



e-international
journal of educational research
e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial
Prof. Dr. Erdal Toprakçı

The Moderating Role of Openness to Experience on the Relationship between Conscientiousness, Extraversion and Universal-Diverse Orientation in Counseling Students
Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinde Sorumluluk ve Dışadönüklük ile Evrensellik-Farklılık Yönelimi Arasındaki İlişkide Deneyime Açıklığın Düzenleyici Rolü
Nazmiye Çivitçi (1-15)

Türk Eğitim Sistemindeki Mesleki Güvence Uygulamalarının Okula ve Öğretmenlerin Performansına Etkisi
The Effect of Occupational Assurance Practices on School and the Performance of Teachers in the Turkish Education System
Arzu Engür - Kemal Kayıkcı (16-34)

Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği Geliştirme Çalışması
Development Study of Quantum Learning Environment Scale
Mehmet Altın - Asuman Seda Saracaloğlu (35-49)

Eğitimcilerin Sendikal Örgütlenme Nedenlerinin İncelenmesi
An Analysis on the Reasons for Unionization of Educators
Hüseyin Akar-Ahmet Akın Ersü (50-67)

Relationships between Power Sources, Psychological Empowerment, School Culture and Psychological Climate: A Structural Equation Modeling
Güç Türleri, Psikolojik Güçlendirme, Okul Kültürü ve Psikolojik İklim Arasındaki İlişkiler: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi
Pınar Mert - Mustafa Özgenel (68-91)

Investigation of Change in Reading and Writing Attitudes of Primary School Students
İlkokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Tutumlarındaki Değişimin İncelenmesi
Nida Eminoğlu - Birsen Bağçeci (92-104)

Baş Editor/Editor in Chief

Erdal Toprakçı

Editör Kurulu/Editorial Board

Editör Yardımcıları/Editor Assistants

Mustafa Ersoy

Dil Editörleri/Language Editors

Osman Ferda Beytekin

Ali Sabancı

Aslı Ağıroğlu Bakır

İhsan Topçu

Didem Arlı Koşar

Yazı Ön İnceleme Kurulu

The Board of Manuscript Prereview

Yılmaz Tombul (Ege Üniversitesi)

Niyazi Özer (İnönü Üniversitesi)

Ali Türkdogan (Cumhuriyet Üniversitesi)

Ebru Bozpolat (Cumhuriyet Üniversitesi)

Evren Karataş (Cumhuriyet Üniversitesi)

Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet Üniversitesi)

Didem Arlı Koşar (Hacettepe Üniversitesi)

Hatice Yıldız (Cumhuriyet Üniversitesi)

Mustafa Kışoğlu (Aksaray Üniversitesi)

Esen Altunay (Ege Üniversitesi)

Serkan Buldur (Cumhuriyet Üniversitesi)

Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)

S.Tunay Kamer (Kastamonu Üniversitesi)

Ramazan Alabaş (Kastamonu Üniversitesi)

Muhammed Salman (Kastamonu Ünivers.)

İclal Dağdeviren (Cumhuriyet Üniversitesi)

Gülçin Oflaz (Cumhuriyet Üniversitesi)

Hilal Yücel (Cumhuriyet Üniversitesi)

Murat Arslan (Ege Üniversitesi)

Ayşegül Kadı (Ege Üniversitesi)

Ersin Türe (Erzincan Üniversitesi)

Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Ahmet Üstün (Amasya Üniversitesi)

Ahmet Duman (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

Ali Sabancı (Akdeniz Üniversitesi)

Ali Ünişen (Adıyaman Üniversitesi)

Ali Yakar (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

Bambang Supriyanto (Atma Jaya University)

Betül Çotuksöken (Maltepe Üniversitesi)

Dana Rolison Harwell (University of West Alabama)

Emine Durmuş (İnönü Üniversitesi)

Fatma Köybaşı (Cumhuriyet Üniversitesi)

Faruk Levent (Marmara Üniversitesi)

Hanifi Parlar (İstanbul Ticaret Üniversitesi)

Hasan Şimşek (Bahçeşehir Üniversitesi)

Hasan Demirtaş (İnönü Üniversitesi)

Ioanna Kuçuradi (Maltepe Üniversitesi)

İsmail Kınay (Dicle Üniversitesi)

Kaarina Määttä (University of Lapland)

Kasım Karakütük (Ankara Üniversitesi)

Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)

Kemal Kayıkçı (Akdeniz Üniversitesi)

Ken Reid (Swansea Metropolitan University)

Linda Noel Batiste (Virginia State University)

Lucia Marie Flevares (Ohio State University)

Mark Geary (Dakota State University)

Mehmet Üstüner (İnönü Üniversitesi)

Merih Tekin BENDER (Ege Üniversitesi)

Mesut Saçkes (Balıkesir Üniversitesi)

Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)

Nail Yıldırım (Sütçü İmam Üniversitesi)

Özcan Sezer (İnönü Üniversitesi)

Pigga KESKITALO (Saami University College)

Ruhi Sarpkaya (Adnan Menderes Üniversitesi)

Sanem Tabak (Ordu Üniversitesi)

Süleyman Doğan (Ege Üniversitesi)

Thomas McLaughlin (Gonzaga University)

Uğur Demiray (Anadolu Üniversitesi)

Ümit ŞAHBAZ (Ege Üniversitesi)

Tuncay Öğretmen (Ege Üniversitesi)

Yüksel Kavak (TED Üniversitesi)

Zeki Kaya (Gazi Üniversitesi)

Zeynep Deniz Yöndem (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

e-uead dört ayda bir yayınlanan ticari olmayan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları "e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisine" aittir.

e-ijer is a non-commercial, peer-reviewed, publishing journal three times a year. The authors response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-journal of international educational research"

Abstracting and Indexing



Georgia's Virtual Libr

Social Sciences Full Text (formerly H.W. Wilson)

Wilson Social Sciences Full Text <https://www.galileo.usg.edu/scholar/databases/zwop/?Welcome>

OAJSE Open Access Journals
Search Engine
An Open Access E-Journal Search Portal

<http://www.kkhsou.in/library/oajse/subjects/education.html>



<https://search.crossref.org/?q=1309-6265&publication=e-International+Journal+of+Educational+Research>



Current Index to Journals in Education (CIJE)

<https://www.worldcat.org/search?q=n2%3A1309-6265&qt=advanced&dblist=638>



<https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=taranan-dergiler&harf=E#>



<https://www.scilit.net/journals/2399980>



<http://sijfactor.com/masterlist.php?area=all&country=in&ord=sjif&page=59>

Editörden

Pandemi bütün bir hayatı olumsuz etkiledi. Bu yüzden Ağustos 2020 sayısını çıkarmada zorlansak da çok şükür yine birlikteyiz.

*Dergimizin bu sayısında şunlar var: Birinci olarak, deneyime açıklığın, sorumluluk ve dışadönüklüğün evrensellik-farklılık yönelimi üzerindeki olumsuz etkilerini azaltarak bir tampon işlevi sergilediği tespitinde bulunan **Çivitçi**'ye ait "Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinde Sorumluluk ve Dışadönüklük ile Evrensellik-Farklılık Yönelimi Arasındaki İlişkide Deneyime Açıklığın Düzenleyici Rolü" isimli makale vardır. İkinci olarak, işin niteliğinin mesleki güvence ile değil, kişinin sahip olduğu iş ahlakı ile ilgili olduğu düşünülmekle birlikte mesleki güvencenin olması gerektiği, mesleki güvencenin olmamasının psikolojik baskı yaratacağı, mesleki güvencenin sağlıklı performans değerlendirmesi ile birlikte olması gerektiği, mesleki güvencenin kaygıyı azalttığı ve çalışanların barış ve huzur ortamında çalışmasına katkıda bulunduğunu saptayan **Engür ve Kayıkçı**'nın "Türk Eğitim Sistemindeki Mesleki Güvence Uygulamalarının Okula ve Öğretmenlerin Performansına Etkisi" adlı makaleleri vardır. Üçüncü olarak, **Mehmet Altın ve Saracaloğlu**'na ait "Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği Geliştirme Çalışması" adlı çalışma vardır. Araştırmacılar, geliştirdikleri ölçeğin Kuantum Öğrenme Çevresi ile ilgili farklı araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabileceği önerisinde bulunmaktadır. Dördüncü olarak, eğitimcilerin sendikaya üye olmama nedenleri ile ilgili olarak; sendikaların siyasi ve ideolojik yapıya sahip olmaları, çalışanların haklarını tam olarak koruyamamaları ve etiketlenme korkusu gibi görüşleri saptayan **Akar ve Ersü**'ye ait "Eğitimcilerin Sendikal Örgütlenme Nedenlerinin İncelenmesi" isimli makale vardır. Dördüncü olarak, Araştırmalarının sonucunda okul kültürünün psikolojik iklim ve psikolojik güçlendirmeyi etkileyen önemli bir faktör olduğunu saptayan **Mert ve Özgenel**'e ait "Güç Türleri, Psikolojik Güçlendirme, Okul Kültürü ve Psikolojik İklim Arasındaki İlişkiler: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi" isimli makale vardır. Son olarak, yaptıkları etkinliklerin ilkökul öğrencilerinin okuma ve yazma tutumu üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu gösteren **Eminoğlu ve Bağçeci**'nin "İlkokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Tutumlarındaki Değişimin İncelenmesi" isimli çalışması vardır.*

E-UEAD'ın yayına hazırlanması sürecinde emeği geçen dergi çalışanı, yazar, hakem ve diğer ilgililere teşekkürlerimi sunuyor, pandeminin ve etkilerinin çabucak kaybolmasını diliyorum.

Birlikte daha nice zamanlara...

Prof. Dr. Erdal Toprakçı

Editorial

The pandemic has negatively affected a whole life. Therefore, even though there are obstacles in publishing the August 2020 issue, thank God we are together again.

*The contents in this number of our journal are as follows: First, there is a study under the title of "The Moderating Role of Openness to Experience on the Relationship between Conscientiousness, Extraversion and Universal-Diverse Orientation in Counseling Students" by **Çivitçi**. The results of this study show that openness to experience has a moderating role in reducing the negative effects of conscientiousness and extraversion on the the Universal-Diverse Orientation. Second, there is a study under the title of "The Effect of Occupational Assurance Practices on School and the Performance of Teachers in the Turkish Education System" by **Engür and Kayıkçı**. According to results of the research, the quality of the work is not related to professional assurance, but to the work ethic that the person has, but there should be professional assurance, the absence of professional security will create psychological pressure, professional security should be accompanied by a healthy performance assessment, professional security reduces anxiety and contributes to the employees to work in an environment of peace and tranquility. Third, there is a study under the title of "Development Study of Quantum Learning Environment Scale" by **Mehmet Altın and Saracaloğlu**. They suggest that the scale can be used as a data collection tool in different studies on Quantum Learning Environment. Fourth, there is a study under the title of "An Analysis on the Reasons for Unionization of Educators" by **Akar and Ersü**. They determined that the political and ideological structure of unions, the failure to fully protect the rights of employees and the fear of being labeled were highly emphasized under the theme of why educators do not become members of unions. Fifth, there is a study under the title of "Relationships between Power Sources, Psychological Empowerment, School Culture and Psychological Climate: A Structural Equation Modeling" by **Mert and Özgenel**. As a result of the research they found that school culture is an important factor affecting psychological climate and psychological empowerment. Finally, there is a study under the title of "Investigation of Change in Reading and Writing Attitudes of Primary School Students" by **Eminoğlu and Bağçeci**. They determined that their activities have a significant effect on primary school students' reading and writing attitudes.*

I thank to the journal employees, authors, reviewers and all the others who have contributed to the preparation process of this issue. I hope that the pandemic and its effects quickly disappear.

Together to many more times...

Prof. Dr. Erdal Toprakçı

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial

Prof. Dr. Erdal Toprakçı /vi-vii

The Moderating Role of Openness to Experience on the Relationship between Conscientiousness, Extraversion and Universal-Diverse Orientation in Counseling Students

Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinde Sorumluluk ve Dışadönüklük ile Evrensellik-Farklılık Yönelimi Arasındaki İlişkide Deneyime Açıklığın Düzenleyici Rolü

Nazmiye Çivitçi (1-15)

Türk Eğitim Sistemindeki Mesleki Güvence Uygulamalarının Okula ve Öğretmenlerin Performansına Etkisi

The Effect of Occupational Assurance Practices on School and the Performance of Teachers in the Turkish Education System

Arzu Engür - Kemal Kayıkçı (16-34)

Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği Geliştirme Çalışması

Development Study of Quantum Learning Environment Scale

Mehmet Altın - Asuman Seda Saracaloğlu (35-49)

Eğitimcilerin Sendikal Örgütlenme Nedenlerinin İncelenmesi

An Analysis on the Reasons for Unionization of Educators

Hüseyin Akar-Ahmet Akın Ersü (50-67)

Relationships between Power Sources, Psychological Empowerment, School Culture and Psychological Climate: A Structural Equation Modeling

Güç Türleri, Psikolojik Güçlendirme, Okul Kültürü ve Psikolojik İklim Arasındaki İlişkiler: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi

Pınar Mert - Mustafa Özgenel (68-91)

Investigation of Change in Reading and Writing Attitudes of Primary School Students

İlkokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Tutumlarındaki Değişimin İncelenmesi

Nida Eminoğlu - Birsan Bağçeci (92-104)

The Moderating Role of Openness to Experience on the Relationship between Conscientiousness, Extraversion and Universal-Diverse Orientation in Counseling Students

Prof.Dr. Nazmiye Çivitci
Pamukkale University-Turkey
ncivitci@pau.edu.tr

Abstract:

The aim of this study is to examine whether there is a moderating role of openness to experience in the relationship between the Universal-Diverse Orientation (UDO), and the conscientiousness and extraversion of counseling students. The study was conducted with 377 counseling undergraduate students attending a public university in the west of Turkey. Adjective Based Personality Scale and Short Form of the Miville-Guzman Universality-Diversity Scale were used to collect data of the study. The moderating effects of openness to experience in the relationship between conscientiousness and extraversion, and UDO was examined by Baron and Kenny's (1986) moderating model. Regression analysis procedures based on this moderating model were used. The findings of the study indicated that openness to experience had a moderating role in the relation between their UDO, and conscientiousness and extraversion. As a result, the findings of the present study highlights that openness to experience has a moderating role in reducing the negative effects of conscientiousness and extraversion on the UDO.

Keywords: Universal-diverse orientation, personality traits, openness to experience conscientiousness, extraversion



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 11, No: 2, 2020, pp. 1-15**

DOI: 10.19160/ijer.776966

Gönderim : 2020-07-07
Kabul : 2020-09-11

Suggested Citation

Çivitci, N. (2020). The moderating role of openness to experience on the relationship between conscientiousness, extraversion and universal-diverse orientation in counseling students, *E-International Journal of Educational Research*, Vol 11, No 2, 2020, pp. 1-15, DOI: 10.19160/ijer.776966

INTRODUCTION

It is important that the societies gaining more and more pluralism are reflected in the counseling area. In recent years, it has been observed that the effects of pluralism have increased in counseling theories and practices, and multicultural issues such as the attitudes of counselors towards differences and the ability to work with clients from different cultures have been the focus of attention. The necessity of working with diverse clients is based on the acceptance and awareness of the similarities and differences among people (Yeh & Arora, 2003). As Vontress (1988) has also underlined, process counselors are required to accept and respect the cultural diversities for an effective therapeutic relationship along with allying to the similarities of being a human that clients bring to the counseling process (as cited in Ponterotto, 2008, p.124). Counselors need to be sensitive to the collective perceptions and experiences of the clients as well as to their individual perceptions and experiences (Trusty, Davis & Looby, 2002). In this regard, Universal-Diverse Orientation (UDO) that "reflects the attitudes of awareness and acceptance toward the similarities and differences among people" (Miville et al., 1999, p.291), gains importance. The studies indicate that UDO has a positive correlation with empathy (Miville et al., 2006), ethno cultural empathy (Wang et al., 2003), the self-perceived multicultural counseling competence (Constantine et al., 2001) and a negative correlation with dogmatism and homophobia (Miville et al., 1999). Some interesting findings have also been revealed in the research studies examining how UDO influences counseling process. For instance, a study by Stracuzzi, Mohr and Fuertes (2011) shows that counselors' UDO is positively associated with their perceptions of gay and bisexual male clients regarding the working alliance, session depth, and session smoothness. In the same vein, another research (Harbin, 2004) reveals a negative correlation between the counselors' UDO and their countertransference reactions including anger and anxiety toward clients with different racial origins. Based on the research findings above, it can be said that UDO has a crucial role for the therapeutic effectiveness of the counselors and promoting effective relations especially with the diverse clients. Given the role of UDO in therapeutic efficacy, understanding the factors contributing to the UDO of counselors gains more importance.

Another variable that plays an important role in the effectiveness of the counseling process is the personality traits of the counselors. Counselor educators heavily emphasize the role of counselors' personality traits in the effectiveness of counseling. It is even reported that the personality traits of counselors are more influential than the theories and techniques they use in their relations with the clients (Crews et al., 2005). It is observed that the personality which plays a significant role in the therapeutic efficacy of the counselor is also a factor contributing to the UDO. Some previous studies demonstrate that UDO is positively correlated with openness to experience (Thompson, Brossart, Carlozzi & Miville, 2002; Strauss & Connerley, 2003; Han & Pistole, 2017), agreeableness (Strauss & Connerley, 2003; Han & Pistole, 2017); and healthy attributes of personality (Roberts, Laux, & Burck, 2005). Openness to experience particularly stands out as a strong predictive of UDO (Thompson et al., 2002; Strauss & Connerley, 2003; Han & Pistole, 2017). Openness to experience can be identified as the disposition toward curiosity, cultural sophistication, intelligence flexibility and openness to new feelings and ideas (Chamorro-Premuzic, 2007). Individuals open to experience have a wide range of interests (Rolland, 2002, p. 8), a high level of intellectual interests and aesthetic sensitivity (Chamorro-Premuzic, 2007) and they are not conservative (Kail & Cavanaugh, 2008). Furthermore, the related literature points out that openness to experience is negatively correlated with prejudice (Ekehammar & Akrami, 2003; Flynn, 2005; Ekehammar & Akrami, 2007) and positively correlated with positive attitudes toward immigrants (Gallego & Pardos-Prado, 2013), multicultural counseling competency (Moore-Thomas, 1998), intercultural sensitivity (Aydin & Şahin, 2017) and attitudes toward equal opportunities for immigrants (Ackermann & Ackermann, 2015). All these characteristics of openness to experience refer to the positive attitudes toward diversity;

and clarify that openness is a strong predictor of UDO. In addition, findings from the research conducted by [Dinesen, Klemmensen and Norgaard \(2016\)](#) show that openness to experience contributes positively to the attitudes toward migrants by reducing the influence of factors such as cultural and economic threats on the attitudes toward migrants. This finding also reveals the indirect effects along with direct effects of openness to experience on attitudes toward diversity. Positive effects of openness to experience on the attitudes toward diversity make it more valuable for the counselors. In the counseling process, openness to experience is considered as an essential dimension for the counselors' ability to deal with the differences such as gender and race ([Leong & Bhagwat 2001, p. 258](#)).

As another component of the personality, conscientiousness refers to self-discipline, responsibility, competence, order, leadership ([Chamorro-Premuzic, 2007, p.27](#)), being hardworking, ambitious and persevering ([McCrae, & Costa, 1987](#)). Among personality dimensions, it is the most related factor with the academic and job performance ([McCrae, 2004](#)). Although conscientiousness has positive contributions to the academic and work performances, it cannot be said that it positively affects the attitudes toward diversity. The research on the relationship between the conscientiousness and attitudes toward diversity indicates a positive correlation between conscientiousness and negative attitudes toward the immigrants ([Gallego & Pardos-Prado, 2013](#)); and between conscientiousness and the attitudes toward equal opportunities for immigrants ([Ackermann & Ackermann, 2015](#)). Moreover, conscientiousness is not considered as a personal trait promoting positive attitudes toward diversity as it is not associated with UDO ([Thompson et al., 2002](#); [Strauss & Connerley, 2003](#)) and intercultural sensitivity ([Aydin & Şahin, 2017](#)).

Extraversion is the other personality trait that was addressed in the current research. The main characteristics of extravert individuals are warmth, assertiveness, positive emotions, excitement seeking and social dominance ([Chamorro-Premuzic, 2007, p.27](#)). When compared to those of open and conscientious individuals, the attitudes toward diversity of extraverts are more controversial. As extraversion is not linked to UDO ([Thompson et al., 2002](#), [Strauss & Connerley, 2003](#)) and intercultural sensitivity ([Aydin & Şahin, 2017](#)), it does not have strong effects on the attitudes to diversity. However, it is remarkable that extraversion is related ([Carney, Jost, Gosling & Potter, 2008](#); [Gerber, Huber, Doherty, Dowling & Ha, 2010](#)) to negative attitudes toward immigrants ([Gallego & Pardos-Prado, 2013](#)) and conservatism which refers to the acceptance of inequality ([Hirsh, Young, Xu & Peterson, 2010](#)).

Among personality traits, openness to experience holds the most consistent and powerful positive relations with the attitudes toward diversity. In contrast to openness to experience, conscientiousness and extraversion are observed to be negatively related with the attitudes toward diversity. Given the strong relationship between the attitudes toward diversity and openness to experience, it is expected that openness functions as a buffer by reducing the negative effects of conscientiousness and extraversion on the UDO. In other words, it is foreseen that openness to experience will play a moderating role for the relationship between the UDO, and conscientiousness and extraversion. The aim of the current study is to examine whether there is a moderating role of openness to experience in the relationship between the UDO, and the conscientiousness and extraversion of counseling students.

METHOD

Participants

The present study was conducted with 377 counseling undergraduate students attending a public university in the west of Turkey. The students voluntarily participated in the study. 109 of the participants were males (29%) and 268 of them were females (71%), and their ages varied between 18 and 25 ($M=20.38$, $SD= 1.75$).

Measures

The Miville-Guzman Universality-Diversity Scale- Short Form: The Miville-Guzman Universality-Diversity Scale- Short Form (M-GUDS-S) developed by Fuertes et. al. (2000) was adapted to Turkish by Çivitci (2014). As a Likert-type scale, M-GUDS-S involves 15 items. M-GUDS-S includes three sub-scales called Diversity Contact, Relativistic Appreciation and Comfort with Differences. Exploratory Factor Analysis was performed to specify the construct validity of the Turkish version of M-GUDS-S; and a three-factor construct was found. This three-factor construct was supported by Confirmatory Factor Analysis (CFA). Based on CFA, fit indexes were calculated as RMSEA = .055, GFI = .94, AGFI = .92, CFI = .96, NFI = .93 and NNFI = .95. Criterion-related validity of M-GUDS-S was tested through Multicultural Personality Scale. The scores from both of the scales were correlated significantly and positively. In the reliability study of M-GUDS-S, Cronbach Alpha coefficient was found to be .75 for the total score; test re-test reliability coefficient was also found as .92 for the total score. Cronbach Alpha coefficient obtained in the current study was .78 for the total score.

Adjective-Based Personality Scale (ABPS): It was developed by [Bacanli, Ilhan and Aslan \(2009\)](#) based on the Five Factor Theory. ABPS, a Likert-type scale, consists of 40 items which are antonym pairs of adjectives. Findings of the factor analysis indicated a five-factor structures; which are Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, Emotional Stability and Openness to Experience. Five factors account for 52.63% of the total variance. To test the concurrent validity of the ABPS, Sociotrophy Scale, Reaction to Conflicts Scale, Negative-Positive Emotion Scale and Trait Anxiety Inventory were employed. Significant correlations were found between the factors of the ABPS and these scales. The reliability of ABPS was tested via the analyses of test-retest and Cronbach Alpha coefficient. Reliability coefficients for each sub-scale figured out through test-retest analysis were computed as .85, .86, .71, .85 and .68 for Extroversion, Agreeableness, Conscientiousness, Emotional Stability and Openness to Experience. For those five factors, Cronbach Alpha coefficients were .89, .87, .88, .73 and .80 respectively. Cronbach Alpha coefficients obtained in the current study were .89 for Extraversion .80 for Conscientiousness and .77 for Openness to Experience.

Data Analysis

The moderating effects of openness to experience in the relationship between conscientiousness and extraversion, and UDO was examined by Baron and Kenny's (1986) moderating model. Regression analysis procedures based on this moderating model were used.

Procedure

Data collection tools of the study were administered to the participants by the researcher in the classroom. The participants were informed about the purpose of the study and the confidentiality of the data gathered. The participants took part in the study on a voluntarily basis.

FINDINGS

Descriptive statistics and bivariate correlations for all variables are reported in Table 1. As shown in Table 1, there are significant correlations between all variables. Additionally, Kurtosis and Skewness values indicate normally distributed data.

Table 1:

Correlation and descriptive statistics of all variables in the study

	1	2	3	4
1.UDO	-			
2. Conscientiousness	.11*	-		
3. Extraversion	.35**	.36**	-	
4. Openness	.59**	.35**	.68**	-
Mean	71.39	37.02	46.02	43.79
SD	7.48	6.81	8.86	6.48
Skewness	-.37	-.98	-.48	-.61
Kurtosis	.06	1.01	-.02	.36

** p<0.01 * p<0.05 UDO: Universal-Diverse Orientation

To examine the moderating effects of openness to experience on the relationship between conscientiousness and extraversion, and UDO, hierarchical multiple regression procedures suggested by [Baron and Kenny \(1986\)](#) were applied. For predictor variables (conscientiousness and extraversion) z-scores were used to minimize multicollinearity problems between the interaction and the main effects ([Frazier, Tix, & Barron, 2004](#)). In the first step of the hierarchical regression model, predictive variables (conscientiousness and extraversion) added to the regression model; in the second step, potential moderator variable (openness to experience) and in the third step, interaction variable (openness to experience x conscientiousness and extraversion) were also added. Results of analysis for moderating effect of openness to experience on the relationships between conscientiousness and UDO are reported in Table 2.

Table 2:

Hierarchical regression analysis for moderating effect of openness to experience on the relationships between conscientiousness and UDO

Variable	B	SEB	β	t	p	R ²	ΔR^2	F	p
Dependent variable: UDO									
Step 1									
Conscientiousness	.81	.38	.11	2.12	.035	.01	.01	4.47	.035
Step 2									
Conscientiousness	-.82	.33	-.11	-2.47	.014	.36	.35	104.85	.000
Openness to Experience	4.70	.33	.63	14.24	.000				
Step 3									
Conscientiousness	-.72	.33	-.10	-2.19	.029	.37	.01	73.20	.000
Openness to Experience	4.90	.34	.65	14.57	.000				
UDO X Conscientiousness	.65	.25	.11	2.59	.010				

UDO: Universal-Diverse Orientation

As shown in Table 2, there was a significant interaction between conscientiousness and openness to experience [$\beta = 0.11$, $p < .01$]. The results indicated that openness to experience had a moderating effect on the relationship between conscientiousness and UDO. To determine the direction of this interaction, procedures drawn by [Cohen, Cohen, West, and Aiken \(2003\)](#) were followed.

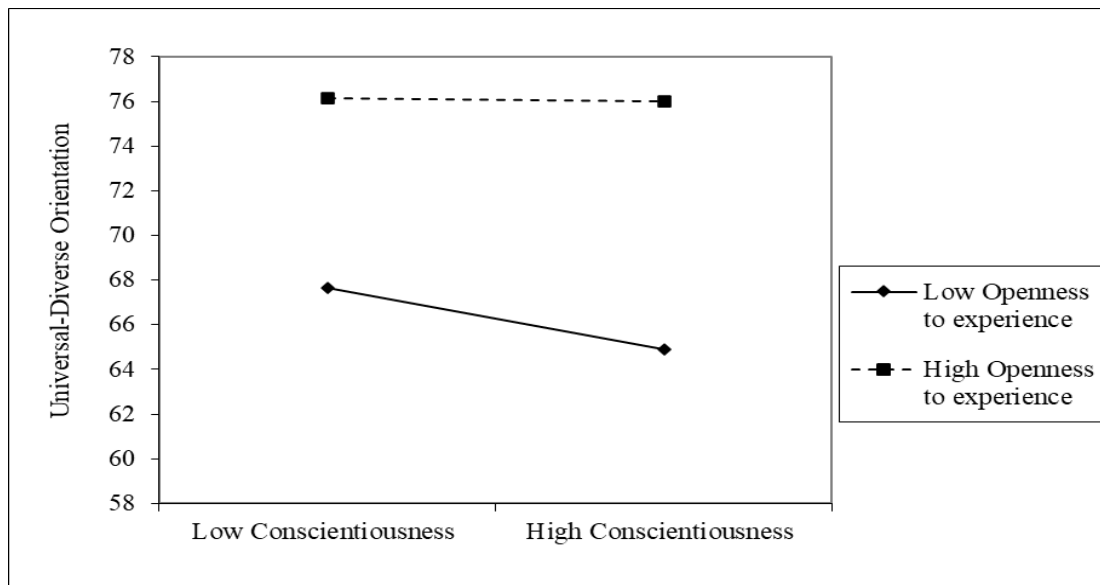


Figure 1. Openness to experience as a moderator of the relationship between conscientiousness and universal-diverse orientation

As seen in Figure 1, the effect of conscientiousness on the UDO varies according to the openness to experience level of students. As conscientiousness increases, UDO decreases in the students who have low openness to experience. However, UDO is more stable in the students who have high openness to experience.

Table 3:

Hierarchical regression analysis for moderating effect of openness to experience on the relationships between extraversion and UDO

Variable	<i>B</i>	<i>SEB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	ΔR^2	<i>F</i>	<i>p</i>
Dependent variable: UDO									
Step 1									
Extraversion	2.62	.36	.35	7.24	.000	.12	.12	52.43	.000
Step 2									
Extraversion	-.72	.42	-.10	-1.69	.092	.35	.23	102.37	.000
Openness to Experience	4.91	.42	.66	11.57	.000				
Step 3									
Extraversion	-.81	.42	-.11	-1.91	.057	.36	.01	71.55	.000
Openness to Experience	5.29	.45	.71	11.86	.000				
UDO X Extraversion	.69	.26	.12	2.60	.010				

UDO: Universal-Diverse Orientation

As seen in Table 3, there was a significant interaction between extraversion and openness to experience [$\beta = 0.12$, $p < .01$]. The results of hierarchical regression analysis demonstrated that openness to experience had a moderating effect on the relationship between extraversion and UDO.

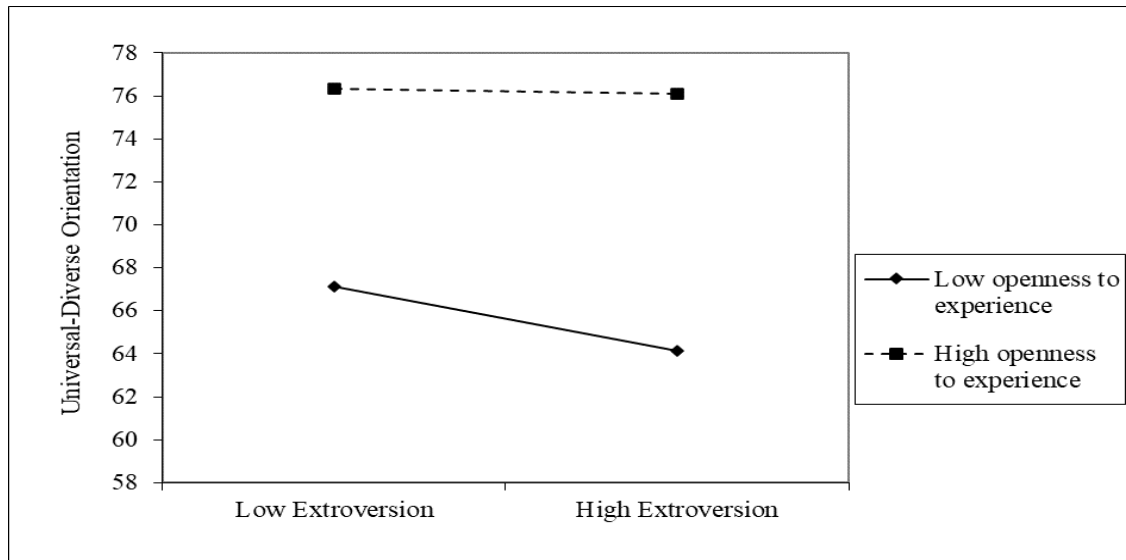


Figure 2. Openness to experience as a moderator of the relationship between extraversion and universal-diverse orientation

As indicated in Figure 2, as extraversion increases, UDO decreases in the students who have low openness to experience. In contrast, no such decrease was observed in the students who have high openness to experience.

DISCUSSION

The present study investigates the moderating role of openness to experiences in the relationship between the counseling students' UDO, and conscientiousness and extraversion. The findings of the study indicated that openness to experience had a moderating role in the relation between their UDO, and conscientiousness and extraversion.

Based on the findings, it was found out that openness to experience plays a moderating role in the relationship between UDO and conscientiousness. In other words, as conscientiousness increases, UDO decreases in the students who have low openness to experience. However, UDO is more stable in the students who have high openness to experience. In this case, it can be said that openness to experience acts as a buffer by reducing the negative effects of conscientiousness on UDO. The finding that positive attitudes toward diversity diminish as the level of conscientiousness rises is in line with the related literature. The studies examining the relationship between counseling students' personality and UDO (Thompson et al., 2002; Strauss & Connerley, 2003) reveal that conscientiousness is not linked to UDO. It is pointed out that persons with high conscientiousness have negative attitudes toward immigrants (Gallego & Pardos-Prado, 2013) and negative attitudes toward equal opportunities for immigrants (Ackermann & Ackermann, 2015). As the level of conscientiousness gets higher, social conformity is observed to get promoted (Sibley & Duckitt, 2008). In this regard, it is not easy to develop attitudes and behaviors toward diversity; independent of social judgments. Furthermore, persons with high conscientiousness value the traditions. The importance they attach to traditionalism can have an impact on the development of conservative attitudes (Mondak, 2010). A great number of studies probing into the relationship between personality and political orientation (Carney et al., 2008, Gerber et al., 2010; Hirsh et al., 2010) put forth that conscient people are more conservative. It is noteworthy that conscientiousness is positively associated with conservatism characterized by the acceptance of inequality and resistance to change (Hirsh et al., 2010). Conservative and traditionalist characteristics of conscient people lead to perceive the diversity as a threat for their traditions. On the contrary to the conscientiousness, openness to experience is positively correlated with the nonconventional

(Weiten, 2010) and liberal attitudes (Carney et al., 2008; Gerber et al., 2010; Hirsh et al., 2010) promoting positive attitudes to diversity. Openness to experience is positively correlated with UDO (Thompson et al., 2002; Strauss & Connerley, 2003), favorable attitudes toward homosexuality (Shackelford & Besser, 2007), intercultural sensitivity (Aydın & Şahin, 2017), positive attitudes toward immigrants (Gallego & Pardos-Prado, 2013) and positive attitudes toward equal opportunities for immigrants (Ackermann & Ackermann, 2015), and negatively correlated with prejudice (Ekehammar & Akrami, 2003; Flynn, 2005). These characteristics of openness can contribute to the reduction of the negative effects of conscientiousness on the attitudes towards diversity. The combination of conscientiousness and openness to experience can be deduced to facilitate the interactions with differences. The findings of the research carried out by Ackermann and Ackermann (2015) support those of the current research. According to the results of the study, highly conscientious individuals' attitudes toward equal opportunities for immigrants differ depending on the homogenous or heterogeneous environment they live in. That is, living in an environment of different nationality neighbors diminishes the negative effects of conscientiousness on the attitudes toward equal opportunities for immigrants (Ackermann & Ackermann, 2015). These findings on conscientiousness also clarify the moderating effect of openness to experience on the relationship between conscientiousness and UDO. According to these findings, it can be said that negative attitudes of conscient people toward diversity are not permanent. It is evident that some factors that contribute to the development of more flexible and tolerant attitudes can have an impact on the negative attitudes of individuals with high conscientiousness toward diversity.

Another finding of this study demonstrated that openness to experience has a moderating effect on the relationship between extraversion and UDO. According to this finding, as extraversion increases, UDO decreases in the students who have low openness to experience. In contrast, no such decrease was observed in the students who have high openness to experience. In other words, openness to experience functions as a buffer by reducing the negative effects of extroversion on the UDO. Sociable and relationship-oriented characteristics of extravert individuals (McCrae & Löckenhoff, 2010) seem to facilitate their interaction with differences. Positive emotions and warmth, two of the facets of extraversion, promote the positive attitudes towards diversity as these facets are positively correlated with UDO (Han & Pistole, 2017), and negatively correlated with the prejudice (Ekehammar & Akrami, 2007). On the other hand, assertiveness and activity facets of extraversion are not linked to prejudice (Ekehammar & Akrami, 2007). In addition, it is remarkable that there is a positive correlation between extraversion, and negative attitudes toward immigrants (Gallego & Pardos-Prado, 2013) and conservatism enhancing the negative attitudes toward diversity (Carney et al., 2008; Gerber et al., 2010). When all the aspects of extraversion are evaluated together, it can be concluded that some of its facets facilitate interaction with differences, while some others make it difficult to interact with differences. Openness to experience can be said to act as a buffer to diminish these difficulties. Given the positive and consistent effects of openness to experience on the attitudes toward diversity, it is not surprising that it can decrease the negative effects of extraversion on attitudes toward diversity. The findings of the present study are supported by those of a study conducted by Turner, Dhont, Hewstone, Prestwich and Vonofakou (2014). According to the findings of that research, increases in cross-group friendship and lowering the levels of intergroup anxiety reduce the negative effects of extroversion on the outgroup attitude.

As a result, the findings of the present study highlights that openness to experience has a moderating role in reducing the negative effects of conscientiousness and extraversion on the UDO. Openness to experience can be said to facilitate more flexible and tolerant attitudes toward diversity. The findings can be regarded as additional evidence to reveal the indirect effects of openness to experience on the attitudes to diversity. The findings can also be said to

have significant results for counselor education. It is considered that raising counseling students' awareness on the contribution of personality traits to the UDO would be effective in self-exploration and acquiring insights. Their experiences in education process are crucial for creating awareness. Particularly in the counseling supervision process, it is important to include experiences raising their awareness regarding how personal traits affect their relations with diverse clients.

Findings of this study need to be evaluated in terms of some limitations. First, findings are limited to the data obtained through self-report scales. The fact that this research was conducted on counseling students at a public university can be considered as a limitation for the generalizability of the findings. However, future studies on different samplings can contribute to the generalizability of the research findings. Moreover, the present investigation does not deal with the facets (assertiveness, warmth, etc.) of the related personality traits (openness to experience, conscientiousness and extraversion). More comprehensive findings are expected to emerge at future research studies involving the facets of personality traits.

