



e-international

journal of educational research

e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial

Erdal Toprakçı / i-v

The Impressions of International Higher Education Alumni about Turkish Language and Turkey in the Context of Big and Small Cities
Büyük ve Küçük Şehir Bağlamında Uluslararası Yükseköğretim Mezunlarının Türkiye ve Türkçe İzlenimleri
Sümeyye Konuk / 1-19

A Relational Analysis of Teachers' Approaches to Curriculum Design and Classroom Management Styles
Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ve Sınıf Yönetimi Stilleri Üzerine İlişkisel Bir İnceleme
Alper Aytaç ve Necip Kaygısız / 20-40

Okullarda Dedikodu ve Söylentinin Nedenleri ve Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri
Teachers' Opinions on the Causes and Effects of Gossip and Rumor in Schools
Müslüm Yavuz ve Faruk Levent / 51-67

Okul Yöneticilerinin İşkoliklik ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Bir Uzaktan Eğitim Dönemi Çalışması
Investigation of Workaholism and Burnout Levels of School Managers: A Distance Education Period Study
Ramazan Özkul / 68-88

Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
The Validity and Reliability Study of the Scale of Occupational Professionalism of School Principals
Ahmet Şakir Yazıcı-Bertan Akyol / 89-105

Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmelerinin Okulda Karar Verme Ve İletişim Süreçlerine Etkisinin Analizi
Analysis of the Influence of Unionization of Teachers on Decision-Making and Communication Processes at School
Gülcan Y. Durmuş - Mehmet Üstüner / 106-128

Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzının Okul İklimi ile İlişkisi
The Relationship of School Principals' Managament Style and School Climate
Fatma Güzelgörür-Hasan Demirtaş-Onur Balı / 129-150

Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Algıları: Metafor Çalışma
Perceptions of School Principals and Teachers Regarding School Principals' Lesson Supervision: A Metaphor Study
Didem P.Aras-İbrahim C. Erdoğan-Ali Sabancı / 151-172

**Editor/Editor in Chief**

Erdal Toprakçı

Sayı Editörü

Erdal Toprakçı

Dil Editörleri/Language Editors

Osman Ferda Beytekin

Ali Sabancı

Aslı Ağırdoğan Bakır

İhsan Topçu

Didem Arlı Koşar

Yazı Ön İnceleme Kurulu**The Board of Manuscript Prereview**

Yılmaz Tombul (Ege Üniversitesi)

Niyazi Özer (İnönü Üniversitesi)

Ali Türkoğlu (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)

Serkar Buldur (Cumhuriyet Üniversitesi)

Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)

S.Tunay Kamer (Kastamonu Üniversitesi)

Ramazan Alabaş (Kastamonu Üniversitesi)

Muhammed Salman (Kastamonu Üniversitesi)

İclal Dağdeviren (Cumhuriyet Üniversitesi)

Gülçin Oflaz (Cumhuriyet Üniversitesi)

Hilal Yücel (Cumhuriyet Üniversitesi)

Murat Arslan (Ege Üniversitesi)

Ayşegül Kadı (Ege Üniversitesi)

Ersin Türe (Erzincan Üniversitesi)

Editör Kurulu/Editorial Board

Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Algeless Milka Silva (Federal University of Piauí)

Ayşegül Ulutaş Keskinkılıç (İnönü Üniversitesi)

Bambang Suprianto (Atma Jaya University)

Betül Çotuksöken (Maltepe Üniversitesi)

Cynthia Martinez-Garcia (Sam Houston State University)

Dana Rolison Harwell (University of West Alabama)

Daniela Dimitrova-Radojichikj (Cyril and Methodius University)

Esteban Vazquez-Cano (Univ. Nacional de Educación a Distancia)

E Wayne Ross (University of British Columbia)

Fouad Bendifallah (Université de Montréal)

Carlos Hervás-Gómez (Universidad de Sevilla)

Hasan Şimşek (Bahçeşehir Üniversitesi)

Hasan Demirtaş (İnönü Üniversitesi)

İoanna Kuçuradi (Maltepe Üniversitesi)

Kaarina Määttä (University of Lapland)

Kasım Karakütük (Ankara Üniversitesi)

Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)

Kemal Altıparmak (Ege Üniversitesi)

Ken Reid (Swansea Metropolitan University)

Lucia Marie Flevaris (Ohio State University)

L. DiAnne Borders (University of North Carolina)

Linda Noel Batiste (Virginia State University)

Mark Geary (Dakota State University)

Merih Tekin Bender (Ege Üniversitesi)

Mesut Saçkes (Balıkesir Üniversitesi)

Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)

Mojeed K. Akinsola (University of Ibadan)

Naresh Agarwal (Simmons University)

Nevra Atış Akyol (Cumhuriyet Üniversitesi)

Nor'ain Mohd Tajudin (Universiti Pendidikan Sultan Idris)

Pigga KESKITALO (Saami University College)

Sadettin Sarı (Süleyman Demirel Üniversitesi)

Simin Ghavifekr (University of Malaya)

Sinan Kaya (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Süleyman Doğan (Ege Üniversitesi)

Stein Brunvand (University of Michigan-Dearborn)

Thomas E. Hodges (University of South Carolina)

Thomas McLaughlin (Gonzaga University)

Uğur Demiray (Anadolu Üniversitesi)

Ümit ŞAHBAZ (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)

Tuncay Öğretmen (Ege Üniversitesi)

Vasiliki Mitropoulou (Aristotle University)

Vinod Kumar Kanvaria (University of Delhi)

Wally Barnes (Sam Houston State University)

Yassir Semmar (Qatar University)

Yüksel Kavak (TED Üniversitesi)

Zeki Kaya (Gazi Üniversitesi)

Sayı Hakemleri

Soner POLAT

Fatih Mutlu ÖZBİLEN

Taner ATMACA

Çağlar ÇAĞLAR

Yunus Emre AVCI

Yılmaz TONBUL

Necdet KONAN

(Hakemlik ücretini TEMA'ya bağışlamıştır)

Hüseyin AKAR

Beyza HİMMETOĞLU

Mehmet Emin USTA

Ayşegül SEFER

Mustafa ULUTAŞ

Metin KIRBAÇ

Mustafa ERSOY

Abdurrahman İLĞAN

e-uead iki 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 six times a year. The author's 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"



Dizinlenme/Abstracting and Indexing

	Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List https://www.ebscohost.com/titleLists/eft-coverage.htm
	GOOGLE SCHOLAR https://scholar.google.com/citations?hl=tr&user=nm1g0dAAAAAJ
	EBSCO Education Source https://www.ebscohost.com/titleLists/eue-coverage.htm?_ga=2.175725410.1591330323.1556620762-169559669.1545927170
	The Belt and Road https://www.ebscohost.com/titleLists/obo-coverage.htm
	SOBIAD https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=dergi-sayfasi&ID=2128
	OALIB https://www.oalib.com/journal/7517/1#.YSsua44zbDc
	ScienceGate https://www.sciencegate.app/source/297205
	TEI http://turkegitimindeksi.com/Search.aspx?where=journal&field=issn&text=1309-6265
	COSMOS http://www.cosmosimpactfactor.com/page/journals_details/1920.html
	CITEFACTOR https://www.journalfactor.org/journal-detail/JF1951/e-international-journal-of-educational-research/
	SCILIT https://www.scilit.net/journal-articles?q=journal_id%3A%282399980%29
	AJINDEX http://www.ajindex.com/journals/e-uluslararası-egitim-arastirmalari-dergisi-107
	WORLDCAT https://www.worldcat.org/search?q=n2%3A1309-6265&q=advanced&dblist=638
	GIF http://globalimpactfactor.com/journals-list/page/197/
	CROSSREF https://search.crossref.org/?q=1309-6265&from_ui=yes
	J-Gate https://jspmjsimr.edu.in/pdf/J-Gate%20E-Journals%20List.pdf

**Editörden**

Değerli E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi (E-UEAD) okuyucuları,

E-UEAD Editör Kurulu, hakemlerimiz ve yazarlarımızın katkılarıyla hazırlamış olduğumuz yeni bir sayı ile sizlerle birlikte olmanın mutluluğunu yaşamaktayız.

Dergimizin bu sayısında 8 araştırma makalesi yer almaktadır. Bunlardan ilkinin yazarı olan **Konuk**, “Büyük ve Küçük Şehir Bağlamında Uluslararası Yükseköğretim Mezunlarının Türkiye ve Türkçe İzlenimleri” adlı çalışmada, Türkiye’yi uluslararası öğrenciler için cazip kılan olası nedenleri bulmayı amaçlamıştır. Sonuçlar, Türkiye tarafından desteklenen bursların uluslararası öğrenci hareketliliğini çekmede en büyük paya sahip olduğunu göstermektedir. **Aytaç ve Kaygısız** tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ve Sınıf Yönetimi Stilleri Üzerine İlişkisel Bir İnceleme” adlı ikinci çalışmanın amacı, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin sınıf yönetimi stillerini anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. Yeni sayının üçüncü makalesi olan “Okullarda Dedikodu ve Söylentinin Nedenleri ve Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmaları ile **Yavuz ve Levent**, okullarda dedikodu ve söylentinin nedenleri ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın nicel bulgularına göre dedikodunun nedenleri ve etkilerinin bazı değişkenlerde (gelir vd.) anlamlı bir fark yarattığı ortaya çıkmış, nitel bulgularında ise okullarda dedikodunun nedenleri arasında kıskançlık ve can sıkıntısının öne çıktığı tespitinde bulunulmuştur. **Özkul** tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin İşkoliklik ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Bir Uzaktan Eğitim Dönemi Çalışması” adlı dördüncü çalışmanın amacı, uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmanın sonucunda aşırı çalışma ile duyarsızlaşma ve tükenme arasında pozitif yönde orta düzeyde, mesleki başarı ile aşırı çalışma ve kompulsif çalışma arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sayımızın beşinci makalesinde, **Yazıcı ve Akyol** “Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması” adlı makalelerinde, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeylerini belirlemek için bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. **Durmuş ve Üstüner** tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmelerinin Okulda Karar Verme Ve İletişim Süreçlerine Etkisinin Analizi” adlı altıncı çalışmanın amacı, öğretmenlerin sendikal örgütlenmesi ile okul yönetim süreçlerinden karar verme ve iletişim süreçleri arasındaki ilişkiye dair öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin; eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolunda faaliyet gösteren sendikalara üye olmalarının okulda karar verme ve iletişim sürecine etkisi konusundaki görüşlerinin cinsiyet, kıdem, görev yaptıkları okul türü ve üyesi oldukları sendika değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı biçimde farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Bu sayımızın yedinci makalesinde, **Güzelgörür, Demirtaş ve Balı** “Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzının Okul İklimi ile İlişkisi” adlı çalışmalarında, okul müdürlerinin yönetim tarzı ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ise, işbirlikli yönetim tarzının okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve okul iklimine ilişkin varyansın yaklaşık %41’ini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu sayının son makalesi **Aras, Erdoğan ve Sabancı** tarafından hazırlanmış olan “Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Algıları: Metafor Çalışması” isimli araştırmadır. Çalışmada araştırmacılar, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun ders denetimi için olumsuz metaforlar kullandığı, okul müdürlerinin ise çoğunlukla olumlu metaforlar kullandığı anlaşılmıştır.

Çalışmalarını dergimiz yolu ile paylaşan tüm yazarlarımıza ve değerli görüşlerini esirgemeyen hakemlerimize katkılarından dolayı çok teşekkür ederiz. Bilim dünyasının değerli araştırmacılarını, gelecek sayılarımızda çalışmalarını paylaşmak üzere E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi’ne davet eder, saygılarımızı sunarız.

Prof.Dr.Erdal Toprakçı



Editorial

Dear readers and researchers of E-International Journal of Educational Research (E-IJER),

We are happy to be with you with a new issue that we have prepared with the contributions of the E-IJER Editorial Board, our referees, and our authors.

There are 8 research articles in this issue of our journal. First article, titled, "The Impressions of International Higher Education Alumni about Turkish Language and Turkey in the Context of Big and Small Cities" written by **Konuk**, aim to finding the reasons that make Turkey attractive for international students. The results indicated that scholarships supported by the Turkish state had the highest popularity in attracting international student mobility. Second article of this issue, titled, "A Relational Analysis of Teachers' Approaches to Curriculum Design and Classroom Management Styles" written by **Aytaç and Kaygısız**, aim to examine the relationship between teachers' approaches to curriculum design and classroom management styles. According to the findings, it was showed that teachers' approaches to curriculum design significantly predicted classroom management styles. Third article, titled, "Teachers' Opinions on the Causes and Effects of Gossip and Rumor in Schools" written by **Yavuz and Levent**, aim to examine teachers' opinions on the causes and effects of gossip and rumor in schools. According to the quantitative findings of the study, it was revealed that the causes and effects of gossip made a significant difference in some variables (income etc.), and in the qualitative findings, it was determined that jealousy and boredom were prominent among the causes of gossip at schools. Fourth article, titled, "Investigation of Workaholism and Burnout Levels of School Managers: A Distance Education Period Study" prepared by **Özkul**, aim to examine the relationship between the levels of workaholicism and burnout of school managers. As a result of the study, it was determined that there is a moderate positive correlation between overwork and depersonalization and burnout, and a moderate positive correlation between professional success and overwork and compulsive work. Fifth article, titled, "The Validity and Reliability Study of the Scale of Occupational Professionalism of School Principals" written by **Yazıcı ve Akyol**, aims to develop a measurement instrument to determine the occupational professionalism levels of school principals. The results of the study revealed that the scale is valid and reliable. Sixth article, titled, "Analysis of the Influence of Unionization of Teachers on Decision-Making and Communication Processes at School" written by **Durmuş and Üstüner**, aim to identify the ideas of the teachers and administrators about the relation between the unionization of teachers and decision-making and communication processes among school management processes. As a result of the study, the opinions of the teachers about the effect of their membership with the unions acting in the branch of education, training, and scientific services on decision-making and communication process at school do not differ statistically based on the variables that are gender, seniority, the type of the school where they work and the union. Seventh article, titled, "The Relationship of School Principals' Management Style and School Climate" written by **Güzelgörür, Demirtaş and Balı**, aim to examine the relationship between school principals' management style and school climate. According to the results of the research, it was determined that cooperative management style is a significant predictor of school climate and explains approximately 41% of the variance regarding school climate. The last research article of this issue is "Perceptions of School Principals and Teachers Regarding School Principals' Lesson Supervision: A Metaphor Study" written by **Aras, Erdoğan and Sabancı**. In this study, the researchers aimed to determine the perceptions of school principals and teachers regarding the course supervision of school principals. As a result of the research, it was understood that the majority of teachers used negative metaphors for lesson supervision, and school principals mostly used positive metaphors.

We would like to thank all the authors who shared their studies through our journal and the reviewers for their contributions. We invite valuable researchers to the E-International Journal of Educational Research to share their work in our upcoming issues.

Prof.Dr.Erdal Toprakçı



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial

Erdal Toprakçı /i-v

The Impressions of International Higher Education Alumni about Turkish Language and Turkey in the Context of Big and Small Cities

Büyük ve Küçük Şehir Bağlamında Uluslararası Yükseköğretim Mezunlarının Türkiye ve Türkçe İzlenimleri

Sümeyye Konuk / 1-19

A Relational Analysis of Teachers' Approaches to Curriculum Design and Classroom Management Styles

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ve Sınıf Yönetimi Stilleri Üzerine İlişkisel Bir İnceleme

Alper Aytaç ve Necip Kaygısız / 20-40

Okullarda Dedikodu ve Söylentinin Nedenleri ve Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Opinions on the Causes and Effects of Gossip and Rumor in Schools

Müslüm Yavuz ve Faruk Levent / 51-67

Okul Yöneticilerinin İşkoliklik ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Bir Uzaktan Eğitim Dönemi Çalışması

Investigation of Workaholism and Burnout Levels of School Managers: A Distance Education Period Study

Ramazan Özkul / 68-88

Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

The Validity and Reliability Study of the Scale of Occupational Professionalism of School Principals

Ahmet Şakir Yazıcı-Bertan Akyol / 89-105

Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmelerinin Okulda Karar Verme Ve İletişim Süreçlerine Etkisinin Analizi

Analysis of the Influence of Unionization of Teachers on Decision-Making and Communication Processes at School

Gülcan Y. Durmuş - Mehmet Üstüner / 106-128

Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzının Okul İklimi ile İlişkisi

The Relationship of School Principals' Management Style and School Climate

Fatma Güzelgörür-Hasan Demirtaş-Onur Balı / 129-150

Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Algıları: Metafor Çalışma

Perceptions of School Principals and Teachers Regarding School Principals' Lesson Supervision: A Metaphor Study

Didem P.Aras-İbrahim C. Erdoğan-Ali Sabancı / 151-172



The Impressions of International Higher Education Alumni about Turkish Language and Turkey in the Context of Big and Small Cities

Dr. Sümeyye Konuk

Trakya University - Turkey

ORCID: 0000-0003-0896-0711

sumeyyekonuk@trakya.edu.tr

Abstract

In the last three years, in terms of the presence of international students in higher education, Turkey has become one of the top 10 countries in the world. This study aims at finding the reasons that make Turkey attractive for international students. With this aim, (1) reasons for country choice, (2) reasons for city choice, (3) Turkish learning experiences and (4) advantages and disadvantages of social and educational life experienced by alumni were investigated comparatively in the context of a big city and a small city. Data were obtained by conducting interviews with 42 international alumni who had completed their studies in Turkey and went back to their countries. The results indicated that scholarships supported by the Turkish state had the highest popularity in attracting international student mobility. The other reasons for selecting Turkey were educational opportunities, religious affinity, cultural affinity, and inexpensiveness. Istanbul was perceived as a crowded city that provides space for individual freedom and plenty of personal development, while Edirne was perceived as an inexpensive and calm city, and this calmness made internationals stand out. The alumni who studied in Turkish-medium departments stated negative opinions about the quality of Turkish language teaching and teachers at language preparation classes, while the alumni who studied in English-medium departments found Turkish teaching sufficient. While learning the Turkish language, the alumni had problems with Turkish suffixes, vocalizing letters like ü and ö, diffidence, inability to develop ideas because of thinking about how to say things, and limited mobile application material support. The advantages and disadvantages of social and educational life and other results of the study were discussed in the context of the international literature.

Keywords: Turkish as a foreign language, International students, Higher education, Turkey



**E-International Journal of
Educational
Research**

Vol: 12, No: 4, pp. 1-19

Research Article

Received: 2021-04-21

Accepted: 2021-10-06

Önerilen Atıf

Konuk, S. (2021). The Impressions of international higher education alumni about Turkish language and Turkey in the context of big and small cities, *E-International Journal of Educational Research*, 12(4), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.924649>

INTRODUCTION

Student mobility in higher education around the world has increased year by year. However, the COVID-19 pandemic has affected student mobility as well as every other issue. In the Chinese context, due to the pandemic, students are not interested in studying abroad, health is at the forefront, and the direction of the mobility flow of international students is shifting to areas that are close, rather than remote countries (Mok, Xiong, Kea, and Cheung, 2021). Considering the global impact of the pandemic, similar results are likely to be present in other countries. According to the statistics of UNESCO (2018), the first two countries with the highest international student presence are the United States with 987,314 students and the United Kingdom with 452,079 students. These countries are followed respectively by Australia, Germany, Russia, France, Canada, Japan and China. Turkey ranks tenth with 125,138 students. Hou and Du (2020) stated that international student mobility is affected by economic progress and the progress of higher education in developing countries. Seven-year changes in the international student presence of Turkey confirm this thesis.

Table 1. *The presence of international students in Turkey*

Years	Male	Female	Total
2019-2020	119611	65436	185047
2018-2019	100178	54268	154446
2017-2018	81706	43324	125030
2016-2017	71775	36172	107947
2015-2016	60037	27680	87717
2014-2015	49533	22487	72020
2013-2014	33420	14749	48169

(Turkish Higher Education Institution, 2020)

Referring to Turkey's international student statistics, it is seen that the number of students has increased rapidly since 2013 (Table 1). According to the statistics of the Turkish Higher Education Institution (2020), the number of international students, which was 48169 in 2013, reached 185047 by 2020. In just seven years, the number of students has almost quadrupled. Riaño, Mol and Raghuram (2018) pointed out that the flow of international students may be influenced by a country's geography, migration history, political system, political power and position in the global context. The Brexit process in the United Kingdom and the election of Donald Trump as the President of the United States have been important waves that have affected international student mobility in the context of these countries (Choudaha, 2017). Moreover, a study showed that international student mobility is not consistently controlled by traditionally central countries, but China, Australia, Japan and India are rising to the center gradually (Hou, Fan, Du, Gui, and Duan, 2020).

Table 2 shows statistics of the countries sending students to Turkey in 2018-2019. Accordingly, Syria comes first. The ongoing civil war in Syria since 2011 is an important reason for this situation (Şafak-Ayvazoğlu, Kunuroğlu, and Yağmur, 2021). In addition to Iraq, Turkey is a country that is preferred by Iranian and Afghan students.

Table 2. *International student statistics of countries sending more than a thousand students to Turkey*

Country	Male	Female	Total
Syrian Arab Republic	17096	9938	27034
Republic of Azerbaijan	14432	4951	19383
Turkmenistan	10827	6744	17571
Iraqi Republic	5478	2130	7608
Islamic Republic of Iran	3853	3301	7154
Islamic Republic of Afghanistan	5624	1180	6804
Federal Republic of Germany	1735	2643	4378
Federal Republic of Somalia	2679	1085	3764
Republic of Yemen	2528	548	3076
Republic of Bulgaria	1440	1570	3010
Hellenic Republic	1352	1361	2713
Arab Republic of Egypt	2116	794	2910
State of Palestine	1934	549	2483
People's Republic of China	1247	1010	2257
Republic of Kazakhstan	1073	1118	2191
Islamic Republic of Pakistan	1583	532	2115
Kyrgyz Republic	1071	866	1937
Libyan State	1314	442	1756
Russian Federation	756	647	1403
Republic of Kosovo	719	603	1322
Republic of Indonesia	795	423	1218
Republic of Albania	522	626	1148
Republic of Uzbekistan	585	490	1075
Kingdom of Morocco	540	531	1071

(Turkish Higher Education Institution, 2020)

International student mobility is an important source of income for countries, and it is a massive market. However, it is necessary to look at the issue not only from a financial perspective but also from many different sides. In their study with international students in Canada, [Guo and Guo \(2017\)](#) found that the neoliberal approach, which treats internationalization as a marketing strategy, poses a problem. On the other hand, student circulation improves mutual understanding, cooperation between countries and cultures, and increases the quality of higher education. International students increase the graduation rate of host students and provide efficiency in education ([Abegaz, Lahiri, and Morshedb, 2019](#)). International students do not only gain knowledge from their experiences in a foreign country but also enable the spread and flow of knowledge on a global level ([Hou et al., 2020](#)). In some studies conducted outside Turkey, adjustment issues for international students have come to the fore ([Quan, He, and Sloan, 2016](#); [Xiao, Yang, and Bernardo, 2019](#)). Factors contributing to the adjustment of international students are host language competency, knowledge about the host country, prior overseas experience, autonomy in the decision to study abroad, intercultural competence, social contact, and social support ([Schartner and Young, 2016](#)). International students in the United States mostly experience acculturative stress, as well as psychological adjustment, social belonging, depression and anxiety problems in their psychosocial adjustment process ([Brunsting, Zachry, and Takeuchic, 2018](#)). Despite all these adaptation problems, many international students see internationalization as a positive experience for academic and personal development ([Guo and Guo, 2017](#)). Moreover, for international students, higher education institutions have a lot to do. Such actions include

psychological support (Shu, Ahmed, Pickett, Ayman, and McAbee, 2020) and better information on student rights (Ramia, 2017) provided for international students.

