiştir. Görüşme formu altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, belirli bir standart düzeyini koruyabilmesi ve esnekliği nedeniyle eğitim bilimleri çalışmaları için daha uygun bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Türnüklü, 2000).

3. 4. Verilerin Toplanması

Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu katılımcılara birebir, katılımcının kendini rahat hissedeceği ve rahat ifade edebileceği ortamda uygulanmıştır. Veri analizini kolaylaştırmak amacıyla görüşme sırasında katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından görüşme tutanakları hazırlanmıştır. Bu tutanaklarda ve ses kayıtlarında, kişisel bilgilerin gizliliği ilkesine uygun olarak, katılımcıları tanımlayıcı herhangi bir bilgi yer almamıştır.

3. 5. Verilerin Analizi

Görüşme tekniği ile elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, farklı disiplinlerde çok sayıda araştırma sorusunu ele almak için kullanılan temel bir araştırma aracıdır. Bu yöntem, sistematik ve tarafsız yaklaşımıyla karakterize edilir (Koçak ve Arun, 2006). İçerik analizi, insanların ifadelerini nicelleştirme süreci olarak tanımlanabilir. Bu analitik yaklaşımın temel amacı, ifadeleri kategorize etmek ve ortaya çıkma sıklıklarını ölçmektir (Hepkul, 2002). Veriler kategorizasyona tabi tutulmuş ve katılımcıların yanıtları birleşik bir şekilde sunulmuştur. Katılımcıların odaklandıkları ifadeler araştırmacı tarafından belirlenmiş ve ortak görüşleri bulgular olarak nitelendirilmiştir.

4. Bulgular ve Yorum

4.1. Ders Denetiminde Yaşanan Aksaklıklara İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin ders denetimlerinde yaşanan aksaklıklar ile ilgili görüşlerinden toplanan verilerin içerik analizi ile analiz edilmesi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Ders denetiminde yaşanan aksaklıklar

Tema	*Kod*	*Katılımcılar*	*f*
Yetersizlik	Mesleki	M3, M6, M7, M8, M9, M10, M15	7
	Zaman	M2, M3, M5	3
	Mevzuat	M12, M14	2
Tutum	Taraflı	M4, M5, M8	3
	Açık arama	M9, M11	2
	Olumsuz algı	M3, M13	2
	Önem vermeme	M1	1
Uygulama	Durumsal etki	M2, M5	2
	Formalite	M4, M6	2

Tablo 1 incelendiğinde 3 tema altında toplam 9 kodun oluştuğu görülmektedir. *Yetersizlik* (*f=12*) teması altında *mesleki* (*f=7*), *zaman* (*f=3*) ve *mevzuat* (*f=2*) olmak üzere 3 kodun oluştuğu, *Tutum* (*f=8*) teması altında *taraflı* (*f=3*), *açık arama* (*f=2*), *olumsuz algı* (*f=2*) ve *önem vermeme* (*f=1*) olmak üzere 4 kodun oluştuğu, *Uygulama* (*f=4*) teması altında ise *durumsal etki* (*f=2*) ve *formalite* (*f=2*) olmak üzere 2 kodun oluştuğu görülmüştür. Buna göre katılımcıların en çok yetersizlik teması altında mesleki yetersizlik ile ilgili aksaklıklarda görüş bildirdiği söylenebilir.

Yetersizlik teması altında *Mesleki* (*f=7*) kodunda değerlendirilen görüşlere örnek olarak:

> *"Genel olarak okul yöneticileri ...ders denetiminin nasıl yapılacağına dair kendini yetersiz hissettiğinden denetim yapmaktan kaçınmaktadır." (M3). "Ders denetimlerinde yaşanılan aksaklıklar genellikle denetimi yapan kişilerden kaynaklanır. Alana,*

güncel gelişmelere, mevzuata ve iletişime yeterince hakim olmamasından kaynaklanmaktadır." (M10).

Yetersizlik teması altında *Zaman* (*f=3*) olarak kodlanmış görüşler şöyledir:

"Ders denetimleri kısa bir zaman dilimini kapsadığı için tam manasıyla denetleme zor olabilir." (M2). "Ders denetiminin sınırlı zamanda yapılıyor olması ... denetimde aksaklıklar yaşanmasına neden olabilir." (M5).

Yetersizlik teması altında *Mevzuat* (*f=2*) olarak kodlanan görüşler aşağıda yer almaktadır:

"Ders denetiminde yaşanan birçok aksaklılara vardır. Öncelikle özel yasal bir mevzuatı yoktur." (M12).

Tutum teması altında *Taraflı* (*f=3*) olarak kodlanan görüşler aşağıdaki gibidir:

"Asli görevi öğretmen olan okul müdürü, aynı kurumda birlikte çalıştığı öğretmen arkadaşına, aralarında oluşan samimiyet veya siyasi ayrılıklardan dolayı tarafsız denetim yapması mümkün değildir." (M8).

Tutum teması altında *Açık arama* (*f=2*) olarak değerlendirilen görüşler şöyledir:

"...denetmenlerin denetimde tutarlı ve demokratik olmamaları, denetimde rehberlikten çok, açık aranmaya çalışılması denetimdeki aksaklıklardır." (M9).

Tutum teması altında yer alan O*lumsuz algı* (*f=2*) kodunda değerlendirilen 2 görüş aşağıda verilmiştir:

"Okul müdürleri de ders denetimi genel olarak yapmamaktadır. Yapıldığı zamanlarda teftiş genel olarak olumsuz sonuçlanmış ve olumsuz karşılanmıştır." (M3).

Tutum temasında *Önem vermeme* (*f=1*) olarak değerlendirilen görüş şöyledir:

"...çok kontrol edilmediğinden bu konuyu önemseyen okul müdürleri yılda iki defa düzenli denetim yapar iken bu konuyu önemseyen idareciler ise bunu gündemlerine dahi almamaktadırlar. (M1).

Uygulama teması altında *Durumsal etki* (*f=2*) kodunda değerlendirilen görüşler aşağıda verilmiştir:

"Ders denetiminde yaşanan aksaklıklar öğretmenin o anki heyecanı, denetimin olduğu zamandaki duygu durumu, hastalığı gibi etkenler olabilir." (M2).

Uygulama temasında *Formalite* (*f=2)* kodunda değerlendirilen iki görüş aşağıda verildiği gibidir:

"Çünkü branşı tarih dersi olan bir okul müdürünün matematik branşında bir öğretmeni mesleki yeterlilik ve sınıf içi performans bakımından değerlendirmesi kağıt üzerinde kalmaya mecburdur." (M6).

Yukarıda yer alan görüşler değerlendirildiğinde katılımcıların denetimle ilgili aksaklıkların en başında yetersizlik olduğunu, bu yetersizliklerin de çoğunlukla okul müdürünün denetimle ilgili yetersizliği olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Asli görevi ve aldığı eğitim eğitimcilik olan okul müdürlerinin hizmet içi eğitimlerle denetim uygulamaları konusunda eğitimler almalarına karşın, denetim uygulamalarının ruhsal ve sosyolojik tarafları ile ilgili bilgi sahibi olmaması, okul yönetimi esnasında yaşadıkları

zorluklar nedeniyle ders denetimlerine yeterli ilgi ve zamanı ayıramaması, siyasi ve sosyal ilişkilerden etkilenmesi gibi sorunlar ders denetimi ile yaşanan aksaklıklardan başlıcalarıdır demek mümkündür.

4.2. Ders Denetiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlara İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin, ders denetiminde dikkat edilmesi gereken hususlar hakkındaki görüşlerinin içerik analizi ile analiz edilmesiyle elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Ders denetiminde dikkat edilmesi gereken hususlar

Tema	***Kod***	***Katılımcılar***	***f***
Denetim Öncesi	Önceden Bilgilendirme	M2, M3, M4, M6, M10, M12, M13	7
	Planlılık	M1, M4, M8, M12, M13	5
	Süreklilik	M11, M12	2
Denetim Esnası	Müdahale Etmeme	M2, M3, M4, M5, M9, M13, M15	7
	Alan hakimiyeti	M2	1
	Objektiflik	M5	1
Denetim Sonrası	Dönüt Verme	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M8, M9, M13, M14, M15	11
	Yapıcı Eleştiri	M2, M3, M4, M5, M6, M13	6

Tablo 2'de yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların ders denetiminde dikkat edilecek hususlara yönelik görüşlerinin *Denetim öncesi* (*f=14*), *Denetim esnası* (*f=9*) ve *Denetim sonrası* (*f=17*) olmak üzere 3 tema altında 8 kod altında değerlendirildiği görülmektedir. *Denetim öncesi* teması altında *Önceden*

bilgilendirme (*f=7*), *Planlılık* (*f=5*) ve *Süreklilik* (*f=2*) olmak üzere 3 kod oluştuğu, *Denetim esnası* teması altında *Müdahale etmeme* (*f=7*), *Alan hakimiyeti* (*f=1*) ve *Objektiflik* (*f=1*) şeklinde 3 kod oluştuğu ve *Denetim sonrası* teması altında *Dönüt verme* (*f=11*) ve *Yapıcı eleştiri* (*f=6*) şeklinde 2 kod oluştuğu görülmektedir.

Denetim öncesi temasına dahil edilen *Önceden bilgilendirme* (*f=7*) koduna örnek olarak bazı görüşler şöyledir:

> *"Denetim öncesinde denetim tarihi öğretmenlerle belirlenmeli, denetim takvimi ve denetim konuları öğretmenlere duyurulmalı, denetim öncesinde kısa bir görüşme yapılmalı, okul müdürünü denetlemeye öğretmenlerin davet etmesi sağlanmalıdır." (M4).*

Denetim Öncesi temasında değerlendirilen *Planlılık* (*f=5*) kodunda değerlendirilen görüşlere örnek olarak:

> *"Denetim eğitim öğretimin hedeflere ulaşmasına katkı sağlayacak biçimde planlanmalıdır." (M4)*

Denetim öncesi temasında yer alan *Süreklilik* (*f=2*) kodunda yer alan görüşler şöyledir:

> *"Ders denetimlerinde dikkat edilmesi gereken en önemli unsur sürekliliktir" (M11).*

Denetim esnası temasında *Müdahale etmeme* (*f=7*) kodu olarak görülen görüşlerden bazıları şöyledir:

> *"Ders denetimi, öğretmende baskı hissettirmeyecek şekilde, sınıfın doğal ortamını bozmadan, öğretmeni ve öğrencileri tedirgin etmeyecek, stres yaşatmayacak şekilde yapılmalıdır." (M5).*

Denetim esnası temasında *Alan hakimiyeti* (*f=1*) kodunda değerlendirilen görüş aşağıda verilmiştir:

"Ders denetimi esnasında dikkat edilmesi gereken birçok husus vardır bunlardan en önemlisi denetleyen kişinin alanına çok iyi hakim olmasıdır." (M2).

Denetim esnasında temasında *Objektiflik* (*f=1*) kodlu görüş aşağıdaki gibidir:

"Ders denetiminde tüm öğretmenlere karşı objektif olmaya ve olumlu tutum sergilemeye özen göstermelidir." (M5).

Denetim sonrası temasında *Dönüt verme* (*f=11*) kodunda değerlendirilen görüşlere ilişkin bazı örnekle şöyledir:

"Genelde formu o anda doldurmuyor ama kısa kısa yaptığı çalışmalar ya da gördüğüm eksiklikler üzerine notlar alıyorum. Sonrasında öğretmen ile görüşme yaparken bu notlardan faydalanıyorum." (M1).

Denetim sonrası temasında *Yapıcı eleştiri* (*f=6*) kodu olarak değerlendirilen görüşlere örnek olarak:

"Denetim sonrasında ise öncelikle öğretmenin güçlü yönlerinden bahsedilir, var ise eksik, geliştirilmesi gereken yönlerinden konuşulabilir, mesleki deneyim ve tecrübeler aktarılabilir, daha iyi nasıl olabilirden konuşulabilir." (M2). "Öğretmeni rencide etmeden; okulun, öğrencinin portföyü göz önünde bulundurularak bir değerlendirme yapılır ve öğrenciye nasıl daha fazla yararlı olunacağı ile ilgili tartışılıp görüş birliğine varılır." (M13).

Yukarıda örnekleri verilen görüşler değerlendirildiğinde katılımcıların ders denetiminde en çok dikkat edilmesi gereken hususun denetim sonrasında öğretmene dönüt verilmesi olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte ders denetimini öğretmene önceden haber verilmesi, ders denetimi esnasında öğretmene ve

derse müdahale edilmemesi de katılımcıların sıkça kullandıkları ifadeler arasındadır.

4.3. Okul Müdürlerinin Ders Denetimi ile İlgili Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin ders denetimi ile ilgili yeterliklerine ilişkin katılımcı görüşlerine yapılan içerik analizi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin yeterlikleri

Tema	***Kod***	***Katılımcılar***	***f***
Artırılabilir	Eğitim	M1, M2, M3, M4, M8, M9, M12, M13, M15	9
	Yönerge	M1	1
	Yaptırım	M12	1
Yetersizlik	Branş farklılığı	M1, M6, M11, M14	4
	İnsani ilişkiler	M5, M10,	2
	Atama	M9	1

Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin *Artırılabilir* (*f=11*) ve *Yeterslizlik* (*f=7*) olmak üzere 2 tema olduğu, bu temalardan *Artırılabilir* teması altında *Eğitim* (*f=9*), *Yönerge* (*f=1*) ve *Yaptırım* (*f=1*) olmak üzere 3 kodu olduğu, *Yetersizlik* teması altında *Branş farklılığı* (*f=4*), *İnsani ilişkiler* (*f=2*) ve *Atama* (*f=1*) olmak üzere 3 kod olduğu, toplamda 6 kod oluştuğu görülmektedir.

Artırılabilir temasında yer alan *Eğitim* (*f=9*) koduyla değerlendirilen görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

> *"Okul müdürleri ders denetimi konusunda yeterli değildir. Bu konuya dair eğitimleri yoktur. Ders denetimi nasıl yapılır konusu ve*

okul müdürlerinin yeterliliklerinin arttırılması hizmet içi eğitim ile çözülebilir." (M3). "Kesinlikle yeterli değillerdir." (M8).

Artırılabilir temasında *Yönerge* (*f=1*) kodunda değerlendirilen görüş aşağıdaki gibidir:

"...dikkat edilmesi gereken durumlar üzerine denetime rehberlik edecek bir uygulama yönergesi hazırlanabilir." (M1).

Artırılabilir temasına dahil edilen *Yaptırım* (*f=1*) kodunu oluşturan görüş şöyledir:

"Okul Müdürleri ders denetimi konusunda yeterli değildir. Denetimle ilgili yeterlilikleri ve yaptırım güçleri artırılmalıdır." (M12).

Yetersizlik temasında *Branş farklılığı* (*f=4*) kodunda değerlendirilen görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Tüm öğretmenleri değerlendirmek için yeterli olduğumuzu düşünmüyorum. Örneğin Yabancı Dil dersinde yeterli denetimi yapamayacağımı düşünüyorum." (M1).

Yetersizlik temasında *İnsani ilişkiler* (*f=2*) koduyla anılan görüşler aşağıda yer almaktadır:

"Öğretmenleri değerlendirmek açısından onları en iyi tanıyan okul müdürleri en doğru kişiler olabilir. Ancak zaman içerisinde okul müdürü ile öğretmenin arasındaki sosyal bağlar objektif bir değerlendirmenin önüne geçebiliyor." (M5).

Yetersizlik temasında yer alan *Atama* (*f=1*) kodunda değerlendirilen görüş şu şekildedir:

"Bana göre yeterli değil. Çünkü yönetici atama sistemimiz yeterli değil" (M9).

Yukarıda örnekleri verilen katılımcı görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin ders denetimi ile ilgili yeterliklerinin artırılabilmesi için eğitim almalarının en önemli unsur olduğu, okul müdürlerinin denetleyeceği öğretmen ile farklı branşlarda olmasının okul müdür açısından önemli bir yetersizlik olarak görüldüğü söylenebilir.

4.4. Ders Denetiminin Olumlu Yönlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin görüşlerine göre ders denetiminin olumlu yönlerine ilişkin yapılan içerik analizinden elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Ders denetiminin olumlu yönleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Denetlenen	Hatayı azaltma	M1, M2, M5, M6, M8, M9, M13, M14, M15	9
	Hazırlıklı olma	M1, M3, M6, M10, M11	5
	Motivasyon	M1, M2, M12, M13,	4
	Mesleki gelişim	M4, M9, M13, M14	4
Okul	Kültür oluşumu	M4, M6, M7, M8, M13,	5
	İnovasyon	M4, M7, M13, M14	4
Denetleyen	Tecrübe	M3, M12, M13,	3
	İletişim gelişimi	M4, M10, M15	3
	Personeli tanıma	M1, M14	2

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde *Denetlenen* (*f=22*), *Okul* (*f=9*) ve *Denetleyen* (*f=8*) olmak üzere 3 tema oluştuğu; bu temalardan *Denetlenen* temasında *Hatayı azaltma* (*f=9*), *Hazırlıklı olma* (*f=5*), *Motivasyon* (*f=4*) ve *Mesleki gelişim* (*f=4*) olmak üzere 4 kodun yer aldığı, *Okul* teması altında *Kültür oluşumu* (*f=5*) ve

İnovasyon (*f=4*) olmak üzere 2 kodun yer aldığı, *Denetleyen* teması altında *Tecrübe* (*f=3*), *İletişim gelişimi* (*f=3*) ve *Personeli tanıma* (*f=2*) olarak 2 kodun yer aldığı görülmektedir.

Denetlenen teması altında *Hatayı azaltma* (*f=9*) kodu veren görüşlere dair birkaç örnek aşağıda verilmiştir:

> *"İyi bir denetim hatadan dönülmesini öğretmenin doğru bildiği yanlıştan doğru olana yönelmesine vesile olacaktır." (M8). "Denetim hata yapma oranını azaltacak eğitim/ öğretimin daha planlı ve düzenli olmasını sağlayacaktır." (M13).*

Denetlenen teması altında *Hazırlıklı olma* (*f=5*) kodunda değerlendirilen görüşlere dair örnekler aşağıdaki gibidir:

> *"Öğretmen arada kontrol edileceğini bilmesi onun derslere daha hazırlıklı girmesine neden olacağını düşünüyorum." (M1). "Ders denetimi derse daha hazırlıklı girme, ders ortamını uygun dizayn etme, gerekli belge ve dökümanlar konusunda hassas davranmaya yöneltme açılarından olumludur." (M6).*

Denetlenen temasında *Motivasyon* (*f=4*) kodu olarak değerlendirilen görüşlerden bazıları şöyledir:

> *"Denetim öğretmenin motivasyonunu artırır, ataletten uzak bir eğitim ortamı sağlar." (M12). "Yapıcı eleştirilerle kendini geliştirmesini sağlar, moral ve motivasyon aşılar." (M13).*

Denetlenen teması altında oluşan *Mesleki gelişim* (*f=4*) kodunda değerlendirilen görüşlere örnek olarak:

> *"Doğru bir ders denetimi eğitim ve öğretimde istendik hedeflere ulaşmayı sağlar. Öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimini sağlar." (M4).*

Okul temasında *Kültür oluşturma* (*f=5*) kodunu oluşturan görüşlere örnek olarak:

> *"Denetim çalışma disiplinini artırır, okul kültürünün bir parçası olur ve çalışanlar tarafından içselleştirilir." (M4). "Temel çerçevede yapılan denetim, okulda ve derslerde birlikteliği arttırır, okulda bir kültür oluşturur." (M6).*

Okul temasında *İnovasyon* (*f=4*) kodunda değerlendirilen görüşlere dair birkaç örnek aşağıda verilmiştir:

> *"Denetim eğer amaca hizmet ediyorsa eğitim öğretim ortamını olumlu etkileyecektir. Günlük rutinden çıkaracak bir yenilik ve iyilik katacaktır, inovasyon sağlayacaktır." (M13).*

Denetleyen temasında *Tecrübe* (*f=3*) kodunu oluşturan görüşler şöyledir:

> *"Denetçi açısından ise farklı yöntem ve metotların görülmesi farklı eğitim ortamlarında bulunularak tecrübe kazanması ve bunu eğitim/ öğretimde birlik ve beraberliği sağlamada kullanması açısından önemlidir." (M13).*

Denetleyen temasında *İletişim gelişimi* (*f=3*) kodunda değerlendirilen görüşler aşağıda verilmiştir:

> *"Denetleyenin denetlenenlerle arasındaki iletişimi artırır, güveni kuvvetlendirir." (M4). "Denetimci ise daha sağlıklı ilişkiler kurar ve okul yönetimine hakim olur." (M10).*

Denetleyen temasında Personeli tanıma (f=2) kodunda yer alan görüşler şöyledir:

"Yöneticilerin, beraber çalıştıkları öğretmenleri sosyal olarak tanımanın ötesinde mesleki olarak tanımalarına imkan tanır." (M14).

Yukarıda yer alan veriler ve görüşler değerlendirildiğinde ders denetiminin katılımcılara göre en olumlu tarafının, denetlenen açısından hatalarını azaltma fırsatı yaratması olduğu görülmektedir. Aynı zamanda denetlenen açısından hazırlıklı olmanın sağlanması da sıkça görüş belirtilen olumlu taraflardan biridir. Ders denetiminin okulda kültür oluşturması ve denetleyen açısından tecrübe kazandırması ve iletişiminin gelişmesi açısından da olumludur denilebilir.

5. Sonuç ve Öneriler

5.1. Sonuç

Farklı türdeki okulların okul yöneticilerinin ders denetimi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, araştırmanın amaçlarına uygun olarak toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

5.1.1. Ders Denetiminde Yaşanan Aksaklıklara İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre ders denetiminde yaşanan aksaklıkların başında denetleyenin yetersizliği yer almaktadır. Bu sonuca göre denetimi gerçekleştiren okul müdürleri denetim konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip değildir. Alagöz (2016) yaptığı araştırmada katılımcı algılarına göre okul müdürlerinin denetim konusunda yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Arslantaş, Tösten ve Avcı (2020)'e göre okul denetmenin liyakatsizliği ve mesleki yetersizliği denetimde aksaklıkların temel

kaynaklarındandır. Bu sonuçlar ile araştırmanın sonucunun örtüştüğü söylenebilir.

Denetimin, denetlenen bireyin mesleki yeterliğini, eksiklerini ve hatalarını ortaya koymak için yapılan bir uygulamadır. Bu unsurları belirleyebilmek için denetleyenin de denetlediği konuda ve denetim konusunda belli bir yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Katılımcı görüşleri, okul müdürlerinin denetim konusunda ve branş farklılıkları nedeniyle denetledikleri dersin öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması ders denetiminde aksaklıklara yol açmaktadır.

5.1.2. Ders Denetiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlara İlişkin Sonuçlar

Ders denetiminde en çok dikkat edilmesi gereken hususun denetim sonrasında öğretmene dönüt verilmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kavaklı (2023) çalışmasında denetleyenin denetim sonrasında geri dönüt vermesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Buna göre denetimin istenilen sonuca ulaşmasının en önemli aşamalarından biri geri dönüttür. Dikmen ve Göksoy (2021) çağdaş denetim anlayışının temelinde rehberlik olduğunu ve rehberliğin en önemli parçasının denetim sonrası geri dönüt vermek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ifadeler araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Denetim sürecinin bir aşaması olan dönüt verme olmadan, denetlenen öğretmenin eksiklerini fark etmesi ve bunları düzeltmesi beklenemez. Bu nedenle katılımcıların ders denetimi ile ilgili en çok dikkat edilmesi gereken hususların başında denetim sonrası geri dönüt vermeye değinmesi beklenen bir sonuçtur.

5.1.3. Okul Müdürlerinin Ders Denetimi ile İlgili Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin ders denetimi ile ilgili yeterliklerinin artırılabilmesi için eğitim almaları gerektiği

sonucuna ulaşılmıştır. Tonbul ve Baysülen (2017) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin kendilerini ders denetimi konusunda yetersiz buldukları ve bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Bununla birlikte Kalkan (2022) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin denetime yönelik eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde araştırma sonucunun alanyazın ile örtüştüğü söylenebilir.

Denetim, yönetim kavramının içerisinde tecrübe ve bilgi gerektiren önemli bir yere sahiptir. Denetimi gerçekleştirecek denetleyenin ise denetim konusunda eğitim almaları gerektiği aşikardır. Bu nedenle okul müdürlerinin denetim ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaları olağandır.

5.1.4. Ders Denetiminin Olumlu Yönlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın başka bir alt amacına göre ders denetimlerinin denetlenenin hatalarını azaltmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2022) yaptığı araştırmanın sonucunda ders denetimlerinin öğretmenlerin hatalarını azaltmaya yönlendirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca Dönmez ve Demirtaş (2018) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sürekli ders denetimi sayesinde kendilerine çeki düzen vererek okul müdürünün tecrübesinden faydalandıklarını, bu sayede hataların azaldığını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Yeşil ve Kış (2015) araştırmalarında ders denetimlerinin en olumlu katkısının öğretmenin eksiklerini ve hatalarını görmesini sağlaması olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuçlar araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Genellikle tecrübeli öğretmenlerden seçilen okul müdürlerinin öğretmenlerle ders işlenişi konusundaki tecrübelerini

öğretmenlere aktarmalarının en önemli yollarından birinin ders denetimi olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca denetime tabi olmak sorumluluk bilincini artırmaktadır. Bu sayede öğretmenler mesleki hatalarını azaltma ihtiyacı hisseder ve bunun için çözüm üretirler.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, farklı türdeki okulların okul yöneticilerinin ders denetimi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle bazı öneriler getirilmiştir. Buna göre:

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Ders denetimlerini gerçekleştiren okul müdürlerinin denetim konusunda yeterliğini artırmak amacıyla hizmet içi eğitimler planlanması önerilir.

Okul müdürlerinin yapılan ders denetimleri ile ilgili dönütlerini her ders denetimi sonrasında öğretmene vermeleri önerilir.

Öğretmenlerin ders denetimleri sayesinde hatalarını azalttıkları göz önünde bulundurulduğunda, okul müdürlerinin ders denetimini sürekli ve sıkça yapması önerilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Okullarda okul müdürlerinin ders denetimi gerçekleştirmesine yönelik bir araştırma yapmayı planlayan araştırmacılara, ders denetimi ile ilgili olumlu ve olumsuz unsurları farklı kategorilerde de değerlendirmeleri önerilir.

Bu araştırmaya benzer bir araştırmada okul türleri arasında ders denetimi ile ilgili görüş farklılıkları olup olmadığının belirlenmesi önerilir.

KAYNAKÇA

Adalı, N. (2023). *İlk ve ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin denetim odağı ve motivasyon algıları (Kırşehir örneği).* Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Akgün, M. (2023). *Resmi ve özel ortaokullardaki denetim uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri: Bir nitel araştırma.* Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Aksakal Türkoğlu, N. (2020). *Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme durumları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Aküzüm, C. (2012). *Türkiye'de ilköğretim okullarında eğitim denetimi: Bir meta-sentez çalışması.* Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Alagöz, S. (2016). *Okul müdürlerinin ders denetim yetkinlik düzeyleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, H. (2019). *Eğitim Denetimi.* Mart 30, 2022 tarihinde Docplayer: https://docplayer.biz.tr/108269659-Egitim-denetimi-dr-ogr-uyesi-huseyin-aslan.html adresinden alındı

Aydın, İ. (2020). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi* (5 b.). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Başar, H. (2004). Okulda Denetim. Y. Özden içinde, *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi-Nitelikli Okul.* Ankara: Feryal Matbaası.

Bulut, A. (2023). *Milli Eğitim Bakanlığı inceleme-soruşturma rehberinin yasal belgeler ve denetçilik görevi temelinde incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bulut, Ö. (2018). *Öğretimin denetiminde kurum yöneticilerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ceylan, Ö. Ö. ve Algam, E. (2020). İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11*(3), 179-198.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları (3. Baskı).* (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.

Çelenk, S. (2016). *Okul müdürlerinin ders denetim yetkinlik düzeyleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İsanbul.

Demirtaş, H. ve Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 69-93.

Doğan, K. C. (2015). Yönetimin bir fonksiyonu olarak denetim ve kamu yönetimindeki yeri. *Ombudsman Akademik Dergisi*(3), 107-141.

Doğan, S. (2020). Türk eğitim sisteminde öğretimsel denetim. *Journal of Continuous Vocational Education and Training, 3*(1), 63-73.

Fırıncıoğulları Bige, E. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Göl, İ. (2021). Okul yöneticilerinin ders denetim sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 2*(2), 59-79.

Hepkul, A. (2002). Bir Sosyal Bilim Araştırma Yöntemi Olarak İçerik Analizi. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1-12.

Kaplan, İ. (2019). *Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini destekleyen denetim modeli.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kavaklı, A. S. (2023). *Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.

Kaya, C. (2005). Memur disiplin suç ve cezalarına ve disiplin soruşturmasına hâkim olan temel ilkeler. *Amme İdaresi Dergisi, 38*(2), 61-87.

Kipici, K. (2019). *Ortaokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi.* Yüksek

Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Koç, İ. (2018). *Okul müdürlerinin ders denetim görevlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu . *Selçuk İletişim*, 21-28.

Özdemir, F. (2022). *Eğitim denetimine ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 323-343.

Pomay, H. H. (2022). *Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmede karşılaştıkları güçlükler.* Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Sivrikaya, İ. (2014). *Çağdaş denetime ilişkin öğretmen yönetici ve maarif müfettişlerinin algıları.* Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şık, E. ve Demirtaş, H. (2022). Okul yöneticilerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 9*(18), 43-64.

Taşdemir, S. (2023). *Okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş.* Ankara: Pegem Akademi .

Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açisindan değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 16*(1), 299-311.

Toprakçı, E. ve Bulut, A. (2021). Ortaokul denetim rehberinin alanyazın ve yasal belgeler temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12*(1), 16-35.

Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa Dayalı Yönetim.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Toprakçı, E. (2013). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Toprakçı, E. (2016). *Eğitbilim-Pedandrogoji.* Ankara: Ütopya Yayınevi.

Toprakçı, E., Çakırer, I., Bilbay, A., Bağçivan, E. ve Bayraktutan, İ. (2010). Kuram ve Uygulamada Egitim Denetmenleri Meslek Etiği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 5*(1), 14-23.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 543-559.

Ünal, A. (2019). Araştıran okulda denetim. M. Yavuz içinde, *Araştıran Okul* (s. 193-270). Konya: Eğitim Yayınevi.

Ünaldı, A. (2023). *Okul müdürlerinin ders denetim yeterliği ve duygu yönetimine ilişkin algıları.* Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, M. K. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin denetim görevlerini gerçekleştirmelerine ilişkin algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi / Elazığ ili örneği .* Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Yılmaz, S. (2023). *Türkiye'de eğitim denetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

BÖLÜM XII

Türkiye'de 2017-2022 Yılları Arasında Eğitim Bilimleri Alanında Hazırlanan Liderlik Konulu Tezlerin İncelenmesi

Hatice YILDIRIM
Servet ATİK

Giriş

Bir toplumun her alanında, en küçük birimden en üst birime kadar, o birimi yöneten birileri vardır. Bu bağlamda, liderlik kavramını doğru bir şekilde tanımlama isteği her zaman olmuştur. Liderin kim olduğu veya kime lider denildiği soruları farklı başlıklar altında araştırılmakta ve kategorize edilmektedir. Eğitim alanında da durum böyledir. Literatür incelendiğinde hem Türkiye'de hem de yurtdışında liderlik konusunda çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada, 2017-2022 yılları arasında Türkiye'de liderlik konusunda yazılmış tezleri inceleyerek, bu çalışmalarda kullanılan ölçeklerin ortak maddelerini bulmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda, bu çalışmanın araştırmacılara kullanacakları ölçek veya ölçekleri geliştirmede yol gösterici olacağına inanılmaktadır. Ayrıca,

araştırmacılar incelemek istedikleri liderlik stilinin ölçeklerine ve bu ölçeklerin ortak maddelerine ulaşma fırsatına sahip olacaklardır.

Liderlik konusu ile ilgili birçok alanda çalışma yapıldığı bilinmektedir. Bu çalışmada Türkiye'de liderlik ile ilgili eğitim alanında yapılmış tezler incelenmiştir. Bunun için yapılan araştırma sonucunda Türkiye'de liderlik konusunun eğitim alanında çok çalışılmış bir konu olduğu görülmüştür. Özellikle son zamanlarda liderlik konusunun birçok doktora ve yüksek lisans tezine konu olduğu saptanmıştır. Yine, alanyazına bakıldığında bu konuda birçok çalışmaya ulaşılmıştır. Bunlardan biri Çalışal ve Yücel (2019)' in eski Cumhur Başkanlarından Refik Saydam'ı hizmetkâr liderlik bağlamında ele aldıkları çalışmadır. Ada, Gültekin ve Gönenç (2023) ise lise öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarını incelemiş oldukları ve öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarının maddi gelirlerinin bu öğrencilerin sürdürülebilir ekonomiye karşı tutumlarına etki ettiğini bulguladıkları bir çalışmadır. Yine, Akyürek (2020)'de otantik liderlik ile ilgili bir çalışmasında otantik liderliği güvenilir olma ve ahlaklı olma gibi özellikleri açısından ele almıştır. Aydoğan ve Bilgivar (2022) ise öğretmenler ile yaptığı bir çalışmada okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile okul iklimi arasında pozitif bir ilgi olduğu sonucuna varmışlardır. Özdemir ve Pektaş (2020) Conger ve Kanungo tarafından geliştirilen bir ölçeğin Türk kültürüne uygun olup olmadığını bulmak için geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapmışlardır. Çalışma sonucunda bu ölçeğin Türk kültüründe kullanılmaya elverişli, geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yaşar ve Erol (2022) Türkiye'deki devlet üniversitelerinde görev yapan araştırma görevlileri ile yaptığı bir araştırmada, araştırma görevlilerinin birlikte çalıştıkları öğretim üyelerini ahlakî açıdan orta-yüksek, otoriter olma açısından ise orta-düşük seviyede buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yıldırım (2017) dağıtımcı liderlik ile ilgili kavramsal

bir çalışmada dağıtımcı liderlik tarzını benimsemiş bir okulda öğretmen, öğrenci ve yöneticiler olmak üzere tüm paydaşların iş birliği ve dayanışma içinde çalıştıklarını, başarının da herkese mal edildiğini vurgulamıştır. Danacıoğlu ve Gül (2023) okul müdürlerinin yaratıcı lider olma özelliğini öğretmen algılarına göre ele almış ve yöneticinin yaratıcı lider olma özelliğinin kıdem ve cinsiyete göre farklılık göstermezken, alana ve çalıştığı okul türüne göre farklılık gösterdiği sonucuna varmıştır. Sınıf öğretmenleri yöneticileri yaratıcı bulurken, ortaokulda görev yapan alan öğretmenleri yöneticilerini yaratıcı bulmamışlardır, atama yapılırken yaratıcı liderlere öncelik verilmesini önermişlerdir. Ertürk ve Dönmez (2017) ruhsal liderlik ile ilgili yaptıkları çalışmada ruhsal liderliği tanımlamaya çalışmış ve bu liderlik tarzının Türkiye'de çok çalışılmamış bir kavram olduğunu vurgulamışlardır. Özdemir ve Çetin (2019) çevik liderlik ile ilgili bir ölçek geliştirmiş ve yaptığı çalışmanın sonucunda elde ettiği ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varmıştır.

Liderlik ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında ise Kunert ve Lewis (1987) yaptıkları çalışmada Burns (1978) ve Bass (1985) tarafından tanımlanmış olan etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik teorilerini daha geniş bir biçimde ele almışlardır. Oord (2013) yaptığı çalışmada bir eğitim örgütünün liderlik türünün, paydaşları arasında teşvik ettiği kişisel dönüşümün kalitesini büyük ölçüde belirleyeceğini savunmuş ve dönüştürücü liderliğin önemine odaklanarak, bu liderlik türünün, okul temelli eylem araştırması ve durumsal bilgi yaratmanın örgütsel karar almaya önemli ölçüde katkıda bulunduğu kritik ve işbirlikçi bir süreç olarak görüleceğini belirtmiştir. Hunt (2004) kitabında liderlik anlayışlarının, gerçekliğin doğası, ontolojik konular, paydaş perspektifleri ve analiz düzeyi konuları da dâhil olmak üzere çeşitli faktörlerle bağlantılı olduğunu ileri sürerek liderliğin tanımlarının kişinin bakış açısına ve çevreye göre değiştiğini vurgulamıştır.

Salem ve diğerleri (2020) hizmetkâr liderlik ile bireysel performans arasındaki ilişkiyi duygusal ve bilişsel güven boyutuyla ele almış, etkili bir güven ile bu iki değişken arasında olumlu bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Kiersch ve Peters (2017) çalışmalarında iyi bir eğitim ya da kurs vererek otantik ve hizmetkâr liderlik özelliklerine sahip olan öğrencilerin ne ölçüde yetiştirilebileceğini belirlemeye çalışmış ve verilen eğitim programlarının kişisel farkındalık, tarafsız işlem yapma, alçak gönüllülük, cesaret ve özgünlük gibi becerileri kazandıracak nitelikte olması gerektiği sonucuna varmışlardır. Sarla (2020) liderlik kavramı, özellikleri ve tarzları üzerinde durmuş, yaptığı çalışmada bir liderlik tarzının her duruma uymayacağını belirtmiş ve liderlerin hiyerarşik olarak üst basamaklara çıktıkça liderlerdeki teknik becerilerin önemi azalırken insanî özelliklerin değer kazandığını vurgulamıştır. Beaudoin (2003) uzaktan eğitim liderliğini konu edinmiş ve değişen eğitim sistemi ile birlikte artık uzaktan eğitim yapılan fakültelerde bu yeni role uygun tavırlara adapte olan liderlerin gerekliliğini vurgulamıştır. Groves (2006) liderin duygusal ifade edebilirliği, vizyoner liderlik ve örgütteki değişim üzerinde yaptığı çalışmada yüksek duygusal ifade edebilirliğe sahip olan liderlerin ile vizyoner lider olma arasında güçlü bir bağ olduğunu, bunun da örgüte olumlu katkı sağladığını belirtmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Liderlik

Liderliğin kişiyi istenilen hedefe yöneltmektir tanımı herkes tarafından bilinir. Bu tanım liderin nasıl olması gerektiği ile ilgili bilgi verir. Ama liderin bunu nasıl yapması gerektiği, onun bilişsel özellikleri, karakteri ya da yönettiği örgütün sahip olduğu koşullar ile ilgili bilgi vermez. Oysa liderlik serbestçe yapılan bir aktivite değil, birçok kişinin içinde olan ama bütün rollerde oluşamayan bir fonksiyondur. Lideri oluşturan birçok rol vardır. Bunlara örnek

olarak yönetici olmak, kumandan olmak, anne-baba olmak veya öğretmen olmak verilebilir (Jaques, 1994: 6). Ayrıca lider günlük işlerinde bir amaca ve vizyona sahip olmalıdır. Böylece günlük işlerle ilgili amacına uygun doğru kararlar verir ve bu doğru karar verme eylemi liderde alışkanlığa dönüşür ki kişi sürekli tekrar ettiklerinden ibarettir. Ayrıca günlük işlerinde bir amaca ve vizyona sahip olan lider önceliklerine göre kararlar verir, enerjisini ve çabasını bu yönde harcar (Abbah, 2023: 23). Liderlik ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Öyle ki Rost (1991) liderliğin mutlaka bir tanımı olması gerektiğine inanarak bununla ilgili 1920-1990 yılları arasında yazılmış 220 tanımı bir araya getirmiş ve yıllara göre şöyle sıralamıştır;

- 1920'li yıllarda liderlik bir etkileme sanatı olarak görülüyor ve bir liderin itaat, saygı, sadakat ve iş birliği gibi özelliklere sahip olması gerekiyordu.

- 1930'lı yıllarda birçok kişinin hareketlerinin organize edildiği bir aşama olarak görülüyordu.

- 1940'larda ise sahip olduğu statü veya dış durumlar dışında kişileri yönetme veya etkileme becerisiydi.

- 1950'lerde ise lider otoritesi diğer kişiler tarafından kendiliğinden kabul edilen kişiydi.

- 1960'larda paylaşılan hedeflerde diğerlerini etkileyen kişiydi.

- 1970'lerde ise isteğe bağlı bir etkiye sahip olan kişi lider olarak görülüyordu, isteğe bağlı etki kişiden kişiye farklılık gösterirdi.

- 1980'lerde lider karar verdiği hedefe kişileri ulaştırmak için etkileyen kişiydi.

• 1990'lı yıllarda ise lider onu takip edenler ile arasında var olan ortak hedefe ulaşmak için etkili olan kişiydi (Ciulla, 2006).

Liderlik Stilleri

Çağdaş liderlik kuramları 1970'li yıllarda ortaya çıkmış bir kuramdır ve kurama göre eğer bir lider değişen dünyaya ayak uydurabilirse ve yapmaya çalıştığı işin karmaşıklığını anlarsa başarı sağlar. Jannason ve Ingason (2019) ise liderliğin çeşitli şeyleri gerektiren bir kavram alarak tanımlanabileceğini belirtmiş, liderliğin bir yetenek, geleceğe karşı öngörü, hedefe ulaşmak için diğerlerinin hırslarına ilham olmak veya kişileri hedefe ulaştırmak için hızlandırmak gibi özelliklere sahip kişi olarak tanımlamışlardır. Lider bunu bazen tek başına yapabileceği gibi bazen de çevresindekilerle ortak bir şekilde yapabilir. Liderliğin farklı tanımları, bu kavram ile ilgili liderlik tarzlarını ortaya çıkardı. Bunlardan bizim çalışmamıza en çok konu olanları aşağıdaki gibidir.

Hizmetkâr Liderlik

Hizmetkâr ve liderlik kavramları hep birbirinin zıttı olarak düşünülmüştür. Bu iki kavram yaratıcı ve anlamlı bir şekilde bir araya getirildiğinde bu çelişki ortadan kalkar. Aslında bu liderlik tipinde ana tema hem mantıklı hem de sezgisel olmaktır. Endüstri devriminden beri yöneticiler insanları birer obje, kurumları ve işçileri bir çarkın dişlileri olarak görüyordu. Fakat son yıllarda bu bakış açısı tamamen değişti ve bununla birlikte liderliğe yeni yorumlar getirildi. Bu yeni liderlik tiplerinden biri de hizmetkâr liderliktir. Hizmetkâr lider astlarını istekle dinler, insanların ruhunu anlar ve empati kurar çünkü insanları onlara ait olan özel ve tek olan ruhları ile kabul ederler. Diğer önemli bir özelliği de kendini ve başkalarını iyileştirici bir yönünün olmasıdır. Ayrıca bu liderler ikna edici, öngörülü, idareci ve örgütü inşa edicidir (Spears, 2002)

Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderler astlarının performans seviyesini aşmayı ilke edinmişlerdir. Bunu da hedefin önemini arttırarak, başarının anlamını onlara göstererek ve astlarını hedeflerin başarılması için kendi çıkarlarını aşmaya teşvik ederek başarmaya çalışırlar. Dönüşümcü liderin dört önemli özelliği vardır. Bunlar, karizma, ilham, entelektüel uyarım ve bireyselleştirilmiş düşüncedir. Karizma liderin astları tarafından ona karşı güçlü duygular uyandırır ve buna destek olarak lider ile özdeşleşen astlar değişime karşı durmazlar ve yönetime karşı pozitif bir heyecan duyarlar. İlham ise karizmanın bir alt boyutu olarak görülse de motivasyon için çok önemlidir. Entelektüel bakış açısı ile lider eski ve geleneksel yollarını yeniden düşünür ve astlarına meydan okuyarak, yeni bakış açıları sağlar (Lawler, 1998). Dönüşümcü liderlikte, lider diğerleri ile onların motivasyonunu arttıracak şekilde iletişim içindedir. Ayrıca lider takipçilerinin tüm potansiyellerini kullanmak açısından onlara yardım eder (Northouse, 2015).

Otantik Liderlik

Otantik liderleri zekâlarının nitelikleri kadar, kalpleri, tutkuları ve merhametleri de yönetir. Otantik liderler, doğuştan bu özelliklere sahip kişiler değillerdir, onlar da diğer liderler gibi kendilerini birçok konuda geliştirmek zorundadırlar. Ayrıca eksikliklerinin farkına varıp bunların üstesinden gelmek için çok çalışırlar. Onlar amaç, anlam ve değerler ile liderlik yaparlar. Tutarlı ve öz disiplinlidirler. İnsanlarla güçlü ilişkiler kurarlar. İlkelerinden taviz vermezler. Bu liderler kendilerini geliştirmek için çok çaba sarf ederler, çünkü liderliğin yaşam boyu öğrenmeyi gerektirdiğini bilirler. Aslında her otantik lideri kendi kişiliği ve karakteri ile örtüşen doğal bir liderlik biçimi oluşturur. Örneğin dünyanın büyük liderlerinden George Washington, Abraham Lincoln, Winston Churchill, Franklin Roosevelt, Margaret Thatcher, Martin Luther King, Mother Theresa,

John F. Kennedy hepsi farklı liderlik tiplerine sahiplerdi ama aslında hepsi de birer otantik insandı (George, 2003). Otantik liderler kendilerine ve çevresindeki insanlara karşı dürüst ve mükemmel insanlardır. Onlar güvene önem verirler ve çevresindekiler ile güzel ilişkiler kurarlar. Diğer insanların beklentilerine göre kendilerine bir yön vermezler, kendileri gibi davranır ve hedeflerini de kendi kişiliklerine göre belirlerler. Ayrıca otantik liderler hedeflerini büyük bir şevkle takip ederler, sağlam değerlere sahiptirler, kalpleri ile yönetirler, sağlam ilişkiler kurarlar ve öz disipline sahiptirler (George, Sims 2007).

Karizmatik Liderlik

Karizmatik liderlik 1970 ile 1990 yılları arasında oluşmuş bir liderlik tarzıdır. Liderler onları takip edenleri etkilemek için çekici kişiliklerini ve iletişim becerilerini kullanırlar. Ayrıca bu liderler şefkatli ve duyarlıdırlar, sosyal bağların önemini belirtirler ve streslerini tetikleyecek veya takipçilerini rahatsız edecek bir durum ortaya çıktığında duygularını iyi kontrol ederler. Aslında karizmatik liderliğin çıkış noktası Weber'in 1947-1968 yılları arasında politika üzerine yaptığı çalışmalar ile ortaya çıkmıştır. Weber'e göre karizma bir kişiyi sıradan insanlardan ayıran önemli bir özelliktir. Karizmanın insanlara ilahî bir güç tarafından verilen insanüstü bir özellik olduğuna inanılıyordu. Karizmatik liderlerin etkileyici, çekici ve büyüleyici olmak gibi özellikleri vardı. Fakat Weber'in çalışmalarına rağmen bu kavram 1970'lere kadar çok fazla çalışılmadı. Daha sonra 1977 yılında Robert House karizmatik liderliğin daha çok atıf almak ile ilgili olduğunu savunarak bu liderliği baskın olmak, etkili olmak, öz güvenli olmak ve güçlü bir ahlakî yapıya sahip olmak üzere dört anahtar kelime ile açıkladı (Wei, Horton, 2022).

Etik Liderlik

Etik liderler de diğer tüm pozitif liderler gibi karakteristik olarak dürüsttürler ve motive olmak için fedakârlık gösterir ve insanlarla ilgilenirler. Ayrıca etik liderler takipçilerinin etik davranışlarda bulunması için rol model olurlar ve onlara etik standartlar hakkında bilgi verirler. Onlar için dürüstlük ve doğruluk gibi etik özelliklerinin takipçileri tarafından görünür olması çok önemlidir (Day, 2014).

Dağıtılmış Liderlik

Tüm liderlik tarzlarının kısmen dağıtılmış olduğu doğru olsa da örgüt lideri örgütü etkileyen ve yönlendiren kişidir. Aslında herkese aynı anda liderlik yapmazlar. Dağıtılmış liderlik, örgütteki herkesin liderlik yapabilme potansiyeline sahip olduğu fikrine dayansa da başarının sağlanması için liderin kolaylaştırıcı, düzenleyici ve destekleyici olması gereklidir (Harris, 2008).