REFERENCES

- Ackermann, K. & Ackermann, M. (2015). The big five in context: Personality, diversity and attitudes toward equal opportunities for immigrants in Switzerland. *Swiss Political Science Review*, 21(3), 396-418. doi.org/10.1111/spsr.12170
- Aydın, B. & Şahin, M. (2017). Psikolojik danışman adaylarında kültürel duyarlılığı yordayan bazı değişkenler [Some variables predicting the cultural sensitivity in counselor candidates]. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi- Journal of Buca Education Faculty*, 43, 64-77. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/deubefd/issue/35767/399873>
- Bacanlı, H., İlhan, T. & Aslan S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT) [Development of a personality scale based on five factor theory: adjective based personality test (ABPT)]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi- The Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(2), 261-279. Retrieved from [http://dergipark.gov.tr/download/](http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256271) article-file/256271
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. Retrieved from <https://www.ses.org/files/The%20Moderator-Baron.pdf>
- Carney, D. R., Jost, J. T., Gosling, S. D., & Potter, J. (2008). The secret lives of liberals and conservatives: Personality profiles, interaction styles, and the things they leave behind. *Political Psychology*, 29(6), 807-840. Retrieved from [https://www.psych.nyu.edu/jost/Carney,%20Jost,%20&%20Gosling%20\(2008\)%20The%20secret%20lives%20of%20liberals%20.pdf](https://www.psych.nyu.edu/jost/Carney,%20Jost,%20&%20Gosling%20(2008)%20The%20secret%20lives%20of%20liberals%20.pdf)
- Chamorro-Premuzic, T. (2007). *Personality and individual differences*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Constantine, M.G., Arorash, T.J., Barakett, M.D., Blackmon, S.M., Donnelly, P.C. & Edles, P.A. (2001). School counselors' universal-diverse orientation and aspects of their multicultural counseling competence. *Professional School Counseling*, 5, 13-18. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/record/2001-09030-003>
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G., & Aiken, L.S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Crews, J., Smith, M., Smaby, M., Maddux, C., Torres-Rivera, E., Urbani, S., et al. (2005). Self-monitoring and counseling skills: Skills-based versus interpersonal process recall training. *Journal of Counseling & Development*, 83, 78-85. doi.org/10.1002/j.1556-6678.2005.tb00582.x
- Çivitci, N. (2014). Miville-Guzman evrensellik-farklılık yönelimi ölçeği kısa formunun Türkçe'ye uyarlanması [The adaptation of short form of the Miville-Guzman universality-diversity scale

- into Turkish]. *Ege Eğitim Dergisi-Ege Journal of Education*, 15(1), 96-111. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/57168>
- Dinesen, P. T., Klemmensen, R., & Nørgaard, A. S. (2016). Attitudes towards Immigration: The role of personal predispositions. *Political Psychology*, 37(1), 55-72. <https://doi.org/10.1111/pops.12220>
- Ekehammar, B. & Akrami, N. (2003). The relation between personality and prejudice: A variable and a person-centred approach. *European Journal of Personality*, 17, 449-464. <http://dx.doi.org/10.1002/per.494>
- Ekehammar, B. & Akrami, N. (2007). Personality and prejudice: From big five personality factors to facets. *Journal of Personality*, 75(5), 899-925. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00460.x>
- Flynn, F. J. (2005). Having an open mind: The impact of openness to experience on interracial attitudes and impression formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(5), 816-826. doi:10.1037/0022-3514.88.5.816
- Frazier, P.A., Tix, A.P., & Barron, K.E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 115-34. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.51.1.115>
- Fuertes, J.N., Miville, M.L., Mohr, J.J., Sedlacek, W.E., & Gretcher, D. (2000). Factor structure and short form of the Miville-Guzman universality-diversity scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 157-169. Retrieved from [http://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/Diversity/Diversity%20papers/Fuertes%20et%20al.%20\(2000\).pdf](http://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/Diversity/Diversity%20papers/Fuertes%20et%20al.%20(2000).pdf)
- Gallego, A., & Pardos-Prado, S. (2014). The big five personality traits and attitudes towards immigrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40, 79-99. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.826131>
- Gerber, A. S., Huber, G. A., Doherty, D., Dowling, C. M., & Ha, S. E. (2010). Personality and political attitudes: Relationships across issue domains and political contexts. *American Political Science Review*, 104, 111-133. <https://doi.org/10.1017/S000305541000003>
- Han, S. & Pistole, M.C. (2017). Big five personality factors and facets as predictors of openness to diversity. *Journal of Psychology*, 151(8), 752-766. doi:10.1080/00223980.2017.1393377.
- Harbin, J. M. (2004). *Counter transference reactions in a cross-racial dyad: The role of therapist universal-diverse orientation and presentation of client strengths experience* (Doctoral thesis, University of Maryland, College Park, USA). Retrieved from https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/1528/umi-umd_1511.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hirsh, J. B., DeYoung, C. G., Xu, X., & Peterson, J. B. (2010). Compassionate liberals and polite conservatives: Associations of agreeableness with political ideology and moral values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 655-664. Retrieved from http://individual.utoronto.ca/jacobhirsh/publications/Hirsh_DeYoung_Xu_Peterson_2010.pdf
- Kail, R.V. & Cavanaugh, J.C. (2008). *Human development: A life-span view* (5th edition). Belmont, CA: Wadsworth/ Cengage Learning.
- Leong, F. T. L. & Bhagwat, A. (2001). Challenges in "unpacking" the universal, group, and individual dimensions of cross-cultural counseling and psychotherapy: Openness to experience as a critical dimension. In D. B. Pope-Davis, & H. L. K. Coleman (Eds.), *The intersection of race, class and gender in multicultural Counseling* (pp. 241-266). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. Jr. (1987). Validation of the Five-Factor Model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90. Retrieved from <http://webs.wofford.edu/steinmetzkr/teaching/Psy150/Lecture%20PDFs/FiveFactorModel.pdf>

- McCrae, R. R. (2004). Conscientiousness. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 1, 469-472. doi: 10.1016/b0-12-657410-3/00034-9
- McCrae, R. R. & Löckenhoff, C. E. (2010). Self-regulation and the five-factor model of personality traits. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of Personality and Self-Regulation*. (pp.145-168). Malden, MA: Blackwell.
- Miville, M. L., Gelso, C. J., Pannu, R., Liu, W., Touradji, P., Holloway, P. & Fuertes, J. N. (1999). Appreciating similarities and valuing differences: The Miville-Guzman universality-diversity scale. *Journal of Counseling Psychology*, 46 (3), 291-307. doi: 10.1037/0022-0167.46.3.291
- Miville, M. L., Carlozzi, A. F., Gushue, G. V., Schara, S. L., ve Ueda, M. (2006). Mental health counselor qualities for a diverse clientele: Linking empathy, universal-diverse orientation, and emotional intelligence. *Journal of Mental Health Counseling*, 28(2), 151-165. <http://dx.doi.org/10.17744/mehc.28.2.6khc06t87c2fr7y3>
- Mondak, J. J. (2010). *Personality and the foundations of political behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Moore-Thomas, C. (1998). *Master's level of counselors' self-perceived multicultural competence: Relation to general counseling competence, conscientiousness, and openness to experience* (Doctoral thesis, University of Maryland, College Park, USA). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426328.pdf>
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri [Probationary teachers' level of inclination to multi-cultural education]. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164. https://www.researchgate.net/publication/242552339_Ogretmen_Adaylarinin_Cok_Kulturlu_Egitime_Yonelik_Kisilik_Ozellikleri_Probationary_Teachers'_Level_of_Inclination_to_MultiCultural_Education
- Ponterotto, J. G. (2008). Theoretical and empirical advances in multicultural counseling and psychology. In Brown S. D., Lent R. W. (Ed.), *Handbook of counseling psychology* (2nd edition). (pp. 121-140). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Robbins SP, Judge TA, Odendaal A, Roodt, G. (2009). *Organisational behaviour. Global and Southern African Perspectives*. Cape Town: Pearson.
- Roberts, J. A., Laux, J. M., & Burck, A. M. (2009). Exploring the relationship between universal-diverse orientation and personality. *Journal of Counseling Practice*. 1-7. Retrieved from <http://www.ohiocounseling.org/Resources/Documents/JCP%20Archives%20PDF.pdf>
- Rolland, J.-P. (2002). Cross-cultural generalizability of the five-factor model of personality. In R. McCrae & J. Allik (Eds.), *The five-factor model of personality across cultures* (pp. 7-28). New York: Kluwer Academic/ Plenum.
- Shackelford, Todd K., & Avi Besser. (2007). Predicting attitudes toward homosexuality: Insights from personality psychology. *Individual Differences Research*, 5, 106-114. Retrieved from <http://www.toddshackelford.com/downloads/Shackelford-Besser-IDR-2007.pdf>
- Sibley, C. G., & Duckitt, J. (2008). Personality and prejudice: A meta analysis and theoretical review. *Personality and Social Psychology Review*, 12, 248-79. <https://doi.org/10.1177/1088868308319226>
- Stracuzzi, T.I., Mohr, J.J., & Fuertes, J.N. (2011). Gay and bisexual male clients' perceptions of counseling: The role of perceived sexual orientation similarity and counselor universal-diverse orientation. *Journal of Counseling Psychology*, 58(3), 299-309. doi: 10.1037/a0023603.
- Strauss, J.P., & Connerley, M.L. (2003). Demographics, personality, contact, and universal-diverse orientation: An exploratory examination. *Human Resource Management*, 42, 159-174. <https://doi.org/10.1002/hrm.10074>
- Thompson, R. L., Brossart, D. F., Carlozzi, A. F., & Miville, M. L. (2002). Five-factor model (big five) personality traits and universal-diverse orientation in counselor trainees. *The Journal of Psychology*, 136(5), 561-572. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980209605551>

- Trusty, J., Davis, P. E., & Looby, E. J. (2002). Historical context of multiculturalism in the United States. In J. Trusty, E. J. Looby, & D. S. Sandhu (Eds.), *Multicultural counseling: Context, theory and practice, and competence* (pp. 1-30). New York: Nova Science.
- Turner, R. N., Dhont, K., Hewstone, M., Prestwich, A., & Vonofakou, C. (2014). The role of personality factors in the reduction of intergroup anxiety and amelioration of outgroup attitudes via intergroup contact. *European Journal of Personality*, 28(2), 180-19. doi: 10.1002/per.1927
- Yeh, C.J. & Arora, A.K. (2003). Multicultural training and interdependent and independent self-construal as predictors of universal-diverse orientation among school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 81, 78-83. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6678.2003.tb00228.x>
- Wang, Y., Davidson, M.M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A. & Bleier, J.K. (2003). The scale of ethnocultural empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 221-234. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.221>
- Weiten W. (2010). *Psychology themes & variations* (8th ed.). Belmont, Wadsworth: Cengage Learning

Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinde Sorumluluk ve Dışadönüklük ile Evrensellik-Farklılık Yönelimi Arasındaki İlişkide Deneyime Açıklığın Düzenleyici Rolü

Prof.Dr. Nazmiye Çivitci
Pamukkale Üniversitesi-Türkiye
ncivitci@pau.edu.tr

Özet:

Bu çalışmanın amacı, psikolojik danışmanlık öğrencilerinde, sorumluluk ve dışadönüklük ile evrensellik-farklılık yönelimi arasındaki ilişkide deneyime açıklığın düzenleyici bir rolünün olup olmadığını test etmektir. Bu çalışma, Türkiye'nin batısında yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 377 psikolojik danışmanlık öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma verilerini toplamak amacıyla Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Kısa Formu ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi kullanılmıştır. Araştırmada sorumluluk ve dışadönüklük ile evrensellik-farklılık yönelimi arasındaki ilişkide deneyime açıklığın düzenleyici etkisi, Baron ve Kenny'nin (1986) düzenleyicilik modeline ilişkin belirttikleri basamaklara dayalı bir dizi hiyerarşik çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, sorumluluk ve dışadönüklük ile evrensellik-farklılık yönelimi arasındaki ilişkide deneyime açıklığın düzenleyici etkisinin olduğunu göstermektedir. Buna göre, deneyime açıklık, sorumluluk ve dışadönüklüğün evrensellik-farklılık yönelimi üzerindeki olumsuz etkilerini azaltarak bir tampon işlevi sergilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Evrensellik-farklılık yönelimi, kişilik özellikleri, deneyime açıklık, sorumluluk, dışadönüklük



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 11, Sayı: 2, 2020, ss. 1-15**

DOI: 10.19160/ijer.776966

Gönderim : 2020-07-07
Kabul : 2020-09-11

Önerilen Atıf

Çivitci, N. (2020). Psikolojik danışmanlık öğrencilerinde sorumluluk ve dışadönüklük ile evrensellik-farklılık yönelimi arasındaki ilişkide deneyime açıklığın düzenleyici rolü, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 11, Sayı 2, 2020, ss. 1-15, DOI: 10.19160/ijer.776966

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş: Toplumların gittikçe daha çoğulcu bir özellik kazanmasının psikolojik danışma alanına yansımaları da önem kazanmaktadır. Son yıllarda psikolojik danışma kuram ve uygulamalarında çoğulculuğun etkilerinin arttığı, psikolojik danışmanların farklılıklara yönelik tutumları, farklı kültürlerden gelen danışanlar ile çalışma yeterliği gibi çok kültürlülüğe ilişkin konuların ilgi odağı olduğu gözlenmektedir. Farklılıkları olan danışanlar ile çalışma yeterliğinin temeli insanlar arasında var olan benzerlik ve farklılıkların farkına varılması ve kabul edilmesine dayalıdır (Yeh ve Arora, 2003). Psikolojik danışman, danışanın bireysel algı ve yaşantılarına olduğu kadar kolektif algı ve yaşantılarına da duyarlı olmalıdır (Trusty, Davis ve Looby, 2002). Bu bağlamda, insanlar arasında var olan benzerlik ve farklılıkların farkına varılması ve kabul edilmesine ilişkin tutumları yansıtan evrensellik-farklılık yönelimi (Miville ve ark., 1999) önem kazanmaktadır. Evrensellik-farklılık yöneliminin, psikolojik danışmanların terapötik etkililiklerinde özellikle farklılıkları olan danışanlarla etkili ilişkiler geliştirmede önemli bir rolü olduğu görülmektedir (Thompson, Brossart, Carlozzi ve Miville, 2002). Psikolojik danışma sürecinin etkililiğinde önemli rol oynayan diğer bir değişken ise psikolojik danışmanın kişilik özellikleridir. Psikolojik danışman eğitimcileri psikolojik danışma'nın etkililiğinde psikolojik danışmanın kişilik özelliklerini önemle vurgulamaktadırlar. Hatta, psikolojik danışmanların kişilik özelliklerinin danışanları ile ilişkilerinde kullandığı kuram ve tekniklerden daha etkili olduğu rapor edilmektedir (Crews ve ark., 2005). Psikolojik danışmanın terapötik etkililiğinde önemli bir rolü olan kişilik özelliklerinin evrensellik-farklılık yönelimine de katkıda bulunan bir değişken olduğu gözlenmektedir. Daha önce yapılmış olan bazı çalışmalar, psikolojik danışman adaylarında evrensellik-farklılık yöneliminin deneyime açıklık (Thompson, Brossart, Carlozzi ve Miville, 2002; Strauss ve Connerley, 2003), yumuşakbaşlılık (Strauss ve Connerley, 2003) ve sağlıklı kişilik özellikleri (Roberts, Laux ve Burck, 2005) ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle deneyime açıklık, evrensellik-farklılık yöneliminin güçlü bir yordayıcısı olarak (Thompson, Brossart, Carlozzi ve Miville, 2002) dikkat çekmektedir. Deneyime açıklık, merak, entelektüel ilgi, bilişsel esneklik, yeni duygu ve düşüncelere açık olma eğilimini temsil etmektedir (Chamorro-Premuzic, 2007; Leong, 2008, s.723). Deneyime açık olanlar geniş bir ilgi alanına sahiplerdir (Rolland, 2002, s.8) ve estetik duyarlılıkları yüksektir (Chamorro-Premuzic, 2007). Ayrıca, literatür incelendiğinde; deneyime açıklığın önyargı ile negatif yönde (Ekehammar ve Akrami, 2003; Flynn, 2005; Ekehammar ve Akrami, 2007), çok kültürlü psikolojik danışma yeterliği (Moore-Thomas, 1998), göçmenlere yönelik olumlu (Gallego ve Pardos-Prado, 2013) ve eşitlikçi tutumlar (Ackermann ve Ackermann, 2015) ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Deneyime açıklığın bu özellikleri, farklılıklara yönelik olumlu tutumlara işaret etmektedir ve evrensellik-farklılık yöneliminin güçlü bir yordayıcısı olmasını açıklamaktadır. Ayrıca, Dinesen, Klemmensen ve Norgaard (2016) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgular, deneyime açıklığın, göçmenlere yönelik tutumlar üzerinde kültürel ve ekonomik tehdit gibi faktörlerin etkisini azaltarak göçmenlere yönelik tutumlara olumlu katkılarının olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, deneyime açıklığın, farklılıklara yönelik tutumlar üzerinde doğrudan etkilerinin yanı sıra dolaylı etkilerini de ortaya koymaktadır. Deneyime açıklığın, farklılıklara yönelik tutumlar üzerindeki olumlu etkileri, psikolojik danışmanlar için önemini artırmaktadır. Deneyime açıklık, özellikle, psikolojik danışmanların, psikolojik danışma ilişkisinde ırk ve cinsiyet gibi farklılıklara ilişkin durumları yönetme yeteneği için temel bir boyut olarak kabul edilmektedir. (Leong ve Bhagwat 2001). Kişilik faktörleri arasında farklılıklara yönelik en güçlü ve tutarlı olumlu ilişkinin deneyime açıklık olduğu gözlenmektedir. Sorumluluk ve dışadönüklük ise deneyime açıklığın aksine farklılıklara yönelik olumsuz tutumları ile dikkat çeken kişilik özellikleridir. Deneyime açıklığın farklılıklara yönelik olumlu tutumlar ile arasındaki güçlü ilişki göz önüne alındığında, sorumluluk ve dışadönüklüğün farklılıklara yönelik tutumlar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltarak bir tampon işlevi görmesi beklenebilir. Bu çalışmanın amacı, psikolojik danışmanlık öğrencilerinde, sorumluluk ve dışadönüklük ile evrensellik-farklılık yönelimi arasındaki ilişkide deneyime açıklığın düzenleyici bir rolünün olup olmadığını test etmektir.

Yöntem: Bu çalışma, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 268'i kız, 109'u erkek olmak üzere 377 psikolojik danışmanlık lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Yaşları 18-25 arasında değişen katılımcıların yaş ortalaması ise 20.38'dir. Araştırma verilerini toplamak amacıyla Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Kısa Formu ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi kullanılmıştır. Araştırmada sorumluluk ve dışadönüklük ile evrensellik-farklılık yönelimi arasındaki ilişkide deneyime açıklığın düzenleyici (moderatör) etkisi, Baron ve Kenny'nin (1986) düzenleyicilik modeline ilişkin belirttikleri basamaklara dayalı bir dizi hiyerarşik çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir.

Bulgular: Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre sorumluluk ile deneyime açıklık etkileşimi [$\beta = 0.11$, $p < .01$] ve dışadönüklük ile deneyime açıklık etkileşimi [$\beta = 0.12$, $p < .01$] evrensellik-farklılık yönelimini anlamlı olarak yordamaktadır. Buna göre, deneyime açıklık, hem sorumluluk ile evrensellik-farklılık yönelimi hem de dışadönüklük ile evrensellik-farklılık yönelimi arasındaki ilişkide düzenleyici (moderator) bir rol oynamaktadır. Diğer bir deyişle, deneyime açıklık düzeyi düşük olan öğrencilerde, sorumluluk ve dışadönüklük arttıkça evrensellik-farklılık yönelimi düzeyi düşmektedir. Ancak, deneyime açıklık düzeyi yüksek olan öğrencilerin evrensellik-farklılık yönelimi düzeylerinde böyle bir azalma gözlenmemektedir.

Tartışma: Bu araştırmada, psikolojik danışmanlık öğrencilerinde, sorumluluk ve dışadönüklük ile evrensellik-farklılık yönelimi arasındaki ilişkide deneyime açıklığın düzenleyici rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, psikolojik danışmanlık öğrencilerinde sorumluluk ve dışadönüklük ile evrensellik-farklılık yönelimi arasındaki ilişkide deneyime açıklığın düzenleyici etkisinin olduğunu göstermektedir. Buna göre, deneyime açıklık, sorumluluk ve dışadönüklüğün evrensellik-farklılık yönelimi üzerindeki olumsuz etkilerini azaltarak bir tampon işlevi sergilemektedir. Deneyime açıklığın, farklılıklara yönelik daha esnek ve kabul edici tutumlar geliştirilmesini kolaylaştırıcı bir rolünün olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarının, danışman eğitimi açısından da doğurguları bulunmaktadır. Psikolojik danışmanlık öğrencilerinin, kişilik özelliklerinin farklılıklara yönelik tutumlarına katkısına ilişkin farkındalık geliştirmelerinin kendilerini keşfetmeleri ve iç görü kazanmalarında etkili olacağı düşünülmektedir. Farkındalık geliştirmelerinde danışman eğitimindeki deneyimleri; özellikle psikolojik danışma süpervizyon sürecinde, kişilik özelliklerinin farklılıklara yönelik tutumlarına nasıl yansıtıldığına ilişkin farkındalık kazandıracak yaşantılara yer verilmesi önemli görülmektedir.

Türk Eğitim Sistemindeki Mesleki Güvence Uygulamalarının Okula ve Öğretmenlerin Performansına Etkisi

Arzu Engür

Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü-Türkiye
arzuengur@hotmail.com

Prof. Dr. Kemal Kayıkçı

Akdeniz Üniversitesi-Türkiye
kemalkayikci@akdeniz.edu.tr

Özet:

Güvence ilkesi insan kaynakları yönetiminin önemli ilkelerinden biridir. Güvence, iş güvencesi ve makam güvencesi olarak ikiye ayrılmaktadır. İş güvencesi, bireyin haklı nedenler olmadan işten atılamaması anlamına gelmektedir. İş güvencesi, iş doyumu, moral ve performans kavramlarının birbirini etkiledikleri söylenebilir. Bu çalışma temel olarak, farklı disiplinlerce ele alınan iş güvencesi kavramının sosyal ve psikolojik boyutlarının çalışanlar ve örgütleri üzerindeki etkilerini insan kaynakları yönetimi bakış açısıyla ele almayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim çalışması ile desenlenen araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanarak içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma öğretmenlere göre işin niteliğinin mesleki güvence ile değil, kişinin sahip olduğu iş ahlakı ile ilgili olduğu düşünülmekle birlikte mesleki güvencenin olması gerektiği, mesleki güvencenin olmamasının psikolojik baskı yaratacağı, mesleki güvencenin sağlıklı performans değerlendirmesi ile birlikte olması gerektiği, mesleki güvencenin kaygıyı azalttığı ve çalışanların barış ve huzur ortamında çalışmasına katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Buna karşın aşırı ve koşulsuz iş güvencesinin örgütte işin niteliğini düşürdüğü, kurumda monotonluğu ve çalışanda tükenmişlik hissini artırdığı, çalışanda kaygısızlığa yol açtığı anlaşılmıştır. Performans bilincinin oluşturulması eğitim çalışmalarına ihtiyaç olduğu, performans değerlendirmesinin uzman kadro ile adaletli, objektif bir şekilde çoklu kriterlere dayalı olarak yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Keywords: Öğretmen, insan kaynakları, performans, mesleki güvence,



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 11, Sayı: 2, 2020, ss. 16-34**

DOI: 10.19160/ijer.735585

Gönderim : 2020-05-11
Kabul : 2020-09-04

Önerilen Atf

Engür, A. & Kayıkçı, K. (2020). Türk Eğitim Sistemindeki Mesleki Güvence Uygulamalarının Okula ve Öğretmenlerin Performansına Etkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 2, 2020, ss. 16-34, DOI: [10.19160/ijer.735585](https://doi.org/10.19160/ijer.735585)

GİRİŞ

İnsanın davranışlarını yönlendiren en önemli etkenin gereksinimleri olduğunu savunarak güdülenme olgusunu açıklamaya çalışan Maslow'un, ortaya koyduğu ihtiyaçlar hiyerarşisinde güvenlik ihtiyacı insan yaşamında karşılanması gereken birincil ihtiyaçlar arasında yer almaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, s. 101). İş yaşamı, insan yaşamının önemli bir parçasını oluşturduğu gibi yaşamın diğer alanlarını da etkilemektedir. Bu nedenle iş yaşamında Maslow'un güvenlik ihtiyacına karşılık gelen, "Güvence ilkesi" nin uygulanması, gerek iş alanında gerekse yaşamının diğer alanlarında çalışanlar açısından kritik bir öneme sahiptir. Küreselleşmenin etkisiyle değişen sosyo-ekonomik koşullara ayak uydurabilmek amacıyla yapısal değişimler geçiren örgütlerde, çalışanların iş güvencesinin ve güvencenin araçlarından biri olan sendikalaşma oranlarının gittikçe azaldığı görülmektedir (Kayıkçı, 2013). Bu durum çalışanların işsizliğine veya işsizlik tehlikesinin artmasına, statü ve ücret kayıplarına ve artan performans baskısına maruz kalmalarına neden olmuştur. Tüm bu gelişmelerin sonucu olarak iş güvencesinin çalışanlar için hayati bir konu haline geldiği söylenebilir.

Eğitim yönetimi açısından örgütün amaçları ve üretim boyutu kadar insan (çalışanların gereksinimleri) boyutu da önemlidir. Bu nedenle gerek kamu yönetiminde ve gerekse eğitim yönetiminde insan kaynakları yönetiminin önemli ilkelerinden biri olan güvence ilkesi (Can, 2001; Yüksel, 1997) uygulama alanında yasal zeminde de yerini almaktadır. Alanyazın incelendiğinde genel olarak iki tür güvenceden bahsedilmektedir. Bunlar iş güvencesi ve makam güvencesi olarak belirtilebilir. İş güvencesi kişinin haklı bir neden olmaksızın işten çıkarılmamasını ifade ederken; makam güvencesi ise kişinin yükseldiği makamdaki görevini koruyabilmesini ifade etmektedir (Bilgin, 2011; Tortop, Aykaç, Yayman ve Özer, 2007). İş güvensizliği ise, tehdit altındaki bir işin arzu edilen bir devamlılığı sağlamak için algılanan güçsüzlük (Greenhalgh ve Rosenblatt, 1984), mevcut işin sürekliliğine engel olacak her türlü yasal veya yasal olmayan örgütsel değişimler sonucunda ortaya çıkan, iş görende, belirsizlik düşüncesine dayalı olarak işini kaybetme kaygısı doğuran durumlar (Karacaoğlu, 2015, s. 13) olarak tanımlanmıştır. Memuriyet kavramı bürokraside çalışanların iş güvencesini içinde barındıran temel kavramlardan biridir. Weber'e göre memuriyet bir meslektir, memurun daima sosyal bir statüsü vardır, hizmetin karşılığı olarak ücret ve çalışanların geleceği için güvenlik sağlanır (Bursalioğlu, 2014, s. 20). Weber'in ideal tip bürokrasisinde açık ve net bir işbölümü, kurallar ve yönetmelikler sistemi, tarafsız bir tutum, örgütte çalışma süresi boyunca çalışma garantisi içinde bulunmaktadır (Aydın, 2014, s. 70). Memurlar, devlet güvencesi kapsamına alındığından belirli bir çalışma yılı veya yaşta emekli olana kadar çalışır. Daha sonra emekli ikramiye ve aylığı olarak ömür boyu sağlık güvencesi gibi haklara sahip olurlar (Öztekin, 1993).

Memur güvencesi, öteden beri kamu yönetiminde tartışılacak olan önemli konular arasında yer almaktadır. Bir kısım çalışan, devlet memurluğuna çalışanlara iş güvencesi sağlaması açısından olumlu bakarken, bir kısım yönetici ise, bunun çalışanları verimsizliğe sürüklediğini düşünerek devlet memurluğu yoluyla istihdama karşı olumsuz bir düşünce taşımaktadır. Bu durumda örgütte bir yanda insan ve ilişki boyutu, diğer yanda ise örgüt ve üretim boyutu ön plana çıkmaktadır. Bu iki boyut birbirine ters gibi görünse de çağdaş eğitim yönetimi yaklaşımlarında kalite için her iki boyut aynı derecede önemli ve birbirini olumlu etkileyen konumdur.

Çalışanların iş güvencesi, iş doyumu ve morali örgütün insan ve ilişki boyutunu önemli derecede etkileyen kavramlar arasında yer almaktadır. İş güvencesi, bireyin haklı nedenler olmadan işten atılmaması, iş doyumu, bir iş görenin örgütteki iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda ulaştığı haz duygusu ya da ulaştığı olumlu duygusal durum (Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 83), moral ise, bireyin amaçları ile içinde bulunduğu durum arasındaki farka ilişkin algılarının oluşturduğu zihinsel bir durum ya da tutum olarak tanımlanmaktadır (Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 106). Makam güvencesine dayalı olarak çalışan kariyer sisteminde çalışanların göstermiş oldukları performansla göre örgüt hiyerarşisindeki konumlarının yükselmesi onların

güdülenmesinin artmasına neden olur (Tunçer, 2013, s. 87). Bazı bireyler işe karşı negatif davranışlar sergilerken bazıları da iş güvencesizliğine karşı tedbir ve tepki olarak daha fazla performans sergilemekle birlikte bunların örgütlerine bağlılıklarının ise yüksek derecede olmadığı görülmektedir (Dede, 2017, s. 31).

Türkiye’de kamu yönetimi alanında “güvence” ilkesini düzenleyen çeşitli yasal dayanaklar bulunmaktadır. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun (DMK) güvenlik başlıklı 18’inci maddesinde; “Kanunlarda yazılı haller dışında devlet memurunun memurluğuna son verilmez, aylık ve başka hakları elinden alınamaz” hükmüne yer verilerek hangi hallerde memurluğun sona erdirileceği açıkça belirtilmiştir (DMK, 1965). Ancak son yıllarda yapılan yasal düzenlemeler sonucunda iş güvencesi, Türkiye’de yoğun tartışma ve çalışmaların odağında yer almıştır. İşten çıkarma prosedürlerini düzenleyen ve zorlaştıran yasal düzenlemeler, özel sektör firmalarının insan kaynakları politika ve süreçlerinde yeniden yapılanmayı da zorunlu kılmıştır (Diğın, 2008, s. 1). Güvence ilkesi ile insan kaynakları yönetiminin diğer önemli ilkelerinden birisi olan yeterlik (liyakat) ilkesi arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle makam güvencesi dikkate alındığında Türkiye’de olduğu gibi okul yöneticilerinin 4 yıllık (geçici) bir süre için görev yaptığı durumlarda atama kıstasları somut, bilimsel ve nesnel değilse (Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2015, s. 471) yöneticilerin makam güvencesinden bahsetmek mümkün değildir. Çünkü yeterliğe dayalı olmayan yönetici görevlendirmeleri aynı zamanda güvence ilkesini de zedeleyebilir.

Türkiye’de yasal olarak liyakat ilkesi benimsenmiştir. Başta anayasa olmak üzere 657 sayılı devlet memurları kanununun temel ilkeleri arasında bulunan “Liyakat” şu şekilde tanımlanmıştır; “Devlet kamu hizmetleri görevlerine girmeyi, sınıflar içinde ilerleme ve yükselmeyi, görevin sona erdirilmesini liyakat sistemine dayandırmak ve bu sistemin eşit imkânlarla uygulanmasında Devlet memurlarını güvenliğe sahip kılmaktır.” Buna göre, görevi yerine getirecek olan kişilerin de daimi statüde ve bir kariyere dayalı olarak çalıştırılması gerektiği belirtilmektedir. Buda kamu hizmetlerine girişte ve yükseltmelerde liyakat esaslarının uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Devlet memurları kanununda memurun görev yeri değiştirilebilir ancak özlük haklarının korunmak zorunda olduğu belirtilmektedir. Memurun görevden atılması ancak memuriyetten çıkarılmayı gerektiren disiplin suçu işlemesi ya da 6 aydan fazla hapis cezası ile mahkûmiyetine karar verilmesi durumlarında mümkün olduğu belirtilmektedir.

Kapitalist dünyada memurların sahip oldukları güvence dolayısıyla sosyal devlete alternatif olarak önerilen sistem, bireysel inisiyatifi daha ön plana çıkaran liberal devlet modelidir. Buna göre liberal devlette hem devletin sırtında sosyal hakların ve memuriyetin yükü olmayacak, hem de serbest girişimcilik desteklenecektir. Liberal devlet savunucuları, sosyal devlet modellerinde ortaya çıkan yozlaşmanın ve kayırmacılığın liberal devlette azalacağını da öne sürmektedir (Kara, 2009, s. 369). Ancak 2020 yılında dünyada baş gösteren Coronavirüs salgını sosyal devlet ve güvence ilkesinin çalışma hayatında ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu göstermiştir.

Türkiye’de memurluğun sadece bir iş güvencesi olarak algılanması, objektif bir performans değerlendirme ve buna dayalı ödül ve ceza sisteminin iyi işlememesi ve bunun sonucunda kamu ve eğitim yönetimindeki verimsizlik eleştirilere neden olmaktadır. Hâlbuki güvence ilkesinin yanında ödülün kullanılması, eğitim çalışanlarının çalışmaya güdülenmesi (Sarpkaya, 2014, s. 225) ve örgütü yaşatmak için gerekli olan performansın (Aydın, 2013) artırılmasında önemli bir yer tutar. Güvenceden mahrum bir ortamda çalışan öğretmenlerin işten memnuniyetinin azalması beklenir. Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin çalışma koşullarından memnun olmamaları onların mesleklerini gerektiği şekilde icra edememelerine yol açabilmektedir (Dede, 2017, s. 4). Meslek örgütlerinin olmaması (Toprakçı, 2009) ve genel olarak eğitimde (Toprakçı, Çakırcı, Bilbay, Bağcivan ve Bayraktutan 2010) özel olarak öğretmenlikte (Toprakçı, Bozpolat ve Buldur 2010) meslek ahlakı belirsizliği onların çalışma koşullarını etkilemektedir. Meslek örgütünün olmayışı (Sendika değil, Baro örneğinin) gerek özel okul sahiplerini gerekse hükümetleri öğretmenlik işinin meslekleşmesinde tek belirleyici yapabilmektedir. Etkin bir performans değerlendirme, ödüllendirme, cezalandırma ve kariyer sisteminden mahrum bir güvence sistemi, okullarda insan kaynağının zaman içinde değerini kaybetmesine, verimsizleşmesine ve çalışmaya

ilişkin motivasyonunun düşmesine neden olabilir. Bununla beraber bireysel ve mesleki gelişimlerini destekleyici örgütsel ortamlarda öğretmenlerin artan bir biçimde etkililik gösterdiğini ortaya koyan çeşitli araştırmalar vardır (Aydın, 2013, s. 39). Günümüzde performans değerlendirme sistemleri aracılığı ile personelin örgüte olan katkılarının artırılması, zayıf ve güçlü yönlerinin ortaya çıkarılması, eğitim gereksinimlerinin tespiti ve kariyer planlama amaçlanmıştır (Bakan ve Kelleroğlu, 2003, s. 124). İnsan kaynakları yönetiminin en önemli görevlerinden biri çalışanların eksikliklerini tespit etmek, onları geliştirme programlarına tabi tutarak, diğer iş görenlerle aynı duruma getirmeye çalışmaktır (Mercin, 2005, s. 142). Performans değerlendirmesinin sağlıklı bir şekilde yapılmamış olması, performansa dayalı ücret sistemini olumsuz yönde etkileyeceği gibi, personel ile kurum arasındaki ilişkilerin bozulmasına da neden olabilir. Bu durum özellikle ayrımcılık yapıldığı fikrinin oluşmasına, güvensizlik ortamının doğmasına, saygınlığın azalmasına ve yönetimin zayıflamasına neden olabilir (Eren, 2006, s. 150). Yeni kamu yönetimi anlayışında personel yönetimi ilkeleri eşitlik ve tarafsızlık, kariyer, yeterlilik, başarı değerlendirmesi ve hesap verilebilirlik olarak yeniden sıralanmıştır. Gerekli eğitim, bilgi, yeterlik, tecrübe ve yetiştirme şartlarına uygun olarak yükselme ve ilerleme imkânından söz edilmiş, liyakat ilkesi, performans standartlarına dayandırılmıştır. Başarı değerlendirmesine geniş bir yer verilmiş, performans ödemesinden söz edilmiştir (Eroğlu, 2010, s. 229).

Bu çalışmanın amacı, Türk eğitim sisteminde uygulanan güvence ilkesinin öğretmen ve eğitim kurumları üzerindeki etkisini ortaya koymak ve daha etkili ve verimli bir işleyiş için öneriler sunmaktır. Bu araştırma, insan kaynakları yönetiminin önemli ilkelerinden biri olan Güvence ilkesine ilişkin Türk milli eğitim sistemindeki uygulamaları ortaya koyması, güvence ilkesinin örgüt ve birey boyutu üzerindeki etkilerini saptaması ve daha etkili bir işleyiş için uygulayıcılara öneriler sunması açısından önemlidir. Bu amaçla öğretmenlerin, devlet memurlarına uygulanan mesleki güvenceye, uygulanan mesleki güvencenin çalışanlara, çalışanların performanslarına ve örgüte etkisi hakkındaki görüş ve önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin "Mesleki Güvence İlkesi" kavramına ilişkin algıları nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin mesleki güvence ilkesinin okullardaki uygulamalarında gördükleri olumlu yönler nelerdir?
- 3- Öğretmenlerin mesleki güvence ilkesinin okullardaki uygulamalarında gördükleri olumsuz yönler nelerdir?
- 4- Öğretmenlerin eğitim sistemindeki mesleki güvence uygulamaları ile okul çalışanlarının performansı arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 5- Öğretmenlerin Türk eğitim sistemindeki mesleki güvence uygulamalarına ilişkin beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemidir. Nitel araştırma, bireyler ve gruplar arasındaki sosyal ve bireysel problemlerin derinlemesine incelenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yönteminin fenomenoloji desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki güvenceye ilişkin deneyimlerini ve karşılaştıkları olgu ve olayları nasıl anlamlandırdıklarını, mesleki güvenceye ilişkin düşünce yapılarını ve özünü belirlemek amaçlandığı için Fenomenoloji deseni seçilmiştir. Fenomenoloji desenin temeli, bir kişi veya bir grup için yaşanan deneyimin anlamı, yapısı ve özünü araştırmaktır (Patton, 2001). Fenomenoloji deseni "kişilerin deneyimleri, hayatı anlamlandırma biçimleri, olanlar ile onları anlama şekilleri arasındaki ilişkiyi, bir olayı yaşama biçimlerini, kişilerarası deneyimlerin ortak noktalarını" araştırırken kullanılmaktadır (Edmonds ve Kennedy, 2017, s. 170). Bu yönüyle olgu bilim uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama aracıdır. Veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, ilgili alanyazın incelenerek oluşturulmuş, uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formunun birinci bölümünde

kişisel bilgilere ilişkin sorulara, ikinci bölümünde ise Türk milli eğitim sisteminde uygulanan güvence ilkesinin öğretmen ve örgüt üzerindeki etkisi ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere ana ve sonda sorulara yer verilmiştir (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın Çalışma Gurubu, Antalya ilinde, merkez ilçelerde ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler arasından seçilmiştir. Çalışma gurubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bunun için mümkün olduğu kadar farklı branş ve kıdemden öğretmenler seçilmiş ve üç ayrı okuldan katılımcı sağlanmıştır. Öğretmenlerin seçiminde “gönüllülük” ölçüsü esas alınarak, mesleki deneyiminin fazla olmasına özen gösterilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede görüşmeler ortaöğretim kademesinde çalışan 14 öğretmen ile yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmış ve not tutma yöntemi ile desteklenmiştir. Analiz aşamalarında NVIVO 10 nitel araştırma paket programı kullanılarak içerik analizi ve betimsel analiz yapılmıştır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Verilerin çözümlemesinde katılımcılar kodlanmıştır. Katılımcıların kod numaraları (Ö) kısaltması ile Ö1, Ö2, Ö3,..., Ö14 şeklinde belirtilmiştir. Tablolarda özet olarak sunulan katılımcı görüşleri tablo altlarında sunulan doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik: Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Mills, 2003). Araştırmacı, araştırmanın tüm aşamalarında mümkün olduğunca objektif olmaya dikkat etmiştir. Kodlamalar sürecinde araştırmacı kendisi dışında uzman görüşlerine de başvurarak kodlamaların doğru bir şekilde oluşturulması sağlanmıştır. Kodlama ve kategorileştirme ayrıntılı bir şekilde ifade edilerek geçerlik artırılmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada nitel verilerin güvenirliliğinin analizi yapılmıştır. Nitel araştırmanın iç güvenirliliğini (tutarlılığını) artırmak için tutarlılık incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde güvenirliliğin ve tutarlılığın sağlanması açısından araştırmanın araştırmacılar ayrı ayrı kodlamalarda bulunmuş ve iki ayrı araştırmacının kodlamaları arasındaki uyum karşılaştırılmıştır. Buna göre iki araştırmacının kodlamaları arasındaki uyuma ilişkin KohenKappa tutarlılık katsayısının 0.92 düzeyinde anlamlı olarak hesaplandığı görülmüştür. KohenKappa tutarlılık katsayısının 0.80 ile 1.00 arasında olması, mükemmel bir uyum olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Landis ve Koch, 1977, s. 165). Ayrıca araştırmada elde edilen bulgular katılımcılarla paylaşılmış ve bu bulguların katılımcıların deneyimleriyle uyumlu olduğu katılımcılar tarafından belirtilerek katılımcı teyidi alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde Türk milli eğitim sisteminde uygulanan güvence ilkesinin öğretmen ve örgüt üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla hazırlanan alt problemlere ilişkin araştırma bulgularına yer verilmiştir.

1- Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Uygulanan “Mesleki Güvence İlkesi” ne İlişkin Algıları

Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan “mesleki güvence İlkesi” ne ilişkin algılarını içeren bulgular tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo1’de verilen öğretmenlerin mesleki güvence ile ilgili algıları incelendiğinde öğretmenlerin 7 ayrı görüş belirttikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan mesleki güvencesi ilkesinin; “ Güvence, iş ahlakı ile birleşince iş kalitesi olduğunu (7), Hakların yasalarla korunması olduğunu (7), psikolojik rahatlık olduğunu (8),

sosyal devlette sosyal güvenlik olduğunu (5), yaşam hakkı olduğunu (2), eksikliğinin eğitim kalitesini etkilemediğini(3) ve çalışanlarda informal etkilere karşı direnç sağladığını (10)” belirtmişlerdir.

Tablo 1. Öğretmenlerin “Mesleki güvence ilkesi” ne ilişkin algıları

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	f
Mesleki güvence;															
1 İş ahlakı ile birleşince iş kalitesi artar.	✓	✓		✓			✓	✓		✓	✓				7
2 Haklar yasalarla korunması sağlanır.				✓	✓	✓	✓		✓			✓		✓	7
3 Psikolojik rahatlık sağlar.		✓	✓	✓		✓	✓			✓			✓	✓	8
4 Sosyal devlette, sosyal güvence gücü sağlar.		✓			✓	✓		✓			✓				5
5 Yaşam hakkını koruma altına alır.								✓			✓				2
6 Güvence tek başına performansı arttırmaya yeterli değildir.	✓									✓			✓		3
7. Çalışanların informal etkilere karşı direncini güçlendirir	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓			✓	✓	✓	10

Güvence ilkesinin, iş ahlakı ile birleşince iş kalitesi oluştuğunu savunan bazı katılımcılar bu görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: **Ö10:** “Öğretmenler odasında zil çalınca bir öğretmen derse gitmeyi geciktiriyor başka bir tanesi hemen zil çalar çalmaz derse gidiyor. Bu yetiştirilmeyle alakalı, güvenceyle alakalı değil bence, Mesleki güvenceyi alırsan, zil çalar çalmaz dersine gider ama bu sefer derste oturur. Nitelikli ders geçirmez. İş ahlakı ile ilgili bir şey.”, **Ö2:** “Güvence var ya, öğretmen onu bildiği için işin gereklerini suistimal edici davranışlar ortaya çıkıyor. Kurumda farklı kutuplar ortaya çıkıyor. Yani çalışan öğretmen ve işini olduğu kadar yapan öğretmen oluşuyor. Buda kutuplaşmaya sebep oluyor. Zamanla iş ilişkileri de dejenere oluyor.”, şeklinde ifade kullanmıştır.

Hakların yasalarla korunması anlamına geldiğini öne süren bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: **Ö12:** “Mesleki güvence bence hukuksal anlamda hakların yasalar ile korunmasıdır”, **Ö7:** “Mesleki güvence siyasi erkin keyfine kalmadan mesaiyi rahat ve özgür bir şekilde yapabilmek.” demişlerdir.

Güvence ilkesinin psikolojik rahatlık ifade ettiğini öne süren bazı katılımcılar şunları ifade etmişlerdir: **Ö13:** “Mesleki güvence bence kişinin işini icra ederken kaygı duymadan çalışabilmesi, hem gelecek hem şimdiki zaman. Rahatlık buda hayata yansıyor. Psikolojik olarak daha rahat hissediyorsun.”, **Ö14:** “İnsanın kendini psikolojik anlamda güvende hissetmesi tabiki olumlu. Yaptığın işin karşılığını alacağını 1 ay önceden bilmen psikolojik açıdan olumlu yansıma yapar” şeklinde ifade kullanmıştır.

Bazı katılımcılar güvence ilkesini sosyal devlette sosyal güvence anlamına geldiğini şu şekilde açıklamıştır: **Ö11:** “Sosyal devlette insanlara güvence verilmesi zaten kaçınılmaz. Bizim hukukumuzda göre bizim devletimiz sosyal bir devlet olduğu için sosyal güvencenin yanında tabiki mesleki güvence olması da gayet doğal”, **Ö8:** “ Bir ülkede yaşayan her insanın güvencesi olmak zorunda. İster çalışsın ister çalışmasın her birey geleceğe kaygısız bakmak gibi bir insan hakkına sahip. Sağlık açısından ekonomik açıdan güvence ile kaygım olmadan bakabileyim ki üretkenliğim

ortaya çıkabilsin. Sağlık sorunlarım varsa ve devlet bana bakmıyorsa ve ekonomik gelirim bunu karşılamaya yetmiyorsa işimi ne kadar yapabilirim bu tartışılır” demişlerdir.

Güvence ilkesinin bir yaşam hakkı olduğunu belirten bir katılımcı bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: **Ö11:** “Güvence yaşam hakkıdır bence. İnsanların yaşamını devam ettirebilmesi içinde her şeyden önce sağlık, sonra gıda vb. gibi temel ihtiyaçlarını giderebilmesi gerekir. Pek çok toplumda ve bizde de işsizlik maaşı veriliyor. Bu insanlara en azından hayatını devam ettirebilme garantisi veriyor”

Sadece güvence ilkesinin uygulanmasının işin kalitesine katkı sağlamadığını öne süren bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde açıkladılar: **Ö1:** “Öğretmenler arasında da bu düşünceye zaman zaman şahit oluyoruz. Dersime girip çıkayım, zamanında geleyim diyor öğretmen ama yapılan eğitimin kalitesinin yapılan eğitim-öğretime ve öğrenciye hiçbir katkısı yok. İçinde bulunduğumuz sistemde değerlendirme ancak bu şekilde oluyor.”