International student research examines the age groups on primary, secondary and higher education levels in Turkey. Here, primary education in Turkey refers to the levels of primary and secondary school, whereas secondary education refers to the level of high school. Studies on the levels of primary and secondary school focus on international students who have immigrated to Turkey because of war or other conflicts. These younger children have been reported to experience problems in communicating with their teachers, friends and people around, due to their inability to understand Turkish. This situation has brought along adjustment problems, and eventually, these students have had low academic achievement (Güngör and Şenel, 2018; Levent and Çayak 2017; Sarmini, Topçu, and Scharbrodt, 2020; Şimşir and Dilmaç, 2018). International students in higher education come to Turkey with their individual preferences. Previous research has been centered on the problems of international higher education students. These problems emerge from three themes: economic problems, adjustment problems, and language and communication problems. International students have financial difficulties in making a living (Ercan, 2019; Özkan, 2019). They feel lonely in Turkey (Taylan, 2019) and tend to have higher levels of burn-out syndrome than domestic students (Adoum, 2017). They think psychological counseling and guidance services at universities are not on a sufficient level (Akıl, 2018). Since their Turkish is insufficient, these students have difficulty in understanding the classes at universities, especially in the first years of their education (Demir, 2017; Solak, 2019; Temel, 2019). Nonetheless, the topic of teaching Turkish to foreigners gets much deserved attention in Turkey. Until 2014, 147 dissertations on teaching Turkish to foreigners had been published (Büyükkiz, 2014). A previous study examining dissertations in the field of Turkish language education showed that teaching Turkish to foreigners is one of the five most preferred topics of research in the field (Özçakmak, 2017). It has the potential to be a source for research in different directions because Turkey has experienced the intensity of higher education student mobility for the last seven years.

In this study, it was aimed to shed light on the underlying reasons for international alumni' country and city preferences, views about Turkey, views about two cities: Istanbul and Edirne, views on Turkish language teaching processes, views on the amenities, and difficulties in their lives as students. Their personal and academic experiences were investigated comparatively in the context of a big city and a small city. Turkey, which has an increasing number of international students in a remarkable way year by year, was viewed in this study from the perspectives of international alumni. As pointed on in the article, Turkey has become an interesting country for international students in higher education, and this study could provide some directions for future programs to improve Turkish language learning and the quality of the education received by international students.

METHOD

This study employed the phenomenology method, which is a qualitative research method. The experiences of alumni are significant to the impressions of the country where these individuals spend their studentship. To expound the text of life, interviews based on personal experiences are suitable (Van der Mescht, 2004). The phenomenon that was focused on in this study was being an international student in Turkey. This study differs from other studies in that it included graduated international students. It examined Turkey's impression among international alumni who had returned to their country after completing their education in Turkey. Patton (2002) stated that the phenomenon under investigation must have been experienced and in the past, and as a justification for this, the author pointed out that if the phenomenon is considered while

experiencing it, the essence of the phenomenon can be missed. For this reason, the sample was determined by using the criterion sampling method (Baltacı, 2018). The basic criteria were selected as having graduated and currently residing outside Turkey. Forty-two graduated international students living in 20 different countries constituted the participants. The participants' information is shown in Table 3.

Table 3. *Information of participants*

Countries	Alumni	Department	Alumni	Other	Alumni
Afghanistan	7	Medical School	9	Male	19
Gambia	5	Nursing	5	Female	23
Greece	4	School of Education	4	25-30 years old	39
Bosnia and Herzegovina	4	Sports Sciences	3	Over the age of 30	3
Albania	3	Economics	2	Educated in Istanbul	20
Ghana	3	Theology	2	Educated in Edirne	22
Romania	3	Business	2	Graduated from Turkish-medium departments	23
Macedonia	1	Pharmaceutical Sciences	3	Graduated from English-medium departments	19
Namibia	1	German Translation and Interpretation	2		
Cameroon	1	Mechanical Engineering	2		
Mali	1	Physics	1		
Indonesia	1	Audiometry	1		
Montenegro	1	Balkan Studies	1		
Somalia	1	International Trade	1		
Congo	1	Law School	1		
Yemen	1	History	1		
Bulgaria	1	Biochemistry	1		
Ireland	1	Banking and Insurance	1		
Turkmenistan	1				
Italy	1				

One of the alumni knew 8 languages, three knew 6 languages, two knew 5 languages, thirteen knew 4 languages, thirteen others knew 3 languages, and ten knew 2 languages. There was no monolingual individual among the participants. It was determined that the graduates knew 26 different languages in total. These languages were Arabic, Albanian, Bissa, Bosnian, Bulgarian, Indonesian, Persian, French, Hausa, Croatian, Welsh, English, Spanish, Italian, Montenegrin, Macedonian, Mandinka, Uzbek, Romanian, Russian, Serbian, Somali, Turkmen, Wolof, Greek, and Twi.

An interview form consisting of open-ended questions was used for data collection (Merriam and Tisdell, 2016). The interview questions were created in such a way that the participants could explain their past international student experience in depth. Later, these questions were presented to the opinions of faculty members who have expertise on the topic and rearranged based on the given feedback. To test the comprehensibility of the form, a pilot implementation was conducted with four international students who had not graduated.

Arrangements were made on the form with the experiences gained from the pilot implementation. Ethical approval was obtained for the interview form from the home university of the author (Trakya University Social Sciences and Humanities Research Ethics Committee / Date: 22.07.2020 / No: 2020-05-22). Alumni were contacted via social media. Participation was voluntary. Online interviews lasting between 20 and 30 minutes were conducted with alumni who responded and agreed to participate in the study. Audio recordings were made during the interviews, and the entire interview was transcribed verbatim. Data were collected over a six-month period between April 2020 and September 2020. The identifying information of the participants was not collected. The data collected in the main implementation were analyzed thematically. In a phenomenon where more than one participant is studied, while analyzing the data, the views of the participants are compared to each other, and the common characteristics of the effects of their experiences on them are determined (Gall, Gall, and Borg, 2005). Themes and sub-themes were reached from the analysis. Creswell (2014) defined consensus among coders as one of the factors affecting reliability. Reliability in qualitative research means stability in the responses of multiple coders in datasets (Patton, 2002). In this study, after the first themes were formed in the data analysis process, the second researcher reviewed the themes and expressed opinions on the themes. The first themes were created with the joint decision of both researchers. In the next phase of data analysis, the findings progressed by expanding the initial themes. At the end of data analysis, the second researcher reviewed the themes. The themes were finalized by reaching a consensus between the two researchers.

FINDINGS AND DISCUSSION

The responses of the participants revealed four themes: (1) reasons for country choice, (2) reasons for city choice, (3) Turkish language learning, (4) advantages and disadvantages of social and educational life.

1. Reasons for Country Choice

In this theme, three categories and ten subcategories were determined (Table 4).

The participants' reasons for choosing Turkey were predominantly under the education category. The diversity of educational opportunities and scholarship were the subcategories in which the participants were concentrated. The participants with Middle Eastern and African origins thought that the education system in Turkey was better than that in their own country. The participants with European origins thought higher education in Turkey was more inexpensive than that in their own country. Those with Balkan and Turkic origins stated that the similarity between Turkish culture and the culture in their own country guided their country choice. Those with origins in Muslim-majority countries saw Turkey as a brother country. Considering cultural and religious affinity, it seemed that Turkey's international student mobility was being fueled by the former Ottoman geography. In both Turkey and other countries, international student mobility is impacted by the historical background of the destination country. For example, regarding international student mobility, Portugal aims to maintain a leading role among Portuguese-speaking countries with a desire to maintain its influence on its former colonies (França, Alves, and Padilla, 2018). Among the countries in the former Ottoman geography, Turkey seems to stand out in attracting international student mobility, and this situation is supported politically. Historical and cultural ties provided by being in the formerly Ottoman geography guide students' preferences.

Table 4. *Reasons for choosing Turkey*

Category	Subcategory	Alumni
Education possibilities	Earning a scholarship	16
	The diversity of educational opportunities	15
	The inexpensiveness of education	8
	Learning Turkish	5
	Ease of university entrance requirements	5
	Quality of education	4
Country possibilities	Muslim country	13
	The similarity between their own culture and Turkish culture	12
	Inexpensiveness	9
Friend		3

The main reason for choosing Turkey among the participants was scholarships. Country policies have the potential to affect international student mobility (Lomer, 2018). Scholarships offered in Turkey are seen to be effective in drawing international student mobility to Turkey. Many countries around the world run various scholarship programs to stimulate student mobility. Fulbright, Chevening, Deutscher Akademischer Austauschdienst, Erasmus are some of these programs. The reasons stated in this study as the quality of education, religious affinity and cultural affinity were in common with a study conducted in the context of the city of Sakarya in Turkey (Yardımcıoğlu, Beşel, and Savaşan, 2017). Besides, it is seen that counselors and circles of friends may direct student preferences. Similarly, stories of international students studying in North America, Europe and Australia enter the daily routines of Nepalese youth through a range of information channels such as images and social media (Kölbel, 2018). Universities do not need to spend money at fairs to introduce themselves because friends who have studied abroad offer free advertising stories to them.

2. Reasons for City Choice

In this theme, three categories and seven subcategories were determined for the participants' choice of Istanbul, whereas four categories were determined for their preference of Edirne (Table 5).

Table 5. *Reasons for choosing Istanbul and Edirne*

Category	Subcategory	Alumni
Istanbul	Big city	13
	Internationality	10
	Modernity	9
	Diversity of universities	9
	Sophistication	9
	Historical texture	3
	Living in freedom	8
	Not getting attention as a foreigner	6
	Many opportunities for personal growth	2
	Consultant referral	2
Edirne	Problems	7
	Overcrowded	7
	Safety and calmness	10
	Proximity to their home country	9
	Inexpensiveness	7
	Friend recommendation	3
	Problems	6
	Discrimination	6

The reasons underlying the participants' preferences for Edirne and Istanbul differed. The participants perceived Istanbul as a big city that offers personal development opportunities with its modernity, provides freedom for individuals with its heterogeneous population structure and offers a diversity of universities. The city, which has a mixed population of over fifteen million people, provides a disguise for international students. According to the alumni who were included in this study, the biggest problem about Istanbul is that it is overcrowded. The participants saw Edirne as a safe and inexpensive city that is geographically close to their home. Especially for Edirne, the participants stated that foreigners attracted attention. Edirne's population is around four hundred thousand, and it is rather homogeneous. This situation may cause international students to stand out. Discrimination is a problem that international students face on an international level (Brown and Jones, 2013; Karuppan and Barari, 2011; Quinton, 2020). According to the Turkish Higher Education Institution (2020), 56102 international students study in Istanbul, while on the other hand, 3681 international students study in Edirne. International students come to Istanbul from all over the world, whereas they come to Edirne mainly from the Balkans (Turkish Higher Education Institution, 2020). Considering all this information, one would not be wrong to say that Edirne appeals to international students on the regional level.

3. Turkish Language Teaching

Turkish was the first step for social adaptation and academic success. Two categories (Turkish language teaching and difficulties in learning Turkish) emerged in the Turkish language teaching category. Three subcategories emerged in relation to Turkish language teaching, while eight subcategories emerged in relation to difficulties in learning Turkish (Table 6).

Table 6. Views on Turkish language teaching

Category	Subcategory	Positive Views	Negative Views
Turkish language teaching	Quality of language teaching	23	19
	Teacher competence	18	24
	Individual performance	31	11
		Alumni	
Difficulties in learning Turkish	Turkish suffixes		16
	A new alphabet		13
	Diffidence		11
	Inadequate teaching of academic Turkish		11
	Vocalizing letters like ü and ö		10
	Inability to develop ideas because of thinking about how to say things		8
	Inability to express opinions in writing		7
	Scarcity of mobile applications that can be used to learn Turkish		4

The participants who studied in English-medium departments expressed positive opinions about language teaching processes. Those who studied in Turkish-medium departments emphasized that they learned Turkish well in the language preparation classes, with regard to Turkish which is used in daily life. However, that was insufficient in academic Turkish language teaching. Studies have shown that international students have a dire need to learn academic Turkish (Konyar, 2019; Özkan and Acar-Güvendir, 2015). In this study, the different result from the other studies was that only the alumni of Turkish-medium departments reported a lack of academic Turkish. This situation showed that although the participants were unable to understand the classes well, they learned Turkish on a level that could meet their social communication needs.

More than half of the participants expressed negative views about teachers. In Turkey, the gathering of international students seen in the last six years increased the demand for Turkish

language education. Almost every Turkish university opened its own Turkish Language Learning Research and Application Centre (TÖMER) mostly in the last decade. With these new centers, the need of universities for teachers who can teach Turkish as a second language increased rapidly. Most teachers were selected from foreign language teachers or Turkish native language teachers. Teachers have tried to become qualified through in-service training. The research by [Kalfa \(2015\)](#) showed that teachers of Turkish as a foreign language need training on curricular and extracurricular activities that can meet students' expectations and motivation and are suitable for students' language proficiency levels, learning styles and learning needs. There is a need to open a bachelor's degree for teaching Turkish as a second/foreign language. Some universities offer graduate programs in teaching Turkish as a second/foreign language. There are alumni of such programs, but still, they do not meet the expectations of TÖMERs. Likewise, the curricula and textbooks have continued to be updated day by day to meet the needs of the students. The result of this study also showed that internationals who learn Turkish need mobile applications to practice Turkish, and they do not find an option enough for their needs. [Dumanlı-Kadıızade \(2015\)](#) found that "Turkish" mobile applications in teaching Turkish as a foreign language are not yet as widespread and detailed as applications in teaching other languages. The shortage of instructors and educational material resources in the face of intense demand is not an unexpected situation. The quality of language teaching is also affected by this situation because tools, materials, resources and professional instructors are important components in language teaching.

One of the significant factors for the adjustment of international students is host language competency ([Schartner and Young, 2016](#)). Studies in Turkey have shown that one of the most significant problems faced by international students in the adaptation process is learning Turkish ([Akgedik, 2019](#); [Demir, 2017](#); [Temel, 2019](#)). Difficulties in learning Turkish consist of problems stemming from the language structure of Turkish, problems arising from the quality of teaching, and problems arising from the individual. Although these issues seem to be separate from each other, they mutually affect each other. For instance, studies showed that one of the most difficult issues for international students in learning Turkish is pronunciation ([Demir, 2017](#); [Sefer and Benzer, 2020](#)), and students are afraid of misunderstandings and not actively participating in classes ([Sadık, 2017](#)). Difficulty with pronunciation and vocalization may lead to diffidence or vice versa. Studies show that female students from Far Eastern countries experience more speech anxiety than others ([Solak, 2019](#)), while international students from the Balkans, Turkic Republics and Asia understand the classes better than those coming from Africa and the Americas ([Taylan, 2019](#)). While incomprehension constitutes one dimension of the problem, the inability to express oneself in written and verbal form constitutes the other dimension.

4. The Advantages and Disadvantages of Social and Educational Life

Among the participants, 23 alumni stated that they would want to live in Turkey if currently possible, whereas 19 said they would not (Table 7).

Table 7. Willingness to live - in Turkey

Category	Subcategory	Alumni
Reason for wanting to live in Turkey	Getting used to and adapting	9
	Seeing Turkey as a homeland	7
	Feeling duty of loyalty for Turkey	5
	Inexpensiveness	4
	Wanting to live a better life	3
Reason for not wanting to live in Turkey	Commitment to one's own country	11
	Not wanting to long for family	7
	Discrimination	6
	Difficulties of living abroad	5

More than half of the participants obtained positive impressions of Turkey when they were a student. They wanted to live in Turkey if they could.

In the theme of advantages of social and educational life, four categories and eighteen subcategories emerged (Table 8).

Table 8. *Advantages of social and educational life*

Category	Subcategory	Alumni
Opportunities of the country	Inexpensiveness	9
	Meals	8
	Nature and climate	8
	Mosques	7
	Job opportunities	3
Opportunities of universities	Diversity of educational opportunities	13
	Facilities offered by the university to international students	12
	Easy entrance to the university	6
	World-class seminars and associations	3
Characteristics of the Turkish people	Hospitality	8
	Benevolence	7
	Patriotism	7
	Friendliness	4
	Good manners	3
New things	New experiences	11
	Getting to know a new culture	6
	Learning a new language	6
	Meeting international people and making new friends	5

According to the perceptions of the participants, studying abroad enabled them to develop personally with new experiences, a new culture, a new language, and new friends. Geographical proximity provided the advantage of adaptation in terms of climate and nature for them. Cultural proximity provided the advantage of adaptation in terms of food and worship for them.

In the theme of disadvantages of social and educational life, six categories and sixteen subcategories emerged (Table 9).

Table 9. *Disadvantages of social and educational life*

Category	Subcategory	Alumni
Private life problems	Missing family	13
	Setting up entourage late	9
	Feeling out of place	5
Problems about the country	Meals	8
	Hot air	7
Communication problems	Most of the public does not speak English	8
	Most of the employees working in corporate places such as banks and hospitals do not speak English	7
	Not being able to speak Turkish	6
Problems about the universities	Long bureaucratic procedures	9
	Lack of interest in student affairs	7
Financial problems	Staying in a dormitory due to lack of money	6
	Not having enough money to visit home country	6
	Not getting financial support from family	4

The participants found their own Turkish knowledge insufficient for social communication, and they thought that the public's English knowledge was insufficient. This situation arising from the language barrier negatively affected the social lives of the participants out of the school. The participants' interactions with the public outside the school created both advantages and disadvantages of social and educational life for them.

One of the contrasting findings was that while the participants European and Middle Eastern origins saw Turkish food, nature and climate as an advantage, those with Far Eastern and African origins saw these as a disadvantage. The Far Eastern and African participants stated that they had difficulties in nutrition during their years of study. International students might not be able to get used to the food culture of the host country, causing weight changes and some negative effects on physical health (Shi, Lukomskyj, and Allman-Farinelli, 2020). The problems of the international students in this study were similar to the problems of host students reported in other studies in terms of financial issues, nutrition (Kacur and Atak, 2011), housing (Gürez, 2018) and mental health (Bayatlı, 2019). Financial problems are among the top three areas where domestic university students experience problems (Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya, & Terzi, 2012). Instead of problematizing the adaptation of international students, researchers should try to recognize their partnerships with host students, according to Jones (2017). Entry to higher education is a turbulent period for host students in many ways.

CONCLUSION AND SUGGESTIONS

Consequently, it is seen necessary to improve the quality of Turkish language educators and academic Turkish language teaching for internationals in Turkey who are gradually climbing up top positions in terms of the presence of international students. International students lose years in their education due to language barriers (Taylan, 2019). The level of language learning may be effective on this failure, especially in Turkish-medium departments. To find a solution for this problem, language teaching support may continue to be provided to international students throughout their studies. For international students in Turkish-medium departments, more studies are needed about academic reading, writing, listening and speaking in teaching Turkish as a foreign language (these studies should be classified based on fields such as medicine, social sciences and educational sciences).

More mobile applications are needed for Turkish language support for international students. Uçar (2019) identified 27 mobile applications for learning Turkish as a foreign language (Busuu, Rosetta Stone, Duolingo, Memrise, Babbel, Mondly, Drops, Learn Free, Fun Easy Learn, Fun EasyLearn Words, Chick – Türkçe, JW Language, Learn Turkish Free, Simply Learn, Learn Turkish, 50 Languages, Türkçe Öğrenmek, Learn Turkish, Learn Turkish Language, Türkçe Öğrenin, Mango Languages, Türkçe Kelimeleri Öğrenin, Turkish Quiz, Memory Game Turkish, Türkçe Öğren – Fabulo, Kaaed Turkish, and Merhaba Umut). Today, mobile devices are in every aspect of life. Institutions and organizations must meet this need to support international students' Turkish language learning processes. Uçar (2019) revealed that most Turkish teaching applications charge a fee, they are designed for learning not only Turkish but also other languages, users do not have the ability to use these applications offline, and due to visual design problems, these applications are far from a permanent language teaching method. Worldwide, foreign language teaching is rapidly shifting to online platforms due to the COVID-19 pandemic. From this point of view, the state of the process of teaching Turkish as a foreign language in this worldwide trend may be

examined in future research. Moreover, studies may be conducted to increase the quality of teachers who teach Turkish as a foreign language.

The alumni who were included in this study were found to have experienced problems such as longing for their family, setting up entourage late, feeling out of place. While longing for one's homeland reduces socio-cultural harmony, the use of Facebook reduces homesickness in the short term (Billedo, Kerkhof, and Finkenauer, 2020). The more international students use social media, the better they can adapt to a new socio-cultural environment, as social media allows international students to interact with host citizens. In this context, the use of social media may be recommended to international students who have longing- and adaptation-related problems (Pang and Wang, 2020). Being depressed by longing for their family and home, some international students were able to recover by sharing their problems with others, keeping themselves busy, exercising physically, facing the situation, thinking positively and reading religious texts as their own strategies (Saravanan, Mohamad, and Alias, 2019). The current state of students who have recovered from these problems may be shared with international students as a motivating factor.

International student adaptation has two dimensions. These are the school environment and the non-school environment. The participants tended to communicate in English inside and outside the school, although there were no English natives among them. In the Korean context, non-native English-speaking international students' academic socializing processes in a non-English higher education context takes place through English-mediated interaction (Kim, 2020). In the context of Turkey, the situation is similar. However, language is also an important factor in communication outside the school, as in daily life. For Turkish language support and cultural adaptation, Turkish Language Learning Research and Application Centers could engage in matching international students with Turkish university students and planning social activities with mixed groups. Outside the school, international students who have social contact with host nationals have better psychological well-being than isolated ones (Szabó, Zsuzsanna, and Luu, 2020). In this study, the insufficient knowledge of English among the public and the students' insufficient Turkish knowledge seemed to have restricted the students' social contact. Adjustment is an everyday challenge for an international student, and higher education institutions have a responsibility to provide direct social support to international students (Shu et al., 2020). International students should be provided with psychological counselling and guidance services that they can easily benefit from within the university. It could be helpful to follow a two-stage strategy to minimize the adaptation problems of international students. These stages are pre-training guidance and in-training guidance. The study conducted by Southgate (2020) showed that it is necessary to support students in their adaptation to the culture of the destination country before going to a different country so that the learning skills of these students are not affected negatively due to cultural differences.