Paylaşılan Liderlik

Pierce ve Conger (2003) bilimsel toplumlarda liderlikle ilgili klasik bakış açısının değişerek liderliğin öğrenilen, paylaşılan, dağıtılan ve birlikte hareket edilen bir kavram olarak tanımlandığını belirtmişlerdir.

Yaratıcı Liderlik

Yaratıcı liderlik ise bir grubu yeni bir hedefe ulaştırmak için onların hayal gücünü harekete geçirmek olarak tanımlanabilir. Bu yaratıcı düşünceyi harekete geçirerek yaratıcı lider yönettiği grup, iş yeri, ailesi, çevresi ve yaşadığı toplum üzerinde olumlu bir imaja sahip olur. Bu da onu diğer liderlik tarzlarından farklı kılan bir özelliktir (Puccio, Marce ve Murdock, 2011).

Toksik Liderlik

Toksik liderlik eğitim alanına sonradan girmiş bir liderlik tarzıdır. Toksik liderlik kavramı ilk olarak Amerikalı bir siyaset bilimci olan Whicker (1996) tarafından öne sürülmüş bir kavramdır. Whicker toksik liderliği başkalarını aşağılamaktan hoşlanan, zorba, kötü niyetli, uyumsuz ve savaşmaktan hoşlanan kişiler olarak tanımladı. Ayrıca bu liderler kendini kontrol edemeyen, kaba, umursamaz ve takipçilerin istek ve duygularını umursamayan kişilerdir. Lipman-Blumen (2004)'e göre ise toksik liderlik, liderin yıkıcı kişiliğinden veya eksikliklerinden dolayı iş yerlerindeki kişiler ve iş yeri üzerinde kalıcı zararlar verdiği bir süreçtir (Walker, Watkins, 2023).

Yöntem

Bu çalışmada doküman analizi modeli kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir yaklaşımdır (Wach, 2013). Bunun için 2017-2022 yılları arasında liderlik kavramı ile ilgili yazılmış Yök Tez veri tabanında kayıtlı olan yüksek lisans ve doktor tezleri incelenmiştir. Bu tezlerde kullanılan ölçeklerin ortak maddeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma üç aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında Yök tez veri tabanında kayıtlı olan 2017-2022 yılları arasında liderlik konusu ile ilgili çalışılan tüm tezler indirilmiştir. Bu çalışmalar tezin tarihi, tezin türü, tezi hazırlayan kişinin adı ve soyadı, tezin adı ve tezde kullanılan ölçekler olmak üzere beş kategoride tabloda gösterilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise bu tablodan yola çıkarak ölçekler 96 farklı başlık altında gruplandırılmış, bu ölçeklerden beşin üzerinde çalışmada kullanılmış olan 18 ölçek türü en çok kullanılandan en az kullanılana doğru sıralanmış ve tablo halinde gösterilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde ise bu 18 ölçek türü en çok kullanılandan en az kullanılana doğru sıralanmış ve tablo halinde gösterilmiştir. Ayrıca her bir ölçek türünde kullanılan farklı

ölçeklerin isimleri ve kaç çalışmada kullanıldığı listelenip her bir ölçek türünün ortak maddeleri belirlenmiştir.

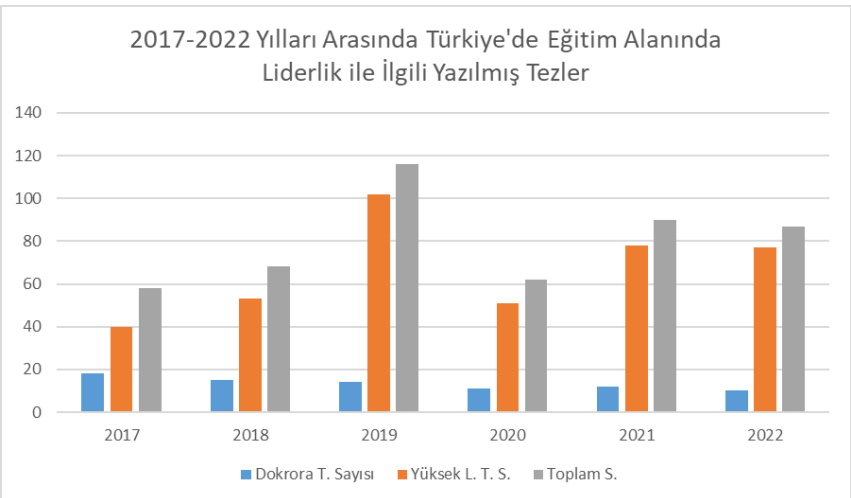
Bulgular

Bu çalışmada elde dilen bulgular üç bölümde ele alınmıştır. Her bölümde çalışmanın aşamasıyla ilgili veriler tablo halinde gösterilmiştir.

Çalışmanın Birinci Bölümündeki Bulgular

Çalışmanın birinci aşamasında Türkiye'de 2017-2022 yılları arasında eğitim alanında liderlik konusu ile ilgili yazılmış tüm doktora ve yüksek lisans tezleri Yök Tez Veri Tabanından indirilmiştir. Yıllara göre, yazılan doktora ve yüksek lisans Tezlerinin sayıları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.

Şekil 1 2017-2022 yıllara arasında Türkiye'de eğitim alanında liderlik ile ilgili yazılmış tezler



Yök Tez Veri Tabanı

Yıllara göre dağılıma bakıldığında doktora tezi sayısının Yüksek lisans tezi sayısına göre tüm yıllarda daha az olduğu görülmektedir. En az çalışmanın 2017 yılında, en çok çalışmanın ise 2019 yılında yapıldığı görülmektedir. Toplamda 80 doktora tezi ve 401 yüksek lisans tezi olmak üzere 481 çalışma yapılmıştır.

Çalışmanın İkinci Bölümündeki Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde birinci bölümünde indirilmiş olan yüksek lisans ve doktora tezlerinde kullanılan ölçekler tespit edilmiş. Ayrıca her ölçeğin kaç çalışmada kullanıldığı (frekansı) gösterilmiştir. Aşağıdaki tabloda bu bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1 2017-2022 yılları arasında yazılan doktora ve yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçeklerin adları ve kullanım sayısı

Ölçekler	Kullanım Sayısı (f)
1. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği	44
2. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği	41
3. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği	32
4. Toksik (Zehirli) Liderlik Ölçeği	32
5. Etik Liderlik Ölçeği	31
6. Okul Liderliği Ölçeği	31
7. Liderlik Tarzları Davranış Ölçeği	27

8. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği
24
9. Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği
19
10. Liderlik Stili Ölçeği
18
11. Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği
15
12. Dağıtımcı Liderlik Ölçeği
13
13. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği
12
14. Paternalist Yönetici Davranışları Ölçeği
12
15. Otantik Liderlik Davranışı Ölçeği
11
16. Öz Liderlik Ölçeği
11
17. Öğretmen Liderliği Ölçeği
11
18. Karizmatik Liderlik Ölçeği
10
19. Stratejik Liderlik Ölçeği
9
20. Liderlik Yönelim Ölçeği
6
21. Etkili Liderlik Nitelikleri Ölçeği
6
22. Liderlik Kapasitesi Ölçeği
5
23. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlikleri Ölçeği
5

24. Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Ölçeği
5
25. Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği
4
26. Sürdürülebilirlik Liderlik Stratejileri Ölçeği
4
27. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Ölçeği
4
28. Ruhsal Liderlik Ölçeği
4
29. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği
3
30. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği
3
31. Açık Liderlik Ölçeği
3
32. Yönetim Tarzları Ölçeği
3
33. Çevik Liderlik Ölçeği
3
34. Liderlik Biçimleri Tanımlama Ölçeği
2
35. Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği
2
36. Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rolleri Ölçeği
2
37. Yaratıcı Liderlik Ölçeği
2
38. Liderlik Uygulamaları Envanteri Ölçeği
2
39. Algılanan Liderlik Özellikleri Ölçeği
2

40. Akademik Entelektüel Liderlik Ölçeği
2
41. Yöneticilerin Lider Davranışlarını Betimleme Ölçeği
2
42. Destekleyici Liderlik Ölçeği
1
43. Dokuz Liderlik Stili Ölçeği
1
44. Instructor Perceptions Of Leadership Practices
1
45. Fraktal Liderlik Uygulamaları Ölçeği
1
46. Örnek Liderlik Modeli Ölçeği
1
47. Öğrenci Liderliği Ölçeği
1
48. Gençlik Liderlik Özellikleri Ölçeği
1
49. Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği
1
50. Etkileşimsel ve Dönüşümsel Liderlik Becerileri Ölçeği
1
51. Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği
1
52. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği
1
53. Liderlik Potansiyeli Ölçeği
1
54. Eğitimsel Liderlik Standartları Ölçeği
1
55. Akademik Liderlik Ölçeği
1

56. Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri Ölçeği
1
57. Takım Liderliği Ölçeği
1
58. Sınıf İçi Liderlik Ölçeği
1
59. Toplumsal Liderlik Yeterliliği Ölçeği
1
60. Leadership Capacity School Survey – (Lcss)
1
61. Öğretmen Liderlik Ölçeği
1
62. Yenilenmiş Öz Liderlik Ölçeği
1
63. Lider Verimlilik Ve Uyumluluk Tanımlama Ölçeği (Lead Self) 1
64. Eğitbilimsel Liderlik Ölçeği
1
65. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği
1
66. Alturistik (Özgeci) Liderlik Ölçeği
1
67. Üretken Liderlik Ölçeği
1
68. Örtülü Liderlik Ölçeği
1
69. Yıkıcı Liderlik Ölçeği
1
70. Kaotik Liderlik Ölçeği
1
71. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği
1

72. Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği
1
73. Liderlik Özellikleri Ölçeği
1
74. Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği
1
75. Erdemli Liderlik Ölçeği
1
76. Pozitif Liderlik Ölçeği
1
77. Çok Boyutlu Glokal Liderlik Ölçeği
1
78. Dijital Liderlik Ölçeği
1
79. Rezonans Liderlik Ölçeği
1
80. Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri Ölçeği
1
81. Güçlendirici Liderlik Davranışları Ölçeği
1
82. Liderlik Ölçeği
1
83. Durumsal Liderlik Teorisi Ölçeği
1
84. Liderlik Becerileri Belirleme Ölçeği
1

Tablo 1'de 1. grafikte yıllara göre dağılımı verilen 481 çalışmada kullanılan ölçeklerin adları ve her ölçeğin kaç çalışmada kullanıldığı (frekansı) verilmiştir. Tablodan anlaşıldığı gibi bu ölçeklerden 41 ölçek türünün 1'den fazla çalışmada kullanıldığı görülürken, 43 ölçek türünün ise sadece 1'er çalışmada kullanıldığı görülmektedir.

Bu çalışmada ise 9 ve üzeri çalışmada kullanılmış olan 19 ölçek türünün ortak maddeleri tespit edilmiştir.

Çalışmanın Üçüncü Bölümündeki Bulgular

Bu bölümdeki bulgular iki ayrı tablo halinde gösterilmiştir. İlk olarak araştırmanın ikinci bölümünde tablo halinde gösterilmiş olan 84 ölçekten 9 ve üzeri çalışmada kullanılan 18 ölçek türünün toplam kaç çalışmada kullanıldığı ve bu çalışmalardan kaçının doktora, kaçının ise yüksek lisans tezi olduğu saptanmıştır. Tablo 2' de bu bulgular yer almaktadır.

Tablo 2 2017-2022 yılları arasında yazılmış tezlerde en çok kullanılan ölçekler

Kullanılan Ölçeğin Adı	Ölçeğin Kullanıldığı Toplam Çalışma	Yüksek Lisans Çalışmalarında Kullanım Sayısı	Doktora Çalışmalarında Kullanım Sayısı
1.Çok Faktörlü Liderlik	44	37	7
2.Okul Müdürlerinin	41	37	4
3.Dönüşümcü Liderlik	32	26	5
4.Etik Liderlik Ölçeği	31	27	5
5.Liderlik Tarzları	28	27	1
6.Hizmetkâr Liderlik	24	22	1
7.Öğretimsel Liderlik	19	16	3
8. Liderlik Stili Ölçeği	17	16	1
9.Okul Müdürü	15	14	1
10.Dağıtımcı Liderlik	13	12	1
11. Paylaşılan Liderlik	12	11	1
12.Paternalist Yönetici	12	10	2
13.Öğretmen Liderliği	11	7	4
14. Öz liderlik ölçeği	11	11	-
15. Otantik Liderlik	11	6	5
16. Karizmatik Liderlik	10	9	1
17.Stratejik Liderlik	9	8	1
18. Liderlik Yönelim	6	5	1

Tablo 2'de görüldüğü üzere Yök Tez Veri Tabanında kayıtlı olan, 9 ve üzeri çalışmada kullanılmış olan ölçeklerin yüksek lisans ve doktora tezlerinde kullanım sayıları yer almaktadır.

Daha sonra aynı başlık altında toplanan bu ölçekler kendi arasında karşılaştırılarak benzer maddeleri tespit edilmiştir. Aşağıdaki tabloda ölçeklerin benzer maddeleri ve bu maddelerin kaç kez kullanıldığı yer almaktadır.

Tablo 3 2017-2022 Yılları Arasında Yazılmış Tezlerde En Çok Kullanılan 15 Ölçeğin Ortak Maddeleri ve Frekansları

Ölçek	Benzer Maddeler	Frekans
1. Çok Faktörlü Liderlik Ölçekleri	1. Başkalarının sorunlarını çözmede isteklidir / isteksizdir.	2
	2. İnsanlara yardım etmeyi sever.	2
2. Okul Liderleri Stilleri Ölçekleri	1. Değişim ve yenilikten yanadır.	4
	2. Yaratıcı fikirlerimizi ödüllendirir / Yaratıcı olmaları için öğretmenleri teşvik eder.	3 3
	3. Sorunlara etkili çözüm bulur / çözüm bulana kadar uğraşır.	2
	4. Risk almaktan hoşlanır / hoşlanmaz.	2
	5. Çalışmaları ve başarıları takdir eder.	
3. Dönüşümcü Liderlik Ölçekleri	1. Problemleri çözerken farklı / orijinal / yaratıcı bakış açıları kullanmamızı teşvik eder.	6 5 3
	2. Değişim ve yenilikten yanadır.	3
	3. Davranışlarıyla rehberlik eder.	
	4. Gelecek hakkında iyimserlikle konuşur.	2
	5. Kendisinin önemli bulduğu inanç ve değerleri bizimle paylaşır.	

4. Etik Liderlik Ölçekleri	1. Ödül dağıtımında adildir. 2. Öğretmene adil davranır. 3. İnsanlara eşit davranır. 4. Okul yöneticim güvenlidir. 5. Yöneticim etik ilkelere bağlıdır.	3 2 2 2 2
5.Liderlik Tarzları Davranış Ölçekleri	1. Yenilikler yapmaya isteklidir / isteksizdir. 2. Karar vermekten kaçınır / kaçınmaz. 3. Başarıları takdir eder.	4 3 2
6.Hizmetkâr Liderlik Ölçekleri	1.Hizmet etmekten hoşlanır. 2.Liderim duygu ve düşüncelere değer verir. 3.Çalışanların başarılı olmasını ister / destekler.	5 3 2
7.Liderlik Stili Ölçekleri	1. Sınıfları ziyaret eder / etmez. 2.Problemler ciddi bir hâl alıncaya kadar müdahale etmez. 3.Gelecek ile ilgili olumlu bir bakış açısına sahiptir. 4.Yapılan hatalar dikkatini çeker ve hatalar üzerine yoğunlaşır. 5.Okul içinde fazla görünmez. 6.Ast-üst hiyerarşisine taraftardır / taraftar değildir. 7. Davranışları ile bize rehberlik eder.	3 3 3 2 2 2 2
8. Okul Müdürü Teknolojik Liderlik	1.Okulun teknoloji alanında sürekli gelişimini sağlamak için	2

Davranışı Ölçekleri	diğer eğitim örgütleriyle stratejik ortaklıklar geliştirmeye çalışır. 2. Öğrenme faaliyetlerinde, dijital araçlara ve teknolojiye erişim imkânı açısından okuldaki herkesin eşit hakka sahip olmasını sağlar.	2
9.Dağıtımcı Liderlik Ölçekleri	1.Okulumuzda bütün çalışanlar tarafından paylaşılan bir vizyon vardır. 2. Okululumuz bir misyona / ortak değerlere sahiptir. 3. Okulumuzda bütün çalışanlar ortak misyonumuzu açıklayabilir. 4.Okulumuzda çalışanlar arasında karşılıklı saygı ve güven vardır. 5. 6.Okul yönetimi bütün öğretmenleri akademik başarıyı geliştirmek için işbirliği, grup veya takım çalışması yapması konusunda cesaretlendirir. 7.Okul müdürümüz öğretmenleri över.	3 2 2 2 3 3 2
10.Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçekleri	1. Okulun her çalışanı, okul için amaç belirlemesinde rol oynar. 2. Okul çalışanları, okulu etkileyen kararları vermede işbirliği yaparlar. 3. Öğretmenlerin, okulda gerçekleşen tüm değişim ve	2 2 2 2

	gelişme çabalarına etkin olarak katılmaları sağlanır. 4. Veliler karar alma sürecine katılırlar.	
11.Paternalist Liderlik Davranışları Ölçekleri	1. Okulda kendisini bir aile büyüğü gibi görür. 2. Okulda bir aile ortamı / iklimi yaratmaya önem verir. 3. Öğretmenlerin özel günlerinde yanlarında olur. 4. Çalışanlardan birinin özel hayatında yaşadığı problemlerde (örn.; eşler arası problemlerde) arabuluculuk yapmaya hazırdır. 5. Çalışanlarını dışarıdan gelen eleştirilere karşı korur / korumaz. 6. İhtiyaçları olduğu zaman, çalışanlarına iş dışı konularda yardım etmeye hazırdır. 7. İşle ilgili konularda çalışanlarının fikrini sorar; ama son kararı kendisi verir. 8. Öğretmenleriyle tek tek ilgilenir. 9. Öğretmenlerin başarısında kendisinin büyük bir katkısı olduğunu düşünür. 10. Çalışanlarına gösterdiği ilgi ve alakaya karşılık, onlardan bağlılık ve sadakat bekler.	3 3 2 3 2 2 3 3 2 2
12.Öğretmen Liderliği Ölçekleri	1. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşme yapar.	2 2

	2. Eğitim ve öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekler.	
13.Otantik Liderlik Davranışları Ölçekleri	1. Gerçeği olduğu gibi söyler. 2. Hissettiklerini olduğu gibi yansıtır. 3. Liderimin inandıkları ile yaptıkları tutarlıdır. 4. Kararları değer yargılarına göre verir. 5. Hatalarını kabul eder. 6. Çok zor bir konuda karar vermesi gerektiğinde bile etik değerlerinden ödün vermez / verir.	2 2 2 2 2 2
14.Stratejik Liderlik Ölçekleri	1. Okul müdürümüz bize karşı dürüsttür. 2. Okul müdürümüz nüfuzlu kişilerle iyi ilişkiler kurar. 3. Okul müdürümüz bizi lider olmaya yönlendirir. 4. Okul müdürümüz politika oluşturur.	2 2 2 2

Tablo 3'de görüldüğü üzere 15 farklı ölçek incelenmiş olup ortak maddeleri ve frekansları tabloda gösterilmiştir. Bu çalışmada ise yazılan tezler ve doktora çalışmalarında 18 farklı ölçek türünün kullanılmış olduğu görülmektedir. Geriye kalan dört ölçek türünden öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Şişman'ın Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin 13 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Fakat bu ölçeğin farklı yıllarda (1997, 2004, 2016) yeniden uyarlandığı görülmüştür. Dolaysıyla tek bir ölçek vardır. Öz

liderlik Ölçeğinin ise Anderson ve Prussia tarafından yazılmış olan bir ölçeğin üç farklı araştırmacı tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve aynı maddelere kullanılmıştır. Karizmatik Liderlik başlığı altında yapılan çalışmalarda ise Aykanat (2010) ile Özdemir ve Pektaş (2020) çalışmalarını görmekteyiz. Bu iki ölçek de Conger-Kanungo (1994) ölçeğinin Türkçe uyarlamasıdır. İki ölçeğin de maddeleri birbiriyle aynıdır. Liderlik Yönelim Ölçeği olarak yapılan çalışmalarda sadece Dereli (2003) 'nin geliştirmiş olduğu Liderlik Yönelim Ölçeği kullanılmıştır. Karizmatik liderlik ile ilgili yapılan çalışmalarda ayanı ölçek türü kullanıldığı için benzer maddeleri yukarıdaki tabloda verilmemiştir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Son yıllarda Türkiye' de eğitim liderlik ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı bilinmektedir. Bu çalışmada da 2017-2022 yılları arasında Türkiye'de eğitim alanında liderlik konusu ile ilgili yazılmış tezlerde kullanılan ölçekler incelenmiştir. Bu kadar çok liderlik ile ilgili çalışmanın yapılmasının temel nedenlerinde biri de aslında etkili okul yöneticisinin sahip olduğu veya olması gereken liderlik özelliklerini belirlenmektir. Etkili okul ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında okul yöneticinin liderlik özelliklerinin önemine vurgu yapıldığını görmekteyiz. Fakat etkili okulun yöneticinin sahip olması gereken liderlik özellikler de çalışmalarda farklı şekilde ele alınmıştır. Preedy (1993), etkili okullara bakıldığında okul

müdürünün okul müfredatı ile ilgili tartışmalara, öğretmenin öğretme stratejilerine, öğrenci gelişimine ve bunun ile ilgili sınıfta yapılan etkinliklere dâhil olduğunu belirtmektedir. Huguet (2017) ise eğitimde ortaya çıkacak olan metanın öğrenci olduğunu ve bundan dolayı okul yöneticisinin okul için başarılı bir misyon ve vizyon geliştirerek öğretmenlerin sunulan sayısız kaynak içinde en üst seviyede fayda sağlamaları için gerekli strateji ve planlamayı yapan kişi olması gerekliliğini belirtmiştir. Kilag (2024) ve diğerleri eğitim liderinin özelliklerinin literatürde oldukça araştırılan bir konu olduğunu vurgulayarak eğitim liderinin dürüstlük, empati kurma özellikleri ile iletişim kurma ve problem çözme gibi becerilerinin etkili lider olmada belirleyici olduğunu çünkü bu tarz liderlerin öğrenci öğrenimini destekleyen ve eğitim kurumunun işleyişini iyileştiren liderler olduğuna vurgu yapmıştır. Türk Eğitim sisteminin yönetmeliğine bakıldığında okul müdürünün İlköğretimin, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge ve programlara uyarak okulu yönetme, değerlendirme ve geliştirme gibi görevlerinin olduğu belirtilir. Bu bağlamda liderin eğitimdeki önemi görülmektedir. Yine Türkiye'deki çalışmalara bakıldığında 1980'li yıllardan günümüze kadar birçok çalışmanın yapıldığı görülür. Bu çalışmada da eğitim alanında bu kadar önem verilmiş olan bu konuda kullanılmış olan ölçekler incelenerek birçok liderlik tarzının ortak maddelere belirlenmiş ve liderlik tarzlarının ortak yönleri

belirlenmiştir. Liderlik ile ilgili çalışma yapmak isteyen bir çalışmacı bu çalışmadan yola çıkarak en çok araştırılmış olan liderlik tarzlarına ve onların ortak özelliklerine ulaşarak kendi çalışmasına yön verebilir. Çünkü bu çalışmada 2017-2022 yılları arasında yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinde kullanılan tüm ölçeklerin isimlerine, yazarlarına ve ortak maddelerine ulaşabilmektedir.

Yapılan araştırma sonucunda incelenen 481 tezin 80 tanesinin doktora ve 401 tanesi ise yüksek lisans tezi olduğu sonucuna varılmıştır. Buradan yola çıkarak yüksek lisans çalışmalarını bitiren birçok kişinin doktora çalışmasına devam etmediği söylenebilir. Çalışmanın eğitim ile ilgili kısmı araştırılmış olup bu çalışmacıların neden eğitimlerine devam etmediği ise alan dışı olması sebebi ile araştırılmamıştır. Bunun sosyolojik, psikolojik, ekonomik ya da yaşam şartları gibi birçok sebebi olabilir. Bu çalışmanın diğer alanlarındaki olan çalışmalara ilham olabileceğine inanılmaktadır. Ayrıca bu çalışmada tezlerin yıllara göre dağılımının sayısal verileri de vardır. Bu sayısal verilere bakıldığında en çok tezin 116 çalışma ile bir dünya salgını olan Corona virüs salgının olduğu 2019 yılı olduğu görülmektedir. Neredeyse diğer yıllara oranla iki kat artmıştır. 2019 yılında eğitimciler okula gitmemiş, uzaktan eğitimle bu süreci geçirmişlerdir. Bundan yola çıkarak kişilerin çalışma koşulları araştırılarak akademik çalışmaya engel olan sebepler

bulunabilir. Bu da başka çalışmalara konu olabilir. En az çalışma ise 58 çalışma ile 2017 yıldır. Fakat 2020 yılından sonra liderlik ile ilgili çalışmaların arttığı görülmüştür. Yine çalışılan liderlik tarzlarına bakıldığında tüm yıllarda çağdaş liderlik tarzları olarak kabul edilen, hizmetkâr liderlik, etik liderlik, paylaşılan liderlik, otantik liderlik, vizyoner liderlik ve dönüşümcü liderlik tarzlarının çok çalışıldığı görülmektedir. Çünkü değişen dünya şartları ile birlikte okullar da değişmekte ve dönüşmektir. Bundan dolayı eğitim kurumlarını en iyi biçimde yönetebilecek liderlere ihtiyaç vardır. Bu çalışmada bu liderlik tarzlarının ortak yönleri verilmiştir. Bu bağlamda eğitim sistemlerindeki değişimleri inceleyen araştırmacılar, bu çalışmadan faydalanarak uygun olan liderlik tarzı üzerinde çalışma yapabilirler. Fraktal liderlik, alturistik liderlik, üretken liderlik, dijital liderlik, erdemli liderlik gibi bazı liderlik tarzlarının sadece birer çalışmaya konu edildiği görülmektedir. Bu bağlamda bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda daha az çalışılmış olan bu liderlik tarzları çalışılarak alan yazına katkı sağlayabilirler.

Kullanılan ölçek türelerine bakıldığında bu yıllar arasında 96 farklı kategoride ölçek olduğu tespit edilmiştir. Her başlık altında en az 2 ölçek türü olmak üzere 113 ölçek incelenmiştir ve bunlar kendi liderlik tarzları başlığı altında gruplandırılarak benzer maddeleri bulunmuştur. Bu bağlamda liderlik tarzları ile ilgili ölçek geliştirmek isteyen araştırmacıların bu ortak maddelere ulaşarak kendi

çalışmaları ile ilgili fikir sahibi olabileceklerine inanılmaktadır. Ayrıca bu ölçeklere bakıldığında genelde yabancı yazarlar tarafından yazılmış olan ölçeklerin Türkçe'ye çevirilerek uyarlandığı görülmüştür. Öyle ki bazı ölçeklerin 5 farklı uyarlayanı olduğu hâlde maddeleri tamamen aynıdır. Bundan yola çıkarak ölçek geliştirmenin Türkiye'de üzerinde durulması gereken bir konu olduğu söylenebilir. Yine en çok kullanılan 18 ölçek türü çalışmada verilmiştir. Bu bağlamda liderlik konusunu çalışmak isteyen çalışmacılar bu çalışmadan yararlanarak daha güncel veya daha az çalışılmış konulara yönelerek alan yazına katkı sağlayabilirler. Ayrıca bazı çalışmalarda 1980'li yıllara ait ölçeklerin kullanıldığı görülmüştür. Son yıllarda eğitimde meydana gelen değişikler ve beklentilerin değiştiği gerçeğinden yola çıkarak daha güncel ölçeklerin oluşturulması gerektiği fikrinden yola çıkarak araştırmacılar hem çalışmalarında daha güncel ölçekler kullanabilirler hem de yeni ölçekler üreterek alana katkı sağlayabilirler.

Bu çalışmada 2017-2022 yılları arasında liderlik ile ilgili yazılmış ve Yök tez veri tabanında kayıtlı tezler incelenmiştir. Bu incelemede tezin yazar, tezin türü, tezin konusu, tezin yılı ve tezde kullanılan ölçekler tespit edilmiş olup ölçeklerin ortak maddeleri belirlenmiştir. Yapılan çalışmanın çok hacimli olması sebebi ile çalışmaların en çok hangi üniversitelerde yazıldığı veya yazarların cinsiyetlerinin sayısal

verilerine yer verilmemiştir. Ayrıca sadece aynı kategorideki ölçeklerin ortak maddeleri tespit edilmiştir. Başka bir çalışmacı, yapılan bu çalışmadan yola çıkarak tüm ölçeklerin ortak maddesine ulaşabilir. Böylece tüm liderlerde olması gereken ortak özellikleri belirleyerek alan yazına katkı sağlayabilir. Belki de birçok liderlik tarzına uygun ortak bir liderlik ölçeği oluşturulabilir.

Kaynakça

Abbah, F. (2023). *Titanic leaderhip*. Franchis Abbah: England.

Ada, Ş., Özkan Gültekin, S., & Gönenç, H. (2023). Dönüşümcü liderlik bağlamında sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 6(3), 187-202.

Aydoğan, İ., & Bilgivar, O. O. (2022). Okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarının okul iklimine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 1735-1763.

Bağrıyanık, H. (2017). *Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları çerçevesinde örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep.

Bass, B., M., & Bass, R. (2008). *The bass handbook of leadership: Theory, research, and managerıal applıcatıons.* Fourth Edition. Free Press: New York.

Beaudoin, M. F. (2003). Distance education leadership for the new century. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(2), 2003.

Çalışal, S., & Yücel, L. (2019). Hizmetkâr liderlik: Refik Saydam örneği. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi, 6*(3), 167-172.

Day, V., D., (2014). *Oxford handbook of leadersip and organization*. Oxford University Press: New York.

Erer, Beyza & Demirel, Ebru. (2018). *Modern liderlik yaklaşımlarına genel bir bakış*. 10.31623/iksad.109.

Ertürk, A., & Dönmez, E. (2017). Ruhsal liderlik ve eğitimdeki yansımaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 11-19.

Eser, İ. (2018). *Öğretmenlerin etik liderlik algısının işle bütünleşme ile olan ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep.

George, B. (2003) *Authentic leaderhip – Rediscovering the secrets to creating lasting value*. Jossey Bass: San Francisco.

George, B., & Sims, P. (2007). *True north*: Jossey- Bass: USA.

Groves, K. S. (2006). Leader emotional expressivity, visionary leadership, and organizational change. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(7), 566-583.

Gutterman, A., S. (2019). Practicing Leadership. Bussiness Expert Press: New York.

Gündüz-Tekin, N. (2017). *İlkokul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (İstanbul ili fatih ilçesi örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Harris, A. (2008). Distributed leadership according to evidence. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 46 (2), s. 172-188.

Huguet, B. C. S. (2017). Effective leadership can positively impact school performance. *On the Horizon*, *25*(2), 96-102.

Hunt, J. G. (J.). (2004). What is leadership? In J. Antonakis, A. T. Cianciolo, & R. J. Sternberg (Eds.), The nature of leadership (pp. 19–47). Sage Publications, Inc.

Jacques. E., & Clement., S., D. (1994). *Executive leadership*. Cason Hall: Massachussets.

Janasson, H., I., & Ingason H., T. (2019*). Project: Leadership*. Routhledge: Oxon.

Kara, C. (2022). *Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile okul aile bağlantısı arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.

Kiersch, C., & Peters, J. (2017). Leadership from the inside out: student leadership development within authentic leadership and servant leadership frameworks. *Journal of leadership Education*, 16(1),148-168.

Kippenberger, T., (2002). Leadership Styles. Capstone Publishing: Oxford.

Krile, J., Curphy, G. J., and Lund, D. *The community leadership handbook: Framing ıdeas, building relationships, and mobilizing resources* (St. Paul, MN: Fieldstone Alliance, 2005).

Kuhnert, K., W., & Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: A constructive/ Developmental Analyses. *Academy of Management Review*, 12, 4, 648-657.

Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.

Lawler, E., E. (1998). *Charismatic leadersip in organization*. Sage publications: California.

Van Oord, L. (2013). Towards transformative leadership in education. *International journal of leadership in education*, *16*(4), 419-434.

T. Pless N. M., (2006). Responsible *Leadership*. Routhledge: Oxan.

Özdemir, M., & Pektaş, V. (2020). Conger-Kanungo karizmatik liderlik ölçeğinin türk kültürüne uyarlama çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 2-18.

Özdemir, N., & Çetin, M. (2019). Çevik liderlik ölçeğinin geliştirilmesine yönelik güvenilirlik ve geçerlilik çalışması: Eğitim örgütleri üzerine bir uygulama. *R&S - Research Studies Anatolia Journal, 2*(7), 312-332.

Özdilek, K. (2019). *Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü.* Yayımlanmamış Yüksek Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2003). All those years ago. *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*, 1-18.

Preedy,M. (1193). *Managing the effective school*. Paul Chapman publishing: London.

Puccio, G., J., Mance, M., & Murdock, M., C. (2011). *Creative Leadership*. Sage publications: 19.

Saleem, F., Zhang, Y. Z., Gopinath, C., & Adeel, A. (2020). *Impact of servant leadership on performance: The mediating role of affective and cognitive trust*. SAGE Open, 10(1).

Sarla, G. S. (2020). Leadership Lessons. *NOLEGEIN-Journal of Leadership & Strategic Management*, 3(2), 1-5.

Silva, A. (2016). What is leadership? *Journal of Business Studies Quarterly*, 8(1), 1-5.

Spears, C., L., (2002). Introduction: Tracing the past, present, and future of servant-leadership. *Focus on leadership*, Ed. Spears, C., L., Lawrence. M., John Villey published: Newyork. S.3-9.

Kilag, O. K. T., Pasigui, R. E., Malbas, M. H., Manire, E. A., Piala, M. C., Araña, A. M. M., & Sasan, J. M. (2024). Preferred educational leaders: Character and skills. *Journal of Higher Education and Academic Advancement*, *1*(2), 50-56.

Taş, M. (2022). *Ortaokul müdürlerinin öğretmenler üzerindeki tahakküm davranışları ve etik liderlik becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Taşdemir, İ. (2021). *Okul müdürlerinin; paternalist (babacan) liderlik davranışlarıyla yaratıcı liderlik özellikleri arasındaki ilişki: Kahramanmaraş ili örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kahramanmaraş.

Tewari, S., Gujarathi, R., & Maduletty, K. (2019). Leadership styles and productivity. *Asian Social Science*, 15(4), 115-118.

Türker, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekalarına etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.

Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis.*

Walker, S. M., & Watkins, D. (2022). *Toxic Leadership: Research and Cases*. Routledge.

Wei, H., & Horton, S. (2022). *Visionary leadersip in healthcare*. Sigma pulicaitons: İndianapolis.

Yarım, M., A. (2021). *Sosyal ağ analizi ile okullarda, örgütsel moral değerleri ve doğal liderlik profillerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Yaşar, Ö., & Erol, E. (2022). Eğitim fakültelerindeki paternalist liderlik ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 229-244.

Yavuz, H. (2020). *Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık ve hizmetkâr liderlik düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kırşehir.

Yıldırım, Kahraman, Z. (2018). *Toplum liderleri geliyor liderlik eğitiminin öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri üzerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.

Yıldırım, N. (2017). Dağıtımcı Liderlik: Kavramsal Bir Çerçeve. *International Journal of Field Education*, 3(2), 18-25.

BÖLÜM XIII

Yükseköğretimde Akreditasyon: Kalite Güvencesi mi, Bürokratik Yük mü?

İsa BAHAT

1. Giriş

Yükseköğretimde akreditasyon, bir yükseköğretim kurumu veya programının ulusal ya da uluslararası düzeyde kalite, verimlilik ve etkinlik gibi belirli standartları karşıladığını kanıtlamayı hedefleyen, yükseköğretime talepte bulunanlar ve kamuoyu nezdinde güven sağlamayı amaçlayan bir kalite güvence sistemidir. Hem kurumların kendi kendini değerlendirmesine (kurumsal öz değerlendirme) hem de bağımsız akreditasyon kuruluşları tarafından dış değerlendirmeye olanak tanıyan bu süreç, gönüllü bir mekanizma olarak işlev görmektedir (Aktan ve Gencel, 2010). Eğitimde kalite güvencesinin sağlanması ve kurumların sürekli iyileştirilmesi hedefi, akreditasyonun temel amacını oluşturur. Günümüzde akreditasyon, yalnızca belirli standartlara uyumu sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda sürekli gelişim ve yenilikçi yaklaşımları teşvik eden stratejik bir araç olarak değerlendirilmektedir (Makhoul, 2019). Yükseköğretim Kalite Kurulu'na (YÖKAK) göre,

akreditasyon, belirli bir alanda önceden belirlenmiş akademik ve alana özgü standartların bir program tarafından karşılanıp karşılanmadığını değerlendiren bir dış kalite güvence sürecidir. Bu süreç, akademik kaliteyi artırmayı, şeffaflığı sağlamayı ve hesap verebilirliği güçlendirmeyi amaçlamaktadır (YÖKAK, 2019; YÖK, 2019).

20. yüzyılın ortalarından itibaren hız kazanan akreditasyon süreçleri, özellikle Bologna Süreci ve Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) girişimleriyle Avrupa'da yaygınlaşmıştır (Haug, 2003; Espinoza & González, 2013). Avrupa'da bu süreçler, uluslararası tanınırlığı artırmak ve öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak amacıyla geliştirilmiştir. ABD'de ise akreditasyon, bağımsız kuruluşlar tarafından yürütülen ve federal hükümet tarafından finansman için güvenilir bir araç olarak kabul edilen bir mekanizmadır (Eaton, 2015). Bununla birlikte, akreditasyon süreçlerinin etkinliği eleştirel bir şekilde değerlendirilmelidir. Özellikle bürokratik yük, kurumsal çeşitliliği tehdit etme ve yüzeysel değerlendirme gibi sorunlar, bu süreçlerin etkinliğini gölgelemektedir (Nguyen & Ta, 2018). Kurumların ve programların akreditasyon gerekliliklerini yerine getirme çabası, eğitim ve araştırma faaliyetlerinden zaman çalabilmekte ve kalite güvencesinin özünden uzaklaşmasına yol açabilmektedir. Dolayısıyla, akreditasyon süreçlerinin yalnızca standartlara uyum sağlamakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda kurumların özgün hedeflerine ve kurumsal kimliklerine uygun bir şekilde yeniden yapılandırılması gereklidir.

1.1. Akreditasyonun Tarihsel Arka Planı

Akreditasyonun kökeni, eğitim kurumlarının standartları ve hesap verebilirliği sağlamak amacıyla gönüllü olarak başlattığı girişimlere dayanmaktadır (Brady, 1988). İlk olarak, 19. yüzyılın sonlarında ABD'de yükseköğretim kurumlarının standartlarını belirlemek ve korumak amacıyla ortaya çıkan bu uygulama, 1885

yılında kurulan New England Kolejler ve Ortaokullar Derneği gibi bölgesel derneklerin öncülüğünde başlamıştır. Bu dernekler, ortaöğretimi kolej ve üniversitelerin kabul koşullarıyla uyumlu hale getirerek standartlaşmayı ve koordinasyonu teşvik etmeyi amaçlamıştır (Brady, 1988). Avrupa'da ise akreditasyon, 1999 Bologna Deklarasyonu ve Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) girişimiyle sistematik bir yapıya kavuşmuş, öğrenci hareketliliğini artırmayı ve uluslararası standartları yaygınlaştırmayı hedeflemiştir (Haug, 2003).

Türkiye'de yükseköğretimde kalite süreçlerine yönelik çalışmalar, 1981 yılında Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) kurulmasıyla başlamıştır. İlk düzenlemeler, 1988-1989 yıllarında eğitim fakültelerinde gerçekleştirilmiş ve akreditasyon çalışmalarının temeli atılmıştır. 1990'lı yılların başında, mühendislik programlarında uluslararası kalite güvencesi sağlamak amacıyla ABD merkezli "Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET)" modeli uygulanmıştır. Bu süreç, 2002 yılında "Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu (MÜDEK)" adlı kuruluşun oluşturulmasıyla ulusal bir boyut kazanmıştır. MÜDEK, Washington Uzlaşması'nın imzacısı olarak ulusal mühendislik akreditasyonunda yetkili tek kurum haline gelmiş ve Türkiye, bu alanda Avrupa'daki ilk dokuz ülke arasında yer almıştır (Payzın, 2012).

Yükseköğretim kurumlarında kalite süreçlerini daha sistematik bir yapıya kavuşturmak amacıyla 2005 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği (YÖDEK)" yayımlanmıştır. Bu yönetmelik, yükseköğretim kurumlarının kalite düzeylerini yükseltmek, değerlendirme süreçlerini standartlaştırmak ve bu süreçlere ilişkin usul ve esasları belirlemek üzere "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu"nun

kurulmasını öngörmüştür (Gencel, 2001; Aktan & Gencel, 2007; Tezsürücü & Bursalıoğlu, 2013).

Yükseköğretimde kalite güvencesine yönelik bir diğer önemli adım, 2015 yılında yayımlanan "Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği" çerçevesinde Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun (YÖKAK) oluşturulması olmuştur (YÖK, 2015). Bu kurul, 2017 yılında Yükseköğretim Kanunu'na eklenen Ek 35. maddeyle idari ve mali özerklik, kamu tüzel kişiliği ve özel bütçeli bir yapı statüsüne kavuşmuştur. Süreç, 2018 yılında "Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği"nin yayımlanmasıyla daha kurumsal ve sürdürülebilir bir çerçeveye oturtulmuştur. Böylelikle, Türkiye'deki yükseköğretim kalite süreçleri, uluslararası standartlarla uyumlu bir şekilde yapılandırılmıştır (YÖKAK, 2024).

Bu tarihsel gelişim, akreditasyonun yalnızca kalite güvencesi sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda yükseköğretim sisteminin uluslararası alandaki rekabet gücünü artırmaya yönelik stratejik bir araç haline geldiğini göstermektedir.

1.2. Akreditasyonun Temel İşlevleri

Akreditasyonun temel amacı, yükseköğretim kurumlarının belirli standartlara uygunluğunu sağlayarak eğitim kalitesini güvence altına almak ve bu kaliteyi sürdürülebilir kılmaktır. Bu süreç, bir yükseköğretim kurumunun veya programının, ulusal ve uluslararası standartları karşılayarak belirli ölçütlere uygunluğunu belgeleyen, gönüllülük esasına dayalı bir mekanizma olarak işlev görür (CHEA, 2006; Güney, 2019). Hem özdeğerlendirme hem de bağımsız dış değerlendirme süreçlerini içeren akreditasyon, kalite güvencesinin sürekliliğini sağlamanın yanı sıra dürüstlük, şeffaflık ve etik standartları kurumsal yapılara entegre etmeyi hedefler.

Akreditasyon, eğitim kurumlarının kalite standartlarına ulaşmasını veya bu standartları korumasını garanti altına alarak, kaliteyi güvence altına alma ve başarıları değerlendirme işlevlerini yerine getirir (Wolff, 2009). Bu süreç, yalnızca eğitim kalitesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenci hareketliliğini desteklemek, kurum içi iletişimi geliştirmek ve paydaşlara güven vermek gibi çok boyutlu amaçları barındırır (Duarte & Vardasca, 2023). Akreditasyon süreci, özel sektöre nitelikli insan gücü kazandırmak, öğretim üyeleri ve öğrencilerde kurumsal güven oluşturmak, tarafsız bir değerlendirme ortamı sağlamak ve kurum içi politikaları güçlendirmek gibi önemli katkılar sunar (Yılmaz vd., 2023).

Periyodik iç ve dış değerlendirmelerle desteklenen akreditasyon, yükseköğretim kurumlarının güvenilirliğini ve uluslararası düzeyde tanınırlığını artırırken, öğrenim programlarının alana özgü standartlara uygunluğunu garanti eder. Bu süreç, öğrenci hareketliliğini kolaylaştırırken, aynı zamanda kurumların toplum ve paydaşlara hesap verebilirliğini güçlendirir (Espinoza & González, 2013; Eaton, 2015). Öğrenci çıktıları, mezunların sektörel beklentilere uygunluğu ve uluslararası standartlara uyum, akreditasyonun temel işlevleri arasında yer alır (Nguyen & Ta, 2018). Ancak, akreditasyonun etkisi konusunda bazı eleştiriler gündeme gelmektedir. Özellikle, bürokratik süreçlerin eğitim çıktıları üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu ve akreditasyonun kimi zaman yalnızca formalite niteliği taşıyan bir belge sürecine dönüştüğü savunulmaktadır (Pham, 2018). Bu eleştiriler, akreditasyonun sadece standartlara uyumu belgeleyen bir süreç olmaktan çıkıp, kurumsal gelişimi ve yeniliği destekleyen bir araç olarak yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Akreditasyon süreçleri, yükseköğretim kurumlarının ve programlarının kalite güvencesini sağlamak amacıyla kritik bir rol oynar. Ancak, süreçlerin etkinliği, bürokratik yük, değerlendirme yöntemlerinin yüzeyselliği ve eğitim-öğretim üzerindeki etkilerinin sınırlı kalması gibi sorunlar nedeniyle tartışılmaya devam

etmektedir. Akreditasyonun gerçek anlamda bir kalite güvencesi aracı olabilmesi için daha esnek ve etkili süreçlerin tasarlanması, kurumların özgün hedeflerine uygun mekanizmaların geliştirilmesi ve sürekli iyileştirme anlayışının güçlendirilmesi gerekmektedir.

1.3. Akreditasyon Kuruluşları ve Yetkilendirilmesi

Ulusal akreditasyon kuruluşlarının yetkilendirilmesi, YÖKAK tarafından belirlenen bir dizi ölçüt kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu ölçütler kuruluşun önceden tanımlanmış ve ilan edilmiş bir misyon ve hedeflere sahip olmasını, bu doğrultuda faaliyetlerini sürdürmesini ve yönetişim süreçlerine geniş paydaş katılımını sağlamasını gerektirmektedir. Kullanılan ölçütlerin ulusal ve uluslararası standartlara, özellikle Avrupa Yükseköğretim Alanı Standartları ve İlkeleri'ne (ESG), uygunluğu ve kararlarının isabetliliği kanıtlanmalıdır. Kuruluşların kurumsal ve mali yapılarının sağlam, sürdürülebilir ve mevzuata uygun olması beklenirken, operasyonel süreçlerde bağımsız hareket etmeleri ve program akreditasyonu faaliyetlerinin sonuçlarını analiz eden genel değerlendirme raporlarını düzenli olarak yayımlamaları gerekmektedir. Ayrıca, bu faaliyetlerin yürütülebilmesi için yeterli insan kaynağı ve finansal kapasiteye sahip olunması, uygun iç kalite güvencesi süreçlerinin oluşturulması ve çıktılarının sürekli iyileştirilmesi önem arz etmektedir. Son olarak, kuruluşların ulusal ve uluslararası standartlara uyumlarının değerlendirilmesi ve kalite güvence sistemlerinin sürekli geliştirilmesi amacıyla dış değerlendirme süreçlerine katılım göstermeleri zorunlu tutulmaktadır. Bu kapsamlı yaklaşım, akreditasyon kuruluşlarının güvenilirliğini ve sürdürülebilirliğini teminat altına almayı hedeflemektedir (YÖKAK, 2024).

Akreditasyon kuruluşunun YÖKAK tarafından tanınabilmesi için, yukarıda belirtilen ölçütleri sağlamasının yanı sıra, aşağıda belirtilen süreci de tamamlaması ve başarılı olması gerekmektedir.