Güvence ilkesinin çalışanların informal etkilere karşı direnç sağladığını belirten bir katılımcı bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: **Ö14:** “Kendini güvence altında hissetmeyen devlet memuru ister öğretmen olsun ister okul müdürü olsun başkalarının ve özellikle amirlerinin veya siyasilere daha fazla etkilerinde kalırlar. Bazen bunların usulsüz taleplerine karşı da direnemeyebilirler bazen duyuyoruz stajyer öğretmenler stajyerliklerini kaldıran kadar kendilerini güvence içinde hissetmedikleri için bazen okul müdürlerinin görevleri olmayan okul ve idari işleri stajyerlere yaptırdıklarını duyuyoruz. Hâlbuki kendini yasal güvence altında gören bir öğretmen görevi olmayan işleri yapmaz ve buna karşı direnir.” **Ö2:** “Geçici görevli oldukları için bazı okul müdürleri tekrar görevlendirilebilmeleri için bazen müdürlerinin taleplerini yasalardan öncelikli algılamaktadırlar, hâlbuki güvence içinde olan bir okul müdürü gücünü sadece yasalardan alacağı için uygun olmayan taleplere karşı daha dirençli olacaktır”

2- Öğretmenlerin Mesleki Güvence İlkesinin Okullardaki Uygulamalarında Gördükleri Olumlu Yönlerle İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin mesleki güvence ilkesinin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Katılımcılar uygulanan güvence ilkesinin kurumsal açıdan ve bireysel açıdan olumlu yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Kurumsal açıdan olumlu yönleri arasında, işin kalitesini, işe aidiyet duygusunu artırır (9) ve Örgütte psikolojik gerilimi ve sorunları azaltır (2), Performans artar (2) Güven hissi iş motivasyonunu artırıyor” şeklinde ifadeler yer alırken; Çalışanlar açısından olumlu yönleri arasında ise, çalışanlar kendilerini güvende hisseder (2), iş doyumu artar(2), ilişkiler samimileşir (2), Öğretmenlerin eğitimini pozitif etkiler (2), Mesleki güvence, güdüleme ile orantılı olmalı(2). Mesleki güvencenin olmaması psikolojik baskı yaratır (2) gibi görüşler yer almıştır.

Güvence ilkesinin Türk eğitim sistemindeki uygulamalarını çalışanlar açısından olumlu bulan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: **Ö12:** “Olumlu yanı, çalışanın kendini güvende hissetmesidir. Mesleğin niteliğinin ve performansının artmasını sağlar. Çalışanda daha çok iş doyumu sağlar. Daha verimli çalışma ortamı oluşmasını sağlar. **Ö14:**” Ertesi günün kaygısı ile yaşamak çok zor. Özel sektördeki insanlar evet çok fazla çaba sarf ediyor ama bunun yanında o stresi de çok fazla yaşıyorlardır. Her sene sözleşme yenilenecek mi yenilenmeyecek mi kaygısı zor.” **Ö1:** “Eğer mesleki güvenceyi hissediyorsanız bu kesinlikle pozitif etkiliyor. Psikolojik olarak bizi etkiliyor. Böylece kuruma bağlılığın artıyor. Bence resmi ilişkiler, samimi ilişkiler ile desteklenirse kurumun başarısı, performansı artıyor. Bu iyi kötü günde birliktelik hissi yaratıyor. Kaygın azalıyor.”

Tablo 2. Öğretmenlerin mesleki güvence ilkesinin okullardaki uygulamalarında gördükleri olumlu yönlerle ilişkin görüşleri

	Görüşler;	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	f
Kurum Açısından	İşin kalitesini, işe aidiyet duygusunu artırır.	√	√	√					√	√	√	√	√	√		9
	Örgütte psikolojik gerilimi ve sorunları azaltır.											√		√		2
	Bireyin kendini güvende hissetmesiyle veriminin artmasına yol açar.										√	√	√	√	√	5
	Güven hissiyle iş motivasyonunda artış olur.							√					√			2
	Güvence algısı kurumda çatışmayı azaltıyor.					√								√		2
	Çalışanların kendilerini güvende hissetmelerine yardım eder.										√	√	√	√	√	5
Çalışanlar Açısından	İş doyumunun artmasına yardımcı olur.											√		√		2
	İlişkilerde samimiyet artışı sağlar.	√						√								2
	Öğretmenlerin gelişmesine olumlu katkı sağlar.			√								√				2
	Mesleki güvence ve güdüleme eş oranda kullanıldığında olumlu etki yaratır.			√						√						2
	Güvence psikolojik sorunları azaltır, güvencesizlik baskı yaratır.	√				√	√				√		√			5

Güvence ilkesinin Türk eğitim sistemindeki uygulamalarını Kurumsal açıdan olumlu bulan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: **Ö12:** "Psikolojik etkisinin olumlu yanı kendini güvende hissetme olabilir. Eğer kendimi güvende hissedersen işim daha iyi olur daha motive olurum." **Ö1:** "mesleki güvence ile öğretmenler kaygıdan uzaklaşmaktadır, kaygı öğretmenlerin özgürlüklerini ve verimliliklerini düşürür. Kaygıyla yaşayan öğretmen kurallara uymak ve istenilen çerçevede öğretmen olabilmek için yaratıcılığundan ve sınıf içi performansından ödün vermektedir."

3- Öğretmenlerin Mesleki Güvence İlkesinin Okullardaki Uygulamalarında Gördükleri Olumsuz Yönlerle İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin mesleki güvence ilkesinin uygulamada görülen olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri tablo 3 'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin mesleki güvence ilkesinin okullardaki uygulamalarında görülen olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri

Görüşler;	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	f
Kişide kaygısızlığa yol açıyor.		√	√	√	√		√		√		√				7
Kurumda monotonluğu artırıyor.		√	√	√	√										4
Örgütte işin niteliğini düşürüyor.		√								√					2
Mesleki güvencenin, rahatlığı işin kalitesini düşürüyor.		√	√	√	√				√		√				6
Mesleki güvence güdüleme ile orantılı değil.			√							√					2
Çalışanda adalet duygusunu zedeliyor.			√	√					√					√	3
Kişide tükenmişlik hissini artırıyor.		√	√	√	√										4
M. güvence olumsuz ilişki ve mutsuzluğa neden oluyor						√						√			2
Mesleki güvence meslek ahlakını olumsuz etkiliyor.		√								√					2
Mesleki güvence güdüleme ile orantısızdır.			√									√			2
Güvencesizlik psikolojik baskı yaratır.	√				√										2

Katılımcılar Türk eğitim sisteminde uygulanan güvence ilkesinin kurum ve çalışanlar açısından bazı olumsuz yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların güvence ilkesinin uygulanmasında kurumsal açıdan olumsuz olarak gördükleri yönler arasında kişide kaygısızlığa yol açıyor (7), örgüte işin niteliğini düşürüyor (4) ve kurumda monotonluğu artırıyor (2), mesleki güvence ile psikolojik rahatlama işin kalitesini düşürüyor (6) şeklinde ifadeler yer alırken; çalışanlar açısından gördükleri olumsuz yönleri arasında ise, çalışanda adalet duygusunu negatif etkiliyor (3), kişide tükenmişlik hissini artırıyor(4), mesleki güvence kurumda negatif ilişkilere, mutsuzluğa neden oluyor (2), mesleki güvence güdüleme ile orantılı olmalı(2) gibi görüşler yer almıştır.

Türk eğitim sisteminde güvence ilkesinin uygulanmasının kurum açısından bazı olumsuz sonuçlar doğurduğunu savunan bazı katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade edilmiştir: **Ö2:** "Meslek ahlakı kavramının güvence sebebiyle dejenere olduğunu düşünüyorum. Mesleki güvenceyi kötüye kullanıyor. Kişisel çıkarların ön plana alındığı çalışanlar haline dönüştük." **Ö11:** "Ama diğer tarafta nasılsa ben maaşımı alıyorum iş bir şekilde yürüyor nasıl yürürse yürüsün deniyor. Bunun da olumsuz psikolojik etkisini görüyoruz. Bu olumsuz etki

sebebiyle ortaya konulabilecek başarı da gösterilemiyor. Ya da sağlanan kaynaklar yeterli kullanılamıyor. Bizim toplumumuzda belirli güvence varsa rahat hareket edilir.”, **Ö3:** “Mesleki güvence hayatsal kaygıyı azaltıyor ama sistem içinde güvence sebebiyle performans düşüşü oluyor. Yılda yıla tembelliştiriyoruz. Mesleki güvencenin sağladığı haklara güvenip insanlar çalışmıyor. İşin niteliği düşüyor. Grup çalışmasını kesinlikle olumsuz etkiliyor. Yapsam da yapmasam da olur ruhu oluşuyor. Bu düşüncenin etkisiyle hevesli olmak etkili olmuyor.”, **Ö4:** “Çevremde de bir şey yapılmaya kalkışılınca” ne gerek var “ tavrı ile karşılaşıyorum. Yani devlette çok çalışmayacaksın, başarılı olmaya kalmayacaksın sanki çünkü sürekli sistemsel engeller ile karşılaşıyoruz.”.

Türk eğitim sisteminde güvence ilkesinin uygulanmasının çalışanlar açısından bazı olumsuz sonuçlar doğurduğunu savunan bazı katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade ettiler: **Ö2:** “Aslında mesleki güvence ile kaygı hissiyatımız yok denecek kadar azalıyor ancak zaman içinde özgüvenimizi yitiriyoruz. Dünya değişiyor, insanlar ve ihtiyaçları da değişiyor. Böylece eğitim sisteminden beklenenlerde değişiyor. Ancak benzer olanı tekrar etmek yenileşmekten kolay olduğu için güvence nasılsa var diye kolayı tercih ediyoruz. Çünkü zor olanı yani değişimi tercih etmemiz için zorlayıcı bir sebep yok. Ama buda zamanla monotonluk, mutsuzluk getiriyor. Sonuçta meslekten haz alamayan, tükenmişlik yaşayan bireyler oluyoruz. **Ö5:** “Psikolojik açıdan mesleki tatmin yaşamıyoruz. Yani üretmiyoruz ve monoton bir hayata dönüşüyor bu durum. Böyle mutluluk olmaz. Keşke ürettiğimizi hissetsek ve çalıştığımızda bir karşılığı olacağını görebilsek.”

4- Öğretmenlerin Eğitim Sistemindeki Mesleki Güvence Uygulamaları ile Okul Çalışanlarının Performansı Arasındaki İlişki Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin eğitim sistemindeki mesleki güvence uygulamaları ile okul çalışanlarının performansı arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri Tablo. 4’te sunulmuştur.

Öğretmenlerin Türk eğitim sistemindeki mesleki güvence uygulamalarının öğretmenlerin performansına etkisi hakkındaki görüşleri ile ilgili olarak, bazı katılımcılar: “Performans değerlendirmesi olduğunu düşünmüyorum (11), Uzmanlarla objektif bir değerlendirme yapılmıyor (11), Mesleki güvence performansı düşürüyor (4), Mesleki güvence performansı pozitif etkiler (7), Performans mesleki güvence ile değil iş ahlakı ile ilgilidir (7), Mesleki güvence güdüleyici bir performans değerlendirme ile anlamlıdır (11).” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcı bazı öğretmenler performans değerlendirmesi yapılmadığını ya da uygun bir şekilde yapılmadığını şu şekilde ifade etmişlerdir; **Ö10:** “Performans değerlendirmesi diye bir şey yok bence. Siyaset etkisinde kalıyor sitem maalesef, durum böyle olunca mesleki güvence çalışanın siyasilerin etkisiyle savrulmasını önüyor.”, **Ö3:** “Bence öğretmenleri değerlendiren bir performans değerlendirmesi yok. Yapılanda adil değil. Yapıldığı varsayılıyor. İyi bir öğretmensin ya da kötüsün kriteri yok. Yani bence performans değince yapılan çalışmaya, işlere bakılır ve bunun karşılında ücret, kariyer basamakları gibi takdir kriterleri yaratılır. Çalışan takdir edilir yani. Ama ben çalışanların takdir edildiğini göremiyorum, dolayısıyla çalışanın takdir edilmediği bir ortamda iş güvencesi zarar görmesini engellemiş oluyor.”, **Ö7:** “Liyakatten çok güç sahiplerine sahte bir sadakate bağlı bir değerlendirme sistemi var sanki. Buna uygun değilsen devlet memurluğu şemsiyesi seni koruyabiliyor, aksi durumda her an işten atılabilirim diye sürekli stres altında kalırsın. Çünkü maalesef eğitimde performans değerlendirmesi yok bence.”

Bazı öğretmenler mesleki güvencenin performans üzerinde olumlu etkisi olduğunu savunurken bazıları ise olumsuz etkilediğini savunmuşlardır. Mesleki güvencenin öğretmenlerin performansını düşürdüğünü savunan bazı öğretmenler bu görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: **Ö3:** “Özelleşmekten yana değilim ancak güvencenin artık öğretmenler için zararlı olduğunu düşünüyorum. Yani ben 20 senelik öğretmenim geldiğim noktada yapsam da olur yapmasam da olur diyorum.”, **Ö4:** “Hangi eğitim seviyesinde olursa olsun güvence vermek olumlu değil. Ancak temel hak ve özgürlükler öğretmene verilmeli. Mesleki başarı bekliyorsak hayat kaygısı düşürülmeli. Örneğin ekonomik kaygısı yüksek olursa para odaklı çalışır. Buda yapılan işin

niteliğini düşürebilir. Verilen temel hak ve özgürlükleri iyi kullanan öğretmende başarılı oluyor ama kişisel çıkarları için kullandanda var.”

Tablo 4. Öğretmenlerin eğitim sistemindeki mesleki güvence uygulamaları ile okul çalışanlarının performansı arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	f
Objektif bir Performans değerlendirmesi olmadığı için mesleki güvence çalışanlar açısından çok önemlidir.	√	√	√				√	√	√	√	√	√	√	√	11
Mesleki güvence objektif bir performans değerlendirme ile desteklenmiyor.	√		√	√	√	√		√	√		√	√	√	√	11
Mesleki güvence performansı düşürüyor.			√	√	√				√						4
Mesleki güvence performansı pozitif etkiliyor.	√						√	√		√	√		√	√	7
Performans mesleki güvence ile değil iş ahlakı ile ilgilidir		√		√				√		√	√			√	6
Mesleki güvence güdüleyici bir performans değerlendirme ile anlamlıdır	√		√	√	√	√		√	√		√	√	√	√	11

Mesleki güvencenin performansı arttırdığını düşünen bazı katılımcılar ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: **Ö11:** “Bana göre güvencesiz insan daha başarısız olur çünkü hep tedirgin. Rahat düşünemez, çalışamaz. Güvenceye sahip insan daha rahat düşünür daha üretken olur diye düşünmeliyiz”

Performansın mesleki güvence ile değil iş ahlakı ile ilgili olduğunu savunan bazı katılımcılar şunları söylemiştir: **Ö10:** “Yani güvence ile alakalı değil. İşini iyi yapma bilincine sahip olmak ve olmamak ile alakalı. Bilinç önemli.”, **Ö4:** “Mesleki ahlak önemli bir tarafta çok çalışan diğer tarafta yiyip içip oturan var ve aynı noktadasın ve aynı güvence ve şartlara tabisin.” **Ö2:** “Performans değerlendirmesi hissedilmeli yani içselleştirilmeli bence. Yani bu kişinin kişisel değerleri ile ilgili, kişilik özellikleri ile ilgili daha çok bence. Meslek ahlakı kavramı kişinin sahip olması gereken bir erdem olmalı.”

Mesleki güvencenin güdüleyici bir performans değerlendirme ile anlamlı olacağına savunan bazı katılımcılar ise bu görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır: **Ö5:** “Mesleki güvence sosyal devletin gereği olduğu kadar çalışanların görevlerini huzur ve güven içerisinde yapabilmeleri ve başkalarının kişisel baskılarına maruz kalmamaları için gereklidir ancak bunun çalışanları rehavete sevk etmemesi için çalışanları çalışmaya güdüleyecek onların performanslarını

değerlendirecek ve ödüllendirecek sistemlere ihtiyaç vardır” **Ö1:** “Eğer güvence verilmeden sadece performansa göre iş hakkı verilirse öğretmende “İşimi kaybetmemek için her şeyi yaparım” düşüncesi olacaktır. Buda öğretmeni köleleştirir.” demişleridir.

5- Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemindeki Mesleki Güvence Uygulamalarına İlişkin Beklentileri

Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemindeki mesleki güvence uygulamalarına ilişkin beklentileri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5’e göre, öğretmenlerin Türk eğitim sistemindeki mesleki güvence uygulamalarına ilişkin beklentileri şunlardır; Çalışanın yaşam kaygısını engellemeli(6), İş güvencesi olmadan performans beklentisi köleleştirir(3), Mesleki güvence işin gereklerine göre belirlenerek verilmeli (4), Mesleki güvence sağlıklı performans değerlendirmesi ile birlikte olmalı(8).

Tablo 5. Öğretmenlerin Türk Eğitim sistemindeki mesleki güvence uygulamalarına ilişkin beklentileri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	F
1 Çalışanın yaşam kaygısı iş güvencesiyle engellenmelidir	√					√	√	√			√	√			6
2 Sadece performans beklemenin köleleştirici etkisine karşı iş güvencesi olmalıdır.							√		√	√					3
3 Mesleki güvence işin gereklerine göre yasayla düzenlenmeli				√		√	√							√	4
4 Mesleki güvence sağlıklı performans değerlendirmesi ile birlikte olmalıdır.		√	√	√	√	√		√	√				√		8

Tablo 5’te verilen birinci tema ile ilgili olarak **Ö7:** “Her an işten kovulacak ve sürgün edilecekmiş gibi hissetmemeli çalışan. Kendini rahatlıkla ifade edebilmeli insan. Yani fikirlerimizden ya da bir konu üzerinde fikir yürüterek yapılan tartışmalardan sorgulanmamalıyız.”, **Ö2:** “Mesleki güvence öğretmenlerin performansını kesinlikle olumlu etkiler bence. İş güvencesi olmalı. Sadece işine odaklanıyorsun, kaygıların azalıyor.” şeklinde ifade kullanmışlardır. İkinci tema ile ilgili olarak **Ö7:** “Güvencenin olmadığı ortamda bizden istenenleri tam olarak yapanlar oluyoruz. Belli kalıplara sokuluyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Üçüncü tema ile ilgili olarak **Ö14:** “Öğretmen yetiştiriliyorsa eğittiği kişiye yeterli ve uygun eğitimi vermesi bile bir güvence. Öğretmen derse giriyor, öğrenci ile birebir iletişime giriyor, insan eğitiyor bu nedenle çok özel vasıfları olmalı. Ve öğretmen bu vasıfları aldığı anda da güvenceye sahip olmalı. Yani ben buradan mezun olacağım, öğretmen olarak atanacağım, çok iyi bir eğitim aldım bu bana güvence olarak verildi, maaşım olacak, sağlık, sosyal güvencem olacak diye düşünmeli öğretmen adayı. Bu şekilde mesleğini daha iyi benimseyecektir. ”, **Ö4 :** “Her okulun yapısı ve ihtiyaçları farklıdır, ihtiyaçlara göre kalite artırılmalı. Çalışmaya ve gelişime açık olmayan, masa başı çalışmak isteyen memur başka memuriyet kadrolarında çalıştırılmalı.” şeklinde ifade kullanmışlardır. Dördüncü tema ile ilgili olarak **Ö2:** “Ben mesleki güvence ve performans değerlendirme dengesinin iyi ayarlanması gerektiğinin kesinlikle hayati olduğuna inanıyorum. Çünkü insanın sahip olması gereken temel haklar var. Bunlar toplumun varlığı için korunmalı. Örneğin Avrupa’da işsizlik maaşı veriliyor, nedeni ise toplum refahını korumak. İşsiz olan insanların suç işleyerek toplumun huzurunu bozabileceği düşünülerek onlara ücret ödeniyor. Toplumda geliri çok yüksek ve geliri düşük uçlar azaltılarak toplum refahı sağlanmaya çalışılıyor. Bizim ülkemizde de performansı yüksekse çok kazanır değilse işten atılır gibi bir uygulamada olmamalı”

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Son zamanlarda iş güvencesinin memurların performansını azalttığı yönünde çeşitli tartışmalar yer almaktadır. Ancak, iş güvencesi ilkesi, klasik yönetim kuramcılar arasında yer alan Max Weber'in bürokrasi kuramındaki memurluk kavramıyla (Bursalıoğlu, 2014; Öztekin, 1993) başlamış ve bu günkü modern yönetim anlayışını temsil eden insan kaynakları yönetiminde de yerini almıştır. Çünkü modern yönetim anlayışı örgütün sadece üretim boyutunu değil aynı zamanda insan ya da ilişki boyutunu dikkate almayı gerektirir. İnsan ya da ilişki boyutunu dikkate almak, bir bakıma çalışanların memnuniyetini, iş doyumunu, moralini, motivasyonunu ve işe bağlılığını dikkate almaktır. Bu açıdan baktığımızda çalışanların stres ve kaygılarını azaltmada güvence büyük önem taşır. Bakan ve Büyükebeşe (2004) tarafından yapılan araştırma sonucunda elde edilen araştırma verileri iş güvencesi değişkeni ile motivasyon, genel tatmin, iş tatmini, sosyal tatmin arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma sonucunda günümüzde kurumların en değerli varlığı olarak kabul edilen insan faktörünün kurum amaçları doğrultusunda en etkili şekilde yönlendirilebilmesi için kendilerine iş güvencesinin sunulması gerektiği, ancak iş güvencesinin yanında etkili bir performans değerlendirme sisteminin de yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki güvence ilkesi ne ilişkin algıları konusunda bazı öğretmenler, "Güvence ilkesinin, ancak iş ahlakı ile birleşince iş kalitesinin oluşabileceğini, iş güvencesi eksikliğinin tek başına eğitimin kalitesini etkilemeyeceğini" ifade etmişlerdir. Aslında bu görüşü savunanlar öğretmenlik mesleğinin kendine has yönlerini vurgulamışlardır. Öğretmenlik mesleğinin bir sevgi işi olduğu, bu mesleği yürütmek için onu sevmek, insanları sevmek gerektiği ve bu özelliklerin öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikler arasında olduğu (Açıkgöz, 2003) belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenin kendi yeterlik alanları ile ilgili öz değerlendirme yaparak kendi gelişimini sağlaması "kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim" açısından sahip olması gereken bilgi beceri ve tutumlar arasında yer almaktadır (Aslan, 2011).

Araştırmaya göre öğretmenlerin bazıları güvence ilkesini, hakların yasalarla korunması, sosyal devlette sosyal güvenlik unsuru ve hatta bir yaşam hakkı olduğunu ifade etmişlerdir. Güvence ilkesi bir yönüyle de sosyal devlet anlayışının ve insan haklarının bir sonucudur. Kara (2009) tarafından yapılan çalışmada sosyal devletin vatandaşların temel ihtiyaçlarının karşılanması açısından gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Çünkü liberal düzenin getirdiği yoksullaşma ve artan işsizlik, sonucunda İnsanlar, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde belirttiği en temel gereksinimlerini bile karşılamaktan yoksun kalabilmektedir. Dünyada başgösteren coronavirus salgını dolayısıyla işini kaybeden milyonlarca insanın çaresiz bir şekilde sokaklara atılması ve yaşanan insani dram sosyal devlete olan gereksinimi açıkça ortaya koymuştur. Zorlutuna (2012) tarafından yapılan araştırma sonucunda da iş güvencesinin günümüzde, birçok çalışanın ücret veya diğer beklentilerinden daha önemli bir konu haline geldiğine işaret ettiği görülmektedir.

Bazı öğretmenler ise güvence ilkesinin, çalışanlara psikolojik rahatlık getirdiğini ve çalışanlarda informal etkilere karşı direnç sağladığını belirtmişlerdir. Çalışanlar, yasalar tarafından yeterince korunmadıklarını hissettiklerinde üstlerinin ya da erki elinde bulunduran siyasilerin yasal olmayan talep ve baskıları karşısında kendilerini zayıf hissederek meşru olmayan yollara girebilirler. Max Weber'in memurları mesleki yaşamları boyunca güvenceye almaya çalışmasının asıl nedeni budur. Bazı katılımcılar güvencesizliğin onlar üzerinde baskı ve gerilim yaratacağını, işini kaybetme korkusunun, iş tatminini engelleyeceğini belirtmişlerdir. Karacaoğlu (2015) tarafından yapılan araştırma ya göre, çalışanların algıladıkları iş güvencesizliği arttıkça çalışanların işten ayrılma niyetlerinin de arttığı görülmektedir.

Bazı katılımcılar Türk eğitim sisteminde uygulanan güvence ilkesinin kurum açısından ve çalışanlar açısından olumlu yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Kurum açısından olumlu yönleri arasında "İşin kalitesini, işe aidiyet duygusunu artırdığını, örgütte psikolojik gerilimi ve sorunları azalttığını, performansı, güven hissini, iş motivasyonunu artırdığını" belirtmişlerdir. Çağdaş

eğitim yönetiminde işin kalitesini arttırmanın yanında işe ve kuruma bağlılık, kurumla bireyler ya da çalışanlar arasına güvene dayalı ilişkiler kurma ve çalışanların çalışmaya motive edilmesi önemli hedefler arasında yer almaktadır (Aydın, 2014). Mesleki güvence, bilimsel esaslara dayalı bir ödüllendirme sistemi ile desteklendiğinde çağdaş yönetim anlayışının kalite hedefleri arasında yer alan çalışanların memnuniyetini (Kavrakoğlu, 1998; Kayıkçı, 1999), takım çalışmasını, iş doyumunu, moral ve motivasyon unsurlarını sağlamaya ortam hazırlar.

Ancak araştırmaya göre Türk eğitim sisteminde uygulanan güvence ilkesinin kurum ve çalışanlar açısından bazı olumsuz yönlerinin de olduğunu göstermiştir. Kurumsal açıdan olumsuz görülen yönler "Kişide kaygısızlığa yol açtığı, örgüte işin niteliğini düşürdüğü ve kurumda monotonluğu artırdığı, sağladığı psikolojik rahatlama ile işin kalitesini düşürdüğü" belirtilmiştir. Çalışanlar açısından neden olduğu olumsuz yönler ise, "Çalışanda adalet duygusunu negatif etkilediği, kişide tükenmişlik hissini artırdığı, kurumda negatif ilişkilere ve mutsuzluğa neden olduğu" şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre kurumsal açıdan baktığımızda sadece mesleki güvence sağlamanın çalışanlarda kaygısızlık ve psikolojik rahatlama yarattığını ancak bunun tek başına olduğunda işin kalitesini düşürmekle kalmadığını aynı zamanda kurumda monotonluğa yol açtığını göstermektedir. Ödül ceza ve diğer güdüleyici unsurların eksiklikleri sonucunda zamanla insanların gelişim hedefleri ve yenileşme hedefleri taşımamaları ve monotonlaşma sonucunda insanların tükenmişlik ve mutsuzluk hissine kapılmaları güvence ilkesinin uygun şekilde işletilmemesinden kaynaklanmaktadır, bunu vurgulayan bazı katılımcılar ise "Mesleki güvence güdüleme ile orantılı olmalı" şeklinde görüş bildirerek ödül, ceza, performans değerlendirme gibi çalışanları güdüleyecek unsurların olması gerektiğini savunmuşlardır. Aynı şekilde bazı araştırmalar (Sabancı,1998; Sarpkaya, 2006; Koçak, 2002; Ünal, 2000) Türk Eğitim Sisteminde okullarda kullanılan ödüllendirme sisteminin öğretmenleri güdülemede yetersiz kaldığını göstermektedir. Aydın (2012) tarafından yapılan çalışma da bürokrasinin ilgili bütün taraflarının, bürokrasinin işleyişinden şikâyetçi olduğu ve memurların keyfi olarak işi yavaşlattıklarına önemli ölçüde kanaat getirdiği sonucuna varıldığı görülmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu eğitim sisteminde performans değerlendirmesi yapılmadığını ya da yapılıyor olsa bile objektif bir şekilde yapılmadığını belirtmişlerdir. Mesleki güvencenin performans üzerindeki etkisi konusunda ise farklı görüşlere rastlanmıştır. Bazı katılımcılar mesleki güvencenin performansı düşürdüğünü, bazıları ise arttırdığını savunurken katılımcıların önemli bir bölümü ise Performansın mesleki güvence ile değil iş ahlakı ile ilgili olduğunu öne sürmüşlerdir. Bazı katılımcılar ise, mesleki güvencenin güdüleyici bir performans değerlendirme ile anlamlı olacağını düşünmüşlerdir. Türk eğitim sisteminde iç ve dış güdüleyicilerden yoksun bir güvence ilkesinin uygulandığı ve gerek çalışanlar gerekse örgütün verimliliği açısından önemli sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bunun en önemli nedenleri arasında güdüleyici ve ödüllendirici bir performans değerlendirme sisteminin olmaması söylenebilir. Bu nedenle güdüleme veya motivasyon, örgüt yönetimlerinin çalışanların işe devamı, işte sürekliliği ve performans düzeyini artırma açısından önemle üzerinde durdukları bir konudur (Sabancı, 1998, s. 45). Hizmet ve endüstri işletmelerinde yapılan bir araştırmaya göre (Örücü ve Kanbur, 2008) örgütsel-yönetimsel motivasyon uygulamalarının verimlilik üzerinde etkisi olduğu ancak performans üzerinde böyle bir etkisinin görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalar performans değerlendirmesinin insan kaynakları yönetiminde, çoğunlukla ücret ve maaş yönetimi, performans hakkında geri bildirim ve çalışanların zayıf ve güçlü yönlerinin tespitinde kullanıldığını göstermektedir (Özgen ve Yalçın, 2010, s. 217). Bakan ve Kelleroğlu (2003) tarafından yapılan araştırmada çalışanların işteki verim ve mesleki bilgi düzeyleri esas alınarak, personel tarafından kabul görerek yapılan performans değerlendirmesinin faydalı olacağı sonucuna varıldığı görülmektedir. Mercin (2005) içinde geliştirme işlevi yer alan İnsan kaynakları yönetimi bölümü özel eğitim kurumlarında yer alırken kamu kurumlarında bu bölümün olmadığını saptamıştır. Hâlbuki başarı için iş görenlerin hangi kurumda olursa olsun önemsenmesi, ihtiyaçlarına cevap verilmesi gerekmektedir. Bu gereksinim yüzyılımızın vazgeçilmez bir olgusu olduğu anlaşılmaktadır.

Bu durumda çalışanların çalışmaya güdülenmesini sağlayacak stratejilerin (Aydın, 2014) hayata geçirilmesi gereklidir. Bunun için bilimsel ve objektif kıstaslara dayalı bir performans değerlendirme sisteminin uygulamaya konması çalışanların takdir edilmesi ve çalışanların monoton giden bir süreci yok edecek ve çalışanların önünde hedefler koymalarını sağlayacak ödül ve terfi sistemleri devreye sokulmalıdır. Diğer yandan güvencesiz işin meslek olması güçleşebilir, mesleki bir kimliği olan iş, güvenceli olmaya daha yatkındır. O halde öğretmenlik işini mesleğe dönüştürmede etkili olabilecek avukatlardaki Baro, doktorlardaki Tabipler Birliği gibi meslek örgütlerine (Toprakçı, 2009; Toprakci, Bozpolat ve Buldur 2010) ihtiyaç olduğunu da belirtmek gerekir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aslan, H. (2011). *Sınıf yönetiminin temel kavramları*. Ankara: İhtiyaç Yayınları.
- Aydın, N. (2012). Weberyen Bürokraside Liyakat ve Türk Kamu Bürokrasisinden Bir Kesit: Siyasetin Bürokrasi İronisi. *Sayıştay Dergisi* (85), 51-67.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2004). Çalışanların İş Güvencesi ve Genel İş Davranışları İlişkisi: Bir Alan Çalışması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 35-39.
- Bakan, İ., & Kelleroğlu, H. (2003). Performans Değerlendirme: Çalışanların Performansı Değerlendirme Uygulamalarından Beklentileri Konusunda Bir Alan Çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 103-127.
- Bilgin, K. U. (2011). *İnsan kaynakları yönetimi ve Türk kamu personel sistemi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Bursalioğlu, Z. (2014). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2001). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2014). *Researchdesign. qalitatative, qantitative and mixed methods approaches*. Lincoln: Sage Publications.
- Çakır, Ö. (2007). İşini Kaybetme Kaygısı: İş Güvencesizliği. *Çalışma ve Toplum*, 1, 117-140.
- Dede, E. (2017). İş Güvencesizliği Algısının ve Örgütsel Güven Düzeyinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkileri: Devlet Ortaokulu ve Özel Ortaokul Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma. *Doktora Tezi*. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Malatya: Anı Yayıncılık.
- Devlet Memurları Kanunu. (1965). (12056). T.C Resmi Gazete.
- Diğın, Ö. (2008). İnsan Kaynakları Yönetiminde İş Güvencesi ve Konuyla İlgili Yapılan Bir Araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2017). *An applied guide to research designs: quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage Publications.
- Eren, V. (2006). Personel Rejiminde Bürokratik Modelden İşletmecî Anlayışa Geçiş. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 6(11), 130-154.
- Eroğlu, T. (2010). Yeni Kamu Yönetimi Anlayışının Türk Kamu Personeli Yönetimine Etkisi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 225-233.
- Greenhalgh, L., & Rosenblatt, Z. (1984). Jobinsecurity: Toward Conceptual Clarity, *Academy of Management Review*. 9(3), 438-448.
- Kara, B. (2009). Sosyal Devletten Küresel Devlete: Türkiye'de Kamu Çalışanları ve Temel Haklar. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 369-386.
- Karacaoğlu, K. (2015). Çalışanların İş Güvencesizliğinin İşten Ayrılma Niyetleri Üzerindeki Etkisi: Alanya Bölgesindeki Beş Yıldızlı Otellerde Bir Araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(1), 13-21.
- Kavrakoğlu, İ. (1998). *Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Kal-Der Yayını.
- Kayıkçı, K. (1999). Toplam Kalite Yönetiminde Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5, 15-25.
- Kayıkçı, K. (2013). Türkiye'de Kamu ve Eğitim Alanında Sendikalaşma ve Öğretmen İle Okul Yöneticilerinin Sendikalarından Beklentileri. *Amme İdaresi Dergisi*, 46(1), 99-126.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ., & Özyıldırım, G. (2015). İlk Defa ve Yeniden Okul Müdür Görevlendirmesi, Sözlü Sınav Üzerine Bir Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(4), 471-498.

- Koçak, Y. (2002). İlköğretim okullarında öğretmen motivasyonu. *Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement For Categorical. *Data Biometrics*, 33, 159-174.
- Mercin, L. (2005). İnsan Kaynakları Yönetimi'nin Eğitim Kurumları Açısından Gerekliliği ve Geliştirme Etkinliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 128-144.
- Mills, G. E. (2003). *Action Research: A guide for the teacher researcher (2nd ed.)*. New Jersey: Merrill PrenticeHall.
- Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-Yönetimsel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hizmet ve Endüstri İşletmesi Örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 85-97.
- Özgen, H., & Yalçın, A. (2010). *İnsan kaynakları yönetimi stratejik bir yaklaşım*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Öztekin, A. (1993). *İdareye giriş*. Malatya: Yenimalatya Basım Yayın.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sabancı, A. (1998). Güdüleme Düzeni Açısından Türk Milli Eğitim Örgütünde Mevcut Ödül ve Terfi Sistemine Bir Bakış. *Çağdaş Eğitim*, 23(240), 45-48.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (1995). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sarpkaya, R. (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, B. (2007). Kariyer Sermayesi ve İstihdam Edilebilirliğin İş Güvencesizliği Üzerindeki Etkisi. *Doktora Tezi*. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı.
- Taşkent, Ş. (2002). Uluslararası Hukukta İşçinin Feshe Karşı Korunması. *İktisadi Sosyal ve Uluslararası Hukuki Boyutu İle İşçinin Feshe Karşı Korunması Sempozyumu* (s. 63-76). İstanbul Barosu Yayınları.
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H., & Özer, M. A. (2007). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Toprakçı, Erdal (2009) *Öğretmenlerin Suç Karnesi- Yargı Kararlı Gazete Haberleri Ölçütünde Karşılaştırmalı Bir Analiz* Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, IV.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Bildiri Kitabı, 14-15 Mayıs 2009 (ss.475-487) Online: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/suc-karnesi.pdf>
- Toprakçı, E., E.Bozpolat ve S.Buldur (2010) *Öğretmen Davranışlarının Kamu Meslek Etiği İlkelerine Uygunluğu* e international journal of educational research Volume: 1 Issue: 2 Autumn 2010 pp.35-50 <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/1073000034/1073000025.pdf>
- Toprakçı, Erdal, İlknur Çakırer, Asuman Bilbay, Esen Bağcivan, İlkay Bayraktutan (2010) *Kuram ve Uygulamada Eğitim Denetmenleri Meslek Etiği* Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi Volume 5, Number 1 January 2010 ss.14-23 <http://www.inased.org/epasad/v5n1/EPASADv5n1.pdf>
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde Performans Değerlendirme ve Motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 88, 87-108.
- Ünal, S. (2000). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(7), 1-8.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, Ö. (1997). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Volkan Matbaacılık.
- Zorlutuna, E. (2012). Bir İşletmede Kadrolu Çalışanlar ile Taşeron Çalışanların İş Tatmini ve Motivasyon Değişkenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.

The Effect of Occupational Assurance Practices on School and the Performance of Teachers in the Turkish Education System

Arzu Engür

Antalya Provincial Directorate of National
Education -Turkey
arzuengur@hotmail.com

Prof. Dr. Kemal Kayıkçı

Akdeniz University-Turkey
kemalkayikci@akdeniz.edu.tr

Abstract

Assurance principle is one of the important principles of human resources management. Assurance is divided into two as job security and authority. Job security means that the individual cannot be fired without justified reasons. It can be said that job security, job satisfaction, morale and performance concepts affect each other. This study basically aims to examine the effects of social and psychological dimensions of the job security concept handled by different disciplines on employees and their organizations from a human resources management perspective. Qualitative research method was used in the research. In the study, which was designed with a scientific study, which is one of the qualitative research methods, the data were collected through a semi-structured interview form and analyzed by content analysis technique. As a result of the research, it is stated that the quality of the work is not related to professional assurance, but to the work ethic that the person has, but it should be stated that there should be professional assurance. It is stated that the absence of professional security will create psychological pressure, it is stated that professional security should be accompanied by a healthy performance assessment, professional security reduces anxiety and contributes to the employees to work in an environment of peace and tranquility. On the other hand, it is stated that excessive and unconditional job security decreases the quality of work in the organization, increases the monotony and sense of burnout in the organization and causes anxiety in the employee. It is stated that performance awareness should be provided, training should be given, performance evaluation should be a fair, objective evaluation with expert staff and multi-criteria performance evaluation should be made.

Keywords: Teacher, Human Resource, Performance, Professional assurance



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 11, No: 2, 2020, pp. 16-34**

DOI: 10.19160/ijer.735585

Received: 2020-05-11

Accepted: 2020-09-04

Suggested Citation:

Engür, A. & Kayıkçı, K. (2020). The Effect of Occupational Assurance Practices on School and the Performance of Teachers in the Turkish Education System, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 11, No: 2, 2020, pp. 16-34, DOI: 10.19160/ijer.735585

EXTENDED ABSTRACT

Problem Assurance principle is one of the important principles of human resources management. Assurance is divided into two as job security and authority. Job security refers to the fact that the person is not fired without a just cause and authority guarantee refers to the person's ability to maintain his position in the office where he is promoted. Civil servant is perceived as a only job security in Turkey, an objective performance evaluation and based reward and penalty system not working well and consequently, it causes criticisms of inefficiency in public and educational administration. Besides the principle of assurance, using the reward, motivating the training staff to work and it plays an important role in increasing the performance required to keep the organization alive. In this study, teachers' job security applied to civil servants, the opinions of the occupational assurance applied on the performance, the psychology of the employees and the organization have been tried to be determined.

The aim of this study is to reveal the effect of the assurance principle applied in the Turkish education system on the teacher and the organization and to offer suggestions for more effective functioning. For this purpose, the opinions of the teachers about the professional security applied to civil servants, the performance of the applied professional security on the psychology of the employees and the organization were tried to be determined. In the research, answers to the following questions were sought:

- 1- What are the perceptions of teachers regarding the concept of professional security?
- 2- What are the opinions of the teachers regarding the positive aspects of the professional assurance principle applied in the education system?
- 3- What are the opinions of the teachers regarding the negative aspects of the professional assurance principle applied in the education system?
- 4- What are the opinions of teachers about the effect of professional assurance practices in the Turkish education system on teachers' performance?
- 5- What are the expectations of teachers regarding occupational assurance practices in the Turkish Education System?

Method: Qualitative research method was used in the research. It was designed with a case study of qualitative research methods. In the research, the data were collected through a semi-structured interview form and analyzed by content analysis technique. The study group of the study was selected among the teachers working in secondary schools in central districts of Antalya province. Maximum diversity sampling was used to determine the study group. interviews were made with 14 teachers working in secondary education. The interviews were held face to face. Interviews were recorded by voice recording and supported by note-taking method. In the analysis stages, content analysis and descriptive analysis were performed using NVIVO 10 qualitative research package program.

Findings: Some teachers stated that "the principle of assurance, when combined with work ethic, can only occur in the quality of work and the lack of job security will not affect the quality of education". Some teachers, on the other hand, assured that the principle of assurance brings psychological comfort to employees and stated that it provides resistance to informal effects in employees. Psychological relaxation allows employees to stay away from tension and so it can make it better in terms of morale and job satisfaction. It can also strengthen the resilience or tendency to enforce the law against the private or inappropriate (illegal) demands of supervisors or external pressures. Positive aspects of the assurance policy applied according to the participants for the institution defined as; "Increasing the quality of work, sense of belonging, reducing

psychological tension and problems in the organization, increase performance, sense of trust, motivation of work”

According to the participants, as the positive aspects of the principle of assurance for the employees, it has been stated that the employees will feel safe, increase their job satisfaction, make the relations sincerely, affect the education of teachers positively, and the lack of professional security will create psychological pressure. However, some participants stated that professional assurance and motivation factors should be proportional. According to the participants, providing professional assurance for the Institution creates anxiety and psychological relief for the employees and it causes monotony in the institution. the negative consequence for employees is that the sense of justice is negatively affected. The most important reason for this is that the difference between many employees and little or no employees is not determined and people are not appreciated for their work. According to the opinions of teachers about the effect of professional assurance practices in the Turkish education system on teachers' performance, The vast majority of participants did not evaluate performance in the education system or even if they are being done, they stated that they are not done objectively.

According to the results of the research, it is thought that the quality of the work is not related to professional assurance, but to the work ethic of the person. however, it is stated that there should be professional security. It is said that the absence of professional security will create psychological pressure and that professional security should be together with a healthy performance assessment. It is stated that professional security reduces anxiety and contributes to employees working in an environment of peace and tranquility. However, excessive and unconditional job security is said to decrease the quality of work in the organization and cause monotony in the organization. It is stated that it increases the sense of burnout in the employee and causes anxiety in the employee. It is stated that performance awareness should be provided, training should be given, performance evaluation should be a fair, objective evaluation with expert staff and multi-criteria performance evaluation should be made. In line with the findings and conclusions obtained from the research, it may be suggested to carry out studies to protect the assurance principle and take measures to measure the performance of the employees.

Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği Geliştirme Çalışması¹

Araş. Gör. Dr.Mehmet Altın

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Türkiye
mehmet.altin@adu.edu.tr

Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Türkiye
sedasaracal@gmail.com

Özet:

Kuantum öğrenme, başarılı öğretimde ispatlanmış teori ve yaklaşımlarının etkileşimli bileşimi olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme ortamlarının kuantum öğrenme modeline uygun bir şekilde düzenlenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, bir sınıfın kuantum öğrenme çevresine uygunluğunu ölçebilen bir ölçme aracı geliştirmektir. Kuantum öğrenme modeline uygun şekilde 7. sınıf öğrencilerine uygulanan programa ilişkin nitel veriler incelendiğinde kuantum öğrenme çevresine dair verilere rastlanmıştır. Verilerin incelenmesinden ortaya çıkan kodlar ve literatür taraması kullanılarak kuantum öğrenme çevresine ilişkin bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu üzerinde gerçekleştirilen güvenirlik ve geçerlilik incelemeleri sonunda toplam 6 boyut ve 26 maddeden meydana gelen Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği ortaya çıkmıştır. Geliştirilmiş olan ölçeğin RMSEA değeri .04, CFI değeri .93, IFI değeri ise .93 ve SRMR değeri .049'dur. Ölçeğin iç tutarlılık için katsayısı ise .93'tür.