International students should act more responsibly regarding their preferences of big and small cities in Turkey and for higher education. They should be aware of their expectations and make choices that can meet their expectations. As it may be seen in the results of this study, a disadvantage for some students might be an advantage for others. For example, Istanbul is seen as overcrowded for some students, while for others, this crowd means freedom. Furthermore, small cities in Turkey, especially those located in the border regions of the country, are preferred by their neighboring countries in terms of the presence of international students. Universities in Turkey also need to introduce themselves effectively and show their facilities to international students on social platforms or their official websites. Keeping the web pages of universities up-to-date and including the stories of international students on these web pages may motivate prospective students, because it is possible for a country and universities in the country to reach

students through many channels. Chinese universities with a high international student presence already feature English, which is the standard for international communication, on their web pages (Zhang, Tan, Wignell, and O'Halloran, 2020). If universities want to attract international students with their web pages, they should use English. From this point of view, the presence of international students in Turkish universities and the strategies used by universities for student mobility may be examined comparatively.

KAYNAKÇA

- Abegaz, M., Lahiri, S., & Morshedb, A.K.M.M. (2020). Does the presence of international students improve domestic graduations in the US? *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 75, 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.qref.2019.05.008>
- Adoum, S. Y. (2017). *Determining of burn-out level for local and foreigner students in Süleyman Demirel University* (Unpublished master's thesis). Süleyman Demirel University, Isparta, Turkey.
- Akgedik, M. (2019). *Experiences, problems, and solution offers of international students upon their adaptation year* (Unpublished master's thesis). Yıldırım Beyazıt University, Ankara, Turkey.
- Akıl, Ö. (2018). *A sociological study on foreign students studying at the Cumhuriyet University* (Unpublished master's thesis). Cumhuriyet University, Sivas, Turkey.
- Baltacı, A. (2018). A Conceptual review of sampling methods and sample size problems in qualitative research. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/38061/399955>
- Bayatlı, E. (2019). *Relationship between physical activity level and depression and anxiety in pre-undergraduate students in Edirne* (Unpublished doctoral dissertation). Trakya University, Edirne, Turkey.
- Billedo, C. J., Kerkhof, P., & Finkenauer, C. (2020). More Facebook, less homesick? Investigating the short-term and long-term reciprocal relations of interactions, homesickness, and adjustment among international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 75, 118-131. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.01.004>
- Brown, L. & Jones, I. (2013). Encounters with racism and the international student experience. *Studies in Higher Education*, 38(7), 1004-1019. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.614940>
- Brunsting, N. C., Zachry, C., & Takeuchic, R. (2018). Predictors of undergraduate international student psychosocial adjustment to US universities: A systematic review from 2009-2018. *International Journal of Intercultural Relations*, 66, 22-33. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.06.002>
- Büyükkiz, K. (2014). An investigation on graduate dissertations written on Turkish teaching as a foreign language. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183334>
- Choudaha R. (2017). Three waves of international student mobility (1999–2020). *Studies in Higher Education*, 42(5), 825-832. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293872>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demir, D. (2017). *Academic Turkish needs of international students* (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- Dumanlı-Kadızade, E. (2015). Teaching Turkish as a foreign language by mobile phone application, *The Journal of Academic Social Science*, 3(10), 742-752. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.574>
- Ercan, A. (2019). *Adaptation of international students in higher education in Turkey: The sample of Muğla* (Unpublished master's thesis). Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla, Turkey.



- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z. & Terzi, Ş. (2012). University students' problem areas and psychological help-seeking willingness. *Education and Science*, 37(164), 94-107. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/402>
- França, T., Alves, E., & Padilla, B. (2018). Portuguese policies fostering international student mobility: A colonial legacy or a new strategy? *Globalisation, Societies and Education*, 16(3), 325-338. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1457431>
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2005). *Educational research: An introduction* (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Güngör, F. & Şenel, E. A. (2018). Teachers and students view in problems of the foreign primary school students in education process encountered, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173. doi: 10.18039/ajesi.454575
- Guo, Y. & Guo, S. (2017). Focus understanding the international student experience internationalization of Canadian higher education: Discrepancies between policies and international student experiences. *Studies in Higher Education*, 42(5), 851-868. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293874>
- Gürez, M. F. (2018). *Üniversite öğrenci harcamalarının analizi ve karşılaştıkları sorunlar hakkında bir araştırma: Şanlıurfa örneği* (Unpublished master's thesis). Hasan Kalyoncu University, Gaziantep, Turkey.
- Hou, C. & Du, D. (2020). The changing patterns of international student mobility: A network perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1797476>.
- Hou, C., Fan, P., Du, D., Gui, Q., & Duan, D. (2020). Does international student mobility foster scientific collaboration? Evidence from a network analysis. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1765316>
- Jones, E. (2017). Problematising and reimagining the notion of 'international student experience'. *Studies in Higher Education*, 42(5), 933-943. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293880>
- Kacur, M. & Atak, M. (2011). Problems fields of university students and cope with the problems: Erciyes University sample. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 273-297. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23765/253325>
- Kalfa, M. (2015). Subject field competency analysis of teachers of Turkish as a foreign language. *Education and Science*, 40(181), 241-253. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3064>
- Karuppan, C. M. & Barari, M. (2010). Perceived discrimination and international students' learning: an empirical investigation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(1) 67-83. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.537013>
- Kim, J. (2020). International students' intercultural sensitivity in their academic socialisation to a non-English-speaking higher education: A Korean case study. *Journal of Further and Higher Education*, 44(7), 939-955. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1627298>
- Kölb, A. (2018). Imaginative geographies of international student mobility. *Social & Cultural Geography*, 21(1), 86-104. <https://doi.org/10.1080/14649365.2018.1460861>
- Konyar, M. (2019). *Academic Turkish needs analysis of the international students: Sample course content* (Unpublished master's thesis). Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, Turkey.
- Levent, F. & Çayak, S. (2017). School administrators' views on Syrian students' education in Turkey. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 21-46. <https://www.hayefjournal.org/Content/files/sayilar/64/21.pdf>
- Lomer, S. (2018). UK policy discourses and international student mobility: the deterrence and subjectification of international students. *Globalisation, Societies and Education Volume* 16(3), 308-324. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1414584>
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.





- Mok, H., Xiong, W., Kea, G., & Cheung, J. O. W. (2021). COVID-19 pandemic on international higher education and student mobility: Student perspectives from mainland China and Hong Kong. *International Journal of Educational Research*, 105, 101718. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101718>
- Özçakmak, H. (2017). New trends of the postgraduate research on Turkish language education (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/351121>
- Özkan, F. (2019). *Satisfaction levels of international students studying in the faculties of theology in Turkey* (Unpublished doctoral dissertation). Bursa Uludağ University, Bursa, Turkey.
- Özkan, G. & Acar Güvendir, M. (2015). Living conditions of international students: a sample of Kırklareli and Trakya universities, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 174- 190. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128601>
- Pang, H. & Wang, J. (2020). Promoting or prohibiting: Understanding the influence of social media on international students' acculturation process, coping strategies, and psychological consequences. *Telematics and Informatics*, 54, 101454. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101454>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methots* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Quan, R., He, X. & Sloan, D. (2016). Examining Chinese postgraduate students' academic adjustment in the UK higher education sector: a process-based stage model. *Teaching in Higher Education Critical Perspectives*, 21 (3): 326-343. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1144585>
- Quinton, W. J. (2020). So close and yet so far? Predictors of international students' socialization with host nationals. *International Journal of Intercultural Relations*, 74, 7-16. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.10.003>
- Ramia, G. (2017). Higher education institutions and the administration of international student rights: a law and policy analysis. *Studies in Higher Education*, 42(5) 911-924. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293878>
- Riaño, Y., Mol, C. V., & Raghuram, P. (2018). New directions in studying policies of international student mobility and migration. *Globalisation, Societies and Education*, 16(3), 283-294. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1478721>
- Sadık, E. (2017). *Problems of international student mobility in the globalization process: Example of the Kosovar students in Turkey* (Unpublished master's thesis). Marmara University, İstanbul, Turkey.
- Şafak-Ayvazoğlu, A., Kunuroglu, F., & Yağmur, K. (2021). Psychological and socio-cultural adaptation of Syrian refugees in Turkey. *International Journal of Intercultural Relations*, 80, 99-111. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.11.003>
- Saravanan, C., Mohamad, M., & Alias, A. (2019). Coping strategies used by international students who recovered from homesickness and depression in Malaysia. *International Journal of Intercultural Relations*, 68, 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.11.003>
- Sarmini, I., Topçu, E., & Scharbrodt, O. (2020). Open Integrating Syrian refugee children in Turkey: The role of Turkish language skills (A case study in Gaziantep). *International Journal of Educational Research*, 1, 100007. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100007>
- Schartner, A. & Young, T. J. (2016). Towards an integrated conceptual model of international student adjustment and adaptation. *European Journal of Higher Education* 6(4), 372-38. <https://doi.org/10.1080/21568235.2016.1201775>
- Sefer, A. & Benzer, A. (2020). Listening skill with a holistic approach in teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 123-142. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.42254>
- Shi, Y., Lukomskyj, N., & Allman-Farinelli, M. (2020). Food access, dietary acculturation, and food insecurity among international tertiary education students: A scoping review. *Nutrition*, 111100. <https://doi.org/10.1016/j.nut.2020.111100>





- Shu, F., Ahmed, S. F., Pickett, M. L., Ayman, R., & McAbee, S. T. (2020). Social support perceptions, network characteristics, and international student adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 74, 136-148. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.11.002>
- Şimsir, Z. & Dilmaç, B. (2018). Problems teachers' face and solution proposals in the schools where the foreign students are educated. *Elementary Education Online*, 17(3), 1719-1737. doi 10.17051/ilkonline.2018.419647
- Solak, E. M. (2019). *Speaking anxiety of international students learning Turkish as a second language* (Unpublished master's thesis). Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, Turkey.
- Southgate, A. N. J. (2020). Preparation of undergraduate health and care students from the United Kingdom for an international learning experience in Japan: A phenomenological study. *Nurse Education Today*, 104649. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104649>
- Szabó, A., Zsuzsanna, Z. P., & Luu, L. A. N. (2020). Social contact configurations of international students at school and outside of school: Implications for acculturation orientations and psychological adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 77, 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.05.001>
- Taylan, Ş. (2019). *Problems of international students in Sakarya University* (Unpublished master's thesis). Sakarya University, Sakarya, Turkey.
- Temel, B. (2019). *Non-Turkish speaking students' opinions about learning Turkish* (Unpublished master's thesis). Yeditepe University, İstanbul, Turkey.
- Turkish Higher Education Institution (2020). International student statistics. Ankara. Retrieved from <https://istatistik.yok.gov.tr/> Accessed January 4, 2021.
- Uçar, T. (2019). Classification and evaluation of mobile applications for learning Turkish as a foreign language and students' opinions regarding their benefits (Unpublished master's thesis). Bursa Uludağ University, Bursa, Turkey.
- UNESCO (2018). Global flow of tertiary-level students. Paris. Retrieved from <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> Accessed January 4, 2021.
- Van der Mescht, H. (2004). Phenomenology in education: A case study in educational leadership. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 4(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/20797222.2004.11433887>
- Yardımcıoğlu, F., Beşel, F., Savaşan, F. (2017). Socio-economic problems of international students and some remedies (Sakarya university case). *Journal of Academic Inquiries (AID)*, 12 (1), 203-254. DOI: 10.17550/akademikincelemeler.308940
- Xiao, S. L., Yang, Z. X., & Bernardo, A. B. I. (2019). Polyculturalism and cultural adjustment of international students: exploring the moderating role of cultural distance in a quantitative cross-sectional survey study. *Cogent Psychology* 6 (1). 1682767. <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1682767>
- Zhang, Z., Tan, S., Wignell, P., & O'Halloran, K. (2020). Addressing international students on Australian and Chinese university webpages: A comparative study. *Discourse, Context & Media*, 36, 100403. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2020.100403>





Büyük ve Küçük Şehir Bağlamında Uluslararası Yükseköğretim Mezunlarının Türkiye ve Türkçe İzlenimleri

Dr. Sümeyye Konuk

Trakya University - Turkey

ORCID: 0000-0003-0896-0711

sumeyyekonuk@trakya.edu.tr

Özet

Son üç yıldır Türkiye, yükseköğretimde uluslararası öğrencilerin varlığı açısından dünyanın ilk 10 ülkesinden biri hâline gelmiştir. Bu çalışma, Türkiye'yi uluslararası öğrenciler için cazip kılan olası nedenleri bulmak için uluslararası mezunların (1) ülke seçimi nedenleri (2) şehir seçimi nedenleri (3) Türkçe öğrenme deneyimleri, (4) mezunların sosyal ve eğitim hayatlarında yaşadığı avantaj ve dezavantajları büyük ve küçük bir şehir bağlamında karşılaştırmalı olarak ele almıştır. Veriler Türkiye'de eğitimini tamamlayıp ülkelerine dönen 42 uluslararası mezun ile görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Sonuçlar, Türkiye tarafından desteklenen bursların uluslararası öğrenci hareketliliğini çekmede en büyük paya sahip olduğunu göstermektedir. Mezunların Türkiye seçiminin diğer nedenleri ise eğitim olanakları, dini yakınlık, kültürel yakınlık ve ucuzluktur. Mezunlar tarafından İstanbul bireysel özgürlüğe, kişisel gelişime alan açan kalabalık bir şehir olarak algılanırken, Edirne ucuz ve sakin bir şehir olarak algılanmakta ve bu sakinlik uluslararası bireyleri ön plana çıkarabilmektedir. Eğitim dili Türkçe olan bölümlerde öğrenim gömüş mezunlar hazırlık sınıflarındaki Türkçe öğretimi ve öğretmenlerin niteliği hakkında olumsuz görüşler belirtirken, eğitim dili İngilizce olan bölümlerden mezun olanlar olumlu görüş bildirerek Türkçe öğretimi yeterli bulmuşlardır. Dil öğrenirken, mezunlar Türkçe ekler, ü ve ö gibi harfleri seslendirme, çekingenlik, nasıl söyleneceğini düşünmekten dolayı fikir geliştirememesi ve sınırlı mobil uygulamadan kaynaklı materyal eksikliği sorunları yaşamışlardır. Uluslararası mezunların sosyal ve eğitim hayatlarında yaşadığı avantaj ve dezavantajlar ile çalışmanın diğer sonuçları uluslararası literatür bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Uluslararası öğrenciler, Yükseköğretim, Türkiye



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 12, No: 4, ss. 1-19

Araştırma Makalesi

Gönderi: 21-04-2021

Kabul: 06-10-2021

Suggested Citation

Konuk, S. (2021). Büyük ve küçük şehir bağlamında uluslararası yükseköğretim mezunlarının Türkiye ve Türkçe izlenimleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.924649>



Genişletilmiş Özet

Amaç: Türkiye, [UNESCO \(2018\)](#) istatistiklerine göre yükseköğretimde uluslararası öğrenci varlığının en yüksek olduğu onuncu ülkedir. Hou ve Du (2020), uluslararası öğrenci hareketliliğinin gelişmekte olan ülkelerdeki yükseköğretimin ilerlemesinden etkilendiğini belirtmektedir. Türkiye'nin uluslararası öğrenci mevcudiyetinde yedi yıllık değişiklikler bu tezi doğrulamaktadır. Türkiye Yükseköğretim Kurumu istatistiklerine (2020) göre sadece yedi yıl içinde, uluslararası öğrenci sayısı neredeyse dört katına çıkmıştır (2013'te 48106 iken 2020'de 185047'dir.). Bu araştırmada, uluslararası mezunların ülke ve şehir tercihlerinin altında yatan nedenler, Türkiye, İstanbul ve Edirne'ye yönelik izlenimler, Türkçe öğretimine ilişkin görüşler, Türkiye'de yaşamının ve okumanın avantajları ve dezavantajları incelenmiştir. Uluslararası mezunların kişisel ve akademik deneyimleri, büyük ve küçük şehir bağlamında karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Özetle Türkiye'ye ve Türkçeye, uluslararası mezunların gözünden bakılmıştır. Bu araştırma, Türkçe öğretimi ve uluslararası öğrencilerin eğitim kalitesini artırmak için gelecekteki araştırmalar ve planlamalar için bazı öneriler verebilir, dünya çapındaki uluslararası öğrenci hareketliliğiyle ilgili alanyazının genişletilmesine katkıda bulunabilir.

Yöntem: [Patton \(2002\)](#) fenomenoloji araştırmalarında, araştırılan fenomenin geçmişte yaşanmış ve bitmiş olması gerektiğini belirtir. Bu nedenle bu çalışmada, uluslararası öğrencilerle değil uluslararası mezunlarla çalışılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubunu 20 farklı ülkede yaşayan 42 uluslararası yükseköğretim mezunu oluşturmuştur. Katılımcıların 20'si İstanbul'da, 22'si Edirne'de eğitimini tamamlamıştır. Veri toplamada, açık uçlu sorulardan oluşan bir mülakat formu kullanılmıştır. Veriler içerik analiziyle tematik olarak çözümlenmiştir. Veri analizi sürecinde güvenilirliği sağlamak için eş kodlayıcıdan yardım alınmış ve kodlayıcılar arasında fikir birliğiyle temalar, kategoriler ve alt kategoriler belirlenmiştir.

Bulgular ve Tartışma: Türkiye'nin uluslararası mezunlar tarafından tercih edilmesinin başlıca nedenleri burslar, eğitim olanakları, eğitimin ucuzluğu, üniversiteye giriş şartlarının kolaylığı, Müslüman bir ülke olması, kültürel yakınlık ve ucuzluk olmuştur. Osmanlı coğrafyasındaki ülkeler arasında Türkiye, uluslararası öğrenci hareketliliğini çekmede öne çıkmaktadır. Sadece Türkiye'de değil, diğer ülkelerde de uluslararası öğrenci hareketliliği ülkelerin tarihsel geçmişinden etkilenmektedir. Örneğin, uluslararası öğrenci hareketliliği konusunda Portekiz, eski sömürgeleri üzerindeki etkisini koruma arzusuyla Portekizce konuşan ülkeler arasında öncü bir rol sürdürmeyi amaçlamaktadır ([França, Alves ve Padilla, 2018](#)). Mezunların Edirne ve İstanbul tercihlerinin altında yatan nedenler farklılık göstermektedir. Mezunlar İstanbul'u kişisel gelişim olanağı sunan, uluslararası bireylere özgürlük sunan, üniversite çeşitliliği sunan bir şehir olarak algılamaktadır. Edirne tercihinde mezunlar güvenlik, coğrafi yakınlık, ucuzluk, arkadaş tavsiyesi gibi konuları ön plana koymaktadır. Özellikle Balkan kökenli mezunların Edirne tercihlerinin temel nedeni coğrafi yakınlıktır. Mezunlara göre İstanbul'un olumsuz yanı kalabalık olmasıyken Edirne'ninki yabancıların dikkat çekmesidir. Mezunların yarısından fazlası Türkçe öğreten öğretmenlerin yeterliliğiyle ilgili olumsuz görüş bildirirken çoğu Türkçe öğrenme konusunda kendi bireysel çabalarını yeterli bulmaktadır. Mezunların yarısına yakını Türkçe dil öğretiminin niteliğine yönelik olumsuz görüş bildirmiştir. Bu çalışmada da olduğu gibi pek çok araştırma uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe öğrenime ciddi anlamda ihtiyaç duyduğunu göstermektedir ([Konyar, 2019](#); [Özkan ve Acar-Güvendir, 2015](#)). Ancak mevcut çalışmada, diğer çalışmalardan farklı olan sonuç sadece eğitim dili Türkçe olan bölümlerin mezunlarının akademik Türkçe eksikliği bildirmiş olmasıdır. Eğitim dili İngilizce olan bölümlerin mezunları Türkçe dil öğretiminin yeterli bulmuştur. Mezunların, Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklar: Türkçe ekler, yeni bir alfabe, çekingenlik, akademik Türkçe öğretiminin yetersizliği, ü ve ö gibi harfleri seslendirme güçlüğü, nasıl söyleneceğini düşünmekten

fikir üretememe, görüşlerini yazılı olarak ifade edememe, Türkçe öğrenmek için kullanılabilecek mobil uygulamaların azlığı şeklinde sekiz kategori oluşturmuştur. Mezunlara göre, coğrafi yakınlık iklim ve doğa açısından; kültürel ve dini yakınlık, yemek ve ibadet açısından uluslararası bireylere avantaj sağlamıştır. Uluslararası öğrencilerin bu çalışmadaki sorunları ekonomi, beslenme (Kacur ve Atak, 2011), barınma (Gürez, 2018) ve psikoloji (Bayatlı, 2019) gibi konularda yerel öğrencilerle benzerlikler göstermiştir. Jones'a (2017) göre, araştırmacılar uluslararası öğrencilerin adaptasyonunu sorun haline getirmek yerine yerli öğrencilerle ortaklıklarını tanımaya çalışmalıdır. Yükseköğretime giriş birçok yönden yerli öğrenciler için çalkantılı bir dönemdir.

Öneriler: Sonuç olarak, her geçen gün uluslararası öğrenci sayısı artan Türkiye'de Türkçe öğretimi, akademik Türkçe öğretimi ve Türkçe öğretmenlerin niteliklerinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Uluslararası öğrenciler için Türkçe dil desteği veren daha fazla mobil uygulama ve online platform üretilmelidir. Uluslararası öğrenciler, Türkiye'de büyük ve küçük şehirleri tercih ederken daha bilinçli hareket etmeli, beklentilerinin farkında olmalı ve beklentilerini karşılayabilecek tercihler yapmalıdır. Bu araştırmanın sonuçlarında da görülebileceği gibi, aynı durum bazı öğrenciler tarafından avantaj olarak algılanırken bazı öğrenciler tarafından dezavantaj olarak algılanabilmektedir. Örneğin, İstanbul bazı öğrenciler için aşırı kalabalık olarak görülürken, bazıları için bu kalabalık özgürlük anlamına gelebilmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle gelecek dönemlerde COVID-19 salgınında online platformlara kayan yabancı dil öğretiminde Türkçe'nin durumuna yönelik, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alan bazlı sınıflandırılmış akademik okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

A Relational Analysis of Teachers' Approaches to Curriculum Design and Classroom Management Styles

Dr. Alper Aytaç (Teacher)

Ministry of National Education-Turkey

ORCID: 0000-0002-5087-8482

alperaytac10@gmail.com

Necip Kaygısız (Teacher)

Ministry of National Education-Turkey

ORCID: 0000-0002-5614-7269

necipbey.org@gmail.com

Abstract:

The aim of this study is to examine the relationship between teachers' approaches to curriculum design and classroom management styles. The sample of the study, which was designed using a correlational survey model, consisted of 334 teachers working in various schools in Turkey during the 2020 – 2021 academic year. The sampling method employed was convenient sampling. The Approaches to Curriculum Design Scale and the Classroom Management Styles Scale were used as data collection tools. Descriptive statistics (arithmetic mean & standard deviation), Pearson's correlation coefficients, and multivariate regression analysis were used to analyze the data set. Analysis of the results of the study's first question revealed that teachers, to a large degree, prefer learner-centered curriculum designs as well as the authoritative classroom management style. Within the purview of the second question of the study, significant relationships between teachers' approaches to curriculum design and classroom management styles were examined. Analysis of the results of the study's third question showed that teachers' approaches to curriculum design significantly predicted classroom management styles. Consequently, teachers' approaches to curriculum design were found to account for 17% of the variance of the authoritarian classroom management sub-dimension, 5% of the variance of the uninvolved classroom management sub-dimension, 25% of the variance of the authoritative classroom management sub-dimension, and 9% of the variance of the permissive classroom management sub-dimension. Keeping this in mind, various in-service training programs regarding the importance of approaches to curriculum design during the teaching and learning process can be organized. In addition, in another study to be conducted, more detailed results can be obtained by using the mixed method with a larger sample size.