Başvuru, Değerlendirme ve Karar Verme Süreci (Ulusal)

1. **Ön Kayıt**
   - Kuruluş ve kullanıcı kayıt bilgileri YÖKAK Ön Kayıt sayfasına girilir.
2. **Başvuru Dosyası**
   - Başvuru dosyası, aşağıdaki bilgi ve belgeler ile eksiksiz olarak hazırlanır:
   - Başvuru dilekçesi (imza yetkisi bulunan kişi tarafından)
   - İlgili ölçütlerin kuruluş tarafından karşılandığına ilişkin kanıtlarla hazırlanacak Öz Değerlendirme Raporu
3. **Başvuru**
   - Başvuru, Akreditasyon Kuruluşları Sistemi üzerinden elektronik olarak yapılır.
4. **Ön Değerlendirme**
   - Ön değerlendirme, Kurul uzmanları tarafından 15 gün içerisinde gerçekleştirilir.
5. **Başvuru Değerlendirme Raporu**
   - Başvuru Değerlendirme Raporu, Komisyon tarafından 30 gün içerisinde hazırlanır ve Kurul'a sunulur.
6. **Karar**
   - Kurul tarafından aşağıdaki kararlardan biri verilir:
   - 5 yıl yetkilendirme
   - 2 yıl yetkilendirme
   - Ret
7. **İtiraz**

Kuruluş tarafından 30 gün içerisinde Kurul'a itiraz başvurusu yapılabilir.

Türkiye'de YÖKAK tarafından tanınan ulusal akreditasyon kuruluşları şunlardır (YÖKAK, 2024);

- Açık ve Uzaktan Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (AUDAK): Açık ve uzaktan öğretim

programlarının kalite değerlendirmesi ve akreditasyonunu gerçekleştirir.

- Dil Eğitimi Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (DEDAK): Dil eğitimi veren programların kalite standartlarını değerlendirir ve akredite eder.
- Diş Hekimliği Eğitimi Programları Akreditasyon Derneği (DEPAD): Diş hekimliği eğitimi veren programların akreditasyon süreçlerini yürütür.
- Eczacılık Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (ECZAKDER): Eczacılık eğitimi programlarının kalite değerlendirmesini ve akreditasyonunu yapar.
- Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Akreditasyon Derneği (FEDEK): Fen ve edebiyat alanlarında eğitim veren fakültelerin programlarını değerlendirir ve akredite eder.
- Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (HEPDAK): Hemşirelik eğitimi veren programların kalite standartlarını değerlendirir ve akredite eder.
- İlahiyat Akreditasyon Ajansı (İAA): İlahiyat ve İslami ilimler alanındaki programların akreditasyon süreçlerini yürütür.
- İletişim Araştırmaları Derneği (İletişim Eğitimi Değerlendirme Akreditasyon Kurulu-İLEDAK): İletişim eğitimi veren programların kalite değerlendirmesini ve akreditasyonunu yapar.
- Mimarlık Eğitimi Akreditasyon Derneği (MİAK): Mimarlık eğitimi veren programların akreditasyon süreçlerini yürütür.
- Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK): Mühendislik eğitimi veren programların kalite değerlendirmesini ve akreditasyonunu yapar.
- Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD): Öğretmenlik eğitimi veren

programların kalite standartlarını değerlendirir ve akredite eder.

- Peyzaj Mimarlığı Eğitim ve Bilim Derneği (PEMDER): Peyzaj mimarlığı eğitimi veren programların akreditasyon süreçlerini yürütür.
- Sağlık Bilimleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (SABAK): Sağlık bilimleri alanında eğitim veren programların kalite değerlendirmesini ve akreditasyonunu yapar.
- Sosyal Beşeri ve Temel Bilimler Akreditasyon ve Rating Derneği (STAR): Sosyal, beşeri ve temel bilimler alanlarındaki programların akreditasyon ve derecelendirme süreçlerini yürütür.
- Spor Bilimleri Derneği (Spor Bilimleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu-SPORAK): Spor bilimleri eğitimi veren programların kalite standartlarını değerlendirir ve akredite eder.
- Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (TEPDAD): Tıp eğitimi veren programların akreditasyon süreçlerini yürütür.
- Turizm Akademisyenleri Derneği (Turizm Eğitimi Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu-TURAK): Turizm eğitimi veren programların kalite değerlendirmesini ve akreditasyonunu yapar.
- Türk Psikologlar Derneği: Psikoloji eğitimi veren programların kalite standartlarını değerlendirir ve akredite eder.
- Veteriner Hekimliği Eğitim Kurumları ve Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (VEDEK): Veteriner hekimliği eğitimi veren programların akreditasyon süreçlerini yürütür.
- Ziraat Fakülteleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (ZİDEK): Ziraat fakültelerinin eğitim programlarının kalite değerlendirmesini ve akreditasyonunu yapar.

YÖKAK, uluslararası akreditasyon kuruluşlarının tanınmasını belirli ölçütler çerçevesinde gerçekleştirmektedir. Bu ölçütler aşağıdaki başlıklarda toplanmaktadır:

1. **Kalite Güvencesi Faaliyetleri:**
   Kuruluşlar, kalite güvencesi faaliyetlerini düzenli olarak ve paydaşların katılımıyla yürütmeli, süreç ve uygulamalarında şeffaflık sağlamalıdır. Bu kapsamda:

   - Misyon ve hedefler doğrultusunda akreditasyon faaliyetlerini açık bir şekilde tanımlamalı,
   - Paydaşların temsilini süreçlere dâhil etmeli,
   - Akreditasyon sürecine ait dokümanları ve değerlendirme sonuçlarını kamuya açık şekilde yayımlamalı,
   - İtiraz süreçlerini açık ve belirgin biçimde tanımlamalıdır.

2. **Çıktı Odaklılık:**
   Kuruluşlar, çıktı odaklı bir yaklaşımı benimsemeli ve bu yaklaşımı öğrenme çıktılarının izlenmesi, öğrenci başarısının değerlendirilmesi, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile mezun görüşlerini analiz ederek kanıtlamalıdır.

3. **Tematik Analiz:**
   Akreditasyon değerlendirme süreçlerine ilişkin genel bulguları içeren raporlar düzenli olarak yayımlanmalı ve bu raporlar:

   - İyi uygulama örneklerini, yapısal sorunları (mevzuat, sistem, insan kaynağı vb.) içermeli,
   - Genel yaklaşımlar, sonuçlar ve etkiler açısından kamuoyuna ilan edilmelidir.

4. **İç Kalite Güvencesi:**
   Kuruluşlar, faaliyetlerinin çıktılarının izlenmesi ve sürekli iyileştirme için iç kalite güvencesi süreçlerine sahip olmalı, bu kapsamda:

- Kalite güvence sistemini açıkça tanımlamalı ve kamuoyuyla paylaşmalı,
- Personelin yetkinliğini ve etik kurallara uygunluğunu sağlamalı,
- İç ve dış geri bildirim mekanizmalarını sürekli iyileştirme amacıyla kullanmalıdır.

5. **Dış Değerlendirme:**

Kuruluşlar, en az beş yılda bir dış değerlendirme süreçlerine dâhil olmalı ve politika ile faaliyetlerinin gözden geçirilmesini sağlamalıdır. Uluslararası kalite güvencesi ağlarına üye olan kuruluşlar, bu ağların değerlendirme süreçlerinden geçerek bu ölçütü karşılayabilirler.

Bu kapsamlı ölçütler, uluslararası akreditasyon kuruluşlarının güvenilirliklerini artırmayı ve yükseköğretim alanında küresel standartlara uyum sağlamayı amaçlamaktadır.

Türkiye'de YÖKAK tarafından tanınan uluslararası akreditasyon kuruluşları şunlardır (YÖKAK, 2024);

- Agency for Quality Assurance (AQAS): AQAS, tüm akademik disiplinlerde lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki programların kalite güvencesini sağlamak amacıyla program akreditasyonu hizmetleri sunmaktadır.
- Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB): AACSB, işletme ve muhasebe eğitiminde yüksek kalite standartlarını teşvik eden ve bu alanlardaki programları akredite eden uluslararası bir kuruluştur.
- Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA): FIBAA, işletme yönetimi, hukuk, sosyal bilimler ve ekonomi alanlarındaki yükseköğretim programlarının kalite değerlendirmesini ve akreditasyonunu yapmaktadır.

- International Accreditation Council for Business Education (IACBE): IACBE, işletme eğitimi veren kurumların akademik kalite ve mükemmeliyet standartlarını değerlendiren ve akredite eden bir kuruluştur.
- The Accreditation Agency in Health and Social Sciences (AHPGS): AHPGS, sağlık ve sosyal bilimler alanlarındaki eğitim programlarının akreditasyonunu gerçekleştirir.
- Accreditation Agency for Study Programs in Engineering, Informatics, Natural Sciences and Mathematics (ASIIN): ASIIN, mühendislik, bilişim, doğa bilimleri ve matematik alanlarındaki eğitim programlarının kalite güvencesini sağlamak amacıyla akreditasyon hizmetleri sunmaktadır.
- Accreditation Commission for Education in Nursing (ACEN): ACEN, hemşirelik eğitim programlarının kalite standartlarını değerlendirir ve akredite eder.
- Aviation Accreditation Board International (AABI): AABI, havacılık ve uzay bilimleri alanlarındaki eğitim programlarının akreditasyonunu yaparak, bu programların endüstri standartlarına uygunluğunu sağlar.
- The European Association of Establishments for Veterinary Education (EAEVE): EAEVE, veteriner hekimliği eğitimi veren kurumların kalite değerlendirmesini ve akreditasyonunu gerçekleştirir.
- Independent Agency for Accreditation and Rating (IAAR): IAAR, yükseköğretim kurumlarının ve programlarının kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerini yürüten bağımsız bir kuruluştur.
- The Accreditation, Certification, and Quality Assurance Institute (ACQUIN): ACQUIN, çeşitli akademik disiplinlerdeki yükseköğretim programlarının kalite değerlendirmesini ve akreditasyonunu yapmaktadır.
- Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET): ABET, uygulamalı bilimler, bilgisayar, mühendislik ve mühendislik teknolojisi alanlarındaki programların akreditasyonunu sağlayan bir kuruluştur.

- European Association for Quality Language Services (EAQUALS): EAQUALS, dil eğitimi veren kurumların kalite standartlarını değerlendirir ve akredite eder.

2. Kurumsal Akreditasyon ve Program Akreditasyonu

Yükseköğretimde kalite güvencesinin temel unsurlarından biri olan akreditasyon, kurumsal ve program düzeyinde iki ana başlık altında incelenmektedir. **Kurumsal akreditasyon**, bir yükseköğretim kurumunun genel kapasitesini değerlendirerek idari, mali ve akademik süreçlerin asgari kalite standartlarına uygunluğunu garanti altına almayı hedefler. **Program akreditasyonu** ise belirli bir akademik programın ulusal ve uluslararası standartlara uygunluğunu değerlendirerek, kalite güvencesini ve sürdürülebilirliğini sağlamayı amaçlar.

2.1. Kurumsal Akreditasyon

Üniversitelerin genel kapasitesini ve sürdürülebilirliğini değerlendiren kurumsal akreditasyon, yükseköğretim kurumlarının idari, mali ve akademik kapasitelerinin bir bütün olarak ele alınması yoluyla, kurumsal kaliteyi asgari standartlarda garanti altına almayı amaçlayan bir süreçtir (Aktan ve Gencel 2010; Espinoza & González, 2013). Yükseköğretim kurumlarındaki liderlik, yönetişim ve kalite süreçleri, eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve toplumsal katkı alanlarında, Planla-Uygula-Kontrol Et-Önlem Al (PUKÖ) döngüsü çerçevesinde değerlendirilmektedir (Erkuş & Özdemir, 2010).

Kurumsal akreditasyon, yükseköğretim kurumlarının yönetim ve liderlik yapıları, kaynakların etkin kullanımı, akademik stratejileri ve misyonları ile sürekli iyileştirme mekanizmaları gibi temel unsurlar çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu süreçte, kurumların karar alma mekanizmaları ve liderlik yapıları analiz edilirken (Pham, 2018), finansal kaynakların etkinliği, altyapı ve insan kaynaklarının sürdürülebilirliği de önemli bir değerlendirme

kriteri olarak öne çıkmaktadır (Andreani vd., 2019). Ayrıca, kurumların vizyon, misyon ve hedeflerine yönelik performansları (ENQA, 2004) ile iç kalite güvence sistemlerinin işleyişi ve paydaş geri bildirimlerinin kullanımı da kapsamlı bir şekilde incelenir (Eaton, 2015). Kurumsal akreditasyonun güçlü yönleri arasında, tüm faaliyetlerin bütüncül bir şekilde analiz edilmesi, stratejik planlamaya katkı sağlayarak uzun vadeli hedeflere ulaşmak için bir yol haritası sunması (Haug, 2003) ve kurumların ulusal ve uluslararası düzeyde tanınırlığını artırarak kurumsal kimlik ve itibarını güçlendirmesi yer almaktadır (Duarte & Vardasca, 2023).

Kurumsal akreditasyon, kimi zaman bürokratik bir süreç olarak eleştirilmektedir. Kurumların belge üretimi odaklı çalışması, gerçek kalite iyileştirmelerini gölgede bırakabilir (Pham, 2018; Nguyen & Ta, 2018). Ayrıca, geniş kapsamlı bir değerlendirme olduğu için spesifik akademik programların detaylı incelenmesini ihmal edebilir. Vietnam'da kurumsal akreditasyon sürecinde, üniversitelerin genel performansı değerlendirilmiş, ancak eğitim programlarının özgül ihtiyaçları göz ardı edilmiştir. Bu durum, akreditasyon sürecinin derinlikten yoksun olduğuna yönelik eleştiriler doğurmuştur (Pham, 2018).

2.2. Program Akreditasyonu

Belirli akademik programların profesyonel ve akademik yeterliliklerini değerlendiren programa dönük akreditasyon, yükseköğretim kurumları tarafından sunulan bir akademik programın (örneğin lisans, ön lisans) kalite standartları açısından incelenmesini ifade eder. Bu süreçte yalnızca belirli bir akademik program (örneğin mühendislik, hukuk veya tıp eğitimi) değerlendirilmektedir ve ilgili standartların karşılanması durumunda program akredite edilmektedir. (Aktan ve Gencel 2010; Espinoza & González, 2013). Program akreditasyonu genellikle mesleki yeterlilikler, öğrenme çıktıları ve sektör gereklilikleri açısından

detaylı analizler içerir (Espinoza & González, 2013; Acevedo-Delos-Ríos & Rondinel-Oviedo, 2022).

Program akreditasyonu, bir akreditasyon kuruluşu tarafından belirli bir alanda önceden belirlenmiş akademik ve alana özgü standartların, bir yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını değerlendiren bir dış kalite güvence sürecidir. Türkiye'de, akreditasyon kuruluşlarının yetkilendirilmesi ve tanınması faaliyetlerinden Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) sorumludur. Ulusal akreditasyon kuruluşlarının yetkilendirilmesi ve uluslararası akreditasyon kuruluşlarının tanınması süreçleri, YÖKAK tarafından belirlenen ilke ve ölçütler doğrultusunda yürütülmektedir. 2016 yılından itibaren, Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'nda (eski adıyla ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu), YÖKAK tarafından yetkilendirilen veya tanınan akreditasyon kuruluşlarının akredite ettiği program bilgilerine yer verilmektedir. Bu süreç, yükseköğretim programlarının ulusal ve uluslararası düzeyde kalite güvencesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (YÖKAK, 2023).

Program akreditasyonu, yükseköğretim programlarının tasarımı, içerik uygunluğu, öğrenme çıktıları, eğitim kadrosunun niteliği ve altyapı gibi unsurlar temelinde değerlendirilmektedir. Programın müfredatı, sektörel ve akademik standartlara uygunluk açısından analiz edilirken (Duarte & Vardasca, 2023), mezunların sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikler ayrıntılı bir şekilde incelenir (Nguyen & Ta, 2018). Ayrıca, programda görev alan akademik kadronun nitelikleri ve araştırma performansı önemli bir değerlendirme kriteridir (Espinoza & González, 2013). Altyapı ve kaynaklar, özellikle laboratuvarlar, kütüphaneler ve teknolojik donanım gibi unsurlar, programın başarısında kritik bir rol oynamaktadır (Andreani vd., 2019). Program akreditasyonunun güçlü yönleri arasında, spesifik değerlendirme yöntemleri ile kalite sorunlarının tespit edilmesini kolaylaştırması, mezunların mesleki standartlara uygun eğitim almasını güvence altına alması (Acevedo-

De-los-Ríos & Rondinel-Oviedo, 2022) ve programların sektörle uyumlu hale getirilerek mezunların iş piyasasında rekabetçi olmalarını sağlaması bulunmaktadır (Haug, 2003).

Program akreditasyonu, çoğu zaman sadece mevcut müfredat ve öğrenme çıktılarına odaklanır. Bu durum, geniş kurumsal hedeflerin göz ardı edilmesine yol açabilir. Ayrıca, akreditasyon süreçlerinin sık sık tekrarlanması, akademik kadro üzerinde baskı oluşturabilir (Pham, 2018; Andreani vd., 2019). Peru'daki bir mimarlık okulunda yapılan program akreditasyonunda, akademik göstergelerde olumlu değişimler gözlemlenmiş; ancak sürecin zaman alıcı ve maliyetli olması eleştirilmiştir (Acevedo-De-los-Ríos & Rondinel-Oviedo, 2022).

Tablo 1. Kurumsal ve program akreditasyonu: karşılaştırmalı değerlendirme

Kriter	**Kurumsal Akreditasyon**	**Program Akreditasyonu**
Odak Alanı	Kurumun genel performansı ve kapasitesi	Belirli akademik programların kalitesi
Değerlendirme Alanı	Yönetim, altyapı, strateji	Müfredat, öğretim kadrosu, öğrenme çıktıları
Avantajları	Kurumsal kimlik, uzun vadeli stratejik planlama	Spesifik kalite iyileştirme, mesleki standartların güvencesi
Sınırlılıkları	Detaydan uzak kalabilir, bürokratik yük	Kurumsal hedefleri göz ardı edebilir, maliyetli süreç

Avrupa'da Bologna Süreci ile birlikte, akreditasyon süreçleri iç ve dış değerlendirme mekanizmalarını kapsayarak kalite güvence sistemlerinin temelini oluşturmuştur (Haug, 2003; Duarte & Vardasca, 2023). Ancak ülkeler arasındaki uygulama farklılıkları,

standartların uyumlaştırılması konusunda zorluklar yaratmıştır (ENQA, 2004).

2.2.4. Akreditasyona Yönelik Eleştiriler

Yükseköğretimde akreditasyon, kalite güvencesi sağlama ve sürekli iyileştirme hedefleri doğrultusunda önemli bir araç olarak görülse de, süreçle ilgili eleştiriler de bulunmaktadır (Nguyen & Ta, 2018; Pham, 2018; Stensaker, 2011; Haug, 2003; Andreani vd., 2019). Özellikle uygulamada karşılaşılan bürokratik yük, standartların tek tipleştirilmesi ve yüzeysel değerlendirme gibi sorunlar, akreditasyonun etkili bir kalite güvencesi mekanizması olmasını tartışmalı hale getirmektedir. Bu eleştiriler, akreditasyon süreçlerinin eğitim ve araştırma faaliyetleri üzerindeki olası olumsuz etkilerine dikkat çekmekte ve bu süreçlerin yeniden değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Aşağıda, akreditasyon sistemine yönelik eleştirilerin başlıca noktaları ele alınmaktadır.

- **Bürokratik Yük:** Akreditasyon süreçleri, akademisyenler için büyük bir zaman ve emek yükü oluşturarak, eğitim ve araştırmaya ayrılan süreyi azaltmaktadır (Nguyen & Ta, 2018; Pham, 2018).

- **Tek Tip Standartların Dayatılması:** Farklı kurumsal misyonlara sahip üniversitelerin aynı standartlarla değerlendirilmesi, kurumsal çeşitliliği tehdit etmektedir (Stensaker, 2011; Haug, 2003).

- **Yüzeysel Değerlendirme:** Kalite güvencesi sistemleri, öğretim kalitesinin derinlemesine analizinden ziyade, nicelik odaklı göstergelere dayanmaktadır (Andreani vd., 2019).

3. Tartışma ve Sonuç

Akreditasyon süreçleri, yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamak ve kurumsal gelişimi desteklemek amacıyla yaygın olarak kullanılan araçlardan biridir. Ancak bu süreçlerin etkinliği ve ortaya çıkan sonuçlar, akademik çevrelerde tartışma konusu olmaktadır. Kalite güvencesi açısından sağladığı faydaların yanı sıra, bürokratik yük, tek tip standart dayatmaları ve yüzeysel değerlendirme gibi eleştiriler akreditasyonun sorgulanmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda, akreditasyonun yükseköğretimde bir kalite güvencesi mi yoksa bürokratik bir yük mü olduğu sorusu, çeşitli açılardan incelenmeyi hak eden bir konudur.

Akreditasyonun en önemli işlevlerinden biri, yükseköğretim kurumlarının belirli standartlara uygunluğunu garanti altına alarak kalite güvencesini sağlamasıdır. Akreditasyon süreçleri, iç ve dış değerlendirmeleri kapsayarak kurumların eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal katkı alanlarında sürekli iyileştirmeyi hedeflemektedir (Haug, 2003; Espinoza & González, 2013). Bu süreç, kurumların kurumsal stratejilerini daha iyi planlamalarına, öğrenci memnuniyetini artırmalarına ve uluslararası alanda tanınırlık kazanmalarına olanak sağlamaktadır. Özellikle Bologna Süreci ile Avrupa'da yaygınlaşan bu uygulamalar, öğrenci hareketliliğini kolaylaştırarak yükseköğretim sistemlerinin küresel standartlara uyumunu desteklemiştir.

Bunun yanı sıra, program akreditasyonu sayesinde spesifik akademik programların müfredatı, öğretim kadrosu ve öğrenme çıktıları detaylı bir şekilde değerlendirilmektedir. Program akreditasyonu, mezunların mesleki yetkinliklerini ve iş piyasasına uyumlarını güvence altına alarak, istihdam edilebilirliklerini artırmaktadır (Nguyen & Ta, 2018). Dolayısıyla akreditasyon, yükseköğretim programlarının eğitim kalitesini artırmaya yönelik önemli bir mekanizma olarak karşımıza çıkmaktadır. Akreditasyon süreçlerine yönelik en büyük eleştirilerden biri, akademik personel

üzerindeki bürokratik yük ve zaman kaybıdır. Kurumların akreditasyon gerekliliklerini yerine getirebilmek için yoğun bir belge hazırlama sürecine girmeleri, öğretim üyelerinin eğitim ve araştırma faaliyetlerine ayırdıkları zamanı kısıtlamaktadır. Bu durum, akademik verimliliği olumsuz etkileyerek, kalite iyileştirmesi yerine "belge üretimi" odaklı bir yaklaşıma yol açabilmektedir (Pham, 2018; Andreani vd., 2019).

Örneğin, akreditasyon için hazırlanan öz değerlendirme raporları, eğitim faaliyetlerinin gerçek niteliğini yansıtmak yerine formalitelerle sınırlı kalmakta ve kurumların akademik enerjisini verimsiz süreçlere yönlendirmektedir. Akademisyenler, bürokratik yükün eğitim kalitesi üzerinde gözle görülür bir iyileştirme sağlamadığını savunmakta ve bu süreçlerin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Akreditasyon süreçlerine yönelik bir diğer eleştiri, farklı kurumsal misyonlara sahip üniversitelerin tek tip standartlarla değerlendirilmesidir. Özellikle çok çeşitli sosyo-ekonomik koşullara, kültürel farklılıklara ve kurumsal hedeflere sahip yükseköğretim kurumlarının aynı kriterlere tabi tutulması, kurumsal çeşitliliği tehdit etmektedir (Stensaker, 2011; Haug, 2003).

Bu durum, inovatif ve özgün yaklaşımların geri plana atılmasına ve kurumların standartları sağlamak adına öz kimliklerinden uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Örneğin, araştırma üniversiteleri ile uygulama odaklı üniversitelerin aynı değerlendirme kriterlerine tabi tutulması, her iki tür üniversite için de adil olmayan sonuçlara yol açabilir. Akreditasyon süreçlerinin nicel odaklı göstergelere dayanması, öğretim kalitesinin derinlemesine analiz edilmesini zorlaştırmaktadır. Niceliksel verilerin (örneğin mezuniyet oranları, öğrenci memnuniyeti anketleri) ön planda olduğu bu sistemde, öğretim faaliyetlerinin niteliği ve pedagojik yaklaşımlar göz ardı edilebilmektedir (Andreani vd., 2019). Kalite değerlendirme süreçlerinin yüzeysel kalması, kurumların yalnızca “göstermelik” performans iyileştirmelerine odaklanmasına neden

olmaktadır. Akademisyenler ve öğrenciler, bu tür sistemlerin kalite iyileştirmesi yerine kısa vadeli hedeflere hizmet ettiğini ve uzun vadeli stratejik gelişimin önünde engel oluşturduğunu savunmaktadır.

Yükseköğretimde akreditasyon, kalite güvencesi sağlama ve sürekli iyileştirme hedefleri doğrultusunda önemli bir mekanizma olarak öne çıkmaktadır. Hem kurumsal hem de program düzeyinde yürütülen bu süreçler, yükseköğretim kurumlarının eğitim kalitesini artırarak uluslararası tanınırlık kazanmalarını desteklemektedir. Öğrenci hareketliliğini kolaylaştırması, mezunların istihdam edilebilirliğini artırması ve kurumsal stratejik planlamaya katkı sağlaması, akreditasyonun güçlü yönleri arasında yer almaktadır. Ancak akreditasyon süreçlerinin bürokratik yük, tek tip standart dayatmaları ve yüzeysel değerlendirme gibi eleştirilen yönleri de bulunmaktadır. Bu süreçlerin akademisyenler üzerinde zaman ve emek açısından bir yük oluşturduğu, eğitim ve araştırma faaliyetlerinin önüne geçtiği gözlemlenmektedir. Ayrıca, farklı misyonlara sahip üniversitelerin tek tip kriterlerle değerlendirilmesi, kurumsal çeşitliliği zayıflatmakta ve özgün yaklaşımların önünde bir engel oluşturmaktadır.

Bu bağlamda, akreditasyon süreçlerinin etkinliğini artırmak için daha esnek ve kuruma özgü değerlendirme sistemlerinin benimsenmesi gerekmektedir. Niteliksel göstergelere dayalı bir değerlendirme sistemi, öğretim kalitesinin derinlemesine analiz edilmesini sağlayarak gerçek anlamda bir kalite iyileştirmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca, bürokratik yükün azaltılması ve süreçlerin daha verimli hale getirilmesi, akreditasyonun akademik camiada daha fazla kabul görmesini sağlayacaktır. Sonuç olarak, akreditasyonun gerçek anlamda bir kalite güvencesi sağlayabilmesi için, süreçlerin eleştirel bir bakış açısıyla sürekli iyileştirilmesi ve kurumların ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Acevedo-De-los-Ríos, A., & Rondinel-Oviedo, D. R. (2022). Impact, added value and relevance of an accreditation process. *Quality in Higher Education, 28*(2), 186-204.

Aktan CC., U Gencel (2010). Yükseköğretimde Akreditasyon. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi Cilt 2, Sayı 2, 2010 ISSN: 1309-8039.

Brady, J. E. (1988). Accreditation: A Historical Overview. *Hospitality & Tourism Educator, 1*(1), 18-24. https://doi.org/10.1080/23298758.1988.10685362

Erkuş, L., & Özdemir, S. (2010). Eğitim Fakültelerinin Akreditasyon Sürecine Hazır Olma Durumuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 118-133.

Duarte, N., & Vardasca, R. (2023). Literature review of accreditation systems in higher education. *Education Sciences, 13*(6), 582.

Eaton, J. S. (2015). *An overview of U.S. accreditation*. Council for Higher Education Accreditation.

Espinoza, O., & González, L. E. (2013). Accreditation in higher education in Chile: Results and consequences. *Quality Assurance in Education, 21*(1), 20-38.

Haug, G. (2003). Quality assurance/accreditation in the emerging European higher education area. *European Journal of Education, 38*(3), 229-240.

Makhoul, S. A. (2019). Higher education accreditation, quality assurance and their impact to teaching and learning enhancement. *Journal of Economic and Administrative Sciences, 35*(4), 235-250. https://doi.org/10.1108/JEAS-08-2018-0092

Nguyen, H. C., & Ta, T. T. H. (2018). Exploring impact of accreditation. *Tertiary Education and Management, 24*(2), 154-167.

Payzın, A. E. (2012). Mühendislik akreditasyonunda Avrupa'da ilk dokuz ülkeden biriyiz. Elektrik Dergisi, Eylül/2012, 58-62. Erişim adresi : www.mudek.org.tr/doc/sun/201209(PayzinKaynak_Elektrik_Dergisi).pdf

Pham, H. T. (2018). Impacts of higher education quality accreditation. *Quality in Higher Education, 24*(2), 168-185.

Wolff, R.A. (2009), "Future directions for US higher education accreditation", Higher Education in Asia/ Pacific, Palgrave Macmillan, New York, NY, pp. 79-98.

Yılmaz, B., Salar, R., Aslan, B., Sözbilir, M., et al. (2023). Yükseköğretimde kalite ve akreditasyon: program akreditasyonunda atatürk üniversitesi'nin uygulamaları. Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi, 3(2), 67-87. https://doi.org/10.56682/ksydergi.1284982

YÖK (2015). Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği. Resmî Gazete Sayı: 29423, Tarih: 16 Kasım 2024.

YÖK (2018). Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği. Resmi Gazete Sayı: 20604, Tarih 16 Kasım 2024.

YÖK (2024). Yükseköğretimde Akreditasyon, Tanıma ve Denklik Hizmetleri Daire Başkanlığı, https://denklik.yok.gov.tr/akreditasyontanima-denklik-nedir (Erişim: 16.11.2024).

YÖKAK (2024). Yükseköğretim Kalite Kurulu https://www.yokak.gov.tr/akreditasyonkuruluslari/akreditasyon-kuruluslari-nedir (Erişim: 16.11.2024).

YÖKAK (2024). Program akreditasyonu nedir?, https://yokak.gov.tr/akreditasyon-kuruluslari/akreditasyon-kuruluslari-nedir . 18.11.2024

BÖLÜM XIV

Toksik (Zehirli) Liderlik Ve Örgütler Üzerindeki Etkileri

Okyanus Işık Seda YILMAZ[1]

1. Giriş

Toksik liderlik, çalışanlar üzerinde olumsuz etkilere sahip olan ve örgüt performansını olumsuz yönde etkileyen bir liderlik türüdür. Bu çalışma, toksik liderliğin etkilerini incelemeyi ve bu alanda farkındalık oluşturmayı amaçlamaktadır. Toksik liderlik, örgütlerde sıklıkla karşılaşılan ve ciddi sonuçlara yol açabilen bir konu olması nedeniyle araştırma oldukça önemlidir.

Hadadian & Sayadpour (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma, toksik liderlik ile çalışanların iş ile ilgili duygusal iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, toksik liderliğin iş stresi aracılığıyla çalışanların duygusal iyi oluşları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Toksik liderlik, çalışanlar arasında karşılıklı çatışmalar, niceliksel iş yükü

[1] Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kastamonu/Türkiye, Orcid: 0000-0001-5772-0058, okyanusisiksedayilmaz@gmail.com

ve organizasyonel kısıtlamalar gibi faktörlerle etkileşimde bulunarak, iş ile ilgili duygusal iyi oluşun %13'lük bir varyansını açıklamaktadır. Bu bulgular, toksik liderliğin organizasyonel yönetim tarzlarının önemini vurgulamakta ve bu tür liderlik stillerinin olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır.

S. Atmadja, (2019), toksik iş ortamlarının genellikle döngüsel bir yapıda olduğunu belirtmektedir. Araştırmalar, olumlu liderlik stillerinin çalışan memnuniyetini artırabileceğini ve iş yerindeki stres seviyelerini düşürebileceğini göstermektedir. Toksik liderlik, liderlerin olumsuzlukları zamanında ele almadıklarında, çalışanların olumsuz tutum ve davranışlara yönelmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda, liderlerin olumlu liderlik stratejileri benimsemeleri gerektiği vurgulanmaktadır. S. Atmadja, (2019), toksik liderliğin etkilerini azaltmak için liderlerin olumlu davranışlar sergilemesi gerektiğini savunarak, bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Mohammed Farghaly Abdelaliem ve Allah G. Abou Zeid, (2023) tarafından yapılan çalışma, toksik liderliğin hem bireysel hem de organizasyonel performans üzerindeki etkilerini incelemektedir. Toksik liderlik, çalışanların moralini düşüren ve iş tatminini azaltan sistematik ve yıkıcı davranışlarla karakterize edilmektedir. Bu liderlik tarzı, çalışanların ihtiyaçlarını göz ardı ederek, bireylerin performansını olumsuz etkileyen bir ortam yaratmaktadır. Mohammed Farghaly Abdelaliem ve Allah G. Abou Zeid, (2023) toksik liderliğin organizasyonel hedeflere ulaşmayı zorlaştırdığına ve çalışanların ihtiyaçlarını göz ardı ettiğine işaret etmektedir.

Pelletier'e (2010) göre, toksik liderliğin sekiz temel boyutu vardır: takipçilerinin onuruna saldırmak, bütünlükten yoksun olmak, yolsuzluk yapmak, sosyal dışlanma yaratmak, ayrımcılık uygulamak, adaletsiz terfi ettirmek, takipçilerinin güvenliğini tehdit etmek ve serbesiyetçi bir tutum sergilemek.

1.1. Toksik (Zehirli) Liderlik Kavramı ve Tanımı

Zehirli liderlik, liderin manipülatif, duygusal olarak istismarcı, güvensiz ve baskıcı davranışlarıyla karakterize edilen bir liderlik tarzıdır. Bu liderlik tarzı, özellikle astlar üzerinde olumsuz etkilere sahip olabilir ve örgüt içi ilişkileri olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle zehirli liderlik kavramının detaylı bir şekilde tanımlanması ve anlaşılması büyük önem taşımaktadır.

Toksik lider kavramı, ilk kez Dr. Marcia Lynn Whicker tarafından 1996 yılında yapılan bir analizde ortaya konmuştur. Bu analizde, liderlik tarzları üç farklı kategoriye; güvenilir, geçici ve toksik olarak sınıflandırılmıştır.

Üyeleri tarafından lider olarak kabul edilen bazı kişilerin liderlik davranışları, bireyleri olumsuzluğa ve verimsizliğe yönlendirebilir. Bu durum, çalışanların yıldırıldıkları hissini artırabilir (Ertureten, Cemalcılar ve Aycan, 2012).

Wilson-Starks (2003), toksik liderliğin itaat talep etme özelliğine dikkat çekmiştir. Bu tür liderler, sorgulayan ve eleştiren bireyleri istemez ve onların üst kadrolara geçmesini engellemeye çalışırlar. Bunun yanı sıra, aşırı kontrol sağlamalarıyla korku yayarak insanları sindirme eğilimleri de bulunmaktadır.

Toksik liderliğin örgüt içindeki çalışanlar üzerindeki olumsuz etkilerini inceleyen araştırmalar, bu tür liderlik tarzlarının çalışanlarda sinirlilik ve odaklanma sorunlarına yol açtığını göstermektedir. Bu durum, çalışanlarda stres, kaygı ve depresyon gibi zihinsel sağlık problemleri gelişmesine neden olmaktadır. Bu olumsuz etkilerin sonucunda ise bireylerde çatışma eğilimi ve saldırgan davranışların ortaya çıkması gözlemlenmiştir (Bozkurt, Çoban, Çolakoğlu, 2020). Toksik liderler, çalışanların motivasyonunu olumsuz etkileyen ve kontrolcü bir tutum sergileyen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Tavanti, 2011).

Toksik liderlik davranışına, neredeyse her organizasyonda rastlanılmaktadır. Günümüz organizasyonlarında, bu olgu, etkisiz ve

daha az üretken bir çalışma ortamına yol açan bir fenomen haline gelmektedir (Ortega, 2017).

Bu araştırmanın amacı, zehirli liderliğin örgütler üzerindeki etkilerini açıklamak ve bu konuda farkındalık oluşturmak, ayrıca zehirli liderlikle başa çıkma yöntemlerini ve çözüm önerilerini sunmaktır. Çalışmanın önemi, toksik liderliğin çalışan sağlığı, motivasyon ve örgüt performansı üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekerek, bu alanda bilinçlenmeyi teşvik etmektir.

2. Toksik (Zehirli) Liderlik Özellikleri

Yönetim literatüründe ilk kez "örgütsel toksisite" terimi Frost (2003) tarafından kullanılmış ve alanyazına kazandırılmıştır. Schmidt (2008), toksik liderliği beş ana boyut altında incelemektedir: istismarcı yönetim, otoriter liderlik, narsizm, çıkarcılık ve dalgalı ruh hali.

Zehirli liderlik özellikleri arasından empati yoksunluğu, narsisizm, ikiyüzlülük ve yalancılık oldukça yıkıcı sonuçlar doğurmaktadır. Zehirli liderlik özellikleri arasında yer alan empati yoksunluğu ise liderin çalışanların duygusal ihtiyaçlarına anlayış göstermemesi, empati kurmaması ve duygusal zekasını kullanamaması olarak tanımlanır. Bu durum, çalışanların motivasyonunu ve bağlılığını olumsuz etkileyerek örgüt içi iletişimi zayıflatır.

Toksik liderler, astlarını birey olarak görmek yerine yalnızca kullanılabilecek araçlar olarak değerlendiren, yıkıcı kişilikleri ile tanınan liderlerdir. Bu tür liderlik, çalışma ortamına ciddi zararlar verebilir ve çoğunlukla kendi kişisel çıkarları doğrultusunda hareket ederler. Toksik liderler, olumsuz davranışlar sergileyerek toksik bir tutum ortaya koyarlar. Bu tür liderliğin bulunduğu örgütlerde, genellikle güvensizlik ve koordinasyon eksikliği söz konusudur. Kibirli ve egoist tutumları ise kurum içinde huzursuz bir atmosfer yaratmaktadır (Reed, 2004).

Toksik liderler, baskın bir kişiliğe sahip olup, astları üzerinde ciddi baskılar oluşturarak kişisel çıkarlarını gözeterek çalışanlarını

yönlendirmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, bu tür liderler ulaşılması gereken hedefe, sonuç ne olursa olsun, iyi ya da kötü çeşitli yöntemlerle ulaşmayı amaçlamaktadırlar (Bird, 2010).

Narsisizm ise liderin kendini sürekli öne çıkarması, başkalarını manipüle etmesi ve sürekli olarak takdir beklemesidir. Bunun sonucunda, liderin asıl hedefi olan örgütün başarısı ikinci plana atılır ve çalışanların zorluğu ve stresi artar. İkiyüzlülük ve yalancılık ise liderin iki farklı yüz göstermesi, açık olmaması ve çalışanlarına karşı dürüst olmaması olarak ortaya çıkar. Bu durumda, çalışanlar arasında güvensizlik ve belirsizlik oluşur, örgüt içi uyum ve iş birliği zayıflar.

2.1. Empati Yoksunluğu

Yasemin, (2015) tarafından yapılan çalışmada, otokratik liderlik tarzının çalışanlar üzerinde yarattığı olumsuz etkiler vurgulanmaktadır. Bu liderlik tarzının, liderin bencil davranışları ve grup üyelerine söz hakkı vermemesi nedeniyle tatminsizlik ve yaratıcılığın azalmasına yol açtığı belirtilmektedir. Demokratik liderlik tarzının ise, çalışanların fikirlerini dikkate alarak daha katılımcı bir yaklaşım sergilediği ve bu sayede iş tatminini artırdığı ifade edilmektedir.

Ferhat Çetinkaya & Şener, (2016) ise, yöneticilerin mizah stillerinin çalışanların örgütsel sinizm algısı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Duyguların yönetimi ve empati gibi kavramların öneminin arttığı günümüzde, yöneticilerin pozitif tutumlarının çalışanların genel tutumları üzerinde olumlu bir etki yarattığı ortaya konulmuştur. Sinizm, bireylerin olumsuz düşüncelerle dolu bir tutum sergilemesine neden olabilmektedir ve bu durum, liderlik davranışlarıyla doğrudan ilişkilidir.

Empati yoksunluğu, zehirli liderlik özellikleri arasında en belirgin olanıdır. Liderin çalışanların duygusal ihtiyaçlarına duyarsız olması, empati kuramaması ve duygusal zekasını kullanmaması, çalışanların motivasyonunu ve bağlılığını olumsuz etkiler. Bu durum, örgüt içi iletişimi zayıflatır ve çalışanların iş tatmini düşer.

Empati yoksunluğu, liderin kararlarında ve ilişkilerinde duygusal açıdan sağlıksız bir tutum sergilemesine neden olur ve örgütteki stres ve memnuniyetsizlik artar.

Toksik bir örgütte çalışanlar, ya birbirleriyle hiçbir iletişim kurmadan işlerini sürdürmekte ya da sürekli dedikodu niteliğindeki iletişimle işlerine gereken önemi vermeyerek örgütün toksisitesine katkıda bulunmaktadırlar. Böyle bir iklimin egemen olduğu kuruluşlarda çalışanlar, sık sık kızgınlık, tükenmişlik ve bitkinlik gibi olumsuz duygularla dolu olduklarını hissederler ve bu duygularla sürekli çevrelenmiş durumda olduklarını düşünürler. Bu olumsuz duyguların hâkim olduğu örgütler, zamanla çalışanların motivasyonunu düşürerek hem çalışanların performansını hem de örgütün verimliliğini olumsuz etkiler (Appelbaum ve Roy-Girard, 2007).

2.2. Narsisizm

Aşırı kendini beğenmişlik kavramını tanımlayan "narsisizm" terimi, mitolojik bir Yunan genci olan Narcissus'tan gelmektedir; bu genç, göldeki yansımasına âşık olmuştur. Günümüz popüler kültüründe narsistik kişilik bozukluğu sıkça megalomani olarak da adlandırılmaktadır (Maass, 2019). Narsist liderler genellikle eleştirilere karşı kırılgan ve saldırgan tepkiler verir, bu da örgüt içinde uyumsuzluğa ve çatışmalara yol açabilir.

Narsisizm, Abraham Maslow'un (1968) ihtiyaçlar hiyerarşisinin daha yüksek seviyeleriyle bağlantılı bir şekilde ele alınabilir. Temel hayatta kalma ihtiyaçları karşılandıkça, kendini gerçekleştirme arayışı öne çıkmaya başlar. Ancak bu süreç, narsistik kişilik bozukluğu gibi daha aşırı ve patolojik biçimlerle de ilişkilendirilebilir (Millon vd., 2004).

Puckreesamy, (2017) ise narsizmin kültürel bağlamlardaki algısını ele alarak, bireylerin üstünlük yanılsaması ile sıradan olmaktan korktuklarını ifade etmektedir. Narsizmin, güç, zekâ ve maddi zenginlik gibi unsurlara değer verme eğiliminde olduğu ve bu durumun bireyleri yabancılaştırabileceği vurgulanmaktadır.

Duffy, (2013) narsizmin bireylerin kendilerine dair algıları ve iş dünyasıyla olan ilişkileri üzerindeki etkilerini incelemiş, narsistik özelliklerin mesleki gelişim üzerindeki etkilerini hem uyumlu hem de uyumsuz yönleriyle ele alarak, Kohut'un benlik ve narsizm teorisini kariyer gelişim sürecine uygulamıştır.

Narsizm, bireylerin kendilik algısını ve sosyal ilişkilerini derinlemesine etkileyen karmaşık bir psikolojik yapı olarak alanyazında önemli bir yer tutmaktadır. (Green vd., 2022) tarafından yapılan çalışmada, narsistik özelliklerin bireylerin kariyer gelişimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Narsizmin hem uyumlu hem de uyumsuz yönlerinin bireylerin mesleki değerleri, kariyer planlaması ve öz yeterlilikleri üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır. Ayrıca, narsizmin gelişiminde doğum sırası ve cinsiyetin moderatör rolü oynadığı belirtilmektedir. Narsizmin tanımı ve kapsamının zamanla evrildiği, bunun yanı sıra Amerikan Psikiyatri Derneği'nin DSM'inde Narsistik Kişilik Bozukluğu'nun tanımının yer aldığı ifade edilmektedir.

2.3. İkiyüzlülük ve Yalancılık

Zehirli liderlik, modern organizasyonların karşılaştığı karmaşık bir olgu olarak, iki yüzlülük ve yalancılık gibi etik sorunları içermektedir. Literatürde bu konuların derinlemesine incelendiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Canpolat, (2011) tarafından gerçekleştirilen bir alan çalışması, yöneticilerin liderlik davranışlarının örgütsel amaçların gerçekleştirilmesindeki rolünü ortaya koymaktadır. Liderliğin yalnızca belirli bir grup insanı bir araya getirip onları hedeflere yönlendirmekle kalmayıp, aynı zamanda tarafsız ve adil bir değerlendirme sürecinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda, iki yüzlülük ve yalancılığın, örgüt içindeki güven ve motivasyonu nasıl zedelediği vurgulanmaktadır.

İkiyüzlülük ve yalancılık, zehirli liderlik özellikleri arasında liderin iki farklı yüz göstermesi, açık olmaması ve çalışanlarına karşı dürüst olmamasını ifade eder. Bu durumda, çalışanlar arasında güvensizlik ve belirsizlik oluşur, örgüt içi uyum ve iş birliği zayıflar.

Liderin tutarsız davranışları ve yalanları, çalışanların liderlerine olan saygısını ve güvenini zedeler, motivasyonu düşürür ve örgüt içinde duygusal olarak sıkıntı yaratır.

Bhandarker ve Rai (2019) tarafından yapılan çalışmada, toksik liderliğin duygusal anlamda durum bozukluğuna yol açtığı, çalışanların özgüven yetersizliğine sebep olduğu ve iş veriminin düştüğü saptanmıştır.

3. Toksik (Zehirli) Liderlik Modelleri

Zehirli liderlik modelleri, aktif ve pasif olarak iki ana kategoriye ayrılır. Aktif zehirli liderlik, liderin açıkça manipülatif, saldırgan ve duygusal olarak istismarcı davranışlar sergilediği bir modeldir. Bu liderler genellikle empati yoksunudur ve çalışanları manipüle etmekten çekinmezler. Pasif zehirli liderlik ise liderin zehirli etkisini daha dolaylı ve sinsice kullanmasıyla karakterizedir. Bu liderler, sorumluluk almaktan kaçınır, karar verme süreçlerini geciktirir ve genellikle iş birliği ruhunu zayıflatır.

3.1. Aktif Toksik (Zehirli) Liderlik

Aktif zehirli liderlik, liderin agresif, kontrolcü ve manipülatif davranışlar sergilediği bir modeldir. Bu liderler, genellikle narsistik özelliklere sahiptir ve çalışanlar üzerinde baskı kurarak istedikleri sonuçları elde etmeye çalışırlar. Ayrıca, yalan söyleme, ikiyüzlülük yapma ve empati eksikliği gibi özellikler aktif zehirli liderliğin belirgin özellikleridir.

3.2. Pasif Toksik (Zehirli) Liderlik

Pasif zehirli liderlik, liderin zehirli etkisini daha sinsice ve dolaylı bir şekilde kullanmasıyla tanımlanır. Bu liderler, genellikle sorumluluk almaktan kaçınır, kararsızlık sergiler ve çalışanların motivasyonunu olumsuz etkiler. Ayrıca, pasif zehirli liderler genellikle manipülatif taktikler kullanarak çalışanları arasındaki iş birliğini zayıflatır ve örgüt içi iletişimi engeller.

4. Toksik (Zehirli) Liderliğin Örgütler Üzerindeki Etkileri

Zehirli liderliğin etkileri, örgütlerde çalışanların motivasyonunu, performansını ve genel iş ortamını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durumda örgüt içinde iletişim sorunları, güvensizlik ve stres artabilir. Ayrıca, iş tatmini düşebilir ve çalışan bağlılığı azalabilir. Bu nedenle zehirli liderlik, örgütlerin verimliliğine ve rekabet gücüne zarar verebilir ve uzun vadede sürdürülebilirliklerini riske atabilir.