Anahtar kelimeler: Öğrenme çevresi, Kuantum öğrenme, Ölçek geliştirme



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,**
Cilt: 11, Sayı: 2, 2020, ss. 35-49

DOI: 10.19160/ijer.742471

Gönderim : 2020-05-25
Kabul : 2020-06-22

Önerilen Atıf

Altın, M. & Saracaloğlu, A. S. (2020). Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği Geliştirme Çalışması, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 2, 2020, ss. 35-49, DOI: 10.19160/ijer.742471

¹ Makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın hazırladığı doktora tezinin bir kısmından yapılmıştır ve 26-28 Ekim 2018 tarihinde düzenlenen Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi (Unesak-2018)'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

“Endüstri 4.0” olarak tanımlanan teknoloji alanındaki gelişmeler insan yaşamında birçok değişim yaratmıştır (Öztemel, 2018). Bu değişime ayak uydurmak amacıyla bilgiye daha hızlı ve etkili ulaşma konusunda becerilere sahip ve bu becerileri yaşamları boyunca farklı alanlarda kullanan bireylerin sayısının artması amacıyla öğretim esnasında öğrenene önem veren öğrenim modellerine yönelik daha fazla çalışma yapılması ihtiyaç haline gelmiştir (Hanbay, 2009). Bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişmekte olduğu özellikle ilk ve orta eğitim kademelerinde öğrenim modellerinin önemi oldukça büyüktür. Farklı eğitim kademelerinde başvurulabilecek modellerden biri de kuantum öğrenme modelidir.

Kuantum, enerjii ışığa çeviren etkileşim olarak tanımlanmaktadır. Bütün yaşam bir enerjidir. Kuantum fiziğinde iyi bilinen formüllerden biri, “maddenin kütlesi” çarpı “ışık hızının karesi” eşittir “enerji”dir, ($E=mc^2$). Kuantum öğrenme, başarısı eğitimde ispatlanmış teori ve yaklaşımlarının etkileşimli bileşimidir ve her öğrenme stiline sahip her yaş grubundaki öğrenenlere ideal bir model olarak ifade edilebilir (DePorter ve Hernacki, 1992).

Kuantum temelli bir öğretim programında izlenecek yol; önceden belirlenmemekte, bireylerin ihtiyaçlarına, ilgilerine ve öğrenme biçemlerine göre esnemektedir. Kuantum teorisini içselleştiren bir öğretim programı, zihin ve deney arasında oluşturulacak olan bir bağlantıyı temel almalıdır. Zihinsel oluşum, duygusal ve duyuşsal oluşum sayesinde farklı zeka türlerine katkı sağlar. Bu yüzden böyle bir program bilişin yanı sıra duyguya, düşünceye, sezgiye ve yaratıcılığa da yer vermektedir. Türkiye’de 2004 senesinde reform sayılacak değişimlerle, kuantum teorisini bilimsel felsefe olarak eğitim programlarına girmiştir. Bu yüzden, kuantum felsefesinde temellendirilen program; bütüncül, yaratıcı ve eleştirel düşünen, çoklu bakış açısına sahip bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Ekici, 2013). Kanadlı, Ünal ve Karakuş (2015) kuantum öğrenme modeline uygun biçimde düzenlenmiş ortamların akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Suryani (2013) kuantum öğrenme modelinin tarih öğreniminde başarı üzerindeki etkisini incelemiş; kuantum öğrenme modelinin tarih öğreniminde başarıyı artırdığı ve tarihe ilgisi olan öğrencilerin tarih başarısının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Trice (2012), kuantum öğrenme modelinin derste uygulanmasının öğrencilerin okuma ve dil becerilerindeki akademik başarı ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemiş; araştırması sonunda, kuantum öğrenme modelinin okuma ve dil becerilerindeki akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda öğrenme ortamlarının kuantum öğrenme modeline uygun bir şekilde düzenlenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, bir sınıfın kuantum öğrenme çevresine uygunluğunu ölçebilen bir ölçme aracı geliştirmektir.

Kuantum öğrenmede öğrenenlerin dikkatlerini çeken ve onlara güven hissi veren yaklaşımlar önemli yer tutar. Etkili sınıf yönetiminde başvuru olan yaklaşımlar, dikkat toplama teknikleri ve öğrenenlerin öğrenme etkinliklerine etkili katılımlarında motivasyonun sağlanması kuantum öğrenme çevresinde yer alan diğer değişkenlerdir. Kuantum öğrenmede ilk olarak öğrenenlerin deneyimleri ile içerik arasında bağ kurulur (Deporter ve Hernacki, 1992; Given ve Deporter, 2015).

Beyin, çevresinden sürekli uyaran algılamaktadır. Kuantum öğrenme, bazı faktörlere odaklanarak aktif öğrenimi destekleyen fırsatlar yaratır; oturma düzeni, merak uyandıracak ve içeriği güçlendirecek çevresel faktörler, ışıklandırma, sıcaklık, düzen/temizlik, durum yönetimini ve ilgi merkezini destekleyecek müzik kullanılması gibi. Çevreyle ilgili bu özellikler üç başlık altında toplanmıştır (Deporter ve Hernacki, 1992; Given ve Deporter, 2015):

Tablo 1:

Kuantum öğrenme çevresini oluşturan öğeler

Öge	Açıklama	Koşullar
Sınıf	Öğrenenlerden oluşan bir ortamda kişisel arası etkileşim ve işbirliği ile ilgilidir. Öğrenenin aktif olması amaçlanır.	Öğrencilerin rahat edebileceği sınıf düzeni Sınıfın yeterince aydınlık olması Görsel öğeler Müzik
Atmosfer	Öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal riskler alabilecekleri güvene sahip oldukları olumlu ve hoşgörülü bir sınıf iklimi ile ilgilidir.	Olumlu hava Güven verici ortam Destek veren bireyler Merak uyandırıcı Eğlenceli
Fiziksel	Sınıfın fiziki durumunu destekleyen ve öğrenmeyi zenginleştiren bir alan amaçlanmaktadır.	Hareketlilik Farklı etkinliklere geçiş Oyunlar Birlikte çalışma Derse katılım Etkinlikler arası mola

Kuantum öğrenme için öncelikle ortamın kuantum öğrenmeye uygun hale getirilmesi gerekmektedir (Deporter ve Hernacki, 1992):

- 1- Rahat ve dinlendirici bir atmosfer yaratılmalı.
- 2- Rahatlatıcı, uyarıcı ve odaklayıcı müzik kullanılmalı.
- 3- Farklı müzik türleriyle farklı havalar yaratılmalı.
- 4- Olumlu tutumu sürdürmek için görsel hatırlatıcılar kullanılmalı.
- 5- Öğrenenlerin çevresiyle etkileşim içinde olabileceği bir ortam oluşturulmalı.

Kuantum öğrenme için hem fiziksel hem de duygusal olarak uygun bir çevre yaratılmalıdır. Yapılması gerekenler bir listede kontrol edilmelidir (Deporter ve Hernacki, 1992).

Kuantum Öğrenme Çevresinin Öğeleri	Kontrol
Mobilya- tipi ve düzenlemesi	☐
Işıklandırma	☐
Müzik	☐
Görseller-posterler, resimler, bülten tahtası	☐
Gereçlerin yerleşimi	☐
Sıcaklık	☐
Bitkiler	☐
Rahatlık	☐
Genel hava	☐

Şekil 1. Kuantum öğrenme çevresi için kontrol listesi (Deporter ve Hernacki, 1992)

Motivasyonun kolaylıkla sağlanacağı ortamlar düşünülmelidir. Bu bir okul sırası, bir çalışma odası ya da özel bir yer olabilir. Bazı öğrenciler düzensiz alanları sever. Mutfak masasında çalışırlar, rahat bir koltukta kitap okurlar ya da her şeyin gözlerinin önünde olduğu bir alanda/masada çalışmayı severler. Her öğrenen kendi enerjisini en üst seviyeye çıkarabileceği ve çalışmasına odaklanabileceği alanlarda çalışmayı isterler. Bu yüzden sınıf ortamı da bu öğrenenlerin rahat edebileceği biçimde düzenlenmelidir (Deporter, 2006; Deporter ve Hernacki, 1992).

Kuantum öğrenme çevresinde müzik çok önemli bir yere sahiptir. Zihin yoran çalışmalarda, nabız ve kan basıncı artmaktadır. Beyindeki dalgalar, hızlanır ve kaslar sıkışır. Rahatlama ve meditasyon esnasında, nabız ve kan basıncı düşer ve kaslar gevşer. Normalde tamamen rahatlandığında dikkat toplanması veya dikkatle çalışıldığında rahat olunması zor olur. Zorlayıcı zihinsel etkinlikler gerçekleştirilirken öğrenenleri rahatlatmanın yolları aranmıştır. Deneysel çalışmaların ardından çözümün müzikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzikle

başlatılmış rahatlama, zihni açık tutmakta ve odaklamayı sağlamaktadır. Bu duruma olanak sağlayan en etkili müziğin, Bach, Handel, Pachelbel ve Vivaldi'nin müzikleri gibi barok müziklerin olduğu ileri sürülmüştür (Deporter, 2006; Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999).

Eğitimin iyileştirilmesi ve amaçlara ulaşılması için başarısı kanıtlanmış modellerin öğrenme ortamlarında uygulanmasına ihtiyaç vardır. Model uygulanmasında önemli öğelerden biri dersliklerde modellere uygun çevrenin oluşturulmasıdır. Bu nedenle öğrenme çevrelerin herhangi bir modele uygunluğunun nasıl ölçülebileceğine dair sorunlar ortaya çıkmaktadır. Alan yazın incelendiğinde modellere uygun öğrenme çevreleriyle ilgili çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu çalışmayla bir sınıfın kuantum öğrenme çevresine uygunluğunu ölçebilen bir araç geliştirilmesi ve böylelikle alan yazına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, bir sınıfın kuantum öğrenme çevresine uygunluğunu ölçebilen bir ölçme aracı geliştirmektir. Ölçek hazırlanırken DeVellis (2003) tarafından önerilen işlemler gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesine ilişkin süreçte sırasıyla madde havuzunun hazırlanması, kapsam geçerliği için uzman görüşü alma çalışması, deneme uygulaması, yapı geçerliği ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu:

2017-2018 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmanın madde havuzu hazırlama sürecine 7. sınıfta okuyan 36 öğrenci kuantum öğrenme modeline göre tasarlanan programa dair görüşleri, pilot çalışması sürecine 7. sınıfta okuyan 28 öğrenci taslak ölçme aracına dair görüşleri ve yapı geçerliliği çalışmasına 7. sınıfta okuyan 476 öğrenci ölçekleri doldurarak katılım sağlamıştır. Öğrencilerin derslere olan ilgilerinin ergenliğe geçiş dönemlerinde azalmasından (Altın ve Saracaloğlu, 2018) dolayı bu çalışmaya en çok ortaokulun son iki senesinde ihtiyaç duyulduğu düşünülmüştür. Sekizinci sınıfların araştırmaya dahil edilmemesinin sebebi ise liseye geçiş sınavından dolayı öğrencilerin o sınava odaklanıp pilot uygulama için isteksiz davranabilecekleri ve sekizinci sınıflar üzerine deneysel bir çalışmaya izin verilme sürecinde sıkıntı yaşanabileceği düşünülmektedir.

Madde Havuzunun Hazırlanması:

Aydın ilinde orta sosyo-ekonomik düzey bölgesinde bir ortaokulun yedinci sınıfında kuantum öğrenme modeline uygun biçimde düzenlenen programın uygulanışı esnasında çeşitleme stratejisiyle veriler toplanmıştır. Çeşitleme stratejisi, farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaya yönelik çabaların bütünüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çeşitlemede kullanılan veri toplama teknikleri; gözlem, doküman incelemesi ve görüşmedir. Program uygulanırken dersin öğretmeni ve araştırmacı gözlemlerini saha notlarına aktarmışlardır. Saha notları, sınıfta gerçekleşen eylemlerin yazılı olarak kayda geçirilmesidir (Johnson, 2015). Her ders sonunda çalışma grubundaki öğrencilerin o dersle ilgili düşüncelerini yazdıkları kayıt defterleri olmuştur; bu defterler araştırmanın doküman incelemesi kısmını oluşturmuştur. Kayıt defterleri, katılımcıların düşüncelerini ve değerlendirmelerini aktardıkları günlüklerdir (Johnson, 2015). Programın uygulanmasından sonra çalışma grubunda puanlama anahtarında en yüksek, orta ve en düşük puan alan üçer öğrenci gruplarından gönüllü olanlarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları çalışma grubundaki öğrencilerin bulundukları gruba uygulanan programa yönelik onların algı ve duygularını belirlemeye yönelik olmuştur. Özellikle kuantum öğrenme çevresini oluşturan öğelerin öğrenciler üzerindeki etkisine dair ifadelerle rastlanmıştır:

- "tahtaların üstünde sert bir yere oturmaktansa yumuşak ve rahat bir yere oturmak çok güzel" (görüşme)

- “(müzik hakkında) bence güzeldi kendimi değişik ama mutlu hissettim” (görüşme)
- “Bugün çok fazla hareket ettik, eğlenceli geçti” (günlük)
- “(gizil öğrenme hakkında) bu fikri sevdim; çünkü nadiren de olsa bazı kelimeleri öğreniyorum” (görüşme)
- “Birlikte çalışmaktan daha fazla hoşlanıyorlar.” (saha notu)
- “(duvarlara asılan motive edici sözler hakkında) gayet azim verici” (görüşme)
- “Daha fazla işbirliği içerisine giriyorlar” (saha notu)
- “Bitkiler sınıfımıza daha güzel ve hoş bir görüntü kattı” (günlük)
- “(Kapı süsü ve paspas hakkında) sınıfa birazcık ev havası katıyor” (görüşme)

Elde edilen verilerin analizinden oraya çıkan kodlardan yola çıkarak ve alan yazını tarayarak kuantum öğrenme çevresine yönelik 79 maddelik bir havuz oluşturulmuştur.

Madde Havuzunun Uzman Görüşü Çalışmaları:

Oluşturulan havuz, kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla görüşlerini almak üzere on uzmana iletilmiştir. Uzmanlardan ikisi kuantum öğrenme ile çalışmalar yapmış olan toplam sekiz program geliştirme ve öğretim alanında öğretim elemanı, biri ölçme ve değerlendirme alanında öğretim elemanı ve biri Türkçe öğretimi alanında öğretim elemanıdır. Uzman görüşü sonrası değişen maddeler Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2:

Uzman Görüşü Sonrası Değişen Maddeler

No	Uzman Görüşü Öncesi	Uzman Görüşü Sonrası
1	Öğretmenler, öğrencilere olumlu davranış gösterir.	Öğretmenler, öğrencilere karşı olumlu davranış gösterirler.
5	Öğretmenler, öğrencilere güvenir.	Öğretmenler, öğrencilerin başarılı olacağına inanırlar.
13	Sınıfta, öğrencileri cesaretlendirici görseller vardır.	Sınıfta, öğrencileri cesaretlendirici görsel öğeler vardır.
16	Sınıfta, öğrencileri motive edici görseller vardır.	Sınıfta, öğrencileri motive edici görsel öğeler vardır.
19	Sınıfta yapılan çalışmalar sergilenir.	Başarılı çalışmalar sergilenir.
23	Öğretmenler, görünümüne özen gösterir.	Öğretmenler, dış görünüşlerine özen gösterirler.
25	Öğretmenler, öğrencileri başarabilecekleri konusunda cesaretlendirir.	Öğretmenler, öğrencileri bir görevi başarabilecekleri konusunda cesaretlendirirler.
29	Öğretmenler, yumuşak tonda konuşur.	Öğretmenler, yumuşak bir ses tonuyla konuşurlar.
30	Ders esnasında rahatlatıcı müzik çalar.	Ders esnasında rahatlatıcı müzik çalınır.
35	Derslerde rahat davranılan bir atmosfer vardır.	Sınıf atmosferi öğrencileri rahatlatır.
38	Ders çalışırken odaklayıcı müzik çalar.	Sınıfta ders çalışırken odaklanmaya yardımcı olan müzik çalınır.
45	Derslerde öğrenciler aktiftir.	Öğrenciler derslerde aktiftirler.
47	Sınıfta öğrenciler uyum içerisindedir.	Öğrenciler, sınıfta uyum içerisindedirler.
48	Sınıfta çalışılan konuyla ilgili materyaller vardır.	Sınıfta çalışılan konuyla ilgili araç ve gereçler vardır.
52	Sınıfta çalışılan konuyla ilgili görseller vardır.	Sınıfta çalışılan konuyla ilgili görsel öğeler vardır.
59	Öğretmenler, öğrencilerin derse katılabilecekleri fırsatlar sunar.	Öğretmenler, öğrencilerin derse katılabilecekleri fırsatlar oluştururlar.
64	Derslerde öğrenciler yardımlaşabilir.	Öğrenciler derslerde yardımlaşabilirler.
66	Derste öğrenciler hata yapmaktan korkmaz.	Öğrenciler derste hata yapmaktan korkmazlar.
67	Etkinliklerde öğrenciler birlikte hareket edebilir.	Öğrenciler etkinliklerde birlikte hareket edebilirler.
75	Sınıfta renkli materyaller vardır.	Sınıfta renkli araç ve gereçler vardır.
77	Etkinlikler arasında molalar vardır.	Etkinlikler arasında kısa süreli molalar vardır.

Uzman görüşü sonrası toplam 21 madde özellikle uygulama yapılacak olan katılımcıların maddeleri daha iyi anlayabilmeleri ve maddelerin ölçme aracını daha iyi temsil edebilmesi için değiştirilmiştir.

Ölçeğin Pilot Çalışması:

Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda madde havuzu şekillendirilmiş ve denemelik ölçeğin pilot uygulaması bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören 28 öğrencinin katılımı ile yapılmıştır. Madde tepki ifadelerinin sonraki sayfaya da eklenmesi gerektiği, öğrencilerin ölçeği

doldururken sürekli sayfa çevirmek zorunda kaldıkları belirtilmiştir. Pilot uygulama öncesi ve sonrasında değişen maddelere ilişkin madde havuzu Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3:

Pilot Uygulama Sonrası Değişen Maddeler

No	Pilot Uygulama Öncesi	Pilot Uygulama Sonrası
2	Sınıf, renklidir.	Sınıf, rengarenktir.
14	Derslerde endişe verici bir atmosfer vardır.	Derslerde öğrenciler endişeli hisseder.
16	Sınıfta, öğrencileri motive edici görsel öğeler vardır.	Sınıfta, öğrencileri motive edici afişler, posterler vb. vardır.
28	Sınıfta sıralar "U" düzenindedir.	Sınıftaki sıralar bütün öğrencilerin tahtayı ve öğretmeni rahatlıkla görebileceği biçimde düzenlenmiştir.
48	Sınıfta çalışılan konuyla ilgili materyaller vardır.	Sınıfta çalışılan konuyla ilgili araç ve gereçler vardır.
55	Sınıfta sıralar küme düzenindedir.	Sınıftaki sıralar öğrencilerin birlikte çalışabileceği biçimde düzenlenmiştir.

Pilot uygulama sonrası toplam 6 madde katılımcıların daha iyi anlayabilecekleri biçimde düzenlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde "Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği"nin geliştirilmesi amacıyla pilot uygulama sonrası gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

1. Ölçeğin Geçerlik Çalışması:

Taslak ölçme aracının yapı geçerliğinin incelenmesi için veri toplamak amacıyla iki orta sosyo-ekonomik düzey ortaokulun 7. sınıflarında öğrenim gören toplam 476 öğrenciye ulaşılmıştır. Yapı geçerliği çalışması için 476 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi:

Yapı geçerliği çalışmasında ilk olarak açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi için varsayımların kontrolü işlemi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle mahalanobis uzaklığına bakılarak uç değerlere sahip toplam 16 veri setten çıkartılarak normallik sağlanmıştır. Kalan veriler incelendiğinde normal Q-Q grafiğinde gerçekleşen değerler ile beklenen değerlerin 45 derecelik doğruya yakın dağıldıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, eğiliminden arındırılmış Q-Q grafiğinde toplanan verilerin yatay sıfır çizgisi civarında rastgele dağılım sergilediklerinden dolayı verilerin normal dağıldığı (Büyükoztürk, 2012) söylenebilir.

Çalışma grubundan elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığı belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi gerçekleştirilmiş ve veri setinin faktörleştirilebileceğine karar verilmiştir (KMO=.87). Ayrıca gerçekleştirilen Bartlett küresellik testi ile maddeler arası ilişkilerin olduğu matrisin, ilişkiler olmadığı birim matristen farklı olduğu görülmüştür ($p<.001$). Anti-imaj korelasyon matrisinin her bir maddenin faktör çözümlemesi içinde kalıp kalmamasına karar verilmesi için sunduğu ölçütler incelenmiştir. 18. madde hariç tüm madde değerlerin .5'in üzerinde olduğu görülmüştür. Bu yüzden 18. madde ölçekten çıkartılıp analize devam edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi yöntemi olarak en çok kullanılan (Velicer ve Jackson, 1990) yöntemlerden temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Faktör yükü alt sınırı olarak .33 belirlenmiştir. Analiz ilk olarak dördü birer maddeden oluşan 11 boyut önermiştir. Yedi maddenin ise iki faktörle arasındaki ilişki düzeyinin birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Bileşenler matrisine bakıldığında 58 maddenin birinci faktör yük değerlerinin .335 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Döndürme öncesi bu faktörün açıkladığı varyans %22.97'dir. Ölçeğin diğer faktörlerinin belirginleştirilmesi için yapılan madde çıkarma işlemleri ve döndürmeler sonunda 6 boyut ve 26 maddeden oluşan Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği'ne ulaşılmıştır. Ulaşılan ölçeğin maddeleri

arası ilişkileri korelasyon matrisinde incelendiğinde, aralarında kabul edilebilir ilişkinin ($r>.3$) olduğu maddelerin oldukça fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca matrisin determinantının .002 olduğu görülmüştür. Bu da faktör çözümlemesinin mümkün olabileceğini göstermektedir (Determinant>.0001). Maddeler arası çoklu eşdoğrusallık da ($r>.9$ olan maddeler) gözlenmemektedir.

Tablo 4:

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Boyutlar	Madde Havuzu No	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Öğretmen (Faktör 1)	Madde 25	.74					Öğretmenler, öğrencileri bir görevi başarabilecekleri konusunda cesaretlendirirler.
	Madde 5	.71					Öğretmenler, öğrencilerin başarılı olacağına inanırlar.
	Madde 39	.68					Öğretmenler, öğrencileri cesaretlendirirler.
	Madde 1	.66					Öğretmenler, öğrencilere karşı olumlu davranış gösterirler.
	Madde 8	.56					Öğretmenler, öğrencileri güvende hissettirirler.
Dayanışma (Faktör 2)	Madde 49		.69				Çalışmalarda başarılı olan öğrenciler alkışlanır.
	Madde 50		.64				Etkinliklerde öğrenciler arasında işbirliği vardır.
	Madde 67		.63				Öğrenciler etkinliklerde birlikte hareket edebilirler.
	Madde 58		.59				Öğrenciler birbirlerini destekler.
	Madde 64		.56				Öğrenciler derslerde yardımlaşabilirler.
Motivasyon (Faktör 3)	Madde 16			.70			Sınıfta, öğrencileri motive edici afişler, posterler vb. vardır.
	Madde 13			.61		.39	Sınıfta, öğrencileri cesaretlendirici görsel öğeler vardır.
	Madde 15			.60			Derslerde oyunlara yer verilir.
	Madde 20			.55			Öğretmenler, derslerde merak uyandırıcı etkinlikler yaparlar.
	Madde 12			.53			Öğretmenler, öğrencilerin birlikte eğleneceği etkinlikler yaptırırlar.
Rahatlık/uyum (Faktör 4)	Madde 76				.78		Sınıfta rahat bir ortam vardır.
	Madde 46				.73		Sınıf, rahat ders çalışmaya uygundur.
	Madde 35				.54		Sınıf atmosferi öğrencileri rahatlatır.
	Madde 47		.38		.50		Öğrenciler, sınıfta uyum içerisinde dirler.
	Madde 43					.68	Sınıfta ihtiyaç olduğunda kullanılan renkli kalemler vardır.
Araç gereç (Faktör 5)	Madde 37					.61	Sınıfta ihtiyaç olduğunda başvurulabilecek kitaplar vardır.
	Madde 75					.61	Sınıfta renkli araç ve gereçler vardır.
	Madde 48					.57	Sınıfta çalışılan konuyla ilgili araç ve gereçler vardır.
	Madde 26					.79	Sınıf kapısı süslüdür.
Estetik (Faktör 6)	Madde 30					.69	Ders esnasında rahatlatıcı müzik çalınır.
	Madde 38					.67	Sınıfta ders çalışırken odaklanmaya yardımcı olan müzik çalınır.

Tablo 4'te görüldüğü üzere faktör yük değerleri .50 ile .79 arasında değişmektedir. Temel bileşenler analizi sonucunda elde edilen faktörün açıkladığı varyans %51.46'dır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi:

Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen modelin yapı geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Gizil değişkenlerle ilgili kuramların test edilmesinde kullanılan DFA (Tabachnick ve Fidell, 2015), değişkenler ile boyutlar arasındaki ilişkiyi belirtmektedir. Aynı örneklem üzerinde AFA ve DFA uygulamanın sorun oluşturmadığından (Worthington ve Whitaker, 2006) DFA'da da 476 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Ayrıca Koyuncu ve Kılıç (2019) açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) kullanımı üzerine gerçekleştirdikleri doküman incelemesinde 36 çalışmada aynı örneklem üzerinde AFA ve DFA uygulandığını belirtmiştir. Doğrulayıcı faktör analizini yapmak için AMOS programından yararlanılmıştır. Modelde boyut uyumundan elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmektedir.

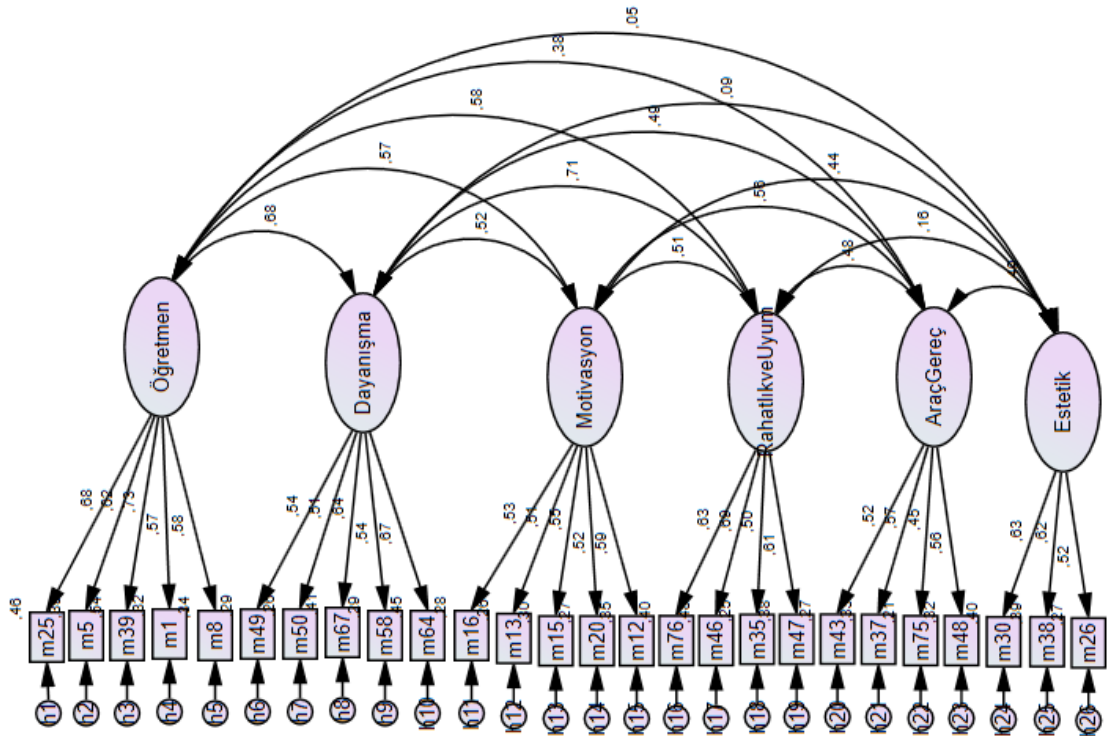
Tablo 5:

Uyum Ölçütleri ve DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksleri Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
X ² /sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	1.67	Mükemmel Uyum ¹
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.04	Mükemmel Uyum ²
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.93	Kabul Edilebilir Uyum ³
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.93	Kabul Edilebilir Uyum ³
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.049	Mükemmel Uyum ²

¹(Kline, 2011), ²(Hu ve Bentler, 1999), ³(Bentler, 1980)

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin RMSEA değeri .04, CFI değeri .93, IFI değeri .93 ve SRMR değeri .049'dur. RMSEA indeksinde .05'e kadar olan değerler ve SRMR'de .05'ten küçük değerler modelde mükemmel uyuma (Hu ve Bentler, 1999), CFI ve IFI indekslerinde .9'dan yüksek olan değerler modelde kabul edilebilir uyuma (Bentler, 1980) işaret etmektedir. Ayrıca X²/sd değeri 1.67 çıkmıştır. Bu değer 0-2 arasında yer alması mükemmel uyum olarak görülmektedir (Kline, 2011). Şekil 2 incelendiğinde modeldeki boyutlar arasındaki ilişki .9'dan büyük olmadığı için değişkenler arasında çoklu bağlantı olmaması varsayımının karşılandığı (Tabachnick ve Fidell, 2015) görülmektedir.



Şekil 2. Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği Modeli

Tablo 6:*Doğrulamalı Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular*

Boyutlar	Madde Havuzu No	Yeni Madde No	t	X	Ss
Öğretmen (Faktör 1)	Madde 25	1	12.18*	3.73	1.16
	Madde 5	2	12.97*	4.03	1.24
	Madde 39	3	11.09*	3.77	1.29
	Madde 1	4	13.53*	2.93	1.19
	Madde 8	5	13.39*	2.18	1.32
Dayanışma (Faktör 2)	Madde 49	6	13.53*	2.30	1.07
	Madde 50	7	13.72*	1.98	1.28
	Madde 67	8	12.38*	2.79	1.27
	Madde 58	9	13.52*	3.55	1.38
	Madde 64	10	11.84*	1.51	1.04
Motivasyon (Faktör 3)	Madde 16	11	13.12*	1.62	1.06
	Madde 13	12	13.25*	2.54	1.28
	Madde 15	13	12.85*	1.90	1.30
	Madde 20	14	13.16*	1.56	1.17
	Madde 12	15	12.29*	3.12	1.44
Rahatlık/ uyum (Faktör 4)	Madde 76	16	12.10*	2.27	1.52
	Madde 46	17	10.82*	2.97	1.40
	Madde 35	18	13.66*	2.82	1.28
	Madde 47	19	12.39*	2.32	1.32
Araç gereç (Faktör 5)	Madde 43	20	12.50*	3.19	1.40
	Madde 37	21	11.71*	2.94	1.30
	Madde 75	22	13.33*	3.02	1.31
	Madde 48	23	11.87*	3.06	1.30
Estetik (Faktör 6)	Madde 26	24	9.61*	2.98	1.28
	Madde 30	25	9.93*	2.00	1.25
	Madde 38	26	12.18*	2.62	1.27

*p<.001

2. Ölçeğin Güvenirlik Çalışması:

Geliştirilmiş olan "Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği"nin güvenilirliğinin belirlenmesi için verilerin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamının iç tutarlılığı için elde edilen bileşik güvenilirlik (Raykov, 1997) katsayısı .93'tür. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayısı için Cronbach alfa kullanılmış; "öğretmen" boyutu için .77, dayanışma boyutu için .72, motivasyon boyutu için .67, rahatlık/uyum boyutu için .97, araç-gereç boyutu için .61 ve estetik boyutu için ise .61 katsayısı elde edilmiştir.

Tablo 6.*Ölçeğin Toplamdaki ve Alt Boyutlardaki İç Tutarlılık Katsayısı*

Boyut	Güvenirlik
Ölçek toplamı	.86
Öğretmen	.77
Dayanışma	.72
Motivasyon	.67
Rahatlık/Uyum	.97
Araç-gereç	.61
Estetik	.61

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Kuantum kavramı; siyah cisim ışıması üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda, "enerji öbeği/paketi" olarak tanımlanmıştır. Kuantum, enerjinin ışığa dönüşmesini sağlayan etkileşim olarak öne sürülmüştür. Kuantum öğrenme ise başarısı eğitimde ispatlanmış teori ve yaklaşımlarının etkileşimli bileşimi olarak tanımlanmaktadır. Okullarımızda bütüncül, yaratıcı ve eleştirel düşünen, çoklu bakış açısına sahip bireylerin yetiştirilmesini amaçlanmaktadır. Dolayısıyla öğrenme ortamlarının kuantum öğrenme modeline uygun bir şekilde düzenlenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, bir sınıfın kuantum öğrenme çevresine uygunluğunu ölçebilen bir ölçme aracı geliştirmektir.

Ölçme aracının geliştirme sürecinde 79 maddeden oluşan madde havuzu 476 katılımcıya uygulanmıştır. Ho (akt. Can, 2014) örneklem sayısının madde sayısının 5 katını aşması durumunda analiz sonuçlarının daha kabul edilebilir olduğundan söz etmektedir. Tabachnick ve Fidell (2015), 300 örneklemin iyi olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden bu çalışmada katılımcı sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Geliştirilmiş olan ölçeğin RMSEA değeri .04, CFI değeri .93, IFI değeri ise .93 ve SRMR değeri .049'dur. Hu ve Bentler (1999), RMSEA indeksinde .05 ve SRMR indeksinde .049'a kadar olan değerlerin modelde mükemmel uyumun işareti olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Bentler (1980)'a göre CFI ve IFI değerlerinin .9'dan yükselmesi modelde kabul edilebilir uyumu göstermektedir. Bunun yanı sıra, X²/sd değeri 1.67 çıkmıştır. Bu değer 2'den küçük olması modelde mükemmel uyum olduğuna işaret etmektedir (Kline, 2011). Modeldeki boyutlar arasındaki ilişki .9'dan büyük olmadığı için değişkenler arasında çoklu bağlantı olmaması varsayımının karşılandığı (Tabachnick ve Fidell, 2015) görülmektedir.

Geçerlilik çalışmasının sonunda 6 boyut ve 26 maddeden oluşan Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği'ne ulaşılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık için katsayısı .93'tür. İç tutarlılık katsayısı .80'den büyük değerlere sahip ölçekler yüksek ölçüde güvenilir olarak kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2003). Ölçekte olumsuz ifadede madde bulunmamaktadır. Bu yüzden analizlerde ters kodlama yapılma ihtiyacı bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 130 iken en düşük puan 26'dır. Ölçeğin uygulanacağı sınıflarda puanların yüksek olması sınıf ortamının kuantum öğrenme çevresine uygun olduğu anlamına gelirken; puanların düşük olması sınıf ortamının kuantum öğrenme çevresine uygun olmadığı anlamına gelecektir.

Geliştirilmiş olan ölçekte veriler ortaokul kademesi 7. öğrencilerinden toplanmıştır. Farklı kademelerde çalışma yapacak araştırmacılara ölçeğin o kademelere göre uyarılama yapmaları önerilebilir. Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olup sadece ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu ölçeği farklı araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanarak yedinci sınıf düzeyindeki sınıflara kuantum öğrenme çevresine ne ölçüde yakın olduğunu belirlemeye yönelik betimsel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Altın, M. ve Saracaloğlu, A. S. (2018). İngilizce öğretimindeki ihtiyacımız nedir? Bir olgu bilim çalışması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 137-159.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deporter, B. (2006). *Quantum Success*. Learning Forum Publications.
- Deporter, B. ve Hernacki, M. (1992). *Quantum Learning: Unleashing the Genius in You*. NY: Random House.
- Deporter, B., Reardon, M. ve Singer-Nourie, S. (1999). *Quantum Teaching: Orchestrating Student Success*. Allyn and Bacon, A Viacom Company.

- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek Geliştirme (3. baskı)* (Çev. Ed. Totan, T.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ekici, G. (2013). Kuantum öğrenme yaklaşımı, Ekici, G. (Editör) *Yeni Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri* içinde (462-506). Ankara: Pegem Akademi.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Given, B. K. ve Deporter B. (2015). *Excellence in Teaching and Learning*. Learning Forum Publications.
- Hanbay, O. (2009). Kuantum öğrenme temelli öğreterek öğrenme yönteminin ikinci yabancı dil olarak almanca'nın öğrenilmesine etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (12), 17–27.
- Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (Çev. Uzuner, Y. ve Özten Anay, M.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kanadlı, S., Ünal, K. ve Karakuş, F. (2015). Kuantum öğrenme modelinin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 136-157.
- Kline, R. B. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması (4. basımdan çeviri editörü S. Şen*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Koyuncu, İ. ve Kılıç, A. F. (2019). Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388.
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30.
- Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21(2), 173-184.
- Suryani, N. (2013). Improvement of students' history learning competence through quantum learning model at senior high school in Karanganyar Regency, solo, central java province, Indonesia. *Journal of Education and Practice*, 4 (14) 55-64.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı (6. baskı)* (Çev. ed. Baloğlu, M.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Trice, T. Y. (2012). *Quantum Learning making progious strides in education*. The unpublished doctoral dissertation, Trevecca Nazarene University, School of Education.
- Velicer, W. F. ve Jackson, D. N. (1990). Component analysis versus common factor analysis: Some further observations. *Multivariate Behavioral Research*, 25(1), 97-114.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (4. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK

Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği

	İfadeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1	Öğretmenler, öğrencileri bir görevi başarabilecekleri konusunda cesaretlendirirler.					
2	Öğretmenler, öğrencilerin başarılı olacağına inanırlar.					
3	Öğretmenler, öğrencileri cesaretlendirirler.					
4	Öğretmenler, öğrencilere karşı olumlu davranış gösterirler.					
5	Öğretmenler, öğrencileri güvende hissettirirler.					
6	Çalışmalarda başarılı olan öğrenciler alkışlanır.					
7	Etkinliklerde öğrenciler arasında işbirliği vardır.					
8	Öğrenciler etkinliklerde birlikte hareket edebilirler.					
9	Öğrenciler birbirlerini destekler.					
10	Öğrenciler derslerde yardımlaşabilirler.					
11	Sınıfta, öğrencileri motive edici afişler, posterler vb. vardır.					
12	Sınıfta, öğrencileri cesaretlendirici görsel öğeler vardır.					
13	Derslerde oyunlara yer verilir.					
14	Öğretmenler, derslerde merak uyandırıcı etkinlikler yaparlar.					
15	Öğretmenler, öğrencilerin birlikte eğleneceği etkinlikler yaptırırlar.					
16	Sınıfta rahat bir ortam vardır.					
17	Sınıf, rahat ders çalışmaya uygundur.					
18	Sınıf atmosferi öğrencileri rahatlatır.					
19	Öğrenciler, sınıfta uyum içerisindeydirler.					
20	Sınıfta ihtiyaç olduğunda kullanılan renkli kalemler vardır.					
21	Sınıfta ihtiyaç olduğunda başvurulabilecek kitaplar vardır.					
22	Sınıfta renkli araç ve gereçler vardır.					
23	Sınıfta çalışılan konuyla ilgili araç ve gereçler vardır.					
24	Sınıf kapısı süslüdür.					
25	Ders esnasında rahatlatıcı müzik çalınır.					
26	Sınıfta ders çalışırken odaklanmaya yardımcı olan müzik çalınır.					

Development Study of Quantum Learning Environment Scale

Res.Assist.Dr. Mehmet Altın

Aydın Adnan Menderes University-Turkey
mehmet.altin@adu.edu.tr

Prof.Dr. Asuman Seda Saracaloğlu

Aydın Adnan Menderes University-Turkey
sedasaracal@gmail.com

Abstract

Quantum learning was defined as an interactional combination of theories and approaches whose success has been proven in instruction. It is considered important to arrange learning environments in accordance with the quantum learning model. In the study, it was targeted to develop a scale able to measure the extent to how much the environment of any class was suitable to the environment of quantum learning model. An item pool related to the quantum learning environment was formed by reviewing the literature and by using the codes obtained from the examination of the qualitative data. Quantum Learning Environment Scale consisting of 6 dimensions and 26 items emerged at the end of the reliability and validity analyzes performed on the item pool. RMSEA value of the scale is .04, CFI value is .93, IFI value is .93 and SRMR value is .049. The reliability coefficient obtained for the whole scale is .93.

Keywords: Learning environment, Quantum learning, Scale development



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 11, No: 2, 2020, pp. 35-49**

DOI: 10.19160/ijer.742471

Received: 2020-05-25
Accepted: 2020-06-22

Suggested Citation:

Altın, M. & Saracaloğlu, A. S. (2020). Development Study of Quantum Learning Environment Scale, *E-International Journal of Educational Research*, Vol:11, No: 2, 2020, pp. 35-49, DOI: 10.19160/ijer.742471

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Nowadays, in order to increase the number of individuals who have the skills to reach information more rapidly and effectively and who use these skills in different areas throughout their lives, more studies have been conducted on the learning models that give importance to the learner during the education (Hanbay, 2009). The importance of learning models in the primary and secondary education levels at which individuals' cognitive, affective and psycho-motor skills are developing is quite significant. One of the models that can be used in different education levels is the quantum learning model.

The word of quantum was defined as energy block/pack at the researches on the black body radiation. Quantum was suggested as the interaction making energy to transform into light. Quantum learning is depicted as an interactional combination of theories and approaches whose success has been proven in instruction (DePorter and Hernacki, 1992). Quantum theory took place as scientific philosophy in the curriculum by a change considered as a reform in Turkey (Ekici, 2013). Thus, the curriculum grounded on quantum theory purposed to educate students able to think holistically, critically and creatively and who have multiple points of view. Thus, it is considered important to arrange learning environments in accordance with the quantum learning model. In the study, it was targeted to develop a scale able to measure the extent to how much the environment of any class was suitable to the environment of quantum learning model.

In quantum learning, approaches that attract the attention of learners and that give them a sense of trust have an important place. For quantum learning, a suitable environment should be created both physically and emotionally. The approaches used in effective classroom management, attention collection techniques and motivation for the effective participation of the learners in learning activities are variables around quantum learning environment. (Deporter ve Hernacki, 1992; Given ve Deporter, 2015).

Method: In the study conducted in the 2017-2018 academic year, 36 students attending at the 7th grade were included to prepare item pool, 28 students at the 7th grade attended to pilot and 476 students at the 7th grade attended to validity study. Actions suggested by DeVellis (2014) were taken in preparing the scale. Preparation of the item pool, obtaining expert opinion for scope validity, trial application, construct validity and reliability analyzes were respectively performed in the process of the development of the scale.