Keywords: Curriculum, Approaches to curriculum design, Classroom management, Classroom management styles, Teachers.



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 12, No: 4, pp. 20-40

Research Article

Received : 2021-04-26
Accepted : 2021-09-30

Suggested Citation

Aytaç, A. ve Kaygısız, N. (2021). A relational analysis of teachers' approaches to curriculum design and classroom management styles. *E-International Journal of Educational Research*, 12(4), 20-40. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.928384>



INTRODUCTION

Curriculum refers to many types of planned teaching and learning activities. Learning environments are created for students through activities organized either inside or out of school (Demirel, 2007). It is essential to reach certain pre-defined objectives when creating these environments (Tyler, 2014); preparing curriculum content, identifying relevant learning strategies, and properly utilizing assessment and evaluation criteria are crucial steps in the process of accomplishing these objectives (Fidan, 2012; Varış, 1978). These objectives can also be achieved with proper curriculum development (Print, 1993). Planning, on the other hand, refers to the process of developing the curriculum (Oliva, 1997). Thus, it can be said that curriculum design is essentially a plan that indicates which elements the curriculum is made up of and how these elements need to be grouped and organized (Saylan, 1995). Specific philosophical approaches underly every type of curriculum design (Korkmaz, 2017). There are three principal approaches to curriculum design: "subject-centered design" "learner-centered design" and "problem-centered design" (Alci, 2014, p. 72).

Subject-centered design is an approach that is based on teaching certain academic disciplines; it can be said that curriculum content and the transfer of information constitute the basis for this approach (Print, 1993; Tanner & Tanner, 1995). Subject-centered designs, which are the oldest and most common approach, typically form around the gradual accretion of knowledge in particular fields of study and academic disciplines (Büyükkaragöz, 1997; Korkmaz, 2017). As such, it can be stated that coursebooks play a key role in this approach (Ornstein & Hunkins, 2014). As for the philosophical framework of this design, subject-centered design can be said to be under the influence of idealism (Sönmez, 2001). Thus, subject-centered designs are typically associated with traditional movements in educational philosophy (Kozikoğlu & Uygun, 2018). Another approach to curriculum design is learner-centered design, which, contrary to subject-centered design, is based on planning a curriculum by taking students' needs and interests into account rather than focusing on the subject itself or academic disciplines. In addition, learner-centered designs are considered to be more suitable for primary education (Demirel, 2007; Dowden, 2017). Learner-centered designs revolve around making sure that students recognize their own creativity and improving their skills in this area (Adegbile & Farombi, 1999, Emes & Cleveland-Innes, 2003). In other words, as Dewey (2007) also pointed out, learner-centered designs provide students with a variety of learning opportunities and environments that allow them to make use of their own experiences in order to create learning products. Thusly, it can be asserted that learner-centered designs can be associated with progressivism and existentialism as philosophical movements (Baş & Şentürk, 2019). Another approach to curriculum design is problem-centered design, which places the focus of curricula squarely on sociological problems and issues. As in learner-centered designs, problem-centered designs adopt an approach that puts individuals in the center of the process (Ornstein & Hunkins, 2014). In addition, the main purpose of this approach is to make sure that learners play an active role in addressing and resolving sociological issues (Tucker, 2011). Similar to learner-centered design, the philosophy underlying problem-centered design contains elements of modern philosophies of education (Kozikoğlu & Uygun, 2018). In summary, it is understood that there are three approaches to curriculum design based on various philosophical foundations. While there are, educational views of traditional philosophical movements based on the subject-centered curriculum design





approach, there are educational views of contemporary philosophical movements based on student and problem-centered curriculum designs.

Teachers' approaches to curriculum design play an important role in the functionality of the teaching and learning process (Baş, 2014). An examination of the relevant literature provides ample evidence of this fact. Indeed, two studies (Baş & Şentürk, 2019; Kozikoğlu & Uygun, 2018) determined that there were significant relationships between educational philosophies adopted by teachers and their preferred approaches to curriculum design. These studies revealed that teachers who adopted traditional philosophies of education were found to prefer subject-centered designs, while those who embraced modern philosophies of education were more likely to prefer learner-centered and problem-centered designs. A study conducted by Burul (2018) suggested that teachers' approaches to curriculum design affect their curriculum fidelity; based on the findings gathered from said study, teachers who preferred learner-centered curriculum design have higher levels of curriculum fidelity. In other words, teachers' approaches to curriculum design play a major role in the proper implementation and delivery of the curricula as they were originally designed. Thus, their approaches to curriculum design may affect their style (traditional or modern) of classroom management and the way they manage the teaching and learning process.

In addition to the view that evaluates classroom management from the perspective of the management of the class organization, it can be said that it is often seen as the management of course or of teaching (Toprakçı, 2002; Toprakçı, 2012; Toprakçı, 2017). Based on this second meaning, classroom management refers to a variety of actions and strategies that teachers use to keep students organized and on task during a class (Scrivener, 2012). In other words, classroom management is a process that allows classroom activities to be carried out efficiently in a proper teaching and learning environment (Evertson & Weinstein, 2006; Turan, 2019). Within this purview, classroom management can be divided into two categories: traditional and modern. In traditional classroom management, teachers are the designated decision makers when it comes to organizing the classroom environment, creating classroom rules, and designing learning experiences, while modern classroom management enables both teachers and students to become participants in the teaching and learning process. Hence, modern classroom management creates a democratic classroom atmosphere (Aydın, 2019). The degree to which teachers adopt these approaches determines, to a large extent, different classroom management styles (Ekici, 2004). Classroom management styles can be grouped into four major categories: authoritative, permissive, authoritarian and uninvolved (Bosworth, 1997).

Teachers who adopted an authoritative classroom management style follow a disciplined approach in the learning-teaching process, but the understanding of discipline is not at the level that puts pressure on the student. Teachers set certain rules in the classroom environment and explain the reason for these rules to students. However, the teacher defends the student's autonomy (Bosworth, 1997). Teachers who adopted a permissive classroom management style pay as much attention to students' emotional states as possible. In this context, students' ideas are valued (Arisena, 2010). Teachers who have an authoritarian classroom management style are the only ones who have authority in the regulation and operation of the learning-teaching process. Teachers do not consider the student's ideas in the functioning of the learning-teaching process. The rules determined by the teachers in the classroom are unquestionable. There is no flexibility for students to comply with these rules (Ekici, 2004). Teachers who have an uninvolved classroom management style do not show the necessary interest and sensitivity about the





efficiency of the learning-teaching process. The presence or absence of the teacher in the classroom environment is unclear (Moore, 1989).

The classroom management styles that teachers adopt are considered to be important in the teaching and learning process (Ekici, 2004; Sezer et al., 2017). The results of studies in the relevant literature were found to dovetail with this conclusion. A study conducted by Aytaç and Uyangör (2020) reveal that there is a statistically significant relationship between teachers' classroom management styles and their perspectives on teaching. Thus, teachers who make use of traditional methods of teaching are more likely to adopt an authoritarian classroom management style, while teachers who make use of modern methods of teaching are more likely to embrace both permissive and authoritative classroom management styles. A Study carried out by Debbağ and Fidan (2020) indicate that there are statistically significant relationships between teachers' classroom management styles and their attitudes towards multicultural education. The authoritative classroom management style was found to play an important role in determining teachers' attitudes toward multicultural education. A Study done by Aluçdibi and Ekici (2012) revealed that teachers' classroom management styles are found to be an important factor in shaping the extrinsic motivation of students under their supervision.

As a consequence, both teachers' approaches to curriculum design and their classroom management styles can be considered critical variables during the teaching and learning process. There have been various studies encountered in the relevant body of literature where relationships between teachers' approaches to curriculum design and a number of other variables such as their curriculum fidelity (Burul, 2018), their predispositions regarding the philosophy of education (Baş & Şentürk, 2019; Doğan-Dolapçioğlu, 2020; Kozikoğlu & Uygün, 2018), classroom activities for teaching critical thinking skills (Pehlivan and Şahin-Taşkın, 2020), and beliefs regarding the profession of teaching and personal responsibility (Eren & Çetin, 2019) were scrutinized. In addition, there are a number of studies (Baş, 2014; Cheung & Ng, 2000; Jenkins, 2009; Karaman & Bakaç, 2018; Şahin, 2020; Tanrıverdi & Apak, 2013; Ünsal & Korkmaz, 2017) in which teachers' approaches to curriculum design were examined as the sole variable. There are also a large number of studies where the relationship between teachers' classroom management styles and many other variables such as pupil control ideologies (Yılmaz, 2009), perceptions of democratic values (Yılmaz, 2011), attitudes towards the rights of the child (Dönmez, 2015), lifestyles (Sezer et al., 2017), and attitudes towards multicultural education (Debbağ & Fidan, 2020) was investigated. In addition, there are a number of studies (Beyleroğlu et al., 2017; Ekici, 2004; Ekici et al., 2012; Sadık & Sadık, 2013) in which teachers' classroom management styles were examined as the sole variable. However, no studies that examine the relationship between teachers' approaches to curriculum design and classroom management styles have been encountered in the current body of literature; for this reason, it is considered that an analysis of the relationship between these two variables will provide researchers with different perspectives on this issue. Yet, teachers' roles and responsibilities have changed in accordance with the underlying philosophies of the curricula that have been in effect since the 2005-2006 academic year; teachers are expected to adopt learner-centered education practices and employ relevant approaches in their classroom. According to Jenkins (2009), teachers' perspectives on the curriculum can affect their classroom practices. In this respect, determining the approaches to curriculum design preferred by teachers can affect their classroom practices and give clues about which classroom management style they have. As a matter of fact, according to Baş (2013), examining teachers' approaches to curriculum design can provide information about their perspectives and practices regarding the learning-teaching process. In this context, which approaches to curriculum design teachers adopt can provide some





indicators about the curriculum being implemented. It is thought that the results of this study will provide ample information for authorities that shape national policies on education and teachers. In this context, the results of this study can be a guide for experts who design in-service training programs. Thus, the purpose of this study is to analyze the relationship between teachers' approaches to curriculum design and classroom management styles. Within this context, answers to the following questions were sought:

1. What types of curriculum design approaches and classroom management styles do teachers adopt?
2. Is there a statistically significant relationship between teachers' approaches to curriculum design and their classroom management styles?
3. Do teachers' approaches to curriculum design significantly predict their classroom management styles?

METHOD

As the aim of this study was to examine the relationship between teachers' approaches to curriculum design and their classroom management styles, a correlational survey model was used. Karasar (2006) noted that the correlational survey model, a type of survey model, investigates both the degree and direction of the relationship between two or more variables. In other words, correlational survey models are used in order to determine whether or not two or more variables have an effect on each other (Tekbiyık, 2014).

The sample of this study consisted of 334 teachers who volunteered to participate and were working in public schools in Turkey during the 2020-2021 academic year. According to the sample size table of Yazıcıoğlu and Erdoğan (2004), it is seen that the sample size in this study is insufficient at the 95% confidence interval, whereas it is sufficient at the 90% confidence interval. It is possible to say that the reason why the larger sample size could not be reached in this study is the difficulty in reaching the participants during the Covid-19 process. The sampling method employed was convenient sampling. The convenient sampling method, which is one of the non-random sampling methods, is used to prevent loss of time, money and labor (Büyüköztürk et al., 2008). 68.3% (228) of the teachers who participated in the study was female, while 31.7% (106) was male. 38.6% (129) of the teachers had between zero to ten years of work experience, 38.9% (130) had between eleven and twenty years, and 22.5% (75) had twenty-one years or more. 23.4% (78) of the teachers worked in elementary schools, 47% (157) worked in middle schools, and 26.6% (99) worked in high schools.

Data Collection Tools

Approaches to Curriculum Design Scale (ACDS): The Approaches to Curriculum Scale was developed by Baş (2013), and the evaluation group of the scale consisted of 300 teachers. After conducting exploratory factor analysis (EFA), a scale with three dimensions and thirty items was created; the scale accounted for 52% of the total variance, and it is a 5-point Likert scale. Afterwards, this structure with three factors was subjected to confirmatory factor analysis (CFA) using another sample (CMIN/DF=604.02/402; GFI= 0.83; AGFI= 0.80; RMSEA= 0.05; CFI= 0.90; NFI= 0.77; NNFI= 0.89; RMR=0.056; SRMR= 0.077], and it was confirmed that the scale has three





dimensions; these dimensions were referred to as Subject-Centered Design (SCD), Learner-Centered Design (LCD), and Problem-Centered Design (PCD). After performing reliability analyses, the Cronbach's alpha value of the entire scale was found to be 0.94, and it was calculated to be 0.89 for the SCD dimension, 0.89 for the LCD dimension, and 0.87 for the PCD dimension. Also, the Spearman-Brown prophecy formula was used to measure the reliability of the test scores, and it was calculated to be 0.91. Each dimension includes ten items. In the reliability analysis performed within the scope of this study, the Cronbach's alpha value of the entire scale was found to be 0.79, and it was calculated to be 0.68 for the SCD dimension, 0.86 for the LCD dimension, and 0.79 for the PCD dimension.

Classroom Management Styles Scale (CMSS): The evaluation group of the scale, which was developed by Bosworth (1997) and adapted by Aktan and Sezer (2018) for use in a Turkish cultural context, consisted of 306 teachers. The linguistic equivalence of the scale was evaluated, and further relevant analyses were then conducted. After performing item analysis, item discrimination indices were found to be at an acceptable level. Also, the reliability analysis generated values that fell within an acceptable range. After subjecting the scale to EFA, a scale with four dimensions and twelve items was created. The scale, a 5-point Likert scale, accounted for 66% of the total variance. After conducting CFA (CMIN/DF= 2.39, RMSEA= .068, CFI= 1.00, NNFI= 1.00, GFI= .99), it was confirmed that the scale had four dimensions; these dimensions were referred to as Authoritarian Classroom Management Style (ACMS), Authoritative Classroom Management Style (AVCMS), Permissive Classroom Management Style (PCMS), and Uninvolved Classroom Management Style (UCMS). Each dimension has three items. After performing reliability analyses, the Cronbach's alpha value of the entire scale was found to be 0.82, and it was calculated to be 0.68 for the ACMS dimension, 0.70 for the AVCMS dimension, 0.75 for the PCMS dimension, 0.76 for the UCMS dimension. The Spearman-Brown value of the entire scale was found to be 0.69, and it was calculated to be 0.73 for the ACMS dimension, 0.69 for the AVCMS dimension, .71 for the PCMS dimension, 0.72 for the UCMS dimension. In the reliability analysis performed within the scope of this study, the Cronbach's alpha value of the entire scale was found to be 0.78, and it was calculated to be 0.71 for the ACMS dimension, 0.68 for the AVCMS dimension, 0.76 for the PCMS dimension, 0.72 for the UCMS dimension.

Data Collection and Analysis: In the first half of January 2021, data was collected digitally through social media due to the COVID-19 pandemic. Within this context, a total of 357 pieces of data were collected and entered into a software program for analysis. The data set was first checked for extreme values, and twenty-three pieces of data were subsequently removed from the data set. The Mahalanobis distance was used to check for the presence of multi-dimensional extreme values. Afterwards, measures of kurtosis (SCD: .532, LCD: -.395, PCD: -.075, ACMS: -.040, AVCMS: -.635, PCMS: .017, UCMS: .616) and skewness (SCD: .289, LCD: -.451, PCD: -.656, ACMS: -.226, AVCMS: -.373, PCMS: .053, UCMS: .357) for the data were examined, and it was found that the values fell within acceptable ranges. Thusly, the data set was analyzed using descriptive statistics (arithmetic mean and standard deviation), Pearson's correlation coefficient, and multiple regression analysis. In order to perform regression analysis, a variety of requirements needs to be taken into consideration; one of these requirements is the elimination of the multicollinearity problem. In other words, no high intercorrelation should occur between two or more independent variables in a multiple regression model. After performing correlation analysis, the highest intercorrelation among three independent variables was calculated to be 0.738. Büyükoztürk (2007) states that the intercorrelation among independent variables must be at least 0.80 in order to start discussing the problem of multicollinearity. Other methods used to detect multicollinearity





are checking both the value of tolerance and the variance inflation factor (VIF) (Çokluk et al., 2014). If the value of tolerance is above 0.20 and, simultaneously, the value of VIF is below 10, then multicollinearity is not an issue (Field, 2005). Keeping this in mind, our findings from various analyses showed that there is no multicollinearity among the independent variables.

Both scales used in this study are 5-point Likert scales, and, therefore, interval values were designated after analyzing the data set. Tekin's (2002) formula was used to calculate the scale interval value ranges. Values between 1.00 and 1.79 were considered very low, 1.80 and 2.59 low, 2.60 and 3.39 moderate, 3.40 and 4.19 high, and 4.20 and 5.00 very high. In addition, the Pearson's correlation coefficient was calculated, and if the coefficient value was less than 0.30, the degree of correlation was considered low; if it was between 0.30 and 0.69, it was considered moderate; and if it was 0.70 or higher, it was considered high (Çokluk et al., 2014).

FINDINGS

In this section, the study findings are listed in the same order as the study questions. The data sets that include arithmetic mean and standard deviation values will be touched upon first. Findings gathered from the correlation analysis among variables will be introduced second, and finally, multiple regression analysis results will be presented and discussed.

1. Findings of the Study's First Question:

The descriptive statistics data sets (arithmetic mean and standard deviation) from both the teachers' approaches to the curriculum design sub-dimension and the teachers' classroom management styles sub-dimension are presented in this section. Table 1 below contains relevant data from this analysis.

Table 1. Descriptive Statistics Data on Variables

Sub-dimensions	N	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Subject-Centered Design (SCD)	334	1.50	4.70	2.83	.53
Learner-Centered Design (LCD)	334	3.10	5.00	4.36	.41
Problem-Centered Design (PCD).	334	3.00	5.00	4.46	.41
Authoritarian Classroom Management Style (ACMS)	334	1.00	5.00	2.87	.71
Uninvolved Classroom Management Style (UCMS).	334	1.00	5.00	2.49	.66
Authoritative Classroom Management Style (AVCMS)	334	2.67	5.00	4.26	.57
Permissive Classroom Management Style (PCMS)	334	1.00	5.00	3.25	.69

The findings presented in Table 1 above contain the descriptive statistics data sets. Based on these sets, the mean of the SCD sub-dimension (Mean=2.83, Standard Deviation (SD)=0.53) was found to be at a moderate level, while mean values of the LCD (Mean=4.36, SD=0.41) and PCD (Mean=4.46, SD=0.41) sub-dimensions were found to be at very high levels. Mean values for the UCMS (Mean=2.49, SD=0.66), ACMS (Mean=2.87, SD=0.71), PCMS (Mean=3.25, SD=0.69), and





AVCMS (Mean=4.26, SD=0.57) were found to be at a low, moderate, moderate, and very high level respectively.

2. Findings of the Study's Second Question:

The Pearson's correlation coefficient values for both the teachers' approaches to the curriculum design sub-dimension and the teachers' classroom management styles sub-dimension are introduced in this section. Table 2 below contains relevant data from this analysis.

Table 2. Correlation Analysis results

	ACMS	AVCMS	PCMS	UCMS
SCD	.306***	-.101*	-.064*	.183***
LCD	-.269***	.464***	.292***	-.056*
PCD	-.129**	.437***	.208***	-.099*

*p>.05, **p<.05, ***p<.01

The correlation analysis results displayed in Table 2 above reveal that there is a positive, moderate relationship between the SCD sub-dimension and the ACMS sub-dimension ($r=0.306$, $p<0.01$), while the relationship between SCD and UCMS ($r=0.183$, $p<0.01$) was found to be positive and at a low level. However, there is no statistically significant relationship found between the SCD sub-dimension and AVCMS ($r=-0.101$, $p>0.05$) or PCMS ($r=-0.064$, $p>0.05$). Also, there is a negative, moderate relationship between the LCD sub-dimension and ACMS ($r=-0.269$, $p<0.01$), while the relationship was found to be positive and at a moderate level between LCD and AVCMS ($r=0.464$, $p<0.01$) and positive and at a low level between LCD and PCMS ($r=0.292$, $p<0.01$). There is no statistically significant relationship between the LCD sub-dimension and the UCMS sub-dimension ($r=-0.056$, $p>0.05$). The PCD sub-dimension was found to have a negative, low relationship with the ACMS sub-dimension ($r=-0.129$, $p<0.05$), a positive and moderate with the AVCMS sub-dimension ($r=0.437$, $p<0.01$); and positive and low with the PCMS sub-dimension ($r=0.208$, $p<0.01$). However, there is no statistically significant relationship between the PCD and UCMS ($r=-0.099$, $p>0.05$) sub-dimensions.

3. Findings of the Study's Third Question:

This section includes information regarding the degree to which teachers' approaches to curriculum design sub-dimensions predict their classroom management styles. The results of multivariate regression analysis are shown in four separate tables that line up with the number of sub-dimensions of the dependent variable (teachers' classroom management styles). The VIF and Tolerance values that emerged as a result of the analysis examining the predictive effect of approaches to curriculum design on classroom management styles are presented in Table 3 below.

Table 3. The VIF and Tolerance values of the predictive effect of approaches to curriculum design on classroom management styles

Dimensions	Tolerans	VIF
SCD	.977	1.023
LCD	.499	2.225
PCD	.445	2.246





When the VIF and Tolerance values presented in Table 3 above are examined, it can be said that there is no multicollinearity problem in the data. Table 4 below contains data regarding the degree to which the teachers' approaches to curriculum design sub-dimensions predict the classroom management style sub-dimensions.