Toksik liderler veya yöneticiler, kurum ve kuruluşlar içindeki toksisiteyi etkiler. Bu tür liderler, toksik kurumun oluşmasında en önemli faktördür (Bektaş ve Erkal, 2015). Toksik liderliğin ve kurum içindeki toksisitenin yayılmasında liderler gibi astlar da önemli bir rol oynamaktadır (Offermann, 2004). Liderler, astları tarafından sürekli onaylandıkça, olumsuz tutum ve davranışlarını değiştirmeksizin sürdürmeye devam edebilirler; bu durum, örgüt içindeki toksisitenin dolaylı yoldan artmasına yol açabilir (Clements ve Washbush, 1999). Negatif ve toksik bir ortamda faaliyet gösteren bir örgütün belirtileri şu şekilde sıralanabilir (Kırbaç, 2013):

- Yaş ve cinsiyet kısıtlamaları söz konusudur.
- Erdemli olmanın yerini sıradanlık alır.
- Yönetici değişiklikleri sıkça yaşanır.
- Geçmişte yaşanan olumsuzluklar tekrar eder.
- Yönetim korku ile sağlanır.
- Liderler etkilerini kaybeder.
- Çalışanların karakter zafiyetleri belirgin hale gelir.

Kusy ve Holloway'e (2009) göre, toksisite hızla ve sistematik bir şekilde yayılarak örgüt içindeki tüm çalışanları tehdit altına alır. Bu durum, toksisitenin örgüt içinde kök saldığı anda başlar. S. Atmadja, (2019) liderlik davranışlarının işyeri toksisitesi üzerindeki etkilerini incelemiş, organizasyon liderlerinin olumsuz, ayrımcı ya da diğer zehirli davranışları azaltmak ve olumlu bir kültür tasarlamak adına aktif bir şekilde çalışmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, liderliğin çalışanların refahı ve işyeri

memnuniyeti üzerindeki etkisinin doğrudan bir rol oynadığı üzerinde durulmuştur.

Atmadja (2019), liderlik tarzlarının işyeri toksisitesini azaltmadaki önemine dikkat çekmektedir. Özellikle, iş gücünü yönetme yeteneği, liderlerin işyeri kültürünü olumlu yönde etkileyebilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Çeşitliliği teşvik eden bir kurumsal kültürü benimseyen liderlerin, çalışanların refahını ve dolayısıyla verimliliği artırma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir.

Liderlik eğitimleri gibi önerilerin, işyeri toksisitesini azaltmada yardımcı olabileceği vurgulanmaktadır. Atmadja (2019), işyeri toksisitesinin iş için olumsuz etkilerini ortaya koymuş ve liderliğin bu durumu hafifletmedeki potansiyel rolünü incelemiştir.

Santarém Semedo vd., (2022) organizasyonel ortamlardaki liderlik stillerinin karmaşıklığını ve değişkenliğini ele alarak, zehirli liderlik ile güçlendirici liderlik arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır. Liderlik türlerinin, özellikle zehirli liderlik ve güçlendirici liderlik arasındaki farkların, çalışan motivasyonu üzerindeki etkileri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Güçlendirici liderliğin, çalışanların gelişimini destekleyici ve kişisel ifade alanlarını genişletici etkileri olduğuna vurgu yapılırken, zehirli liderliğin ise bu gelişim süreçlerini olumsuz etkileyerek çalışanların motivasyonunu zedelediği ortaya konulmaktadır. Zehirli liderliğin yalnızca bireyler üzerinde değil, aynı zamanda ekipler ve organizasyonlar üzerinde de derin etkileri vardır. Ayrıca, aynı liderler hem zehirli hem de güçlendirici liderlik boyutlarını bir arada sergileyebilirler. Bu durum liderlik profillerinin benzersizliğine katkıda bulunabilir. Bu bağlamda, zehirli liderlik üzerine yapılan araştırmalar genişletilebilir ve liderlik stillerinin dinamik doğası daha derinlemesine ele alınabilir.

4.1. Çalışan Sağlığı ve Refahı Üzerindeki Etkileri

Zehirli liderlik, çalışanların duygusal ve psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir. Sürekli stres, kaygı ve duygusal

tükenmişlik, çalışanların refahını etkileyebilir. Ayrıca, zehirli liderlik altında çalışanlar arasında mobbing, taciz veya aşağılama gibi olumsuz davranışlar da artabilir. Bu durumda, çalışanların motivasyonu ve iş performansı düşebilirken, işten ayrılma oranları ve sağlık problemleri artabilir.

Bir örgütün "toksik örgüt" olarak tanımlanabilmesi için, örgüt içindeki iletişimde bireyler hakkında olumsuz bilgilerin paylaşılması ve negatif söylemlerin yaygınlaşması gereklidir. Bu tür örgütlerde çalışanların, iş arkadaşlarına zarar verecek davranışlar sergilediği ve iş ortamını olumsuz yönde etkilediği gözlemlenmektedir. Bu davranışların yayılması, diğer çalışanların da bu duruma dahil olmasına yol açarak, örgütün toksik bir yapı haline gelmesi için yeterli bir zemin hazırlar (Bitirim ve Eğinli, 2008).

Eriç ve Arun (2020) tarafından toksik liderlik ve örgütsel bağlılık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel sağlığın ise, organizasyonlarda pekçok sac ayağını etkilediği aşikardır.

4.2. Performans ve Verimlilik Üzerindeki Etkileri

Zehirli liderlik, örgütlerin performansını ve verimliliğini olumsuz etkileyebilir. Çalışanların motivasyonunun düşmesi, işten ayrılma oranlarının artması, iletişim problemleri ve güvensizlik ortamı, genel performansın düşmesine sebep olabilir. Ayrıca, zehirli liderlerin karar alma süreçlerindeki yanlış adımları veya manipülatif davranışları, örgütün uzun vadede hedeflerine ulaşmasını zorlaştırabilir ve etkileyebilir.

Toksik liderlik belirtileri, genellikle liderlerin tutum ve eylemleriyle kendini gösterir. Bu göstergelerin doğru bir şekilde anlaşılmaması, örgüt içinde huzursuzluk ve istenmeyen sonuçların doğmasına zemin hazırlar. Toksik liderliğin başlıca belirtileri arasında "negatif etkileme," "ahlaki çözülme ve düşük dürüstlük durumu" ile "yüksek riskli tutumlar" yer almaktadır (Gillaspie, 2009). Yüksek riskli tutumlar, liderlik açısından işlevsellik

göstermeyen kişilik özellikleriyle ilişkilidir. Bu tür tutumların pek çok farklı biçimi bulunmaktadır. Örnek olarak, "panik, kuşkucu, risk almayan, içine kapanık ve umursamaz" gibi tutumlar sayılabilir (Hogan ve Hogan, 2001).

Toksik bir örgütte çalışan bireylerin en belirgin özelliklerinden biri, o ortamda uzun süre kalmayacaklarını hissetmeleridir. Başlangıçta çalışanlar iyi karşılanmış gibi görünseler de zamanla bu durumun değiştiğini fark ederler. Bu tür örgütlerde çalışanlar, yalnızca işin üretiminde belirli bir yetkinlikleri olduğunu aşikâr bir şekilde anlar; fakat başka bir durumda kendilerini işlerine bağlı hissetmediklerini keşfederler (Kırbaç, 2013). Malik ve diğerleri (2018) toksik liderlik davranışlarının çalışanlarda duygusal tükenmeye sebep olduğunu tespit etmişlerdir.

5. Toksik (Zehirli) Liderlikle Başa Çıkma Yöntemleri

Toksik bir çalışma ortamında, çalışanlar yöneticileriyle benzer bir anlayışa sahip olduklarında ödüllendirilirken, farklı bir tutum sergilediklerinde cezalandırılmaktadırlar. Bu durumda, kurumda her şeyi kabullenip onaylayanlar ödüllendirilip terfi alırken, sorgulayan ve aynı fikirde olmayan çalışanlar mümkün olduğunca uzaklaştırılmaktadırlar (Uzunbacak ve Uzun, 2019). Bu durumda zehirli liderlikle başa çıkmanın en etkili yollarından biri, çalışanlara zehirli liderlik konusunda eğitim vermek ve farkındalık oluşturmak olabilir. Eğitim programları, çalışanların zehirli liderlik belirtilerini tanımalarına ve bu tür liderlik tarzlarıyla nasıl başa çıkacaklarını öğrenmelerine yardımcı olabilir. Bu farkındalıklar, çalışanların duygusal olarak daha sağlıklı ve güçlü olmalarını sağlayabilir. Farkında, bilinçli ve duygusal dengeyi yakalamış bireyler sağlıklı olmayan davranışlarla daha kolay ve güçlü bir şekilde başa çıkabilirler.

5.1. Eğitim ve Farkındalık Oluşturma

Toksik iletişim, bir örgüt içinde çalışanların işlerine odaklanmak yerine birbirlerine zarar verme amacı güden tutum ve davranışların tümünü ifade eder. Bu tür bir iletişim, sözlü olarak

dedikodu ve söylentiler şeklinde kendini gösterirken, sözsüz iletişimde olumsuz davranışlar ve tepkilerle ortaya çıkar. Toksik iletişim, çalışanların güven duygusunu, öz değerini, iş birliğini ve iş performansını olumsuz etkileyen örgütsel bir sorundur (Wilson, 2006). Zehirli liderlikle mücadelede en etkili yöntemlerden biri, çalışanlara zehirli liderlik konusunda eğitim vermek ve farkındalık oluşturmaktır. Eğitim programları, zehirli liderlik örnekleri üzerinden çalışanlara eğitim vererek, bu tarz liderlik belirtilerini tanımayı ve nasıl baş edeceklerini öğrenmeyi amaçlar. Ayrıca, farkındalık oluşturmak, çalışanların zehirli liderliğin olumsuz etkilerini anlamalarını ve bu tarz liderlikle nasıl başa çıkacaklarını öğrenmelerini sağlamak için önemli bir adımdır. Bu yöntemler, çalışanların duygusal olarak daha dengeli olmalarına ve zehirli liderlikle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına katkıda bulunabilir.

5.2. İkili İlişkilerin Güçlendirilmesi

Toksik liderler, yönetim tarzlarını yönetsel zorbalık üzerine inşa ederek, çalışanların iş performansını olumsuz yönde etkilemekte ve sürekli olarak onları olumsuz bir biçimde değerlendirmektedirler. Bu durum, örgüt motivasyonunu, örgüte olan güveni ve bağlılığı azaltırken, bireylerin hem özel hem de profesyonel hayatlarına zarar vermekte ve çalışanların işlerine odaklanarak üretken olmalarını engellemektedir (Schyns ve Schilling, 2013). Zehirli liderlikle başa çıkmanın önemli yollarından biri de çalışanların birbirleriyle olan ilişkilerini güçlendirmektir. İkili ilişkilerin güçlendirilmesi, çalışanların destek sistemi oluşturmalarını ve birbirlerine karşı dayanışma içinde olmalarını sağlayabilir. Bu, zehirli liderlik etkileri altında olan çalışanların birbirlerine destek olmalarını ve bu sayede zehirli liderlikle mücadele etmelerini sağlayabilir. Ayrıca, güçlü ikili ilişkiler, çalışanların duygusal olarak daha sağlam olmalarına ve örgüt içinde daha sağlıklı bir iletişim ortamının oluşmasına yardımcı olabilir.

6. Örgütsel Kültür ve Toksik (Zehirli) Liderlik İlişkisi

Wilson-Starks'a (2003) göre, toksik liderlerin üç ana özelliği vardır. İlk olarak, bu liderler disiplinli bir kontrol anlayışıyla

yaratıcılığı bastırmaya çalışırlar; bu nedenle, yalnızca kendilerine itaat eden ve emirlerine uyan çalışanları tercih ederler. İkinci olarak, iletişim eksiklikleri söz konusudur. Disiplinli kontrol yaklaşımları, ekip üyeleri arasındaki bağı koparır ve bilgi alışverişini kısıtlayarak olumsuz bir örgüt iklimi ve güvensiz bir ortam yaratır. Son olarak, bu güvensizlik ögesi, kurumlar ve bireyler arasındaki bağı zayıflatır; dolayısıyla, örgütün verimliliğini artırmak yerine, çalışanlar arasında yabancılaşmaya yol açarak ilişkileri azaltır. Örgütsel kültür, zehirli liderliğin varlığında önemli bir rol oynar çünkü liderlik tarzı, örgütün normları, değerleri ve davranışlarını etkiler. Sağlıklı bir örgüt kültürü, çalışanların güvenliğini sağlar, iş birliğini teşvik eder ve olumlu bir çalışma ortamı yaratır. Zehirli liderlik, örgütsel kültürü olumsuz etkileyebilir, güvensiz bir ortam yaratabilir ve çalışanların motivasyonunu azaltabilir. Bu nedenle, örgütlerin zehirli liderlikle mücadele etmek için sağlıklı bir kültür oluşturması gerekmektedir.

6.1. Sağlıklı Örgüt Kültürünün Önemi

Liderin çevresindekiler, liderin kusurlarını dile getirmekten çekinmemelidirler. Toksikliği azaltmak amacıyla sunulan öneriler, genellikle bu sorunu çözmekte yetersiz kalırlar. Bununla birlikte, toksik liderliğin sürekliliği, uyarıcı bir unsur olmanın yanı sıra, örgüt içindeki birçok güç dinamiğiyle de bağlantılıdır (Gilbert vd., 2012). Sağlıklı bir örgüt kültürü, çalışanların memnuniyetini ve performansını artırır. Değerlerin açıkça belirlenmesi, doğru iletişim ve şeffaflık sağlanması, çalışanların katılımının teşvik edilmesi gibi unsurlar sağlıklı bir örgüt kültürünün temelini oluşturur. Bu sayede çalışanlar işlerine bağlılık duyar, etkili bir şekilde iş birliği yapar ve örgütlerinin amaçlarına bağlı kalır. Sağlıklı bir örgüt kültürü, zehirli liderlik etkilerini azaltabilir ve çalışan refahını artırabilir.

6.2. Toksik (Zehirli) Liderlikle Mücadelede Örgüt Kültürünün Rolü

Toksik liderlerin tutum ve davranışlarına karşı duyulan kayıtsızlık, çalışanlar arasında yaygın bir durumdur. Ancak bu, toksik liderlerin tutum ve davranışlarına katkıda bulunmak ya da onlara destek olmak anlamına gelmez. Toksik liderlerle birlikte

çalışan ve onlarla iş birliği içinde olan bireyler, bu bağlamda toksik çalışan olarak değerlendirilebilir (Kellerman, 2008). Zehirli liderlikle mücadelede, toksik çalışanlar da toksik liderler kadar ele alınması gereken konular arasındadır.

Örgüt içindeki toksik çalışanların fark edilmesi hem maddi hem de manevi açıdan yaşanabilecek zararların önüne geçebilir (Frost, 2004). Zehirli liderlikle mücadelede olumlu örgüt kültürü olumsuz etkileri engelleyebilir. Örgüt kültürü, zehirli liderliğin yayılmasını engelleyerek çalışanların motivasyonunu ve refahını koruyucu bir kalkan görevi görebilir. Bu nedenle, örgütlerin zehirli liderlikle mücadelede öncelikli olarak sağlıklı bir kültür oluşturmaları ve sürdürmeleri önemlidir.

7. Sonuç

Zehirli liderlikle mücadele etmek ve olumlu bir liderlik ortamı oluşturmak için bazı önerilerden bahsedilebilinir. Öncelikle, liderlik gelişimi programlarıyla liderlerin duygusal zekalarını geliştirmeleri ve empati yeteneklerini artırmaları teşvik edilebilir. Ayrıca, zehirli liderlikle mücadele etmek için örgüt kültürü değişimine ve etik değerlerin güçlendirilmesine odaklanılabilir. Çalışanların fikirlerinin sorulduğu, önemsendiği, ihtiyaçlarının gözetildiği, ait hissettirildiği bir örgüt kültürü oluşturulabilir. Ayrıca, demokrasi ve eşitlik gibi kavramların altı doldurularak örgütte bir yaşam tarzı haline getirilebilir.

KAYNAKLAR

Appelbaum, H. S. & Roy-Girard, G. (2007). Toxins in the Workplace: Affect on Organizations and Employees. *Corporate Governance*, 7(1), 17-28.

Bektaş M. and Erkal P. (2015). Toxicity Behaviors in Organizations: Study of Reliability and Validity of Toxic Emotional Experiences Scale. *Research Journal of Business and Management*, 2(4), 519-529.

Bhandarker A. & Rai S. (2019). Toxic Leadership: Emotional Distress and Coping Strategy. *International Journal of Organization Theory and Behavior*, 22(1), 65-78.

Bird J. M. (2010). *Destructive Leadership in The Army; Prescriptions for Change*. United States Army War College.

Bitirim S. & Eğinli A. T. (2008). Kurumsal Başarının Önündeki Engel: Zehirli (Toksik) İletişim. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5(3), 124-140.

Bozkurt, S., Çoban, Ö. & Çolakoğlu, M. H. (2020). Örgütsel Güven Düzeyi ve Toksik Liderlik Davranışları İlişkisinde Örgütsel Bağlılığın Aracı Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, 35(3), 704-719.

Canpolat, B. (2011). *Yöneticilerin Liderlik Davranışları: Kamu İşletmelerinde Bir Alan Çalışması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Clements C. & Washbush J. B. (1999). The two faces of leadership: considering the dark side of leader follower Dynamics. *Journal of Workplace Learning*, 11(5), 170-176.

Duffy, C. (2013). The Influence of Birth Order and Gender on Narcissism as it Relates to Career Development. (9.10.2024).

Eriş Y. & Arun K. (2020). Toksik Liderliğin Bir Çıktısı Olarak Örgütsel Bağlılık. *Uluslararası Toplum Araştırma Dergisi*, 15(24), 2764-2804.

Ertureten, A., Cemalcilar, Z. & Aycan, Z. (2013). The Relationship of Downward Mobbing with Leadership Style and Organizational Attitudes. *Journal of Business Ethics*, 116(1), 205-216.

Ferhat Çetinkaya, F. & Şener, E. (2016). The Effects of Manager's Humor Styles on Organizational Cynicism Perception of Employees. (22.11.2024).

Frost P. J. (2003). *Toxic Emotions at Work*. Boston: Harvard Business School.

Frost P. J. (2004). Handling Toxic Emotions: New Challenges for Leaders and their Organization. *Organizational Dynamics*, 33(2), 111-127.

Gilbert J. A., Carr-Ruffino N., Ivancevich J. M. & Konopaske R. (2012). Toxic Versus Cooperative Behaviors at Work: The Role of Organizational Culture and Leadership in Creating Community-Centered Organizations. *International Journal of Leadership Studies*, 7(1), 29-47.

Gillaspie S. M. (2009). *The Impact of Dark Leadership on Organizational Commitment and Turnover*. (Unpublished Master Thesis), Emporia State University, USA.

Green, A., MacLean, R., & Charles, K. (2022). Female Narcissism: Assessment, Aetiology, and Behavioural Manifestations. (29.11.2024)

Hadadian, Z. & Sayadpour, Z. (2018). Relationship between Toxic Leadership and Job Related Affective Well-Being: The Mediating Role of Job Stress. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, Vol. 7, No.1(s).

Hogan R. & Hogan J. (2001). Assessing Leadership: A View of the Dark Side. *International Journal of Evaluation and Assessment*, 9(1/2), 40-51.

Kellerman B. (2008). *Kötü Liderlik*. (Fadime Kahya, Çev. Ed.). İstanbul: İş Bankası Yayınları.

Kırbaç M. (2013). *Eğitim Örgütlerinde Toksik Liderlik*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kusy M. & Holloway E. (2009). *Toxic Workplace*. CA: Jossey Bass, San Francisco.

Maass, V. S. (2019). *Personality Disorders*. USA: Praeger.

Malik S. M., Sattar. S., Younas S. & Nawaz, K. M. (2018). The Workplace Deviance Perspective of Employee Responses to Workplace Bullying: The Moderating Effect of Toxic Leadership and Mediating Effect of Emotional Exhaustion. *Review of Integrative Business and Economics Research*, 8(1), 33-50.

Millon, T., Grossman, S., Millon, C., Meagher, S. & Ramnath, R. (2004). *Personality Disorders in Modern Life*. Canada: John Wiley & Sons.

Mohammed Farghaly Abdelaliem, S. & Allah G. Abou Zeid, M. (2023). The Relationship Between Toxic Leadership and Organizational Performance: The Mediating Effect of Nurses' Silence. (1.12.2024)

Offermann L. R. (2004). When Followers Become Toxic. *Harvard Business Review*, 82(1), 54-60.

Ortega, A. (2017). *Academic Libraries and Toxic Leadership*. *England: Chandos Publishin*g.

Pelletier, K. L. (2010). Leader Toxicity: An Empirical İnvestigation of Toxic Behavior And Rhetoric. *Leadership*, 6(4), 373-389.

Puckreesamy, S. (2017). Therapist Perceptions of Narcissism in Traditional Cultural Contexts. (12.12.2024)

Reed, G. E. (2004). Toxic Leadership. *Military Review*, 84(4), 67-71.

S. Atmadja, T. (2019). Workplace Toxicity, Leadership Behaviors, and Leadership Strategies. (3.12.2024)

Santarém Semedo, C., Salvador, A., Rebelo Dos Santos, N., Pais, L., & Mónico, L. (2022). Toxic Leadership and Empowering Leadership: Relations with Work Motivation. (12.12.2024)

Schmidt A. A. (2008). *Development and Validation of the Toxic Leadership Scale*. (Unpublished Master Thesis), University of Maryland, College Park.

Schyns B. & Schilling J. (2013). How Bad Are the Effects of Bad Leaders? A Meta Analysis of Destructive Leadership and Its Outcomes. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 138-158.

Tavanti, M. (2011). Managing Toxic Leaders: Dysfunctional Patterns in Organizational Leadership and How To Deal with Them. *Human Resource Management*, 6(83), 127-136.

Uzunbacak, H. H., Yıldız, A. & Uzun, S. (2019). Toksik Liderliğin Çalışanların Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 211- 219.

Whicker, M. L. (1996). *Toxic leaders: When organizations Go Bad*. Westport, CT*:* Quorum Books.

Wilson B. (2006). How to Avoid Toxic Communication, http://www.hrmguide.net/canada/communication/toxiccommunication.11.11.2024

Wilson-Starks K. Y. (2003). Toxic Leadership. www.transleadership.com 13.11.2024

Yasemin, K. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. (20.11.2024)

BÖLÜM XV

Okul Yöneticilerinin Eğitim Öğretimdeki Sorunlara Dair Görüşleri: Kilis Örneği

Selvi DEMİR[1]
Yılmaz DEMİR[2]

Giriş

Eğitim, insan ihtiyaçlarının en başında gelen, insanların refahında, toplumun mutluluğunda, ülkelerin kalkınmasında en önemli katkıyı sağlayan bir faaliyettir. İnsanın olgunlaşmasında, kendini geliştirmesinde, meslek sahibi olmasında, kendini ifade edebilmesinde ve sosyalleşmesinde eğitimin payı oldukça büyüktür. Eğitim denince ilk aklımıza gelen olmazsa olmaz yerler okullardır. Okullarda yaşanan sorunların azlığı veya çokluğu yönetime bağlıdır. Okul yönetimi, bir katalizör olarak başta okul müdürü olmak üzere okulun yönetim ekibi tarafından uygulanır. İnsan odaklı olan tüm kurumlarda yönetim oldukça zordur. Okullarda da odak noktası öğrenciler olduğu için yöneticilere çok fazla sorumluluk düşmektedir. Olumlu ya da olumsuz anlamda yaşanan her gelişmenin merkezinde öğrenciler vardır. Bu süreci sağlıklı bir

[1] Doç. Dr., Kilis 7Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kilis/Türkiye, Orcid: 0000-0002-7043-7414, slvdmr@gmail.com
[2] Dr., Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Kilis/Türkiye, Orcid: 0000-0001-5477-1300, ylmzdmr1983@gmail.com

şekilde yürütebilmek için ve okullarda olumlu iklim oluşturabilmek için yöneticilerin yanında öğretmenlere de büyük sorumluluk düşmektedir. Bununla birlikte müdürlerin iyi bir liderlik sergilemeden önce yönetime siyasi müdahaleler veya sık karar alma değişiklikleri gibi dış yönetim sorunlarının üstesinden gelmeleri gerekebilir (Erol, 1995).

Okul yönetimleri eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedefine ulaşması için kurumunu yönetirken birçok sorunla karşılaşmaktadır. Yaşanan bu sorunların kaynağı hem okul örgütü bileşenlerinden hem de dış etmenlerden kaynaklanabilir. Öğrenciler, öğretmenler, okul binası, okulun bulunduğu çevrenin kültürü ve sosyo-ekonomik yapısı gibi birçok etmen yaşanabilecek sorunların kaynağını oluşturabilir. Bu sorunları en iyi şekilde çözebilmek için de okul müdürlerinin sahip olması gereken temel yeterlikler ve liderlik becerileri olmalıdır. Yaşanan problemi analiz edebilmesi, probleme uygun çözüm stratejilerinin uygulanması temelde okul müdürünün sahip olması gereken liderlik yetenekleriyle yakından ilgilidir. Okul yöneticileri çeşitli kaynaklardan gelen çok boyutlu sorunları, okulun kendine özgü yönlerini de dikkate alarak, demokratik bir biçimde çözmek ve okulu amaçları doğrultusunda yaşatmak zorundadırlar (Dönmez, 2001, 63).

Eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı ve kesintisiz bir şekilde yürütülmesinden sorumlu olan okul yöneticilerinin liderlik vasfını üstünde taşıyan, etkili iletişim becerilerine sahip, içinde bulunduğu çalışma alanında sıcak iklimler oluşturan, mesleki yetkinliğe sahip rol model kişilerdir. Sosyal çevrenin bir parçası olan okulların veli, öğrenci, öğretmen ve çevreyi milli eğitim politikaları çerçevesinde, uyum içinde yöneterek, toplumsal beklentilere cevap vermekle sorumludur. Liderlik vasfını taşıyan kişinin problem çözme becerisi de yüksektir. Dolayısıyla okul yöneticileri problem çözme sürecinin tam da ortasında yer aldığı için öğrenci, öğretmen, veli ve yönetim ile ilgili problemleri çözebilme yeterliliğine sahip olmalıdır. Elbette bu sorumluluk tek başına okul yöneticilerini tüm yükü üstelenmesiyle değil, eğitim öğretimin paydaşlarının organize şekilde uyum içinde hareket etmesiyle mümkündür. Bu anlamda

öğretmenliğin sanatsal yönü, okul müdürlüğünün liderlik nitelikleri, eğitim etkinliklerinin özü ve okul topluluğunun var oluşu ahlaki amaçlar çerçevesinde tanımlanmaktadır (Şişman, 2010).

Okul müdürü, bir eğitim yöneticisi olarak toplumsal taleplere cevap verebilmek için kültürel değerler, siyasal gelişmeler ve insan doğası hakkında sürekli bir öğrenme çabası içerisinde olmalıdır. Okul yöneticilerinin öğrenme ve öğrenci başarısı üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı faydaları vardır. 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 (Cherian & Daniel, 2008; Starratt, 2003). Okul yöneticisi, okul takımının lideri olarak bireysel ve mesleki nitelikleriyle diğerleri için iyi bir model olmaktadır. Eğitim yönetiminde iyi örnekler sergilenmesi okul içi ve dışı dengelerin gözetilmesini ve çoklu bakış açısına sahip olmayı gerektirmektedir. Yönetim uygulamalarının bağlamsallığı, çok yönlü oluşu, belirsiz doğası ve bireysellikle birlikte kitlesel niteliği (Glatter & Kydd, 2003) eğitim yöneticilerinin stratejik bir bakış açısına sahip olmalarını gerektirmektedir.

Yapılan literatür taramasında, okul yöneticilerinin çok çeşitli sorunlarla karşılaştıkları gerek geçmiş gerekse güncel birçok çalışmada tespit edilmiştir. Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, temizlik eksikliği, okulun güvenliği, programların yerel ihtiyaçlara cevap verememesi, ders kitaplarının içerik bakımından yetersiz olması, MEB'in yanlış politikaları, okullara yeterli bütçe verilmemesi, ikili öğretim uygulaması, velilerin ilgisizliği, velilerin yanlış tutum ve davranışları, disiplin sorunları, devamsızlık ve öğretmen açığı (Çınkır, 2010; Dağlı & Han, 2017; Demirtaş, Üstüner & Özer, 2007) gibi sorunların yaşandığı ortaya çıkarılmıştır.

Okullardaki personel sayısının yetersizliği (Usta & Özyurt, 2021), okulların fiziki şartları, ödenek yetersizliği, mevzuatın sık sık değişmesi, gereksiz prosedürler, okul yöneticilerinin ast ve üst

sorunları, yöneticilerinin eğitim-öğretim dışı işleri, okul yöneticilerinin yetersiz olması, üstlerin keyfi uygulamaları, okulların yeterince denetlenmemesi, okul yöneticilerinin maaş ve ek derslerinde yeterli artışın sağlanmaması, okul yöneticilerinin liyakatsiz yöneticilerle çalışması, okul yöneticilerinin 4 yıl olan görev süresi (Üysal & ark., 2023), müdür yetkili öğretmenlerin görev zorunluluğu, okulların altyapısının yetersizliği, eğitimdeki eşitsizlikler (Güçlüoğulları, 2013), okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve yeterliklerinin az olması, okul müdürlerinin yetkilerinin az olması (Karagöz, 2006), finansman yetersizliği (Aslanargun & Bozkurt, 2012; Çınkır, 2010), sendika baskıları ve okul müdürleri olarak her şeyden sorumlu olmaları (Aslan & Karip, 2014), kadrolu öğretmen ihtiyacı (Çetin, 2019; Çobanbaşı & Bayar, 2023) okul idarecilerinin önemli sorunlarının başlıcalarını oluşturmaktadır.

Geçici koruma altındaki öğrencilerden kaynaklanan sorunlara bakıldığında, dil engeli, kayıt sistemi, uyum sıkıntısı, tanıtma belgesinin olmayışı, denklik sorunu, Suriyeli öğrencilerin belirli okullardaki yığılmaları okul yöneticilerinin öncelikli problemleridir (Koçhan, Oğuz & Demir, 2023; Levent & Çayak, 2017). Bunlara ek olarak öğrencilerin akademik düzeylerinin yetersiz olması, Türk eğitim sistemince uygulanan müfredat programlarına göre yeterli bilgi, beceri ve seviyede olmamaları, sosyo-ekonomik durumlarından kaynaklanan problemler, okul-veli ilişkilerinin zayıflığı, şiddete meyilli olma, okul içi disiplin problemleri okul yöneticilerinin önemli problemleri olarak gösterilmektedir (Demir & Alyılmaz, 2020; Demir & Demir, 2020; Koşak & Atasoy, 2022; Nacar & Ünsal, 2022). Göçmen öğrencilerde ise göçe bağlı olarak karşılaşılan sorun alanlarından dil bilmemeye bağlı sorun alanları, ekonomik yetersizlikler ve öğrencilerin duygusal sorun yaşamaları, eğitim alanında karşılaşılan sorunların nedeni olarak dil bilmeme, ekonomik yetersizlikler ve artan öğrenci sayıları (Altunay & Dede, 2019) yer almaktadır. Yukarıdaki belirtilen sorunlara ilaveten Çiçek ve Kaplan (2016) tarafından yapılan çalışmada Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenememe

nedenlerinden birisi olarak alfabe farklılığının olduğu ifade edilmiştir.

Bu çalışmada ise Suriyeli nüfusun çok yüksek oranlara ulaştığı Kilis ili içerisindeki eğitim öğretim sürecindeki mevcut durum sorunlar odağında ortaya konulmuştur.

Yöntem

Okul yöneticilerinin çalışma alanlarında eğitim öğretimde yaşadıkları sorunları belirlemek için hazırlanan bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre yapılandırılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışmada nitel araştırma yöntemi veri toplama araçlarından görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, öğrenmek için yapılabilecek sistematik bir eylemdir (Merriam, 2013). Yapılan bu çalışmada okul yöneticilerinin içinde bulundukları şartları en iyi kendileri gözlemledikleri ve daha detaylı bilgilerin alınması hedeflendiği için görüşme tekniğine başvurulmuştur.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Kilis ili merkezinde farklı mahallerde bulunan 4 ortaokuldaki 8 okul yöneticisi (müdür ve müdür yardımcıları) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaca hizmet etmesi bakımından okullar seçilirken okulların eğitim öğretimdeki nitelikleri, Suriyeli öğrenci sayıları ve sosyo ekonomik düzeyleri farklılık gösteren okullar dikkate alınarak seçilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1: Araştırma grubunu tanılayıcı bilgiler

Yönetici	**Yaş**	**Cinsiyet**	**Görevi**	**Kıdem Yılı**	**Yöneticilik yaptığı yılı**
Y-1	33	Erkek	Okul Müdürü	10	4
Y-2	51	Erkek	Okul Müdür Yardımcısı	26	9
Y-3	34	Erkek	Okul Müdür Yardımcısı	12	10
Y-4	45	Erkek	Okul Müdürü	14	12
Y-5	34	Erkek	Okul Müdürü	10	4
Y-6	40	Erkek	Okul Müdürü	15	12
Y-7	41	Erkek	Okul Müdür Yardımcısı	18	3
Y-8	57	Erkek	Okul Müdür Yardımcısı	28	7

Veri Toplama Araçları

Veriler toplanırken yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Oluşturulan görüşme formu için literatürdeki araştırmaların veri toplama araçları taranmıştır (Akın, 2015; Altın & Kalelioğlu, 2015; Balcı, 2013; Eyüp, 2012; Şimşek, 2015). Literatürden hareketle oluşturulan soru havuzundaki sorular arasından eleme yapılarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme sorularının araştırmak istenilen konun detaylı şekilde daha nitelikli ve amaca hizmet edebilir hâle gelmesi ve soruların anlaşılırlık düzeyi hakkında Türkçe eğitimi alanındaki iki uzmanın görüşü alınmıştır. Yapılan çalışmalar sonrasında okul yöneticileri ile görüşme formunda 8 soru olmasına karar verilmiştir. Okul idarecilerinin eğitim öğretim konusunda yaşadıkları sorunları belirlemek için;

1. Okulun fiziki şartlarından kaynaklı sorunlarınız nelerdir?
2. Öğretmen- veli- öğrenci iletişimsizliğinden kaynaklı sorunlarınız nelerdir?
3. Öğretmenlerden kaynaklı sorunlarınız nelerdir?
4. Suriyeli sığınmacılardan kaynaklı sorunlarınız nelerdir?

5. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinden kaynaklı sorunlarınız nelerdir?
6. Eğitim sisteminden kaynaklı sorunlarınız nelerdir?
7. Bahsedilen sorunlara yönelik çözüm öneriniz nelerdir? soruları sorulmuş ve alınan cevaplar yazıya dökülerek analizi yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olan görüşme formlarına son hâli verildikten sonra önceden belirlenmiş gönüllü okul yöneticileri ile belirlenen zaman dilimlerinde görüşmeler yapılarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmelere katılan okul yöneticileri gönüllü olarak sürece dahil olmuşlardır. Görüşmeler ses kaydı alınarak yapıldıktan sonra yazıya dökülmüş ve analiz sürecine geçilmiştir. Verilerin analizi içerik analiziyle yapılmıştır. Okul yöneticilerinden ses kaydı şeklinde elde edilen veriler yazılı hâle getirilmiştir. Verilerin yazılı hâllerinden yararlanarak kodlamalar yapılmış ve analiz birimleri oluşturulmuştur. Analiz birimlerinin de ortak olanları birleştirilerek birimlere son hâli verilmiştir.

Bulgular

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde okul yöneticileri; eğitim öğretim sürecinde okulun fiziki şartlarından, öğretmen – veli iletişiminden, öğretmenden, öğrenciden, geçici koruma altındaki öğrencilerden ve eğitim sisteminden kaynaklı birtakım sorunların olduğunu bildirmiştir. Bu sorunlara ilişkin çeşitli çözüm önerilerinde de bulunulmuştur. Bu bağlamda ulaşılan veriler doğrultusunda eğitim öğretim sürecinde yaşanan bazı sorunların kaynakları Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1: Eğitim öğretim sürecinde yaşanan bazı sorunların kaynakları

Okulun Fiziki Şartlarından Kaynaklı Sorunlar

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinden dördü, okulların fiziki şartlarından kaynaklı herhangi bir sorunun olmadığını bildirmiştir. Özellikle son teknolojiyle ve Avrupa Birliği standartlarına uygun olarak yapılan okulların fiziki şartlarından kaynaklı sorunların pek olmadığı okul yöneticileri tarafından vurgulanmıştır. Buna ilişkin okul yöneticilerinin doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

"Şu anda fiziki şartlardan kaynaklı burada çok büyük problemler yok. Bina Avrupa birliği projesi, son sistem yapılmış, yalnız şey sıkıntımız var. Fiziki olarak çok büyük sıkıntılarımız yok. Bizim okula bağlı olarak." (Y-2)

"Okulun fiziki şartlarından kaynaklı sorunlar hali hazırda görev yaptığımız okulda bulunmamakta. Çünkü son dönemlerde devlet destekli, fiziki yünden birçok destek gördük alım konusunda okullara artık yatırım yapılmaya başlandı. O yönden okulun fiziki kaynaklarından kaynaklı sorunlarımız bulunmamaktadır." (Y-3)

"Şu an bir şeyimiz yok sıkıntımız yok. Öyle büyük bir sorunumuz yok çok şükür yok. Çünkü binamız son teknolojiye uygun yeni yapılmıştır." (Y-4)

"Okulumuz Avrupa şartlarına uygun yapıldığı için daha doğrusu unisef tarafından Avrupa kaynaklı yapıldığı için şu anki Türkiye şartlarındaki hemen hemen çoğu okuldan daha güzel, daha donanımlı, daha kapsamlı bir okul. Okulumuzun içerisinde futbol sahası basketbol sahası kapalı spor salonu konferans salonu laboratuvarlar müzik sınıfı resim sınıfı bulunmakta kafeteryası bulunmakta. Yani şu an Türkiye şartları düşünüldüğümüzde çoğu okuldan fiziki yönden çok iyi durumdayız. Bu nedenle aslında okulumuzun fiziki yönden çok bir sorunu bulunmamaktadır." (Y-6)

Yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinden dördü, okulların fiziki şartlarından kaynaklı birtakım sorunlarının olduğunu bildirmiştir. Bu sorunların başında okulların çok büyük/katlı yapılar olması, okul bahçesinin küçük ve sınıfların dar olması, sınıfların kalabalık olması, ısıtma sorununun olması ve mimari bazı sorunlar gelmektedir(Tablo 2).

Tablo 2: Okulun fiziki şartlarından kaynaklı sorunlar

Kategori	**Yönetici**
Okulların çok büyük/katlı yapılar olması	Y-1, Y-5, Y-7, Y-8
Okul bahçesinin küçük olması	Y-1, Y-5
Sınıfların dar olması	Y-1, Y-5, Y-7
Sınıfların kalabalık olması	Y-1, Y-5, Y-7
Isıtma sorununun olması	Y-5
Mimari bazı sorunların olması	Y-8

Okul yöneticilerinin okulun fiziki şartlarından kaynaklı sorunlara ilişkin doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

"Okumuz yeni açılan bir okul, bu zamana kadar yedi senedir. Okumuz misafir okul olarak başka bir okul da eğitim görüyordu bu zamana kadar çeşitli sıkıntılar yaşadı öğrencilerimiz, öğretmenlerimiz, velilerimiz. Şubat ayı itibari ile yeni okulumuza geçmiştik. Bu okulumuzda fiziksel olarak biraz daha rahatız diğer

geçmiş senelere yönelik eğer bir karşılaştırma yapmamız gerekirse. Fakat bu okulunda getirdiği farklı fiziksel sıkıntılar var. İşte çok katlı olması, okul bahçesinin dar olması, öğrenci sayısının çok olması, bu gibi sıkıntıları sayabiliriz." (Y-1)

"Yani şöyle burası nüfus bakımından yoğun bu yüzden sınıflar küçük, artık sıra diziyoruz yetmiyor, okulumuzun kazandan kaynaklı ısı sorunu var öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz sürekli hastalanıyor, fiziki şartlarından kaynaklı başka sorunlardan biri okul bahçemiz küçük bu da ister istemez derste öğrencilerin enerjilerini atmalarına neden oluyor." (Y-5)

"Şu şekilde söyleyeyim bizim okul aslında kapasitesinin çok üstünde çalışıyor. Öğrencimiz sayımız çok, şubemiz az ve sınıflarımız da küçük. Doğal olarak sınıflar fiziki kapasite olarak yetersiz kalıyor. Yani sınıf mevcutları kırk kişinin üzerindedir. Bu sebeple zorlanıyoruz açıkçası. Onda sıkıntı yaşıyoruz." (Y-7)

"Fiziki şartlardan kaynaklı yaşadığımız sorunların başında okulumuzun çok büyük olması ve mimari bakımından okula uygun inşa edilmemiş olmasıdır. Örneğin fiziki yapısından, yani salondan sonraki bölümlerin üçe bölünmesi, ara koridorların olması, okuldaki üç katlı aynı zamanda yani girişler orta kat ve üst katta olmak üzere yanlara açılan koridorların olması, okulun öğrencilerdeki davranışı yani kontrol etme babında bayağı zorluk çekiyoruz. Zor derken fiziken yani kroki bakımından bakarsanız yani farklı bir yapı tarzına sahiptir zaten. Yani inerken hatta yani dışarıdan gelen birisi acaba nereden inecek. Ondan dolayı da zorluklar çekiliyor. Bu da öğrencilerin kontrolünü güçleştiriyor." (Y-8)

İletişiminden Kaynaklı Sorunlar

Okul yöneticileri iletişimle ilgili birtakım sorunlarının olduğunu bildirmiştir. Bunlar içinde veliye ulaşamama, iş birliği eksikliği, dil problemi, veli-öğretmen iletişimsizliği, velinin eğitimsizliği, deneyimsiz öğretmenler, velinin olumsuz tutumu, velilerin duyarsızlığı başlıca sorunladır (Tablo 3).

Tablo 3: İletişimle ilgili yaşanan sorunlar

Kategori	**Yönetici**
Veliye ulaşamama	Y-1, Y-2
İş birliği eksikliği	Y-1
Dil problemi	Y-1, Y-8
Veli – öğretmen iletişimsizliği	Y-2
Velinin eğitimsizliği	Y-3, Y-5, Y-6
Velinin olumsuz tutumu	Y-7
Velilerin duyarsızlığı/ilgisizliği	Y-1, Y-4, Y-7
Deneyimsiz öğretmenler	Y-6

Okul yöneticilerinin iletişimle ilgili yaşanan sorunlara ilişkin doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

"Mutlaka bu önemli bir parametre aslında eğitimde okul veli öğretmen iş birliği çok önemli fakat okulumuzun bulunduğu çevreden de biraz kaynaklı olarak velilerimizle iletişim konusunda çok güçlük çekiyoruz biz. Özellikle öğrencilerin yaşadığı problemle ilgili bir sorunu sıkıntıyı dile getirirken velilerle iletişime geçmekte büyük problemler yaşıyoruz. Bunun bir sebebi dil problemi olması hem çocuklarda dil problemi yaşıyoruz hem velileriyle dil problemi yaşıyoruz. Ancak tercüman aracılığıyla bu sorunları dile getirebiliyoruz. Fakat bunu dile getirirken bile işte veliyi bulmamız çok güç oluyor. Yani ayın yirmi dördünde oldu ise sorun biz veliye ulaşmamız bu işi çözmemiz bir iki günü hatta haftaları buluyor. Çünkü onların okula gelmesi öğrenciye olan ilgileri biraz düşük seviyede bu da sıkıntının biraz daha büyümesine sebep oluyor." (Y-1)

"Genelde her okulda var. Bur da da var. Mesela veli okulun yaptığından habersiz, öğretmenle veli arasındaki diyalog sıkıntı. Nasıl sıkıntı? Birbirlerinden habersizler. Veliye ulaşılmıyor. Bu tür sıkıntılarımız var. Yani bunu da veli toplantıları ile çözemeyiz. Yani farklı bir kanal bir sistem olmazı lazım ki sürekli diyalog halinde olsunlar. Bunu da şu WhatsApp grupları ile çözebiliriz." (Y-2)

"İletişimden kaynaklı sorunların en başında velinin eğitim düzeyi gelmektedir. Eğitim eksikliğinden dolayı çocuğu eğitsel

yönden evde destekleyemiyorlar ve burası ilçe merkezi olduğu için çocuklar daha çok böyle tarım işçisi olarak çalıştırılıyor bu yüzden eğitim sorunları yaşıyoruz." (Y-3)

"Maalesef o ilişki bir türlü kurulamıyor. Velilerimiz o konuda biraz duyarsızlardır. Öyle çok ilgilenen velimiz yok yani ancak 10 tanesinden sadece 1 tanesi ilgilidir. Bir türlü o iletişimi kuramadığımız için ilgilenmediği için o sorunu yaşıyoruz." (Y-4)

"Burada genel olarak velilerimiz ilkokul mezunu genelde fabrikada ve tarımda çalışıyorlar bu yüzden her şeyi bizden istiyorlar, çocuğu evde ve okulda takip etmememizi istiyorlar. Çocuk eve gitti mi gitmedi mi bunun takibini istiyorlar. Genelde çocuğun başarı ile ilgili bir problem olmuyor. Buna rağmen velilerimizle aramız iyi, bizde görüşüyoruz %10 ile bir sorun yaşıyoruz %90'ı ile aramız iyi. Eğitim seviyelerinden ya da evde ilgilenmediklerinden kaynaklı sorun yaşayabiliyoruz." (Y-5)

"Bizim okulumuz kırsal bir bölgede yer aldığından veliler eğitimsiz, çoğu aslında eğitime çok sıcak bakmamaktadır yani biz hiçbir destek görmemekteyiz velilerden çocukları genelde aman başımızdan gitsinler de okulda eğlensinler tarzında bir düşünce yapısına sahip olduklarından velilerle çok sağlıklı bir iletişim içerisinde bulunamıyoruz maalesef. Öğretmenlerle çok fazla bir sorun bulunmamaktadır. Ancak az da olsa genç öğretmenlerden kaynaklı olabilir. Biraz fazla rahatlık var genç öğretmen arkadaşlarda." (Y-6)

"Şimdi şöyle bazı velilerimiz gerçekten anlayışlı çağırınca hemen geliyor. Yani durumu anlattığımızda da anlayışla karşılıyor. Bazı velilerimiz de tam tersi çağırınca hiç gelmez hiç ilgilenmez. Bazıları da gelir hiçbir şekilde çocuğunun yaptığını kabul etmez çağırdığımıza pişman ettirir bizi. O şekilde söyleyeyim. Suriyeli öğrencilerin velileri daha şey, daha anlayışlı daha kabul edici. En azından bir düzen var, bir şey var. Ona uyum sağlamaya çalışıyor. Ama bizim Türk velilerde bu olmuyor. Bizim Türk veliler gerçekten çok ilgisiz. Ya ilgili ama bir şeyler bilip de ona göre eleştiri yapar, olumlu yaklaşır, pozitif yaklaşır ya da yine bilgilidir ama negatif.

Bildikleri olumsuz. Yanlış öğrenmiş gelmiş işte. Ama Suriyeli öğrenciler için bu geçerli değil. Biraz daha anlayışlı, Türk velilere göre." (Y-7)

"Şimdi iletişimsizlik de şu yönde oluyor. Dillerimizi yani çocukların okullarda Türkçe öğrenmelerine rağmen birçoğunun da zorluk çektiğini görüyoruz. Özellikle velilerin. Çocukların da öyle. Öğrencilerin de öyle. Fakat büyük bir çoğunluğunun yani %85'nin diyelim velilerimizin Türkçeye adaptasyon sağlamadıklarını gözlüyorum ben." (Y-8)

Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlar

Okul yöneticileri öğretmenden kaynaklanan birtakım sorunların olduğunu bildirmiştir. Bu bağlamda düşük motivasyon, deneyimsiz öğretmenler, maddi sorunlar, itibarsızlaştırılma, veli baskısı, öğretmenin duyarsızlığı/ilgisizliği başlıca sorunları oluşturmaktadır (Tablo 4).