During the implementation of the curriculum which was organized in accordance with the quantum learning model in the seventh grade of a secondary school in the middle socio-economic level in Aydın province, data were collected with a diversification strategy. The diversification strategy is a set of efforts to increase the credibility of research results using different data sources, different data collection and analysis methods (Yıldırım and Şimşek, 2008). Observation, document review and interview were used as data collection techniques. As the qualitative data about the curriculum implemented to 7th grade learners appropriate for the quantum learning model were analyzed, the data on environment dimension of the quantum learning were obtained. A pool of 79 items was created for the quantum learning environment as a result of the codes obtained from the qualitative data and the literature review. The pool was sent to ten experts to get their opinions for the purpose of ensuring the scope validity. The item pool was formed according to the feedback received from the experts. Then, pilot scale was applied to 28 students attending to the 7th grade of a middle school.

Findings, Discussion and Results: Validity and reliability studies were conducted after the pilot implementation. At first, exploratory factor analysis was applied in the construct validity study. In exploratory factor analysis, Quantum Learning Environment Scale consisting of 6 dimensions and 26 items has been reached as a result of rotations, extraction and addition processes. In the correlation matrix between the items, it is seen that the items with acceptable relationship ($r > .3$) are quite high. In addition, the determinant of the matrix is .002, which suggests that factor

analysis is possible (Determinant > .0001). Multiple interferences between substances ($r > .9$) are not observed.

Confirmatory factor analysis was performed to test the data fit of the model obtained as a result of exploratory factor analysis. AMOS program was used for analysis. Since the relationship between the dimensions in the model is not greater than .9, the assumption of not having multiple connections between variables is met (Tabachnick and Fidell, 2015). At the end of the analysis, it was observed that the model is in good fit.

The Cronbach alpha coefficient of the data was calculated to determine the reliability of the developed scale. The reliability coefficient obtained for the whole scale is .86. The reliability coefficient of the sub-dimensions of the scale are .77 for the-teacher, .72 for the solidarity dimension, .67 for the motivation dimension, .97 for the comfort/fit dimension, .61 for the tool/material dimension and .61 for the aesthetic dimension. As a result of the reliability analysis, it was found that internal consistency was high both in the whole scale and in the interdimensional consistency.

Quantum Learning Environment Scale consisting of 6 dimensions and 26 items emerged at the end of the reliability and validity analyzes performed on the item pool. There is no negative expression in the scale. Therefore, there is no need for reverse coding in the analysis. The highest score in the scale is 130 while the lowest score in the scale is 26. Higher scores mean that the classroom environment is suitable for the quantum learning environment.

On the developed scale, data were collected from the 7th grade students at secondary school level. It is advisable for researchers who will research at different levels to adapt the scale to those stages. This research is a scale development study, and only the validity and reliability of the scale was obtained. By using this scale as a data collection tool in different studies, descriptive studies can be conducted to determine to what extent the 7th grade level is close to the quantum learning environment.

Eğitimcilerin Sendikal Örgütlenme Nedenlerinin İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Akar
Kilis 7 Aralık Üniversitesi-Türkiye
huseyinakar@kilis.edu.tr

Ahmet Akın Ersü (Yüksek Lisans)
Kilis 7 Aralık Üniversitesi-Türkiye
ahakers@hotmail.com

Özet:

Bu çalışmanın amacı eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerini incelemektir. Bu amaçla nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel karma yöntem deseni tercih edilmiştir. Çalışmanın nicel boyutunun çalışma grubunu Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı okul kademelerinde görev yapan 270 eğitimci (öğretmen ve okul yöneticisi) oluşturmaktadır. Katılımcılardan toplanan veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenleri arasında ilk sırada maddi ve sosyal beklentilerini karşılama isteğinin olduğu görülmüştür. Onu sırayla mesleki ve kişisel gelişim ihtiyacını karşılama ile duygusal nedenler izlemektedir. Ayrıca eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerinin yapılan görev ve sendikaya üyelik değişkenine göre farklılaştığı, cinsiyet, kıdeme görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Çalışmanın nitel boyutunda ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulan çalışma grubundan elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edildiğinde eğitimcilerin görüşlerinin üç tema altında toplandığı görülmüştür. Eğitimcilerin sendikalara üye olma nedenleri teması altında; eğitimcilerin haklarını korumaları ve geliştirmeleri, mesleki gelişimi düzenleyici faaliyetler düzenlemeleri ve dünya görüşünü temsil etmeleri gibi görüşlerin eğitimcilerin sendikalara üye olmasında öne çıktığı görülmektedir. Eğitimcilerin sendikaya üye olmama nedenleri teması altında; sendikaların siyasi ve ideolojik yapıya sahip olmaları, çalışanların haklarını tam olarak koruyamamaları ve etiketlenme korkusu gibi görüşlerin daha çok vurgulandığı belirlenmiştir. İdeal bir eğitim sendikasının nasıl olması gerektiği teması altında ise; sendikalar siyasetten uzak durmalı, eğitim çalışanları arasında birlik ve beraberliği sağlamalı ve çalışanların haklarını korumalı ve geliştirmeli gibi görüşlerin daha çok ifade edildiği görülmüştür.

Keywords: Eğitimciler, Örgütlenme, Sendika, Sendikal örgütlenme



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,**
Cilt: 11, Sayı: 2, 2020, ss.50-67

DOI: 10.19160/ijer.730221

Gönderim : 2020-04-30
Kabul : 2020-06-15

Önerilen Atıf

Akar, H. & Ersü, A. A. (2020). Eğitimcilerin Sendikal Örgütlenme Nedenlerinin İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 2, 2020, ss. 50-67, DOI: 10.19160/ijer.730221

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada demokratik toplumların ana unsurlarından olan bireyler, hayatın tüm alanlarında olduğu gibi iş hayatında da bir araya gelme ve etkileşime girme ihtiyacı hissetmektedir. Bu ihtiyaç çerçevesinde kendilerini ifade edebilmek, ortak hedeflerini daha hızlı gerçekleştirebilmek ve örgütlü bir biçimde çalışarak daha etkili olabilmek amacıyla çeşitli sivil toplum kuruluşları oluşturmakta ya da hâlihazırda var olan kuruluşlara katılmaktadır (Erdoğan ve Güneş Karaman, 2016). Bu kuruluşlardan biri de hiç şüphesiz sendikalar. Sendikalar, çalışma hayatındaki örgütler içinde önemli bir yere sahiptir. Sendikalar çalışanların, işveren ve siyasi otoriteye karşı haklarını ve çıkarlarını korumak amacıyla oluşturulmuş yapılardır (Koç, 2000). Sendikalar, tarihsel süreçte işçi sınıfının yani proletaryanın üretim araçlarını elinde bulunduran sermaye sınıfına karşı vermiş olduğu mücadelede olmazsa olmaz yapılar olarak ele alınmıştır (Engels, 1994). Bu bağlamda günümüzde sendikalar, kanunların kendilerine sunmuş olduğu yetki çerçevesinde üyelerini temsil etme, yasal haklarını koruma, üyelerinin tüm alanlarda gelişimlerine katkıda bulunma, yasal konularda yardım etme, üyeleri arasında birlik ve beraberliğini sağlama (Söylemez, 2019) gibi konularda faaliyette bulunmanın yanı sıra üyelerinin görüşlerini ve beklentilerini ilgili mercilere ileterek seslerinin duyulmasına imkân sunmaktadır (Kalkan, 1999).

Sendikal örgütlenmenin ilk defa sanayi devrinde ortaya çıktığı görülmektedir. Sanayi devrimi ile birlikte insanların kol ve kas gücü ile yaptıkları işler bir anda makineler aracılığıyla daha hızlı bir şekilde yapılmaya başlanmıştır. Bu durum çalışma yaşamında ve sosyal yaşamda köklü değişimlerin meydana gelmesine neden olmuştur. Sanayi kuruluşlarının şehirlere kurulması kırsal kesimlerden kente göçü hızlandırmıştır. Buna bağlı olarak da şehirlerin nüfusu artmıştır. Şehirlerin nüfusunun artması beraberinde işsizliği getirmiştir. Bu durum sermaye sınıfının işçi sınıfının emeğini sömürmesine zemin hazırlamıştır. Kötü koşullarda düşük ücretle çalışmaya zorlanan işçi sınıfı çareyi işverene karşı örgütlenmede ve ortak hareket etmede bulmuştur (Zincirkıran ve Keser, 2018). Buna paralel olarak Türkiye’de işçilerin örgütlenmesi ise 19. yüzyılın sonlarına denk gelmektedir. Özellikle küçük atölyelerde çalışan Osmanlı tebaası olan azınlıklar bu dönemde haklarını arama adına örgütlü hareket etmeye başlamışlardır (Kara, 2018). Bu açıdan başlangıçta işçi örgütlenmesi olarak ortaya çıkmış olan sendikalar zamanla kamu çalışanlarını (memurları) da içerecek şekilde kapsamını genişletmiştir (Arslan, 2014).

Kamu çalışanlarının sendikalaşması sadece Türkiye’de değil tüm dünyada geç dönemlerde başlamıştır. Türkiye’de 1960’lara kadar kamu çalışanlarının örgütlü mücadelesinden bahsetmek mümkün değildir. Bunda nispeten dünyadaki gelişmeler etkili olduğu gibi kamu çalışanlarının çalışma koşullarının işçilere göre daha iyi olması da etkili olmuştur (Faydalı, 2009). Özellikle 1961 Anayasası kamu sendikacılığının gelişmesinde bir dönüm noktasıdır. 1961 Anayasasının 46. maddesi ile işçi ve işverenle sınırlı olan sendikalaşma hakkının çerçevesi kamu çalışanlarının dâhil edilmesi ile genişletilmiştir. Bu kapsamda ilgili Anayasa maddesine dayalı olarak 624 sayılı Devlet Personeli Sendikalar Kanunu yürürlüğe girmiştir (Koca, 2010). 1982 Anayasasının 51. maddesi ile kamu çalışanlarına verilen bu hak her ne kadar geri alınmışsa da (Güneş, 2013), sonraki yıllarda Anayasanın sendikalarla ilgili maddelerinde değişiklikler yapılarak bu hak tekrar verilmiş olmakla birlikte kamu çalışanlarının sendika kurma, üst kuruluşlar oluşturma ve toplu sözleşme hakları güvence altına alınmıştır (Söylemez, 2019). Günümüzde kamu sendikalarının kuruluşu, yapısı ve işleyişi ile ilgili düzenlemeler 2001 yılında yürürlüğe giren 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanununa dayalı olarak yürütülmektedir (Gemici, 2008).

Kamu çalışanlarının sendikalaşmasına ise öğretmenlerin öncülük ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin toplumla ve bürokrasiyle eş zamanlı olarak bir arada olması, çalışma koşullarının zor olması ve sayıca çok fazla olmalarının bu durumun oluşmasında etkili olduğu ifade edilmektedir (Gülmez, 1988). Bu bağlamda 10 Temmuz 1965 tarihinde kurulan ve faaliyetlerine başlayan Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) kamu çalışanlarının örgütlenmesinde lokomotif rolü üstlenmiştir. TÖS ile birlikte birçok eğitim sendikası kurulmuştur (Koç ve Koç, 2009; Öcal,

1988). Böylece 1908'den 1965'e kadar cemiyetler ve dernekler şeklinde örgütlenmiş olan öğretmenler ilk defa sendikal düzeyde örgütlenmeyi gerçekleştirmişlerdir. Yüzyılı aşkın bir süredir cemiyetler, dernekler ve sendikalar düzeyinde örgütlenen öğretmenlerin bu süreçte kurdukları örgütler bazen kendi kendilerini fesih etmiş bazen devlet eliyle zorla kapatılmış olmalarına rağmen öğretmenler her dönemde örgütlü kalmayı başarmışlardır (Gül, 2007).

Günümüz Türkiye'sinde ise hemen hemen tüm işkollarında çalışanlar arasında sendikalaşmanın olduğu görülmektedir. Eğitim hizmetleri iş kolu ise diğer iş kollarındaki sendikalaşmalarla karşılaştırıldığında en fazla sendikalaşmanın görüldüğü iş koludur (Kayıkçı, 2013). Eğitimciler arasında örgütlenmeyi zorunlu kılan temel nedenler ise özlük haklarında ilerleme sağlama istekleri ve iş hayatlarında karşılaştıkları zorluklar ve sorunlardır (Baysal, 2006). Bu bağlamda, eğitimcilerin iş ve hayat koşullarını geliştirmek ve aralarındaki işbirliği ve dayanışmayı tesis etmek için kurulan eğitim sendikalarının amacı, üyelerinin hak ve kazanımlarını koruyup geliştirerek onlara daha iyi bir hayat imkânı sağlamaktır (Eraslan, 2012). Bununla birlikte eğitimde karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek, çağdaş eğitim ortamlarının oluşmasına öncülük etmek ve eğitim çalışanlarının haklarının elde edilmesine dair önerilerin ve düzenlemelerin savunuculuğu yapmak eğitim sendikalarının en önemli işlevlerindendir (Taş, 2018). Sendikalaşmaya yönelen öğretmenler çoğu zaman ülkede uygulanan eğitim politikalarını etkilemekte ve ona yön verebilmektedir. Bu durum ülkelerin gelecekleri açısından da çok büyük bir önem taşımaktadır (Cerev, 2013).

Öğretmenlik mesleği ülkelerin gelişmişlik seviyesindeki etken faktörlerden olmasına rağmen toplumsal pozisyonunda saygınlık ve kariyer açısından müspet bir gelişim ve değişim sağlamamıştır. Mesleklerin toplum içerisindeki pozisyon ve saygınlık göstergelerinden birisi de hiç şüphesiz mesleki örgütlerdir (Tezcan, 1988). Türkiye'de kamu çalışanları içinde eğitimcilerin oranın fazlalığına rağmen avukat (Baro) ve doktorların (Tabipler Birliği) mesleki yapılarına benzer yapılar oluşturabilmeleri bir yana (Toprakçı, 2009; Toprakçı, Çakırer, Bilbay, Bağcivan ve Bayraktutan 2010; Toprakci. Bozpolat ve Buldur 2010), sendikalaşma oranı bile diğer ülkelerle karşılaştırıldığında oldukça düşük kalmaktadır (Gülmez, 1991). Oysa Toprakçı'nın (2017) da altını çizdiği gibi, sendikalar öğretmen etkileşimine ortam ve olanak hazırlayan aynı zamanda eğitim-öğretime katkı sağlayan yararlı örgütlerdir. Türkiye'de sendikalaşmanın istenen düzeyde olmamasının en önemli nedenlerinden birincisinin çalışanların sendikalara güvenmemesi ikincinin ise sendikaların kendi içinde bölünmüş bir yapıyı temsil etmeleri olduğu ifade edilmektedir (Boyacı, 1994). Bu kapsamda eğitim sendikalarının kendi içinde işbirliği ve dayanışmayı önceleyen güvenilir yapılar olması elzem görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü ve saygınlığı arttırmaya yönelik faaliyetlere ağırlık vermesi gerekmektedir. Öğretmenliğin itibarlı bir meslek haline gelmesi için ise çalışma koşullarının maddi ve manevi boyutlarıyla incelenmesi zorunlu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinde maneviyata önem verilirken maddiyat göz ardı edilmemelidir. Bu denge korunduğu sürece öğretmenin ekonomik gelişimi sağlanmış olacaktır ve öğretmenler yitirdikleri itibarlarını tekrar elde etme imkânı bulacaklardır. Öğretmen örgütleri, bu dengeyi sağlayıp mesleğin itibarını ve saygınlığını arttırmanın yanı sıra eğitim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili çıkarılabilecek yasal düzenlemeler konusunda görüş bildirerek eğitim politikalarına katkıda bulunma görevlerini üstlenmelidir (Demir, 2014). Tüm bunlara dayalı olarak eğitim örgütlerinde, örgütlenmenin önemli ve gerekli bir durum olduğu ifade edilebilir.

Yapılan alan yazın taramasında eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerini, algılarını, tutumlarını ve beklentilerini inceleyen birçok çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Sarpkaya (2005) yaptığı çalışmada, eğitimcilerin sendikalara üye olmadaki asıl sebebin sendikanın iktidara yakınlık durumunun olduğunu belirtmiştir. Aksoy (2013) çalışmasında sendika seçiminde ilgili sendikanın siyasi görüşünün katılımcıların bu sendika üyeliği yönündeki kararlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Taşdan (2013) tarafından yapılan çalışmada, çalışmaya katılan sendikalı ve sendikasız tüm öğretmenlerin en önemli beklentisinin sendikaların tüm eğitim çalışanlarının özlük haklarını koruması ve geliştirmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Köybaşı, Uğurlu ve

Arslan'ın (2016) çalışmasında, öğretmenler sendikaya üye olma nedenlerini örgütlenmeyi sağlaması, hakların savunulması, karar verme süreçlerine katılmayı desteklemesi olarak ifade etmişlerdir. Kara'nın (2018) yaptığı çalışmada katılımcılar sendikaların tarafsız olması gerektiğini ve faaliyetlerinde istenilen düzeyde olmadıklarını belirtmişlerdir. Söylemez (2019) tarafından yapılan çalışmada, katılımcılar sendikaya üye olma nedenlerini eğitim sendikasının güvencesine sahip olmak ve ekonomik, sosyal, özlük hakları ve mesleki gelişimleri konusundaki desteklerinden yararlanmak olarak belirtmişlerdir. Berkant ve Gül (2017) tarafından yapılan çalışmada sendikaların çalışanların sosyal, kültürel ve ekonomik haklarını koruyup geliştirebildiği ancak buna karşılık siyasileştikleri ve eğitime katkılarının da oldukça sınırlı olduğu ifade edilmektedir. Tekeş (2010) tarafından yapılan çalışmada ise eğitimcilerin sendikalarla ilgili beklentilerinde ekonomik beklentilerin diğer beklentilerinin önüne geçtiği görülmüştür.

Konu ile ilgili her ne kadar birçok çalışma yapılmış olsa da farklı yöntem ve katılımcı gruplarıyla yapılacak çalışmalardan elde edilecek güncel sonuçlar veri çeşitliliği sağlayarak toplumsal yaşama, çalışana ve çalışma yaşamına önemli katkılar sağlaması muhtemel olan ideal sendikal örgütlerin oluşmasına zemin hazırlayabilir. Bu kapsamda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yer aldığı katılımcı gruplarından konuyla ilgili hem nicel yöntemler kullanılarak toplanan verilerin hem de nitel yöntemler kullanılarak toplanan verilerin birlikte analiz edilmesi ile daha kapsamlı, geçerli ve güvenilir sonuçların elde edilebileceği düşüncesi bu araştırmanın yapılmasında itici rol oynamıştır. Bu açıdan bu araştırmanın genel amacı eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerini derinlemesine incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerine (*maddi ve sosyal istekler, duygusal etki, mesleki ve kişisel gelişim alt boyutları bağlamında*) ilişkin algıları ne düzeydedir?
- Eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerine (*maddi ve sosyal istekler, duygusal etki, mesleki ve kişisel gelişim alt boyutları bağlamında*) ilişkin puan ortalamaları cinsiyet, görev, sendikaya üyelik, kıdem ve görev yapılan okul kademesine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
- Eğitimcilerin sendikaya üye olma nedenleri, üye olmama nedenleri ve ideal bir sendikanın nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Bu çalışmada, eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerini belirlemek amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır. Yakınsayan paralel karma yöntem deseninde nicel ve nitel veriler birlikte eşzamanlı olarak toplanmakta ancak verilerin analizleri ayrı ayrı yapılmaktadır. Nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edildikten sonra elde edilen bulgular birbirleriyle karşılaştırılmakta ve bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığı incelenmektedir. Böylece benzerlikler ve farklılar ortaya konulmaktadır (Creswell, 2017). Araştırmanın nicel boyutunda tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yönteminde olay, durum, olgu ya da nesne kendi koşulları içinde var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2007). Nitel boyutta ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması bir durumun veya olayın kendi koşulları içinde herhangi bir müdahale olmadan çeşitli veri toplama araçları (Görüşme, gözlem vb.) kullanılarak derinlemesine incelendiği bir yöntemdir. Durum çalışmasında veriler sistematik bir şekilde toplanmakta, durumun veya olayın oluşma nedenleri ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Davey, 1991).

Çalışma Grubu:

Çalışmanın nicel verileri, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan toplamda 270 eğitimciden (öğretmen ve okul yöneticisi) oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin betimsel veriler Tablo 1'de görüldüğü gibidir.

Tablo 1:

Nicel verilerin toplandığı katılımcılara ilişkin betimsel veriler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	112	41.5
	Erkek	158	58.5
Görev	Öğretmen	222	82.2
	Okul Yöneticisi	48	17.8
Okul kademesi	Okulöncesi	10	3.7
	İlkokul	118	43.7
	Ortaokul	94	34.8
	Lise	48	17.8
Sendikaya üyelik	Üyeyim	174	64.4
	Üye değilim	96	35.6
Kıdem	0-10 yılları arası	162	60.0
	11-20 yılları arası	85	31.5
	21 ve üstü yıllar	23	8.5

Araştırmının nitel verilerinin toplanacağı katılımcı grubu ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak farklı cinsiyet ve kıdeme sahip olan ve farklı okul kademelerinde görev yapan, herhangi bir sendikaya üye olan ve olmayan 19 eğitimciden (öğretmen ve okul yöneticisi) oluşacak şekilde seçilmiştir. Böylece farklı özelliklere sahip kendi içinde çeşitlilik gösteren bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Katılımcıların kimliğini gizli tutmak amacıyla katılımcılar K1, K2...K19 biçiminde kodlanmıştır. Nitel verilerin toplandığı katılımcı grubuna ait betimsel veriler Tablo 2'de görüldüğü gibidir.

Tablo 2:

Nicel verilerin toplandığı katılımcılara ilişkin betimsel veriler

Katılımcılar	Cinsiyet	Kademe	Görev	Kıdem	Üyelik
K1	Erkek	Ortaokul	Öğretmen	11-20 yıl	Üye
K2	Erkek	Ortaokul	Okul yöneticisi	20 ve üstü	Üye
K3	Erkek	Ortaokul	Öğretmen	20 ve üstü	Üye
K4	Erkek	Lise	Okul yöneticisi	20 ve üstü yıl	Üye
K5	Erkek	İlkokul	Öğretmen	0-10 yıl	Üye
K6	Erkek	Ortaokul	Okul yönetici	20 ve üstü	Üye
K7	Erkek	İlkokul	Öğretmen	11-20 yıl	Üye
K8	Kadın	Okulöncesi	Okul yöneticisi	0-10 yıl	Üye
K9	Erkek	İlkokul	Okul yöneticisi	11-20 yıl	Üye
K10	Kadın	Okulöncesi	Okul yöneticisi	20 ve üstü yıl	Üye
K11	Erkek	İlkokul	Öğretmen	0-10 yıl	Üye
K12	Erkek	İlkokul	Öğretmen	11-20 yıl	Üye değil
K13	Erkek	Ortaokul	Öğretmen	0-10 yıl	Üye
K14	Erkek	Lise	Öğretmen	11-20 yıl	Üye
K15	Kadın	Ortaokul	Öğretmen	0-10 yıl	Üye değil
K16	Erkek	İlkokul	Öğretmen	0-10 yıl	Üye değil
K17	Kadın	Ortaokul	Öğretmen	0-10 yıl	Üye
K18	Kadın	Lise	Öğretmen	0-10 yıl	Üye değil
K19	Erkek	Lise	Öğretmen	0-10 yıl	Üye

Veri Toplama Araçları:

Araştırma verileri sendikal örgütlenme nedenleri ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Sendikal örgütlenme nedenleri ölçeği: Ölçek, Uğurlu ve Arslan (2020) tarafından öğretmenlerin sendikal örgütlenme nedenlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup, 15 madde ve 3 boyuttan (*maddi ve sosyal istekler, duygusal etki, mesleki ve kişisel gelişim*) oluşmaktadır. Uğurlu ve Arslan (2020) tarafından yapılan analizlerde ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa değerinin .88 olduğu bildirilmektedir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, maddi ve sosyal istekler, duygusal etki, mesleki ve kişisel gelişim alt boyutlarında Cronbach Alfa katsayıları ise sırası ile .96, .88, .94'tür.

Nitel verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında ilgili alanyazından ve uzman görüşünden faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda; eğitimcilerin herhangi bir sendikaya üye olma/olmama nedenlerinin neler olduğu ve ideal bir sendikanın nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi:

Araştırmanın nicel verileri e-mail yolu ile toplanmıştır. Ölçeğin, Google drive'a girilmesi sonucunda oluşturulan link öğretmen ve yöneticilere mail yoluyla gönderilmiştir. Kendilerinden 2 haftalık süre içinde ölçeği doldurup göndermeleri istenmiştir. Bu süre sonunda toplam 270 katılımcı ölçeği doldurulup gönderilmiştir. Bu nedenle istatistiksel işlemler 270 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, analiz yöntemini belirlemek amacıyla verilerin normal dağılıp/dağılmadığı incelenmiştir. Bu amaçla çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin maddi ve sosyal istekler (-.26; -.78), duygusal etki (.20; -.34), mesleki ve kişisel gelişim (-.06; -.53) alt boyutlarında -1/+1 arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgu verilerin normal dağıldığı biçiminde yorumlanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2012). Verilerin normal dağılması nedeniyle parametrik yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda analiz işlemlerinde; aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler ile ikili grupların karşılaştırılmasında t testi kullanılmıştır. Bununla birlikte, her ne kadar veriler normal dağılım gösterse de ikiden fazla olan grupların karşılaştırılmasında özellikle kідem ve görev yapılan okul kademesi değişkenlerinde karşılaştırılacak bazı gruplarda kişi sayının az olması nedeniyle non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis testinin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür (Brunner, Bathke ve Konietzschke, 2018). Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi ise .05 alınmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-1.80 arası "çok düşük", 1.81-2.60 arası "düşük", 2.61-3.40 arası "orta", 3.41-4.20 arası "yüksek", 4.21- 5.00 arası "çok yüksek" şeklindeki derecelendirme dikkate alınmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşme yapılacak katılımcılar tek tek aranarak görüşmenin içeriği ve süresi ile ilgili konularda bilgilendirilmiştir. Görüşmede, önceden hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda katılımcılara sorulmak üzere 2 soruya yer verilmiştir. Görüşmeler ortalama 28 dakika sürmüştür. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar araştırmacılarından biri tarafından not edilmiştir. Her bir görüşmenin sonunda not alınan cevaplar katılımcılara okunmuş ve doğruluğu onaylanmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Görüşme metinleri defalarca okunmuş ve kodlar oluşturulmuştur. Kodlamanın güvenilirliği açısından başka bir araştırmacı tarafından görüşme metinleri tekrar kodlanmış ve sonrasında her iki kodlama arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Bu kapsamda kodlama güvenilirliği %82 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Daha sonra oluşturulan bu kodlar, görüşme sorularına dayalı olarak oluşturulmuş temalar altında toplanmıştır. Görüşme metinlerine dayalı olarak oluşturulan kodlar ve görüşme sorularına dayalı olarak oluşturulan temalar şekiller halinde sunulmuş ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar ile kanıtlar sunularak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Çalışmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Sendikal örgütlenme nedenleri ölçeğinin maddi ve sosyal istekler, duygusal etki, mesleki ve kişisel gelişim alt boyutlarına ilişkin eğitimci görüşlerinin puan ortalaması ve standart sapması değerleri Tablo 3 de görüldüğü gibidir.

Tablo 3:

Sendikal örgütlenme nedenlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss
Maddi ve sosyal istekler	270	3.16	1.20
Duygusal etki	270	2.53	.91
Mesleki ve kişisel gelişim	270	2.78	1.02

Tablo 3'e göre sendikal örgütlenme nedenleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin eğitimcilerin puan ortalamalarının orta ve ortaya yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Her ne kadar ölçeğin her üç boyutunda puan ortalaması orta ve ortaya yakın düzeyde olsa da, kendi içinde farklılık göstermektedir. Buna göre eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenleri içinde birinci sırada maddi ve sosyal istek ve ihtiyaçlarını karşılamak yer almaktadır ($\bar{x}=3.16$). Onu sırayla mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlama yönelik beklentiler ($\bar{x}=2.78$) ile duygusal etki oluşturan nedenler ($\bar{x}=2.53$) izlemektedir. Bu bulguya dayalı olarak eğitimcilerin sendikal örgütlenmesinde öncelikli olarak göz önünde bulundurduğu etmenin yasal haklarını korumak ve geliştirmek olduğu ifade edilebilir.

Eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp/farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4:

Sendikal örgütlenme nedenlerini cinsiyet değişkenine göre inceleyen t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Maddi ve sosyal istekler	Kadın	112	3.03	1.13	-1.56	.12
	Erkek	158	3.26	1.24		
Duygusal etki	Kadın	112	2.44	.79	-1.43	.15
	Erkek	158	2.60	.98		
Mesleki ve kişisel gelişim	Kadın	112	2.78	1.03	-.11	.91
	Erkek	158	2.79	1.01		

Tablo 4'te görüldüğü gibi sendikal örgütlenme nedenleri ölçeğinin maddi ve sosyal istekler ($t= -1.56$; $p >.05$), duygusal etki ($t= -1.43$; $p >.05$), mesleki ve kişisel gelişim ($t= -.11$; $p >.05$) alt boyutlarına ilişkin eğitimcilerin puan ortalamasının cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenleri arasında yer alan maddi ve sosyal istekler, duygusal etki, mesleki ve kişisel gelişim isteğinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği, kadın ve erkek her iki cinsiyetin de sendikal örgütlenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 5'de görüldüğü gibidir.

Tablo 5:*Sendikal örgütlenme nedenlerini görev değişkenine göre inceleyen t testi sonuçları*

Boyutlar	Görev	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Maddi ve sosyal istekler	Öğretmen	222	3.07	1.18	-2.78	.006*
	Okul yöneticisi	48	3.59	1.21		
Duygusal etki	Öğretmen	222	2.44	.84	-3.10	.003*
	Okul yöneticisi	48	2.96	1.10		
Mesleki ve kişisel gelişim	Öğretmen	222	2.70	1.00	-3.12	.002*
	Okul yöneticisi	48	3.20	1.01		

Tablo 5'e göre sendikal örgütlenme nedenleri ölçeğinin maddi ve sosyal istekler ($t=-2.78$; $p < .05$), duygusal etki ($t= -3.10$; $p < .05$), mesleki ve kişisel gelişim ($t= -3.12$; $p < .05$) alt boyutlarına ilişkin eğitimci görüşlerinin puan ortalaması görev değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Ölçeğin her üç boyutunda da okul yöneticilerinin puan ortalamasının öğretmenlerin puan ortalamasından belirgin bir biçimde yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulguya dayalı olarak eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerinin görev değişkeninden etkilendiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin sendikal örgütlenmenin gerekliliği konusunda öğretmenlere göre farkındalık düzeylerinin fazla olduğu ifade edilebilir.

Eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin sendikaya üyelik değişkenine göre farklılaşp/farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 6'da görüldüğü gibidir.

Tablo 6:*Sendikal örgütlenme nedenlerini sendikaya üyelik değişkenine göre inceleyen t testi sonuçları*

Boyutlar	Üyelik	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Maddi ve sosyal istekler	Üyeyim	174	3.66	.99	11.04	.000*
	Üye değilim	96	2.26	.99		
Duygusal etki	Üyeyim	174	2.81	.83	7.38	.000*
	Üye değilim	96	2.03	.85		
Mesleki ve kişisel gelişim	Üyeyim	174	3.08	.918	6.94	.000*
	Üye değilim	96	2.25	.98		

Tablo 6'ya göre sendikal örgütlenme nedenleri ölçeğinin maddi ve sosyal istekler ($t=11.05$; $p<.05$), duygusal etki ($t=7.38$; $p<.05$), mesleki ve kişisel gelişim ($t=6.94$; $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin eğitimci görüşlerinin ortalamasının sendikaya üyelik değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bu bulguya dayalı olarak eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerinin sendikaya üyelik değişkeninden etkilendiği söylenebilir. Tablo 6 incelendiğinde sendikaya üye olan eğitimcilerin her üç boyuttaki puan ortalamasının sendikaya üye olmayan eğitimcilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak hali hazırda bir sendikaya üye olan eğitimcilerin henüz herhangi bir sendikaya üye olmayan eğitimcilere göre sendikal örgütlenmenin gerekliliği ile ilgili farkındalık düzeylerinin fazla olduğu söylenebilir.

Eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşp/farklılaşmadığı belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 7'de görüldüğü gibidir.

Tablo 7:*Sendikal örgütlenme nedenlerini kıdem değişkenine göre inceleyen Kruskal-Wallis testi sonuçları*

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Maddi ve sosyal istekler	0-10 yıl	162	129.31	2	3.76	.15
	11-20 yıl	85	140.57			
	21 ve üstü yıl	23	160.39			
Duygusal etki	0-10 yıl	162	132.32	2	5.53	.06
	11-20 yıl	85	131.68			
	21 ve üstü yıl	23	172.00			
Mesleki ve kişisel gelişim	0-10 yıl	162	133.66	2	5.42	.07
	11-20 yıl	85	129.38			
	21 ve üstü yıl	23	171.07			

Tablo 7'ye göre sendikal örgütlenme nedenleri ölçeğinin maddi ve sosyal haklar ($\chi^2 = 3.76$; $p > .05$), duygusal etki ($\chi^2 = 5.53$; $p > .05$), mesleki ve kişisel gelişim ($\chi^2 = 5.42$; $p > .05$) alt boyutlarına ilişkin eğitimci görüşlerinin puan ortalamasının kıdem değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkeninden etkilenmediği söylenebilir. Dolayısıyla kıdemi ne olursa olsun eğitimcilerin sendikal örgütlenme ile ilgili görüşleri benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenleri ile ilgili görüşlerinin göre yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp/farklılaşmadığını inceleyen Kruskal-Wallis testi sonucu Tablo 8'de görüldüğü gibidir.

Tablo 8:*Sendikal örgütlenme nedenlerini görev yapılan okul kademesine göre inceleyen Kruskal-Wallis sonuçları*

Boyutlar	Kademe	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Maddi ve sosyal istekler	Okulöncesi	10	109.80	2	4.63	.20
	İlkokul	118	131.30			
	Ortaokul	94	148.21			
	Lise	48	126.29			
Duygusal etki	Okulöncesi	10	107.40	2	5.90	.12
	İlkokul	118	128.21			
	Ortaokul	94	150.21			
	Lise	48	130.46			
Mesleki ve kişisel gelişim	Okulöncesi	10	137.30	2	1.56	.67
	İlkokul	118	133.20			
	Ortaokul	94	142.75			
	Lise	48	126.57			

Tablo 8'e göre sendikal örgütlenme nedenleri ölçeğinin maddi ve sosyal istekler ($\chi^2 = 4.63$; $p > .05$), duygusal etki ($\chi^2 = 5.90$; $p > .05$), mesleki ve kişisel gelişim ($\chi^2 = 1.56$; $p > .05$) alt boyutlarına ilişkin eğitimci görüşlerinin puan ortalamasının görev yapılan okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin sendikal örgütlenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Çalışmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel verilerinin analizi sürecinde öncelikle veriler incelenerek kodlar oluşturulmuş daha sonra bu kodlar ve görüşme soruları göz önünde bulundurularak olarak üç tema belirlenmiştir. Bu temalar; eğitimcilerin *sendikalara üye olma nedenleri*, eğitimcilerin

sendikaya üye olmama nedenleri ve ideal bir sendikanın sahip olması gereken nitelikler biçimindedir.

Eğitimcilerin sendikalara üye olma nedenleri teması ile bu temaya ait kodlar Şekil 1'de görüldüğü gibidir.



Şekil 1: Sendikaya üye olma nedenleri teması ve tema ile ilgili kodlar

Şekil 1'de görüldüğü gibi, eğitimcilerin herhangi bir eğitim sendikasına üye olma nedenleri teması ile ilgili katılımcıların görüşlerine dayalı olarak toplam 15 kod oluşturulmuştur. Bu tema altında oluşturulmuş olan 15 kod arasında "çalışanların haklarını korumaları ve geliştirmeleri", "mesleki gelişimi destekleyici faaliyetler düzenlemeleri" ve "dünya görüşünü temsil etmeleri" kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu kodlarla ilgili eğitimcilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Üye olma nedenim tek başıma yapamayacağım işleri bir örgüt olarak yapabilmektedir. Bu örgütte çalışanlar, birlikte işveren veya devlete karşı haklarını daha etkili bir şekilde koruyabilir, geliştirebilir. Mesela ben tek başıma devletten ya da patrondan zam isteyemem fakat benim yerime üye olduğum sendika toplu sözleşme ve toplu pazarlık ile bu konuyu çözebilir...(K1)

Sendikaya üye olma nedenlerimden biri de sendika tarafından sağlanan çeşitli sosyal kültürel ve mali haklardan (kurslar, eğitimler, firmalarla yapılan çeşitli indirim anlaşmaları vs.) yararlanabilmek...(K11)

Üye olmamın nedeni, üye olduğum sendikanın ve yöneticilerin, dünya görüşüme yakın olmaları, kendi özlük haklarımı daha iyi savunacaklarına olan inancımdır...(K2)

Eğitimcilerin sendikaya üye olmama nedenleri teması ve bu tema ile ilgili kodlar Şekil 2'de görüldüğü gibidir.



Şekil 2: Sendikaya üye olmama nedenleri teması ve tema ile ilgili kodlar

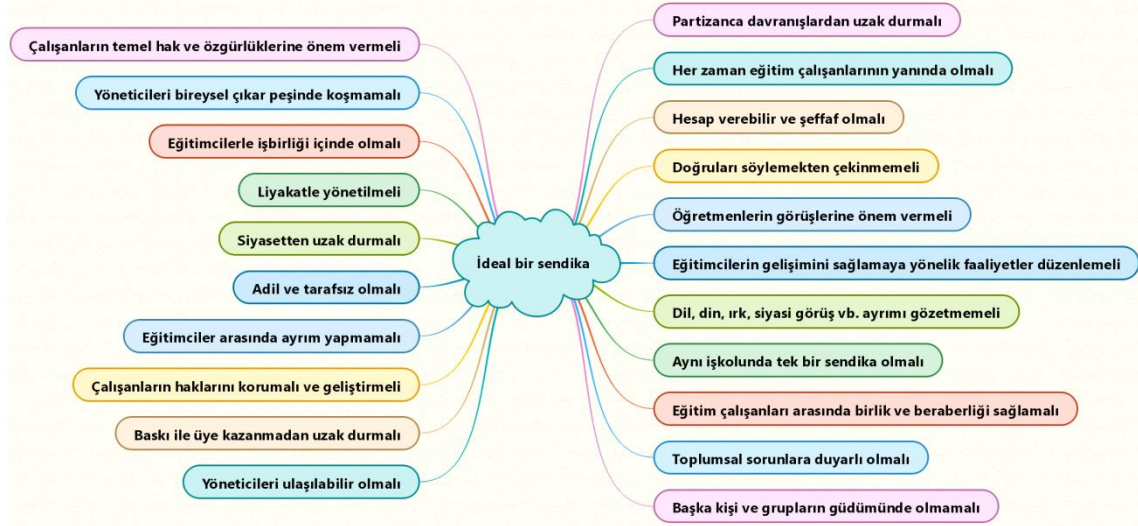
Şekil 2'de görüldüğü gibi eğitimcilerin herhangi bir sendikaya üye olmama nedenleri teması ile ilgili katılımcıların görüşlerine dayalı olarak 10 kod oluşturulmuştur. Bu kodlar arasında; "siyasi ve ideolojik yapıya sahip olmaları", "çalışanların haklarını koruyamamaları" ve "etiketlenme korkusu" kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu tema ve kodlar ile ilgili eğitimcilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Sendikaların siyasi bir ideoloji çatısı altında gruplara ayrıldığını haliyle de üyelerinin de o şekilde seçim yaptıkları için siyasi görüşlerini kimliklerinin bir parçasıymış gibi isteyerek ya da istemeyerek yansıttıklarını düşünüyorum...(K7)

Sözleşmeli (öğretmenlik) gelirken yetkili sendika herhangi bir girişimde bulunmadı durdurmak adına. Veyahut hükümet zam teklifinde bulunduğun da o zammı kabul etmek zorunda kaldılar bir şekilde. Ne üye güçlerini kullanabildiler ne de yetkili sendika olmanın kendilerine verdiği potansiyeli, gücü masaya sürebildiler...(K16)

Üyelerin de siyasi olarak etiketlenmelerine neden olduğunu düşünüyorum. Şu an bir sendikaya üye olmak bir siyasi partiye üye olmakla eşdeğer hale gelmiş durumda. İnsanlar, sendika üyelerine parti üyesi gibi davranıyorlar. Öğretmene A sendikasına üye ise sağcı veya B sendikasına üye ise solcu yaftası vurulması gerçekten çok yanlış...(K12)

Eğitimcilerin ideal bir sendikanın sahip olması gereken nitelikler teması ve bu tema ile ilgili kodlar Şekil 3'de görüldüğü gibidir.



Şekil 3: İdeal bir sendikanın sahip olması gereken nitelikler teması ve tema ile ilgili kodlar

Şekil 3'de görüldüğü gibi ideal bir sendikanın sahip olması gereken nitelikler teması ile ilgili eğitimcilerin görüşlerine dayalı olarak 21 kod oluşturulmuştur. Bu kodlar arasında; "siyasetten uzak durmalı", eğitim çalışanları arasında birlik ve beraberliği sağlamalı" ve çalışanların haklarını korumalı ve geliştirmeli" kodlarının öne çıktığını görülmüştür. Bu tema ve kodlarla ilgili eğitimcilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekildedir;

İdeal bir eğitim sendikası örgütte çalışanlara baskı uygulamayan, çalışanın özlük haklarında yanında olan, siyasi örgütlenmeden uzak çalışanların haklarını her kademedede arayan, üyelerini geliştirici faaliyetlere imza atan, birlik beraberliği simgeleyen etkinlikler çalışmalar düzenleyen, eğitime katkıda bulunan, üyelerinin hak arayışını adil ve tarafsızca yapan adil bir düzenle çalışmalı...(K8)

Bir sendika siyasi görüşlerden uzak olmalı, çalışanlarını görüşlerinden dolayı dışlamamalıdır. Sonuçta sendikanın tek bir amacı vardır, o da üyesini desteklemek. Sendikanın amacı en çok üyeye sahip olmak değil, çalışanın hakkının en iyi şekilde aramak olmalı. Ayrıştırıcı değil, yapıcı ve bütünleştirici olmalıdır...(K5)

İnsanları dil, din, ırk, cinsiyet, mezhep ve siyasi düşünce farkı gözetmeksizin, ortak çıkarlar, menfaatler ve amaçlar çerçevesinde bir araya getirerek, sorumluluk ve haklarını öğrenmelerini sağlamalıdır. Ayrıca bu hakları korumak ve geliştirmek için çaba gösterilmesi için üyelerini ve kamuoyunu doğru yönlendirmelidir. Toplumun adalet ve barış içinde yaşaması amacıyla yapılacak her türlü gayret ve çalışmalara destek olmalı, ayak bastığımız toprakların ve kadim medeniyetimizin değerleri çerçevesinde sendikacılık yapmalıdır. Ayrıca birileri tarafından kumanda edilmemeli ve hiçbir gurubun/güruhun tesiri altında olmamalıdır...(K11)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerini incelemektir. Bu amaçla çalışma nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel boyutundan elde edilen birinci sonuca göre eğitimciler sendikal örgütlenmede öncelikli olarak maddi ve sosyal istek ve beklentilerini karşılamaya odaklanmaktadır. Onu sırayla mesleki ve kişisel gelişim ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamak ve duygusal nedenler izlemektedir. Bu sonuç, [Arslan \(2014\)](#) tarafından yapılan tez çalışmasından elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir. İlgili çalışmada öğretmenlerin sendikal örgütlenmede maddi ve sosyal haklarının karşılanmasını öncelikle gördükleri görülmektedir. [Aksoy \(2013\)](#) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin sendikalara üye olma nedenleri arasında haklarının savunulması ve özlük haklarının iyileştirilmesi maddelerine en yüksek puanların verildiği dikkat çekmektedir. [Köybaşı, Uğurlu ve Arslan \(2016\)](#) tarafından yapılan çalışmada ise sendikaya katılma nedenleri içinde "özlük haklarımı savunduğu için üye olurum" ifadesine öğretmenlerin büyük bir kısmının kesinlikle katılıyor cevabını vermesi sendikaya üye olma nedenleri arasında hangi nedenlerin öncelendiği hakkında önemli bilgiler vermektedir. Aynı çalışmada duygusal etmenler ile ilgili ifadeler katılımların oldukça düşük olduğu da dikkat çekmektedir. [Konca \(2012\)](#) tarafından yapılan ve öğretmenlerin sendikalardan beklentilerinin neler olduğunun belirlenmeye çalışıldığı araştırmada özlük haklarının korunması ve mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanması beklentilerinin ilk sıralarda olduğu görülmektedir. [Söylemez \(2019\)](#) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılması oldukça dikkat çekicidir. İlgili çalışmada çalışanların ekonomik ve sosyal hakları ile mesleki gelişime yönelik beklentilerinin sendikalaşmada belirleyici nedenler olduğu vurgulanmaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak sendikal örgütlenmelerde maddi ve sosyal beklentilerin karşılanması her ne kadar önemli ve belirleyici olsa da, mesleki ve kişisel gelişim ihtiyacının karşılanması ve duygusal etmenlerin de en az onun kadar belirleyici olduğu ifade edilebilir.

Eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerinin eğitimcilerin cinsiyet, görev yapılan okul kademesi, kıdem, görev, sendikaya üyelik gibi değişkenlere göre farklılaşp/farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlerde eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerinin sadece görev ve sendikaya üyelik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaştığı görülmüştür. Bu bulguya dayalı olarak eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerinin sendikaya üyelik ve görev değişkenlerinden etkilendiği; cinsiyet, kıdem ve görev yapılan okul kademesi değişkenlerinden etkilenmediği söylenebilir. Başka bir ifadeyle farklı okul kademesinde görev yapan, farklı kıdeme sahip ve farklı cinsiyetten olan eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenleriyle ilgili görüşlerinin benzer olduğu ifade edilebilir. Buna karşılık görev değişkeni bağlamında okul yöneticilerinin öğretmenlere göre sendikal örgütlenme nedenlerinin tüm boyutlarında daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak okul yöneticilerinin sendikal örgütlenmenin gerekliliği konusundaki farkındalıklarının öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca sendikaya üye olan eğitimcilerin üye olmayanlara göre sendikal örgütlenme nedenlerinin tüm boyutlarında ortalama puanlarının yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonucun beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir. [Arslan \(2014\)](#) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin sendikal örgütlenme nedenlerinin özellikle cinsiyet ve kıdem değişkenlerinden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada sendikaya üyelik nedenlerinden biri olan maddi ve sosyal istekler boyutunda sendikaya üye olanların lehine bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Araştırmamızın nitel boyutundan elde edilen verilerin analizi sonunda, eğitimcilerin görüşlerine dayalı olarak, eğitimcilerin sendikaya üye olma nedenleri, üye olmama nedenleri ve ideal bir sendikanın nasıl olması gerektiği ile ilgili 3 tema belirlenmiştir. Eğitimcilerin sendikalara üye olma nedenleri incelendiğinde; çalışanların haklarını korumaları ve geliştirmeleri, mesleki gelişimi destekleyici faaliyetler düzenlemeleri, dünya görüşünü temsil etmeleri, hukuki destek sağlamaları, daha güçlü hissettirmeleri, iş ile ilgili sorunlarda yardımcı olmaları, emek sömürsü

engelleme çalışmaları, kendimi güvende hissetmemi sağlamaları, yönetsel baskılara karşı arkamda durmaları, arkadaş hatırı vb. şeklinde kodlanan nedenlerin eğitimcilerin sendikalara katılmasında önemli nedenler olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar önemli oranda araştırmanın nicel boyutunda elde sonuçlarla paralellik göstermekle birlikte onu desteklemektedir. Bu sonuçlar daha önce yapılmış araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir (Arslan, 2014; Köybaşı ve diğ., 2016). Arslan (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler yasal haklarını korumak, kendini güvende hissetmek, eğitimle ilgili konularda söz sahibi olmak ve aynı ideolojiyi paylaştığı insanlarla birlikte olmak gibi nedenlerle sendikaya üye olduklarını ifade etmişlerdir. Köybaşı ve diğ. (2016) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenler haklarını savunmak, seslerini duyurmak, eğitimsel gelişmeleri takip etmek, sosyalleşmek ve aynı görüşten meslektaşlarıyla birlikte olmak gibi nedenlerle sendikaya üye olduklarını belirtmişlerdir. Baysal, Türkmen ve Yücel (2010) tarafından sınıf öğretmenleri ve yöneticilerle yapılan çalışmada da özlük haklarının korunması, haklarının savunulması, eğitim sisteminin sorunlarını çözme isteğinin sendikal örgütlenmede etkili olduğu görülmektedir. Tüm bu araştırmalarda sendikal örgütlenmede yasal haklarının korunması ve dünya görüşünün aynı olması görüşlerinin ortak olduğu söylenebilir.

Eğitimcilerin sendikaya üye olmama nedenleri incelendiğinde; sendikaların siyasi ve ideolojik bir yapıya sahip olmaları, kendi amaçlarının dışında faaliyetlerde bulunmaları, eğitimciler arasında kutuplaşmaya neden olmaları, taraflı-yanlı olmaları, çalışanların haklarını koruyamamaları, siyasi partilerin sözcüsü gibi davranmaları ve etiketlenme korkusu gibi görüşlerin eğitimcilerin sendikalara üye olmalarının önünde engel oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuçlar önceden yapılmış araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Arslan, 2014; Baysal ve diğ., 2010; Kayıkçı ve İnceoğlu, 2010; Köybaşı ve diğ., 2016). Arslan (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sendikalara üye olmama nedenleri içinde ilk sırada sendikaların siyasallaşması ile ilgili görüşlerin öne çıktığı dikkat çekmektedir. Onu sırayla sendikaların öğretmenlerin hakkını koruyamadığı görüşü ve sendikaların eğitimciler arasındaki ayrıştırıcı ve ötekileştirici rolüne ilişkin algılar izlemektedir. Köybaşı ve diğ. (2016) tarafından yapılan çalışmada da eğitimcilerin sendikalaşmasının önündeki en önemli engelin sendikaların siyasallaşması olduğu vurgulanmaktadır. Aynı araştırmadan elde edilen diğer sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin sendikaları yetersiz gördüğü ve çalışanların haklarını yeteri düzeyde savunamadığı ile ilgili olumsuz düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Kayıkçı ve İnceoğlu (2010) tarafından yapılan ve öğretmenlerin sendikaların işleyişi ile ilgili algılarının incelendiği çalışmadan elde edilen sonuçlar ise tüm bu çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. İlgili çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin sendikalar arası birlik algılarının düşük düzeyde buna karşılık sendikaların siyasallaşması ile ilgili algılarının ise yüksek düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Kayıkçı ve İnceoğlu'na (2010) göre bu durum eğitim sendikalarının istenen güce erişmesini engellemekle birlikte eğitimcilerin sendikalaşma oranını da azaltmaktadır. Baysal ve diğ. (2010) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenler ve yöneticiler sendikalaşmanın eğitimciler arasında siyasi ve ideolojik ayrışmaya neden olduğu için sendikalaşmanın olmaması gerektiğini savunduğu bildirilmektedir. Mevcut araştırmadan ve diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlara dayalı olarak sendikalaşmanın önündeki en büyük engelin sendikaların siyasallaşması ve buna paralel olarak ortaya çıkan olumsuzlukların olduğu söylenebilir.

Eğitimcilerin ideal bir sendikanın nasıl olması gerektiği ile ilgili önerileri incelendiğinde; sendikalar çalışanların haklarını korumalı ve geliştirmeli, siyasetten uzak durmalı, adil ve tarafsız olmalı, yapıcı ve bütünleştirici olmalı, partizanca davranışlardan uzak durmalı, liyakatle yönetilmeli, hesap verebilir ve şeffaf olmalı, öğretmenlerin görüşlerini önemsemeli, yöneticileri çıkar peşinde koşmamalı gibi öneriler sunulmuştur. Bu sonuçlar diğer araştırma sonuçları örtüşmektedir (Arslan, 2014; Köybaşı ve diğ., 2016). Arslan (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler öncelikli olarak sendikaların çalışanların haklarını koruması gerektiği belirtilmektedir. Daha sonra sendikaların eğitimcileri birleştirici rolü, tarafsızlığı ve siyasetten uzak durması gerekliliği vurgulanmaktadır. Köybaşı ve diğ. (2016) tarafından yapılan çalışmada

ise, öğretmenler iyi bir sendikanın öncelikli olarak siyasetten uzak durması, ikinci olarak çalışanların özlük haklarını koruması gerektiğini vurgulamaktadır. Taşdan (2013) tarafından yapılan çalışmada çalışmaya katılan sendikal ve sendikasız tüm öğretmenlerin en önemli beklentisinin sendikaların tüm eğitim çalışanlarının özlük haklarını koruması ve geliştirmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kara'nın (2018) yaptığı çalışmada ise katılımcılar sendikaların tarafsız olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin dâhil edildiği çalışmalarda ideal bir sendikanın nasıl olması ve hangi niteliklere sahip olması gerektiği ile ilgili önerilerin oldukça benzer olduğu dikkat çekmektedir. Bu görüşler içinde, özellikle sendikaların çalışanların haklarını tam anlamıyla savunması ve siyasallaşmaması gerektiği görüşleri üzerinde uzlaşmanın olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, M. (2013). *Lise Öğretmenlerinin Sendikal Örgütlenmeye Bakışları: Eskişehir İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arslan, C. (2014). *Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmeye İlişkin Tutumları ve Sendikal Örgütlenme Nedenleri*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Baysal, Ö. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Örgütlenme Tutumları Uşak Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Baysal, Ö., Türkmen, L., & Yücel, C. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Örgütlenmeye Yönelik Tutumları: Uşak İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(3), 329-352.
- Berkant, H. G. & Gül, M. (2017). Sendika Üyesi Öğretmenlerin Sendikalara Yönelik Algıları ve Sendikalardan Beklentileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 419-442.
- Brunner, E., Bathke, A. C., & Konietzschke, F. (2018). *Rank and Pseudo-Rank Procedures for Independent Observations in Factorial Designs*. Springer International Publishing.
- Boyacı, H. (1994). *Öğretmenlerin Mesleki Örgütlenmeye İlgilerinin Düzeyi ve Bu İlgili Düzeyinin Etkenleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cerev, G. (2013). Geçmişten Günümüze Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenme Mücadelesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 203-216.
- Creswell, J.W. (2017). *Nitel, Nicel Ve Karma Yöntem Yaklaşımları Araştırma Deseni*. (Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Davey, L. (1991). The Application of Case Study Evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9). Erişim: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=9>
- Demir, E. (2014). *Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Örgütlenmeye İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Esenyurt Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Engels, F. (1994). *Ütopik ve Bilimsel Sosyalizm*. İstanbul: Sol Yayınları
- Eraslan, L. (2012). Türkiye'de Eğitim Sendikacılığının Tarihsel Perspektifi ve Günümüz Eğitim Sendikacılığının Değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Bahar (28), 1-15.
- Erdoğan, Ç. & Güneş Karaman, H. (2016). Türkiye'deki Eğitim Sendikalarına Yönelik Bir İnceleme: Amaçlar, Beklentiler ve Sorunlar. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 123-140.
- Faydalı, M.C.(2009).Türkiye İşçi - Emekçi Hareketinin Tarihsel Mücadele Süreçleri ve Kesk, Erişim: www.yapiyolsen.org.
- Gemici, Y. (2008). *Eğitimde sendika-yönetim ilişkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gül, M. H. (2007). *Eğitim çalışanlarının Eğitim Sendikalarına Bakışı, Beklentileri ve Sendikaların Eğitim Çalışanlarına Yönelik Faaliyetleri ve Beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülmez, B. (1991). *Memur ve Sendikal Haklar*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Gülmez, M. (1988). *Sendikal Hakların Uluslararası Kuralları ve Türkiye*. Ankara:TODAİE
- Güneş, H.(2013). Sendikal Haklar ve Ülkemizde Kamu Görevlileri Sendikacılığının Gelişimi. *ÇSGB Çalışma Dünyası Dergisi*, 1(1), 69-72.
- Kalkan, Ö. (1999). *Memur Sendikacılığı ve Adapazarı'ndaki Sendikal Görüşler Üzerine İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Kara, S. (2018). *Öğretmenlerin Sendika Algıları: Niğde Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Karakaya, H. (2001). *Öğretmenlerin Örgütlenme Nedenleri (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayıkçı, K. (2013). Türkiye’de Kamu ve Eğitim Alanında Sendikalaşma ve Öğretmen ile Okul Yöneticilerinin Sendikalardan Beklentileri. *Amme İdaresi Dergisi*, 46 (1), 99-126.
- Kayıkçı, K., & İnceoğlu, E. (2010). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Sendikaların İşleyişine İlişkin Algıları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(371), 22-29.
- Koca, Ö. (2010). *Avrupa Birliği ve uluslararası antlaşmalar ışığında Türkiye’de çalışanların sendikal hakları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Koç, C., & Koç, Y. (2009). *KESK Tarihi, Risk Alanlar, Yolu Açanlar*. Ankara: Epos
- Koç, Y. (2000). *Türkiye’de İşçiler ve Sendikalar: (Tarihten Sayfalar)*. Ankara: Türkiye Yol-İş Sendikası.
- Konca, C. (2012). *Denizli Merkez İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sendikalardan Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılama Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. & Arslan, C. (2016). Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmeye İlişkin Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 101- 23
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. USA: SAGE
- Öcal, L. (1998). *Türkiye’de Memur Sendikacılığı: Öğretmen Sendikacılığı Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarpkaya, R. (2005). Öğretmenlerin Sendikalara Üye Olma Durumlarını Etkileyen Etmenlerin Profili. *Mülkiye Dergisi*, 29 (247), 109-127.
- Söylemez, M. (2019). *Eğitim Çalışanlarının Sendikalara İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). New Jersey: Pearson
- Taş, H. (2018). Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolunda Faaliyet Gösteren Sendikaların Yenilenen Öğretim Programlarına İlişkin Görüşlerinin Programın Öğeleri Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 57(11).
- Taşdan, M. (2013). Eğitim İşkolundaki Sendikalara İlişkin Öğretmen Görüşleri; Nitel Bir Araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 231-265.
- Tekeş, M. A. (2010). *Öğretmenlerin Sendikalardan Beklentileri (İstanbul Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tezcan, M. (1988). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Toprakçı, Erdal (2009) *Öğretmenlerin Suç Karnesi- Yargı Kararlı Gazete Haberleri Ölçütünde Karşılaştırmalı Bir Analiz* Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, IV.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Bildiri Kitabı, 14-15 Mayıs 2009 (ss.475-487) Online: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/suc-karnesi.pdf>
- Toprakçı, E., E.Bozpolat ve S.Buldur (2010) *Öğretmen Davranışlarının Kamu Meslek Etiği İlkelerine Uygunluğu* e international journal of educational research Volume: 1 Issue: 2 Autumn 2010 pp.35-50 <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/1073000034/1073000025.pdf>
- Toprakçı, Erdal, İlknur Çakırer, Asuman Bilbay, Esen Bağcivan, İlkey Bayraktutan (2010) *Kuram ve Uygulamada Eğitim Denetmenleri Meslek Etiği* Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi Volume 5, Number 1 January 2010 ss.14-23 <http://www.inased.org/epasad/v5n1/EPASADv5n1.pdf>
- Toprakçı, E. (2017) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Uğurlu, C. T. & Arslan, C. (2020). Sendikal Örgütlenme Nedenleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 750-759.
- Zincirkıran, M. & Keser, A. (2018). *Örgütsel Davranış. (1. Baskı)*, Bursa: Dora Yayınları.

An Analysis on the Reasons for Unionization of Educators

Dr. Hüseyin Akar (Academic)

Kilis 7 Aralık University-Turkey

huseyinakar@kilis.edu.tr

Ahmet Akın Ersü (Master)

Kilis 7 Aralık University-Turkey

ahakers@hotmail.com

Abstract

The aim of this study is to examine the reasons of unionization of educators. For this purpose, convergent parallel design among mixed-method design where qualitative and quantitative methods were used together was preferred. The study group of the quantitative dimension consists of 270 educators (teachers and school administrators) working at different levels of schools under Kilis Provincial Directorate of National Education. As a result of the analysis conducted on the data obtained from the participants, it has been observed that the willingness of educators to meet their financial and social expectations was the first reason for a union organization. It was followed by fulfilling the professional and personal development needs and emotional reasons. In addition, it was noted that the reasons for unionization of educators differed according to the variables of their professional position and membership of the union and that they did not differ according to the variables of gender, seniority and school ranking. For the qualitative dimension of the study, when the data obtained from the study group which was formed by using the maximum variation sampling method, were analyzed by using descriptive and content analysis methods. It was observed that the opinions of educators were mainly under three themes. It has been found that such views as protecting and improving the rights of educators, organizing activities to regulate professional development and representing the worldview are prominent for educators in terms of becoming members of unions under the theme of why educators become members of unions. Opinions such as the political and ideological structure of unions, the failure to fully protect the rights of employees and the fear of being labeled were highly emphasized under the theme of why educators do not become members of unions. It has been seen that the opinions such as unions should stay away from politics, they should ensure unity and solidarity among education workers and protect and improve the rights of employees are mostly expressed under the theme of how an ideal education union should be.

Keywords: Educators, Organizing, Union, Union organizing



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 11, No: 2, 2020, pp.50-67**

DOI: 10.19160/ijer.730221

Received: 2020-04-30

Accepted: 2020-06-15

Suggested Citation:

Akar, H. & Ersü, A. A. (2020). An Analysis on the Reasons for Unionization of Educators, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 11, No: 2, 2020, pp. 50-67, DOI: 10.19160/ijer.730221

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Unions have an important place in organizations in business life. Unions perform significant efforts to represent their members, to protect all their legal rights, to contribute to the personal and professional development of their members, to help them in legal matters and to ensure unity and solidarity among their members within the scope of the broad authority the laws have given them (Söylemez, 2019). Unions provide the opportunity for participants to express their opinions to the relevant authorities and to protect their rights. Unions are also a means of satisfaction for members in psychological and sociological terms (Kalkan, 1999). The branch for educational services has the highest rate of unionization compared to other fields (Kayıkçı, 2013). Educators in our country as the members of a civilized society, participate in the activities with the sense of preserving and improving the economic and social gains, enhancing reputation and improving professional position, being supported in legal issues, improving the working environment and the conditions of business life, being able to take the right to speak for the correction of the failures of business life, achieving satisfaction in the social and spiritual aspects, being represented against the employer, improving the assistance and the solidarity among the members. The previous mistakes of trade unions, the negative opinions expressed the insufficient acceptance of the opinions of employees in the field of education, the limited exchange of opinions with unions, the administrative inadequacies of unions and the politicization of unions show up as important obstacles for unionization. It is believed that this study will contribute to the development of educational unions by presenting the opinions and expectations of educators on today's unionization.

Method: Convergent parallel design were used among mixed-method design where quantitative and qualitative methods were used together to determine the reasons for unionization of educators. The quantitative data of the study consists of 270 educators (teachers and school administrators) working in schools under Kilis Provincial Directorate of National Education and participating voluntarily in the research. The group of participants for the collection of qualitative data has been formed to include 19 educators (teachers and school administrators) from both genders who are either a member or not a member of any union, who have different seniority and working in different levels by using the maximum variation sampling method. The research data were obtained through the reasons for unionization scale developed by Uğurlu and Arslan (2020) and the semi-structured interview form prepared by the researchers. Quantitative data of the research was obtained via e-mail. It was decided to use parametric methods because of the normal distribution of data. In this context, t-test was conducted in comparison of binary groups with descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation, and ANOVA test was conducted in comparison of groups more than two in the analyses. The qualitative data of the research was collected through an interview method. Descriptive and content analysis methods were used in the analysis of qualitative data. Interview texts were read repeatedly by researchers and codes were formed. These codes were then gathered under common themes. The codes and themes formed based on the interview texts were supported and interpreted by direct quotations from the opinions of the participants.

Findings: The results obtained in the quantitative dimension of the study are as follows; fulfilling the financial and social expectations and the needs of educators is the first reason for unionization of educators ($\bar{x}=3.16$). It is followed by expectations for professional and personal development ($\bar{x}=2.78$) and reasons forming emotional factors ($\bar{x}=2.53$). Based on this result, it could be noted that the primary consideration of educators' union organization is to protect and improve their legal rights. It was concluded that the average score of the educators related to the financial and social expectations, emotional impact, professional and personal development sub-dimensions of the unionization reasons scale differed significantly according to the variables of union membership and the professional position. According to this result, it could be stated that teachers who are members of the union are more aware of the level of unionization than those who are

not. In addition, it was concluded that the scale of reasons for unionization did not differ comprehensively according to the average score of the educators' views related to the variables of financial and social expectations, emotional impact, professional and personal development sub-dimensions, gender, seniority and the level of the school. Accordingly, it can be emphasized that educators working at different levels of school and having different seniority and gender have similar views on the reasons for unionization. These results obtained in the qualitative dimension of the study are as follows; educators' views on trade unionization are gathered under 3 themes. it has been concluded that the views of educators to protect and improve the rights of employees, to organize activities supporting professional development and to represent the worldview are prominent under the theme of the reasons of educators for being a member of the union. It has been found that opinions such as the fact that the unions have political and ideological structure that they fail to fully protect the rights of employees and the fear of being labeled come to the forefront under the theme of why educators do not become members of unions. It was concluded that, the opinions that unions should stay away from politics, ensure unity and solidarity among employees of the field of education, and protect and improve the rights of employees were highly emphasized under the theme of the qualities of an ideal union.

Relationships between Power Sources, Psychological Empowerment, School Culture and Psychological Climate: A Structural Equation Modeling

Dr. Pınar Mert (Academic)

Istanbul Sabahattin Zaim University-Turkey
pinar.mert@izu.edu.tr

Dr. Mustafa Özgenel (Academic)

Istanbul Sabahattin Zaim University-Turkey
mustafa.ozgenel@izu.edu.tr

Abstract:

This research was carried out to make an inference about school managers' power sources, school culture, and psychological climate, which are thought to affect psychological empowerment will be emphasized. This study was designed and conducted according to the correlation research pattern to test the proposed conceptual model; and, this model has been tested with the Structural Equation Model (SEM). 358 teachers (252 women and 97 men) participated in the study. Then to evaluate the model χ^2 (Chi-square), χ^2/df ratio (Chi-square/degree of freedom), SRMR (Standardized root mean square residual), GFI (Goodness-of-fit index), AGFI (Adjusted goodness-of-fit index), NFI (Normed Fit Index), TLI (Turker-Lewis Index), CFI (Comparative Fit Index) and RMSEA (Root mean square error of approximation) are examined. According to the results, some hypotheses have been accepted but some of them not. H1 -School principal's power sources affect psychological empowerment- and H2 -Power sources affect the psychological climate- have been rejected. However H3 -School culture has an impact on its psychological climate-, H4 -Power sources affect school culture-, H5 -Psychological climate affects psychological empowerment- and H6 -School culture affects psychological empowerment- has been accepted.

Keywords: Psychological empowerment, school culture, psychological climate, power sources



***E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 11, No: 2, 2020, pp. 68-91***

DOI: 10.19160/ijer.751727

*Received : 2020-06-11
Accepted : 2020-07-06*

Suggested Citation

Mert, P., Ozgenel, M. (2020). Relationships between Power Sources, Psychological Empowerment, School Culture and Psychological Climate: A Structural Equation Modeling, *E-International Journal of Educational Research*, Vol 11, No 2, 2020, pp. 68-91 DOI: 10.19160/ijer.751727

INTRODUCTION

Psychological empowerment is very important for both employees and managers. Employees realize their potential thanks to psychological empowerment and increase their effectiveness. Managers, together with their employees whose psychological well-being is at the highest level, achieve the targeted objectives of the organization. There are many studies that reveal that psychological empowerment has positive consequences for the benefit of the organization. Researches suggest that, thanks to psychological empowerment, employees are more committed to their institutions (Avolio, Zhu, Koh, and Bhatia, 2004; Liden, Wayne, and Sparrowe, 2000) and more productive (Martin and Bush, 2006). However, it is seen in the literature that studies to determine the preliminary variables affecting psychological empowerment have not been done much. In this study, school managers' power sources, school culture and psychological climate, which are thought to affect psychological empowerment will be emphasized.

Russell (1938) stated that one of the most basic concepts in social sciences is "power". Although leaders' attitudes differ from each other, the power distance is very wide in some societies. Turkey and the Far East countries' workers want their managers to appear strong, and they expect the task to have been dictated to them. French and Raven (1959) mention on five sources of power; reward power, coercive power, legitimate power, charismatic power, expert power (Lee and Low, 2009, p. 62).

Reward power is that individuals who will want rewards comply with the wishes of the manager. The coercive power is related to the situation of punishment when managers' orders and requests are not followed or undesirable behavior is displayed. Legitimate power is the ability of the manager to make certain requests and influence them thanks to his position. Charismatic power is the power to identify with their subordinates by influencing them, In expert power, managers are accepted thanks to their superior knowledge and skills (Lee and Low, 2009, p. 64).

Expert, charismatic, informational and loyalty power sources are included in the soft power group. Soft power sources emerge in administrative environments where task-oriented and personal qualities are dominant, and the use of a gentle and friendly language in a manner that will create sympathy in the subordinates is in the foreground. Reward power is included in the coercive power type and mutual power type harsh power sources group. Harsh power sources are mostly seen on authority and in top-down communication environments, and threatening language is used to ensure the harmony of subordinates (Aslanargun, 2009).

School culture is displays habits, traditions and formalities and is often referred to as organizational culture positioned in the educational background (Schoen & Teddlie, 2008) Also, it shapes teacher-student interacts as well as interacts among teachers (Powers, 2009). While the power sources used by administrators affect school culture, school culture affects the power sources used by administrators too. Therefore, school managers must first understand the school's culture and then manage it. Culture is complex which has a very unique and idiosyncratic way of working. When an organization has a clear culture will ensure that things work well. Successful school principals know the important role that organizational culture plays in developing a successful school (Mac Neil, Prater and Busch, 2009). According to Balci (1993), for school success, first of all, a culture should that values academic success, has high-performance expectations and prioritizes the establishment of collaborative relationships.

In this research, four sources of school cultures will be mentioned. These are support-oriented culture, success-oriented culture, task-oriented culture, and bureaucratic culture. The culture of support-oriented is based on human relationships and trust. There are mutual relationships and commitment among the members of the organization (Kilian 1999; Pheysey, 1993; Saphier and King, 1985). Success-Oriented Culture: The realization of the goals comes to the forefront than the rules. It is important to take individual responsibility. Organizations

support and care for individual success (Pheysey 1993; Cooke and Szumal, 1993). Task-Oriented Culture: Organizational goals are ahead of individual goals. These types of organizations are business-centered organizations (Handy, 1981; Harrison, 1972). Bureaucratic Culture: It is a rational and centralized structure with strict rules and regulations, specialization and hierarchical authority is important (Can, Aşan and Aydın, 2006).

Information about the work of the employees in the organization and competence until today, psychological and social competence and capacity gained importance. In this context, organizations face more and more psychological empowerment concept day by day. Psychological empowerment can be defined as an active motivational orientation with regard to the individual's work role and an individual's feeling of being in control at work (Boudrias, Morin and Lajoie, 2014).

Psychological empowerment is dimensioned by Thomas and Velthouse (1990) in the form of competence, significance, choice, and influence. However, Spreitzer (1995) later revealed dimensions in terms of meaning, adequacy, autonomy, and influence, and a measurement tool related to these dimensions was developed. Meaning is the sense of understanding that the work or purpose of the employees is important according to their standards and values. Competence is the belief in the competence of employees to perform their duties skillfully (Spreitzer, 1995; Thomas and Velthouse, 1990).

Autonomy is the freedom to choose to perform their duties as they wish, employees perceive that they are autonomous in the process of starting and finishing work (Bell and Staw, 1980; Deci, Connel and Ryan, 1989; Zhang, Song, Tsui and Fu, 2014) and influence is related to the feeling that it has any effect on organizational results (Ashforth, 1989; Kirkman & Rosen, 1999; Spreitzer, 1995). Psychological empowerment plays an important role in job satisfaction and organizational citizenship behavior (Wang, 2015).

Another concept related to psychological empowerment is the psychological climate. Organizational climate and psychological climate are concepts that are often confused with each other. They proposed that psychological climate was an individual attribute, whereas organizational climate was a situational attribute of the organization (James and Jones, 1974).

The psychological climate is how the organization is perceived by its own employees (Barkhi and Kao, 2011, James and James 1989) and more individual assessment of conditions (Barkhi and Kao, 2011; Day and Bedeian, 1991; Zohar and Luria, 2004). In other words, the psychological climate is the personal and acquired cognitive descriptions that individuals place on their work environments (James and Sells, 1981). Schyns, Veldhoven and Wood (2009) suggest that psychological climate is a stronger variable than the organizational climate in predicting individual outcomes.

Researchers have made different classifications regarding the dimensions of the psychological climate. According to Koys and DeCotiis (1991) autonomy, trust, integrity, oppression, support, affirmation, justice, and innovation; Brown and Leigh (1996) management support, role clarity, perceived contribution and approval, self-expression and professional difficulty; O'Neill and Arendt (2008) trust, autonomy, self-expression, organizational structure, and pressure; Amenumey and Lockwood (2008) facilitating work, customer orientation, feedback on performance, role clarity, internal service, managerial practices, and communication; Manning (2010) executive support and facilitation, job standards and in-service training, organizational rules-pressure, cooperation between the working group, spirit and friendship, conflict, and standards and goals.

Effects of Power Sources on Psychological Empowerment

Researches show that the power sources used by managers affect the attitudes, behaviors, and responses of the employees, thus organizational efficiency and performance (Atmaca, 2014; Altinkurt and Yılmaz, 2014; Özcan, Çağlar, Karataş and Polat, 2014; Yılmaz and Altinkurt, 2012), that reward power used by managers is the type of power that affects organizational culture the most (Koşar, 2008); legitimate power and charisma power have a

positive effect on emotional commitment (Erkutlu and Chafra, 2013), and the sources of organizational power applied by school principals have a significant effect on teachers' organizational commitment levels (Akgül, 2013; Cömert, 2014; Jahangir, Akbar and Begum, 2006; Rahim and Afza, 1993).

Also, Toytok and Uçar (2018) stated that employees' perceptions of depression decreased when they used soft power sources. When managers show positive attitudes and behaviors towards their employees, employees will also have positive attitudes towards their managers and organizations (Rhoades, Eisenberger and Armeli, 2001). It can be said that when school administrators use charismatic, expertise, informational and loyalty power sources, teachers will feel stronger in the school environment and this situation may have a positive effect on their performance.

Social Exchange Theory (Blau, 1964) talks about the relationship between psychological empowerment and manager's power sources. According to the theory, interpersonal relations are mutually interdependent, not only economically but also the whole interactions that produce psychological and social obligations (Karagonlar, Öztürk and Özmen, 2015). There are many studies in the literature explaining the relationship between managers and employees with the theory of social exchange (Ateş, 2017; Cropanzano and Mitchell, 2005; Yıldız and Yıldız, 2015). Based on all these results, it is foreseen that power sources of managers will have an effect on psychological empowerment.

H₁ School principal's power sources affect psychological empowerment.

Effects of Power Sources on Psychological Climate

Çalışkur (2015) has worked on the concept of power and organizational psychology. As a result of the research, it stated that managers and employees have affected by the perceived social power within the organization. Akdemir (2017), has shown that there is a positive relationship between managerial power sources (charismatic power, legitimate power, reward power and expert power) and organizational structure that forms the organizational climate dimensions, individual responsibility, reward, risk-taking,

When the literature is examined, it is seen that there are very few studies on the relationship between power sources and psychological climate. On the other hand, there are studies on power sources and organizational climate. While organizational climate refers to employees' collective perception of the work environment, psychological climate refers to individual evaluations (Joyce & Solum 1982). Therefore, psychological climate and power sources are thought to be related to the results of research on power sources and organizational climate.

H₂ Power sources affect the psychological climate

The effect of school culture on psychological climate

Different researchers found that there is a low, positive and significant relationship between the perceptions of classroom teachers and their school culture perceptions (Gligorovic and Buha, 2016; Kadioğlu Ateş and Vatansever Bayraktar, 2018). Also, there is a moderate and significant relationship between their perceptions of school culture and their motivations. (Arpaguş 2011; Yilmaz 2009).

The psychological climate has been associated with various organizational behaviors. These; information sharing (Kettinger, Li, Davis and Kettinger, 2015), commitment to work (Altunkese, 2002; Brown and Leigh, 1996; Kahn, 1990), decision-making performance (Barkhi and Kao, 2011), organizational citizenship behavior (Altunkese, 2002; Ghanbari, Siroos and Eskandari, Asghar, 2014; Wei, Yu-Chen, Han, Tzu-Shian and Hsu, I-Chieh, 2010) business integration and job satisfaction (Biswas, 2010), organizational commitment (Thayer, 2008), psychological empowerment (Amenume and Lockwood, 2008), adaptation to change (Martin, Jones and Callan, 2005), conflict management strategies (Strutton, Pelton and Lumpkin, 1993), job

performance (Brown and Leigh, 1996; Biswas and Varma, 2007), business orientation (Day and Bedeian, 1991) and motivation (James, Hartman, Stebbins and Jones, 1977).

Rice and Steele (2004) found that there is a significant relationship between individuals' psychological well-being and culture. They stated that the group with the highest relationship was Scandinavian people. From this point of view, it is predicted that individuals are affected and can affect too, by the community they work in, as well as mutually.

H₃ School culture has an impact on the psychological climate.

The effect of power sources used by administrators on school culture

Differences between school climate and culture are highlighted in organizational studies. Often the climate is viewed as behaviour, while culture is seen as comprising the values and norms of the school or organization (Hoy, 1990; Heck and Marcoulides 1996). Lunenburg and Ornstein (2004) described organizational climate as the total environmental quality within an organization and believe that the recent attention to the effectiveness of public schools and their cultures has shed more interest on the importance of climate. The relationship between culture and climate was supported by Schein (1985, 1996) when he stated that norms, values, rituals and climate are all manifestations of culture. In addition, the relationship of culture and climate is further supported by McDougall and Beattie (1998), as well as by the early studies of Schneider and Reichers (1983).

Findings obtained from the researches show that organizational climate is positively and moderately correlated with all dimensions of instructional leadership (Ayık and Şayir 2014). Transformational leadership has an impact on school climate's commitment, resource adequacy, professional interest and innovation dimensions, and interactive leadership's participatory decision-making dimension. Also, it has been found that it has an impact on the leadership behavior of school principals (Tajasom and Ahmad, 2011) and the school climate (Şentürk and Sağnak 2012). Lastly, the reward power used by school administrators is the type of power that most affects the organizational culture (Koşar, 2008).

Differences between school climate and culture often mentioned in organizational studies. The climate is viewed as behaviour but culture is seen as comprising the values and norms of the school or organization (Hoy 1990; Heck and Marcoulides 1996). McDougall ve Beattie (1998), Schneider and Reichers (1983) stated that there is a relationship between organizational climate and organizational culture. Also, a study on elementary schools showed that principals could indirectly affect school effectiveness by influencing the school's culture (Hallinger, Bickman and Davis, 1996). Based on these studies, it has been predicted that the power sources used by the leaders may affect the school culture.

H₄ Power sources affect school culture.

The effect of psychological climate on psychological empowerment.

In their research on academic staff working in public hospitals, Gül and Çöl (2004) found that empowered employees showed emotional and normative commitment to their organizations. Mutual trust has an important place in psychological empowerment. Employees who are trusted by the work community will feel a sense of safety and acceptance. In this way, they focus more on their duties (Doğan, 2006). Because, strengthening can be positively and negatively affected by environmental factors (Ghani and Hussin, 2009). Thomas and Velthouse (1990) stated that psychological empowerment can be increased by changing the psychological climate. Therefore, it is predicted that the psychological climate may affect psychological empowerment.

H₅ Psychological climate affects psychological empowerment.

The effect of school culture on psychological empowerment

Psychological empowerment positively affects work performance (Chen, 2011; Kanbur, 2018); organizational commitment (Bogler and Someck, 2004; Çekmecioğlu and Eren, 2007) and

job satisfaction (Tolay, Sürgevil and Topoyan, 2012). It improves internal and external motivation (İhtiyaroğlu, 2017) and reduces burnout (Polatçı and Özçalık, 2013).

Spreitzer (1995) argues that empowered employees see themselves as competent and able to influence their jobs and work environments in meaningful ways. Get Liden et. (2000) stated that employees who find their job meaningful and who have high motivation affect their work environment and they are affected by their work environment. Based on all these research results, it is thought that employees who strengthen their performance with psychological empowerment may have an impact on creating a strong school culture.

H₆ School culture affects psychological empowerment.

Based on the hypotheses put forward theoretically, it was produced the conceptual model given in Figure 1.

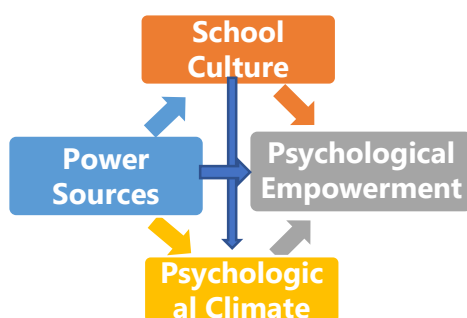


Figure 1. *Conceptual model*

According to the conceptual model given in Figure 1;

- ✓ Power sources affect school culture, psychological climate and psychological empowerment.
- ✓ School culture affects psychological empowerment.
- ✓ School culture affects the psychological climate.
- ✓ The psychological climate affects psychological empowerment.

Also;

- ✓ Power sources and school culture together affect the psychological climate,
- ✓ Power sources and psychological climate together affect psychological empowerment,
- ✓ School culture and psychological climate together affect psychological empowerment,
- ✓ Power sources school culture, and psychological climate together affect psychological empowerment.

METHOD

Research Model

This study was designed and conducted according to the correlation research pattern to test the conceptual model proposed in Figure 1. The correlation research pattern has two purposes. The first describes the degree and direction of the relationship between two or more variables. The second purpose is to estimate the change of the independent variable on the dependent variable if there is a sufficiently large relationship between the two variables (Fraenkel & Wallen, 2006). Creswell (2017) defines this research pattern as a predictive screening pattern. According to Creswell, the predictive research pattern is the research pattern made to "predict future behavior and determine the variables that will predict the outcome". In this study, a conceptual model was proposed to explain the relationships between dependent and independent variables, and this model, which was collected by data, was tested in the Structural Equation Model (SEM-SEM). The structural equation model tests the suitability of the data obtained by the researcher with the conceptual theoretical model (Özgenel, 2018).

Sample data collection

The study data were collected in 2020 by teachers working in various public schools in the Anatolian side of Istanbul, using the method of "easy sampling". Before the study, the purpose of the research was explained, the approval of the participants was obtained, and the privacy of the participants was protected. In the research, 500 scale forms were distributed, 381 scales were returned, 32 scale forms were not included in the analysis because they were missing, incorrect, or empty.

72.2% (252) of the teachers participating in the study are women and 27.8% (97) are men. While the majority of the participant teachers are between the ages of 31-40 (49.9%), the average seniority is in the range of 11-15 years (34.1%). 87% of the teachers are undergraduate graduates and 12.9% are graduate graduates. 26.1% (91) of the teachers work in primary school, 46.4% (162) secondary school, and 27.5% (96) work in high school.

Measures

In the research, 4 different scales were used together with the Information Form. All the scales were developed or adapted for educators.

Psychological Climate Scale (PCS) was developed by Brown and Leigh (1996) and adapted to Turkish by Argon and Limon (2017). The original form of the scale has six sub-dimensions and 21 items. The original scale is in a 7-point Likert style. However, while the scale was adapted to Turkish, it was used as a 5-point Likert. The scale options are from "Strongly Disagree-1" to "Strongly Agree-5". In the adaptation study, the items belonging to the sub-dimensions of "Organizational Contribution" and "Organizational Approval", which are two different factors in the original scale, were collected under one factor. The vocational difficulty factor did not meet the reliability criteria and removed from the scale. In the adaptation study, the scale was found to consist of 4 factors and 19 items. The item distribution in the scale is "Supportive Management (1-6 items), Organizational Contribution and Approval (7-12 items), Self-Expression (13-16 items), Role Significance (17-19 items)". Total scores are obtained by summing up all the items from the scale. Adaptation studies to Turkish were carried out on teachers. (Argon & Limon 2017)

School Culture Scale (SCS) was developed by Terzi (2005). Terzi determined 4 cultural dimensions with a scale of 29 items in schools. These cultural dimensions are Support-oriented culture (7, 10, 11, 16, 18, 24, 26, 27), Success-oriented culture (9, 17, 21, 22, 25, 28), Bureaucratic Culture (8, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 3, 29), Task-oriented Culture (1, 2, 3, 4, 5, 6). School Culture Scale is rated as 5-point Likert (1-Never 2-Rarely 3-Sometimes 4-Mostly 5-Always). Ölçekten toplam puan elde edilmemektedir. Total score is not obtained from the scale. Instead, each cultural dimension item is collected and a total score or arithmetic average is obtained. There are no inverse items on the scale.

Power Sources Scale (PSS) was developed by Aslanargun (2009). The scale consists of 30 items and 7 dimensions. The Power Sources Scale has two basic dimensions (soft and harsh). In the scale, reward (1-5 items), coercive (6-10 items) and response (11-16 items) power sources; sources of expertise (17-21 items), informational (22-24 items), loyalty (25-28 items) and charismatic (28-30 items) are classified as soft power sources. The scale was scored as "Always (5), Mostly (4), Sometimes (3), Rarely (2) and Never (1)". Scale sub-dimensions can be summed as well as soft and harsh power sources can be obtained as total points. There are no inverse items in the scale.

Psychological Empowerment Scale; 4-dimensional and 12-item (Meaning 1-3, proficiency 4-6, autonomy 7-9, and effect 10-12) measurement tool were developed by Spreitzer (1995). Surgevil, Tolay, and Topoyan (2013) adapted to Turkish. There are three expressions in each dimension. While the sub-dimensions of the scale are evaluated within themselves, results can be obtained for each dimension, and the total psychological empowerment score is obtained by adding all dimensions. The psychological empowerment scale was rated with a 5-point Likert Scale. Accordingly, participants were asked to indicate their level of participation in statements

about psychological empowerment by marking one of the options: "1-Strongly disagree, 2-Disagree, 3-Neither agree or disagree, 4-Agree, 5-Strongly agree". The specified high values; indicates a high perception of psychological empowerment. There are no inverse items in the scale.