Table 4. Analysis results on the prediction of Authoritarian Classroom Management Styles (ACMS) sub-dimension

	B	Standard Error	β	t	p	Zero order (r)	Partial (r)
Constant	3.3554	.443		8.016	.000		
SCD	.394	.068	.295	5.806	.000	.306	.304
LCD	-.566	.128	-.332	-4.432	.000	-.269	-.237
PCD	.151	.130	.088	1.165	.245	-.129	.064

R= .410 - $F_{(3-330)}=22.238$ - $R^2= .168$ - $p= .000$

As shown in Table 4 above, the relationship between sub-dimensions of teachers' approaches to curriculum design and the ACMS sub-dimension was found to be statistically significant and at a moderate level ($R= 0.410$, $R^2= 0.168$, $F_{(3-330)}=22.238$, $p< 0.01$). Taken as a whole, the sub-dimensions of teachers' approaches to curriculum design account for 17% of the variance of the ACMS sub-dimension. An analysis of standardized regression coefficients showed the relative effect of teachers' approaches to curriculum sub-dimensions on the ACMS sub-dimension. The sub-dimensions were put in order based on their relative importance: the LCD ($\beta= -0.332$), SCD ($\beta= 0.295$), and PCD ($\beta= 0.088$). The results gathered from the test for significance of regression revealed that SCD and LCD sub-dimensions were found to have a statistically significant effect on the ACMS ($p<0.01$), while the PCD sub-dimension wasn't found to have any statistically significant predictive effect on the ACMS sub-dimension ($p>0.05$). Partial correlations between predictive variables and the predicted variable were examined, and the value of partial correlation was found to be $r= 0.304$ between the ACMS and the SCD, $r= -0.237$ between the ACMS and the LCD, and $r= 0.064$ between the ACMS and the PCD. The regression equation that measures the effect of the teachers' approaches to curriculum design sub-dimensions on the authoritarian classroom management style sub-dimension is shown below:

$$ACMS = (0.394 \times SCD) + (-0.566 \times LCD) + (0.151 \times PCD)$$

Table 5 below contains data regarding the degree to which teachers' approaches to curriculum design sub-dimensions predict the uninvolved classroom management style sub-dimension.

Table 5. Analysis results on the prediction of the Uninvolved Classroom Management Style (UCMS) sub-dimension

	B	Standard Error	β	t	p	Zero order (r)	Partial (r)
Constant	2.515	.441		5.698	.000		
SCD	.248	.067	.200	3.679	.000	.183	.199
LCD	.115	.127	.072	.905	.366	-.056	.050
PCD	-.276	.129	-.172	-2.136	.033	-.099	-.117

R= .222 - $F_{(3-330)}=5.728$ - $R^2= .049$ - $p= .001$

As shown in Table 5 above, the relationship between sub-dimensions of teachers' approaches to curriculum design and the UCMS sub-dimension was found to be statistically





significant and at a low level ($R = 0.222$, $R^2 = 0.049$, $F_{(3-330)} = 5.728$, $p < 0.01$). Taken as a whole, the sub-dimensions of teachers' approaches to curriculum design account for 5% of the variance of the UCMS sub-dimension. An analysis of standardized regression coefficients showed the relative effect of teachers' approaches to curriculum sub-dimensions on the UCMS sub-dimension. The sub-dimensions were put in order based on their relative importance: the SCD ($\beta = 0.200$), PCD ($\beta = -0.172$), and LCD ($\beta = 0.072$). The results gathered from the test for significance of regression revealed that two of the predictive variables, specifically the SCD ($p < 0.01$) and PCD ($p < 0.05$) sub-dimensions, were found to have a statistically significant effect on the UCMS, while the LCD sub-dimension wasn't found to have any statistically significant predictive effect on the UCMS sub-dimension ($p > 0.05$). Partial correlations between predictive variables and the predicted variable were examined, and the value of partial correlation was found to be $r = 0.199$ between the UCMS and the SCD, $r = 0.050$ between the UCMS and the LCD, and $r = -0.117$ between the UCMS and the PCD. The regression equation that measures the effect of teachers' approaches to curriculum design sub-dimensions on the uninvolvement classroom management style sub-dimension is shown below:

$$UCMS = (0.248 \times SCD) + (0.115 \times LCD) + (-0.276 \times PCD)$$

Table 6 below contains data regarding the degree to which teachers' approaches to curriculum design sub-dimensions predict the authoritative classroom management style sub-dimension.

Table 6. Analysis results on the prediction of the Authoritative Classroom Management Styles (AVCMS) sub-dimension

	B	Standard Error	β	t	p	Zero order (r)	Partial (r)
Constant	1.430	.340		4.201	.000		
SCD	-.131	.052	-.121	-2.517	.012	-.101	-.137
LCD	.398	.098	.289	4.060	.000	.464	.218
PCD	.328	.099	.236	3.299	.001	.437	.179

$R = .499$ - $F_{(3-330)} = 36.527$ - $R^2 = .249$ $p = .000$

As shown in Table 6 above, the relationship between sub-dimensions of teachers' approaches to curriculum design and the AVCMS sub-dimension was found to be statistically significant and at a moderate level ($R = 0.499$, $R^2 = 0.249$, $F_{(3-330)} = 36.527$, $p < 0.01$). The sub-dimensions of teachers' approaches to curriculum design account for 25% of the variance of the AVCMS sub-dimension. An analysis of standardized regression coefficients showed the relative effect of teachers' approaches to curriculum sub-dimensions on the AVCMS sub-dimension. The sub-dimensions were put in order based on their relative importance: the LCD ($\beta = 0.289$), PCD ($\beta = 0.236$), and SCD ($\beta = -0.121$). The results gathered from the test for significance of regression revealed that three predictive variables, the SCD ($p < 0.05$), LCD ($p < 0.01$), and PCD ($p < 0.01$) sub-dimensions, were found to have a statistically significant effect on the AVCMS sub-dimension. Partial correlations between predictive variables and the predicted variable were examined, and the value of partial correlation was found to be $r = -0.137$ between the AVCMS and the SCD, $r = 0.218$ between the AVCMS and the LCD, and $r = 0.179$ between the AVCMS and the PCD. The regression equation that measures the effect of teachers' approaches to curriculum design sub-dimensions on the authoritative classroom management style sub-dimension is shown below:

$$AVCMS = (-0.131 \times SCD) + (0.398 \times LCD) + (0.328 \times PCD)$$





Table 7 below contains data regarding the degree to which teachers' approaches to curriculum design sub-dimensions predict the permissive classroom management style sub-dimension.

Table 7. Analysis results on the prediction of the Permissive Classroom Management Style (PCMS) sub-dimension

	B	Standard Error	β	t	p	Zero order (r)	Partial (r)
Constant	1.344	.456		2.946	.003		
SCD	-.081	.070	-.062	-1.162	.246	-.064	-.064
LCD	.495	.132	.295	3.764	.000	.292	.203
PCD	-.007	.133	-.004	-.049	.961	.208	-.003

R= .299 -F₍₃₋₃₃₀₎=10.800 - R²= .089 - p= .000

As shown in Table 7 above, the relationship between sub-dimensions of teachers' approaches to curriculum design and the PCMS sub-dimension was found to be statistically significant and at a low level (R= 0.299, R²= 0.089, F₍₃₋₃₃₀₎= 10.800, p<0.01). The sub-dimensions of teachers' approaches to curriculum design account for 9% of the variance of the PCMS sub-dimension. An analysis of standardized regression coefficients showed the relative effect of teachers' approaches to curriculum sub-dimensions on the PCMS sub-dimension. These sub-dimensions were put in order based on their relative importance: the LCD (β = 0.295), SCD (β = -0.062), and PCD (β = -0.004). The results gathered from the test for significance of regression revealed that one of the predictive variables, LCD, was found to have a statistically significant effect on the PCMS sub-dimension (p<0.01), while the SCD and PCD sub-dimensions weren't found to have any statistically significant predictive effects on the PCMS sub-dimension (p>0.05). Partial correlations between predictive variables and the predicted variable were examined, and the value of partial correlation was found to be r= -0.064 between the PCMS and the SCD, r= 0.203 between the PCMS and the LCD, and r= -0.003 between the PCMS and the PCD. The regression equation that measures the effect of teachers' approaches to curriculum design sub-dimensions on the permissive classroom management style sub-dimension is shown below:

$$\text{PCMS} = (-0.081 \times \text{SCD}) + (0.495 \times \text{LCD}) + (-0.007 \times \text{PCD})$$

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The relationship between teachers' approaches to curriculum design and their classroom management styles was analyzed in this study. Within this context, descriptive statistics data sets were first discussed, and Pearson's correlation coefficients values were subsequently touched upon. Afterwards, the results obtained from regression analysis, which examines the predictive effect of teachers' approaches to curriculum design sub-dimensions on their classroom management styles, were discussed. Finally, a variety of recommendations was made in accordance with the results obtained.

Within the framework of the first question of the study, the types of curriculum design approaches adopted by teachers were examined initially; the subject-centered design (SCD) sub-dimension was found to be moderately preferred by teachers, while the degree of preference for both the learner-centered design (LCD) and problem-centered design (PCD) sub-dimensions was found to be very high. Thus, it is evident that teachers tend to prefer curriculum designs that place





the focus on the learners and their problem-solving skills during the teaching and learning process. In other words, teachers hardly likely put particular attention to coursebooks, and therefore, subjects to be taught during the teaching and learning process. Teachers' preference for learner-centered design can be attributed to the fact that the fundamentals of the educational philosophy that underpin the curricula (which have been in effect since the 2006 academic year) align with the principles of learner-centered education. Results gathered from previous studies (Baş, 2014; Burul, 2018; Karaman & Bakaç, 2018; Kozikoğlu & Uygün, 2018; Pehlivan & Şahin-Taşkın, 2020; Ünsal & Korkmaz, 2017) in the relevant literature dovetailed with the results of our study. Secondly, teachers' classroom management styles were examined within the context of the first question of the study. Teachers' inclinations toward adopting the UCMS sub-dimension were found to be at a low level, while they were found to be at a moderate level for both the ACMS and PCMS sub-dimensions and at a very high level for the AVCMS sub-dimension. Thus, it is clear that teachers display an inclination toward creating democratic classroom environment where students are placed front and center. In other words, teachers tend to embrace a collaborative classroom management style based on a reciprocal student-teacher relationship; they also tend to create a classroom atmosphere where students are allowed to have a voice rather than establish a domineering, oppressive atmosphere during the learning and teaching process. The reason that teachers might be more likely to embrace the authoritative classroom management style is that they have had a particular role laid out for them by national curricula, which have been in effect since 2005. Özden (2014) notes that, according to the philosophy that underlies these continually-revamped curricula, the role of teachers during the teaching and learning process should be that of a leader or guide rather than an instructor. Similar results were found after reviewing previous studies (Barroso & Dias, 2020; Berger & Girardet, 2020; Debbağ & Fidan, 2020; Aluçdibi & Ekici, 2012; Ekici et al., 2012; McGinty, 2000; Sadık & Sadık, 2013; Taşık, 2015; Yılmaz, 2009) in the relevant literature.

The relationship between teachers' approaches to curriculum design and their classroom management styles was examined within the context of the second question of the study, and statistically significant relationships were found between teachers' approaches to curriculum design and classroom management styles. Accordingly, the relationship between the SCD and ACMS sub-dimensions was found to be positive and at a moderate level, while there was a low, positive relationship found between the SCD and UCMS sub-dimensions. In addition, the relationship between the LCD and ACMS sub-dimensions was found to be negative and at a moderate level, while there was a moderate, positive relationship found between the LCD and AVCMS sub-dimensions and a low, positive relationship between the LCD and PCMS sub-dimensions. The relationship between the PCD and ACMS sub-dimensions was found to be negative and at a low level, while there was a moderate, positive relationship found between the PCD and AVCMS sub-dimensions and a low, positive relationship between the PCD and PCMS sub-dimensions. Based on the results of this study, it can be stated that there are parallels between teachers' preferred approaches to curriculum design and their adopted classroom management styles. A study conducted by Baş and Şentürk (2019) revealed that subject-centered designs are closely associated with traditional philosophies of education, while both learner-centered and problem-centered designs are significantly connected to modern philosophies of education. In the study of Börekçi and Uyangör (2021), significant relationships were found between educational philosophical preferences and approaches to curriculum design. According to the results of this study, educational philosophical preferences significantly predict approaches to curriculum design. In other words, it is possible to say that educational philosophical preferences





have a significant impact on the understanding of approaches to curriculum design. Educational philosophical preferences have also an influence on teaching approaches (Baş, 2015). In the study of Aslan (2018), it was determined that traditional educational philosophical preferences predict traditional teaching approaches, while contemporary educational philosophical preferences predict contemporary teaching approaches. A study carried out by Aytac and Uyangör (2020) showed that there is a positive relationship between modern education methods and both the authoritative and permissive classroom management styles, while there is also a positive relationship between traditional education methods and both the authoritarian and uninvolved classroom management styles. In addition, in the study of Yılmaz (2011), significant relationships were found between teachers' views on democratic values and classroom management styles. Accordingly, there is a positive and significant relationship between teachers' views on democratic values and authoritative classroom management styles and permissive classroom management styles. According to Ornstein and Hunkins (2014), one of the educational principles of learner-centered and problem-centered curriculum designs is the understanding of democratic classroom management. A holistic review of the results of this study shows that these claims regarding the relationship between approaches to curriculum design and classroom management styles are well-supported by the relevant literature and current theoretical frameworks.

Within the context of the third question of the study, teachers' approaches to curriculum design were found to significantly predict classroom management styles. The subject-centered design (SCD) sub-dimension was found to positively predict both the ACMS and UCMS sub-dimensions, while it negatively and significantly predicted the AVCMS sub-dimension. The learner-centered design (LCD) sub-dimension was found to negatively predict the ACMS sub-dimension, while it positively and significantly predicted both AVCMS and PCMS sub-dimensions. The problem-centered design (PCD) sub-dimension, on the other hand, was found to negatively predict the UCMS sub-dimension, while it positively predicted the AVCMS sub-dimension. Keeping these findings in mind, it can be stated that teachers' approaches to curriculum design play an important role in understanding their classroom management styles, e.g., teachers who adopt a subject-centered design tend to possess authoritarian and/or uninvolved classroom management styles. In other words, teachers who claim that subjects and coursebooks must be the center of the teaching and learning process were found to display domineering and authoritarian behavior in the classroom. Sönmez (2001) notes that subject-centered design, which is based on idealist philosophies, puts the focus on subjects that need to be included in curriculum content. Results gathered from a study carried out by Kozikoğlu and Uygun (2018) revealed that traditional philosophies of education constitute the basis for subject-centered designs. Teachers whose educational approaches are based on traditional philosophies are the absolute authorities and sole decision-makers in their classroom (Ellis, 2015; Gutek, 2006). Moreover, teachers who have adopted learner-centered and problem-centered designs are more likely to have an authoritative classroom management style. Teachers who claim that students' needs and interests should be centered in the teaching and learning process build genuine relationships with their students in a classroom setting and provide them with learning experiences that allow them to learn through their own experiences. Ornstein and Hunkins (2014) stated that modern philosophies of education are the basis for both learner-centered and problem-centered curriculum designs; a study conducted by Baş and Şentürk (2019) concurs with this view. Teachers whose educational approaches are based on modern philosophies of education are not the absolute authorities or sole decision-makers during the teaching and learning process; their principal mission is to play a role as one who guides students in order to establish a proper





learning environment. Teachers address and pay as much attention as possible to the emotional states and needs of their students (Noddings, 2016; Sönmez, 2008). The present study converges around parallel results with the studies in the literature.

Thus, the results of this study indicate that teachers, to a large degree, adopt learner-centered design and an authoritative classroom management style. In addition, teachers' approaches to curriculum design were found to be a statistically significant predictor of classroom management styles. These results reveal that their approaches to curriculum design play an essential role in adopting a classroom management style that is consistent with constructivist teaching methods.

The following suggestions are included within the scope of the study:

- This study was intended to be carried out in the population of Turkey, but a limited number of participants were reached. A larger sample group can be reached in another study to be conducted. In this way, the generalizability level of the study results is increased. In addition, this study is limited to quantitative data. Another study to be conducted can be designed with mixed method research that includes quantitative and qualitative data together. In this way, more detailed information on the subject can be accessed.
- The results of this study provide important indicators for practitioners. In-service training programs can be designed to show the importance of the relationship between the approaches to curriculum design adopted by teachers and classroom management styles. Within the scope of in-service training, a program in the form of drama can be designed. For example, within the scope of the training program, teachers can be divided into groups. One of the groups creates the teachers who adopt the subject-centered design approach, while the other groups adopt the learner-centered and problem-centered design approach. Groups present classroom management styles that are appropriate to their design approach. Afterward, they can discuss the relationship between the approaches to curriculum design adopted and classroom management styles and prepare a report as a result evaluation. In other words, a practical in-service training program can be designed with dramatization.

REFERENCES

- Adegbile, J. A., & Farombi, J. G. (1999). The child-centered curriculum design: Its characteristics and implications for educational practice. *Journal of Educational Theory and Practice*, 5(1), 57-62.
- Aktan, S., & Sezer, F. (2018). Sınıf yönetimi stilleri ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi [Investigating the psychometric characteristics of classroom management styles scale]. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 439-449. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.389803>
- Alcı, B. (2014). Eğitim programı tasarımı ve modeller [Curriculum design and models]. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar yaklaşımlar içinde* (s. 71-88). Anı Yayıncılık.
- Aluçdibi, F., & Ekici, G. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisi [The effect of biology teachers' classroom management profiles on the biology course motivation level of the high school students]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 25-36.





- Arisena, P. P. (2010). An analysis of classroom management approaches based on the speech acts used by class three teachers in dyatmika primary school. *PRASİ*, 6(12), 73-81.
- Aslan, S. (2018). Investigating the relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 307-326.
- Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi [Classroom management]*. Pegem Akademi.
- Aytaç, A., & Uyangör, N. (2020). Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki [The relationship between teachers' teaching-learning conceptions and their classroom management styles]. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 159-173. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.8>
- Barroso, R., & Dias, D. (2020). *Education never goes out of style: Classroom management styles under analysis*. Paper presented at 14th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Curriculum design orientations preference scale of teachers: Validity and reliability study]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 965-992.
- Baş, G. (2014). Curriculum design orientation preferences of Turkish teachers. *Curriculum and Teaching*, 29(2), 61-77. <https://doi.org/10.7459/ct/29.2.05>
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki [Correlation between teachers' philosophy of education beliefs and their teaching-learning conceptions]. *Eğitim ve Bilim*, 182(40), 111-126.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2019). Teachers' educational beliefs and curriculum orientations: A relational research. *Teachers and Curriculum*, 19(1), 45-53. <http://dx.doi.org/10.15663/tandc.v19i1.336>
- Berger, J.-L., & Girardet, C. (2020). Vocational teachers' classroom management style: the role of motivation to teach and sense of responsibility. *European Journal of Teacher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1764930>
- Beyleroğlu, M., Bezci, S., Hazar, M., Tıngaz, E. O., & Baydar, H. O. (2017). Examination of the classroom management profiles of secondary and primary school teachers. *European Scientific Journal*, 13(28), 1857- 7431. . <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n28p66>
- Bosworth, B. (1997). *What is your classroom management profile? Teacher talk- a publication for secondary education teachers*, 1(2). <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/table.html>.
- Börekci, C., & Uyangör, N. (2021). Analyzing pre-service teachers' educational philosophy preferences, curriculum design orientation, and epistemological beliefs with structural equation model. *Participatory Educational Research*, 8(3), 356-371. <https://doi.org/10.17275/per.21.70.8.3>
- Burul, C. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi [Investigation of the relationship between the curriculum design approach preferences of teachers and their curriculum fidelity]. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme "kaynak metinler"* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Kuzucular Ofset
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı [Manual of data analysis for social sciences]*. (8. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, K., E., Akgün, E., Ö., Karadeniz, Ş., & Demirci, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Pegem Akademi.
- Cheung, D., & Ng, P-H. (2000). Science teachers' beliefs about curriculum design. *Research in Science Education*, 30(4), 357-375. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02461556>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyükoztürk, Ş. (2014) *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları [Multivariate statistics for social sciences: SPSS and LISREL applications]*. Pegem Akademi.





- Debbağ, M., & Fidan, M. (2020). Relationships between prospective teachers' multicultural education attitudes and classroom management styles. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 111-122. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.241.8>
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* [Curriculum development: from theory to practice]. (10. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim* [Experience and education]. (1. Basım). ODTÜ Yayıncılık.
- Doğan-Dolapçioğlu, S. (2020). Öğretmenlerin program tasarım tercihleri felsefi inançları ve sınıf içi uygulamalarına yönelik karşılaştırmalı bir bakış [A comparative overview of teachers' program design preferences philosophy beliefs and in-class applications]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(75), 1108-1121. <https://doi.org/10.17755/esosder.643313>
- Dowden, T. (2017). Curriculum. In D. Pendergast, K. Main, & N. Bahr (Eds.), *Teaching middle years: Rethinking curriculum, pedagogy and assessment* (3rd ed., pp. 170-187). Allen & Unwin.
- Dönmez, T. (2015). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki* [The relationship between classroom managements profiles of primary school teachers and their attitudes towards the children rights]. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi [Assessment of teachers' Classroom Management Profiles in First-Level Elementary Education]. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50-60.
- Ekici, G., Aluçdibi, F., & Öztürk, N. (2012). Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerini cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından incelenmesi [Investigation of biology teachers' classroom management profiles in terms of gender and seniority variables]. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 13-30.
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim programı modelleri* [Curriculum models]. (Çev. Ed: A. Arı). (1. Baskı). Eğitim Yayınevi.
- Emes, C., & Cleveland-Innes, M. (2003). A journey toward learner-centered curriculum. *Canadian Journal of Higher Education*, 33(3), 47-69. <https://eric.ed.gov/?id=EJ788477>
- Eren, A., & Çetin, G. (2019). Pre-service teachers' beliefs about the teaching profession, curriculum orientations, and personal responsibility. *Curriculum Perspectives*, 39, 19-32. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-00061-1>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-16). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* [Learning and teaching at school]. Pegem A Yayıncılık.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publication
- Gutok, L. G. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* [Philosophical and ideological approaches to education]. (Çev: N. Kale). (3. Basım). Ütopya Yayınevi.
- Jenkins, S. H. (2009) Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory, *The Curriculum Journal*, 20(2), 103-120, <https://doi.org/10.1080/09585170902948798>
- Karaman, P., & Bakaç, E. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Investigating the teachers' curriculum orientations in terms of various variables]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 304-320. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-364651>
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* [Scientific research method]. (16. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.