Tablo 4: Öğretmenden kaynaklı sorunlar

Kategori	**Yönetici**
Düşük motivasyon	Y-1, Y-3
Deneyimsiz öğretmenler	Y-2, Y-6
Maddi sorunlar	Y-3
İtibarsızlaştırılma	Y-3, Y-4
Veli baskısı	Y-4, Y-5
Öğretmenin duyarsızlığı/ilgisizliği	Y-7, Y-8

Okul yöneticilerinin öğretmenden kaynaklı sorunlara ilişkin doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

"*(...) Yani sahayla üniversitede görülen işte uygulamaya konulmak istenen eğitim öğretim arasında farklı sıkıntılar oluyor. Biraz nasıl demek gerekir şimdi beklentiyle aslında sahada karşılaşılan şeyler biraz uyumsuz uygunsuz olunca öğretmeninde biraz motivasyonu düşmüş olabiliyor. Yani o nedenle öğretmenler arasında da bu sıkıntı yaşayan kişiler olabiliyor mutlaka."* (Y-1)

"Şu anda öğretmen kaynaklı sorunlar derken ufak tefek sıkıntılarımız var. Yani mesela öğretmen göreve yeni başlamış, yeni atanmış, tecrübesizlikler var mesela bazı kralları hala öğrenememiş, yani memur olarak atanmış ama öğrenmesi gereken kurallar var. Bunlarda yavaş yavaş zamanla alışarak kavrar." (Y-2)

"Öğretmen kaynaklı sorunlar aslında çok. Öğretmenin son zamanlarda itibarsızlaştırılması ve buna bağlı olarak motivasyon düşüklüğü bununla beraber öğretmenin maddi gelir yetersizliği sorunların en başında yer alıyor." (Y-3)

"Öğretmen kaynaklı çok bir sorunum yok sadece öğretmenin itibarsızlaşması hiçbir öğretmenimizin söz hakkı olamadığından dolayı veliler daha baskın oluyor. O yüzden o konuda sıkıntılar yaşıyoruz." (Y-4)

"Bazan öğretmenlerimiz üzerinde veli baskısı var, veliler CİMER'E yazıyor. Mesela çocuk okuldan kaçmış veli diyor beni neden aramadın, veli kendisi takip etmesi gerekirken çocuğu, çünkü bizde her ders e okula giriliyor yoklama veli takip etmiyor diyor ki beni niye aramadın." (Y-5)

"Okulumuz Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu bir okul. Özellikle son zamanlarda kaptan çok öğrenci geldi. Kampta kalan çocuklar dile maruz kalmadıkları için dil sıkıntısı dil problemi yaşamaktayız öğrencilerimizle ilgili. Buna göre çocukların illaki kültür ahlak yönünden de bizimle çatıştığı ters düştüğü noktalar var. Öğretmenler bu konuda tecrübesiz olduğu için yetersiz oluyorlar." (Y-6)

"Ya benzer şeyler öğretmen için de geçerli. Mesela çok ilgili öğretmenlerimiz de var. Kesinlikle idareye yardımcı olan. Yani her verilerini gerçekten eleştiren ve tabii ki bunun yanında üzerine düşen sorumluluğunu yerine getiren de var. İlgisiz öğretmenlerimiz de var. Evet yaparım, der ama evrakını teslim etmez. Ya da bir sorun olduğunda kesinlikle hadi idareye gitsin, İdare çözsün. Yani çok basit bir şekilde diyelim ki biz hiçbir öğrencimizi veli ile iletişime geçmeden çocuğu eve göndermek istemiyoruz. Veli ile iletişime

geçip o şekilde göndeririz. Mesela soruyorum veli ile görüştün mü? Hayır diyor. Neden? Öğretmenim diyor ki şarjı bitti. Telefonu vermek istemiyor yani düşünün. Ama bazı çocuklar da geliyor diyorum ki velinle görüştün mü? Evet öğretmenim aradı, öğretmenimden aradım velimin haberi var diyor. Mesela böyle öğretmenlerimiz var. Çocukla, aileyle iletişim kuran, gerçekten ilgilenen ama bazı öğretmenler dediğimiz gibi hiç ilgilenmez yani hiçbir şekilde. Öğretmen, veli, öğrenci ilişkisi bağlamında düşündüğümüzde." (Y-7)

"Bizim öğretmenlerimiz genellikle idealist kişilerdir. Öğretmenlerimizin başarısı tamdır, devam etmektedir herkes kendi bildiği şekilde yani idarenin yönlendirdiği şekilde. Ama sadece bazı öğretmenlerimiz bazı konularda duyarsız ve ilgisiz kaldıklarını söyleyebilir." (Y-8)

Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlar

Yapılan görüşmelerde okul yöneticileri öğrencilerden kaynaklanan birtakım sorunlarının olduğunu bildirmiştir. Bunlar içinde sosyoekonomik sorunlar, devamsızlık sorunları, davranış problemleri, Türk- Suriyeli öğrenci çatışması, akademik sorunlar ve çocuk işçi sorunu başlıca sorunlardandır (Tablo 5).

Tablo 5: Öğrencilerden kaynaklı sorunlar

Kategori	**Yönetici**
Sosyoekonomik sorunlar	Y-1, Y-3, Y-4, Y-5¸ Y-6, Y-7, Y-8
Devamsızlık sorunlar	Y-1, Y-4, Y-6, Y-8
Davranış problemleri	Y-1, Y-2¸ Y-5, Y-6, Y-7, Y-8
Türk- Suriyeli öğrenci çatışması	Y-3
Akademik sorunlar	Y-1, Y-3, Y-4¸ Y-5, Y-7, Y-8
Çocuk işçi sorunu	Y-1, Y-4

Okul yöneticilerinin öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

"(...) buralarda da açıkçası ailelerin sosyoekonomik yapısı ortanın biraz altında. Yani normal olarak yaşayabilen normal seviyede geçim kaynağı olan aile sayısı ellinin altı altındadır diye düşünüyorum. Geriye kalan velilerimiz çoğu sosyoekonomik olarak sıkıntı yaşayan velilerimiz ve bu da tabi öğrencilerin davranışlarına da yansıyor, ders durumlarına da yansıyor, hem okuldan sonra çalışmak durumunda olan öğrenciler var, hafta sonu çalışan öğrenciler var. Okula gelmek istemeyip okul yerine çalışmak isteyen öğrenciler var. Bununla ilgili de açıkçası bazen devam devamsızlık konusunda işte eğitimin devamlılığı açısından bununla ilgili de sıkıntı yaşıyoruz." (Y-1)

"Şunda buradaki Suriyeli öğrencilerin sosyoekonomik durumları iyi. Bunu da şuradan anlıyoruz biz mesela kantinde simit, meyve suyu ve su satılıyor. Yani çocuklar ceplerinde elli, yüz, ikiyiz lirayla gelebiliyorlar. Öğle arası marketlerden alışveriş yapıp geliyorlar burada öğle arası yemelerine devam ediyorlar. Türk-Suriyeli kavgası az oluyor, olmuyor değil, var, yani şöyle bir ayrım var sınıflarda. Arap ve Türk ayrımı var. Buda davranışlarına yansıyor. Bunun önüne geçmeye çalışıyoruz bizler ve öğretmenler. Ama bu da zaman ister." (Y-2)

"Sosyoekonomik sorunlar ilçe fakat köy statüsünde bir yer olduğu için maddi yönden aileler pek yeterli kalmıyor, tarım ve işsizlik baş gösteriyor zaten bundan dolayı çocukları eğitsel yönden, maddi yönden destekleyemiyorlar. Bir ikincisi mesela dershane etüt vs. gibisinden yerlere gönderemiyorlar çocukları ders almaları için, akademik olarak bu yünden sorunlar yaşayabiliyoruz." (Y-3)

"Öğrencilerimizin maalesef ekonomik durumu düşük olduğu için ders çalışmada ayrı bir odası olmadığı için genelde tarım zamanı bağ bahçe işlerinde çocukları işçi olarak kullanılıyor. Ondan dolayı devamsızlıklar artıyor, çocukların eğitimi de aksıyor." (Y-4)

"Genelde zaten bura maddi durumu düşük öğrencilerle dolu bir okul. 750 tane ortaokul öğrencimiz var (abartmıyorum) 200 tanesi ekonomik durum yetersizliği yüzünden boşanmış ailelerin

çocukları kimisi babaannesinde kimisi anneannesinde kalıyor. Bu ister istemez çocukların ders yaşantısını, davranışını etkiliyor. Bazı çocuklar yardımcı kaynak alıyor bazıları güzel giyiniyor. Bu ister istemez psikolojisini bozuyor. İşte arkadaşım güzel elbise giymiş güzel ayakkabı giymiş ben giyemiyorum, benim anneannemin bir yaşlılık maaşı var ancak ona yetiyor bize ayıramıyor. Çocuklar gezmedikleri için bir konu hakkında soru sorulunca bilmiyorlar, hayal ettikleri alan sadece yaşadıkları alan bu yüzden yeni nesil sorulara cevap veremiyorlar, kitap okumuyorlar. Ama mesela baktığımız zaman ekonomik durumu iyi olan çocuklar genel olarak daha başarılardır." (Y-5)

"Genel olarak velilerin sosyoekonomik durumu düşük çocuklar, davranmış problemi, akademik başarıda sıkıntı, devamsızlık gibi sorunların çıkmasına sebep olmaktadır." (Y-6)

"Sosyoekonomik yani Suriyeli öğrencilerde de yani şöyle söyleyeyim %2-3 oranda kaynaklı sorunlar var. Mesela her sınıfta 1-2 tane dediğim gibi 1-2 tane madde durumu düşük olan bu çocuğun davranışına da yansıyor. Açıkçası akademik başarısına da, davranışına da yansıyor." (Y-7)

"Sosyoekonomik yönden genelde bizim bu bölgede Suriyelileri saymazsak yani memur kesiminin çocukları çok diyelim yani yüzde 70-65 yaşının hepsi çalışan çocuğu. Ekonomik yönden zorlandıklarını pek zannetmiyorum. Fakat bunun yanında yok mu? Tabii ki diğerleri de vardır. Bu öğrencilerde davranış, devamsızlık, başarı gibi konularda sorunlar yaşıyoruz." (Y-8)

Veli/Aileden Kaynaklı Sorunlar

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde okul yöneticileri veliden/aileden kaynaklanan birtakım sorunların olduğunu bildirmiştir. Bunlar ilgisizlik/duyarsızlık, yanlış anlaşılma durumu, iş birliği sorunu, motivasyon düşüklüğü ve anlayışlı olmamaları şeklinde ifade edilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6: Aileden kaynaklı sorunlar

Kategori	**Yönetici**
İlgisizlik/duyarsızlık	Y-1, Y-2, Y-3, Y-4, Y-5, Y-6, Y-7, Y-8
Yanlış anlaşılma durumu	Y-2
İş birliği sorunu	Y-3, Y-4, Y-5, Y-8
Motivasyon düşüklüğü	Y-4, Y-6, Y-7
Anlayışlı olmamaları	Y-6

Okul yöneticilerinin veli veya aileden kaynaklı sorunlara ilişkin doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

"Bazı veliler veya aileler diyelim çocuklarını okula gönderiyorlar sadece okula gelip burada kalmaları akademik olarak bir şey görmeseler dahi öğretim anlamında bir şeyler yaşamasalar bile mezun olsun diye okula gönderiyorlar. Okula karşı çok ilgisizler." (Y-1)

"Bazı veliler, ilgisiz olayın farkında değiller veya yanlış anlatılan durumlardan dolayı bazen okula kızgın olarak gelebiliyorlar. Olayı anlatıp bizden de doğrusunu duyunca tavırları değişiyor. Yanlış anlamadan kaynaklı problemlerimiz var." (Y-2)

"Şöyle velilerin okula yönelik tutumu ilgisiz kalıyorlar veli iş birliği az oluyor bundan dolayı öğrencilerin farkındalığı az oluyor sosyal medya ve teknolojinin de zararlarını katarsak çocuklar şu anda dersten çok sosyal medyada zaman geçiriyorlar bu yönden birçok sıkıntı yaşıyoruz." (Y-3)

"Bazı velilerimiz okula duyarlı yardım konusunda yardım falan motivasyonu sağlıyorlar ama öğrenci konusunda da aynı şekilde ama çoğunluk duyarsız olduğu için çok motivasyon katkısı olmuyor yani." (Y-4)

"Velilerle ilgili en önemli sorun ilgisiz olmaları ve çağırınca okula gelmemeleridir. Yani iş birliği yapmamalarıdır." (Y-5)

"Veliler eskisi gibi değil artık okula yönelik motivasyonları düşük, birçok öğrenciyi sadece diploma için okula göndermekteler.

Eskiden veliler daha anlayışlıydı. Eski anlayışlı velilerimiz artık yok ya da çok az." (Y-6)

"Şimdi şöyle, çocuklar işte dediğim gibi motivasyonu yüksek olan çocuk, akademik başarı olarak iyi. Kesinlikle. Davranışlar da olumlu. Veli için de bu geçerli. Ama o motivasyonu düşük olan öğrenci, aileler bunlar ilgisiz kalıyor. Çocuk devamsızlık yapıyor. Akademik başarısı da düşük. Etkiliyor tabii ki motivasyon çocukların okula dönük motivasyonları, öğretmene dönük motivasyon, idareye dönük motivasyon hatta bir bütün olarak dediğimiz gibi okula dönük bir motivasyon onların başarı başarısızlıkları, okula uyum sağlayıp sağlamamaları üzerine etkilidir." (Y-7)

"Bazı velilerimiz maalesef okulu ihmal edebiliyorlar. Veliler iş birliği yapmıyor. Bu velilerin çocukları orada burada devamsızlık yapıyor. Davranış sorunu yaşatıyor. Bu sebeple okul, aile ve idareyle öğrenciyi de ikna ederek tekrar okula kazandırmaya çalışıyoruz." (Y-8)

Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlar

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde okul yöneticileri geçici koruma altındaki öğrencilerden kaynaklanan birtakım sorunların olduğunu bildirmiştir. Bunlar Türk- Suriyeli öğrenci çatışması, dil problemi, kültürel çatışma, küfür, kaba ve argolu konuşulma, okula uyum sorunu, temizlik sorunu, akademik sorunlar, okulların/sınıfların kalabalık olması, devamsızlık problemi başlıca sorunlardandır (Tablo 7).

Tablo 7: Geçici koruma altındaki öğrencilerden kaynaklı sorunlar

Kategori	**Yönetici**
Türk- Suriyeli öğrenci çatışması	Y-1, Y-5
Dil problemi	Y-1, Y-2, Y-3, Y-4, Y-5, Y-6, Y-7, Y-8
Kültürel çatışma	Y-1, Y-6, Y-7
Küfür, argo, kaba konuşma	Y-1, Y-6, Y-7
Okula uyum sorunu	Y-3, Y-7
Temizlik sorunu	Y-3
Akademik sorunlar	Y-4, Y-5, Y-7, Y-8
Okulların/sınıfların kalabalık olması	Y-6, Y-7, Y-8
Devamsızlık problemi	Y-8

Okul yöneticilerinin geçici koruma altındaki öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

"Okulumuzda 400 Suriyeli öğrencimiz 200 de Türk öğrencimiz var. Şimdi sayı çok olunca bu sefer öğrenciler arasında farklı sıkıntılarda çıkabiliyor. Yani hem dil konusunda hem öğrencilerin alışkanlıkları konusunda onların kendi aralarında getirdikleri farklı oyunlar kültürleri biraz farklı hani çok bizim ülkemizdekine uymuyor. Kendi evlerinde devamlı olarak kendi dillerini konuştukları için burada da aynı olayı yaşamak istiyorlar. Hem akran zorbalığına öğrenciler arasında hem işte dilden kaynaklı birbirlerini küfürleşmeye zorluyorlar. İşte biz çocukların olumlu anlamda davranışlar sergilemesini beklerken bizim gibi yaşamalarını bizim gibi düşünmelerini beklerken bu sefer çoğunluktan kaynaklı olmak üzere bizim öğrencilerimiz onlar gibi davranmaya başlıyor, onlar gibi yaşamaya çalışıyor. Buda açıkçası farklı sıkıntılar yaratıyor." (Y-1)

"En büyük sorunumuz dil problemi. Bunlar evde sürekli Arapça konuştukları için okulda kaldıkları süre belli beş altı saat okulda bulunuyorlar. Bu arada zaten teneffüste olsun bahçede olsun tekrar Arapça konuşuyorlar, evde de sürekli Arapça konuştukları için Türkçe öğrenmek de zorlanıyorlar. Öğrenseler de dahi

kelimeleri anlamlandıramıyorlar. En büyük problemimiz dil problemi." (Y-2)

"Mülteci nüfusundan kaynaklı sorunlar, en büyük sorunlarımız dil sorunudur. Ayrıca temizlik konusunda herhangi bir destek almıyorlar ve kendi gelenek göreneklerine göre yetiştiği için çocuklar okula uyum konusunda sıkıntı yaşıyoruz." (Y-3).

"Suriyeli nüfusumuz fazla olduğu için zaten okulumuzda da fazla küçücük bir okulumuzda bile 100 – 150 tane öğrencimiz var ve bunların çoğu Türkçe bilmediği için sıkıntı yaşıyoruz derslerde anlama konusunda anlatma konusunda sıkıntı yaşıyoruz." (Y-4)

"(...) Şu an 2024 yılına geldiğimiz zaman 800 öğrencinin 400 tanesi Türk 400 tanesi Suriyeli. Yani Türkçe dersi için konuşuyorum diğer Türk arkadaşlarda problem yaşıyor öğrencinin dili bilmediğinden kaynaklı sorunlar yaşıyor. Sokakta Türkçeyi öğrenmiş bir deyim söylüyorsun kafasında canlandıramıyor, anlamlandıramıyor. Ya da bir kelimeyi bilmiyor kafasında canlandıramıyor." (Y-5)

"Suriyelilerle ilgili yaşadığımız en önemli sorun dil problemidir. Kültürel farklılıklardan dolayı Türk öğrencilerle bazen çatışmaktalar. Küfürlü konuşmaktadırlar, okulların kalabalık olması, başarıları düşük olması gibi sorunlar işte." (Y-6)

"Suriyeli öğrencilerin yarattığı en önemli sorun dil problemidir. Dille ilgili önemli sorunlarımız var her ne kadar tercüman olsa da maalesef dil sorunu yaşamaktayız. Ayrıca Kilis'te okulların bu kadar kalabalık olması kuşkusuz Suriyeli öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Bu durumda durum da ilin başarısından tutunuz öğrencilerin küfürlü konuşma, kültürel çatışma, okula uyum gibi birçok sorunun kaynağını oluşturmaktadır." (Y-7)

"Okula devamsızlıkları sorun aynı zamanda. Bunu son zamanlarda valiliğimiz takibe aldı zaten. Günlük raporlar gönderiyor bu konuda. Bunun dışında dil problemi yani kendilerini iyi anlatamıyorlar, başarıları düşük, sınıfların kalabalık olmasının sebebi de Suriyeli nüfus değil mi?" (Y-8)

Eğitim Sisteminden Kaynaklı Sorunlar

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde okul yöneticileri eğitim sisteminden kaynaklanan birtakım sorunların olduğunu bildirmiştir. Bunlar içinde müfredat ile ilgili sorun, ders saatleriyle ilgili sorun, ikili eğitim sorunu, sınav sorunu, zorunlu eğitim sorunu, sürekli sistemin değişmesi başlıca sorunlardandır (Tablo 8).

Tablo 8: Eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar

Kategori	**Yönetici**
Müfredat ile ilgili sorunu	Y-1, Y-2, Y-3, Y-4, Y-5, Y-6, Y-7, Y-8
Ders saatleriyle ilgili sorun	Y-1, Y-5, Y-7, Y-8
İkili eğitim sorunu	Y-1, Y-7, Y-8
Sınav sorunu	Y-4, Y-7, Y-8
Zorunlu eğitim sorunu	Y-4, Y-7, Y-8
Sürekli sistemin değişmesi	Y-2, Y-3, Y-4, Y-5, Y-6, Y-7, Y-8

Okul yöneticilerinin eğitim sisteminden kaynaklı sorunlara ilişkin doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

"(...). Eğitim sisteminde bazı sıkıntılar olduğu müfredatın çok geniş olduğu, ders saatlerinin gereğinden fazla uzun olduğu gibi konularda açıkçası hem fikir olan insan sayısı çok fazla. Bizde bunlardan etkileniyoruz. Özellikle depremden sonra Kilis ilinde eğitim kurumu sayısının çok az olması ikili eğitim çoğu okulun ikili eğitim yapmasına sebebiyet verdi. Buda öğrenciler öğrencilerin dinlenme zamanlarında mesele dinlenme zamanının az olmasına, okul zamanının dışında bir yerlerde vakit geçirmenin imkansızlığına sebebiyet verdi. Bu tür sıkıntılar mevcut." (Y-1)

"Genelde şu var. Yani genel olarak bakarsak müfredat ile alakalı sıkıntılarımız var yani bir eğitim sisteminin müfredatının bu kadar çok değişmesi sıkıntı. Yeni müfredata uyum bir süre ister. Müfredat sürekli değişiyor. Sisteme tam alışıyor. Bir bakıyorsun tekrar müfredat değişiyor. O tür şekilde olumsuz sıkıntıları var." (Y-2)

"Sistemin tutarlı bir şekilde ilerlememesi Programın sürekli yapılan bu değişimlerden dolayı sistemi sürekli bizde takip edemiyoruz değişen yönetmelikleri takip edemiyoruz bundan dolayı çocuğu küçük yaşta aldığımız zaman okuldan mezun eden kadar birçok sistemin içinden geçmesinden dolayı bunun meyvesini de dönütünü de alamıyoruz." (Y-3)

"Sürekli müfredat değişiyor, sürekli yönetmelikler değişiyor. Bana kalırsa beş yıl zorunlu gerisi isteyen okusun isteyen okumasın muhabbeti olmalı, herkes istediği okula gidebilmeli, LGS sınavı kesinlikle kaldırılmalı ortaokuldan öğrenci öğrenci istediği liseye gidebilmeli ona göre bir düzen kurulmalı." (Y-4)

"Yani tabi ki orta okul öğretim programları çok yoğun geçiyor, ders saatleri bazen yetişmiyor, bir konuyla ilgili etkinlik yapılacağı zaman yetişilemiyor." (Y-5).

"Eğitim sisteminden kaynaklı problem aslında en büyük problemimiz çünkü her yeni gelen yeni bir sistem getirilmekte. Ya yeni isteme ne öğretmenler ne idareciler çok hızlı bir şekilde ayak uyduramamakta. Malum yine bir sistem değişikliği yapıldı bu sende anaokulları birinci sınıflar beşinci sınıflar ve dokuzuncu sınıflar yeni sisteme tabi tutulmakta. Sürekli sistem değişikliği bir karmaşaya yol açmaktadır." (Y-6)

"En önemli sorunumuz eğitim sistemimizden kaynaklı sorunlardır. Sürekli sistem değişiyor, program değişiyor. Ayrıca ders saatleriyle ilgili sorun çeşitli sorunlar var örneği ders saatler ortaokullarda çok fazla, çok fazla ders var, seçmeli derslerin çok gerekli olduğunu düşünmüyorum. Yine ikili eğitim sorunumuz var, LGS gibi herkesin sınava alındığı sınav sorunumuz var, ortaokullar için zorunlu eğitim sorunumuz var. Bunlar en önemli sorunlarımızdandır." (Y-7)

"Ortaokullar için şunu söylemek gerekir: çok sayıda ders var ve ders saatleri fazla bence LGS'de konu olan dersler zorunlu olmalı diğer dersler seçmeli. Ayrıca sistem böyle hızlıca değişmemelidir. İkili eğitim olmamalı, ortaokullarda zorunlu eğitim olmamalı

çocuklar sadece Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal İngilizce ve Din Kültürü gibi zorunlu dersleri almalıdır." (Y-8)

Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde okul yöneticileri sorunlara yönelik birtakım çözüm önerilerinde bulunmuştur. Bu bağlamda zorunlu eğitimin kaldırılmasıı, ortaokul düzeyinde çıraklık eğitim merkezlerinin açılması, komisyonlar oluşturulması, öğrenci- öğretmen iş birliğinin sağlanması, eğitim programlarının sadeleştirilmesi, üniversite sayısının azaltılması, Suriyeli nüfusun ülkeye eşit dağıtılması, eğitimin siyasi otoriteden bağımsız olması, nitelikli öğretmen yetiştirilmesi, velinin daha çok işe koşulması, sınav sistemi değiştirtilmesi, yanıltıcı adres değişikliğinin önüne geçilmeli başlıca öneriler olarak öne çıkmaktadır (Tablo 9).

Tablo 9: Sorunlara yönelik çözüm önerileri

Kategori	**Yönetici**
Zorunlu eğitimin kaldırılmalı	Y-1, Y-4
Ortaokul düzeyinde çıraklık eğitim merkezleri açılmalı	Y-1
Komisyonlar oluşturulmalı	Y-2
Öğrenci- öğretmen iş birliği sağlanmalı	Y-3
Eğitim programları sadeleştirilmeli	Y-3
Üniversite sayısı azaltılmalı	Y-4
Suriyeli nüfus ülke geneline eşit dağıtılmalı	Y-5, Y-6
Eğitim siyasi otoriteden bağımsız olmalı	Y-7
Nitelikli öğretmen yetiştirilmeli	Y-7
Veli daha çok işe koşulmalı	Y-7
Sınav sistemi değiştirtilmeli	Y-7
Yanıltıcı adres değişikliğinin önüne geçilmeli	Y-8

Okul yöneticilerinin eğitim öğretim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

"Açıkçası bir önerimi şu şekilde söyleyebilirim: İlkokulu bitirdikten sonra zorunlu eğitimin olmaması, isteyen okulların yine okuluna tabi ki devam ediyor olması ama istemeyen çıraklık orta okulu olabilir veya iş kolları olabilir bu meslek edindirme anlamında

orta okullar olabilir. Yani çıraklık eğitim merkezleri var fakat orta okul seviyesine indirilmesi sanki daha iyi olacakmış gibime geliyor. (...). Aslında burudan devam edilebilir yani ortaokul kısmından çıraklık eğitimi verebilirse yada zorunlu eğitim olmazsa açıkçası biraz daha kaliteli eğitim görebiliriz diye düşünüyorum." (Y-1)

"Çeşitli komisyonlar oluşturularak sorunlar tespit edilir ve sorunlara ilişkin çözüm öneriler üretilebilir. Öneriler tepeden olmamalıdır. Yeter ki profesyonel bir ekip bu işle uğraşsın. O şekilde bazı problemlere çözümler bulunur." (Y-2)

"Bakanlık düzeyinde öğrenci ve öğretmen iş birliği içinde öğrenci ve öğretmen haklarını gözeterek eğitim programını sadeleştirerek ilerlemek olurdu." (Y-3)

"(...). Dediğim gibi zorunlu eğitim kesinlikle kaldırırdım okuma yazma bilinmesi kafidir, ilkokul beşinci sınıfa kadar zorunlu ondan sonra serbest bırakılabilir, üniversite sayısı azaltılabilir, en azından okuyup da bir yere geldikten sonra insanların bir yer gelmesi iş gücü o şekilde sağlanabilir." (Y-4)

"Suriyeli nüfus ülke alanına eşit dağıtılabilir. Mesela son yapılan toplantıda bize Kilis'teki Suriyeli öğrenci nüfusunun 71.000 olduğu söylendi. Daha büyük bir şehre dağıtıp entegre edebiliriz. Yani bu çözüm olabilir diye düşünüyorum." (Y-5)

"Suriye nüfusunun kesinlikle bu bölgeden alınması gerekmekte ve eşit dağıtılmalıdır. Kesinlikle bunlar olmadan bu sorunların ortadan kalkması imkânsız. Bu sorunların ortadan kalkabilmesi içinde var olan mevcut nüfusun azaltılması gerekmekte. (...)." (Y-6).

"Bağımsız olmalı. Siyasi otoriteden bağımsız olmalı. Fikirlerden, görüşlerden, bakanların görüşünden veya siyasi iktidarın görüşünden farklı olmalı. İktidar gidince eğitim politikanız değişmemeli ya da bir bakan geldiği zaman eğitim politikanız değişmemeli. Bu bir bütündür. Bir bütün olarak düşündüğünüzde bu sebeple bizim bir kere bağımsız olmamız, milli eğitimi bir anayasal çerçevede düşünülüp, çok iyi düşünülüp ülkemizin kendi koduna

uygun, karakterine uygun bir eğitim sistemi, toplumumuzun karakterine uygun bir eğitim sistemi oluşturulup bunu da siyasi malzeme haline getirmeden, gerçekten çağ gerektiriyorsa ona uygun eğitim verilirse başarılı oluruz. Bunun arkasında mesela öğretmen yetiştirme var. Öğretmen yetiştirmenin çok iyi olması gerekiyor. Velinin daha çok işe koşulması gerekiyor. Sınav sistemlerini değiştirilmesi gerekiyor. En basitinde benim eğitim anlayışımda bence LGS diye bir sınav olmamalı. Çocuk ortaokulu bitirdikten sonra iyi bir lisenin peşinde koşmamalı. Bizim bütün liseler iyi olmalı. Çocuk kendisine en yakın lise hangisiyse, ona doğru yönlendirilmelidir." (Y-7).

"Çözüm önerilerim, bugün öğrencilerin nüfus müdürlükleriyle irtibata geçilip, herkesin kendi okulunda eğitim görmesi sağlanmalıdır. Nüfus müdürlüğü kolay kolay adres değişikliği vermemelidir. İyice araştırıp gerecekten adresini değiştirmiş mi? Yoksa başka bir sebepten dolayı mı adres değiştiriyor bunu tespit etmelidir. Burada benim sınıf kapasitem 40 iken orada adres değişikliği yapıp gelip, ben buradan ev aldım işte, yok babamın yanında kalıyorum, yok annemin yanında kalacağım, çocuk burada misafir kalacak deyip, naklini okulumuza almaktadır. Bu durum sınıflarımızın kalabalık olmasına sebep olmaktadır. Bunun önüne geçilmelidir." (Y-8)

Sonuç

Bu araştırmada Kilis ilinde görev yapan okul idarecilerinin, eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları problemleri ortaya çıkarmak ve bu problemlere getirdikleri çözüm önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, veri toplama sırasında görüşme tekniğinden faydalanılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Bu görüşmeler Kilis il merkezinde farklı mahallelerde yer alan farklı ortaokullarda yönetici olan okul müdür ve müdür yardımcılarıyla yapılmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda okul yöneticilerinin; eğitim öğretim sürecinde okulun fiziki şartlarından, öğretmen-veli iletişiminden, öğretmenden, öğrenciden, geçici koruma altındaki

öğrencilerden ve eğitim sisteminden kaynaklı birtakım sorunlarının olduğunu belirlenmiştir.

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde okul yöneticileri okulların fiziki şartlarıyla ilgili olarak okulların çok büyük/katlı yapılar olması, okul bahçesinin küçük ve sınıfların dar olması, sınıfların kalabalık olması, ısıtma sorununun olması ve mimari bazı sorunların olması başlıca sorunlar olarak belirtilmiştir. İletişimle ilgili olarak veliye ulaşamama, iş birliği eksikliği, dil problemi, veli-öğretmen iletişimsizliği, velinin eğitimsizliği, deneyimsiz öğretmenler, velinin olumsuz tutumu, velilerin duyarsızlığı başlıca sorunlar olarak görülmüştür. Öğretmenlerin düşük motivasyona sahip olmaları, deneyimsiz öğretmenlerin olması, maddi sorunlar, itibarsızlaştırılma, veli baskısı, öğretmenin duyarsızlığı/ilgisizliği yine başlıca sorunlar olarak dile getirilmiştir. Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar ise sosyoekonomik sorunlar, devamsızlık sorunları, davranış problemleri, Türk- Suriyeli öğrenci çatışması, akademik sorunlar ve çocuk işçi sorunu olarak ön plana çıkmıştır. Velilerin/ailelerin ilgisizlik/duyarsızlığı, yanlış anlama/anlaşılma durumu, iş birliği sorunu, motivasyon düşüklüğü ailelerden kaynaklanan sorunlar olarak vurgulanmıştır. Geçici koruma altındaki öğrencilerden kaynaklanan sorunların başlıcaları Türk-Suriyeli öğrenci çatışması, dil problemi, kültürel çatışma, küfür, kaba ve argolu konuşmalar, okula uyum sorunu, temizlik sorunu, akademik sorunlar, okulların/sınıfların kalabalık olması, devamsızlık problemi olarak belirtilmiştir. Ayrıca okul yöneticileri eğitim sisteminden kaynaklanan sorunların ise müfredat ile ilgili sorun, ders saatleriyle ilgili sorun, ikili eğitim sorunu, sınav sorunu, zorunlu eğitim sorunu, sürekli sistemin değişmesi sorunu olduğunu vurgulamışlardır.

Sıralanan bu sorunların çözümü olarak okul yöneticileri zorunlu eğitimin kaldırılmasını, ortaokul düzeyinde çıraklık eğitim merkezlerinin açılması, komisyonlar oluşturulması, öğrenci-öğretmen iş birliğinin sağlanması, eğitim programlarının sadeleştirilmesi, üniversite sayısının azaltılması, Suriyeli nüfusun ülkeye eşit dağıtılması –Öte yandan söz konusu bu dağılımın ilde

eğitimin kalitesini etkilediği gibi eğitimin temel unsuru olan dili de özellikle olumsuz yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Parlak Kalkan & Kıribiş, 2021; Parlak Kalkan, 2021).-, eğitimin siyasi otoriteden bağımsız olması, nitelikli öğretmen yetiştirilmesi, velinin daha çok işe koşulması, sınav sistemi değiştirtilmesi, yanıltıcı adres değişikliğinin önüne geçilmesi gibi başlıca önerilerde bulunmuştur.

Çalışmadan ulaşılan sonuçlar neticesinde Kilis ilindeki okullarınn fiziki şartlarının iyileştirilerek mevcut kapasitesinin arttırılması, öğrenci sayısı azaltılması, yeni okulların açılması, şayet açılamıyorsa ikili öğretime geçilmesi, mevcut eğitim sisteminin ilgi ve ihtiyaçlar dahilinde yenilenerek güncellenmesi, velilerin ilgisizliğini ve istenmeyen davranışlarını olumlu yönde değiştirmek için bilgilendirici etkinlikler yapılması, etkili aile katılımının sağlanması önerilerinde bulunulabilir.

Kaynakça

Akın, E. (2015). *Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi: Muş ili örneği* (Doktora Tezi). Malatya İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altın, H. M., & Kalelioğlu, F. (2015). Fatih projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, *2*(1), 89-105.

Altunay, E., & Dede, M. (2019). Göçmen öğrencilerin eğitim süreci açısından okullar arası iş birliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, *20*(1), 127-144.

Aslan, H., & Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *20*(3), 255-279.

Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 349-368.

Balcı, S. (2013). Türkçe dersinde "tablet pc pilot uygulaması"yla öğretim gören öğrencilerin tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek çalışması. *Electronic Turkish Studies*, *8*(1), 855-870.

Cherian, F., & Daniel, Y. (2008). Yeni öğretmen göreve almada baş liderlik: değişimin temsilcisi olmak. *Uluslararası Eğitim Politikası ve Liderlik Dergisi*, *3*(2), 1-11.

Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(4), 1637-1647.

Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *Elementary Education Online*, *9*(3), 1027-1036.

Çiçek, M., & Kaplan, T. (2016). Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Route Education And Social Science Journal,* (12), 96-116.

Çobanbaşı, Z., & Bayar, A. (2023). İlk defa yönetici olarak atanan bireylerin yaşamış olduğu sorunlar ve çözüm yolları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 10*(3), 372-397.

Dağlı, A., & Han, B. (2017). Okul müdürlerinin görüşlerine göre Diyarbakır ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 892-904.

Demir, S., & Alyılmaz, S. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme yaşantılarına yönelik bir değerlendirme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(3), 1306-1321.

Demir, S., & Demir, Y. (2020). Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türk eğitim sistemindeki yaşantılarına ilişkin bir değerlendirme. *Kastamonu Education Journal, 28*(1), 456-467. doi:10.24106/kefdergi.3663

Demirtaş, H., Üstüner, M., & Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, *51*(51), 421-455.

Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 7*(1), 63-74.

Erol, F. (1995). Okul müdürlerinin görevlerini başarmada karşılaştıkları engeller (Burdur ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *1*(1), 63-71.

Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim teknolojilerini kullanmaya yönelik öz güvenleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 77-87.

Glatter, R., & Kydd, L. (2003). Best practice' in educational leadership and management: can we ıdentify ıt and learn from ıt. *Educational Management Administration Leadership*, *31*(3) 231–243.

Güçlüoğulları, N. (2013). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim kurumlarına yönetici atamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karagöz, B. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koçhan, M., Oğuz, T., & Demir, N. (2023). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine uyumunda okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar. *Asya Studies*, *7*(25), 81-96.

Koşak, M. A., & Atasoy, R. (2022). Suriyelilerin temel eğitim sistemine entegrasyonunda şanlıurfa ili özelinde okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar. *Harran Maarif Dergisi*, *7*(2), 150-178.

Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *HAYEF Journal of Education*, *14*(1), 21-46.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Turan, S.). Nobel Yayıncılık.

Nacar, D., & Ünsal, S. (2022). Okul yöneticilerinin suriyeli mülteci velilerle yaşadıkları sorunlar sorunların nedenleri ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(3), 1243-1256.

Parlak Kalkan, G., & Kıribiş, A. (2021). İş yeri adlarındaki türkçenin yabancı dillerle etkileşimi: Kilis örneği. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi, 5*(2).1182-1219. *DOI: 10.34083/akaded.939762.*

Parlak Kalkan, G. (2021). Kültürel belleğin günlük yaşantıdaki kodları: kilis'teki iş yeri adları üzerine bir inceleme. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(1). 316-337.DOI: 10.21547/jss.800022.

Starratt, R. J. (2003). *The Ethical Dimensions of School Leadership* (edt: P.T. Begley & O. Johansson). Kluwer Academic Publishers.

Şimşek, Ü. (2015). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, *10*(3), 63-82.

Usta, M. E., & Özyurt, D. (2021). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul denetiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(7), 35-61.

Üysal, Ü., Kaya, M., Emeksiz, B., & Kaya, H. (2023). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunlar ve okul yöneticilerinden sorunlara çözüm önerileri. *Journal Of Socıal, Humanıtıes And Admınıstratıve Scıences (Joshas)*, *9*(68), 3421-3427.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM XVI

Öğretmenlerin iş doyumlarına İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Sema MURATOĞLU[1]
Ergün RECEPOĞLU[2]

Giriş

İş doyumu, çalışanlar açısından önemli olduğu gibi, aynı zamanda örgütler açısından da oldukça önemlidir. Bünyesinde iş açısından tatmin olmuş çalışanlara sahip örgütler, üretim, verimlilik, performans açısından rakiplerine kıyasla bir adım önde olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü en önemli kaynak olan insan kaynağını iyi yöneten örgütler, geleceğe daha güçlü ve daha sağlam adımlarla yürüyebilmektedirler (Robbins, 1994). Sonuç olarak iş doyumu çalışanlarda memnuniyet yaratmakta, bu memnuniyette örgütün başarılı olmasına neden olabilmektedir (Karaca, 2001). İş doyumu örgütlerin sağlıklı bir iklime sahip olabilmeleri açısından oldukça önemlidir.

[1] Öğretmen; Milli Eğitim Bakanlığı, semamuratoglu@windowslive.com
[2] Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, recepogluergun@gmail.com

Örgütte çalışan çalışanlar, yapmakla yükümlü oldukları işleri yaparken, söz konusu işin özelliklerinin de kişisel düşünce ve taleplerini gerçekleştirme sürecinde aracı bir niteliğe sahip olmasını beklemektedirler. Çalışanların taleplerinin karşılanması, onların doyuma ulaşması ile paralellik göstermektedir (Küçük, 2014). Temel olarak çalışanlarla örgütün beklentileri birbirlerine benzemektedir. Hem örgüt, hem de çalışanlar hedeflerine varmak amacıyla bazı şeylere ihtiyaç duymaktadırlar. Örneğin çalışanlar yaşamlarını idame ettirebilmek ve temel insani ihtiyaçlarını giderebilecek bir gelire ihtiyaç duymaktadır (Özer, 2008).

Çalışan, birey olarak arkadaş, aile ve yaşadığı çevrede kabul görmek ve kendini gerçekleştirme gayesini taşımaktadır. Örneğin iş yaşamında başarılı olmak, toplumda saygınlık kazanmak ve sosyal bakımdan kendisini ve sorumlu olduğu aile bireylerini güvence altına alma ihtiyacı çalışan açısından büyük öneme sahip olan ihtiyaçlardandır (Sabuncuoğlu, 2000). Çalışan, işinde göstereceği bu başarının aynı zamanda ödülle de taçlandırılacağının farkında olduğunda, işine daha iyi odaklanarak, daha fazla emek harcar ve böylece iş doyumuna ulaşır. Bu açıdan bakıldığında, başarıyla iş doyumu karşılaştırıldığında, birbiriyle doğrudan ilgili olduğunu da söylemek mümkündür (Erdoğan, 1999).

İş doyumu ilk olarak geçtiğimiz yüzyılında ilk çeyreğinde ortaya atılmış, ancak ikinci çeyrekten sonra önemi daha iyi anlaşılmaya başlamıştır. O dönemden bu döneme kadar literatürde en fazla üzerinde durulan konulardan biri olmuştur. İş doyumunun böylesine öneme sahip olmasının bazı nedenleri olduğunu söyleyebiliriz. İnsani nedenler başlıca sebeplerin başında gelmektedir. İş doyumu ayrıca bireyin yaşam doyumuna paralellik göstermektedir ve bunların bireylerin fizik ve ruh sağlıklarını olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyeceği öne sürülmektedir (Ergin, 1997).

İş doyumu bilhassa 1990'lı yıllar sonrasında iş dünyasında popülerlik kazanmaya başlamış, pek çok araştırma ve çalışmaya konu edilmiş bir kavramdır (Özdayı, 1990). İş doyumu; çalışanların

ücret, çalışma şartları, gelişme imkânları, konum, sosyal ilişkiler vb. değişkenlerin bireyin özelliklerine dönük tavırlarının yaratmış olduğu bir tutum ve çalışanların çalıştıkları örgüte karşı pekiştirmiş oldukları bir tepki olarak nitelendirilmektedir (Balcı, 1983).

Fleishman (1988) iş doyumunu, "bireyin içerisinde bulunduğu örgütteki rolüne dair hem fikirlerine, hem de davranışlarına eşlik eden duygular" şeklinde tanımlamıştır (Fleishman, 1988). Bireyin yaptığı iş kendisini gergin hissetmesine neden oluyorsa, birey işe karşı soğukluk hissetmektedir. Ancak birey yaptığı işten ve rolünden memnun olması durumunda ise işe bağlanabilmektedir (Öncel, 1998). Adams (2000), iş doyumunu, "kişinin algılamakta olduğu girdi-çıktı dengesi" şeklinde tanımlamıştır (Adams, 2000). Bireyin yapmış olduğu işe verdiği emek ve aldığı çıktıların birbirleriyle oransal bakımdan dengeli olması iş doyumunu artırabilmektedir (Ergenç, 1981).

İşinden memnun olan, yaptığı işin kendisine saygınlık, konum, itibar ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde olan çalışanların iş doyumunun yüksek olduğunu söylemek mümkündür. İş doyumu üzerinde etkisi olan unsurlar incelendiğinde; yapılan iş, yönetim, iş ortamı, iş arkadaşları ve çevre öne çıkan unsurlar olarak dikkat çekmektedir (Telman ve Ünsal, 2004). Doyum, duygusal etkiye sahip bir beceridir. Etki, beğenme/beğenmeme gibi duyguların ifadesidir. Aslında iş doyumu, kişinin yaptığı işten haz almasını sağlayan duygusal bir boyuttur (Izgar, 2003).

Her birey ekonomik özgürlüğünü kazanabilecek yeterliliğe sahip olmak ister. İş, çalışanların sosyo-ekonomik ve psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesine imkân tanıyarak hayatlarını idame ettirmelerini sağlamaktadır (Öncel, 1998). İnsanlar işlerinde ekonomik bakımdan bir değer oluşturur ve bu değerin karşılığı olarak da gelir elde ederek ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlarlar. Ayrıca iş, kişilerin sosyal konumu, topluma fayda sağlama, farklı insanlarla ilişkiler kurmak gibi sosyal işlevlere sahiptir. Bunun yanında, iş sahibi olmak, üretkenliğini yarattığı gurur, iş heyecanı,

başarılı olma duygusu, gibi bir takım psikolojik işlevlere de sahip olduğunu söylemek mümkündür (Çakır, 2001).

İş doyumunu sağlanamayan örgütlerin birçok yapısal sorunla karşılaşabilme olasılığı yüksektir. Örgütün iş doyumunu sağlamaması halinde karşı karşıya kalabileceği sorunlar ise aşağıda sıralanmaktadır (Söylemezoğlu, 2019; Robbins, 1994):

- İş gören devir hızının artması,
- İşe devamsızlığın sıklaşması,
- Örgütsel bağlılığın düşmesi,
- İşe karşı yabancılaşma,
- İş stresinin, çatışmaların ve kırgınlıkların artması,
- Hırsızlık vb. yüz kızartıcı olayların artması,
- Grev vb. olumsuz faaliyetlerin gündemde olması,
- Örgüte ait, teçhizat, araç-gereçlere zarar verilmesi,
- Bedensel ve zihinsel sağlığın olumsuz etkilenmesi.

İş doyumunun aynı zamanda zincirleme bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü doyum çalışanlarda verimliliğe, verimlilik performansa, performans ise üretim düzeyinin yüksek olmasına neden olduğundan, zincirleme bir etki oluşturmaktadır. Bu bakımdan örgütler iş doyumunu arttıracak araştırmalar yapmalı ve buna uygun adımları atmaları gereklidir (Telman ve Ünsal, 2004). Bu araştırmalar ve girişimler yapılırken, örgüt yöneticilerinin çalışanlara karşı adil ve önyargısız bir şekilde yaklaşması gereklidir. Ayrıca yöneticiler, çalışan kişileri birer üretim malzemesi olarak görmemeli, çalışanların sosyal birer varlık

olduğunu ve çeşitli ihtiyaçlara sahip olabilmek için örgütte olduklarını anlamalıdırlar. Yöneticilerin, çalışanların bu ihtiyaçlarını karşılaması örgütün başlıca görevlerinden biridir (Türk, 2007).

Düşük ücret, yanlış ya da hatalı yönetim tarzı, çalışanın işe olan uyumsuzluğu, iş ortamı ve iş koşulları, iş doyumuna veya doyumsuzluğuna neden olan faktörlerdendir. Çalışan bireyin kişiliğine ve beklentilerine uygun olarak doyum düzeyi de farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca çalışanın fiziksel ve ruh sağlığının iyi olması da iş doyumunu olumlu yönde etkilemektedir (Akıncı, 2002). İş doyumsuzluğu ise, çalışanın gerek fiziksel, gerekse de ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bireyin istemediği bir işi yapması ya da istemediği bir iş ortamında çalışması iş doyumunu olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Çünkü yapmış olduğu işte konum açısından iyi konumda olanların iş doyumunun yüksek olduğu yapılan çalışmalarda elde edilen bulgulardan biridir (Hickson ve Oshagbemi, 1999).