Data analysis

To measure the reliability of the scales used in the study, Cronbach Alpha; coefficient, kurtosis and skewness values were calculated for the normality assumption. Percentage and frequency tests were used to describe the data of the personal characteristics of the participants. Scoring of the statements in the scale; never between 1-1.79; rarely between 1.80-2.59; sometimes between 2.60-3.39; mostly between 3.40-4.19 and always 4.20-5.00.

Structural Equation Model (SEM) was used to test the conformity of the conceptual model to the data and to examine the relationships between the variables. In order to evaluate the model, first of all, correlation coefficients between variables were examined, whether the road coefficients were significant was checked, and related and not significant road coefficients were removed from the model. Then to evaluate the model χ^2 (Chi-square), χ^2/df ratio (Chi-square/degree of freedom), SRMR (Standardized root mean square residual), GFI (Goodness-of-fit index), AGFI (Adjusted goodness-of-fit index), NFI (Normed Fit Index), TLI (Turker-Lewis Index), CFI (Comparative Fit Index) and RMSEA (Root mean square error of approximation) are examined.

Table 1. *The kurtosis, skewness and reliability values of the scales*

Variables	N	Skewness	Kurtosis	Cronbach Alpha α
Psychological Empowerment (PE)	349	-.756	1.490	.891
Harsh power Sources (HPS)	349	.672	.804	.785
Soft power Sources (SPS)	349	-.073	-.992	.965
Psychological Climate (PC)	349	-.052	.626	.855
Support-Oriented Culture(SUPOC)	349	-.420	1.301	.861
Success-Oriented Culture(SUCOC)	349	-.279	.461	.825
Bureactatic Culture (BUC)	349	-.026	.700	.784
Task-Oriented Culture (TOC)	349	-.465	.700	.773

As can be seen in Table 1, it is seen that the kurtosis and skewness values are between -1.5 and +1.5, and the reliability coefficients are above .70. Considering these values, it can be said that the data are suitable for the SEM analysis designed for the purpose of the research.

The conceptual model has been evaluated according to the criteria suggested in the fit indices given in Table 2 (Barret, 2007; Bentler and Bonett 1980; Byrne, Shavelson and Muthen, 1989; Hu and Bentler, 1999; Jöreskog, 2004; Kline, 2011; Maydeu-Olivares and Garcí'a-Forero, 2010; Schermelleh-Engel, Moosbrugger and Müller, 2003; Schumacker and Lomax, 2010).

Table 2.

Model evaluation fit indices and criteria

Index	Perfect Fit	Acceptable Compliance
χ^2/df ratio	$0 \leq \chi^2/df < 2-3$	$3 < \chi^2/df \leq 5$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.0$	$.90 \leq GFI < .95$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.0$	$.85 \leq AGFI < .90$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.0$	$.90 \leq NFI < .95$
TLI	$.95 \leq TLI \leq 1.0$	$.90 \leq TLI < .95$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.0$	$.90 \leq CFI < .95$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .08$

RESULTS

Correlation analysis was carried out to determine the pattern of relations between the variables in the study.

As it can be seen in Table 3, there is a negative and low level significant relationship between psychological empowerment and harsh power sources ($r=.129$; $p<.01$). Also, there is a positive significant relationship between psychological empowerment with soft power sources ($r=.202$; $p<.01$), psychological climate ($r=.478$; $p<.01$), support-oriented culture ($r=.403$; $p<.01$), success-oriented culture ($r=.420$; $p<.01$) and task-oriented culture ($r=.385$; $p<.01$). However, there is no significant relationship between psychological empowerment and bureaucratic culture ($r=-.035$; $p>.05$).

There is a positive relationship between harsh power sources and soft power sources ($r=.516$; $p<.01$), and psychological climate ($r=.117$; $p<.05$). Likewise, there is a positive relationship support-oriented culture ($r=.133$; $p<.05$), success-oriented culture ($r=.115$; $p<.05$), bureaucratic culture ($r=.120$; $p<.05$). However, it is observed that there is a negative relationship between task-oriented culture ($r=.142$; $p<.01$).

Table 3. *Correlation analysis results*

	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
1-Psychological Empowerment (PE)	349	4.199	.515	1							
2-Harsh Power Sources (HPS)	349	2.844	.355	-.129**	1						
3-Soft power Sources (SPS)	349	3.313	.968	.202**	-.516**	1					
4-Psychological Climate (PC)	349	3.779	.417	.478**	-.117*	.279**	1				
5-Support-Oriented Culture (SUPOC)	349	3.847	.593	.403**	-.133*	.365**	.665**	1			
6-Success-Oriented Culture (SUCOC)	349	3.879	.610	.420**	-.115*	.346**	.686**	.814**	1		
7-Bureactatic Culture (BUC)	349	3.200	.597	-.035	.120*	-.179**	.039	-.043	.022	1	
8-Task-Oriented Culture (TOC)	349	4.129	.521	.385**	-.142**	.318**	.561**	.579**	.628**	.154**	1

* $p<.05$; ** $p<.01$

There is a positive relationship between soft power sources and psychological climate ($r=.279$; $p<.01$). Likewise, there is a positive relationship between support culture ($r=.365$; $p<.01$), success culture ($r=.346$; $p<.01$) and task culture ($r=.318$; $p<.01$). However, it is observed that there is a negative relationship with bureaucratic culture ($r=-.179$; $p<.01$).

After determining the relationships between the variables, the conceptual model was tested with the collected data. First, the conceptual model was added sequentially and analyzed gradually.

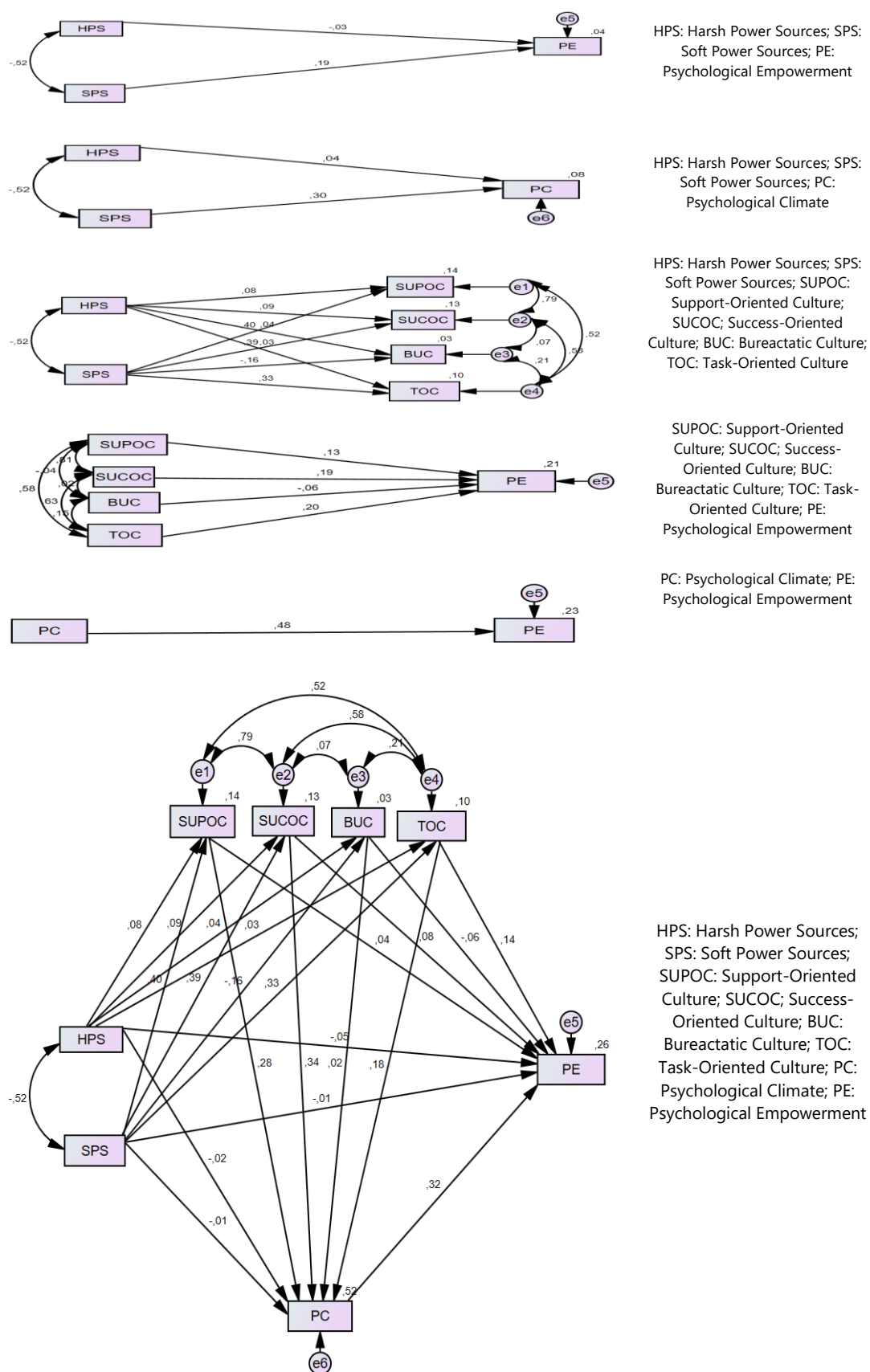


Figure 2. Relationships between variables in the conceptual model

The fit indexes of the conceptual model given in Figure 2 are given in Table 4.

Table 4. *Conceptual model fit indexes*

	χ^2	df	p	χ^2/df	SRMR	GFI	AGFI	NFI	TLI	CFI	RMSEA
Model	.174	1	.676	.174	.005	1.000	.995	1.000	1.021	1.000	.000
Achieved value:	Perfect Fit	Perfect Fit	Perfect Fit	Perfect Fit	Perfect Fit	Perfect Fit	Perfect Fit	Perfect Fit	Perfect Fit	Perfect Fit	Perfect Fit

χ^2 =Chi-square; df=degree of freedom; $p < .05$; SRMR= Standardized root mean square residual; GFI= Goodness-of-fit index; AGFI=Adjusted goodness-of-fit index; NFI=Normed Fit Index; TLI=Turker-Lewis Index; CFI= Comparative Fit Index; RMSEA= Root mean square error of approximation.

According to Table 4, the conceptual model fit indices are at the perfect fit level. However, in order to accept the conceptual model, in addition to the chi-square and fit indices, the regression and correlation coefficients must be at least .05 level (Şimşek, 2007). The significance of regression and correlation coefficients besides the fit indices and chi-square value of the model supports model fit. The regression coefficients of the road relations of the conceptual model are given in Table 5.

Table 5. *Regression coefficients of the conceptual model*

			r^2	S.E.	C.R.	p	Label	Standardized r^2
SUPOC	<---	HPS	,126	,097	1,302	,193	X	,076
SUCOC	<---	HPS	,148	,100	1,479	,139	X	,087
BUC	<---	HPS	,063	,103	,607	,544	X	,037
TOC	<---	HPS	,045	,087	,517	,605	X	,031
SUPOC	<---	SPS	,247	,036	6,946	***		,404
SUCOC	<---	SPS	,246	,037	6,674	***		,391
BUC	<---	SPS	-,099	,038	-2,603	,009		-,160
TOC	<---	SPS	,180	,032	5,644	***		,335
PC	<---	HPS	-,024	,051	-,474	,635	X	-,021
PC	<---	SPS	-,003	,020	-,137	,891	X	-,006
PC	<---	SUPOC	,198	,046	4,321	***		,282
PC	<---	SUCOC	,236	,046	5,105	***		,345
PC	<---	BUC	,012	,027	,458	,647	X	,018
PC	<---	TOC	,142	,040	3,566	***		,177
PE	<---	HPS	-,080	,078	-1,017	,309	X	-,055
PE	<---	SPS	-,007	,031	-,225	,822	X	-,013
PE	<---	SUPOC	,033	,073	,453	,650	X	,038
PE	<---	SUCOC	,071	,074	,963	,336	X	,084
PE	<---	BUC	-,056	,042	-1,333	,183	X	-,065
PE	<---	TOC	,137	,062	2,199	,028		,138
PE	<---	PC	,393	,083	4,753	***		,317

As seen in Table 5, the regression coefficients between some variables are not significant (X) ($p > .05$). For this reason, the meaningless regression coefficients were deleted from the model in order from highest to lowest, and the analysis was renewed after each deletion. The measurement model obtained as a result of this modification is given in Figure 3.

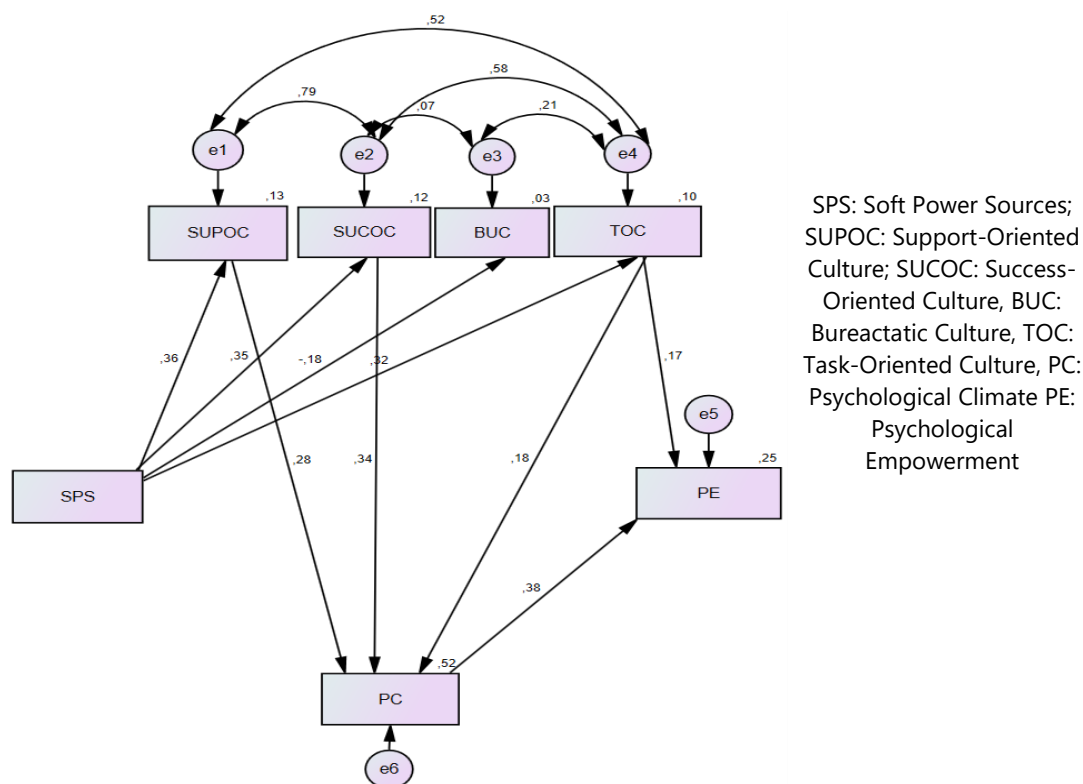


Figure 3. Measurement model

The fit indices for the measurement model shown in Figure 3 are given in Table 6.

Table 6. Measurement model fit indexes

	χ^2	df	p	χ^2/df	SRMR	GFI	AGFI	NFI	TLI	CFI	RMSEA
Model	5.766	7	.567	.824	.021	.995	.981	.994	1.000	1.000	.000
Achieved values	Perfect Fit	Perfect Fit	Perfect Fit	Perfect Fit	Perfect Fit	Perfect Fit	Perfect Fit	Perfect Fit	Perfect Fit	Perfect Fit	Perfect Fit

χ^2 =Chi-square; df=degree of freedom; $p < .05$; SRMR= Standardized root mean square residual; GFI= Goodness-of-fit index; AGFI=Adjusted goodness-of-fit index; NFI=Normed Fit Index; TLI=Turker-Lewis Index; CFI= Comparative Fit Index; RMSEA= Root mean square error of approximation.

When Table 6 is examined, it is understood that all fit indices of the measurement model show a perfect fit. After the fit indexes, it has been again checked whether the regression coefficients were significant and given in Table 7.

When Table 7 is examined, it is seen that all the regression coefficients are significant ($p < .05$). According to the measurement model, soft power sources explain 13% of the total variance in the support-oriented culture, 12% of the total variance in the success-oriented culture. Also, it explains, 3% of the total variance in the bureaucratic culture, and 10% of the total variance in the task-oriented culture. Soft power sources together with support-oriented culture, success-oriented culture, and task-oriented culture explain 52% of the total variance in the psychological climate. Soft power sources and task-oriented culture, soft power sources and

support-oriented culture, success-oriented culture, task-oriented culture, and psychological climate together explain 25% of the total variance of psychological empowerment.

Table 7. Regression coefficients of path relationships in the measurement model

			r^2	S.E.	C.R.	p	Standardize r^2
SUPOC	<---	SPS	,223	,031	7,307	***	,365
SUCOC	<---	SPS	,218	,032	6,881	***	,346
TOC	<---	SPS	,171	,027	6,277	***	,319
PC	<---	SUPOC	,196	,045	4,337	***	,279
PC	<---	SUCOC	,236	,046	5,114	***	,345
PC	<---	TOC	,146	,038	3,808	***	,183
BUC	<---	SPS	-,111	,032	-3,404	***	-,179
PE	<---	TOC	,168	,056	3,033	,002	,170
PE	<---	PC	,473	,069	6,824	***	,383

In other words, soft power sources affect the support-oriented culture, success-oriented culture, and task-oriented culture positively, while it affects the bureaucratic culture negatively. Soft power sources together with support-oriented culture, success-oriented culture, and task-oriented culture affect the psychological climate positively. Bureaucratic culture does not affect the psychological climate. Soft power sources and task-oriented culture, soft power sources and support-oriented culture, success-oriented culture, task-oriented culture, and psychological climate together have a positive effect on psychological empowerment.

According to these findings, whether or not conceptually hypotheses are admitted is given in Table 8.

Table 8. Acceptance-rejection status of hypotheses

	Acceptance	Rejection
H ₁ School principal's power sources affect psychological empowerment.		X
H ₂ Power sources affect the psychological climate		X
H ₃ School culture has an impact on its psychological climate.	X	
H ₄ Power sources affect school culture.	X	
H ₅ Psychological climate affects psychological empowerment.	X	
H ₆ School culture affects psychological empowerment.	X	

According to Table 8, H₁ and H₂ hypotheses were rejected and H₃, H₄, H₅, and H₆ hypotheses were accepted.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The purpose of this study is to determine the pattern of relationships between the sources of power used by school principals, school culture, and psychological climate, which are considered as the primary variables affecting the psychological empowerment of teachers in the school context. The conceptual model created for this purpose has been tested with the collected data. As a result of the first analysis:

- While soft power sources positively affect psychological empowerment; harsh power sources have no effect.

- While soft power sources positively affect the cultures of task-oriented, success-oriented, and support-oriented; it affects bureaucratic culture negatively. Harsh power sources do not affect the cultural dimensions of the school.
- While soft power sources positively affect the psychological climate; harsh power sources have no effect.
- While success-oriented culture and task-oriented culture have positive effects on psychological empowerment; bureaucratic culture and support-oriented culture do not affect psychological empowerment.
- While success-oriented culture, task-oriented culture, and support-oriented culture affect the psychological climate positively; bureaucratic culture does not affect.
- Psychological climate positively affects psychological empowerment.

However, when all the variables are added to the model, the power sources of school principals affect the psychological climate through school culture. Similarly, the power sources of school principals affect the psychological empowerment levels of teachers through both school culture and psychological climate. Because when power sources of school principals and school culture, psychological climate, and psychological empowerment are analyzed one by one, power sources affect variables different levels. However, when a strong variable such as a school culture that affects the entire functioning of the organization and employees is added to the model, the direct effect of power sources of school principals on psychological climate and psychological empowerment disappears. School principals' power psychological affect psychological climate and psychological empowerment through school culture. This result actually has proved to us once again how effective school culture is in the organization.

As a result of the research, the psychological of soft power (expertise, informational, loyalty, and charisma) affect the culture of support-oriented, culture of success-oriented and task-oriented positively and significantly, while negatively affecting the bureaucratic school culture. This result is predictable; because, in a school dominated by bureaucratic culture, a more central structure and a stiff hierarchy draw attention (Özdemir, 2012). Therefore, it can be said that the administrators who mobilize their teachers with their expertise or charismatic features do not need a prescriptive and strict structure inherent in the bureaucratic culture and this situation is reflected in the existing culture of the school.

According to another result of the research, soft power psychological such as informational, loyalty, expertise and charisma power does not directly affect the psychological climate and psychological empowerment. This result is not compatible with other research findings in the literature. Because, the psychological climate is expressed as the whole of the attitudes and reactions related to the organization that the individual is in and the power psychological used by managers affect the attitudes, behaviors, and responses of the employees (Altinkurt, Yılmaz, Erol and Salalı; 2014; Atmaca, 2014, Özcan, Çağlar, Karataş and Polat, 2014; Yılmaz and Altinkurt, 2012). When the psychological climate perceived by teachers and the psychological of power used only by their administrators is examined, it is seen that the power sources affect the psychological climate, but when analyzed together with the school culture variable; it was observed that the power resources used by the manager did not affect the psychological empowerment of the teachers. The reason for this is that school culture is a very dominant variable and it affects psychological empowerment with its own dynamics by neutralizing the effects of the power resources used by the administrators when it comes into play.

In the research, support-oriented culture, success-oriented culture, and task-oriented culture positively affect the psychological climate. In schools where the culture of support is dominant, mutual respect, understanding, and cooperation are observed among the employees. (Sezgin, 2010; Özdemir, 2012). The focus of organizational behavior is the support given to the employees (Aydın, 2010). The basic element of educational organizations is human, in this case,

it does not seem possible that the psychological climate consisting of individuals' opinions and feelings will not be effective in schools. If there is a developed culture of support, success, and duty in schools, it can be thought that this situation directly affects teachers' perception of the psychological climate.

Demir (2010) stated that the level of psychological empowerment depends on the strength of the organizational culture. Bolat, Bolat, and Yüksel (2016) stated that a hierarchy culture has a positive effect on psychological empowerment. Emet (2006), on the other hand, revealed that the effect of organizational culture on psychological empowerment remains limited. In this study, the research findings reveal that the culture of task-oriented and the culture of success-oriented positively affect psychological empowerment. In this case, it is possible to say that directing the organizations according to the support and goals of psychologically strengthens teachers.

Another result of the research is that my psychological climate positively affects psychological empowerment. In this case, when teachers' personal perceptions about their schools are positive, their job competencies and effects are also positively affected. This result is important since there is no other study in the literature that examines the relationship between psychological climate and psychological empowerment.

The variables of power sources, psychological empowerment, school culture, and psychological climate were generally often tried to be associated in binary and it was observed that the variables affect each other. However, it is an important result that there is no other study evaluating the four variables together and that the school culture variable is the most dominant and effective variable in the psychological empowerment of teachers.

REFERENCES

- Akdemir, A. (2017). *Otel işletmelerinde örgüt iklimine etki eden yönetsel güç kaynaklarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [The Determination of Managerial Power Source Affecting Organizational Climate in Hotel Enterprises]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir. http://acikerisim.nevsehir.edu.tr/bitstream/handle/20.500.11787/305/Ahmet_Akdemir_Tez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Akgül, R. (2013). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin yönetimde gücü kullanma stillerinin öğretmen algılarına göre örgütsel bağlılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [Effect of secondary school administrators' power use styles in management on organizational commitment according to teachers' perceptions]. Trakya University, Edirne. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki [Relationship between School Principals' Use of Power Sources and Teachers' Organizational Cynicism Perceptions]. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52. <http://jtee.org/document/issue5/MAK2.pdf>
- Altunkese, T. N. (2002). *Psikolojik iklimin örgüte adanma ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [A Study of relationship between psychological climate, organizational commitment and organizational citizenship behavior in a public organization]. Osmangazi University, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Amenumey, E. K., & Lockwood, A. (2008). Psychological climate and psychological empowerment: An exploration in a luxury UK Hotel Group. *Tourism and Hospitality Research*, 8(4), 265-282.
- Argon, T. & Limon, İ. (2017). Psikolojik iklim ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [The adaptation of psychological climate scale into Turkish: the study of validity and reliability]. *International Journal of Human Sciences*, 14(3), 2888-2901. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4614/2300>

- Arpaguş, A. U. (2011). *Okul kültürünün öğretmen davranışlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi) [The effect of school culture on behaviors of teachers]. Trakya University, Edirne.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ashforth, B.E. (1989) The experience of powerlessness in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 43, 207-42.
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) [The power sources that principals handle in Turkish public elementary and secondary school administration]. Ankara University, Ankara.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ateş, F. (2017). Ö. Turunç & H. Turgut (Ed.), *Yönetim ve strateji: 101 teori ve yaklaşım* içinde [Management and strategy: 101 in theory and approach]. (125-159). Ankara: Siyasal Publishing.
- Atmaca, T. (2014). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [Relationship among the power types of school principals' and teachers' mobbing, organizational commitment and organizational cynicism perception]. Gazi University, Ankara.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Avolio, B. J., Zhu, W., Koh, W., & Bhatia, P. (2004). Transformational leadership and organizational commitment: Mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of organizational behavior*, 25(8), 951-968, <http://dx.doi.org/10.1002/job.283>
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi [Education Management]*. (9th Edition). Ankara: Hatiboğlu Publishing
- Ayık, A. & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki [The relation between, instructional leadership behaviours of school principals and organizational climate]. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(49), 253-279.
https://www.researchgate.net/publication/275228410_OKUL_MUDURLERIN_OGRETIMSEL_LIDERLIK_DAVRANISLARI_ILE_ORGUT_IKLIMI_ARASINDAKI_ILISKI
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma* [Effective school: Theory, practice and research]. Ankara: Erek Publishing.
- Barkhi, R. & Kao, Y. C. (2011). Psychological climate and decision-making performance in a GDSS context. *Information and Management*, 48, 125-134.
- Barret, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences* 42, 815-824.
- Bell, N.E. & Staw, B.M. (1980) People as Sculptors versus Sculptures: The roles of personality and personal control in organizations. In Arthur, M.B., Hall, D.T. and Lawrence, B.S. (Eds.) *Handbook of career theory* (pp. 232-51). New York: Cambridge University Press.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Biswas, S. (2010). Relationship between psychological climate and turnover intentions and its impact on organisational effectiveness: A study in Indian organisations. *Indian Institute of Management Bangalore Management Review*, 22, 102- 110.
- Biswas, S., & Varma, A. (2007). Psychological climate and individual performance in India: test of mediated model. *Employee Relations*, 29 (6), 664-676.
- Blau, P. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 538-625.
- Bolat, T., Bolat, O. İ., & Yüksel, M. (2016). Hizmetkâr liderlik ve psikolojik güçlendirme ilişkisi: Örgüt kültürünün düzenleyici etkisi [The Relationship Between Servant Leadership and Psychological Empowerment: Moderating Effect of Organizational Culture]. *Balikesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 19(36), 1.
<http://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12462/3851/tamer-bolat.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Boudrias, J. S., Morin, A. J., & Lajoie, D. (2014). Directionality of the associations between psychological empowerment and behavioural involvement: A longitudinal autoregressive cross-lagged analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(3), 437-463,
<http://dx.doi.org/10.1111/joop.12056>

- Brown, S. P., & Leigh, T. W. (1996). A new look at psychological climate and its relationship to job involvement, effort, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 358-368.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J., & Muthen, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement in variance. *Psychological Bulletin*, 105, 456-466.
- Can, H., Aşan, Ö., & Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel davranış [Organizational behavior]*. İstanbul: Arıkan Publishing.
- Chen, C.-C. (2011). Factors affecting high school teachers' knowledge-sharing behaviors. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 39, 993-1008.
- Cooke, R., & Szumal, J.L (1993). Measuring normative beliefs and shared behavioral expectations in organizations. *Psychological Reports*, 72, 1299-1330.
- Cömert, M. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [Analysis of relation between teacher's organizational commitment level and principals's power sources]. Sütçü İmam University, Kahramanmaraş. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Cresweel, J. W. (2017). *Nicel ve nitel Araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* [Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research]. (H. Ekşi, Tra. Ed.). İstanbul: Edam.
- Cropanzano, R. ve Mitchell, M. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinaty review. *Journal of Management*, 31(6), 874-900.
- Çalışkur, A. (2015). Örgütlerde Güç Olgusu ve Gücün Kullanımı [Power Fact and Using Power in Organizations]. Cankiri Karatekin University Journal of Institute of Social Sciences, 7(1): 029-048. http://sbedergi.karatekin.edu.tr/Makaleler/651995685_2-%c3%96rg%c3%bctlerde%20G%c3%bc%c3%a7%20Olgusu%20ve%20G%c3%bcc%c3%bcn%20Kullan%c4%b1m%c4%b1.pdf
- Çavuş, M. F. ve Akgemci, T. (2008). İşletmelerde personel güçlendirmenin örgütsel yaratıcılık ve yenilikçiliğe etkisi: İmalat sanayiinde bir araştırma [The effect of empowering staff on organizational creativity and innovation: a research in the manufacturing industry]. *Selçuk University Journal of Social Sciences Institute*, 20, 229-244. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/365>
- Çekmecioğlu, H. & Eren, E. (2007). Psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve yaratıcı davranış arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi [Assessment of Relationship Between Psychological Empowerment, Organizational Commitment and Creative Behavior]. *Journal of Administration*, 18(57), 13-25. <http://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php?lng=0&recid=6251&pdf=0006241&journalnu>
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri [At the effects of perceived empowerment on employee performance]. *Journal of Doğuş University*, 9(1), 35-46. <https://openaccess.dogus.edu.tr/xmlui/handle/11376/391?show=full#sthash.IQtHoxq.dpbs>
- Day, D. V., & Bedeian, A. G. (1991). Predicting job performance across organizations: The interaction of work orientation and psychological climate. *Journal of Management*, 17(3), 589-600.
- Deci, E.L., Connell, J.P. & Ryan, R.M. (1989) Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-90.
- Demir, K. (2010). *İnsan kaynakları uygulamalarının işyerinde psikolojik güçlendirmeye etkisi: Bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [The effect of human resources practices on psychological empowerment in workplace: A research]. Yıldız Teknik University, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Doğan, S. (2006). *Personel Güçlendirme Rekabette Başarının Anahtarı [Empowerment is the Key to Success in Competition]*. İstanbul: Kare Publishing.
- Emet, C. (2006). *Personelin Güçlendirilme Algıları ile Örgütsel Kültür Arasındaki İlişkinin Bankacılık Sektöründe Ampirik Olarak İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) [An empirical evaluation of the relation between employee's perception of empowerment and the corporate culture in the banking sector]. Dumlupınar University, Kütahya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Erkutlu, H. & Chafra, J. (2013). Effects of trust and psychological contract violation on authentic leadership and organizational deviance. *Management Research Review*, 36(9), 828-848, <http://dx.doi.org/10.1108/MRR-06-2012-0136>
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Studies in social power* (pp. 150-67). Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Ghanbari, S. and Eskandari, A. (2014). Organizational Climate, Job Motivation and OCB. *International Journal of Management Perspective*, 1(3), 1-14.

- Ghani, N.A.A. ve Hussin, T.A.B. (2009). The Impact of Psychological Empowerment on Lecturers' Innovative Behaviour in Malaysian Private Higher Education Institutions. *Canadian Social Science*, 5(4):54-62.
- Gligorović, M., & Buha, N. (2016). Influence of Inhibitory Control on Planning Abilities in Children With Mild Intellectual Disability. *Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju*, 187-195.
- Gül, H. & Çöl, G. (2004). Personeli Güçlü Kılan Örgütsel Yapı Oluşturmada SosyalYapısal Öncülerin Güçlendirmeye Olan Etkileri ve Sonuçları Üzerine Bir Araştırma [Research on the Effects and Results of Social Structural Pioneers on Empowerment in Creating Organizational Structures that Empower Personnel]. *Journal of Atatürk University*, 18(3-4), 249-272.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/atauniibd/issue/2684/35237>
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96, 527-549.
- Handy, C.B. (1981). *Understanding organization* (second edition). Aylesbury: Hazell Watson Ltd.
- Harrison, R. (1972). Understanding your organization's character. *Harvard Business Review*, 119-128
- Heck, R. H. & Marcoulides, G. A. (1996) School culture and performance: testing the invariance of an organizational model. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 76-96.
- Hoy, W. K. (1990) Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi [The Effect of Structural and Psychological Empowerment on Teachers' Motivation]. *Journal of Kırıkkale University of Education Faculty*, (2), 361-378.
https://www.researchgate.net/publication/325248662_Ihtiyaroglu_N_2017_Yapisal_ve_psikolojik_guc_lendirmenin_ogretmen_motivasyonu_uzerindeki_etkisi_Kirikkale_Universitesi_Sosyal_Bilimleri_Dergisi_72_361-378
- Jahangir, N., Akbar, M. & Begum, N., (2006). The role of social power, procedural justice, organizational commitment and job satisfaction to engender organizational citizenship behavior. *ABAC Journal*, 26(3), 21-36.
- James, L. A., & James, L. R. (1989). Integrating work environment perceptions: Explorations into the measurement of meaning. *Journal of Applied Psychology*, 74, 739-751.
- James, L. R., & Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin*, 81(12), 1096-1112. <https://doi.org/10.1037/h0037511>
- James, L. R., & Sells, S. B. (1981). Psychological Climate: Theoretical Perspectives and Empirical Research. D. Magnusson içinde, *Toward A Psychology of Situations: An Interactional Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- James, L. R., Hartman, A., Stebbins, M. W., & Jones, A. P. (1977). Relationship between psychological of climate and a vie model for work motivation. *Personnel Psychology*, 30, 229-254.
- Joyce, W. & Slocum, J. (1982). Climate Discrep-ancy: Refining the Concepts of Psychological and Organizational Climate. *Human Relations*, 35 (11). 951-72.
- Jöreskog, K. G. (2004). *On chi-squares for the independence model and fit measures in Lisrel*.
<http://www.ssi-central.com/lisrel/techdocs/ftb.pdf> adresinden
- Kadioğlu Ateş, H., & Vatansever Bayraktar, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin okul kültürü algısı ile iş doyumu arasındaki ilişki [The Effect of School Culture on Teachers' Job Satisfaction]. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 127- 162 <http://static.dergipark.org.tr/article-download/1a74/74e8/0e7b/5e3433da4a23c.pdf?>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.
- Kanbur, E. (2018). Havacılık sektöründe psikolojik güçlendirme, iş performansı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Investigation of relationships between psychological empowerment, job performance and intention to leave in a aviation sector]. *Int. Journal of Management Economics and Business*, 14(1), 147-162.
<http://ijmeb.org/index.php/zkesbe/article/view/1451>
- Karagonlar, G., Öztürk, E. B. & Özmen, Ö. N. (2015). Çalışanın örgütle sosyal mübadele algısı ve işten ayrılma niyeti: İşe cezbolmanın ve öz yeterliliğin rolü [Employee's perception of social exchange with the organization and intention to quit: The role of attractiveness and self-efficacy]. *METU Studies in Development* 42(3), 411.
https://www.researchgate.net/publication/303703601_Calisanin_orgutle_sosyal_mubadele_algisi_ve_i_sten_ayrilma_niyeti_lse_cezbolmanın_ve_öz_yeterliliğin_rolü

- Kettinger, W. J., Li, Y., Davis, J. M., & Kettinger, L. (2015). The roles of psychological climate, information management capabilities, and IT support on knowledge-sharing: an MOA perspective. *European Journal of Information Systems*, 24, 59-75.
- Kilian, C. (1999). The two sides of the school culture coin. *Technos Quarterly*, 8/3. <http://www.technos.net/journal/volume8/3kilian.htm>
- Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999). Beyond Self-management: Antecedents and Consequences of Team Empowerment. *Academy of Management Journal*, 42, 58-74, <http://dx.doi.org/10.2307/256874>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [The relationship between primary school supervisors? styles of using power in management and organizational culture]. Gazi University, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Koys, D. J., & DeCotiis, T. A. (1991). Inductive measures of psychological climate. *Human Relations*, 44(3), 265- 285.
- Lee, K. L., & Low, G. T. (2009). The exercise of social power and the effect of ethnicity: Evidence from Malaysian's industrial companies. *International Business Research*, 1(2), 53-65. doi:10.5539/ibr.v1n2p53
- Liden, R. C., Wayne, S. J., & Sparrowe, R. T. (2000). An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, inter- personal relationships and work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 85, 407-416, <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.85.3.407>
- Lunenburg, F. C. and Ornstein, A. C. (2004) *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Mac Neil, J., Prater, D. L., & Bush, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84, DOI: 10.1080/13603120701576241
- Manning, R. L. (2010). Development of the psychological climate scale for small business. *Journal of New Business Ideas & Trends*, 8(1), 50-65.
- Martin, A. J., Jones, E. S., & Callan, V. J. (2005). The role of psychological climate in facilitating employee adjustment during organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14(3), 263-289.
- Martin, C. A., & Bush, A. J. (2006). Psychological climate, empowerment, leadership style, and customer-oriented selling: An analysis of the sales manager-salesperson dyad. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34, 419-438, <http://dx.doi.org/10.1177/0092070306286205>
- Maydeu-Olivares, A. & Garcia Forero, C. (2010). Goodness-of-fit testing. *International Encyclopedia of Education*, 7, 190-196.
- McDougall, M. & Beattie, R. S. (1998) The missing link? Understanding the relationship between individual and organisational learning. *International Journal of Training and Development*, 2, 288- 299.
- O'Neill, B., & Arendt, L. A. (2008). Psychological climate and work attitudes: The importance of telling the right story. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 14(4), 353-370.
- Özcan, K., Karataş, İ. H., Çağlar, Ç. & Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi yöneticilerinin güç kullanma biçimlerinin örgüt kültürüne etkisi: Bir durum çalışması [The effect of power use styles of education faculty administrators on organizational culture: A case study]. *Educational Administration: Theory and Practice*, 14(2), 545-569. https://www.academia.edu/42453189/Eğitim_Fakültesi_Yöneticilerinin_Güç_Kullanma_Biçimlerinin_Örgüt_Kültürüne_Etkisi_Bir_Durum_Çalışması
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki [The Relationship between School Culture and Organizational Health in Primary Schools]. *Educational Administration: Theory and Practice*, 4(4), 599-620.
- Özgenel, M. (2018). Modeling the relationships between school administrators' creative and critical thinking dispositions with decision making styles and problem solving skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18, 673-700. [http:// dx.doi.org/10.12738/estp.2018.3.0068](http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.3.0068)
- Pheysey D.C. (1993). *Organizational cultures: Types and transformations*. London: Routledge.
- Polatçı, S., & Özçalık, F. (2013). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin işyeri nezaketsizliği ve tükenmişliğe etkisi [The effects of structural and psychological empowerment on workplace incivility and burnout]. *Sakarya University Journal of Business Science*, 1(1), 17-34. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904898.pdf>
- Powers, J. M. (2009). *Charter schools: From reform imagery to reform reality*. New York, Palgrave Macmillan. Retrieved from https://doi.org/10.1057/9780230622111_1

- Rahim, M. A. & Afza, M. (1993). Leader power, commitment, satisfaction, compliance and propensity to leave a job among US accountants. *The Journal of Social Psychology*, 133(5), 611-625.
- Rhoades, L., Eisenberger, R. & Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: The contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology* 86(5), 825-836.
- Rice, T. W. & Steele, B. J. (2004). Subjective well-being and culture across time and space. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 633- 647.
- Russell, B. (1938). *Power, a new social analysis*. New York: W. W. Norton.
- Saphier, J., & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42(6), 67-74.
- Schein, E. H. (1985) *Organizational Culture and Leadership* (San Francisco, CA: Jossey-Bass).
- Schein, E. H. (1996) Culture: the missing concept in organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 41, 229-240.
- Schermerle-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.
- Schneider, B. & Reichers, A. E. (1983). On the etiology of climates. *Personnel Psychology*, 36, 19-39
- Schoen, L. T. & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/09243450802095278>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Routledge Taylor ve Francis Group.
- Schyns, B., Veldhoven, M. v., & Wood, S. (2009). Organizational climate, relative psychological climate and job satisfaction: The example of supportive leadership climate. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(7), 649-663.
- Sezgin, F. (2010). Psikolojik dayanıklılığı düşük ve yüksek öğretmenlerde örgütsel bağlılık üzerine bir araştırma [Investigating the psychological hardness levels of primary school teachers]. *19th National Educational Sciences Congress Abstracts* (92-93). Lefkoşa: International Kıbrıs University Education Faculty. <https://www.yumpu.com/tr/document/read/44713979/ilkogretim-okulu-ogretmenlerinin-psikolojik-dayaniklik-duzeylerinin>
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465, <http://dx.doi.org/10.2307/256865>
- Strutton, D., Pelton, L. E., & Lumpkin, J. R. (1993). The influence of psychological climate on conflict resolution strategies in franchise relationships. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 21(3), 207-215.
- Sürgevil, O., Tolay, E., & Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri [The Validity and Reliability Analysis of Structural Empowerment and Psychological empowerment Scales]. *Journal of Yasar University*, 8(31), 5371-5391. https://www.researchgate.net/publication/296431464_Yapısal_Guclendirme_ve_Psikolojik_Guclendirme_Olceklerinin_Gecerlilik_ve_Guvenilirlik_Analizleri_-_The_Vaildity_and_Reliability_Analysis_of_Structural_Empowerment_and_Psychological_empowerment_Scales
- Şentürk, C. & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki [The relationship between leadership behavior of primary school managers and school climate]. *Journal of Educational Sciences*, 10(1), 29-47. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26138/275287>
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Introduction to Structural Equation Modeling, Basic Principles and LISREL Applications*. Ankara: Ekinoks.
- Tajasom, A. & Ahmad, A. Z. (2011). Principals' leadership style and school climate: Teachers' perspectives from Malaysia. *The International Journal of Leadership in Public Services*, 7(4), 314-333.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü [Organizational Culture in Primary Schools]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 43(43), 423-442. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuay/issue/10354/126787>
- Thayer, S. F. (2008). *Psychological climate and its relationship to employee engagement and organizational citizenship behaviour* (Unpublished doctoral dissertation) Capella University, Minneapolis.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681, <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.1990.4310926>

- Tolay, E., Sürgevil, O. & Topoyan, M. (2012). Akademik çalışma ortamında yapısal ve psikolojik güçlendirmenin duygusal bağlılık ve iş doyumunu üzerindeki etkileri [Impact of Structural and Psychological Empowerment on Affective Commitment and Job Satisfaction in Academic Work Setting]. *Ege Academic Review*, 12(4), 449- 465.
https://www.researchgate.net/publication/307798146_Akademik_Calisma_Ortaminda_Yapisal_ve_Psikolojik_Guclendirmenin_Duygusal_Bagliilik_ve_Is_Doyumu_Uzerindeki_Etkileri
- Toytok, E. & Uçar, L. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ve örgütsel depresyon: Bir ilişkisel tarama modeli [The Power Types that are Used by School Administrators and the Organizational Depression: A Correlational Screening Model]. *Ekev Journal* 22(76).
http://www.ekevakademi.org/Makaleler/1743889194_06%20Esef%20Hakan%20TOYTOK-Leyla%20UCAR.pdf
- Wang, Y. (2015). Examining organizational citizenship behavior of Japanese employees: A multidimensional analysis of the relationship to organizational commitment. *International Journal of Human Resource Management*, 26(4), 425–444, <http://dx.doi.org/10.1080/09585192.2011.560882>
- Wei, Yu-Chen , Han, Tzu-Shian & Hsu, I-Chieh(2010). High-performance HR practices and OCB: Aacross-level investigation of a causal path', *The International Journal of Human Resource Management*, 21(10), 1631-1648, Doi; 10.1080/09585192.2010. 500487
- Yıldız, B. & Yıldız, H. (2015). The effect of servant leadership on psychological ownership: The moderator role of perceived organizational support. *Journal of Global Strategic Management* 9(2), 65-77.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [Effects of organizational culture in educational organizations on teachers' job motivation]. Selçuk University, Konya.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki [Relationship between school administrators' power sources and teachers' job satisfaction]. *Journal of Kastamonu Education Faculty*, 20(2), 385-402.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/48697/619533>
- Zhang, A. Y., Song, L. J., Tsui, A. S., & Fu, P. P. 2014. Employee responses to employment- relationship practices: The role of psychological empowerment and traditionality. *Journal of Organizational Behavior*, 35(6), 809–830.
- Zohar, D. & Luria, G. (2004). Climate as a social-cognitive construction of supervisory safety practices: Scripts as Proxy of behaviour patterns. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 322-333.