- Kozikoğlu, İ., & Uygun, N. (2018). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between teachers' philosophies of education beliefs and curriculum design approaches]. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411-438. <https://doi.org/10.14812/cuefd.404297>
- Korkmaz, İ. (2017). Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirilmesi [Curriculum: Design and development]. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 3-38). Pegem A Yayıncılık.
- McGinty, J. P. (2000). *Classroom management styles and their link to discipline infractions*. (Unpublished Master Thesis). Rowan University, New Jersey.
- Moore, K. D. (1989). *Classroom teaching skills: a primer*. Random House Inc.
- Noddings, N. (2016). *Eğitim felsefesi [Educational philosophy]*. (Çev: R. Çelik). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum*. Longman.
- Ornstein, A., C., & Hunkins, P. F. (2014). Programın felsefi temelleri [Philosophical foundations of the curriculum]. (Çev. S. Demiral). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar içinde* (s. 43-84). (Çev. Editörü Arı, A.). Eğitim Yayınevi.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme [Learning and teaching]* (12. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Pehlivan, M., & Şahin-Taşkın, Ç. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içindeki uygulamaları arasındaki ilişki [The relation between classroom teachers' curriculum design orientations preferences and classroom practices for teaching thinking skills]. *Milli Eğitim*, 49(225), 89-127.
- Print, M. (1993). *Curriculum development and design*. National library of Australia cataloging in-publication entry.
- Sadık, S., & Sadık, F. (2013). Investigating classroom management profiles of pre-service teachers (Cukurova University sample). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2369 – 2374. . <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.575>
- Saylan, N. (1995). *Eğitimde program tasarısı: Temeller-prensipiler-kriterler [Curriculum design: Foundations-principles-criteria]*. İnce Ofset.
- Scrivener, J. (2012). *Classroom management techniques*. Cambridge University Press.
- Sezer, F., Aktan, S., Tezci, E., & Erdener, M. A. (2017). Öğretmenlerin yaşam stilleri ve sınıf yönetim profillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi [The investigating of teachers' life styles and classroom management profiles in terms of some variables]. *Turkish Studies*, 12 (33), 167-184. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12680>
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı [Teacher's handbook in curriculum development]*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi [Education philosophy]* (8. Baskı). Anı Yayıncılık
- Şahin, Ü. (2020). Curriculum design approaches of pre-service teachers receiving pedagogical formation training. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 192-203. <http://dx.doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.12>
- Talışık, E. (2015). Investigating classroom management profiles of in-service music teachers in Turkey. *Journal of Education and Sociology*, 6(1). <http://dx.doi.org/10.7813/jes.2015/6-1/97>
- Tanner, D., & Tanner, L. (1995). *Curriculum development: Theory into practice*. Prentice-Hall.
- Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2013). Pre-service teachers' beliefs about curriculum orientations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 842 – 848. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.308>
- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel araştırma yöntemi [Relational research method]. M. Metin (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 99-114). Pegem Akademi.
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*. Ütopya Yayınları





- Toprakçı, E. (2012) Rethinking classroom management: A new perspective, a new horizon. *E-International Journal of Educational Research*, 3(3), 84-110. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538969.pdf>
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi*. Pegem Akademi Yayınları
- Tucker, T. (2011). What they want and how they want it: Students expectations of ESL curriculum at the classroom level. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(11), 11-19.
- Turan, S. (2019). Sınıf yönetiminin temelleri [Basics of classroom management]. M. Şişman ve S. Turan (Ed.). *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 1-20). Pegem Akademi.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri [Basic principles of curriculum and teaching]*. (Çev. M. E. Rüzgar ve B. Aslan). Pegem A Yayıncılık.
- Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2017). Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri [Teachers' views on their preferences regarding curriculum design orientation]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 275-289. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.305977>
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler [Curriculum development in education: Theory and techniques]* (3. Baskı). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri [SPSS applied scientific research methods]*. Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Primary school teachers' views about pupil control ideologies and classroom management styles. *Cypriot Journal of Educational Sciences* 4(3), 157-167.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 147-170.





Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ve Sınıf Yönetimi Stilleri Üzerine İlişkisel Bir İnceleme

Dr. Alper Aytaç (Öğretmen)

Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye

ORCID: 0000-0002-5087-8482

alperaytac10@gmail.com

Necip Kaygısız (Öğretmen)

Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye

ORCID: 0000-0002-5614-7269

necipbey.org@gmail.com

Özet

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli ile tasarlanan araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 334 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik (aritmetik ortalama, standart sapma), Pearson korelasyon analizi, çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın ilk sorusunun sonuçlarına göre öğretmenlerin ağırlıklı olarak öğrenen merkezli tasarımları ve yetkeci sınıf yönetimi stillerini tercih ettikleri saptanmıştır. Araştırmanın ikinci sorusuna göre öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile sınıf yönetimi stilleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusuna göre ise öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin sınıf yönetimi stillerini anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. Buna göre eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri; otoriter sınıf yönetimi stilleri alt boyutundaki değişimin yaklaşık % 17'sini, ilgisiz sınıf yönetimi stilleri alt boyutundaki değişimin yaklaşık % 5'ini, yetkeci sınıf yönetimi stilleri alt boyutundaki değişimin yaklaşık % 25'ini, serbest sınıf yönetimi stilleri alt boyutundaki değişimin yaklaşık % 9'unu açıklamaktadır. Bu bakımdan eğitim programı tasarım yaklaşımlarının öğrenme-öğretme süreci açısından önemine ilişkin öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim uygulamaları düzenlenebilir. Ayrıca yapılacak olan başka bir çalışmada daha büyük bir örneklem kitlesi ile karma yöntem kullanılarak daha detaylı sonuçlara ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı, Eğitim programı tasarım yaklaşımları, Sınıf yönetimi, Sınıf yönetimi stilleri, Öğretmenler.



**E-Ulusal Eğitim
Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 12, No: 4, ss. 20-40

Araştırma Makalesi

Gönderim: 26-04-2021

Kabul: 30-09-2021

38

Önerilen Atıf

Aytaç, A. ve Kaygısız, N. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve sınıf yönetimi stilleri üzerine ilişkisel bir inceleme, *E-Ulusal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 20-40. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.928384>



E-Ulusal Eğitim Araştırmaları Dergisi

ISSN: 1309-6265, Cilt: 12, No: 4, ss. 20-40



Genişletilmiş zet

Problem: Eğitim programı, planlı öğrenme-öğretme faaliyetlerini ifade etmektedir (Demirel, 2007). Eğitim programı tasarımı ise, bir programın hangi unsurlardan oluşması gerektiğini, bu unsurların nasıl sıralanıp düzenleneceğini ortaya koyan bir plan olarak belirtmek mümkündür (Saylan, 1995). Bir ğretmenin tercih ettiği eğitim program tasarımı yaklaşımının öğrenme-öğretme süreci açısından önemli olduğunu söylemek mümkündür (Baş, 2014). Nitekim alanyazında yapılan araştırmalarda (Baş ve şentürk, 2019; Kozikoğlu ve Uygun, 2018) ğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi eğilimleri ile tercih ettikleri eğitim programı tasarım yaklaşımları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin program tasarımı yaklaşımlarında bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf yönetimini sınıf örgütünün yönetimi açısından değerlendiren görüşün yanı sıra, genellikle dersin yönetimi ya da öğretimin yönetimi olarak görüldüğü söylenebilir (Toprakçı, 2002; Toprakçı, 2012; Toprakçı, 2017). Bu ikinci anlamı temelinde sınıf yönetimi, öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamında ğrenci faaliyetlerini kontrol ve organize etmesini ifade etmektedir (Scrivener, 2012). Bir ğretmenin sınıf yönetimini sağlarken benimsemiş olduğu yöntemlere ise sınıf yönetimi stili adı verilebilir (Bosworth, 1997). Öğretmenlerin sahip oldukları sınıf yönetimi stillerinin öğrenme-öğretme süreci açısından önemli olduğunu söylemek mümkündür (Ekici, 2004). Nitekim ilgili alanyazında yapılan bir araştırmada (Aytaç ve Uyangör, 2020) ğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri ile ğretim anlayışları arasında bir ilişki saptanmıştır. Baş'ın (2015) araştırmasında da öğretmenlerin ğretim anlayışlarının eğitim felsefesi eğilimlerden etkilendiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda hem sınıf yönetimi stilleri hem de eğitim programı tasarım yaklaşımlarının eğitim felsefesi eğilimlerinden etkilendikleri anlaşılmaktadır. Bu bakımdan bu araştırmalar bütünsel olarak göz önüne alındığında, öğrenme-öğretme süreci açısından önemli olduğu anlaşılan bu iki değerneğin birbiri ile ilişkili olabileceği dşnlmş ve bu yönde bir araştırma tasarlanmıştır. İlgili alanyazında bu iki değerşen arasındaki ilişkinin incelenmesinin ilgili alanyazında çalışmalar yapan araştırmacılara çeşitli perspektifler sunabileceği düşünülmektedir.

Yöntem: Bu araştırmada öğretmenlerin tercih ettikleri eğitim programı tasarım yaklaşımları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın rneklemine 2020-2021 eğitim-ğretim yılında görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım göstermiş olan 334 ğretmen oluşturmuştur. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada Baş (2013) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih leği" (EPYT) ve Bosworth (1997) tarafından geliştirilen ve Aktan ve Sezer (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Sınıf Yöntemi Stilleri leği" (SYS) kullanılmıştır. EPYT üç boyuttan ve 30 maddeden oluşmaktadır. SYS dört boyuttan ve 12 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analiz edilmesi aşamasında öncelikle uç değerler kontrol edilmiş ve Mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir. Basıklık ve arpıklık değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğu tespit edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Bu doğrultuda verilerin analizinde betimsel istatistik (aritmetik ortalama ve standart sapma), Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi tercih edilmiştir.

Sonuçlar: Araştırmanın ilk sonucuna göre konu merkezli tasarım (KMT) alt boyutunun orta düzeyde, öğrenen merkezli tasarım (MT) alt boyutunun ve sorun merkezli tasarım (SMT) alt boyutunun çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci sonucuna göre öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile sınıf yönetimi stilleri arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Araştırmanın nc sonucuna göre ise öğretmenlerin eğitim programı tasarım





yaklaşımlarının sınıf yönetimi stillerini anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. Buna göre konu merkezli tasarım (KMT) alt boyutu; otoriter sınıf yönetimi stili (OSYS) alt boyutunu ve ilgisiz sınıf yönetimi stili (ISYS) alt boyutunu pozitif yönde yordarken, yetkeci sınıf yönetimi stili (YSYS) alt boyutunu negatif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır. Öğrenen merkezli tasarım (ÖMT) alt boyutu; otoriter sınıf yönetimi stili (OSYS) alt boyutunu negatif yönde yordarken, yetkeci sınıf yönetimi stili (YSYS) alt boyutunu ve serbest sınıf yönetimi stili (SSYS) alt boyutunu pozitif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır. Sorun merkezli tasarım (SMT) alt boyutu; ilgisiz sınıf yönetimi stili (ISYS) alt boyutunu negatif yönde yordarken, yetkeci sınıf yönetimi stili (YSYS) alt boyutunu pozitif yönde yordamaktadır.

Öneriler: Bu araştırma, Türkiye evreninde gerçekleştirilmek istenmiş, ama sınırlı sayıda katılımcıya ulaşılmıştır. Yapılacak olan başka bir çalışmada daha büyük örneklem grubuna ulaşılabilir. Bu sayede araştırma sonuçlarının genellenebilirlik düzeyi arttırılmış olur. Ayrıca bu araştırma nicel veriler ile sınırlıdır. Yapılacak olan başka bir çalışma, nicel ve nitel verilerin birlikte yer aldığı karma yöntem araştırması ile tasarlanabilir. Bu sayede konu ile ilgili daha detaylı bilgilere ulaşılabilir. İkinci olarak, bu araştırma sonuçları uygulayıcılar için önemli göstergeler sunmaktadır. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim programı tasarım yaklaşımları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin önemini uygulamalı olarak gösteren hizmet-içi eğitim programları tasarlanabilir. Hizmet-içi eğitim kapsamında drama şeklinde bir program tasarlanabilir.



Teachers' Opinions on the Causes and Effects of Gossip and Rumor in Schools

Müslüm Yavuz (Teacher)

Ministry of National Education - Turkey

ORCID: 0000-0001-5901-4309

yavuztokat6@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. A. Faruk Levent

Marmara University - Turkey

ORCID: 0000-0003-3429-6666

faruk.levent@marmara.edu.tr

Abstract

The purpose of this study is to examine teachers' opinions on the causes and effects of gossip and rumor in schools. In this study, the mixed research method, in which quantitative and qualitative methods are used together, and the descriptive sequential design included in the mixed method were used. The sample of the quantitative part of the study consisted of 7 public schools located in Esenyurt district of Istanbul in the first semester of the 2018-2019 academic year and selected by simple random sampling method and 301 teachers working in these schools. The working group of the qualitative part consisted of 30 teachers working in state schools in the same province and district. The "Gossip and Rumor Attitude Scale" was used to collect the quantitative data of the study, and the qualitative data were collected with semi-structured interview questions. As a result of the analysis of the quantitative data, no significant difference was found in the causes and effects of gossip according to the variables of gender, marital status, education level and age. However, significant and statistical differences were found according to the variables of income, total time worked at school, and total time worked in the profession. In the qualitative findings of the study, the participants stated that teachers who were exposed to gossip had to cope with deep sadness and resentment and related psychological problems. In addition, the participants highlighted jealousy and boredom among the causes of gossip at schools.

Keywords: Gossip, School, Teacher, Rumor.



**E-International Journal of
Educational
Research**

Vol: 12, No: 4, pp. 41-67

Research Article

Received : 2021-03-08

Accepted : 2021-09-21

Suggested Citation

Yavuz, M. & Levent, A. F. (2021). Teachers' opinions on the causes and effects of gossip and rumor in schools, *E-International Journal of Educational Research*, 12(4), 41-67. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.890665>



Extended Abstract

Problem: It cannot be denied that rumors exist in all organizations (Michelson, van Itersen & Waddington, 2010). As an organizational structure, educational organizations are environments where human relations are intense (Bush, 2003). It can be said that gossip and rumor, which are among the most effective tools of informal communication, are important types of communication that affect educational, organizational and managerial processes in schools (Himmetoğlu, Ayduğ & Bayrak, 2018). In this context, it is an important question whether internal rumors will bring benefit or harm to educational organizations (Michelson & Mouly, 2004). Especially school administrators should be able to manage communication effectively and know what kind of results the gossip will bring to the organization in order for schools to achieve their goals (Levent & Türkmenoğlu, 2019). When the literature is examined, it is seen that there are few studies on organizational gossip and rumor management and these studies are mostly conducted other kind of organizations rather than educational organizations. It is thought that this study will contribute to the literature in terms of revealing teachers' opinions on the causes and effects of gossip and rumor in schools.

Method: The data of the research were obtained by the mixed method in which quantitative and qualitative research were used together. The population of this study, in which the explanatory sequential pattern, one of the mixed method designs, is used, consists of teachers working in public schools during 2018-2019 academic year. The quantitative working group consists of teachers working in public schools in Esenyurt, Istanbul in the first semester of the 2018-2019 academic year. The sample of the quantitative part of the study consists of 7 schools selected with the "simple random sampling" method and 301 teachers working in these schools. While determining the sample size, 95% confidence interval and 10% margin of error were taken into account. In the qualitative part of the study, the participants were selected from 6 schools and 5 teachers from each school through purposeful sampling.

The quantitative data of the study were collected using the "Gossip and Rumor Attitude Scale" developed by Eşkin Bacaksız and Yıldırım (2019) after obtaining the necessary permissions. The scale consists of 61 items with proven reliability. While analyzing the scale, individual sub-dimensions were considered, not the total score. As a result of the analysis, the content validity index of the scale was determined as .83 -100, item total score correlations as .39 - .83, internal consistency coefficients of the sub-dimensions as .77 -.90, and factor loadings as .30 - .84. In the qualitative dimension of this study, Personal Information Form and semi-structured interview form were used as data collection tools. Content analysis method was used while analyzing qualitative data in the study, and quantitative data were analyzed by independent groups t-test and variance analysis using SPSS 25 program. If a significant difference was found in one-way ANOVA, multiple comparison (Post Hoc) tests were conducted to determine the source of this significant difference.

Findings: Because of the analysis of quantitative data, no significant difference was found in the causes and effects of gossip in terms of gender, marital status, and education level and age variables. However, significant and statistical differences were found according to the variables of income, total time worked at school, and total time worked in the profession. In the qualitative findings of the study, the participants stated that teachers who were exposed to gossip had to deal with deep sadness, resentment and related psychological problems. In addition, the participants stated that the reason for gossiping in schools was boredom or not having too much effort. In addition, the participants highlighted jealousy and boredom among the causes of gossip at schools.





Suggestions: As a result, it is necessary to have sufficiently open communication networks, a transparent and safe organizational climate, in order for both teachers, students and other stakeholders to communicate in a healthy way. School administrators will play the most important role in this regard. It is possible for school administrators to use informal communication networks effectively with a warm and sincere communication within the school. It will be easier for school administrators who chat with teachers and listen to their troubles in school environment to use informal communication channels.





Okullarda Dedikodu ve Söylentinin Nedenleri ve Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri¹

Müslüm Yavuz (Öğretmen)

Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye

ORCID: 0000-0001-5901-4309

yavuztokat6@gmail.com

Doç. Dr. A. Faruk Levent

Marmara Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0003-3429-6666

faruk.levent@marmara.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, okullarda dedikodu ve söylentinin nedenleri ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi ve karma yöntem içerisinde yer alan açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmının örneklemi, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde İstanbul ili Esenyurt ilçesinde bulunan ve basit tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 7 devlet okulu ve bu okullarda görev yapan 301 öğretmen olmuştur. Araştırmanın nitel kısmının çalışma grubu ise yine aynı il ve ilçedeki devlet okullarında görev yapan 30 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında "Dedikodu ve Söylenti Tutum Ölçeği" kullanılmış olup, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizi sonucunda dedikodunun nedenleri ve etkilerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi ve yaş değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bununla birlikte gelir durumu, okulda toplam çalışılan süre ve meslekte çalışılan toplam süre değişkenlerine göre anlamlı ve istatistiksel farklılıklar saptanmıştır. Araştırmanın nitel bulgularında ise katılımcılar, dedikoduya maruz kalan öğretmenlerin derin üzüntü yaşadıklarını ve buna bağlı olarak psikolojik sorunlarla baş etmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, okullarda dedikodunun nedenleri arasında kıskançlık ve can sıkıntısını öne çıkarmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Dedikodu, Okul, Öğretmen, Söylenti.



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 12, No: 4, ss.41-67

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2021-03-08

Kabul: 2021-09-21

Önerilen Atıf

Yavuz, M. & Levent, A. F. (2021). Okullarda dedikodu ve söylentinin nedenleri ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 41-67. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.890665>

¹ Bu çalışma, Müslüm Yavuz tarafından Doç. Dr. A. Faruk Levent danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



GİRİŞ

İletişim; bilgi, fikir, duygu ve düşünceleri kapsayan anlamların semboller yardımıyla insanlar arasında karşılıklı olarak aktarıldığı süreçtir (Himstreet ve Baty, 1969). Etkili bir şekilde gerçekleşen iletişim hem bireysel hem de örgütsel açıdan olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2004; Goebel, Marshall ve Locander, 2004). Sözlü ve sözsüz iletişim olmak üzere iki temel iletişim kurma yöntemi vardır. İnsanın uyku dışındaki sürelerde yaşamının büyük bir kısmını sözlü iletişim içinde geçirdiği, hatta günde 12 saat konuşup diğer zamanını dinlenmekle geçirirken, bu zamanın %60'ını dinlenmek ve %40'ını konuşmakla geçirdiği belirtilmektedir (Kırmızı, 2004). İletişimde, kişilerin birbirleriyle olan ilişkileri ve iletişimin gerçekleştirildiği ortam ve koşulların önemli olduğu söylenebilir (Poon Teng Fatt, 1998). İletişim, toplu yaşamın başlamasından itibaren toplumların etkileşimlerinde rol oynayan, bazı anlamları kendi aralarında paylaşma sürecidir. Bu süreç, kişiler arası ilişkinin her türünü, örgütleri ve toplumları birarada tutan bir harç görevi görür (Gürgen, 1997).

Örgüt, üyelerinin farklı ilişkileriyle şekillenen ve üyelerin örgütün hedeflerine ulaşmak için çeşitli biçimlerde biraraya getirdiği sosyal yapılardır (Leblebici ve Salancik, 1989). Teknolojinin hızlı gelişmesiyle sürekli değişen dünyada örgütlerin en önemli değeri insandır (Rosenberg ve Joseph, 2011) ve çalışanlar bu anlayış çerçevesinde ele alınmalıdır (Robbins ve Coulter, 2007). Çalışanların ise örgütün amaç ve hedefleri doğrultusunda üretken ve verimli olabilmesi örgütsel iletişimin etkili olması ile mümkündür (Tanrıverdi, Adıgüzel ve Çiftçi, 2010).

Örgütlerde iletişim biçimleri, biçimsel (formal) ve biçimsel olmayan (informal) iletişim olmak üzere ikiye ayrılır (Richmond, McCroskey ve McCroskey, 2005). Biçimsel iletişim; örgütlerde örgütün kuralları doğrultusunda gerçekleştirilen, örgüt üyelerinin kişilik özelliklerinde bağımsız ve statüler arası olan bir iletişim türüdür (Gürgen, 1997). Örgüt içi iletişim, sözel veya sözel olmayan mesajların aktarılması sürecidir ve bu iletişimin şekli örgütün yapısına göre şekillenmektedir (Richmond ve McCroskey, 2004). Biçimsel ağlar örgütün kendi hiyerarşik olgusuna dayalı bir iletişim çeşidi olup resmi yollar üzerinde işler (Richmond, McCroskey ve McCroskey, 2005). Biçimsel olmayan iletişim, çalışanların bir araya gelmesiyle önceden planlanmamış bir şekilde ortaya çıkan iletişimdir (Koçel, 2005). Örgüt çalışanları örgüt içindeki haberleri öncelikle biçimsel olmayan iletişim kanallarından öğrenirler (Arabacı, Sünkür ve Şimşek, 2012). Biçimsel olmayan iletişim kanallarına şunlar örnek gösterilebilir (Papa, Daniels ve Spiker, 2008):

- Örgüt içindeki gruplaşmalar,
- Farklı bölümlerde bulunan kişiler arasında kurulan ilişki ağı,
- İletişimde iki tarafı birbirine bağlayan kişiler (laf taşıyan kişiler),
- Aralıklarla çalışanların arasına katılıp onlarla yapılan sohbetler,
- Dedikodu ve söylentiler.

Örgüt içinde işgörenler, kendilerinin iyi anlaştığı ve kendileriyle ortak değerlere sahip kişilerle iletişim süreci başlatır ve süreç bittiğinde ise biçimsel olmayan kanallar yoluyla iletişim kurmaya devam ederler (Erdoğan, 1994). Bununla beraber örgütte işgörenler görevlerini yerine getirirken bazen isteyerek bazen de istemeyerek işittikleri bilgileri bir kişiden başka bir kişiye aktarırlar. Örgüt bir sosyal ortam olduğundan işgörenlerin ihtiyaçlarını karşılamaları için örgütte sohbet ortamları oluşmakta olup bu

ortamlarda konuşulan konular bazen iş ile ilgili olabileceği gibi bazen de işle ilgili olmayabilir (Bektaş, 2014).

Dünyanın en eski medyası olarak kabul edilen dedikodu, iletişim sürecinin biçimsel olmayan türlerinden biridir (Kapferer, 1992). Dedikodu, günlük hayatımızda onu duyduğumuzda bazen hoşumuza giden bazen de hoşumuza gitmeyen sosyal iletişim şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Birey olarak taşıdığımız düşünce ve inançlarımız kulaktan kulağa dedikodular yoluyla aktarılır. Buna göre dedikodu kişiler arası iletişimin doğal bir sonucu olarak görülebilir (Solmaz, 2004). Dedikodu, geçmişten günümüze olumsuz olarak görülen kavramlardan biri olmuştur.