Örgüt kültürü doğru ve güçlü bir şekilde oluşturulan örgütlerde çalışan bireylerin iş doyumlarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Örgüt kültürünü ve bağlılığını oluşturmak için yöneticilerin üzerinde dikkatle durması gereken hususlar vardır. Bunlar; işin özellikleri ve işin önemi, yönetim şekli, ücret, rollerin belirsizliği ve çatışması ve ekip çalışması şeklinde sıralamak mümkündür (Eren, 2001).

Yapılan pek çok araştırmada, bağlılığı yüksek olan çalışanların, iş doyum düzeylerinin yüksek, performanslarının da buna paralel biçimde iyi olduğunu tespit etmişlerdir. Bağlılık düzeyi düşük olan işverenlerde ise bu durumun tam tersi olduğu yapılan pek çok çalışmada görülmüştür. Aslında iş doyum düzeyi yüksek olan çalışanlar, pozitif davranışlar sergilemektedirler. Örneğin iş arkadaşlarına yardım etmektedirler ve onlarla iş birliği gibi olumlu davranışları da sergilediğini söyleyebiliriz (Çekmecelioğlu, 2006).

Çalışan açısından yapılan işin zorluk düzeyi de doyum üzerinde olumlu ve olumsuz etkilere oluşturabilmektedir. Çalışanların işlerinde başarılı olma isteği ve bu başarıların görme ve görülme

eğilimlerinden ötürü, zihinsel açıdan zor olan bir işin yerine getirilmesi düzeyi olumlu yönde etkilemektedir. Çalışanların yaptıkları işe pozitif duygular içerisinde olması, iş doyumunun o örgütte yüksek düzeyde olduğunun bir göstergesidir (Sun, 2002).

Örgütte iş doyumunun yüksek olması, çalışanın mutlu olması açısından belirleyici bir faktör konumundadır. Örgüt tarafından ele alındığında ise, iş doyumunun yeteri seviyede olmayan örgütlerin çalışacak eleman bulmakta bile zorlandığını söyleyebiliriz. Çünkü iş doyumunun yeterli olduğu örgütlerde çalışan kişiler, örgütle bütünleşebilmekte ve örgüte sağlanacak yararı, bireysel yararlardan daha önemli olarak görebilmektedirler (Erdoğan, 1996). İş doyumunun sağlayan motivasyon faktörleri ise aşağıda sıralanmaktadır (Çetinkanat, 2000);

- Tanınma,
- Başarı,
- Yetişme olasılığı,
- Gelişim,
- Sorumluluk ve
- İşin niteliği

şeklinde sıralamak mümkündür. Tüm bu faktörler çalışanları verimlilik ve performans bakımından daha iyi bir seviyeye çıkarabilmektedir. Bu faktörler bireyin kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını karşıladığından dolayı pozitif yönlü iş doyumunda sağlanması mümkündür (Herzberg vd., 1959).

Yurtiçi ve Yurtdışında iş doyumu ile ilgili yapılan çalışmalar mevcuttur. İş doyumu, bireyin içerisinde bulunduğu örgütteki rolü ile ilgili hem fikirlerine, hem de davranışlarına eşlik eden duygulardır (Fleishman, 1988) ve kişinin algılamakta olduğu girdi-

çıktı dengesidir (Adams, 2000) ve aynı zamanda çalışanların yaptıkları işe pozitif duygular içerisinde olması, iş doyumunun o örgüt içerisinde yüksek düzeyde olduğunun bir göstergesidir (Sun, 2002). İş doyumu çalışanın iş ile ilgili deneyimlerinin tümüdür ve çalışanın yapmış olduğu iş neticesinde duyduğu memnuniyettir (Şencan vd., 2014) ve çalışanın yapmış olduğu işi daha iyi ve doğru bir şekilde gerçekleştirmesine de yarar sağlamakta (Çarıkçı ve Oksay, 2004) ve bu doyum çalışanların yaptıkları işten dolayı kendilerinde olumlu duygular (Barutçugil, 2004) bıraktırmaktadır. Çalışanların taleplerinin karşılanması, onların doyuma ulaşması ile paralellik göstermektedir ve doyuma ulaşmanın başlıca anahtarı, ihtiyaçların giderilmesidir (Küçük, 2014). Ancak doyum kişiden kişiye farklı gösterebilmektedir (Tengilimoğlu, 2005) ve çalışanların işleri ile ilgili koşullardan ne şekilde ve nasıl etkileneceği genel olarak bireysel faktörler doğrultusunda gerçekleşmektedir. Bundan ötürü iş doyumunu başta bireysel faktörler etkilemektedir. Ancak iş doyumu sadece bireysel faktörlerden değil, aynı zamanda örgütsel faktörlerde iş doyumu üzerinde etkili olabilmektedir (Sığrı ve Basım, 2006). Örgütte iş doyumunun sağlanması için öncelikle adil bir ücret sistemi, çalışanı olumsuz davranışlara yöneltecek kuvvetin şiddeti de düşürebilmekte, çalışanların yaptıkları işi severek yapmalarına, bu da onların tatmin olmalarına olanak sağlamaktadır (Özer, 2008).

Alanyazında, öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde iş doyumu ile ilgili farklı değişkenlerle yapılmış çalışmalar yapılmış olmasına rağmen doğrudan eğitim yönetimi ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. iş doyumunun yüksek olması, bilhassa eğitimin daha kaliteli bir şekilde verilebilmesine imkân sağladığı düşünülmekte ve bu yönleriyle araştırmanın ilgili alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu araştırmanın alt problemleri aşağıdaki sıralanmaktadır:

1) Öğretmenlerin iş doyumları ne düzeydedir?

2) Öğretmenlerin iş doyumları;

a) Cinsiyet,

b) Yaş,

c) Öğrenim durumu,

d) Mesleki kıdem,

e) Okulda görev süresi,

f) Branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli geçmişte ve günümüzde var olan durumların bir etkide bulunmadan olduğu şekliyle betimleme amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2002). Tarama modelinde belirlenmiş bir zaman dilimi içinde belli sayıda denek ya da nesneden elde edilen verilerin analiz edilmesi amaçlanmaktadır (Arseven, 2001). Tarama modelinin kullanımı araştırmanın yapılmak istendiği kurumda düzene zarar vermediği ve personele güçlük çıkarmadığı için zor değildir (Kaptan, 1999). Yöntemin kullanıldığı çalışmalar "nedir" ve "ne idi" sorularına cevap bulma amacındadır (Balcı, 1997).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu ilinde görevli olan 302 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacının görevli olduğu ilin de Kastamonu olmasından dolayı, katılımcılardan elde edilecek verilere daha kolay ve hızlı ulaşılması amaçlanmıştır. Katılımcılarla ilgili demografik veriler aşağıdaki Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik verileri

Demografik Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	189	62,6
	Erkek	113	37,4
	Toplam	302	100,0
Yaş	22-30 Yaş Arası	58	19,2
	31-40 Yaş Arası	153	50,7
	41-50 Yaş Arası	76	25,2
	51 ve Üzeri	15	5,0
	Toplam	302	100,0
Öğrenim Durumu	Önlisans	1	0,3
	Lisans	263	87,1
	Yüksek Lisans	36	11,9
	Doktora	2	0,7
	Toplam	302	100,0
Okulda Görev Süresi	1-5 Yıl Arası	117	38,7
	6-10 Yıl Arası	154	51,0
	11-20 Yıl Arası	26	8,6
	21 Yıl ve Üzeri	5	1,7
	Toplam	302	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl Arası	61	20,2
	6-10 Yıl Arası	131	43,4
	11-20 Yıl Arası	90	29,8
	21 Yıl ve Üzeri	20	6,6
	Toplam	302	100,0

Yukarıdaki Tablo 2.1'de araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin tanıtıcı özellikleri yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 189'u (% 62,6) kadın öğretmen, 113'ü (% 37,4) ise erkek olduğu tespit edilmiştir. Yaş aralığı incelendiğinde, 22-30 yaş arası öğretmen sayısı 58 (% 19,2), 31-40 yaş arası öğretmen sayısı 153 (% 50,7), 41-50 yaş arası öğretmen sayısı 76 (% 25,2) ve 51 yaş ve üzeri öğretmen sayısının ise 15 (% 5,0) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin öğrenim durumu incelendiğinde, büyük bir kısmının lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğrenim durumunun katılımcılara göre dağılımında ön lisans mezunu katılımcı sayısı 1 (% 0,3), lisans mezunu 263 (% 87,1), yüksek lisans mezunu 36 (% 11,9) ve doktora mezunu ise, 2 (% 0,7) olduğu tespit edilmiştir. Okuldaki görev süresi incelendiğinde, katılımcıların 1-5 yıl arası görev süresi olan 117 kişi (% 38,7), 6-10 yıl arası 154 kişi (% 51,0), 11-20 yıl arası 26 kişi (% 8,6) ve 21 yıl ve üzeri ise, 5 kişi (% 1,7) olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdem dağılımı incelendiğinde, 1-5 yıl arası 61 kişi (% 20,2), 6-10 yıl arası 131 kişi (% 43,4), 11-20 yıl arası 90 kişi (% 29,8) ve 21 yıl ve üzeri ise, 20 kişi (% 6,6) olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı aşağıdaki Tablo 3.2'de görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmelerin branşlara göre dağılımı

BRANŞ	N	%
Sınıf Öğretmeni	23	7,6
İlköğretim Matematik	35	11,6
Lise Matematik	19	6,3
Okulöncesi	13	4,3
Türkçe	25	8,3
Bilgisayar	4	1,3
Adalet	3	1,0
Beden Eğitimi	12	4,0
İngilizce	25	8,3
Kimya	11	3,6
Türk Dili ve Edebiyat	15	5,0
Coğrafya	16	5,3
Din Kültürü	13	4,3
Fizik	14	4,6
Sosyal Bilgiler	9	3,0
Bilgisayar	11	3,6
Biyoloji	14	4,6
Almanca	3	1,0
Tarih	12	4,0
Felsefe	8	2,6
Rehberlik	7	2,3
Fen Teknoloji	5	1,7
Resim	5	1,7
Toplam	302	100,0

Katılımcıların branşlarına göre dağılımları incelendiğinde, en fazla ilköğretim matematik öğretmeni olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim öğretmeni katılımcı sayısı 35 (% 11,6), en az katılımcı ise 3 kişi (% 1,0) ile adalet öğretmenleri olduğu saptanmıştır. Katılımcıların branşlara göre dağılımlarında birbirine yakınlık olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okulda görev süresi ve branş bilgilerini içeren kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin verileri elde etmek amacıyla İş Doyum Ölçeğinden yararlanılmıştır.

İş Doyum Ölçeği: Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumlarını ölçmek amacıyla, araştırmacıya ait geçerlilik ve güvenirliği testi ile birlikte "Minnesota İş Tatmini Ölçeği" ölçeğinden yararlanılmıştır. Minnesota İş Doyum Ölçeği, Weiss, Davis, England ve Lofguist (1967) tarafından bireylerin iş doyumu düzeylerini belirlemek amacı ile geliştirilmiştir. aycan tarafından (1985) Türkçeye çevrilip, geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmış, Cronbach Alpha değeri 0,77 olarak bulunmuştur (Baycan, 1985).

Araştırmada kullanılan Minnesota İş Doyum Ölçeği sonraki yıllarda Gökçora ve Gökçora tarafından revize edilmiş ve Özdayı (1990) tarafından yapılan araştırmada 1134 kişiye uygulanmış ve güvenilirlik değeri .86 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre; İş Doyum Ölçeği güvenilirliği yüksek bir ölçme aracıdır (Akdoğan 2002, Şanlı 2006).

Ölçek 20 sorudan oluşmaktadır. Ölçek, toplam puan verdiği gibi, içsel doyum ve dışsal doyum olarak iki alt boyutu bulunmaktadır. Boyutlar İçsel doyum ve dışsal doyum olarak iki grupta incelenmiştir. İçsel doyum işin özünü oluşturur; yapılan işin ilgi ve yeteneklere uygun olması, yaratıcılığa olanak vermesi gibi

faktörleri kapsar. Dışsal doyum çalışma ortamı, iş arkadaşları, yönetim ve ücret gibi faktörlerden oluşur. Her bir soru bireyin memnun olma derecelerini ölçmektedir. Bunlar "hiç memnun değilim", "memnun değilim", "memnunum", "oldukça memnunun", "çok memnunun" şeklinde olup sırasıyla 1,2,3,4,5 olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı. 90 olarak bulunmuştur (Yıldırım, 1996). Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa değerleri ölçeğin toplamı için 0.87 olarak bulunmuştur. Bu oranlar aracın güvenirlik ve geçerlik bakımından elverişli olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanılması önceden güvenirliği ve geçerliliği kanıtlanmış İş Doyum Ölçeği aracılığıyla her bir katılımcıyla gönüllülük esasına dayanarak ilgili yerlerde gereken izinlerin alınmasının ardından gerçekleştirilmiştir. Kastamonu il ve ilçelerinde görevli öğretmenlerin katılımıyla veriler toplanmıştır. 350 adet dağıtılan anket formlarından, 302 tanesi geçerli sayılıp işlee alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma veri analizi Kastamonu ilinde ilk ve ortaokullarda görev yapan 303 öğretmen üzerinden yürütülmüştür. Araştırma için hazırlanan veri toplama araçları, öğretmenlere çalıştıkları okullarda araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın genel amaçları çerçevesine yönelik olarak toplanan verilerin istatistiki çözümleri için sosyal bilimlerde veri analizinde kullanılan veri işleme programı SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Bu programın kullanımında Büyüköztürk'ün (2013) Sosyal Bilimler için Veri Analizi ve Pallant'ın (2001) SPSS Survival Manual adlı kitabından yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerinde hata payı. 05 olarak alınmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla frekans ve yüzde analizleri, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma problemlerine yönelik yapılan analizlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırma verileriyle yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular her bir alt problem için açılan alt başlıklar altında tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmadaki Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin genel iş doyumu düzeyleri, içsel iş doyumu ve dışsal iş doyumu ile ilgili olan bulgular aşağıdaki Tablo 4.4'te görülmektedir.

Tablo 3. İş doyumu alt boyutlarına yönelik aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (±) değerleri

	Maddeler	**Madde Sayısı**	$\bar{X}$	±
İçsel İş Doyumu	1, 3, 5, 7, 8, 11, 13, 14, 15, 16, 19	11	3,31	1,024
Dışsal İş Doyumu	2, 4, 6, 9, 10, 12, 17, 18, 20	9	3,39	,916

Yukarıdaki Tablo 3'te araştırmaya katılan 302 öğretmenden elde edilen veriler doğrultusunda, iş tatmini boyutları olan içsel iş doyumu ve dışsal iş doyumu ile ilgili aritmetik ortalama ($\bar{X}$**)** ve standart sapma (±) değerleri yer almaktadır. Tablo 4.4'te elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin "içsel iş doyumu" ortalaması yüksek ($\bar{X}$=3,31 / ±=1,024); "dışsal iş doyumu" ortalamasının ise yüksek ($\bar{X}$ =3,39 / ±=0,916) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadaki İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyet, yaş, öğrenim durumu,

mesleki kıdem ve okulda görev süresi gibi bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenecektir. Öncelikle araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak için t- testi gerçekleştirilmiş ve testte elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin iş doyumu boyutlarının cinsiyete göre yapılan bağımsız gruplar t- testi sonuçları

	Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	±	**t**	**p**
İçsel İş Doyumu	Kadın	189	3,36	1,189	,463	,610
	Erkek	113	3,23	1,018		
	Toplam	302	3,29	1,103		
Dışsal İş Doyumu	Kadın	189	3,37	1,251	,524	,663
	Erkek	113	3,31	1,025		
	Toplam	302	3,34	1,138		

p>.05

Yukarıdaki Tablo 4'de öğretmenlerin iş doyumu boyutlarından olan içsel ve dışsal iş doyumu boyutlarının cinsiyet değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t- testi sonuçları incelendiğinde, öncelikle içsel iş doyumu boyutunda kadın katılımcıların ortalama $\bar{X}$ =3,36 / ± =1,189, erkek katılımcıların $\bar{X}$=3,23 / ± =1,018, toplam ortalama ise $\bar{X}$ = 3,29 / ± =1,103 değerine sahiptir. Dışsal iş doyumu boyutunda ise kadın katılımcıların ortalama $\bar{X}$ =3,37 / ± = 1,251, erkek katılımcıların $\bar{X}$ = 3,31 / ± 1,025, toplam ortalama ise $\bar{X}$ = 3,34 / ± = 1,138 değerine sahiptir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin iş doyumu boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup

olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin iş doyumu boyutlarının yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Yaş	**N**	$\bar{X}$	±	**F**	**p**
İçsel İş Doyumu	22-30 Yaş Arası	58	3,41	,965	1,365	,254
	31-40 Yaş Arası	153	3,09	1,114		
	41-50 Yaş Arası	76	3,01	1,089		
	51 ve Üzeri	15	3,33	1,097		
	Toplam	302	3,14	1,066		
Dışsal İş Doyumu	22-30 Yaş Arası	58	3,53	,985	1,417	,459
	31-40 Yaş Arası	153	3,21	1,124		
	41-50 Yaş Arası	76	3,05	1,213		
	51 ve Üzeri	15	3,53	1,104		
	Toplam	302	3,25	1,106		

p>.05

Yukarıdaki Tablo 5'te öğretmenlerin iş doyumu boyutlarından olan içsel ve dışsal iş doyumu boyutlarının yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçarı yer almaktadır. Öncelikle içsel iş doyumu boyutunda 22-30 yaş arası katılımcılar $\bar{X}$ = 3,41 / ± = 0,965, 31-40 yaş arası katılımcılar $\bar{X}$ = 3,09 / ± = 1,114, 41-50 yaş arası katılımcılar $\bar{X}$ = 3,01 / ± = 1,089, 51 ve üzeri katılımcılar ise $\bar{X}$ = 3,33 / ± = 1,097 değerine sahiptir. İçsel iş doyumu boyutunun aritmetik ortalama değerlerinin oldukça yeterli olduğunu ve içsel iş doyumu katılımcı ortalaması değerlerinin $\bar{X}$ = 3,14 / ± = 1,066 olduğu tespit edilmiştir.

Dışsal iş doyumu boyutunda 22-30 yaş arası katılımcılar $\bar{X}$ = 3,53 / ± = 0,985, 31-40 yaş arası katılımcılar $\bar{X}$ = 3,21 / ± = 1,124, 41-50 yaş arası katılımcılar $\bar{X}$ =3,05 / ± = 1,213, 51 ve üzeri katılımcılar ise $\bar{X}$ = 3,53 / ±=1,104 değerine sahiptir. Dışsal iş doyumu boyutunun aritmetik ortalama değerlerinin oldukça yeterli olduğunu ve dışsal iş doyumu katılımcı ortalaması değerlerinin $\bar{X}$ = 3,25 / ± = 1,106 olduğu tespit edilmiştir (p>.05).

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin cinsiyet ve yaş değişkeninden sonra okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak için t- testi gerçekleştirilmiş ve testte elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin iş doyumu boyutlarının okuldaki görev süresi değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t- testi sonuçları

	Yıl	**N**	$\bar{X}$	**±**	**t**	**p**
İçsel İş Doyumu	1-5 Yıl	117	3,31	1,013	,492	,622
	6-10 Yıl	154	3,60	1,128		
	11-20 Yıl	26	3,72	1,066		
	20 Yıl ve üzeri	5	3,80	1,108		
	Toplam	302	3,60	1,078		
Dışsal İş Doyumu	1-5 Yıl	117	2,90	,994	,546	,637
	6-10 Yıl	154	3,14	1,164		
	11-20 Yıl	26	3,29	1,208		
	20 Yıl ve üzeri	5	3,62	1,158		
	Toplam	302	3,23	1,131		

p>.05

Yukarıdaki Tablo 6'da öğretmenlerin iş doyumu boyutlarından olan içsel ve dışsal iş doyumu boyutlarının okuldaki görev süresi değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t- testi sonuçları incelendiğinde, içsel iş doyumu boyutunda 1-5 yıl arası okuldaki görev süresine sahip 117 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,31 / ± = 1,013 değerine sahip olduğu, 6-10 yıl arası okuldaki görev süresine sahip 154 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,60 / ± = 1,128 değerine sahip olduğu, 11-20 yıl arası okuldaki görev süresine sahip 26 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,72 / ± = 1,066 değerine sahip olduğu ve 20 yıl ve üzeri 5 katılımcının ise $\bar{X}$ = 3,80 / ± = 1,108 değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. İçsel iş doyum toplam ortalama değerlerinin $\bar{X}$ = 3,60 / ± = 1,078 olduğu tespit edilmiştir.

Dışsal iş doyumu boyutunda 1-5 yıl arası okuldaki görev süresine sahip olan 117 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 2,90 / ± = 0,994 değerine sahip olduğu, 6-10 yıl arası okulda görev süresi olan 154 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,14 / ± = 1,164 değerine sahip olduğu, 11-20 yıl arası 26 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,29 / ± = 1,208 değerine sahip olduğu ve 20 yıl ve üzeri 5 katılımcının ise $\bar{X}$ = 3,62 / ± = 1,158 değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Dışsal iş doyum toplam ortalama değerlerinin $\bar{X}$= 3,23 / ± = 1,131 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak için t- testi gerçekleştirilmiş ve testte elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin iş doyumu boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t- testi sonuçları

	Yıl	**N**	$\bar{X}$	**±**	**t**	**p**
İçsel İş Doyumu	1-5 Yıl	61	3,72	1,085	,467	,515
	6-10 Yıl	131	3,09	1,091		
	11-20 Yıl	90	3,10	1,158		
	20 Yıl ve üzeri	20	3,50	1,079		
	Toplam	302	3,35	1,103		
Dışsal İş Doyumu	1-5 Yıl	61	3,61	1,013	,426	,565
	6-10 Yıl	131	2,90	1,226		
	11-20 Yıl	90	3,16	1,350		
	20 Yıl ve üzeri	20	3,20	1,399		
	Toplam	302	3,14	1,259		

p>.05

Yukarıdaki Tablo 7'de öğretmenlerin iş doyumu boyutlarından olan içsel ve dışsal iş doyumu boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t- testi sonuçları incelendiğinde, içsel iş doyumu boyutunda 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip 61 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,72 / ± = 1,085 değerine sahip olduğu, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip 131 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,09 / ± = 1,091 değerine sahip olduğu, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip 90 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,10 / ± = 1,158 değerine sahip olduğu ve 20 yıl ve üzeri 20 katılımcının ise $\bar{X}$ = 3,50 / ± = 1,079 değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. İçsel iş doyum toplam ortalama değerlerinin $\bar{X}$ = 3,35 / ± = 1,103 olduğu tespit edilmiştir.

Dışsal iş doyumu boyutunda 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip 61 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,61 / ± = 1,013 değerine sahip olduğu, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip 131 katılımcı

ortalamasının $\bar{X}$ = 2,90 / ± = 1,226 değerine sahip olduğu, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip 90 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,16 / ± = 1,350 değerine sahip olduğu ve 20 yıl ve üzeri 20 katılımcının ise $\bar{X}$ = 3,20 / ± = 1,399 değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Dışsal iş doyum toplam ortalama değerlerinin $\bar{X}$ = 3,14 / ± = 1,259 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak için t- testi gerçekleştirilmiş ve testte elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin iş doyumu boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t- testi sonuçları

	Öğrenim Durumu	**N**	$\bar{X}$	±	**t**	**p**
İçsel İş Doyumu	Önlisans	1	3,39	,916	,263	,397
	Lisans	263	3,13	1,255		
	Yüksek Lisans	36	3,05	1,061		
	Doktora	2	3,50	1,145		
	Toplam	302	3,26	1,141		
Dışsal İş Doyumu	Önlisans	1	3,56	1,106	,307	,504
	Lisans	263	3,49	1,149		
	Yüksek Lisans	36	3,01	1,049		
	Doktora	2	3,46	1,245		
	Toplam	302	3,38	1,137		

p>.05

Yukarıdaki Tablo 8'de öğretmenlerin iş doyumu boyutlarından olan içsel ve dışsal iş doyumu boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t- testi sonuçları

yer almaktadır. İçsel iş doyumu boyutunda lisans mezunu 1 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,13 / ± = 0,916 değerine sahip olduğu, önlisans mezunu 263 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,39 / ± = 1,255 değerine sahip olduğu, yüksek lisans mezunu 36 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,05 / ± = 1,061 değerine sahip olduğu ve doktora mezunu 2 katılımcının ise $\bar{X}$ = 3,50 / ± = 1,145 değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. İçsel iş doyum toplam ortalama değerlerinin $\bar{X}$ = 3,26 / ± = 1,141 olduğu saptanmıştır.

Dışsal iş doyumu boyutunda lisans mezunu 1 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,49 / ± = 1,149 değerine sahip olduğu, önlisans mezunu 263 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,56 / ± = 1,106 değerine sahip olduğu, yüksek lisans mezunu 36 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,01 / ± = 1,049 değerine sahip olduğu ve doktora mezunu 2 katılımcının ise $\bar{X}$ = 3,46 / ± = 1,245 değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. İçsel iş doyum toplam ortalama değerlerinin $\bar{X}$ = 3,38 / ± = 1,137 olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin iş doyumu boyutlarının branş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Branş	**N**	$\bar{X}$	±	**F**	**p**
İçsel İş Doyumu	Sınıf Öğretmeni	23	3,04	1,364	1,178	,354
	Matematik	54	3,22	1,075		
	Coğrafya	16	3,12	1,310		
	Sosyal Bilgiler	9	2,76	1,658		
	Bilgisayar	11	3,18	1,078		
	Biyoloji	14	3,64	1,446		
	Türkçe	25	2,84	1,247		
	Diğer	150	2,97	1,527		
	Toplam	302	3,09	1,338		
Dışsal İş Doyumu	Sınıf Öğretmeni	23	2,95	1,278	,915	,478
	Matematik	54	3.08	,958		
	Coğrafya	16	3.25	1,107		
	Sosyal Bilgiler	9	2.94	1,204		
	Bilgisayar	11	3,26	1,087		
	Biyoloji	14	3,14	1,193		
	Türkçe	25	2,87	1,333		
	Diğer	150	2,75	1,364		
	Toplam	302	3,03	1,190		

p>.05

Yukarıdaki Tablo 9'da öğretmenlerin iş doyumu boyutlarından olan içsel ve dışsal iş doyumu boyutlarının branş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi yer almaktadır. Sınıf öğretmeni branşındaki 23 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,04 / ± = 1,364 değerine sahip olduğu, matematik branşındaki 54 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,22 / ± = 1,075 değerine sahip olduğu, coğrafya branşındaki 16 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,12 / ± = 1,310 değerine sahip olduğu, sosyal bilgiler branşındaki 9 katılımcının

ortalamasının $\bar{X}$ = 2,76 / ± = 1,658 değerine sahip olduğu, bilgisayar branşındaki 11 katılımcının ortalamasının $\bar{X}$ = 3,18 / ± = 1,078 değerine sahip olduğu, biyoloji branşındaki 14 katılımcının $\bar{X}$ = 3,64 / ± = 1,446 değerine sahip olduğu, Türkçe branşındaki 25 katılımcının $\bar{X}$ = 2,84 / ± = 1,247 değerine sahip olduğu ve diğer branşların ise toplamda 150 katılımcı ve $\bar{X}$ = 2,97 / ± = 1,527 değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. İçsel iş doyum toplam ortalama değerlerinin ise $\bar{X}$ = 3,09 / ± = 1,338 değerine sahip olduğu saptanmıştır.

Dışsal iş doyumu boyutunda sınıf öğretmeni branşındaki 23 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 2,95 / ± =1,278 değerine sahip olduğu, matematik branşındaki 54 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,08 / ± = 0,958 değerine sahip olduğu, coğrafya branşındaki 16 katılımcı ortalamasının $\bar{X}$ = 3,25 / ± = 1,107 değerine sahip olduğu, sosyal bilgiler branşındaki 9 katılımcının ortalamasının $\bar{X}$ = 2,94 / ± = 1,204 değerine sahip olduğu, bilgisayar branşındaki 11 katılımcının ortalamasının $\bar{X}$ = 3,26 / ± = 1,087 değerine sahip olduğu, biyoloji branşındaki 14 katılımcının $\bar{X}$ = 3,14 / ± = 1,193 değerine sahip olduğu, Türkçe branşındaki 25 katılımcının $\bar{X}$ = 2,87 / ± =1,333 değerine sahip olduğu ve diğer branşların ise toplamda 150 katılımcı ve $\bar{X}$ = 2,75 / ± = 1,364 değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Dışsal iş doyum toplam ortalama değerlerinin ise $\bar{X}$ = 3,03 / ± = 1,190 değerine sahip olduğu saptanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Günümüz iş yaşamında çalışan bireylerin yapmış olduğu işten tatmin olmaları, gerek iş ve yaşam kalitesi açısından, gerekse de içerisinde bulundukları örgütün sürdürülebilirliği açısından büyük öneme sahiptir. Çünkü işinden tatmin olmayan nitelikli personeli örgüt içerisinde tutmak bir hayli zordur. Ayrıca örgütte iş tatminsizliği ile karşı karıya olan çalışanların örgüte katkı sağlamaları da oldukça güçtür. Bilhassa toplum açısından büyük öneme sahip olan eğitim alanında görevli öğretmenlerin iş

tatminsizliği, verecekleri eğitimin kalitesinin de düşmesine neden olabilmektedir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular ışığında öncelikle demografik değişkenler incelendiğinde, katılımcıların büyük kısmını kadınlar oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalamalarında yarısını 31-40 yaş arası kişiler oluşturmaktadır. Öğrenim durumunda katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans mezunu kişilerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların okuldaki görev süreleri incelendiğinde, çok büyük bir kısmın 1-10 (1-5 yıl ve 6-10 yıllık görev sürelerinin toplamı) yıl arası okulda görev süresine sahip kişilerden oluşmaktadır. Mesleki kıdemde de görev süresinde olduğu gibi 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip kişilerin büyük çoğunluğa sahip olduğu tespit edilmiştir. 11-20 ve 20 yıl ve üzeri katılımcı sayısı da yaklaşık 1/3'lük bir kesimi oluşturmaktadır. Katılımcıların göre dağılımlarında en fazla matematik öğretmeninin olduğu saptanmıştır. Diğer en fazla katılımcılar ise Türkçe, İngilizce ve Sınıf öğretmeni kişilerden oluştuğu saptanmıştır. Genel olarak katılımcıların branşa göre dağılımları incelendiğinde, branşlardaki katılımcı sayılarının birbirine yakın sayılardan oluştuğu görülmektedir.

Araştırmanın birinci problemi öğretmenlerin iş doyum düzeyiyle ilgilidir. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda, katılımcıların içsel ve dışsal iç doyum ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın ikinci problemi araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okulda görev süresi ve branşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Öncelikle öğretmenlerin iş doyumu boyutlarından olan içsel ve dışsal iş doyumu boyutlarının cinsiyet değişkenine göre bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla t- testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda cinsiyet değişkeninin iş doyumu üzerinde bariz bir farklılığın olmadığı, kadınların iş doyum düzeylerinin erkeklere kıyasla çok küçük bir farka sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumu boyutlarından olan içsel ve dışsal iş doyumu boyutlarının yaş değişkenine göre bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda yaş değişkeninin içsel ve dışsal boyutlarının yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ankette vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, yaş ortalaması yüksek olan katılımcıların (41 ve üzeri), düşük olanlara (22-40 arası) kıyasla iş doyum düzeylerinin biraz daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin iş doyumu boyutlarından olan içsel ve dışsal iş doyumu boyutlarının okuldaki görev süresi değişkenine göre bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla t testi yapılmıştır. İçsel ve dışsal iş doyum boyutlarının okuldaki görev süresi değişkenine göre yapılan test ve katılımcıların vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda, 1-5 yıl arası ve görev süresine sahip katılımcıların iş doyum düzeylerinin yeterli, 6-10 yıl arası görev süresine sahip katılımcıların iş doyum düzeylerinin orta, 11-20 yıl üzeri görev süresine sahip katılımcıların iş doyum düzeylerinin yeterli ve 20 yıl ve üzeri görev süresine sahip katılımcıların iş doyum düzeylerinin ise yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin iş doyumu boyutlarından olan içsel ve dışsal iş doyumu boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılığın olup olmadığını saptamak için t testi yapılmıştır. İçsel ve dışsal iş doyum boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan test ve öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde, 1-10 yıl arası (1-5 ve 6-10 yıl arası) mesleki kıdeme sahip katılımcıların iş doyum düzeylerinin yüksek, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcıların iş doyum düzeylerinin yeterli, 11-20 yıl ve 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip katılımcıların iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumu boyutları olan içsel ve dışsal iş doyumu boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için t testi yapılmıştır. İçsel

ve dışsal iş doyum boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan t testi ve öğretmenlerin ankete vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, ön lisans öğrenim durumuna sahip katılımcının iş doyum düzeyi yüksek, lisans sahibi kullanıcıların iş doyum düzeylerinin yeterli, yüksek lisans mezunu katılımcıların iş doyum düzeylerinin orta ve doktora mezunu katılımcıların iş doyum düzeylerinin ise yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumu boyutları olan içsel ve dışsal iş doyumu boyutlarının branş değişkenine göre bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. İçsel ve dışsal iş doyum boyutlarının branş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi ve öğretmenlerin ankette verdikleri cevaplar incelendiğinde, sınıf öğretmeni katılımcıların iş doyum düzeylerinin orta, matematik öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri yeterli, coğrafya öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri yeterli, sosyal bilgiler öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin yüksek, bilgisayar öğretmenlerinin yüksek, biyoloji öğretmenlerinin yüksek, Türkçe öğretmenlerinin yeterli ve diğer branşa sahip öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Yukarıda elde edilen veriler doğrultusunda,

- Öğretmenlerin iş doyumunun yükselmesine olanak sağlayacak bir eğitim ortamının oluşturulması gereklidir.
- Öğretmenlerin gelişimi desteklenmeli ve okul ile ilgili olarak alınacak kararlara daha fazla katılımlarının sağlanması iş doyumu düzeyini artıracaktır.
- İş doyumu dinamik bir süreç olduğundan, insana değer anlayışı eğitimle ilgili politikaların merkezinde yer almalıdır.

KAYNAKÇA

Adams, A. (2000). Hospital nurses job satisfaction, individual and organizational characteristics. *Journal of advanced nursing*, *32*(3), 536–543.

Akdoğan, E. (2002). *Öğretim elemanlarının algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akıncı, Z. (2002). Turizm sektöründe işgören iş tatminini etkileyen faktörler: beş yıldızlı konaklama işletmelerinde bir uygulama. *Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 4, 1-25.

Arseven, D. (2001). *Alan Araştırma Yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntemi, Teknik, İlkeler* (2. Basım). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi.* İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Baycan, F.A. (1985). *Farklı gruplarda çalışan gruplarda iş doyumunun bazı yönlerinin analizi.* Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çakır, Ö. (2001). *İşe bağlılık olgusu ve etkileyen faktörler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çarıkcı, İ., Oksay, A. (2004). Örgütsel yapı ve meslek farklılıklarının iş tatmini üzerindeki etkileri: hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 9(2),* 157-172.

Çekmecelioğlu, H. (2006). İş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarının işten ayrılma niyeti ve verimlilik üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi: bir araştırma. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 8*(2), 153-168.

Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (1999). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış.* İstanbul: Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri.

Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi.* İstanbul: Beta Yayınları.

Ergenç, A. (1981). *İş doyumunun belirleyicisi olarak beklenti algılama tutarsızlığı ve çalışma değerleri.* Yönetim Psikolojisi II, Ankara: TODAİE Yayınları.

Ergin, C. (1997). Bir iş doyumu ölçümü olarak iş betimlemesi ölçeği: uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 12*(39*),* 25- 36.

Fleishman, E.A. (1988). Some new frontiers in personnel selection research. *Personnel Psychology, 41*(4*),* 679-701.

Herzberg, F., Bernard, M. ve Barbara, B.S. (1959). *The motivation to work*. John Viley & Sons, New York.

Hickson, C. ve Oshagbemi, T. (1999). The effect of age on the satisfaction of academics with teaching and research. *International Journal of Social Economics, 26*(4), 537-544.

Izgar, H. (2003). *Endüstri ve örgüt psikolojisi.* No: 19, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Kaptan, S. (1999). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Gazi Yayınları.

Karaca, S. (2001). *İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve bir uygulama.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçük, S. (2014). *Sağlık çalışanlarında iş doyumu ve iş doyumunu etkileyen stres faktörleri: Akdeniz Üniversitesi Hastanesi laboratuvar teknikerleri örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdayı, N. (1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini, iş streslerinin karsılaştırmalı analizi.* Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özer, M.A. (2008). *21. yüzyılda yönetim ve yöneticiler.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.

Robbins, S.P. (1994). *Örgütsel davranışların temelleri.* Eskişehir: Etam Basım ve Yayım A.Ş.

Sabuncuoglu, Z. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Şanlı, S. (2006). *Adana ilinde çalışan polislerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.

Sığrı, Ü. ve Basım, N. (2006). İş görenlerin iş doyumu ile örgütsel bağlılık düzeylerinin analizi: kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 6*(12), 131-154.

Söylemezoğlu, A. (2019). *İş doyumunun duygusal emek üzerine etkisi: Bahçeşehir ve Esenyurt bölgesindeki mevduat bankaları üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.

Sun, H.Ö. (2002). *İş doyumu üzerine bir araştırma.* Uzmanlık Tezi, Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası (TCMB) Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü, Ankara.

Telman, N. ve Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet işletmelerinde liderlik davranışları ile iş doyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 23-45.

Türk, M.S. (2007). *Örgüt kültürü ve iş tatmini.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Weiss, D. J., Dawis R. V., England G. W. & Lofquist L. H. (1967). Manual For The Minnesota Satisfaction Questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation,* No. 22, Minneapolis: University of Minnesota.

Yıldırım, F. (1996). *Banka çalışanlarında iş doyumu ve algılanan rol çatışması ile tükenmişlik arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

BÖLÜM XVII

Siyaset ve Etik: Kavramsal Bir İnceleme

Zeynep EREN[1]

Giriş

Siyaset, günlük dilde kullanımı olumsuz anlamlar çağrıştıran "yüklü" bir terimdir. Geniş halk kitleleri üzerinde etki oluşturan siyaset eyleminin "kirli" olarak algılanması yeni bir olgu değildir. 1775'de Samuel Johnson siyaseti *"dünyada yükselmenin aracından başka bir şey değil"* diye hor görürken, Amerikan tarihçisi Henry Adams, onu *"nefretin sistematik organizasyonu"* olarak özetlemiştir (Heywood, 2007, s. 2). Siyaset kelimesine yüklenen bu olumsuz anlam ve siyasetçinin "yalancılık, hilebazlık, manipülasyon, aldatma" gibi hoş olmayan eylemlerle anılması bir birikimin sonucu olarak değerlendirilse de tüm siyasi yaşamı ve siyasetçileri bu şekilde algılamak "temiz siyaset" düşüncesinde olan siyasilere haksızlık olacaktır.

Her sistem kendi yolsuzluklarını da siyasi etikle bağdaşmayan siyasetçilerini de üretmektedir. Çoğunluğun haklarının ve refahının sağlanmasını amaçlayan bir araç olarak

[1] Doç. Dr., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğtim Bilimleri Bölümü, Sinop/Türkiye, Orcid: 0000-0001-9748-6972, zugurlu@sinop.edu.tr

demokrasi kavramına verilen değer arttıkça siyasetçinin hesap verebilirliği ve siyaset ahlakı giderek daha çok tartışılır olmaktadır. Çağdaş demokrasilerde siyasi partiler, baskı grupları, sendikalar çağdaş demokratik anlayışın vazgeçilmez unsurlarıdır ve toplumun çok yönlü yapısının gerektirdiği sınırlamalarla bağlıdırlar (Mumcu, 1999). Berkman'a (1993) göre yeni toplumsal düzenin değişimi yeni toplumsal düzenlemelere ve yasalara olduğu kadar yeni etik ilkelere de ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Bu süreçte yolsuzluklarla mücadelede etiklik olgusunun kullanılmasına ihtiyaç vardır. Bu yapı içerisinde siyasal yozlaşmalar gibi siyasete ve siyasetçiye yönelik olumsuz algılar da sadece ülkemize ya da yaşadığımız döneme özgü değildir. Sorunun bir sistem sorunu olduğunu da göz önünde bulundurarak bu çalışmada siyaset ve etik ilişkisi siyasal sistem çerçevesinde kavramsal açıdan incelenmektedir. Bu bağlamda siyasal sistemin etikle ve ahlakla ilişkisi ve siyasal ahlakın seçmen, temsilci ve sisyasal parti boyutları ele alınmıştır.

Siyaset Kavramı ve Siyasal Sistem

Siyaset kavramına ilişkin çok sayıda tanım yapılmış olmasına karşın hala üzerinde anlaşılmış tek bir tanım olmaması siyasete farklı açılardan yaklaşılmasından kaynaklanmaktadır. Birbirinin yerine eş anlamlı olarak kullanılan siyaset ve politika kelimelerinin kökeni ve kültürü birbirinden farklıdır (Türköne, 2005). Politika kelimesinin kökeni Latince "Politicus" kelimesidir. Politika (politics), eski Yunan'da "şehir" anlamına gelen "polis" kelimesinden türemiştir. Polis, şehir devletini ve insanların vatandaşı olmaktan gurur duyduğu bir siyasi topluluğu ifade eder. Aristoteles "Politika" adlı eserinde politikayı *"vatandaşların toplumu ve devleti ilgilendiren işlerle ilgili olarak yaptığı her şeydir"* biçiminde tanımlamıştır. İngilizce sözlüklerde politika kelimesi *"geleceği gözeten ve istenen sonucu en kestirme yoldan elde eden yöntem; bir şeyin sonunu akıllıca uyarlamak ve sonuçlandırmak"* biçiminde tanımlanmaktadır. Aynı kökten türeyen Politeia, anayasa veya cumhuriyet; politike, devlet yönetme sanatı, siyaset, devlete ait işler; politikos, devlet adamı; politis, vatandaş anlamında kullanılmıştır.

Siyaset kelimesi ise dilimize Arapça'dan girmiştir. Kelime anlamı olarak "kırbaç", "kamçı", "at terbiyesi", "seyis" anlamlarına gelen bu kelime, Osmanlı döneminde devlet yönetme sanatı anlamında kullanılmıştır. Siyaset kelimesi, özellikle, kamu düzenini sağlamak için devlete karşı işlenen suçlara verilen cezaları da ifade etmektedir. Topkapı sarayında bu cezaların uygulanması için yapılan çeşmeye siyaset çeşmesi, idam cezalarının infaz edildiği yerlere de siyasetgâh adı verilmiştir. Cumhuriyet döneminde; batıda kullanılan politika kelimesi karşılığında, ülke ve devlet yönetimde kullanılan usuller, yöntemler anlamında kullanılan siyaset kelimesi Türk Dil Kurumu'nun Toplumbilim Terimleri Sözlüğünde *"devlet işlerine katılma ve devlet etkinliklerinin biçim, amaç ve içeriğini belirleme işi"* biçiminde tanımlanmaktadır.

Siyaset, genel sosyal kuralların yapılması, korunması ve değiştirilmesidir. Özü bakımından tartışmalı bir kavram olduğunu ileri sürdüğü siyasetin iktidar kullanma, otorite kullanma, kolektif karar alma, kıt kaynakların tahsisi, aldatma ve manipülasyon yapmayı içeren yönlerinin bu tanımla geniş olarak kapsandığını ileri sürer. Siyasetin ne olduğuna ilişkin farklı yaklaşımlar siyaseti (1) hükümet etme sanatı (2) kamusal işler (kamu meseleleri) (3) uzlaşma ve mutabakat (4) iktidarın ve kaynakların dağıtımı olarak ele almışlardır (Heywood, 2007).

Siyasete ilişkin tanımlar genellikle iki taraf, grup, yapı veya birey arasındaki ilişkiyi içerir. Bu iki taraftan biri tüm toplum için bağlayıcı kararlar alma iktidarına ve/veya bu kararlara uygun davranılması için fiziksel kuvvet kullanma güç ve meşru yetkisine sahiptir (Kalaycıoğlu & Sarıbay, 2000, s. 5). Arzulanan bir sonuca ulaşma gücü biçiminde tanımlanan iktidar zaman zaman bir şeyi "yapmaya muktedir" olmaya atıfla kullanılır. French & Raven (akt: Hodgetts, 1999) yasal, ödül, zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik olmak üzere beş farklı güç tipinden bahseder ve etkili yöneticilerin insanları yönetmek için kullanılacak güç tipinin seçiminin ağırlıklı olarak yönetilenlere bağlı olduğunu belirtir (French & Raven, akt: Hodgetts, 1999). Siyasette iktidar başkalarının davranışlarını, onların tercih etmedikleri yönde etkileme gücü olarak ele alınır.

Otorite ise "meşru iktidar"dır. Herhangi bir şekilde zorlama ve manüpülasyondan çok, kabul edilmiş bir itaat ödevine dayanır. Bu anlamda otorite meşruluk veya haklılıkla örtülü iktidardır (Heywood, 2007).

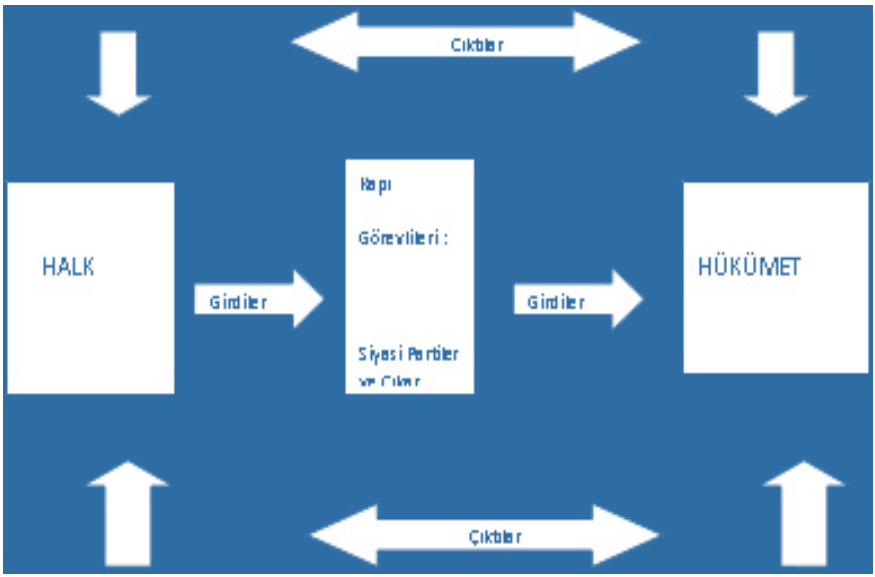
Siyasetçiler açısından bakıldığında toplumun ve bireylerin çıkarlarının gerçekleştirilmesi için kısıtlı olan kaynakların etkin kullanımı söz konusu olduğuna göre gücün kaynağı önem taşımaktadır. Emerson'a göre güç, kaynağa ihtiyaç duyan tarafın bağımlılığında gizlidir. Değiş-tokuş ilişkisindeki taraflardan birini güçlü diğerini güçsüz yapan unsur, taraflardan birinin diğerinin önemsediği ve başka kaynaklardan temin olanaklarının kısıtlı olan kaynağı kontrol ediyor olmasıdır. Kaynağın aktarımında kaynağı kontrol eden taraf dilerse uygun bir koşulda diğer tarafa aktararak ödüllendirebileceği gibi aktarmayarak veya uygun olmayan bir koşulda aktararak cezalandırma gücüne sahiptir. Siyasetçinin gücü de bu kaynak aktarımındaki kontrol edici rolünden kaynaklanır denilebilir. Bu kaynaklar ülke yararına kullanılabildiği gibi partizanca da kullanılabilmektedir. Örneğin hükümetlerin seçim öncesi dönemde genişletici maliye politikası uygulanmasının amacının siyasetçilerin iktisadi büyümeyi hızlandırarak seçmenleri manipüle etmek istemesi buna örnek olarak verilebilir.