Güç Türleri, Psikolojik Güçlendirme, Okul Kültürü ve Psikolojik İklim Arasındaki İlişkiler: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi

Dr.Öğr.Üyesi Pınar Mert

Istanbul Sabahattin Üniversitesi-Türkiye
pinar.mert@izu.edu.tr

Dr.Öğr.Üyesi Mustafa Özgenel

Istanbul Sabahattin Üniversitesi-Türkiye
mustafa.ozgenel@izu.edu.tr

Özet:

Bu araştırma, psikolojik güçlendirmeyi etkilediği düşünülen okul yöneticilerinin güç kaynakları, okul kültürü ve psikolojik iklimi hakkında bir çıkarım yapmak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma, önerilen kavramsal modeli test etmek için korelasyon araştırma modeline göre tasarlanmış, yürütülmüş ve bu model Yapısal Eşitlik Modeli (SEM) ile test edilmiştir. Araştırmaya 358 öğretmen (252 kadın ve 97 erkek) katılmıştır. Bulgular uyum indekslerine göre değerlendirilmiş ve yapılan modifikasyon sonucunda modelin uyum değerlerinin mükemmel düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2=5.766$; $df=7$; $p=.567$; $\chi^2/df=.824$; SRMR= .021; GFI=.995; AGFI=.981; NFI=.994; TLI=1.000; CFI=1.000; RMSEA=.000). Elde edilen modele göre; okul müdürlerinin kullandıkları yumuşak güç türleri, psikolojik güçlendirmeyi olumlu etkilerken; sert güç türleri psikolojik güçlendirmeyi etkilememektedir. Yumuşak güç türleri, görev kültürünü, başarı kültürünü ve destek kültürünü olumlu etkilerken; bürokratik kültürü olumsuz etkilemektedir. Sert güç türleri, okulun kültürel boyutlarını etkilememektedir. Yumuşak güç türleri, psikolojik iklimi olumlu etkilerken; sert güç türlerinin etkisi bulunmamaktadır. Başarı kültürü ve görev kültürü, psikolojik güçlendirmeyi olumlu etkilerken; bürokratik kültür ve başarı kültürü, psikolojik güçlendirmeyi etkilememektedir. Başarı kültürü, görev kültürü ve destek kültürü, psikolojik iklimi olumlu etkilerken; bürokratik kültür etkilememektedir. Psikolojik iklim, psikolojik güçlendirmeyi olumlu etkilemektedir. Araştırma sonucunda okul kültürünün psikolojik iklim ve psikolojik güçlendirmeyi etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik güçlendirme, Okul Kültürü, Psikolojik İklim, Güç Kaynakları



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,**
Cilt: 11, Sayı: 2, 2020, ss.68-91

DOI: 10.19160/ijer.751727

Gönderim : 2020-06-11

Kabul : 2020-07-06

Önerilen Atıf:

Pınar, M., Ozgenel, M. (2020). Güç Türleri, Psikolojik Güçlendirme, Okul Kültürü ve Psikolojik İklim Arasındaki İlişkiler: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi , *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 2, 2020, ss. 68-91, DOI: 10.19160/ijer.751727

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Problem: Araştırmalar, psikolojik güçlendirme sayesinde çalışanların örgütlerine daha fazla bağlı olduklarını (Avolio, Zhu, Koh ve Bhatia, 2004; Liden, Wayne ve Sparrowe, 2000) ve daha üretken olduklarını (Martin ve Bush, 2006; Çavuş ve Akgemci, 2008) ortaya koymuşlardır. Ancak alanyazında psikolojik güçlendirmeyi etkileyen öncül değişkenleri belirlemeye yönelik çalışmaların fazla yapılmadığı görülmektedir. Bu çalışmada, psikolojik güçlendirmeyi etkilediği düşünülen okul yöneticilerinin güç kaynakları, okul kültürü ve psikolojik iklimi üzerinde durulmuş ve Şekil 1'de verilen teorik bir model önerilmiştir.



Şekil 1. Kavramsal model

Şekil 1'de verilen kavramsal modele göre;

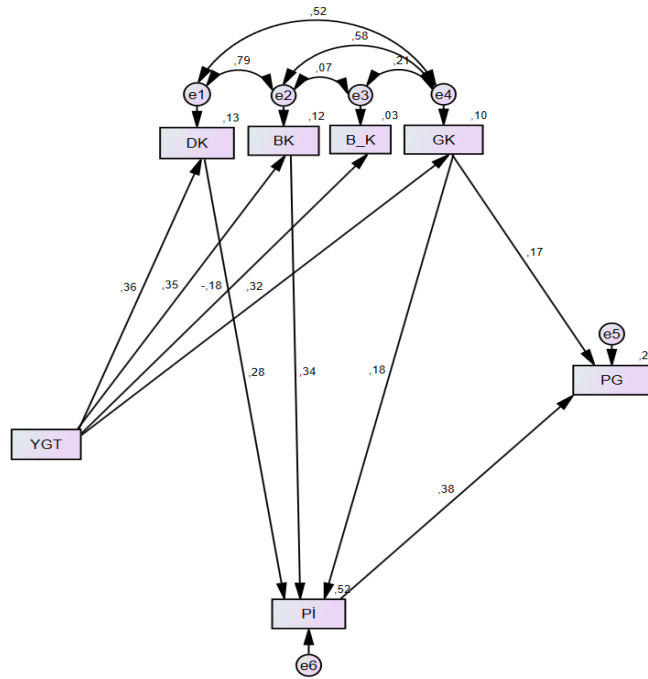
- ✓ Güç türleri, okul kültürünü, psikolojik iklimi ve psikolojik güçlendirmeyi etkilemektedir.
- ✓ Okul kültürü, psikolojik güçlendirmeyi etkilemektedir.
- ✓ Okul kültürü, psikolojik iklimi etkilemektedir.
- ✓ Psikolojik iklim, psikolojik güçlendirmeyi etkilemektedir.
- ✓ Güç türleri ile okul kültürü birlikte, psikolojik iklimi,

- ✓ Güç türleri ile okul kültürü birlikte, psikolojik güçlendirmeyi,
- ✓ Güç türleri ile psikolojik iklim birlikte, psikolojik güçlendirmeyi,
- ✓ Okul kültürü ile psikolojik iklim birlikte, psikolojik güçlendirmeyi,
- ✓ Güç türleri ile okul kültürü ve psikolojik iklimi birlikte, psikolojik güçlendirmeyi etkilemektedir.

Yöntem:

Bu çalışmada bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak için korelasyon araştırma desenine göre tasarlanmış ve yürütülmüştür. Kavramsal model ile toplanan veriler, Yapısal Eşitlik Modeli'nde (SEM-SEM) test edilmiştir. Çalışmaya katılan 349 öğretmenin %72.2'si (252) kadın, %27.8'i (97) erkektir. Araştırmada veriler, Brown ve Leigh (1996) tarafından geliştirilen, Argon ve Limon (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Psikolojik İklım Ölçeği (PIÖ), Terzi (2005) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ), Aslanargun (2009) tarafından geliştirilen Güç Türleri Ölçeği (GTÖ) ile Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen ve Sürgevil, Tolay ve Topoyan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Psikolojik Güçlendirme Ölçeği (PGÇ) aracılığıyla toplanmıştır.

Bulgular: Önerilen kavramsal model, toplanan verilerle test edilmiştir. Modeli değerlendirmek için regresyon yol katsayıları ve uyum indeksleri incelenmiştir. Anlamlı olmayan regresyon yol katsayıları modelden silinmiş, yeniden analiz yapılmış ve ölçüm modelinin mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir ($\chi^2=5.766$; $df=7$; $p=.567$; $\chi^2/df=.824$; SRMR= .021; GFI=.995; AGFI=.981; NFI=.994; TLI=1.000; CFI=1.000; RMSEA=.000).



Şekil 2 Ölçüm modeli

Şekil 2'ye göre; yumuşak güç türleri, destek kültürünü, başarı kültürünü ve görev kültürünü olumlu yönde etkilerken, bürokratik kültürü olumsuz yönde etkilemektedir. Yumuşak güç türleri ile destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürü birlikte, psikolojik iklimi olumlu yönde etkilemektedir. Bürokratik kültür, psikolojik iklimi etkilememektedir. Yumuşak güç türleri ile görev kültürü, yumuşak güç türleri ile destek kültürü, başarı kültürü, görev kültürü ve psikolojik iklim birlikte, psikolojik güçlendirmeyi olumlu yönde etkilemektedir.

Sonuç ve Tartışma: Ulaşılan ölçüm modeline göre; okul müdürlerinin yumuşak güç kaynakları psikolojik güçlendirmeyi olumlu yönde etkilerken; sert güç kaynaklarının psikolojik güçlendirmeyi etkilemediği belirlenmiştir. Yumuşak güç kaynakları görev odaklı, başarı odaklı ve destek odaklı kültürleri olumlu yönde etkilerken; bürokratik kültürü olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Sert güç kaynaklarının okulun kültürel boyutlarını etkilemediği bulunmuştur. Yumuşak güç kaynakları ise psikolojik iklimi olumlu yönde etkilerken; sert güç kaynaklarının psikolojik iklimi etkilemediği görülmüştür. Başarı odaklı ve görev odaklı kültürün psikolojik güçlendirme üzerinde olumlu etkileri olsa da bürokratik kültür ve destek odaklı kültürünün psikolojik güçlendirmeyi etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Başarı odaklı kültür, görev odaklı kültür ve destek odaklı kültür psikolojik iklimi olumlu yönde etkilerken; bürokratik kültürün psikolojik iklimi etkilemediği saptanmıştır. Ayrıca, psikolojik iklimin psikolojik güçlendirmeyi olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ancak, tüm değişkenler modele eklendiğinde, okul müdürlerinin güç kaynaklarının okul kültürü yoluyla psikolojik iklimi etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde, okul müdürlerinin güç kaynakları hem okul kültürü hem de psikolojik iklim yoluyla öğretmenlerin psikolojik güçlendirme düzeylerini etkilediği belirlenmiştir. Çünkü okul müdürlerinin güç kaynakları, okul kültürü, psikolojik iklim ve psikolojik güçlendirme değişkenleri tek tek analiz edildiğinde, güç kaynakları diğer değişkenleri farklı düzeylerde etkilemektedir. Bununla birlikte, örgütün tüm işleyişini ve çalışanların davranışlarını etkileyen okul kültürü gibi güçlü bir değişken modele eklendiğinde, okul müdürlerinin güç kaynaklarının psikolojik iklim ve psikolojik güçlendirme üzerindeki doğrudan etkisinin ortadan kalktığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin yumuşak güç kaynaklarının, okul kültürü aracılığıyla psikolojik iklimi ve psikolojik güçlendirmeyi etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç aslında okul kültürünün okullarda ne kadar etkili olduğunu bize bir kez daha kanıtlamıştır.

Investigation of Change in Reading and Writing Attitudes of Primary School Students¹

Nida Eminoğlu
Ministry of National Education
nidaeminoglu@gmail.com

Prof.Dr. Birsen Bağçeci
Gaziantep University-Turkey
bagceci@gantep.edu.tr

Abstract:

The aim of this study is to examine the effects of activities applied to students on reading and writing attitudes and to evaluate the activities made by the parents. Mixed method was used in this study, where qualitative and quantitative methods were used together. The qualitative dimension of the research is to evaluate the activities carried out for the students by the parents. For this purpose, a semi-structured interview form was used. In the quantitative dimension of the study, a single group pre-test and post-test weak experimental design were used to examine the effects of the activities prepared to improve students' attitudes towards reading and writing. After the t-test (Paired Samples t-Test) of 29 students in the study group to determine whether there was a difference between pre-test and post-test results of reading and writing attitudes, the average of pre-test scores before the experimental study. There was a significant difference between the mean posttest scores after the experimental study. Test results show that experimental study has a significant effect on reading and writing attitude. Test results show that the experimental study has a significant effect on the reading and writing attitudes. Besides, interviews were made with student' parents and their opinions about the experimental study were obtained. Based on the views of parents, it can be said that the experimental study has achieved its goals and succeeded to a large extent.

Keywords: Primary school, Primary school students, Reading attitude, writing attitude



**E-International Journal
of Educational Research,**
Vol: 11, No: 2, 2020, pp. 92-104

DOI: 10.19160/ijer.706766

Received: 2020-03-20
Accepted: 2020-06-15

Suggested Citation:

Eminoğlu, N. & Bağçeci, B. (2020). Investigation of Change in Reading and Writing Attitudes of Primary School Students, *E-International Journal of Educational Research*, Vol 11, No 2, 2020, pp. 92-104 DOI: 10.19160/ijer.706766

¹ This research was produced from a master's thesis called "Investigation of Change in Reading and Writing Attitudes of Primary School Students".

Nida Eminoğlu, "Investigation of change in reading and writing attitudes of primary school students" Danışman: Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ, Gaziantep Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Sayfa:133s.Yıl:2019

INTRODUCTION

The acquisition of reading and writing is basically a skill and habit gained in formal education. If students have not acquired these important skills during their school years, it will be very difficult for them to achieve in their adulthood. Reading and writing attitudes have a great effect on the habit of these skills. Smith (1990) defined reading attitude as a mental behavior triggered by emotions, which determines the time of reading, prolongs or decreases reading time (cited in Basaran, Ateş, 2009 p.77). A strong desire to write is as significant as the ability of the student to use their writing skills. Having a desire for writing also requires a positive attitude towards writing (Kırmızı, 2009). Positive attitudes toward reading and writing should be instilling in childhood. The most important elements of a favorable manner are teachers and parents.

In the literature, studies were conducted to investigate reading attitudes and behaviors of students (For example, Kurulgan and Çekerol, 2008; Arslan, Çelik and Çelik, 2009; Oğuz, Yıldız and Hayırsever, 2009). The common finding obtained as a result of these studies is that the reading attitudes and behaviors of students at every level are generally below the desired level among Turkish students. International exams also support this finding. It is possible to determine the striking results of the success of reading education in Turkey from international measurements. In 2016, in the Program for International Student Assessment (PISA), which is held by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) and measured the success of countries with the participation of 18 million students, below 15 years old, from 64 countries, Turkey was ranked as the 50th out of 72 countries while ranking lower in the reading section. In reading, Singapore, Hong Kong (China), Canada and Finland were ranked on the top. International exams reveal Turkey's shortcomings in reading. 35 countries, including Turkey, participated in PIRLS (2001) (Progress in International Reading Literacy Study). In the ranking of the scores, Turkey was ranked 28th out of 35 countries.

It is observed that most of the studies on reading and writing attitudes in Turkey are studies that aim to describe the current situation. It was observed that there were studies that investigated the reading and writing attitudes of primary school students, studying between 1st and 6th grade (Yıldız and Kaman, 2016), studies that investigated the relationship between reading motivation and attitude, and reading comprehension in 5th and 6th-grade students (Karahan, 2016), and studies that the relationship between the academic achievement of primary school students in Turkish course, and writing tendencies (Baş and Şahin, 2012). When the related literature was examined, it was observed that there were studies conducted internationally. In a study conducted by Wittrock (2003), it was aimed to improve the reading attitudes of 8th-grade students. At the conclusion of the study, it was found out that the students demonstrated a development of comprehension that was above the average by free reading in addition to improvements in reading activities and reading attitudes.

Edmunds and Bauserman (2006) conducted a study that aimed to determine the effects of teachers and education processes on reading attitudes while Curenton and Justice (2008) conducted a study to determine the reading skills of children whose families had low incomes. Evans and Shaw (2008) conducted a study to determine the effects of conducting reading activities with family on children's reading skills while Cottone (2013) conducted a study that aimed to reveal the relationship between mothers' education level and reading beliefs, and children's early literacy skills.

It was observed that scientific studies on improving reading and writing attitudes were insufficient although these are such important subjects in Turkey. Karadağ (2014) found that the theses conducted in our country are mostly limited to the studies that describe the current situation related to reading habits, interests, and attitudes; and he also obtained that there are no studies in the form of action, experimental and longitudinal studies. In the literature, it is seen that besides there are highly limited experimental studies to improve reading and writing attitudes and there is no experimental study involving the participation of educational stakeholders such as students, parents, and teachers. There is a need to carry out activities that will improve the

reading and writing attitudes of the students in a positive way, in a planned way apart from the Turkish lesson, and include many elements such as the participation of the parents of the students. The niche in the relevant literature has been decisive in shaping the current research.

In this study, it was aimed to improve reading and writing attitudes of primary school second-grade students through activities based on teachers' opinions and the participation of parents of students in the process. Based on this idea, the problem sentence of the research is expressed as follows. How can reading and writing attitudes of second-year students in primary school be improved by activities based on the opinions of classroom teachers and the participation of parents of students in the process? In this study, pre-test and post-test results of second-grade students' attitudes towards reading and writing after 10 weeks of activity and parental views about the effect of activities on students will be tried to be determined and also what can be done to improve reading and writing attitudes will be determined. The aim of this study is to plan and implement activities to improve reading and writing attitudes of 2nd-grade students in addition to evaluating the effects of these activities on students' reading and writing attitudes via attitude surveys and parents' opinions. Within the framework of this aim, answers to the following questions were investigated.

- 1) Is there a significant difference between the reading attitude pretest and posttest results conducted before and after the experimental study?
- 2) Is there a significant difference between the writing attitude pretest and posttest results conducted before and after the experimental study?
- 3) What are the perceptions of parents towards the reading attitudes of the students included in the experimental group of the experimental study?
- 4) What are the perceptions of parents towards the writing attitudes of the students included in the experimental group of the experimental study?

METHOD

Mixed-method research design which includes qualitative and quantitative methods was used in the current study. The research was conducted on the basis of mixed method research, which was defined as the research in which the researcher collected and analyzed data, combined the findings, and concluded qualitative and quantitative research methods by Tashakkori and Creswell (2007). In this research, intertwined patterns, one of the mixed methods, were used. Quantified and qualitative data can be used sequentially or simultaneously in an embedded pattern called nested pattern by Creswell and Clark (2014).

In the study, the qualitative research method was adopted to evaluate the activities conducted for the students through the perceptions of the parents. While the qualitative research method provides detailed and in-depth data collection, it also enables to reveal the participants' individual perceptions, experiences and perspectives directly (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). While the qualitative dimension of the research has constituted by the interviews which were made with classroom teachers; the quantitative part of the research was formed with the attitude scale which was used to measure the effectiveness of the 10 week activities conducted with the students.

Activities were implemented to improve students' reading and writing attitudes and these activities were also used to evaluate the effects of the pre-test and post-tests of the reading and writing attitude scales. The quantitative data gathered from pre-test and post-test results were supported by qualitative data obtained from the interviews of the parents of the students. This dimension of the research was constituted with case study design, one of the qualitative research designs. A case study is a research method based on how and why questions, which allows the researcher to investigate in depth a phenomenon or event that he or she cannot control (Yıldırım & Şimşek, 2016). In the quantitative dimension of the study, a single group pre-test and post-test weak experimental design were used to examine the effect of the activities prepared on students

'attitudes towards reading and writing to improve students' attitudes towards reading and writing. In this model, both pre-test and post-test measurements are made (Karasar, 2009). The reason for using this design in the study was the fact that the researcher was the form teacher of the classroom that constituted the experimental group. Therefore, the only group included in the study is the teacher's own classroom.

Participants

For the qualitative and quantitative aspects of the study, the participants, including students and parents, were explained under two subsections. The characteristics of the study group formed from the parents of the students for the qualitative aspect of the study were presented below.

When the education levels of the mothers of the students, who formed the experimental group with 29 students and subjected to the experimental study, it was discovered that 51.7% of the mothers were primary school graduates while 17.2% of them were literate in addition to 13.8% of the mothers who were secondary school graduates, 10.3% of the mothers who were illiterate and 7% of the mothers who were high school graduates. While 96.6% of the mothers of the students were housewives, 3.4% of them were working.

When the education levels of the fathers of the students included in the experimental group, it was determined that 48.3% of the fathers were primary school graduates while 17.2% of them were secondary school graduates in addition to 13.8% of the fathers who were high school graduates, 10.3% of the fathers who were university graduates, 7% of the fathers who were illiterate and 3.4% of the fathers who were literate. It was also revealed that 51.72% of the fathers of the students were workers while 17.24% of them were unemployed in addition to 17.24% of the fathers who were officers and 13.80% of the fathers who worked in other professions.

The experimental group, which was subjected to the experimental study, consisted of 17 female and 12 male students. By using Student Information Form, the number of books, except for the course books, in the houses of the students were determined. The numbers of the books in the houses of the students, which were included in the experimental group, were presented below.

Table 1. *The number of books in the houses of the students included in the experimental group*

Number of books in houses	Frequency (f)	Percentage (%)
Between 1-5	13	44.8
Between 6-25	11	38
Between 26-50	4	13.8
51 and higher	1	3.4
Total	29	100

When the numbers of books in the houses of the students who were included in the experimental group were examined, it was observed that 44.8% of them had between 1 and 5 books while 38% of them had between 6 and 25 books in addition to 13.5% of the students with between 26 and 50 books and 3.4% of the students with 51 books and higher.

The school where the experimental study was conducted is a state school that is located in the Perilkaya district of the Şahinbey county in the city of Gaziantep and the school is regarded as an obligatory service school.

Data Collection Instruments

The data collection tools used in this study are as the following:

- Prior to the experimental study, "Student Information Form" was conducted concurrently with the pretest in order to obtain information from the sample group, such as gender, parents' education level, socioeconomic level and the number of books in the house.
- Reading Attitude Survey: to determine the attitudes of the students towards reading, the Reading Attitude Survey (1st-6th grades), which was developed by McKenna and Kear (1990) and adapted into Turkish by Kocaaslan (2014) was employed. The Cronbach alpha coefficient of the reading attitude survey was calculated as 0.800. This indicates that the

survey has a highly reliable reliability coefficient and the reliability level of the survey in determining reading attitudes demonstrates that high accurate results can be obtained.

- Writing Attitude Scale: In this study, the Writing Attitude Scale (2nd-6th grades), which was developed by Graham, Berninger and Fan (2007) was employed to determine the attitudes of the students towards writing. The items of the researchers, who developed the scale to measure attitudes towards writing, were adapted into Turkish by Göçer (2014). The Cronbach alpha coefficient of the writing attitude scale was calculated as 0.538. When the measurement values were examined, it was observed that the scale had a rather low level of reliability coefficient. The reason for that could be the fact that the size of the sample of the study (29 students) was small.
- A semi-structured interview form was used as a data collection tool to be conducted with the parents in order to obtain the required data to evaluate the experimental study. The interview form consisted of two open-ended questions.

Data Collection

In the study, a semi-structured interview form was used as a data collection tool in order to evaluate the activities conducted for the students by the parents. In the preparation of the interview forms, conceptual information obtained from the literature review on the subject, data collection tools in previous related studies and expert opinions were regarded as fundamentals. Opinions and perceptions of the interviewees were consulted without interfering with the expressions or thoughts of the interviewees. During the interviews, within the knowledge of the interviewees, sound recording and short note-taking on the interview form were practiced. In the study, the data obtained from the interviews conducted with the parents were analyzed by content analysis. Primarily, the data obtained from the interviews with parents were dictated. The codes that were collected under themes were assigned frequencies (f) and percentages (%). The codes that were similar to each other were gathered under the framework of certain concepts and themes, enabling the data to be understood easily. Analysis of the qualitative research data by content analysis was conducted with the steps of coding the data, finding the themes, arranging codes and themes, and identifying and interpreting the findings.

In the study, a normal distribution test was conducted to determine the statistical method to be used in the analysis of the data collected about reading and writing attitudes. The data regarding the reading and writing attitudes, which were obtained from the experimental group and which demonstrated normal distributions, were analyzed by parametric tests. In the SPSS statistical software, to investigate the effects of the activities conducted during the experimental study on the students' reading and writing attitudes, a *t*-test was conducted. The parametric test conducted to reveal whether there is a statistically significant difference between the means of the data obtained from two consecutive measurements on the same data source is called *t*-test (Paired Samples *t*-Test) for related (dependent) samples (Can, 2016 p.136). In addition to statistical significance, effect size (eta-squared value) was calculated.

Validity and Reliability Precautions

The interview form, which was developed by reviewing the literature and as a result of the content analysis of the answers given to the open-ended questions for the interviews conducted after the experimental study, was presented to two academics in the field of educational sciences as well as two teachers in order to obtain expert opinion for content validity. In line with the perceptions obtained from these individuals, the interview form was finalized after the necessary revisions. Themes (categories) were created by classifying the answers given to the open-ended questions. The themes were individually coded by two researchers, and they were presented to an experienced academic on the subject of qualitative research methods for re-coding. In this way, it was attempted to ensure the consistency (internal reliability) of the study. By making direct quotations, it was attempted to get to the bottom of the answers. In the literature, it is emphasized that the reliability of a study can be improved by consulting to expert opinion, answering by direct

quotations, employing diversification and including more than one researcher (Yıldırım and Şimşek, 2016 p. 276). To improve the internal reliability of the study, the interviews conducted with the parents were recorded by using sound recording devices in addition to taking notes to collect the data without loss. To ensure the reliability of the study, the reliability formula of Miles and Huberman (2015) was used and the intercoder reliability was calculated as 0.80.

FINDINGS AND DISCUSSION

In this section, the findings regarding the research problem were presented. The "Reading Attitude Survey and Writing Attitude Scale" were implemented as the pretest to collect the measurements regarding the dependent variable of the participants who were subjected to the experimental study, and the scores obtained from these scales were used as the pretest scores. Following the implementation of the experimental study, the "Reading Attitude Survey and Writing Attitude Scale" were implemented again and the results were evaluated as the posttest results. To discover the effects of the activities conducted during the experimental study on the students' reading attitudes, a *t*-test was conducted. The findings regarding the test results were presented in the table below.

Table 2. Findings related to the pretest-posttest results of the reading attitude survey

Measurement	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Reading-pretest	29	58.03	7.831	28	-7.453	.000
Reading-posttest	29	69.34	5.690			

As a result of the paired samples *t*-test conducted to reveal whether there was a difference between the pretest and posttest reading attitudes of the 29 students –which were included in the experimental group of the experimental study– before and after the study, a significant difference was observed between the mean score of the pretest ($\bar{X}$ =58.03) conducted before the experimental study and the mean score of the posttest ($\bar{X}$ =69.34) conducted after the experimental study [t_{28} = -7.453, p <0.001]. The effect size calculated at the end of the test (d =1.384) indicated that this difference was at a rather high level. Generally, in terms of the value of d , values higher than 1 are interpreted as rather high while 0.8 is considered high followed by 0.5 as medium and 0.2 as low (Can, 2016 p.141). This indicates that the activities conducted with the students in the experimental group had a significant effect on the reading attitude. The findings related to the effects of the experimental study on students' writing attitudes were presented in the table below.

Table 3. Findings related to the pretest-posttest results of the writing attitude scale

Measurement	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Reading-posttest	29	14,03	2,872	28	-4,815	,000
Writing-posttest	29	17,10	2,320			

As a result of the paired samples *t*-test conducted to reveal whether there was a difference between the pretest and posttest writing attitudes of the 29 students –which were included in the experimental group of the experimental study– before and after the study, a significant difference was observed between the mean score of the pretest ($\bar{X}$ =14.03) conducted before the experimental study and the mean score of the posttest ($\bar{X}$ =17.10) conducted after the experimental study [t_{28} = -4.815, p <0.001]. The effect size calculated at the end of the test (d =0.894) indicated that this difference was at a rather high level. This indicates that the activities conducted with the students in the experimental group had a significant effect on the writing attitude. The findings regarding the interview conducted after the experimental study with the parents of the students included in the experimental group were presented below.

Table 4. Findings related to the reading attitudes of the students

Improvement in Reading Attitude	f	%
Yes (I believe the reading attitude was improved.)	23	79,31
No (I believe the reading attitude was not improved)	6	20,69
Total	29	100

Following the interview conducted with the parents of the students included in the experimental group of the experimental study, 79.31% of the parents stated that the reading attitudes of their children were improved while 20.69% of the parents stated that the reading attitudes of their children were not improved. The perceptions of the parents towards their children's improvement in reading attitudes were expressed as the following.

Participant P8:

"...Yes, I believe their reading attitudes were positively improved. My son reads his story for three-four times to increase the circles in his reading worm".

Participant P27:

"...No, he did not use to like reading in the past. He does not like it now. I constantly have to warn him to read".

The findings regarding the interview conducted after the experimental study with the parents of the students included in the experimental group were presented below.

Table 5. Findings related to the writing attitudes of the students

Improvement in Writing Attitude	f	%
Yes (I believe the writing attitude was improved.)	24	82,76
No (I believe the writing attitude was not improved)	5	17,24
Total	29	100

Following the interview conducted with the parents of the students included in the experimental group of the experimental study, 82.76% of the parents stated that the writing attitudes of their children were improved while 17.24% of the parents stated that the writing attitudes of their children were not improved. The perceptions of the parents towards their children's improvement in writing attitudes were expressed as the following.

Participant P8:

"...I believe the writing attitude of my child is improved. He writes in his diary every night before he sleeps. Sometimes, when he does not remember what he did during the day, he asks "Mother, what did we do today?".

Participant V23:

"...No, I don't think my child's writing attitude is improved. He doesn't like writing in his diary."

DISCUSSION

As a result of the paired samples *t*-test conducted to reveal whether there was a difference between the pretest and posttest reading attitudes of the 29 students –which were included in the experimental group of the experimental study– before and after the study, a significant difference was observed between the mean score of the pretest conducted before the experimental study and the mean score of the posttest conducted after the experimental study. The effect size calculated at the end of the test indicated that this difference was at a rather high level. Additionally, a similar result was obtained from the pretest-posttest results for the writing

attitude. As a result of the paired samples *t*-test conducted to reveal whether there was a difference between the pretest and posttest writing attitudes of the 29 students –which were included in the experimental group of the experimental study– before and after the study, a significant difference was observed between the mean score of the pretest conducted before the experimental study and the mean score of the posttest conducted after the experimental study. The effect size calculated at the end of the test ($d=0.894$) indicated that this difference was at a rather high level. This indicates that the activities conducted with the students in the experimental group had significant effects on reading and writing attitudes.

Similar to this study, Wittrock (2003) aimed to improve the reading attitudes of 8th-grade students through an 8-week study program. To discover the interest and attitudes of the students before and after the study, questionnaire forms and student interview forms were used. During the study, non-fictional texts and articles from the internet were used for students to read aloud. The students were also provided with novels, comic books, magazines, and non-fictional books. In conclusion, it was observed that the students demonstrated an improvement that was above the average by free reading and there were improvements in their reading attitudes and reading activities. As it can be seen in this study, maintaining reading and writing activities by planning them separately from lessons improves students' reading and writing attitudes. This study supports the current study. Within this scope, from a general perspective, it is possible to conclude from the findings of the study that a multifaceted education service can be conducted to improve reading and writing attitudes separately from the Turkish course and it can be effective.

After the experimental study was implemented, a parents' meeting was conducted to evaluate the students' reading and writing attitudes through the parents' perceptions. In the interview conducted after the implementation with the parents of the students included in the experimental group of the experimental study, 79.31% of the parents stated that the reading attitudes of their children were positively improved while 20.69% of the parents stated that the reading attitudes of their children were not positively improved. Contrary to this finding, in the study conducted by Öztürk and Aksoy (2016) that investigated the reading habits of primary school students by consulting to parents' perceptions, it was reported that 64.8% of the children had reading habits while 35.2% of them did not have reading habits. 74.1% of the parents stated that they cooperated with their teachers to get their children to adopt reading habits while only one-third of the parents (38.0%) stated that they demonstrated behaviors that could be role models to their children in addition to a significant rate of the parents (74.1%) stating the importance of reading and more than half of them (56.5%) constantly warning their children to read.

In this study, based on the perceptions of the parents, it can be stated that the activities aimed to improve reading and writing attitudes achieved success. Considering the facts that the school where the experimental study was conducted was in an obligatory service region and the socioeconomic status of the parents were low, informing parents and the efforts to include them in the process played significant roles in the success of the experimental study that included activities aimed at improving reading and writing attitudes of students. Within this scope, in a general sense, based on the findings obtained from the conclusion of the study, it can be stated that an educational service aimed at improving reading and writing attitudes can be conducted and it can be effective.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In the results of the *t*-test to determine whether there was a difference between the pre-test and post-test results of the reading attitudes of 29 students in the experimental group it was seen a significant difference [$t_{28}=-4.815$, $p<0.001$] between the pretest scores ($\bar{X}=14,03$) before the experimental study and the mean posttest scores ($\bar{X}=17,10$) after the experimental study. The effect size ($d=0,894$) which was calculated at the end of the test shows that this difference is rather

high. This situation shows that the activities applied to the students in the experimental group have a significant effect on reading and writing attitudes.

At the end of the interview with the parents of the students in the experimental group where the experimental study was applied it was seen that while 79.31% of the parents stated that their children's reading attitude improved positively; 20.69% stated that their children's reading attitude did not improve. Similar to this result, 82.76% of the parents stated that their children's writing attitude improved positively; 17.24% stated that their children's writing attitude did not change. In this context, it is possible to say that a multi-faceted teaching service aimed at improving reading and writing attitudes can be performed and can be effective from the findings obtained from the research in general. Based on the findings obtained as a result of the study, the following suggestions aimed at improving students' reading and writing attitudes were made.

Because the fundamentals of reading and writing attitudes are built in families, parents' awareness should be raised to get their children to adopt this habit. Teachers should be role models by primarily reading books and mentioning the books that they read. Open-air reading times can be formed and reading environments and their shapes can be made attractive. Extra time can be allocated to evaluate what students and teachers read. For this purpose, tools such as book suggestion form can be used.

Important duties fall to teachers and parents in children's development of positive reading and writing attitudes. Parents should take it as a duty to get their children to gain positive attitudes towards reading and listening by reading stories and tales to their children before they are at the school ages. Parents can be role models for their children by reading books at home and family reading times can be organized. On special occasions for the children (birthday, etc.) or important days, the values of books can be hinted by giving books as presents or enabling the children to give books as presents to their friends. By reviewing the time spent on devices such as televisions, telephones, tablets, and computers, a part of this time can be allocated for reading and writing activities with other family members. Children can be encouraged to buy books with a part of their pocket money received from their parents. In fact, sparing a part of their pocket money to buy books can enable children to build a "book fund".

It is observed that the thesis studies conducted in Turkey were generally limited to determining the present situation regarding the interest in reading, reading attitude and reading habit while there were few experimental studies or action research studies. Starting from the preschool period, programs can be developed for such a lesson aimed at reading and writing. This program, which would be developed for reading and writing for 5-6 year olds in the preschool period, and 1st, 2nd, 3rd and 4th grade primary school period, will help in improving reading and writing attitudes of children.

REFERENCES

- Arslan, Y., Çelik, Z., ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *PÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555 -572.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cottone, E.A. (2013). Preschoolers' emergent literacy skills: The Mediating role of maternal reading beliefs. *Early Education and Development*, 23, 351-372.
- Creswell, J. W., ve Clark, V. L. P. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Curenton, S.M. ve Justice, L.M. (2008). Children's preliterate skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, 19(2), 261-283.

- Edmunds, K. M. and Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversation with children. *The Reading Teacher*, 59(5), 414-424.
- Evans, M.A., Shaw, D. (2008). Home grown for reading: Parental contributions to young children's emergent literacy and word recognition. *Canadian Psychology*, 49(2), 89-95
- Göçer, A. (2014). Yazma tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 77-90.
- Graham, S., Berningen, V. ve Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students, *Contemporary Educational Psychology*, 20-32.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve Proquest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-17.
- Karahan, B. Ü. (2016). 5. Ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 102-116.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19. Basım). Nobel: Ankara.
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Kocaarslan, M. (2014). "Garfield" görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 22-44.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanmaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi. Çev. S. Akbababa Al-tun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Oğuz, E., Yıldız, A., & Hayırsever, F. (2009). Assessing reading habits of future classroom teachers in the context of their socio-demographic features. *International*
- Öztürk, D. S., Aksoy, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 110-123.
- Progress in International Reading Literacy Study International Report. (2016). [Online] http://timssandpirls.bc.edu/pirls2006/intl_rpt.html adresinden 29.06.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 3-7.
- Wittrock, J. J. (2003). Read all about it: finding ways to boost content comprehension and reading interest in an eighth grade science classroom. Pasific Lutheran University, *Master of Arts in Education*, 3(3), 23-31.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 507-522.

İlkokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Tutumlarındaki Değişimin İncelenmesi¹

Nida Eminoğlu
Milli Eğitim Bakanlığı
nidaeminoglu@gmail.com

Prof.Dr. Birsen Bağçeci
Gaziantep Üniversitesi-Türkiye
bagceci@gantep.edu.tr

Özet:

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin okuma ve yazma tutumunu geliştirmeye yönelik uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarına etkisinin incelenmesi ve öğrencilere yönelik yapılan etkinliklerin veliler tarafından değerlendirilmesidir. Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunu öğrencilere yönelik yapılan etkinliklerin veliler tarafından değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarını geliştirmek için hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği tek grup ön test- son test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel çalışmanın uygulandığı denek grubunda bulunan 29 öğrencinin çalışma öncesi ve sonrası okuma ve yazma tutumu öntest-sontest sonuçları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkili örneklem için t-testi (Paired Samples t-Test) sonucunda, deneysel çalışma öncesi yapılan öntest puan ortalaması ile deneysel çalışma sonrası yapılan sontest puanları ortalaması arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Test sonuçları deneysel çalışmanın okuma ve yazma tutumu üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrenci velileri ile görüşme yapılarak deneysel çalışma hakkında görüşleri alınmıştır. Veli görüşlerine dayanarak deneysel çalışmanın büyük ölçüde amaçlarına ulaştığı ve başarılı olduğu söylenebilir.

Keywords: İlkokul, ilkokul öğrencileri Okuma tutumu, Yazma tutumu



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,**
Cilt: 11, Sayı: 2, 2020, ss.92-104

DOI: 10.19160/ijer.706766

Gönderim: 2020-03-20
Kabul: 2020-06-15

Önerilen Atıf:

Eminoğlu, N. ve Bağçeci, B. (2020). İlkokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Tutumlarındaki Değişimin İncelenmesi , E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 2, 2020, ss. 92-104, DOI: 10.19160/ijer.706766

¹ Bu araştırma "İlkokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Tutumlarındaki Değişimin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Tez Adı: İlkokul öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarındaki değişimin incelenmesi / Investigation of change in reading and writing attitudes of primary school students Danışman: Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ, Gaziantep Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Sayfa:133s.Yıl:2019

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Problem: Bireyin okuma ve yazma edinmesi temelde örgün eğitimde kazanılan bir beceri ve alışkanlıktır. Öğrenciler okul yıllarında bu önemli becerileri edinmemişler ise, yetişkinlik dönemine geldiklerinde edinmeleri çok zor olur. Bu nedenle okuma ve yazmaya yönelik olumlu tutumların çocukluk yıllarında kazandırılması gerekir. Bunun en önemli öğeleri de öğretmen ve anne-babadır. Alanyazında okuma ve yazma tutumlarını geliştirmeye yönelik deneysel çalışmaların oldukça sınırlı olmasının yanında öğrenci, veli, öğretmen gibi eğitimle ilgili paydaşların bir arada katılımını içeren herhangi bir deneysel çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı öğrencilerin okuma ve yazma tutumunu geliştirmeye yönelik uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarına etkisinin incelenmesi ve öğrencilere yönelik yapılan etkinliklerin veliler tarafından değerlendirilmesidir. Bu çalışma ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarını geliştirmeye yönelik etkinlikler planlayıp, uygulamak; bu etkinliklerin öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarına etkisini tutum ölçekleri ve öğrenci veli görüşleri ile değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Deneysel çalışma öncesi ve sonrası uygulanan okuma tutumu öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deneysel çalışma öncesi ve sonrası uygulanan yazma tutumu öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deneysel çalışmanın uygulandığı deney grubunda bulunan öğrencilerin okuma tutumlarına ilişkin veli görüşleri nelerdir?
- Deneysel çalışmanın uygulandığı deney grubunda bulunan öğrencilerin yazma tutumlarına ilişkin veli görüşleri nelerdir?

Yöntem: Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem çeşitlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunu öğrencilere yönelik yapılan etkinliklerin veliler tarafından değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın bu boyutu nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile desenlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarını geliştirmek için hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği tek grup ön test- son test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirleyebilmek için orijinali McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilmiş olan ve Kocaaslan (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okuma Tutumu Ölçeği (1-6.sınıflar) kullanılmıştır. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını belirleyebilmek için Graham, Berninger ve Fan (2007) tarafından geliştirilmiş olan (2-6.sınıflar için) Yazma Tutumu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar yazma tutumunu ölçmeye yönelik maddeleri Göçer (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Bulgular ve Tartışma: Deneysel çalışmanın uygulandığı denek grubunda bulunan 29 öğrencinin çalışma öncesi ve sonrası okuma tutumu öntest-sontest sonuçları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkili örneklem için *t* testi sonucunda, deneysel çalışma öncesi yapılan öntest puan ortalaması ($\bar{X} = 58,03$) ile deneysel çalışma sonrası yapılan sontest puanları ortalaması ($\bar{X} = 69,34$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{28} = -7.453$, $p < 0.001$]. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 1,384$) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, deney grubundaki öğrencilere uygulanan etkinliklerin, okuma tutumu üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Deneysel çalışmanın uygulandığı denek grubunda bulunan öğrencilerin velileri ile uygulama sonrasında yapılan görüşmede öğrenci velilerinin %79,31'i çocuklarının okuma tutumunun olumlu yönde geliştiğini belirtirken; %20,69'u çocuklarının okuma tutumunun olumlu yönde gelişmediğini ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler: Test sonuçları deneysel çalışmanın okuma ve yazma tutumu üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın çok

büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bunun yanında yazma tutumu öntest-sontest sonuçlarında da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Öğrenci velileri ile görüşme yapılarak deneysel çalışma hakkında görüşleri alınmıştır. Veli görüşlerine dayanarak deneysel çalışmanın öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda genel olarak araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan okuma ve yazma tutumunu geliştirmeye yönelik Türkçe dersinden ayrı bir şekilde çok yönlü bir öğretim hizmetinin yapılabilirdiği ve etkili olabileceğini söylemek mümkündür. İlkokulda öğrencilerin okuma ve yazma tutumunu geliştirmeye yönelik bir program geliştirilmesi önerilmektedir.