Dedikodu kelimesi, etimolojik olarak "dedi" ve "koydu" kelimelerinden oluşmaktadır (Gülensoy, 2007) ve Türk Dil Kurumu [TDK] (2020) Sözlüğünde "*başkalarını çekiştirmek ve kinamak üzere yapılan konuşma*" şeklinde tanımlanmaktadır. Örgütsel anlamda dedikodunun sahip olduğu önem ilk kez 1993 yılında Noon ve Delbridge (1993) tarafından açıklanmıştır. Kurland ve Pelled (2000) dedikoduyu "*örgütlerde birkaç kişi tarafından, ortamda bulunmayan kişilerle ilgili informal ve değerlendirme içeren söylemler*" ve "*kişiler ile ilgili değer atfeden bilgilerin aktarımı*" şeklinde tanımlamıştır.

Dedikodular, biçimsel iletişimden daha hızlı yayılma gücüne sahiptir (Kapferer, 1992) ve olumlu veya olumsuz olabileceği gibi doğru veya yanlış da olabilir (DiFonzo ve Bordia, 2007). Dedikoduların ortaya çıkmasında bazı önemli etkenler vardır. Bu etkenlerin başında; yetersiz bilgilendirme, çelişkiler, adalet ve güvenin olmaması gelmektedir. Bununla birlikte dedikodular, yönetimin kasten yıpratılması niyeti, hesaplaşma duygusu ve örgüt içerisindeki aşırı boş zamanların var olmasından kaynaklanabilir (Usta, Kaya ve Özyurt, 2018). Kapferer'e (1992) göre dedikodu yapmak herhangi bir puzzle'ın parçalarını birleştirmek gibidir. Puzzle'ın parçaları eksik değilse dedikodu daha gerçekçi olarak algılanırken parçalar ne kadar eksikse grup elemanları o kadar çok yorum yapar.

Dedikodu genelde olumsuz olarak algılsa da çalışanların sosyal doyum elde etmesi, örgütsel iletişimin güçlendirilmesi, grup değerlerinin korunmasını sağlayarak grup birlikteliğine katkıda bulunması gibi olumlu yanlarının olduğu da kabul edilmektedir (Davis, 1981). Örgütsel dedikoduların kurumsal boyuttaki zararları ise şu şekilde sıralanabilir (Usta, Kaya ve Özyurt, 2018):

- Örgüt içi dedikodular yanlış anlaşılmalara neden olabilir.
- Örgütsel verimi düşürür.
- Örgütsel güvenin azalması neden olur.
- Örgüt kimliğine zarar verebilir.
- Belirsizlik arttıkça örgütsel kargaşa ortamı oluşur.
- Çalışanlar arasında gruplaşmalara neden olur.
- Örgütteki sağlıklı iletişime zarar verir.
- Çalışanların performansını olumsuz yönde etkiler.
- Eğer önlenemezse örgütün çöküşüne zemin hazırlayabilir.

Söylentiler, güncel olaylar hakkında genel olarak doğrulanmamış bilgi şeklinde tanımlanabilir. Söylentiler, insanların kendilerinin doğrudan içinde bulunmadıkları durumu ifade eder (DiFonzo, Bordia ve Rosnow, 1994). Dedikodular genellikle söylentilerle aynı olarak değerlendirilse de dedikoduların ve söylentilerin birbirinden işlevsel açıdan farklı yönleri bulunmaktadır (Mills, 2010). Söylentilerle dedikoduları birbirinden ayıran özelliklerden birisi, söylentilerin belirsiz durumların anlaşılmasına ya da tehditlere uyum

sağlamaya yardım ederken dedikoduların sosyal ağların oluşumunu sağlamasıdır (DiFonzo ve Bordia, 2007). Ayrıca söylentiler bilgiyi yayarken dedikodular sosyal kontrolü sağlar (Solmaz, 2003). Söylentileri dedikodulardan ayıran bir diğer fark ise içerikle ilgilidir. Dedikoduların içeriği insanla ilişkiliyken söylentilerin içeriği her zaman insanla ilişkili olmayabilir (Berkos, 2003). Tebbutt ve Marchington (1997) söylentinin dedikoduya göre daha kamusal ve daha yaygın olduğunu belirtmektedir.

Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri için de etkili bir iletişim, tüm yönetim faaliyetleri için önemlidir (Tutar, 2003). Çünkü okulda eğitim ve öğretim, iletişim yoluyla gerçekleşmektedir. Bu yüzden okulda yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer kişiler arasındaki iletişimin güçlü olması gerekir (Bolat, 1996). Okullarda etkili iletişim kurmanın yolu da, sözlü ve sözsüz iletişimin kalitesine bağlıdır. Örgüt içi etkili iletişim, okullarda eğitsel hedeflere ulaşmada önemli rol oynamakla birlikte, okulun çevresi ile olan etkileşimini de olumlu yönde etkilemektedir (Dağ, 2014).

Dedikoduların bütün örgütlerde var olduğu inkâr edilememektedir (Michelson, van Irterson ve Waddington, 2010). Örgütsel bir yapı olarak eğitim örgütleri, insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı ortamlardır (Bush, 2003). Çalışma ortamında dedikodular iki alan içerisinde kendisine yer bulmaktadır. Bunlardan birincisi iş alanındaki arkadaşlarının becerileri, fedakârlıkları, görev alanı, gayretli oluşu, etik olan veya olmayan davranışları, iş tecrübesi gibi çalışma hayatını ilgilendiren konularla ilgiliyken ikincisi ise iş ile ilgisi olmayan çalışma arkadaşlarının özel yaşamları (sağlık durumu, maddi durum, aile yapısı vb.) hakkında olmaktadır (Kuo, Chang, Quinton, Lu ve Lee, 2015; Şantaş, Akbolat ve Sağlam, 2019). İnfomal iletişimin en etkili araçlarından olan dedikodu ve söylenti okullardaki eğitsel, örgütsel ve yönetsel süreçleri etkileyen önemli iletişim türlerinden biridir (Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak, 2018). Dedikoduların, örgütte çalışanlar arasında ilişkileri bozarak işten ayrılmaların artmasına neden olduğu, işgörenlerin moral ve verimini düşürdüğü söylenebilir (Usta, Kaya ve Özyurt, 2018). Öte yandan dedikoduların; örgütlerde grup değerlerinin korunmasını ve devamlılığını sağlaması, örgütte bütünsel iletişimi güçlendirmesi, örgüt içinde gruplar arasında sosyal kontrol mekanizması olarak işlev gördüğü belirtilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013). Örgüt içi dedikoduların eğitim örgütlerine fayda mı yoksa zarar mı getireceği önemli bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır (Michelson ve Mouly, 2004). Özellikle okul yöneticilerinin, okulun amaçlarının gerçekleştirebilmesi için iletişimi etkili bir şekilde yönetebilmesi ve dedikodunun örgüte ne tür sonuçlar getireceğini bilmeleri gerekir (Levent ve Türkmenoğlu, 2019). Literatür incelendiğinde örgütsel dedikodu ve söylenti yönetimine ilişkin yapılan az sayıda çalışma olduğu ve bu çalışmaların daha çok eğitim alanı dışında yapıldığı görülmüştür. Ayrıca bu konuda karma yöntemle yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, okullarda dedikodu ve söylentinin nedenleri ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar; a) cinsiyet, b) medeni durum, c) öğrenim düzeyi, d) gelir durumu, e) yaş, f) okulda çalışma süresi, g) mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin okullarda dedikodunun nedenleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin okullarda dedikodunun etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın verileri, nicel ve nitel araştırmanın birlikte kullanıldığı karma yöntemle elde edilmiştir. Karma yöntem; araştırmacıların veri topladığı, analiz yaptığı ve yapılan çalışmada nitel ve nicel yöntemleri kullanarak çıkarım ve bulgular elde ettiği araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada nicel sonuçlara açıklama getirebilmek amacıyla karma yöntem içerisinde yer alan açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır (Creswell, 2009). Bu çalışmada açıklayıcı ardışık desen doğrultusunda önce nicel veriler toplanmış daha sonra nicel verileri açıklamak amacıyla nitel veriler toplanmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2011).

Araştırmanın nicel kısmında, bağımsız değişkenler ile ölçeğin boyutları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2005). Araştırmanın nitel kısmı, fenomenoloji desende tasarlanmıştır. Fenomenoloji, bireyin bir fenomenle ilgili bilinçli bir deneyimini betimlemesini içerir. Fenomenoloji deseni, insanların bireysel olarak ya da grupla yaşadıkları deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını, algıladıklarını ve zihinlerine nasıl transfer ettiklerini araştırır (Patton, 2001).

Çalışma Grubu: Araştırmanın evreni, İstanbul ili Esenyurt ilçesindeki devlet okullarında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel bölümünün örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde İstanbul ili Esenyurt ilçesinde bulunan ve basit tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 7 devlet okulu ve bu okullarda görev yapan 301 öğretmen oluşmuştur. Örneklem sayısı, %95 güven aralığı ve %5 hata payı dikkate alınarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%	Gelir Durumu	n	%
Kadın	218	72,4	Yetmiyor	85	28,2
Erkek	83	27,6	Ancak yetiyor	166	55,1
Toplam	301	100,0	Fazlasıyla yetiyor	48	15,9
			Toplam	299	99,2
Medeni Durum	n	%	Okulda Çalışma Süresi	n	%
Bekâr	178	59,1	1 yıldan az	47	15,6
Evli	123	40,9	1-5 yıl	141	46,8
Toplam	301	100	6-10 yıl	78	25,9
Öğrenim Düzeyi	n	%	11-15 yıl	23	7,6
Lisans	284	94,4	16-21 yıl	7	2,3
Yüksek lisans	17	5,6	21 ve üstü	3	1
Toplam	301	100	Toplam	299	99,2
Yaş	n	%	Mesleki Kıdem	n	%
24 ve altı	52	17,3	1 yıldan az	84	27,9
25-29 yaş	134	44,5	1-5 yıl	152	50,5
30-34 yaş	71	23,7	6-10 yıl	56	18,6
35-39 yaş	22	7,3	11-15 yıl	6	2
40-44 yaş	16	5,3	16-21 yıl	0	0
45 ve üstü	5	1,7	21 ve üstü	3	1
Toplam	300	99,7	Toplam	301	100

Araştırmanın nitel kısmının çalışma grubu ise yine aynı il ve ilçedeki devlet okullarında görev yapan 30 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme

yoluyla toplam 6 okuldan ve her okuldan 5 öğretmen olacak şekilde seçilmiştir. Amaçlı örnekleme; araştırmalarda belirli nesneler, kişiler veya durumlara göre yapılan örnekleme çeşididir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Nitel çalışma grubundaki katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubuna Alınan Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Özellik	n	Özellik	n
Medeni Durum		Branş	
Evli	15	İngilizce öğretmeni	1
Bekâr	15	Sınıf öğretmeni	1
Yaş		Matematik öğretmeni	7
25-29	10	Türkçe öğretmeni	6
30-34	10	Bilişim T. öğretmeni	1
35-39	6	Sosyal B. öğretmeni	4
40 ve üzeri	4	Fen Bilimleri öğretmeni	4
Hizmet Süresi		Din K. ve Ah. Bil. öğretmeni	2
1-5 yıl	10	Diğer branşlar	4
6-10 yıl	11	Öğrenim	
11-15 yıl	5	Lisans	29
16-21 yıl	4	Düzeyi	
		Yüksek lisans	1

Veri Toplama Araçları: Araştırmacının nicel verileri, gerekli izinler alınarak Eşkin Bacaksız ve Yıldırım (2019) tarafından geliştirilen “Dedikodu ve Söylenti Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçek, daha önce güvenilirliği kanıtlanmış 61 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin dört alt boyutu olup bunlardan tanılama boyutu güvenilir, diğer boyutlar yüksek derecede güvenilir bulunmuştur. Ölçek değerlendirilirken toplam puan değil tek tek alt boyutları ele alınmıştır. Analizler sonucunda ölçek kapsam geçerlik indeksi .83 -100, madde toplam puan korelasyonları .39 -.83, alt boyutların iç tutarlılık katsayıları .77 -.90 ve faktör yükleri .30 -.84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci bölümündeki “bireysel özellikler, mesleki özellikler ve öğretmenlerin dedikodu ve söylentilerle ilgili görüşleri”, ikinci bölümündeki “tanılama, nedenler, etkilenme ve tepkiler” alt boyutları aynı anda katılımcılara uygulanmıştır.

Araştırmacının nitel verileri, “Kişisel Bilgi Formu” ve beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken önce araştırmacının amacına uygun olarak literatür taraması yapılmış, sonra alan uzmanı iki akademisyenden görüş alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda verilmiştir:

1. Sizce dedikodu nedir? Dedikodu denilince ne anlıyorsunuz?
2. Sizce okul içinde en çok dedikodusu yapılan grup kimlerden oluşmaktadır?
3. Sizce okulda yapılan dedikodular daha çok hangi konularda yapılıyor?
4. Sizce okullarda dedikodunun ne tür sonuçları oluyor?
5. Okulda dedikodunun zararlarını önlemek için sizce neler yapılmalıdır?

Verilerin Toplanması: Araştırmacının nicel kısmında veri toplama araçlarının katılımcı öğretmenlere verilmesi ve geri toplanması, Ocak 2019 tarihinde bir haftalık zaman zarfı içerisinde gerçekleşmiştir. Araştırmacının nitel kısmında ise öncelikle okullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinden gerekli izinler alınmış, okul yöneticilerinin izin verdiği okullarda araştırma için gönüllü olan öğretmenlerle uygun ortam ve zamanda görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle görüşmelere başlamadan önce araştırmacının amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca yapılan görüşmede öğretmenlere onların isimlerinin ve bilgilerinin gizliliğine önem verildiği toplanacak verilerin sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağı

ifade edilmiştir. Görüşmeler, 30 ile 40 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmeler yazıya aktarılmıştır.

Verilerin Analizi: Araştırmanın nicel kısmında kullanılan ölçeğin birinci bölümünü oluşturan bireysel ve mesleki özellikler ile öğretmenlerin dedikodu ve söylentilerle ilgili görüşlerini içeren maddeler kodlanırken ilk madde 1, ikincisi 2, üçüncüsü 3 vs. şeklinde kodlanmıştır. Ölçeğin ikinci bölümünü oluşturan tanılama, nedenler, etkilenme ve tepkiler alt boyutları “Kesinlikle Katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2, Kararsızım=3, Katılıyorum=4 ve Kesinlikle Katılıyorum=5” olacak şekilde beşli Likert ölçeğine göre kodlanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel veriler, SPSS 25 programı kullanılarak bağımsız gruplar t-testi ve varyans analizi ile çözümlenmiştir. ANOVA sonuçlarında anlamlı fark bulunması durumunda bu anlamlı farkın kaynağını tespit etmek için çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testleri kullanılmıştır. Bu testler belirlenirken; grup varyanslarının eşit olduğu varsayımı karşılandığı durumlarda çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi, grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise Games Howell testi tercih edilmiştir.

Nitel verilerin toplanmasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında, önce literatür incelenmiş daha sonra belirlenen sorular eğitim yönetimi alanında uzman iki öğretim üyesine sunulmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Görüşmeler önceden izinler alınarak okullarda öğretmenlerle yüz yüze gönüllülük esasına dayalı uygun ortam ve zamanda yapılmıştır. Araştırmada nitel veriler çözümlenirken içerik analizi yöntemi kullanılmış olup dört aşamada çözümleme yoluna gidilmiştir. Sırayla önce veriler kodlanmış ardından bu veriler için temalar belirlenmiş ve bu temaların düzenlenmesi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada okullarda görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre ifadelerin benzerliğine göre gruplar oluşturulmuş ve görüşme yapılan her öğretmene bir kod numarası verilmiştir. Daha sonra veriler sayısallaştırılmış ve frekans değerlerine göre tekrardan gruplara ayrılmış ve alt temalar kodlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için araştırmacılar dışında bir uzman tarafından ayrıca analiz edilmiştir. Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülüne göre %70’in üzerinde görüş birliğine varılarak güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin okullarda dedikodunun nedenleri ve etkilerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular iki bölümde sunulmuştur. Birinci bölümde nicel bulgular, ikinci bölümde ise nitel bulgulara yer verilmiştir.

1. Nicel Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda verilerin normal dağıldığı saptanmıştır ($p>.05$). Öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3’te görüldüğü üzere tanılama, nedenler, etkilenme ve tepkiler alt boyutlar bakımından cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin tutum puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 3. Cinsiyete göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Tanılama	Kadın	218	2,86	,75	299	1,013	.898
	Erkek	83	2,76	,77			
Nedenler	Kadın	218	2,06	,61	299	1,345	.898
	Erkek	83	1,96	,60			
Etkilenme	Kadın	218	2,82	,77	299	-.550	.103
	Erkek	83	2,87	,86			
Tepkiler	Kadın	218	2,18	,57	299	.962	.857
	Erkek	83	2,11	,58			

Medeni durum değişkenine göre verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda verilerin normal dağıldığı saptanmıştır ($p>.05$). Öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Medeni duruma göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının t testi sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Tanılama	Bekâr	174	2,82	,75	295	-.243	.94
	Evli	123	2,85	,77			
Nedenler	Bekâr	174	2,06	,62	295	1,317	.159
	Evli	123	1,97	,55			
Etkilenme	Bekâr	174	2,88	,80	295	1,218	.734
	Evli	123	2,76	,77			
Tepkiler	Bekâr	174	2,18	,59	295	.779	.082
	Evli	123	2,12	,52			

Tablo 4'te görüldüğü gibi medeni duruma göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanları arasında hiçbir boyutta anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Öğrenim düzeyi değişkenine göre verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda verilerin normal dağıldığı saptanmıştır ($p>.05$). Öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrenim düzeyine göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının t testi sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Tanılama	Lisans	284	2,84	,75	299	.62	.221
	Yüksek lisans	17	2,72	,87			
Nedenler	Lisans	284	2,04	,61	299	1,022	.198
	Yüksek lisans	17	1,89	,49			
Etkilenme	Lisans	284	2,84	,79	299	1,157	.756
	Yüksek lisans	17	2,61	,78			
Tepkiler	Lisans	284	2,17	,58	299	.699	.718
	Yüksek lisans	17	2,07	,58			

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrenim düzeyine göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanları arasında hiçbir boyutta anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Yaş değişkenine göre verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda verilerin normal dağıldığı saptanmıştır ($p>.05$). Öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının yaş değişkenine göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
Tanılama	24 ve altı	52	2,74	,906
	25-29	134	2,88	,696
	30-34	71	2,83	,715
	35-39	22	2,49	,801
	40-44	16	3,25	,616
	45 ve üstü	5	3,00	1,27
	Toplam	300	2,03	0,61
Nedenler	24 ve altı	52	2,03	,578
	25-29	134	2,01	,623
	30-34	71	1,94	,530
	35-39	22	2,13	,758
	40-44	16	2,32	,534
	45 ve üstü	5	2,60	1,033
	Toplam	300	2,83	0,76
Etkilenme	24 ve altı	52	2,74	,940
	25-29	134	2,87	,759
	30-34	71	2,82	,784
	35-39	22	2,70	,785
	40-44	16	2,86	,706
	45 ve üstü	5	3,35	,722
	Toplam	300	2,83	,797
Tepkiler	24 ve altı	52	2,09	,600
	25-29	134	2,16	,569
	30-34	71	2,15	,557
	35-39	22	2,18	,561
	40-44	16	2,27	,525
	45 ve üstü	5	2,85	1,020
	Toplam	300	2,16	,581

Tablo 6’da görüldüğü üzere yaş değişkenine göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ortalamaları; tanılama boyutunda öğretmenlerin görüş ortalamaları 2.49 ile 3.00 arasında, nedenler boyutunda 1.94 ile 2.60 arasında, etkilenme boyutunda 2.70 ile 3.35 arasında ve tepkiler boyutunda 2.09 ile 2.85 arasında değişmektedir. Bu ortalama farklılıklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Yaşa göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ANOVA sonuçları

Boyutlar	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Tanılama	G. arası	6,202	5	1,240	2,172	,057
	G. içi	167,881	294	,571		
	Toplam	174,083	299			
Nedenler	G. arası	3,736	5	,747	2,012	,077
	G. içi	109,172	294	,371		
	Toplam	112,908	299			
Etkilenme	G. arası	2,455	5	,491	,770	,572
	G. içi	187,558	294	,638		
	Toplam	190,013	299			
Tepkiler	G. arası	2,843	5	,569	1,701	,134
	G. içi	98,280	294	,334		
	Toplam	101,123	299			

Tablo 7’de görüldüğü yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Gelir durumuna göre verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda verilerin normal dağıldığı saptanmıştır ($p > .05$).

Gelir durumuna göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Gelir durumuna göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Tanılama	Yetiyor	85	2,94	,654
	Ancak yetiyor	166	2,88	,764
	Fazlasıyla yetiyor	48	2,51	,843
	Toplam	299	2,84	,760
Nedenler	Yetiyor	85	2,17	,616
	Ancak yetiyor	166	2,05	,623
	Fazlasıyla yetiyor	48	1,74	,484
	Toplam	299	2,03	,615
Etkilenme	Yetiyor	85	2,95	,671
	Ancak yetiyor	166	2,86	,816
	Fazlasıyla yetiyor	48	2,52	,840
	Toplam	299	2,83	,792
Tepkiler	Yetiyor	85	2,25	,565
	Ancak yetiyor	166	2,16	,590
	Fazlasıyla yetiyor	48	2,04	,561
	Toplam	299	2,16	,581

Tablo 8’de görüldüğü gibi gelir durumu değişkenine göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ortalamaları; tanılama boyutunda öğretmenlerin görüş ortalamaları 2,51 ile 2,94 arasında, nedenler boyutunda 1,74 ile 2,17 arasında, etkilenme boyutunda 2,52 ile 2,95 arasında ve tepkiler boyutunda 2,04 ile 2,25 arasında değişmektedir. Bu ortalama farklılıklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Gelir durumuna göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Boyutlar	Var. K.	KT	SD	KO	F	p
Tanılama	G. arası	6,317	2	3,159		
	G. içi	165,815	296	,560	5,638	,01
	Toplam	172,132	298			
Nedenler	G. arası	5,632	2	2,816		
	G. içi	107,174	296	,362	7,777	,001
	Toplam	112,806	298			
Etkilenme	G. arası	6,056	2	3,028		
	G. içi	181,140	296	,612	4,948	,008
	Toplam	187,196	298			
Tepkiler	G. arası	1,413	2	,707		
	G. içi	99,196	296	,335	2,109	,123
	Toplam	100,609	298			

Tablo 9’da görüldüğü gibi gelir durumuna göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanları arasında tanılama, nedenler ve etkilenme boyutlarında anlamlı bir fark saptanmıştır ($p < .05$). Anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma analizi testi (Tukey) ve Games Howell testi sonucuna göre tanılama, nedenler ve etkilenme boyutunda farkın kaynağı gelir durumu “Fazlasıyla yetiyor” şeklinde cevap veren öğretmenler ile diğer öğretmenler arasındaki görüşlerden kaynaklanmaktadır.