Hükümet etme sanatı olarak siyaset bu açıdan bakıldığında *"devletle ilgili olan"* anlamına gelen geleneksel görüştür. Ancak bu bakış açısı siyasetin sadece hükümet tarafından yürütülebilen etkinlikleri kapsadığını ileri sürer. Bu yaklaşım çağdaş siyaset anlayışındaki iş çevreleri, okullar, aileler gibi siyasi olmayan tüm kurumları siyasetin dışında tutar (Heywood, 2007). Dolayısıyla baskı grupları, sivil toplum kuruluşları, lobiler gibi siyaset üzerindeki denetim ve etki güçleri bu tanıma göre siyasetin dışındadır. Çağdaş siyaset ve demokrasi anlayışında bu kurumların siyasetin dışında kalması düşünülemez. Siyasetçinin kararlarının ve davranışlarının ahlaki olup olmaması hizmet sunduğu halk tarafından gözlenmekte ve denetlenmektedir.

Siyasete kamusal işler (kamu meseleleri) olarak bakan yaklaşım kamu yönetimi yaklaşımı olarak özetlenebilir. Örneğin Türkiye gibi yönetim sistemi merkeziyetçi öğeler taşıyan ülkelerde kamunun denetimindeki mali güç, mal ve hizmetlerin dağıtımı, en son kararın başkentte verildiği bir yönetim ağına bağlıdır. Yerel yönetim, seçimle gelinen görevleri de kapsamakta ise de merkeze karşı özerkliğe sahip değildir. Maddi açıdan merkeze bağımlı olan yerel yönetim birimlerinin karar ve eylemleri merkezi yönetimin denetim ve müdahalesine açıktır (Turan, 2000, s. 381). Devletin rolünün yönetim yapısından ötürü oldukça geniş olduğu böyle bir ortamda siyasalar merkezde oluşturulur ve büyük kararlar yine merkezde alınır.

Kalaycıoğlu ve Sarıbay (2005) güce sahip olan grup ve bireyler için kısaca yönetenler ya da siyasi otoriteler derken, yönetenlerin buyruğuna maruz kalan taraf için yönetilenler diyerek siyasetten bahsetmenin minimumda yöneten-yönetilen ilişkisinden bahsetmek olduğunu belirtmiştir. Elbette ki bu tanımlama siyasetin kamu yönetimi alanına da giren yönünü kapsamakla birlikte geniş olarak ele alındığında siyaset, genellikle karmaşık bir yapı içinde çeşitli roller oynayan yönetenler arasındaki ilişkileri, etkileşim ve koalisyonlar biçimindeki yapısal oluşumları, yönetenler arasına katılmaya çalışan, yönetenleri etkileyebilmek için yarış veya mücadele edenleri, siyasi kararları alma sürecini, siyasi kararlara boyun eğme veya eğmemeyi ve politik faaliyetten soyutlanmaya çalışmayı ve tam bir kayıtsızlık veya ilgisizlik içinde bulunmayı da içerebilecek kapsamda bir kavramdır. Nihayet, siyasal sistem yöneten-yönetilen ilişkilerinin oluşturduğu yapı, ilişki ve süreçlerin karşılıklı etkileşimlerinden oluşmuş bir bütün anlamını taşır.

Siyasetteki yozlaşmaları anlamanın yolu öncelikle siyasi düzeni anlamaktan geçecektir. Siyasi sistemi farklı yönleriyle açıklayan pek çok model olmakla birlikte siyasi analizdeki en etkili modellerden biri olan ve Easton (1979, akt: Heywood, 2007) tarafından geliştirilen aşağıdaki model siyasi sistemi anlamayı kolaylaştıracaktır. Modele göre “girdi” ve “çıktı” arasında bir bağlantı vardır (Şekil 1).



Şekil 1: Siyasal Sistem: Bir Sistem Olarak Siyaset

Kaynak: Easton, 1979, aktaran Heywood, 2007

Şekil 1'deki modele göre, siyasi sistemde girdiler, toplumun genel destek ve talepleridir. Talepler de daha yüksek hayat standardı için baskı oluşturmaktan daha fazla istihdam beklentisine ve daha bol refah ödemelerinden azınlık ve birey haklarına daha fazla güvence sağlanmasına kadar uzanır. Destekler ise vergi ödeme, bağlılık sunma ve kamusal hayata katılmaya istekli davranma ile toplumun siyasi sisteme katkı sunması için bir yol oluşturulur. Siyasal yozlaşmanın temel nedeni, siyasal sürecin işleyişinde özel çıkar aksiyomunun geçerli olmasıdır. Modelde siyasal mübadelede temel amaç, çıkarları en üst düzeye çıkarmaktır. Siyasal mübadelede seçmenler kamusal mal ve hizmetlerden elde edecekleri faydayı, siyasal partiler yeniden seçilebilmeyi garantilemek için oylarını, bürokrasi, makam, prestij vb. imkanları koruyabilmek için bütçeyi, çıkar ve baskı grupları da devletten elde edecekleri transfer ya da rantları maksimize etmeye çalışırlar (Aktan, 1992, 1999).

Yukarıdaki modelde yer alan girdilerin bir kısmı bahsedilen grupların taleplerini oluşturmakta ve her grup elde ettiği faydayı maksimum hale getirmeye çalışmaktadır. Çıkar ve baskı gruplarının var oluş amacı da kendi yararlarına uygulamaları örgütlü ya da örgütsüz şekilde artırıcı kararların verilmesini sağlamak olarak özetlenebilir. Modeldeki çıktılar ise siyasa oluşturma, kanun yapma, vergi koyma ve kamu fonları tahsis etmeyi içeren hükümet kararları ve faaliyetlerinden oluşur. Bu çıktılar, sonraki talep ve destekleri şekillendirecek olan geri bildirimler üretirler.

Bu modelin ana fikri, sistemin varlığını sürdürmesi için girdi ve çıktı arasında uyum olması gereği ve siyasi sistemin uzun dönemde dengeye (siyasi istikrara) meyilli olduğudur. Sistem kuramı açısından yorumlarsak, girdi-çıktı uyumunun sağlanması ve çıktının yeniden girdi olarak kullanılması döngüsü, hükümetlerin halkın taleplerine ve desteğine ve bunun için yapılan baskılara neden tepki vermek zorunda olduğunu görmemizi kolaylaştırmaktadır. Ancak modelde kapı görevlileri olarak anılan siyasal partiler ve çıkar gruplarının işlevinin sadece halkın taleplerini hükümete iletmek değil propaganda ve kamuoyu oluşturma yolu ile biçimlendirmek, uzlaştırmak gibi daha karmaşık işlevleri olduğunun da unutulmaması gerekmektedir.

Siyaseti bir uzlaştırma süreci olarak ele alan yaklaşıma göre, siyaset kavramı *"toplumsal sınıflar arasında geçen iktidar mücadelesidir."* Dolayısıyla, siyaset iktidarın ne olduğunu, oluşumunu, kapsamını, doğasını, bireyle ilişkisini ve varlığını sürdürüşünü ele alır. Diğer yönüyle siyaset, *"toplumda düzeni ve birliği sağlamak için, özel çıkarlara karşı genelin ortak iyiliğini gerçekleştirmek için yapılan faaliyettir."* Her ne kadar birbirine karşıt da olsa bu tanımların her ikisi de siyaset kavramının gerçek olan iki yönünü açıklamaktadır. O halde siyaset bu yönü ile çatışma ve iktidar mücadelesinde hem bireyin hem de toplumun hak ve çıkarlarını gözeterek yapılan düzen yaratma etkinliğidir (Çüçen, 2003, s. 315). Her çatışma, görünüşte ne kadar katı ve sert olursa olsun, belirli düzeyde bir uzlaşma ile sonuçlanır. Her siyasal sistem aynı zamanda bir uzlaşma modelidir. Uzlaşma yoksa sistem de

yoktur. Çatışma güçler dengesini ortaya koyar, ödünler ve ayrıcalıklar o dengeye göre paylaşılır ve siyasal sitem oluşur (Kışlalı, 1993).

Sistem kuramına göre sistemi oluşturan alt sistemler birbirini etkiler. Dolayısıyla siyaset saptama ve kaynakların dağılımındaki en üst güç olarak siyaset kurumunda sergilenen siyasal ahlak dışı davranışlar, diğer tüm alt sistemlerde yozlaşmaya yol açar. Ancak unutulmaması gereken bir durum da siyasetin ahlaksal sorunlarının bir kısmının da siyasetin yapısından ve siyasi sistemin doğasından kaynaklandığıdır. Siyasetin ahlak sorunları sadece yolsuzluk yoksulluk çerçevesinde tartışılabilecek kadar yüzeysel olmaktan uzaktır. Alkan (1993), çağdaş siyasetin ahlaksal sorunlarını birey ve kitle, siyasetin profesyonelleşmesi, bilgi toplumu, siyasal partiler, laiklik, idealistler ve komisyoncular, kitle iletişim araçları, ulusçuluk, eşitlik ve özgürlük, bürokrasi, evrensellik, özel alan-kamusal alan biçiminde sınıflandırmıştır. Kamu yönetiminde ahlakilik bilincinin yerleştirilmesi ancak devleti meydana getiren bütün erklerin-yasama, yürütme, yargı- ortak çabasıyla mümkün olabilir. Devleti meydana getiren bütün erklerde etkili olacak etik bir altyapı oluşturulmalı, hesap verme mekanizmalarıyla desteklenip uygulamaya geçmelidir. Devletin bir bütün olarak etik ilkelere bağlı bir şekilde faaliyet göstermesi bekleniyorsa yürütmeyle birlikte yasama ve yargı sisteminde de etik ilkelerin belirlenmesi, etik davranış kodlarının düzenlenip bir an önce yürürlüğe sokulması gerekmektedir. Ancak bu şekilde temiz siyaset, dürüst bürokrasi, açık toplum ideali gerçekleştirilebilir (Yüksel, 2005).

Siyaset ve Etik İlişkisi

Etik, ahlak, deontoloji gibi kavramlar birbirinin yerine kullanılırken siyaset söz konusu olduğunda bu kavramlar siyasilerin yaptıkları yolsuzluklara getirilip dayandırılmakta, konunun siyasi yaşamda etik boyut, standartlar oluşturulması gibi öğeleri eksik kalmaktadır.

Etik sözcüğü eski Yunanca'dan gelmektedir. Etik, geçmiş ve bugüne ilişkin doğru ve yanlış ölçülerinin anlatımı, ahlak ise bir toplumun değerleri, normları ve ilkeleri ile ilgili davranış biçiminin bütünüdür (Pehlivan, 2001, s. 3). Etik, ahlak dairesindeki doğru-yanlış, iyi, kötü ve sorumluluk gibi kavramların sistematikleştirilmesi, savunulması, önerilmesi ve çözümlenmesi ile ilgilenir. Ahlakı bir sistematik olarak ele alan felsefe dalıdır. Ahlak felsefesi olarak da nitelendirilebilecek etiğin üç ana dalı meta-etik, normatif etik ve uygulamalı etiktir (Fieser, 2006, akt: Bayram, 2006, s. 230).

Meta-etik, etik kavramların ve yargıların doğasını sorgular. Yani neyi iyi olarak değerlendirmemiz gerektiğinden çok, "iyi" nin ne anlama geldiğini sorgular (Birnkliey, 1969, akt: Bayram, 2006). Normatif etik ise meta-etik ile uygulamalı etik arasındaki köprü görevini üstlenir. Normatif etik, ahlaki bir yaşama ulaşma yolunda doğruyu yanlıştan, iyiyi kötüden ayırmakta kullanılacak pratik ahlaki standartlara ulaşma çabasıdır. Normatif yaklaşım kapsamında, edinmemiz, öğrenmemiz gereken iyi alışkanlıkları vurgulayan Aristotelesçi erdem etiği, yerine getirmemiz gereken ödevleri ön plana çıkaran Kantçı deontolojik etik ve davranışlarımızın kendimiz ve başkalarını etkileyen sonuçlarıyla ilgili olarak faydacı ya da sonuç etiğini savunan Mill yer alır. Uygulamalı etik ise, normatif etik teorilerinin tartışmalı olan somut sorunlara uygulanmasını ifade eder ve belli somut bir durumda nasıl davranılması gerektiğini ortaya koyar (Cevizci, 2004).

Hem ahlakın hem de felsefesi olarak etiğin siyasetle olan ilişkisinin tartışmalı bir konu olarak kökleri Antik Yunan dönemime kadar uzanmaktadır. Tartışmaların temeli genellikle siyasetin nasıl tanımlandığı ve toplumun siyasi yapısal özelliklerine bağlı olarak değişmektedir. Bayram'a (2006) göre, Antik Yunan site devletlerinin siyasi yapısı gereği o dönemde kamu yararının, ortak iyinin gözetilmesini görev edinmiş bir siyasal oluşumun benimsenmesi erdem etiğini ön plana çıkarmıştır. Erdem etiği, edinilmesi ve öğrenilmesi gereken iyi alışkanlıkları vurgulamaktadır. Orta Çağdaki hâkim öğretide ise siyaset bireysel

vicdan ve ruhun kurtuluşuna yönelik ahlaki ilkeleri yansıtmaktadır. Modern siyaset kuramları meşruluk (yasallık) üzerinde durur ve aralarındaki çatışmaya vurgu yapan bu düşünceye göre *"her zaman meşru ve emirsel olan ahlaki olmayabilir"*. Bu konuda *"yöneticinin eylemine ilişkinin yargının ölçütü amaçlarında yatar"* diyen Machiavelli (2005), siyasal eylemlerin araç ve amaçları arasındaki ilişkiyi formüle etmiştir. Siyaseti toplumun tümüne emretme ve emre itaati sağlayan üstün iktidarı elde etme- elde tutma amacına yönelik teknik biçiminde algılayan bu yaklaşıma bağlı olarak ahlak, bu tekniğin öngörülerinden bağımsız ve çoğu kez onunla çatışan bir alan olarak görülmeye başlanmıştır. Machiavelli'nin (2005) sert, katı, gerektiğinde yalan söylemekten ve zalimlik yapmaktan çekinmeyen yönetici profili siyaseti yerleşik ahlaktan ayırmaya çalışan yönüyle siyaset dünyasını yüzyıllar boyu etkilemiştir (Lord, 2003). Modern anlayışın baskın olduğu günümüzde ise bir iktidar oyunu veya meslek olarak görülen siyaset tanımına göre sonuç etiği vurgusunun ön plana çıktığı belirtilmektedir. Hem deontolojik hem de erdem etiğini dışlayan bu yaklaşımın oldukça etkili olduğu ve siyaset-ahlak ilişkisini sadece amaç-araç ilişkisi çerçevesiyle sınırlandırdığı görülür.

Siyaset ve ahlak arasındaki sorunlu ilişkiyi açıklamada öne sürülen bir model olarak Weber (1996) kendi döneminde söz konusu olan siyasal eylem alanı ile ahlaki alan arasındaki karşıtlığı vurgulayarak her ikisinin de kendine ait bir etik alanı olduğunu iddia eder. Niyet (erek) etiği ve sorumluluk etiği olarak ayırdığı bu iki etik alanından niyet etiği ahlaka daha yakın bir alandır ve bireysel vicdana bağlı olarak görev ne ise onun yapılması demektir. Sorumluluk etiği ise siyasal alana daha yakındır ve istenen sonuçlara ilişkin ne yapmak zorunda olduğumuzla ilgilidir. İlki anlayışı sonuçları dikkate almadan niyet ve ilkelere dayandırır. İkincisi ise eylemlerimizin sonuçlarına ilişkin sorumluluklarımıza dayalı ilkesel bir ölçüt halini alır (Bayram, 2006).

Kymlica (2006, s. 7-8), etik ve siyaset arasında en az iki bakımdan temel bir süreklilik olduğunu ileri sürmektedir. Bunlardan birincisi, etiğin, siyasetin temelini ve sınırlarını oluşturmasıdır. Etik,

insanların birbirlerine devlet üzerinden ya da devleti kurumsallaştırmak için neler yapabileceklerini konusunda sınırlar çizer. Ahlak ve siyaset felsefeleri arasındaki temel sürekliliğin ikinci boyutu, kamusal sorumluluklara ilişkin her değerlendirmenin özel sorumluluklar açısından anlamlı ve onlara yer açan daha geniş kapsamlı bir ahlaki çerçeveye oturması gereğidir. Kamusal sorumlulukların yerine getirilmesinde toplumsal sorunların çözümü noktasında geliştirilen farklı önlemlerden birinin seçilmesi siyasi iktidarın yetkisindedir. Bu önlemlerin seçimi kadar uygulanabilirliği de siyasi iktidar kullanımını ve egemen konumda bulunmayı gerektirmektedir. Hem farklı önerilerin uygulanabilir hale gelmesi hususundaki yarış hem de iktidarın elde edilmesi ve tasarruf edilmesi alanındaki rekabete yönelik eylemler siyasetin evreninde yer almaktadır. Ayrıca siyaset kuramlarında iktidarın dayanakları, insana bakışı ve gücün el değiştirmesini farklı dinamiklere bağlayan liberalizm, sosyalizm, kapitalizm gibi yaklaşımlar temel belirleyiciler olarak görülmelidir (Kışlalı, 1993). Buna ek olarak toplumun gelişmişlik düzeyi de iktidarın eylemleri konusunda bir başka belirleyicidir ve toplumların kendine has özelliklerinin göz önünde bulundurulması gereği vardır (Turhan, 2000). İster örgütlü iktidar, isterse önlemleri uygulanabilir hale getirmek için verilen yarış ve rekabet halindeki unsurları içeren bir faaliyet alanı olsun siyasetle ahlak arasında yakın bir ilişkinin varlığı ve her iki unsurun birbirlerini etkilemeleri söz konusudur (Dursun, 2005, s.18).

Siyaset ve Ahlak İlişkisi: Siyasal Ahlak

Siyasetle ahlak arasındaki yakın ilişki konusunda dayanaklar olduğuna göre bu noktada siyasal ahlakın tanımı ve kapsamı konusu ayrı bir düşünme alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak ahlakın kapsamı yapılmaması istenen davranışlar ile yapılması beklenen davranışlardan oluşur. Bu durum siyasal ahlak için de geçerlidir. Şenel'e göre (1993) siyasal ahlak, siyasal farklılaşma ile ilgili yapıların, kurumların, rollerin, düşüncelerin, eylemlerin; toplumsal yaşamın olanaklı, uyumlu, olumlu, verimli süresini sağlayacağı düşünülen normlardır. Siyasal ahlakın kapsamı

yapılmaması istenen davranışlar, yapılması beklenen davranışlar, kurulu düzene göre kurulu ahlak ve evrensel siyasal ahlak ilkeleri sorunu boyutlarında ele alınabilir.

Siyasal ahlakın yapılmaması istenen davranışlar listesine bakıldığında bu listenin toplumdan topluma değişmesine karşın soyut ve evrensel olarak birkaç ilkenin varlığından söz etmek yanlış olmayacaktır. Örneğin siyasal gerçekliklerin çarpıtılmaması, halkı aldatmamak, kamu yararını kollamak, sınıf, grup ve birey yararlarına kurban etmemek gibi yasaklar sayılabilir. Ancak uygulamada bunların tam aksine davranış örneklerinin çokluğu dikkat çekicidir. Yapılması beklenen davranışlara örnek olarak da siyasal görevlerin yerine getirilmesi, verilen sözlere uyulması, kararların ve eylemlerin hesabının verilmesi vb. gösterilebilir. Ahlakta olduğu gibi siyasal ahlakta da yasaklar yapılması beklenenlerden daha fazladır. Bu dengesizlik toplumsal evrimin ancak yasakları saptayıp (koruyucu etik) yapılması gerekenleri belirleme (kurucu etik) düzeyine ulaşamamış olmasından kaynaklanmaktadır. Üstelik, devletlerin yönetim biçimlerine göre bu içerik değişmekte demokratik bir toplumdaki beklentiler ve yasaklarla monarşik toplumlardakiler farklılaşmaktadır. Toplumsal özelliklerin belirleyici olduğu ve geleneksel yapılardan eklendiğini belirtmek de gereklidir. Dolayısıyla kurulu toplumsal-siyasal düzene göre kurulu siyasal ahlak anlayışının varlığı söz konusudur. Ancak bütün bunlar evrensel anlamda geçerli siyasal ahlak ilkelerinin geliştirilemeyeceği anlamına gelmez. Ağaoğulları'na göre (1993) bu ilkeler günümüz koşullarında demokrasi ve insan hakları ilkeleridir. Siyasetçiler için belirlenecek başarı kriterinin insan haklarına ve demokrasiye saygı çerçevesinde oluşturulması ve bu tür davranışların bir siyasetçi için başarı ölçütü sayılması için toplumsal anlayışın bu yönde yapılandırılması ve bunun sürekli olarak toplum tarafından beslenmesi gerekir. Bunun için demokrasinin tüm kurumlarıyla ve bütün değerleriyle işletilmesi gerekmektedir.

Siyasetin kendine has özellikleri vardır ve bu durum siyasetin ahlak boyutunu da etkilemektedir. Alkan'a göre (1993) siyasetin özünde, ilke olarak ahlaka karşı bir yön bulunmaktadır. Siyaset söz

konusu olduğunda insanlar yöneten ve yönetilen diye ikiye ayrılır. Siyasetin özünü oluşturan bu eşitsizlik ilişkisi ise ahlakın doğasına aykırıdır. Mosca (1939, akt: Turhan, 2000) bunu şöyle açıklamıştır: *"Tüm siyasal organizmalarda bulunabilecek değişmez gerçekler ve eğilimler arasında biri o kadar açıktır ki, en gelişigüzel bir bakışla bile görülebilir. Tüm toplumlarda- çok az gelişmiş ve uygarlığın şafağına ancak ulaşabilmiş toplumlardan en çok gelişmiş ve en güçlü toplumlara kadar-iki sınıf insan ortaya çıkar: Yöneten sınıf ve yönetilen sınıf. Daha az sayıda üyesi olan ilk sınıf, tüm siyasal işlevleri yerine getirir, iktidarı tekeline alır ve iktidarın getirdiği üstünlüklerden yararlanır. İkinci ve daha kalabalık olan sınıf ise ilk sınıf tarafından bazen az çok hukuki, bazen az çok keyfi ve sert biçimde yönetilir ve denetlenir ve öncekine en azından, görünürde varlığını sürdürmek için gerekli maddesel olanakları ve siyasal organizmanın yaşamı için zorunlu olan araçları sağlar."*

Siyasetin bir diğer özelliği toplumdaki çıkarların oluşum ve bölüşüm dinamiklerinde başlıca rolü oynamasıdır. Bu konuda karar vermek siyasetin görevidir. Toplumsal çıkarlar ve bölüşüm yozlaşmaların en çok ortaya çıkma nedenlerinin başında gelmektedir. Siyasetin bir diğer kendine özgü özelliği onun işlevi ile ilgilidir. Ekonomi toplumun üretim, eğitim ise toplumsallaşma süreci ile ilgilenir. Oysa siyaset, toplumun bütünüyle ilgilidir. Bu anlamda, siyaset, toplumun bütünün hedeflerini belirleme ve gerçekleştirme yükünü taşımaktadır. Bu durum, siyasetin, bu işleri yürütmesi anlamına gelmez (Alkan, 1993).

Siyaset toplumdaki farklı işlevlerin yerine getirilmesini gözetir, onların eşgüdümünden sorumludur. Siyasetin ana hedeflerinin bilimsel ve teknik olmaktan çıkıp felsefi olması siyasetle ahlak arasında başka bir kesişme noktasıdır. Son olarak, daha çok uygulama ve beklentilere dayalı olarak dördüncü bir neden vardır. Toplumda ahlaksal konularda bir bozulma ve çözülme varsa bile siyasetin kötü imajına karşın yine siyasetin bir görevi olarak algılanmaktadır. Sonuç olarak siyaset, bir bakıma, ahlak konusunda yapılabilecek iyileştirme hareketlerinin başlangıç noktası olarak görülmektedir.

Bunlar siyasetin özgül ağırlığından kaynaklanmaktadır. Bu anlamda siyasetin ahlak yapısından kaynaklanan sorunları siyasetin günlük yaşamdaki ahlaksızlıkları gibi algılayıp siyasetçilere eleştiri yöneltmek siyasetin saygınlığının haksız yere düşmesine sebep olmaktadır (Alkan, 1993).

Siyasetle ahlakın birbiriyle bağdaşması sorunu görünüşte paradoksal bir durum arz eder. Hem birbirinden ayrılamayan hem de birbiriyle bağdaşmayan iki alanda Poyraz'a (2006) göre paradoks yoktur. Siyasetle ahlakın bağdaşmazlığı ve siyasetle ahlakın birbirinden ayrılmazlığı, Makyevelist tarzda iktidarda kalma siyaseti ile siyaseti erdemli yürütme hareketi arasındaki yaklaşımın farklılığıdır (Poyraz, 2006; Alkan, 1993, s. 24). Toplumumuzda hala Makyevelist tarzda iktidarda kalma siyasetinin yürütüldüğünü söylemek yanlış olmayacaktır. Elbette siyasetin kuralları kendine özgü olarak işler ancak bu durum, içinde bulunduğu toplumda ve evrensel olarak uyulması gereken ilkeleri olamayacağı anlamına gelmez.

Siyasal Ahlakın Seçmen Boyutu

Siyasal ahlakın sadece karar alma mekanizmalarında yer alan temsilci boyutunda ele alınması sorunu bir bütün olarak görmeyi zorlaştıracaktır. Seçmenler oylarını kazandıkları ahlaki değerlere, siyasal partiler ve adaylar hakkında sahip oldukları bilgilere göre vicdanı karşısında kendisini sorgulayarak kullanılır (Keywood, 2007). Bu durum, olması gerekendir. Bilinçli oy kullanan seçmen takım tutar gibi parti tutmaz ve oyunu kullanırken sorumlu davranır. Ancak seçmenin kendi çıkarlarını artırmaya yönelik tavır içinde olması da doğal karşılanmalıdır (Aktan, 1999). Çıkarıyla kullanacağı oy arasında bağlantı kuran seçmenin oyunu çıkarından yana kullanırken vicdanı karşısında kendisini sorgulaması gerekir. Temsilcilerini eleştiren seçmenin eleştirdiği tavırlar içerisinde olması ve temsilcisini kendisinden daha ahlaklı davranışlar içinde görmek istemesi sık rastlanır bir tavırdır. Seçmenlerin oy kullanma sorumluluğunun bilincinde olması demokrasi kültürü gereğidir (Keyman, 2006).

Siyasal Ahlakın Siyasal Parti Boyutu

Siyasal parti, iktidarı seçimle ya da başka yollarla kazanmak için örgütlenen insan topluluğudur (Heywood,2007). Günümüzde temsili demokrasiye dayalı sistemlerde, oy hakkına sahip yurttaşların, seçtikleri temsilcileri aracılığıyla yasaların yapımına ve siyasal kararların alınması sürecine katıldıkları varsayılmaktadır. Anayasamıza göre siyasi partiler demokratik siyasi hayatın vazgeçilmez unsurlarındandır (m.68). Siyasal partiler açısından siyasal ahlak sorunları seçim finansmanı, parti içi demokrasi, demokrasi esaslarına ve ülke çıkarlarına aykırı çalışmama, oy satın alma, partizanlık, patronaj boyutlarında ortaya çıkmaktadır.

Siyasal Ahlakın Temsilci Boyutu

1982 Anayasası'na göre (m. 80) milletvekilleri seçildikleri bölgenin seçmenlerine karşı birebir sorumlu olmayıp, seçim sonrası politikalarında tüm halkı temsil ederler. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na göre Milletvekilleri aşağıdaki yeminle görevlerine başlarlar (Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası, m.7):

"Devletin varlığı ve bağımsızlığını, vatanın ve milletin bölünmez bütünlüğünü, milletin kayıtsız ve şartsız egemenliğini koruyacağıma; Hukukun üstünlüğüne, demokratik ve laik Cumhuriyete ve Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı kalacağıma; Toplumun huzur ve refahı, millî dayanışma ve adalet anlayışı içinde herkesin insan haklarından ve temel hürriyetlerden yararlanması ülküsünden ve Anayasaya sadakatten ayrılmayacağıma; Büyük Türk Milleti önünde namusum ve şerefim üzerine ant içerim."

Milletvekillerinin, yasama dönemi içinde görevlerinde bağımsız olmaları bir ilke olarak benimsenmiştir. Bu çerçevede seçilen temsilci sadece seçildikleri bölgenin değil tüm milletin temsilcisidir. Ancak belli bir bölgeden seçildikleri için genellikle kendi seçmenlerinin isteklerini dikkate alma eğilimi gösterilmesi siyasal ahlak sorunlarındandır. Parlamento görüşmelerinin kural olarak açık olması ve kitle iletişim araçları ile seçmenin temsilcilerin faaliyetlerini yakından izleyebilmesi, belli bir programın

uygulayıcısı olarak seçilen temsilcinin, gelecek seçimlerde tekrar seçilebilme endişesi nedenleriyle seçmen isteklerini dikkate almak zorunda hissetmesine neden olmaktadır.

Sonuç

Siyasetin ahlak sorunları siyasete yüklenen anlam doğrultusunda farklı bakış açıları ile ele alınabilir. Siyaseti tipik yöneten-yönetilen ilişkisi şeklinde ele alan yaklaşıma göre siyasetin kendine has bir ahlak anlayışı vardır ve ahlakın doğasındaki eşitlik, adalet gibi kavramlarla bağdaşmasında sıkıntılar vardır. Siyaset ilişkisi eşit ilişkiye dayanmaz ve adalet terazisi her zaman kamu çıkarlarının tarafına ağır basar. Bu yaklaşıma göre siyasal ahlak dışı tavırlar zaman zaman farklı değerlendirilir ve siyasetçinin kişiler ahlakından farklı davranması doğaldır. Ancak çağdaş siyaset anlayışı demokrasi temeline dayalıdır ve demokrasi halkın egemenliğine dayanır. Siyasiler daha katılımcı ve insan haklarına daha çok önem veren yaklaşımları benimserler. Çağdaş gelişmeler bu yöndedir. Batı ülkeleri siyasetin ahlaki sorunlarına ilişkin karşılaşılan her skandal sonrası sorunun çözümü için adımlar atarak yasal düzenlemeler yapmışlardır. Denetim, saydamlık- hesap verirlik kavramları daha öne çıkmış, tekelciliğin denetim altına alınması ve etik kodların oluşturulması konusu ciddi bir şekilde ele alınarak uygulanmaya başlanmıştır. Kamu yönetiminin etik ilkelere bağlanması ülkemiz açısından önemli bir adım olmakla birlikte, yönetim yapısında yukarıdaki belirtilen noktadan hareketle içeriğine siyasilerin ve üst yönetimin dahil edilmeyişi önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Gerek 25/5/2004 Tarih 5176 No'lu Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması yasasının ilk maddesinde, gerekse kanunu düzenleyen yönetmelikte *"Cumhurbaşkanı, Türkiye Büyük Millet Meclisi üyeleri, Bakanlar Kurulu üyeleri, Türk Silahlı Kuvvetleri ve yargı mensupları ve üniversiteler hakkında bu Kanun hükümleri uygulanmaz"* denilerek milletvekilleri kapsam dışında tutulmuştur. (m.1).

Siyaset ahlakı gündeme geldiğinde genellikle ilk akla gelen yolsuzluklardır. Oysa ki yolsuzluk kavramı, daha çok ekonomik

anlamda kamuyu zarara sokan ve özel çıkar sağlamaya yönelik (rüşvet, ihaleye fesat karıştırma, zimmet, irtikap vb) bazı eylemleri kapsar şekilde kullanılmaktadır. Siyasal yozlaşma, yolsuzluğun ifade ettiği anlamdan daha geniş bir anlama sahiptir. Siyasal yozlaşma, yolsuzluğu da içeren şemsiye bir kavramdır. En geniş anlamda, siyasal karar alma mekanizmasında rol alan aktörlerin (seçmenler, politikacılar, bürokratlar, çıkar ve baskı grupları) "özel çıkar" sağlama gayesiyle toplumda mevcut hukuki, dini, ahlaki ve kültürel normları ihlal edici davranış ve eylemlerde bulunmalarına siyasal yozlaşma adı verilmektedir (Aktan, 1999, s. 52). Siyasal yozlaşmalar sadece ekonomik düzende yer almadığı gibi dünya siyasetindeki pek çok örneğine bakıldığında evrensel bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Yolsuzlukla mücadelede kullanılan bir formül olarak Warren (2006), *Corruption = Monopoly + Discretion – Accountability* formülünü ortaya koymuştur. *Yolsuzluk =(Tekel gücü+Takdir gücü)-Hesap Verirlik* olarak düzenlenebilecek formüle göre yolsuzluklarla mücadele edebilmek için tekel gücünün azaltılması, takdir yetkisini kullanacakların etik değerlerle donatılması için gerekli düzenlemelerin yapılması, etik eğitimi ve karar vericilerin hesap verirliğinin artırılması gerekmektedir. Bunun için eylemlerin daha saydam hale getirilmesi ve etik kurulların işletilmesi bir yöntem olarak kullanılabilir. Buna ek olarak yasalardaki düzenlemeler de yapılmalıdır.

Kamu yönetiminde saydamlığın olmaması yönetsel kusurların ve kural dışı uygulamaların ortaya çıkmasına neden olmakta, bu da beraberinde yolsuzluk olgusunu gündeme getirmektedir. Devlet faaliyetlerinin daha gözlemlenebilir hale gelmesi olarak algılanan saydamlık, devleti topluma karşı daha sorumlu ve hesap verir bir hale getirmenin önemli araçlarından biri olarak görülmektedir (Şalcı, 2007). Siyasal yozlaşmanın sadece ekonomik verilerle ve maddi çıkar elde etmeyle ilgili yönüyle değerlendirilmesi elbette yeterli değildir. Siyasal ahlak sorunu sadece bu yönüyle ele alınamayacak kadar derin bir sorundur. Ancak ekonomik göstergeler her zaman daha somut fikir verirler. Bu anlamda küresel olarak yolsuzlukla mücadele konusunda atılan

adımlarda da ekonomik veriler önemli yer tutmaktadır (Gutterman, 2005). Bu açıdan yolsuzlukla ilgili verilerin toplanması önemlidir.

KAYNAKÇA

Ağaoğulları, M. A. (1993). Siyasal ahlak ve devlet. Türker Alkan, (Ed.). *Siyasal ahlak ve ahlaksızlık* içinde (283-289). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aktan, C.C. (1999). *Kirli devletten temiz devlete,* Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Aktan, C.C. (1992). *Politik yozlaşma ve kleptokrasi: 1980–1990 Türkiye deneyimi,* İstanbul: Alfa Yayınları.

Alkan, T. (1993). *Siyasal ahlak ve siyasal ahlaksızlık.* Ankara: Bilgi Yayınevi.

Bayram, A.K. (2006). Siyasetin ahlakilik problemi, *II. Ulusal uygulamalı etik kongresi, Ankara, ODTÜ Felsefe Bölümü,* (229–235), Bildiriler kitabı, Ankara: ODTÜ Yayınları.

Berkman, Ü. (1993). *Az gelişmiş ülkelerde kamu yönetiminde yolsuzluk ve rüşvet.* Ankara: Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.

Çüçen, A. (2003). *Felsefeye giriş.* Bursa: Asa Kitabevi

Dursun, D. (2005) Siyaset ve ahlak: Gerçeklikle idealin bağdaşmazlığı sorunu. *Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu,* 18-19 Kasım 2005, Sakarya: Sakarya Üniversitesi İdari ve İktisadi Bilimler Fakültesi Yayınları.

Heywood, A. (2007). *Siyaset.* Ankara: Adres Yayınları.

Hodgetts, R. M. (1999). *Yönetim: teori, süreç ve uygulama.* C.Çetin & E.C. Mutlu (Çev. Ed.). İstanbul: Beta Yayınları.

Kalaycıoğlu, E. & Sarıbay, A. Y. (2000). Tanzimat: modernleşme arayışı ve politik değişme. *Türkiye'de politik değişim ve modernleşme* içinde (3-22). İstanbul: Yayınları.

Keyman, F. (2006). Siyasi partilerin örgütlenmesi ve parti içi demokrasi. *Siyasi partiler ve demokrasi uluslarası sempozyumu.* Ankara, Ankara Barosu Yayınları.

Kışlalı, A.T. (1993). *Siyasal çatışma ve uzlaşma.* Anlara: İmge Yayınevi.

Kymlica, W. (2006). *Çağdaş siyaset felsefesine giriş.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Lord, C. (2003). *Modern prince.* Virginia: R.R. Donnelly and Sons.

Machiavelli, N. (2005). *Prens.* İstanbul: Bordo Siyah Dünya Klasikleri.

Mumcu, U. (1999). *Tüm eserleri dizisi*. Ankara: UMAG Yayınları.

Pehlivan, İ. (2001). *Yönetsel, mesleki ve örgütsel etik.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Poyraz, H. (2006) Ahlaksız siyaset, akılsız ahlak. *II. Ulusal Uygulamalı Etik Kongresi Bildiriler Kitabı.* (574-578), Ankara: ODTÜ.

Şalcı, F. (2007). Türkiye'nin dünya mali saydamlık sıralamasındaki yeri ve mali saydamlığa ulaşmış bir ülke olarak Danimarka. *Bütçe Dünyası,*2 (26), web:http://www.butce.org/Html/dergi/26/fsalci.pdf

Şenel, A. (1993). Siyasal ahlak: Kapsamı, açmazları, tipolojisi. Türker Alkan (Ed.). *Siyasal ahlak ve siyasal ahlaksızlık* içinde (257-272). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Turan, Ş. (1993). Tarih boyunca siyasal ahlak. Türker Alkan (Ed.). *Siyasal ahlak ve siyasal ahlaksızlık* içinde (315-337). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Turhan, M. (2000). *Siyaset ve anayasa.* İstanbul: Gündoğan Yayıncılık

Türköne, M. (2005). *Siyaset*. Ankara: Lotus Yayıncılık.

Warren, M.E. (2006) Political corruption as duplicitous exclusion, *PS Online*, http://journals.cambridge.org/

Yüksel, C. (2005). Türk kamu yönetiminde etik mevzuatı değerlendirmesi ve çözüm önerileri. *Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu* (18- 19 Kasım 2005). Sakarya: Sakarya Üniversitesi İdari ve İktisadi Bilimler Fakültesi Yayınlar, 347-360.

BÖLÜM XVIII

Öğrenmeye Yönelik Eğlence Etkinliklerinin Okula Bağlılık ve Öğrenci Memnuniyetine Etkisi

Arzu TUYGUN TOKLU[1]

Giriş

Eğlence yoğun gündeme sahip beraber olan bireylerin birbirleriyle temas kurmasını ve etkileşime girmesini sağlayan keyifli etkinliklerdir. Eğlence, günlük yaşamda olduğu gibi kuruluşlarda da önemli bir işlev görür ve ilave rol davranışı ve biliş, duygu ve fiziksel katılıma yol açan güçlü bir arkadaşlık biçimi olabilir (Müceldili & Erdil, 2016). Bu anlamda eğlence işyerindeki olumlu olgulardan biridir. Sosyal etkinlikler; kişisel başarı zamanlarının tanınması, kutlamalar, mizah, oyun, kişisel gelişim fırsatları, neşe ve buna benzer ilgili diğer etkinlikleri içerir (Grant vd. 2014). Eğlence ve keyif, çocukların ve yaşlı yetişkinlerin

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fındıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, Rize/Türkiye, Orcid: 0000-0003-2041-0747, arzu.tuyguntoklu@erdogan.edu.tr

öğrenmesiyle ilişkilidir. Beyin daha rahat olduğunda ve kurallara daha az bağlı olduğunda eğlence ve mizah ile çocuklarda yaratıcılık uyarılır (Light, 2002). Eğlence ve keyif alma, çocuklar için öğrenme sürecinin doğal ve önemli bir parçasıdır (Lucardie, 2014).

İşyerinde eğlence; eğlenceli etkinlikler, iş arkadaşlarıyla sosyalleşme ve eğlenceye yönelik yönetici desteği olmak üzere birbiriyle ilişkili üç yapı aracılığıyla açıklanabilir (Tews vd., 2014). Eğlence çalışanlarda iş tatminini, bağlılığı, yaratıcılığı, enerjiyi, örgütsel vatandaşlık davranışını, üretkenliği olumlu yönde etkilerden; devamsızlığı, kaygıyı, duygusal tükenmişliği, işten ayrılmayı ve tükenmişliği olumsuz yönde etkiler (Tews vd., 2012). Benzer şekilde içsel pazarlama kapsamında da çalışan memnuniyetini olumlu yönde etkiler.

Müceldili & Erdil (2016) yaptıkları çalışma ile işyerindeki eğlence etkinlikleri, iş arkadaşları ile sosyalleşme ve yönetici desteğinin iş yerinde sorumluluk alma ve işe bağlılığa olan etkisini incelemiştir. Bu çalışmadan esinlenerek bu araştırmada hizmet pazarlamasının bir konusu olan eğlence etkinliklerinin okula bağlılığa, bağlılığın da memnuniyete etkisi üniversite öğrencileri temelinde incelenmektedir. Türkiye'de son yıllarda üniversite sayısının oldukça artmasıyla artık nicelden daha çok nitelikle ilgili hedeflerin geliştirilmesinin odak haline geldiği görülmektedir. Görülebildiği kadarı ile üniversitelerin bu bağlamda akademik olarak yeterince incelenmediği izlenimi oluşmuştur. Varolan bu boşluğun farkındalığını yükseltmede bu çalışma katkı sunabilir. Buna göre öğrenim kalitesi ve öğrenci memnuiyetinin arttırılmasına yönelik yapılacak araştırmalar bu hedeflere ulaşmada taraflara katkı sunabilir. Bir hizmet kuruluşu olan üniversitelerin pazarlama bakış

açısı ile değerlendirilmesi öğrenim çıktılarının iyileşmesinde yardımcı olabilir. Bu çalışmada okuldaki (üniversite) eğlence etkinlikleriyle birlikte öğrencilerin algılanan özerklik desteğinin okula bağlılık ve memnuniyete etkileri incelenmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada, okula yönelik olumlu tutum ve bağlılıklarının olması beraberinde hem okuldan hem de yaşamdan memnun olmalarına yardımcı olabilir. İzleyen bölümlerde kavramsal çerçeve ile teorik temel oluşturulmakta, önerilen model yöntembilim ile sınanarak çalışma sonlandırılmaktadır.

1. Kavramsal Çerçeve

Öğrenci bağlılığı veya ilgisizliğine yol açan süreçleri anlamak için çeşitli teorik modeller önerilmiştir. Burada motivasyonel gelişimin öz sistem modeli (The selfsystem model of motivational development) ve self determinasyon teorisinin (the self-determination theory) en önemli modeller arasında (Christenson vd., 2012) olduğu belirtilmektedir. Bu model, bağlamsal (yani, sosyal bağlamın öğrencilere sıcaklık, yapı ve özerklik desteği sağlama derecesi) ve öz algı (yani, öğrencilerin algılanan yeterliliği, özerkliği ve ilişkili olması) değişkenlerini, bireyin belirli bir aktivite içindeki katılımını teşvik eden veya zayıflatan süreçleri tanımlamak için birleştirir. Self determinasyon kavramı Türkçeye bazı çalışmalarda kendi kaderini tayin gibi kullanılırken bazı çalışmalarda da özerk benlik yönetimi, öz-belirleme, öz-belirleyicilik, kendini belirleme ve özdenetim kavramları ile açıklanmıştır. Self determinasyon davranışı; bireyin biyolojik ve psikolojik özerkliğini, yaşamdaki farklı seçenekler arasından en uygun olana karar verme sürecini içerir (Türkmen Arslan & Özmete, 2015). Buna göre okula bağlılık belirli öncül ve ardılları için self determinasyon teorisinin de dikkate

alınmasını gerektirdiğinden harketle oluşturulan kavramsal modelde konu dikkate alınmıştır.

1.1. Eğlence Etkinlikleri

Öğrenciler için eğitime katılım, notlar, sertifikalar, mezuniyet ve işe giriş gibi yalnızca faydacı sonuçlarla ilgili değildir. Eğitim bir deneyimdir, günlük yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır ve ergenlikten yetişkinliğe gelişimi kolaylaştırmada kritik bir faktördür. Öğrenciler sonuçları güçlü olmasa bile okuldan zevk alabilmelidir. Okul, öğrencilere etkinliklere katılım, gruplar halinde çalışma, oyun zamanlarında eğlenme, geziler ve kamplar, arkadaşlıklar kurma ve geliştirme, okula ait olma ve gurur duygusu geliştirme yoluyla sosyal olarak gelişme fırsatı sağlar (Gilligan, 1998). Okul ayrıca gençleri topluma katkıda bulunabilen vatandaşlar olarak geliştirmede önemli bir sosyal adalet işlevini de sunar (Labaree, 1997). Buna göre okullardaki eğlence etkinliklerinin öğrencilerde okula bağlılığı etkileyebileceği öngörülebilir.

H1. Eğlence etkinlikleri okula bağlılığı etkiler.

1.2. Arkadaşlarla Sosyalleşme

Eğlence etkinlikleri, çalışanların gayri resmi şekilde bağlantı kurmaları için farklı fırsatlar içeren ve genellikle yıl boyunca sunulan sosyal etkinliklerden oluşur (Michel vd., 2019). Çalışanlar eğlenceli ve oyun dolu etkinlikler esnasında etkileşimde bulunduklarında karşılıklı ilgi geliştirerek arkadaşlıklarını güçlendirir. İş yerindeki eğlenceli etkinlikler bileşenlerin birbirine bağlanması gibi iş arkadaşları arasındaki ilişkilerde olumlu sonuçlar ortaya çıkarır. (Tews vd., 2014). Eğlenceli etkinliklere katılım arkadaşlar arasında olumlu ilişkilerin gelişmesine aracılık eder

(Boekhorst vd., 2021). Benzer durum okul arkadaşlığı için de geçerlidir. Birçok gençlik etkinliğinin ekip çalışmasını ve sosyal becerileri geliştirdiğine inanılır. Gençlerin hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmak zorunda oldukları gençlik etkinlikleriyle, sosyal yeterlilikleri geliştiren, başkalarıyla çalışmayı öğrenen ve liderlik becerilerini geliştiren deneyimler elde edilir (Eccles & Templeton, 2002). Buna göre okullardaki eğlence etkinlikleri ile öğrenciler arasında sosyalleşmenin sağlanabileceği ve bunun da okula bağlılığı etkileyebileceği öngörülebilir.

H2. Arkadaşlarla sosyalleşme okula bağlılığı etkiler.

1.3. Eğlenceye Yönelik Yönetici / Akademisyen Desteği

Dış kaynaklar, öğrencilere okul-iş ortaklıkları, saha gezileri, ortaöğretim ve yükseköğretim işbirlikleri gibi başarılarına ve okula devamlarına olumlu katkıda bulunan akademik ve sosyal fırsatlar sunar (D'Amico vd., 1996). Ancak coğrafi olarak uzak kırsal okullarda yaygın olduğu gibi öğrenciler dış kaynaklarda ciddi kısıtlamalara (örneğin sosyoekonomik kısıtlamalar) maruz kaldıklarında, başarı ve devamlılık hedeflerini desteklemek için başka tür kaynaklara güvenmek zorundadırlar (Hardre & Reeve, 2003). Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerinin ilgi alanlarını destekledikleri (davranışlarını kontrol etmek yerine), öğrencilerin okullarında değer bulma olasılıkları yükselirken okulu bırakma niyetlerinin olasılığı da düşer (Vallerand vd., 1997). Sınıfta beslenen geliştirilen motivasyon, öğrencinin okulda kalma kararına önemli ölçüde katkıda bulunan öğrencinin kendi iç kaynağı olarak işlev görebilir. Öğrencilerin okula devam etme veya okulu bırakma niyetlerinin altında yatan motivasyonel etkileri anlamak için umut

vadeden bir teori self determinasyon teorisidir (Hardre & Reeve, 2003).

Self determinasyon teorisi, eğitim sektöründe öğrencilerde öğrenmeye karşı bir ilgi, eğitime değer verme ve kişisel yeteneklere güven geliştirme ile ilgilidir (Deci vd., 1991). Bu teoriye göre, öğrenciler, sınıf içi çabalarının yaşamları için ilginç ve alakalı olduğunu yeterlilikleri ile doğruladığı ve kanıtladığı ölçüde eğitim faaliyetlerine aktif olarak katılırlar. Yeterlilik ve öz-belirleme temel ihtiyaçları, öğrencilerin okula ilgi duyma ve okul ile ilgili değerleri içselleştirme deneyimlerinin altında yatan motivasyonel kaynağı açıklar. İhtiyaçlar olarak, hem yeterlilik hem de öz-belirleme, beslendiğinde bu ilgi, keyif, katılım ve refahı kolaylaştıran enerji verici durumları temsil eder (Ryan & Deci, 2000).

Şefkatli ve destekleyici yetişkinler olarak öğretmenler öğrencilerde temel bir fark yaratabilirler. Bu tür kaliteli ilişkiler, öğrencilerin sahip olabileceği ideal olmayan diğer yetişkin ilişkilerini telafi edebilir. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki bu olumlu ilişkiler öğrencilerin okula bağlılığını artırmaya katkıda bulunabilir (Allen & Vacca 2010). Okul ve onun önemli personeli, bir öğrencinin ve ailesinin yaşamında destekleyici, koruyucu, sırdaş, güven oluşturucu ve bir kaynak olma gibi birden fazla işlevi yerine getirebilir (Gilligan, 1998). Buna göre okullardaki eğlenceye yönelik yönetici / akademisyen desteğinin okula bağlılığı etkileyebileceği öngörülebilir.

H3. Eğlenceye yönelik yönetici / akademisyen desteği okula bağlılığı etkiler.

1.4. Algılanan Özerklik Desteği

Algılanan özerklik, başkaları tarafından kontrol edilmekten ziyade, bireyin kendisinden kaynaklanan eyleme olan ihtiyacını ifade eder. Self determinasyon teorisi, öğretmenlerin öğretim stillerinin yüksek kontrol ile yüksek özerklik desteği arasında değişebileceğini ileri sürer (Ryan & Deci, 2000). Bu teoriye göre, öğrenci bir etkinliği üstlendiğinde bu durum kendini belirleme ve kişisel ilgi duygusuyla ifade edilir (Deci & Ryan, 1985).Öğrencilerin özerkliği destekleyen öğretmenleri olduğunda veya öğrenciler öğretmenlerini nispeten özerkliği destekleyici olarak algıladıklarında, bu öğrenciler nispeten yüksek düzeyde self determinasyona, yeterliliğe ve okul değerine sahip olur. Bu motivasyonel kaynaklar, sınıfta desteklenip beslendiğinde, öğrencilerin okula yüksek düzeyde bağlılık göstermelerini ve mezun olmak için ihtiyaç duydukları motivasyona temel sağlanmış olur (Vallerand vd., 1997). Yani algılanan öğretmen özerklik desteği içsel motivasyon ve okul bağlılığıyla ilişkilidir (Patall vd., 2018). Buna göre öğretmene yönelik algılanan özerklik desteğinin okula bağlılığı etkileyebileceği öngörülebilir.

H4. Algılanan özerklik desteği okula bağlılığı etkiler.

1.5. Okul Bağlılığı

Öz algılar öğrencilerin sosyal çevreyle etkileşimlerine yanıt olarak zaman içinde oluşturdukları kalıcı kişisel kaynaklardır; özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyaç etrafında düzenlenirler. Bu öz algılar, öğrenci bağlılığının en yakın öngörücüleri ve sosyal bağlam ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkilerin aracıları olarak kabul edilir (Skinner vd., 2008).

Birçok öğretmen, ebeveyn ve politikacı için büyük bir endişe kaynağı olan öğrenci bağlılığı, öğrencinin okuma çabasıyla ve dolayısıyla onu oluşturan insanlarla, etkinliklerle, hedeflerle, değerlerle ve yerle bağının veya bağlantısının kalitesi olarak tanımlanır. Öğrenci bağlılığı, öğrencilerin olumlu işlevleri yansıtması bakımından kendi başına önemli bir eğitim çıktısıdır; ancak öğrencilerin notları ve başarıları, refahları, okulu bırakmaları açısından da önemli bir göstergedir (Dupont vd., 2014).

Okula bağlılık; okul ve öğrenme ortamı ile yakınlığı, öğretmenler ve diğer öğrencilerle sosyal bağlılıkları ve okulun diğer müfredat ve müfredat dışı yönlerine katılımları ifade eder. Okul bağlılığı kavramı öğrencinin okulun bir parçası olma hissi, okula karşı olumlu tutum, öğretmenin destekleyici ve şefkatli olma düzeyi, okulda arkadaşlarının varlığı, okulda öğrenme ve başarılı olma motivasyonu, okul kurallarına inanç ve müfredat dışı etkinliklere olan bağlılıktır (Libbey, 2004). Okulda başarı ve ısrarcılık dahil olmak üzere birçok olumlu akademik sonuçla ilişkili olan bağlılık kavramı ayrıntıda davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç bileşene sahiptir (Fredricks vd., 2004). Davranışsal bileşen; kural ve sınıf uyumu, ısrarla ve çabayla öğrenme etkinliklerine katılma, okul ortamındaki sosyal ve akademik fırsatlara katılma ve bunlara katkıda bulunma gibi eylemleri ifade eder. Duygusal bileşen; öğrencinin duruşuna veya tutumuna ve personel, akranları ve öğrenme ortamına ilişkin algısına odaklanır. Hem olumlu hem de olumsuz tepkiler ve değerlendirmeler, beğenme, beğenmeme, ilgi, kaygı ve heyecan gibi bir dizi duyguya neden olabilir. Bilişsel bileşen ise bir öğrencinin kişisel motivasyon, azim ve öz yönetim dahil olmak üzere öğrenme görevlerinin edinilmesi ve ustalaşmasına ne kadar yatırım yapmaya

veya katkıda bulunmaya istekli olduğunu ifade eder (Tilbury vd., 2014).

1.6. Okul Memnuniyeti

Okul memnuniyeti okul yaşamının algılanan kalitesinin öznel, bilişsel değerlendirmesi olarak tanımlanır (Baker vd., 2003). Okul memnuniyeti, öğrencilerin genel yaşam memnuniyetine katkıda bulunur (Huebner, 1994) ve gelecekteki mesleki ve kişilerarası başarının yanı sıra zihinsel ve fiziksel sağlık açısından yaşam memnuniyetini destekler (Lyubormirsky vd., 2005). Bu memnuniyet genel yaşam memnuniyetinin bir alanı olarak, bir öğrencinin günlük yaşamının önemli bir alanının kişisel bir değerlendirmesidir (Elmore & Huebner, 2010).

Okul memnuniyeti çeşitli psikolojik değişkenlerle, kişilerarası davranışla ve genel yaşam memnuniyeti (Huebner, 1994) ile önemli ölçüde ilişkilidir. Okul bağlılığı öğrencilerin öznel refahı ile ilişkilendirilmiştir (Wang & Holcombe, 2010). Aynı şekilde, liseye olan bağlılığın okulda başarıyla ilişkili olduğunu ve aynı zamanda öğrencilerin olumlu duyguları ve yaşam memnuniyetiyle, refahın iki ölçüsüyle de ilişkili olduğu bulunmuştur (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). Buna göre okula bağlılığın okul memnuniyetini etkileyebileceği öngörülebilir.

H5. Okula bağlılık okul memnuniyetini etkiler.

1.7. Yaşam Memnuniyeti

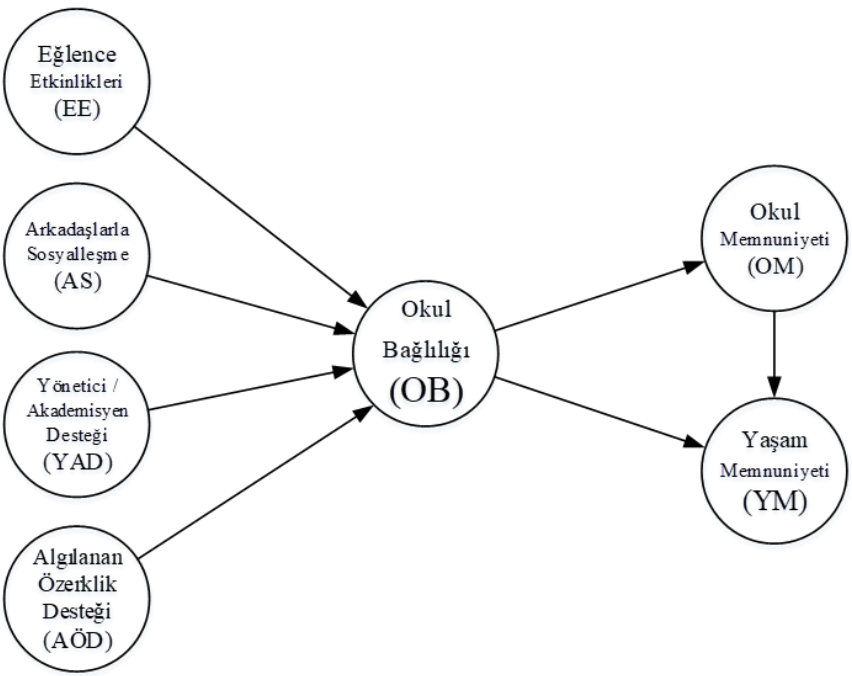
Self determinasyon teorisi, bireylerin üç ihtiyacı olduğunu varsayar: yetkin hissetme veya istenen sonuçları elde edebilme ihtiyacı, özerk hissetme veya kişinin eylemlerinin kökeni ve başkalarıyla ilişkili hissetme ihtiyacı. Teori, bu ihtiyaçlar

karşılandığında motivasyonun artacağını varsayar. (Grolnick vd., 2007). Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarına yönelik destek, herhangi bir eğitim düzeyinde içsel motivasyon, akademik başarı ve yaşam memnuniyet için önemlidir (Diseth vd., 2012). Buna göre hem okula bağlılığın hem de okul memnuniyetinin yaşam memnuniyetini etkileyebileceği öngörülebilir.

H6. Okula bağlılık yaşam memnuniyetini etkiler.

H7. Okul memnuniyeti yaşam memnuniyetini etkiler.

Yukarıda belirtilen hipotezler göz önüne alındığında, çalışma için araştırmacı tarafından önerilen kavramsal model Şekil 1'de gösterildiği gibi görselleştirilebilir.



Şekil 1: Araştırmanın Modeli

2. Yöntembilim

Araştırmanın modeline göre eğlence etkinlikleri, arkadaşlarla sosyalleşme, eğlenceye yönelik yönetici / akademisyen desteği ve öğrencilerin algılanan özerklik desteği okula bağlılığı etkiler. Okula bağlılık da okuldan memnuniyeti ve yaşamdan memnuniyeti etkiler. Önerilen bu modelin sınanması için aşağıda izlenen metodoloji takip edilmiştir.

2.1. Örneklem ve Prosedür

Araştırma yöntemi olarak anket tercih edilmiştir. Çalışma kapsamı Doğu Karadeniz bölgesinde üniversite öğrenimi gören öğrencilerdir. Modeldeki değişkenlerin soruları için literatürde olan güvenilirlik ve geçerliliği doğrulanmış ölçeklerden yararlanılmıştır. Eğlence etkinlikleri için 5 sorulu ölçek Ford, McLaughlin & Newstrom'un (2003) çalışmasından uyarlanmıştır. Arkadaşlarla sosyalleşme için 4 sorulu ölçek McDowell'ın (2004) çalışmasından uyarlanmıştır. Eğlenceye yönelik yönetici / akademisyen desteği için 5 sorulu ölçek Shanock & Eisenberger'in (2006) çalışmasından uyarlanmıştır. Algılanan öğretmenlerin özerklik desteği için 8 sorulu Williams & Deci'nin (1996) ölçeğinden yararlanılmıştır. Okul bağlılığı için 5 sorulu davranışsal bağlılık, 4 sorulu bilişsel bağlılık ve 5 sorulu duygusal bağlılık öğelerini içeren ölçek Reeve'in (2013) çalışmasından uyarlanmıştır. Okul memnuniyeti için 5 sorulu ölçek Nearchou, Stogiannidou & Kiosseoglou'nun (2014) çalışmasından uyarlanmıştır. Yaşam memnuniyeti için ise 5 sorulu Diener, Emmons, Larsen & Griffin'in (1985) ölçeğinden yararlanılmıştır. İlave olarak cinsiyet ve yaş gibi demografik değişkenlerle anket formu sonlandırılmıştır.

Anket formunda sorular 5 Aralıklı Likert tipi şeklinde hazırlanmıştır. Burada katılımcıların sorulara Kesinlikle katılmıyorum (1) ve Kesinlikle katılıyorum (5) arasında değişen 1'den 5'e kadar puan vermeleri talep edilmiştir. Her ölçeğin soruları öncesinde aşağıdaki gibi tipik ön bilgilerle soruların yanıtlanması katılımcılardan istenmiştir. “Okuldaki eğlence etkinlikleri ile ilgili olarak”, “Okul arkadaşları ile sosyalleşme ile ilgili olarak”, “Eğlenceye yönelik yönetici / akademisyen desteği ile ilgili olarak”, “Akademisyen otonomi (özerklik) desteği ile ilgili olarak” aşağıdaki sorulara katılım düzeyinizi 1 ile 5 puan arasında değerlendirir misiniz?

Hazırlanan form anlaşılabilirliğinin ölçülmesi amacıyla ön teste tabi tutulmuştur. Geri bildirim ile anket formuna son şekli verilmiştir. Tablo 1 araştırmada kullanılan ölçekleri ve anket sorularını vermektedir.

Tablo 1: Ölçekler için kullanılan uyarlanmış sorular

Yapı	**Soru**
Eğlence Etkinlikleri (EE)	EE1. Okulda ders başarılarını halka açık şekilde kutlarız (Dönem için ya da sonunda düzenlenen bahar şenliği, hamsi festivali, müzik festivali gibi)
	EE2. Okulda eğlenerek kişisel gelişime yönelik çalışma takımları (ekip) oluşturma faaliyetleri geliştiririz
	EE3. Okulda kişisel gelişim kilometre taşları (hedeflere ulaşma) kabul edilir, onaylanır, takdir edilir.
	EE4. Okulda sosyal etkinlikler yaparız.
	EE5. Okulda eğlenceye yönelik yarışmalar düzenleriz.
Arkadaşlarla Sosyalleşme	AS1. Okul arkadaşlarım ve ben birbirimizle hikâyeler paylaşıyoruz.

(AS)	AS2. Okul arkadaşlarım ve ben birbirimizle şakalaşıyoruz. AS3. Okul arkadaşlarım ve ben okulda sosyalleşiyoruz. AS4. Okul arkadaşlarım ve ben okul dışında sosyalleşiyoruz.
Yönetici / Akademisyen Desteği (YAD)	YAD1. Yöneticiler / Akademisyenler öğrencileri okulda eğlenmeye teşvik eder YAD2. Yöneticiler / Akademisyenler okulda öğrencilerin eğlencesine önem veriyor YAD3. Yöneticiler / Akademisyenler okulu eğlenceli hale getirmeye çalışıyor YAD4. Yöneticiler / Akademisyenler öğrencilerin çalışırken eğlenmesini önemsiyor YAD5. Yöneticiler / Akademisyenler öğrencilerin dersleriyle oyun gibi oynamasını destekliyor
Algılanan Özerklik Desteği (AÖD)	AÖD1. Akademisyenlerimiz bana seçenekler sunar AÖD2. Akademisyenlerimiz bana güven verir AÖD3. Akademisyenlerimiz beni anlamaya çalışır AÖD4. Akademisyenlerimiz beni dikkatlice dinler AÖD5. Akademisyenlerimiz bana saygı gösterir AÖD6. Akademisyenlerimiz beni soru sormaya teşvik eder AÖD7. Akademisyenlerimiz duygularımı paylaşabilmeyi sağlar AÖD8. Akademisyenlerimiz anlaşıldığımı hissettirir
Okul Bağlılığı (OB)	Davranışsal bağlılık soruları (DVB) DVB1. Dersteyken çok dikkatli dinlerim. DVB2. Derslere dikkat ediyorum. DVB3. Derslerde başarılı olmak için çok çalışıyorum. DVB4. Derslere elimden geldiğince çalışıyorum. DBV5. Derslerde sınıf tartışmalarına katılırım Bilişsel bağlılık soruları (BB) BB1. Derse çalışırken öğrendiklerimi kendi deneyimlerimle birleştirmeye çalışıyorum. BB2. Derse çalışırken tüm farklı fikirlerin birbirine uymasını ve anlamlı olmasını sağlamaya çalışıyorum.

	BB3. Derse çalışırken öğrendiklerimi zaten bildiklerimle ilişkilendirmeye çalışıyorum. BB4. Ders için çalıştığım önemli kavramı anlamama yardımcı olacak kendi örneklerimi oluşturuyorum. Duygusal bağlılık soruları (DYB) DYB1. Derste bir konu üzerinde çalıştığımızda kendimi ilgili hissederim. DYB2. Ders eğlencelidir. DYB3. Derste yeni şeyler öğrenmekten keyif alıyorum. DYB4. Dersteyken kendimi iyi hissediyorum. DYB5. Derste bir konu üzerinde çalıştığımızda ben de konuya dâhil oluyorum
Okul Memnuniyeti (OM)	OM1. Bu okulda olduğum için mutluyum. OM2. Kendimi bu okulun bir parçası gibi hissediyorum. OM3. Okulumda kendimi güvende hissediyorum. OM4. Bu okuldaki insanlara kendimi yakın hissediyorum. OM5. Bu okuldaki akademisyenler öğrencilere adil davranıyor.
Yaşam Memnuniyeti (YM)	YM1. Hayatım birçok açıdan ideallerime yakındır. YM2. Yaşam koşullarım mükemmeldir. YM3. Hayattan memnunum. YM4. Şu ana kadar hayatta istediğim önemli şeyleri elde ettim. YM5. Eğer hayatımı yeniden yaşayabilseydim neredeyse hiçbir şeyi değiştirmezdim.

Sonrasında hazırlanan bu anket formu Web tabanlı uygulamaya yüklenerek kolayda örneklemi yöntemi temelinde katılımcı üniversite öğrencilerinin değerlendirmesine sunulmuştur. Örneklem sayısı toplam 104 katılımcıya ulaşıldığında anket sonlandırılmıştır. Tercih edilen analiz yönteminin gücüne güvenerek örneklem bu sayı ile sınırlandırılmıştır. Ancak verilerin incelenmesi sonucunda kalite sorunu yaşayan 4 yanıt iptal edilerek 100 adet veri ile analizler tamamlanmıştır.

2.2. İstatistik Analizler

Tanımlayıcı istatistikler için SPSS istatistik programından yararlanılmıştır. Araştırmanın teorik modelinin sınanmasında ise SmartPLS yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Bu analizin kullanımının ana nedeni analizin az sayıdaki veri ile isabetli sonuçları elde etmesinin yanında veriler için normal dağılıma ihtiyaç duymamasıdır (Hair vd., 2014). Ancak analiz için minimum örneklem sayısı şartının sağlanması gerekir. Minimum örnek sayısı için "en az on katı kuralı"nın (Hair vd., 2014) karşılanması gerekir (Toklu & Ustaahmetoğlu, 2016). Bu şart 100 veri ile rahatlıkla sağlandığından PLS yol modelinin tahmininde örneklem sayısının yeterliliği doğrulanmıştır.

Sırada, ölçüm modeli ile yapısal modelin kontrol edilmesi gerekir. Ölçüm modelinin doğrulanmasında güvenilirlik değişkeni faktör yükleri ile kontrol edilmiştir. Burada içsel tutarlılığın (internal consistency) sağlanması gerekir. Cronbach's Alfa katsayısı ve birleşik güvenilirlik (composite reliability), yakınsak geçerlilik (convergent validity) için ortalama çıkarılan varyans (AVE) ve ayrışma geçerliliği (discriminant validity) için modeldeki yapılar arasındaki korelasyonların hem Heterotrait-Monotrait (HTMT) oranı hem de Fornell-Larcker kriteri aracılığı ile incelenmiştir. Ayrışma geçerliliğinin doğrulanmasında HTMT puanının 0,85 veya altında olması gerekir (Borriello vd., 2022). Bu tekniğin varyans bazlı yapısal eşitlik modellemesinde çapraz yüklemelerin değerlendirilmesinde Fornell-Larcker (1981) kriterine göre daha hassas olduğu (Henseler vd., 2015) belirtilmektedir. Varyans enflasyon faktörü (VIF) yapısal modeldeki çoklu doğrusallığın olup

olmadığını sınamak için kullanılmıştır. Son adımda, yapısal modeldeki yapılar arasında etkiler araştırılmıştır.

3.Sonuçlar

Tablo 2 katılımcıların cinsiyet ve yaşı içeren demografik istatistiklerini vermektedir. Katılımcıların %67'si kadın, %33'ü erkektir. %3'ü 15-18, %90'ı 19-25 yaş aralığında ve %'2si de 25 yaşın üzerindedir. Araştırmanın evreni üniversite öğrencileri olduğundan bu örneklem sınırlı demografik özelliği ile ana kitleyi temsil edebilir.

Tablo 2: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler (N=100)	**f**	**%**
Cinsiyet		
Kadın	67	67
Erkek	33	33
Yaş		
15 - 18	3	3
19 - 25	90	90
25'ten büyük	7	7

3.1. Ölçüm Modeli

Yapısal eşitlik modeli kalitesiyle ilgili olarak kullanılan prosedüre göre, öncelikle modelinin güvenilirlik, iç tutarlılık, yakınsak ve ayırt edici geçerlilikleri hesaplanmıştır. Buna göre faktör yükü 0,700'ün altındaki maddeler (sorular) analizden çıkarılmıştır. Bütün değişkenlerin Cronbach'ın Alpha (CA) değeri, birleşik güvenilirlik değerleri 0,700 sınır değerin üzerinde olduğu için yapıların iç tutarlılığı doğrulanmıştır. AVE değerleri de 0,500 sınır değerinin üzerinde olduğu için doğrulanmıştır. Tablo 3 ölçüm modeli sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3: Ölçüm Modeli Analizi

Yapı / Ölçüm Maddeleri	Faktör Yükü	CA (α)	CR (Rho-A)	CR (Rho-C)	AVE
Eğlence Etkinlikleri (EE)		0,909	0,922	0,931	0,731
EE1	0,800				
EE2	0,877				
EE3	0,856				
EE4	0,866				
EE5	0,876				
Arkadaşlarla Sosyalleşme (AS)		0,904	0,919	0,933	0,776
AS1	0,894				
AS2	0,868				
AS3	0,840				
AS4	0,920				
Yönetici/Akademisyen Desteği (YAD)		0,939	0,973	0,970	0,942
YAD1	0,977				
YAD5	0,964				
Algılanan Özerklik Desteği (AÖD)		0,939	0,948	0,952	0,768
AÖD1	0,817				
AÖD2	0,866				
AÖD3	0,899				
AÖD5	0,914				
AÖD6	0,894				
AÖD7	0,865				
Okul Bağlılığı (OB)		0,943	0,950	0,951	0,663
BB2	0,840				
BB4	0,830				
DVB1	0,807				
DVB2	0,789				
DVB3	0,723				
DVB5	0,726				
DYB1	0,868				
DYB3	0,858				
DYB4	0,828				
DYB5	0,860				

Okul Memnuniyeti (OM)		0,923	0,926	0,943	0,767
OM1	0,883				
OM2	0,914				
OM3	0,810				
OM4	0,929				
OM5	0,837				
Yaşam Memnuniyeti (YM)		0,891	0,896	0,921	0,699
YM1	0,732				
YM2	0,866				
YM3	0,877				
YM4	0,867				
YM5	0,831				

Not: CA = Cronbach'ın Alpha Katsayısı; CR = Composite (Birleşik) Güvenilirlik; AVE = Average Variance Explained

Tüm yapıların HTMT değerleri 0,85 sınır değerinden küçük olduğu için ayrışma geçerliliği doğrulanmıştır. Tablo 4 Heterotrait-Monotrait (HTMT) analizine göre ayrışma geçerliliğini göstermektedir.

Tablo 4: Heterotrait-Monotrait (HTMT) analizi

	AÖD	**AS**	**EE**	**YAD**	**OB**	**OM**	**YM**
AÖD							
AS	0,595						
EE	0,686	0,657					
YAD	0,653	0,442	0,766				
OB	0,472	0,470	0,380	0,419			
OM	0,615	0,571	0,667	0,519	0,483		
YM	0,451	0,437	0,435	0,466	0,578	0,607	

Not: AÖD = Algılanan Özerklik Desteği; AS = Arkadaşlarla Sosyalleşme; EE = Eğlence Etkinlikleri; YAD = Yönetici/Akademisyen Desteği; OB = Okul Bağlılığı; OM = Okul Memnuniyeti; YM = Yaşam Memnuniyeti

Ayrışma geçerliliği ayrıca Fornell & Larcker (1981) analizi ile de incelenmiştir. Burada çapraz değerler aynı satır ve sütundaki değerlerden yüksek olduğu için ayrışma geçerliliğinin bu yöntemle de doğrulandığı görülmüştür. Tablo 5 ortalama ve standart sapma

değerleri ile birlikte Fornell-Larcker kıstaslarına göre ayrışma analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 5: Fornell-Larcker analizi

	Ort	SS	AÖD	AS	EE	YAD	OB	OM	YM
AÖD	2,740	1,2202	**0,876**						
AS	3,050	1,2797	0,544	**0,881**					
EE	2,388	1,2140	0,628	0,597	**0,855**				
YAD	2,045	1,2951	0,602	0,417	0,726	**0,970**			
OB	3,568	1,0394	0,457	0,444	0,371	0,406	**0,814**		
OM	2,488	1,2736	0,566	0,525	0,606	0,486	0,466	**0,876**	
YM	2,744	1,1328	0,412	0,394	0,399	0,430	0,528	0,556	**0,836**

Not: AÖD = Algılanan Özerklik Desteği; AS = Arkadaşlarla Sosyalleşme; EE = Eğlence Etkinlikleri; YAD = Yönetici/Akademisyen Desteği; OB = Okul Bağlılığı; OM = Okul Memnuniyeti; YM = Yaşam Memnuniyeti

Tüm yapıların anlamlılığı için 1000 örnek ön yükleme aracılığı ile deneme yapılmıştır. Sonuç ölçüm modelinin tatmin edici olduğunu doğrulamıştır.

3.2.Yapısal Model

Yapılardaki çoklu doğrusallık durumunu incelemek için VIF değerleri gözden geçirilmiştir. Bu değerler 1,000 ile 2,823 arasında değişmektedir. Bu değerler 5 olan sınır değerinin çok altında olduğundan çoklu doğrusallığın olmadığı doğrulanmıştır. Tablo 6 çoklu doğrusallık istatistiklerini göstermektedir.

Tablo 6. Çoklu doğrusallık istatistikleri (VIF)

	AÖD	AS	EE	YAD	OB	OM	YM
AÖD					1,947		
AS					1,698		
EE					2,823		
YAD					2,310		
OB						1,000	1,277
OM							1,277
YM							

Not: AÖD = Algılanan Özerklik Desteği; AS = Arkadaşlarla Sosyalleşme; EE = Eğlence Etkinlikleri; YAD = Yönetici/Akademisyen Desteği; OB = Okul Bağlılığı; OM = Okul Memnuniyeti; YM = Yaşam Memnuniyeti

Modelin açıklayıcı gücü için R^2 belirleme katsayıları araştırılmıştır. Burada R^2 bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki açıklanabilen varyans oranını gösteren bir değerdir. Buna göre okula bağlılıktaki (OB) değişimi eğlence etkinlikleri (EE), arkadaşlarla sosyalleşme (AS), eğlenceye yönelik yönetici / akademisyen desteği (YAD) ve algılanan özerklik desteği (AÖD) R^2=0,286 (Uyarlanmış R^2=0,256) değeri ile açıklamaktadır. Okul memnuniyetindeki (OM) değişimi okula bağlılık (OB) R^2=0,217 (Uyarlanmış R^2=0,209) değeri ile açıklamaktadır. Yaşam memnuniyetindeki (YM) değişimi okula bağlılık (OB) ve okul memnuniyeti (OM) R^2=0,401 (Uyarlanmış R^2=0,389) değeri ile açıklamaktadır. Buna göre modelin açıklayıcı gücü sırası ile; büyükten küçüğe yaşam memnuniyeti, okula bağlılık ve okul memnuniyeti olarak sıralanabilir.

Modeldeki etkilerin büyüklükleri f^2 etki analizi ile incelenmiştir. f^2 değerleri etki olarak büyük, orta ve küçük, $f^2 \geq 0,35$; $f^2 \geq 0,15$ ve $f^2 \geq 0,02$ şeklinde sınıflandırılmıştır (Cohen, 1988). Bu durumda, okula bağlılığın okul memnuniyetine (OB → OM =

0,277), okul memnuniyetinin yaşam memnuniyetine (OM→ YM = 0,205) ve okul bağlılığının yaşam memnuniyetine (OB → YM = 0,154) etkisi orta seviyedeki etkilerdir. Arkadaşlarla sosyalleşmenin okula bağlılığa (AS → OB = 0,069), algılanan özerklik davranışının okula bağlılığa (AÖD → OB = 0,040), yönetici / akademisyen desteğinin okula bağlılığa (YAD → OB = 0,031) etkisi küçük seviyedeki etkilerdir. Eğlence etkinliklerinin okula bağlılığa etkisi bulunamamıştır.

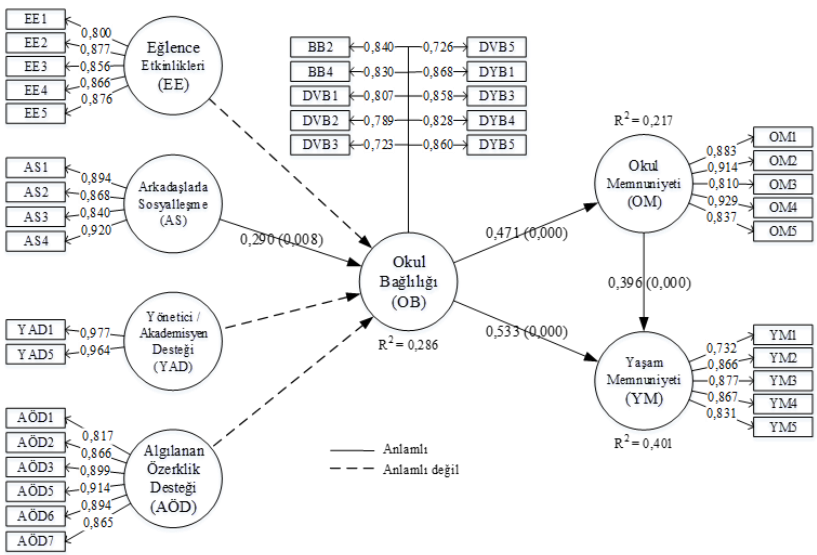
Araştırma hipotezlerinin testinde T-testi kullanılmıştır. Eğlence etkinlikleri (EE) ile okul bağlılığı (OB) arasındaki yol (t=0,858; p=0,391) anlamlı olmadığından H1 hipotezi kabul edilmemiştir. Arkadaşlarla sosyalleşme (AS) ile okul bağlılığı (OB) arasındaki yol (t=2,645; p=0,008) anlamlı olduğundan H2 hipotezi kabul edilmiştir. Eğlenceye yönelik yönetici / akademisyen desteği (YAD) ile okul bağlılığı (OB) arasındaki yol (t=1,474; p=0,141) anlamlı olmadığından H3 hipotezi kabul edilmemiştir. Algılanan özerklik desteği (AÖD) ile okula bağlılık (OB) arasındaki yol (t=1,641; p=0,101) anlamlı olmadığından H4 hipotezi kabul edilmemiştir. Okul bağlılığı (OB) ile okul memnuniyeti (OM) arasındaki yol (t=5,811; p=0,000) anlamlı olduğundan H5 hipotezi kabul edilmiştir. Okul bağlılığı (OB) ile yaşam memnuniyeti (YM) arasındaki yol (t=3,898; p=0,000) anlamlı olduğundan H6 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuçlara göre Tablo 7 yol katsayıları ve hipotez testleri sonuçlarını özet olarak göstermektedir.

Tablo 7: Hipotez Testleri

Hipotez İlişkisi	Yol Katsayısı	t değeri	p değeri	Karar
EE → OB (H1)	-0,114	0,858	0,391	Ret
AS → OB (H2)	0,290	2,645	0,008	Kabul
YAD → OB (H3)	0,226	1,474	0,141	Ret
AÖD → OB (H4)	0,235	1,641	0,101	Ret
OB → OM (H5)	0,466	5,811	0,000	Kabul
OB → YM (H6)	0,343	3,898	0,000	Kabul
OM → YM (H7)	0,396	3,804	0,000	Kabul

Not: AÖD = Algılanan Özerklik Desteği; AS = Arkadaşlarla Sosyalleşme; EE = Eğlence Etkinlikleri; YAD = Yönetici/Akademisyen Desteği; OB = Okul Bağlılığı; OM = Okul Memnuniyeti; YM = Yaşam Memnuniyeti

Araştırma sonucuna göre oluşan revize model Şekil 2'de temsili olarak gösterilmektedir. Anlamlı etkiler düz çizgi, anlamlı olmayan etkiler ise kesikli çizgi şeklindedir. Modelde verilen R^2 değerleri Uyarlanmış R^2 değerlerini ifade eder.



Şekil 2: Güncellenmiş Yapısal Model

4. Tartışma

Bu araştırma ile okuldaki eğlence etkinliklerinin okul bağlılığına etkisi incelenmiştir. İş dünyasında olumlu çıktıların artmasında olumsuzlukların azaltılmasında sonuç veren eğlence etkinliklerinin okullarda nasıl bir sonuç oluşturacağı bu çalışmada bir kavramsal modelle incelenmiştir. Yazar tarafından önerilen model ile eğlence etkinlikleri, arkadaşlarla sosyalleşme, eğlenceye yönelik yönetici / akademisyen desteği ve algılanan özerklik desteğinin üniversite öğrencilerinin okula bağlılığına etkisi ile birlikte okula bağlılığın okul memnuniyetine ve yaşam memnuniyetine etkisi bu model kapsamında araştırılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre eğlence etkinliklerinin okula bağlılığı etkilediği hipotezi desteklenmemiştir. Etkinliklerin eksikliği bu sonucun elde edilmesinde etkili olabilir. Üniversitelerin uygulama anlamında yeterli altyapıya sahip olmaması, üniversite iş dünyası arasındaki etkileşimin istenen seviyede olmaması bunda etkili olabilir. Yoğun çalışma ortamı ile birlikte etkinliklerin başarıyı ödüllendirecek şekilde ele alınması okula bağlılıkta etkili olabilir. Teorik bilgilerin pekştirilmesinde uygulamaların arttırılması ve bu artan uygulamlara eğlence etkinliklerinin monte edilmesi okula bağlılıa etki etki edebilir.Bir bakıma konu deneyimsel pazarlama kapsamında incelenebilir.

Arkadaşlarla sosyalleşmenin okula bağlılığı etkisi desteklenmiştir. Elde edilen bu bulgu literatür (Tews vd., 2014) ile uyumludur. Üniversiteler kampüs yaşamı, farklı demografik özelliklere sahip arkadaş çevresinin etkisi ile öğrencilerin okula bağlılığını etkilemesi beklenen bir sonuç olabilir. Bu zengin arkadaş

ortamı eğlencelerle desteklendiğinde hem akademik hem de kişisel gelişim bağlamında anlamlı hale gelebilir.

Eğlenceye yönelik yönetici / akademisyen desteğinin okula bağlılığını etkilediği hipotezi desteklenmemiştir. Eğlenceyi, eğlenmeyi bir yaşam tarzı ve gelişime katkısını görmemek bu sonucun elde edilmesinde etkili olabilir. Son yıllarda ekonomik türbülans nedeni ile bütçelerin kısılması ilgilileri eskisi kadar etkinliklere destekte rahat davranmamaya yönlendirebilir. Ancak, her ne kadar bütçeler kısıtlı da olsa alternatif kaynakların bulunması da yine yöneticilerin sorumluluğundadır. Yönetici / akademisyenlerin bakış açılarını tekrar değerlendirmeleri yerinde bir karar olacaktır. Önceki nesillere göre Z nesli biraz da hazcı bir nesildir. Bu nedenle eğitim öğretimde eğlencenin belirli ölçüde olması, ilgililerin buna göre konumlanmaları bir gerekliliktir.

Algılanan özerklik desteğinin okula bağlılığı etkilediği hipotezi de desteklenmemiştir. Oysaki kendini özerk hisseden bir öğrencinin hem akademik hem de sosyal olarak gelişiminde katkıları öngörülemez. Sorgulayan, araştıran, akademisyenlerden bu yönde destek bulan öğrencilerin okula bağlılıkları da yüksek olacaktır. Eğitim öğretimin daha şeffaf, paylaşımcı olması bilgi ile donatılmış özgüveni yüksek bireylerin gelişmesine destek olabilir. Araştırmanın yapıldığı yer nüfus yoğunluğunun az ve imkânların sınırlı olması bu sonucun elde edilmesinde etkili olabilir.

Okula bağlılığın okul memnuniyetine ve yaşam memnuniyetine etkisi vardır. Elde edilen bu bulgular literatür (Wang & Holcombe, 2010; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013) ile uyumludur. Yükseköğrenim insan yaşamındaki en özel zamanları içerisinde

barındırır. Bir taraftan meslek sahibi olmak, diğer taraftan güzel anılar biriktirmek bu süreçte elde edilebilecek kazanımlardır. Okula bağlı öğrenciler kişisel gelişimlerinden memnun olan ve geleceğe daha olumlu bakan bireyler olacağı için ülke kalkınmasına da önemli destekler sunacağı açıktır.

Araştırma modelinin açıklama gücünde ilk sırada yaşam memnuniyeti vardır. Okula bağlılık ve okuldan memnuniyet yaşam memnuniyetinin %40,1'ini açıklamaktadır. Bu da yüksek bir değer olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle okula bağlılığın ve okuldan memnuniyetin öğrencilerde geliştirilmesi gerekir. Yapılacak kısa, öz, sonuç odaklı nitel ve nicel araştırmalardan elde edilecek bulgular temelinde iyileştirmeler yapılabilir. Öğrencilere dersler konusunda anketler yapılmakla birlikte bu araştırmanın konularının da göz ardı edilmemesi toplam memnuniyeti geliştirmede yöneticilere / akademisyenlere önemli fikirler sunabilir.

Okula bağlılığındaki değişimi %28,6 değeri ile açıklayan eğlence etkinlikleri, arkadaşlarla sosyalleşme, eğlenceye yönelik yönetici / akademisyen desteği ve algılanan özerklik desteği yeterince büyük bir orandır. Okula bağlılığın geliştirilmesinin sadece öğrenci tarafında değil, aileler, devlet ve toplumla birlikte okulun marka değerine de etkisi vardır. Marka değeri yükselen okula talep artacağı için daha nitelikli öğrenci, bu da daha yüksek çıktının elde edilmesi anlamına gelir.

Okul memnuniyetindeki değişimin %21,7'sini okula bağlılık oluşturmaktadır. Okul memnuniyetine etki eden diğer değişkenlerin de tespit edilip geliştirilmesinin taraflar için bir değer oluşturacağı açıktır. Pazarlama bakış açısı ile memnuniyetin geliştirilmesine

yönelik çalışmaların yapılması önemli bir kaynak olan gençlerin yetkinliklerine artı bir değer oluşturacaktır.

Teorik katkı

Çalışmanın modeli araştırmacı tarafından önerilmiştir. İşyerinde eğlence literatürde yaygın bir şekilde incelenmesine rağmen üniversiteler için bu çalışmanın uyarlanması literatüre farklı bir bakış sunmaktadır. Çalışmada eğitim sektöründe de kullanılan self determinasyon teorisinden destek alınması ile model geliştirilmiştir. Üniversite özelinde yapılan bu çalışma bir hizmet sektörü olan okullara bağlılığı pazarlama bakış açısı ile değerlendirme fırsatı sunmuştur. Marka bağlılığının öncülleri ve ardılları hem markaya hem de hedef tüketiciye anlamlı değerler sunduğu gibi hizmet sektöründe de bunun olması kaçınılmazdır. Her ne kadar araştırmanın evreni kamu üniversiteleri olsa da kamunun hem kendi içinde hem de özel sektör ile rekabette geri kalmaları düşünülemez.

Yönetimsel Katkı

Marka bağlılığı gibi okula bağlılığın da önemli sonuçları mevcuttur. Bu anlamda yönetici ve akademisyenler gelişen teknolojiyi kullanarak öğrencilerle etkileşimlerini geliştirebilirler. Ast/üst, öğretim elemanı/öğrenci ayrımı ortadan kaldırılarak, daha samimi ilişkilerle eğitim öğretimin içine eğlence de katılarak, özerklik tanınarak hizmetin çıktıları maksimize edilebilinir. Mizah duygusunun gücünü kullanarak verilen hizmetin kalitesini arttırmanın günümüz dünyasında daha geçerli olacağı açıktır.

Araştırmanın Sınırları

Araştırma belirli sınırlara sahiptir. Örneklem seçiminde kolayda örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Sınırlı sayıdaki örneklem ile analizin gücüne güvenerek araştırma yapılmıştır. Farklı yerlerde farklı demografiye sahip öğrencilerle yapılacak araştırmalar farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir. Farklı değişkenler kullanılarak üniversitelere yönelik marka çalışmaları yapılabilir. Konu eğitimcileri ilgilendirdiği gibi pazarlamacıları da ilgilendirdiğinden farklı pazarlama değişkenleri ile konu zenginleştirilerek incelenebilir.

Kaynakça

Allen, B., & Vacca, J.S. (2010). Frequent moving has a negative effect on the school achievement of foster children makes the case for reform. *Children and Youth Services Review*, 32 (6), 829-832.

Baker, J.E., Dilly, L.J., Aupperlee, J.L., & Patil, S.A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 206-221.

Boekhorst, J.A., Halinski, M., & Good, J.R.L. (2021). Fun, Friends, and Creativity: A Social Capital Perspective. *Journal of Creative Behavior*, 55 (4), 970-983.

Borriello, A., Massey, G., & Rose, J.M. (2022). Extending the theory of planned behaviour to investigate the issue of microplastics in the marine environment. *Marine Pollution Bulletin*, 179, 113689.

Christenson, S.L., Reschly, A.L., & Wylie, C. (Eds.) (2012). *The handbook of research on student engagement*. New York, Springer. Aktaran: Dupont vd., (2014).

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.

D'Amico, J., Matthes, W., Sankar, A., Merchant, B., & Zurita, M. (1996). Young voices from the rural Midwest. *Journal of Research in Rural Education*, 12 (3), 142-149.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 325-346.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.

Diseth, Å., Danielsen, A.G., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32 (3), 335-354.

Dupont, S., Galand, B., Nils, F., & Hospel, V. (2014). Social Context, Self-perceptions and Student Engagement: A SEM investigation of the self-system model of motivational development (SSMMD). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (1), 5-32.

Eccles, J., & Templeton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Education*, 26, 113-180.

Elmore, G.M., & Huebner, E.S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47 (6), 525-537.

Ford, R.C., McLaughlin, F.S., & Newstrom, J.W. (2003). Questions and answers about fun at work. *Human Resource Planning*, 26 (4), 18-33.

Fornell, C., & Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18 (1), 39-50.

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.

Gilligan, R. (1998). The importance of schools and teachers in child welfare. *Child & Family Social Work*, 3, 13-25.

Grant, A.M., Berg, J.M., & Cable, D.M. (2014). Job titles as identity badges: How self-reflective titles can reduce emotional exhaustion. *Academy of Management Journal*, 57 (4), 1201-1225.

Grolnick, W.S., Farkas, M.S., Sohmer, R., Michaels, S., & Valsiner, J. (2007). Facilitating motivation in young adolescents: Effects of an after-school program. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28 (4), 332-344.

Hair, J.F., Hult, G.T., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2014). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. SAGE, Los Angeles.

Hardre, P.L., & Reeve, J. (2003). A Motivational Model of Rural Students' Intentions to Persist in, Versus Drop Out of, High School. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 347-356.

Henseler, J., Ringle, C.M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modelling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43 (1), 115-135.

Huebner, E.S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6 (2), 149-158.

Labaree, D.F. (1997). Public goods, private goods: the American struggle over educational goals. *American Educational Research Journal*, 34 (1), 39-81.

Libbey, H.P. (2004). Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. *The Journal of School Health*, 74 (7), 274-283.

Light, R. (2002). The social nature of games: Australian pre-service primary teachers' first experiences of teaching games for understanding. *European Physical Education Review*, 8 (3), 286-304.

Lucardie, D. (2014). *The impact of fun and enjoyment on adult's learning. CIEA 2014*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 142, 439-446.

Lyubormirsky, S., King, L.A., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive emotions: Does happiness lead to success?. *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-855.

McDowell, T. (2004). *Fun at Work: Scale Development, Confirmatory Factor Analysis, and Links to Organizational Outcomes.* Unpublished doctoral dissertation. Alliant International University, San Diego, CA.

Michel, J.W., Tews, M.J., & Allen, D.G. (2019). Fun in the workplace: A review and expanded theoretical perspective. *Human Resource Management Review*, 29 (1), 98-110.

Müceldili, B., & Erdil, O. (2016). Finding Fun in Work: The effect of workplace fun on taking charge and job engagement. *12th International Strategic Management Conference, ISMC 2016*, 28-30 October 2016, Antalya, Turkey

Nearchou, F.A., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (2014). Adaptation and psychometric evaluation of a resilience measure in Greek elementary school students. *Psychology in the Schools*, 51 (1), 58-71.

Patall, E. A., Steingut, R.R., Vasquez, A.C., Trimble, S.S., Pituch, K.A., & Freeman, J.L. (2018). Daily autonomy supporting or thwarting and students' motivation and engagement in the high school science classroom. *Journal of Educational Psychology*, 110 (2), 269-288.

Reeve, J. (2013). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology*, *American Psychological Association*, 105 (3), 579-595.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.

Shanock, L.R., & Eisenberger, R. (2006). When supervisors feel supported: Relationships with sub-ordinates' perceived supervisor support, perceived organizational support, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 91 (3), 689-695.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a

larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 765-781.

Tews, M.J., Michel, J.W., & Allen, D.G. (2014). Fun and friends: The impact of workplace fun and constituent attachment on turnover in a hospitality context. *Human Relations*, 67 (8), 923-946.

Tews, M.J., Michel, J.W., & Barlett, A. (2012). The fundamental role of workplace fun in applicant attraction. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 19 (1), 105-114.

Tilbury, C., Creed, P., Buys, N., Osmond, J., & Crawford, M. (2014). Making a connection: school engagement of young people in care. *Child & Family Social Work*, 19 (4), 455-466.

Toklu, İ.T. & Ustaahmetoğlu, E. (2016). Tüketicilerin Organik Çaya Yönelik Tutumlarını Ve Satın Alma Niyetlerini Etkileyen Faktörler: Bir Alan Araştırması. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12 (29), 41-61.

Türkmen Arslan, D., & Özmete, E. (2015). Yetiştirme Yurtlarında Kalan Ve Ortaöğretime Devam Eden Öğrencilerin Self-Determinasyon Davranışları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 15 (35), 53-78.

Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association withacademic success and well-being in varying social contexts. A review of empirical research. *European Psychologist*, 18 (2), 136-147.

Vallerand, R.J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a

motivational model of high school dropout. J*ournal of Personality and Social Psychology*, 72 (5), 1161-1176.

Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47 (3), 633-662.

Williams, G.C., & Deci, E.L. (1996). Internalization of biopsychological values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (4), 767-779.

BIDGE