Mesleki kıdem değişkenine göre verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda verilerin normal dağıldığı görülmüştür ($p > .05$). Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Yıl	N	$\bar{X}$	SS
Tanılama	1 yıldan az	84	3,09	,662
	1-5	152	2,78	,742
	6-10	56	2,69	,808
	11-15	6	1,84	,755
	21 yıl üstü	3	3,12	1,151
	Toplam	301	2,83	,761
Nedenler	1 yıldan az	84	2,19	,587
	1-5	152	2,03	,594
	6-10	56	1,84	,664
	11-15	6	1,74	,631
	21 yıl üstü	3	2,18	,139
	Toplam	301	2,03	,613
Etkilenme	1 yıldan az	84	3,04	,719
	1-5	152	2,81	,796
	6-10	56	2,62	,852
	11-15	6	2,37	,813
	21 yıl üstü	3	3,00	,384
	Toplam	301	2,83	,795
Tepkiler	1 yıldan az	84	2,24	,548
	1-5	152	2,15	,559
	6-10	56	2,09	,686
	11-15	6	1,85	,471
	21 yıl üstü	3	2,61	,164
	Toplam	301	2,16	,581

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ortalamaları; tanılama boyutunda öğretmenlerin görüş ortalamaları 1.84 ile 3.12 arasında, nedenler boyutunda 1.74 ile 2.19 arasında, etkilene boyutunda 2.37 ile 3.04 arasında ve tepkiler boyutunda 1.85 ile 2.61 arasında değişmektedir. Bu ortalama farklılıklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ANOVA sonuçları

Boyutlar	Var. K.	KT	SD	KO	F	p
Tanılama	G. arası	13,050	4	3,263	5,994	,000
	G. içi	161,119	296	,544		
	Toplam	174,169	300			
Nedenler	G. arası	4,632	4	1,158	3,164	,014
	G. içi	108,341	296	,366		
	Toplam	112,973	300			
Etkilenme	G. arası	7,659	4	1,915	3,107	,016
	G. içi	182,403	296	,616		
	Toplam	190,062	300			
Tepkiler	G. arası	2,053	4	,513	1,531	,193
	G. içi	99,216	296	,335		
	Toplam	101,269	300			

Tablo 11'de görüldüğü üzere anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma analizi testi (Tukey) sonucuna göre tanılama boyutunda fark meslekte toplam çalışma süresi 1

yıldan az olan öğretmenlerle görev süresi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenler ile görev süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerden, nedenler boyutunda fark meslekte toplam çalışma süresi 1 yıldan az olan öğretmenler ile görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerden ve etkilenme boyutunda ise fark meslekte toplam çalışma süresi 1 yıldan az öğretmenler ile görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır.

Tablo 12. Okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Yıl	N	$\bar{X}$	SS
Tanılama	1 yıldan az	47	3,02	,785
	1-5	141	2,88	,713
	6-10	78	2,73	,739
	11-15	23	2,47	,927
	16-20	7	3,14	,772
	21 yıl üstü	3	3,12	1,15
	Toplam	299	2,84	,763
Nedenler	1 yıldan az	47	2,17	,572
	1-5	141	2,08	,646
	6-10	78	1,86	,494
	11-15	23	1,98	,795
	16-20	7	2,23	,622
	21 yıl üstü	3	2,18	,139
	Toplam	299	2,04	,614
Etkilenme	1 yıldan az	47	2,87	,825
	1-5	141	2,94	,772
	6-10	78	2,69	,812
	11-15	23	2,53	,825
	16-20	7	2,71	,754
	21 yıl üstü	3	3,00	,384
	Toplam	299	2,83	,798
Tepkiler	1 yıldan az	47	2,21	,538
	1-5	141	2,20	,586
	6-10	78	2,06	,545
	11-15	23	2,14	,795
	16-20	7	2,13	,400
	21 yıl üstü	3	2,61	,164
	Toplam	299	2,16	,582

Okuldaki çalışma süresine göre verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda verilerin normal dağıldığı görülmüştür ($p > .05$). Okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okulda toplam çalışma süresi değişkenine göre dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ortalamaları; tanılama boyutunda 2.73 ile 3.14 arasında, nedenler boyutunda 1.86 ile 2.23 arasında, etkilenme boyutunda 2.53 ile 3.00 arasında ve tepkiler boyutunda 2.13 ile 2.61 arasında değişmektedir. Bu ortalama farklılıklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13’te görüldüğü gibi anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma analizi testi (Tukey) ve Games Howell testi sonucuna göre tanılama boyutunda farkın kaynağı okulda toplam çalışma süresi 1 yıldan az olan öğretmenlerle görev süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerden ve nedenler boyutunda ise farkın kaynağı okulda toplam çalışma süresi 1 yıldan az olan öğretmenlerle görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır.

Tablo 13. Okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ANOVA sonuçları

Boyutlar	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Tanılama	G. arası	6,684	5	1,337	2,346	,041
	G. içi	166,936	293	,570		
	Toplam	173,620	298			
Nedenler	G. arası	3,875	5	,775	2,087	,036
	G. içi	108,802	293	,371		
	Toplam	112,677	298			
Etkilenme	G. arası	5,593	5	1,119	1,777	,117
	G. içi	184,422	293	,629		
	Toplam	190,014	298			
Tepkiler	G. arası	1,779	5	,356	1,050	,388
	G. içi	99,256	293	,339		
	Toplam	101,035	298			

Okuldaki dedikodu yapan grupların özelliklerine göre verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda verilerin normal dağıldığı görülmüştür ($p > .05$). Okulda dedikodu yapan grupların özelliklerine göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Okulda dedikodu yapan grupların özelliklerine göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Özellik	N	$\bar{X}$	Ss
Tanılama	Kendini beğenmiş	193	2,77	,809
	Şüpheli	74	2,95	,677
	İçedönük	23	2,93	,684
	Toplam	290	2,83	,770
Nedenler	Kendini beğenmiş	193	2,01	,614
	Şüpheli	74	1,94	,539
	İçedönük	23	2,40	,737
	Toplam	290	2,03	,615
Etkilenme	Kendini beğenmiş	193	2,71	,783
	Şüpheli	74	2,98	,690
	İçedönük	23	3,22	,993
	Toplam	290	2,82	,794
Tepkiler	Kendini beğenmiş	193	2,12	,543
	Şüpheli	74	2,14	,594
	İçedönük	23	2,48	,687
	Toplam	290	2,15	,575

Tablo 14'te görüldüğü gibi öğretmenlerin okulda dedikodu yapan grupların özelliklerine göre dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ortalamaları; tanılama boyutunda öğretmenlerin görüş ortalamaları 2.77 ile 2.95 arasında, nedenler boyutunda 1.94 ile 2.40 arasında, etkilene boyutunda 2.71 ile 3.22 arasında ve tepkiler boyutunda 2.12 ile 2.48 arasında değişmektedir. Bu ortalama farklılıklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15'te görüldüğü gibi anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma analizi testi (Tukey) ve Games Howell testi sonucuna göre etkilene boyutunda farkın kaynağı "kendini beğenmiş" olarak görülen öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında, nedenler boyutunda farkın kaynağı "içe dönük" olarak görülen öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında, tepkiler boyutunda farkın kaynağı ise "içe dönük" olarak görülen öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 15. Okulda dedikoduyu yapan grupların özelliklerine göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ANOVA sonuçları

Boyutlar	Var. K.	KT	SD	KO	F	p
Tanılama	G. arası	1,866	2	,933	1,577	,182
	G. içi	169,742	287	,591		
	Toplam	171,608	289			
Nedenler	G. arası	3,864	2	1,932	5,251	,006
	G. içi	105,584	287	,368		
	Toplam	109,447	289			
Etkilenme	G. arası	7,844	2	3,922	6,454	,002
	G. içi	174,395	287	,608		
	Toplam	182,239	289			
Tepkiler	G. arası	2,588	2	1,294	3,995	,019
	G. içi	92,968	287	,324		
	Toplam	95,556	289			

Okuldaki dedikoduyu en çok yapan grup değişkenine göre verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda verilerin normal dağıldığı saptanmıştır ($p > .05$). Okulda dedikoduyu en çok yapan gruba göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Okulda dedikoduyu en çok yapan gruba göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
Tanılama	Hizmetliler	38	2,80	,61
	Memurlar	19	1,84	,72
	Öğretmenler	149	2,78	,82
	Müdür yardımcılar	12	2,62	,59
	Veliler	73	3,10	,60
	Müdür	6	3,0	,93
	Toplam	297	2,80	,78
Nedenler	Hizmetliler	38	1,95	,61
	Memurlar	19	1,44	,30
	Öğretmenler	149	1,99	,62
	Müdür yardımcılar	12	1,96	,50
	Veliler	73	2,14	,53
	Müdür	6	2,47	,78
	Toplam	297	2,0	,60
Etkilenme	Hizmetliler	38	2,73	,64
	Memurlar	19	1,79	,65
	Öğretmenler	149	2,81	,80
	Müdür yardımcılar	12	2,76	,70
	Veliler	73	2,93	,67
	Müdür	6	3,20	,50
	Toplam	297	2,77	,77
Tepkiler	Hizmetliler	38	1,95	,61
	Memurlar	19	1,84	,51
	Öğretmenler	149	2,10	,58
	Müdür yardımcılar	12	2,08	,49
	Veliler	73	2,17	,52
	Müdür	6	2,82	,81
	Toplam	297	2,14	,57

Tablo 16'da görüldüğü gibi okulda dedikoduyu en çok yapan grup değişkenine göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ortalama ve standart sapma sonuçları; tanılama boyutunda 1.84 ile 3.10 arasında, nedenler boyutunda 1.44 ile 2.47 arasında, etkilenme boyutunda 1.79 ile 3.20 arasında ve tepkiler boyutunda 1.84 ile 2.82 arasında değişmektedir. Bu ortalama farklılıklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin dedikoduyu en çok yapan gruba göre dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanlarının ANOVA sonuçları

Boyutlar	Var. K.	KT	SD	KO	F	p
Tanılama	G. arası	24,734	5	4,947	9,403	,000
	G. içi	137,302	261	,526		
	Toplam	162,036	266			
Nedenler	G. arası	8,767	5	1,753	5,219	,000
	G. içi	87,694	261	,336		
	Toplam	96,461	266			
Etkilenme	G. arası	21,513	5	4,303	8,079	,000
	G. içi	138,989	261	,533		
	Toplam	160,501	266			
Tepkiler	G. arası	5,443	5	1,089	3,462	,005
	G. içi	82,066	261	,314		
	Toplam	87,508	266			

Tablo 17’de görüldüğü üzere anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma analizi testi (Tukey) ve Games Howell testi sonucuna göre tanılama boyutunda farkın kaynağı memurlar ile müdür hariç diğer tüm gruplar arasında, nedenler boyutunda farkın kaynağı memurlar ile müdür yardımcılar hariç diğer tüm gruplar arasında, etkilenme boyutunda ise farkın kaynağı memurlar ile diğer tüm gruplar arasında, tepkiler boyutunda ise farkın kaynağı müdürler ile öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir.

2. Nitel Bulgular

Okullarda dedikodunun ne anlama geldiğine ilişkin katılımcı öğretmen görüşleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin dedikodunun tanımına ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	f
Dedikodunun tanımı	Başkasının arkasından konuşmak	18
	Kişiler arası bilgi paylaşımı	10
	Asılsız bilgilerin kulaktan kulağa iletilmesi	2

Tablo 18’de katılımcıların dedikodunun ne anlama geldiğine ilişkin görüşlerinde en çok frekansa sahip olanı “Başkasının arkasından konuşmak” olduğu görülmektedir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“İnsanların kendi eksikliklerini, hatalarını göz ardı edip başkalarının kusurlarını, yanlışlarını görmeye çalışıp onların yüzüne karşı söylemek cesaretinde bulunmayıp onun olmadığı ortamlarda konuşmaktır.” (K17)

“Bir kişi hakkında birden fazla kişinin olumlu ya da olumsuz durumları yorumlayarak kişinin kendisinin olmadığı bir ortamda anlatmasıdır. Genelde olumsuz olarak yapılır. Dedikodusu yapılan kişi rencide edildiğinde tepki yoğun olabilir.” (K14)

“Dedikodu, başkasının hakkında konuşmak demektir. Diğer bir deyişle dedikodu ‘gıybet’tir.” (K30)

Katılımcı öğretmenlerin okullarda dedikodusu en çok yapılan gruplar hakkındaki görüşleri Tablo 19’da verilmiştir.



Tablo 19. Öğretmenlerin dedikodusu en çok yapılan gruplar hakkındaki görüşleri

Tema	Alt Tema	f
Okulda en çok dedikodu yapılan grup	Öğretmenler	20
	Okul idaresi	8
	Veliler	2

Tablo 19’da görüldüğü üzere katılımcılar, okul içinde en fazla dedikodusu yapılan grubun “öğretmenler” olduğunu belirtmektedir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Bunları öğretmen, idareci ve diğer personel olarak gruplandırmak yanlıştır. Gruplar daha çok samimiyet durumuna göre oluşur. Bazen de çok sık yalnız kalan kişiler bu grubu oluşturur. İdareci-öğretmen, öğretmen-personel, idareci-personel şeklinde olabilir.” (K12)

“İdareciler ve idare etmeye çalışan ya da öğretmenler daha çok dedikoduya maruz kalıyor.” (K21)

“Sayıca çok oldukları için öğretmenler hakkında daha çok dedikodu yapıldığına inanıyorum.” (K7)

Katılımcı öğretmenlerin okullarda yapılan dedikodunun nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Okullarda dedikodunun nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Alt Tema	f
Dedikodunun nedenleri	Kıskançlık (Çekememezlik)	20
	Can sıkıntısı	18
	Merak duygusu	17
	İnsanı mutlu etmesi	15
	Çok fazla uğraşın olmaması	13
	Ego tatmini	12
	İletişim eksikliği	9
	Bilgi eksikliği	8
	Alışkanlık	8
	Yüze söylenecek cesaretin olmaması	7
	Kendini yetersiz hissetmesi	5
	Kişisel çıkarlar	5
	İnsanın doğası gereği	4
	Sosyal gruplar	2
	Savunma mekanizması	2

Tablo 20’de öğretmenlerin dedikodunun nedenleri arasında frekansı en yüksek olan kodun “kıskançlık (çekememezlik)” olduğu görülmektedir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Toplu yaşamın olduğu yerlerde bireylerin kişisel çıkarları çatışabilirler. Bu çatışma ortamı beraberinde dedikoduya getirir. Toplumda olumlu dedikodu sayısı gitgide azalmıştır.” (K14)

“İçinde kalmasın! Muhabata söyleyecek kadar sağlam kişilikte değilsen başkası veya başkaları ile paylaşsın.” (K7)

“Bence bunun gerçek gerekçesi olmaması gerekir. İnsanlar gerekçeler bulmak için savunma mekanizmaları kullanırlar. Örnek vermek gerekirse de birilerinin az birilerinin çok çalışıyor gibi görünmesi verilebilir.” (K18)

“Başkasını eleştirmek gizliden gizliye kişiden kişiye ‘Ben daha üstünüm.’ hissi uyandırır.” (K27)



"Aslında öğretmenler bence dedikodu ve söylentiden uzak bir ortam arzulamıyorlar. Sadece bu döngünün içinde malzemenin kendisi olması durumundan hoşnut değillerdir. İnsanlar muhatap ile herhangi bir konuyu konuşmak yerine onun hakkında dedikodu yaparak zevk alıyorlar." (K30)

Okullarda dedikodunun öğretmenler üzerindeki etkisine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Okullarda dedikodunun öğretmenler üzerindeki etkisi

Tema	Alt Tema	f
Dedikodunun varlığında oluşabilecek hisler	Üzüntü duyma ve kırılma	23
	Stres	15
	Sinirlilik	12
	Kendini değersiz hissetme	12
	Mesleki yetersizlik	9
	Moral ve motivasyon eksikliği	7
	Dışlanmışlık	5
	Kıskanılmak	4
	Mesafe koyma	4

Tablo 21'de okullarda dedikodunun öğretmenler üzerindeki etkisinde frekansı en yüksek olan kodun "üzüntü duyma ve kırılma" olduğu görülmektedir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Kendilerini açıklama hissi ile birlikte stres, motivasyon düşmesi ve mesleki tükenmişlik görülebilir. Ayrıca kişiler kendilerini bir gruba ait hissetmezler." (K2)

"Hiç kimsenin dedikoduya maruz kaldığında kendisinin hoşnut hissedeceğini sanmıyorum." (K10)

"Öğretmenlerin bir şey hissedebilmesi için bu dedikodunun bir şekilde kendilerine ulaştırılması gerekir. Bu da başka bir dedikoduyu beraberinde getirmektedir." (K14)

"Dedikoduya maruz kalan herkes kendini kötü hisseder. Öğretmenlerde yetersizlik hissi uyanır." (K15)

"Dışlanmış, huzursuz ve samimiyezsiz bir ortamda çalıştıklarını hissedebilirler." (K17)

"Dedikodu her ne olursa olsun olumsuz duygular açığa çıkarır. Bu durumda insanı üzer ve gergin bir ruh haline sokar." (K27)

Okullarda dedikoduya maruz kalan öğretmenlerin nasıl bir yol izlediğine ilişkin görüşleri Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Okullarda dedikoduya maruz kalan öğretmenlerin tepkileri

Tema	Alt Tema	f
Dedikoduya yönelik tepkiler	Agresif tepkiler	20
	Ortamdan uzaklaşmak	19
	Dedikodu yapan kişinin dedikodusunu yapmak	12
	Dini öğretiler	12
	Görmezden gelmek	11
	Kişileri uyarmak	10
	Dedikoduyu yapan kişiyi uyarmak	9
	İletişimi güçlendirmek	9

Tablo 22'de okullarda dedikoduya maruz kalan öğretmenlerin en çok "agresif tepkiler" verdiği görülmektedir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:



"Kendi grup arkadaşıyla dedikodu yapan kişiye karşılık olarak dedikodusu yapılan kişi de dedikoduyu yapan kişinin hoşnut olmadığı ortamlarda onun dedikodusunu yaparak tepki verir." (K4)

"Aslında öğretmenlerde bu mekanizmanın bir parçasıdır. Kendileri de birilerini bu dedikoduya maruz bırakır fakat olayın ucu kendisine dokunduğunda veryansın eder." (K14)

"Ben ortamdaki uzaklaşmayı yalnızlaşmayı seçiyorum. Başkalarını bilemem." (K16)

"Aslında baktığımda önce çok sinirleniyordum. Sonuç olarak benim dedikodumu yapan öğretmen üniversite mezunu bazı şeyleri görmüş geçirmiş insanlardan oluşuyor. Benim asıl sinirliliğim buna. Sonra neyse diyorum Allah'ından bulsun. En sonunda da ortamdaki uzaklaşıp kendi iç dünyama dalıyorum." (K29)

Katılımcı öğretmenlerin dedikodunun konularına ilişkin görüşleri Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin dedikodu konuları hakkındaki görüşleri

Tema	Alt Tema	f
Okulda dedikodu konuları	Öğrenci davranışları	14
	Özel hayat	12
	Ekonomik durum	10

Tablo 23'te görüldüğü üzere katılımcılar, okulda en fazla "öğrenci davranışları" hakkında dedikodu yapıldığını belirtmiştir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Öğretmenlerin sınıf içindeki eksik öğretimleri ve disiplini sorgulayamamaları, idarecilerin çifte standart uyguladığı ya da öyle zannedilen durumlar." (K21)

"Dedikodu konuları genel olarak; mesleki konular, özel hayat ve ekonomik durumlar olarak sıralanabilir." (K7)

Katılımcı öğretmenlerin okullarda yapılan dedikodunun sonuçları hakkındaki görüşleri Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin dedikodunun sonuçları hakkındaki görüşleri

Tema	Alt Tema	f
Dedikodunun sonuçları	Gruplaşma	22
	Motivasyon düşüşü	20
	Mutsuzluk	18

Tablo 24'te görüldüğü üzere katılımcılar, dedikodunun okullarda en fazla "gruplaşmalara" neden olduğunu belirtmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Her ortamda dedikodu olumsuz sonuçlara yol açar. Okul içindeki dedikodu da insanlar arasındaki iletişime yansır, öğretmenin ders işlemesine yansır. Güvensizlik yaratır her şeyden önce." (K1)

"Duyulmadığı sürece aslında kötü bir sonucu yoktur. Bazen kişiye karşı kendimizde bir önyargı oluşturabilir. Dedikodu yapan kişiler büyük bir rahatlama yaşar. Rencide edici dedikoduda, dedikoduya maruz kalan kişi haberdar olursa tepki gösterebilir." (K19)

"Kişilerin çalışma performansını düşürür. Okula aidiyetlik duygusunu hissettirmez. Bu durumda öğretmen-öğrenci ilişkisi zedelenir." (K12)

Katılımcı öğretmenlerin okulda dedikoduyla başa çıkma yolları hakkındaki görüşleri Tablo 25'te verilmiştir.





Tablo 25. Öğretmenlerin okulda dedikoduyla başa çıkma yolları hakkındaki görüşleri

Tema	Alt Tema	f
Dedikoduyla başa çıkma yolları	Şeffaflık	32
	Sosyal etkinlikler	20
	Dedikodu yapanları uyarmak	15
	Empati yapmak	11
	İdare müdahalesi	10
	Dedikodu yaparı ifşa etmek	5
	İlgisiz kalmak	5

Tablo 25'te görüldüğü üzere katılımcılar, okulda dedikoduyla "şeffaflık" yoluyla başa çıkılabileceğini belirtmiştir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"İstisare ve şeffaflık mekanizmaları kurulup etkin bir şekilde çalıştırılabilir. Sosyal etkinlikler arttırılabilir." (K8)

"Dedikodunun herhangi bir şekilde engellenebileceğini düşünmüyorum. Aslında dedikodu kalkması mı gerekir bu ayrı bir soru olarak sorulmalıdır. Bireyler ilişki yaşadıkça dedikodular da olmaya devam edecektir. İnsanları bir fanusa kapatamayacağımız için dedikoduya normal tepkiler vererek hayatımıza devam etmeliyiz." (K13)

"Şeffaf bir anlayışla olaylar ya da durumları yaklaşılmalı, sosyal etkinlikler arttırılarak birlik ve beraberlik ruhu güçlendirilmelidir." (K26)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İletişim, örgütlerde bireylerin bir arada yaşamalarını sağlayan ve örgütün devamlılığı için önemli araçlardan biridir. Örgüt içerisinde olup biten konulardan haberdar olmak isteyen işgörenler, bunları öğrenmek için resmi ya da resmi olmayan iletişim kanallarına başvururlar. Bir örgütte resmi iletişim kanallarının açık olmaması, işgörenleri resmi olmayan iletişim kanallarına sevkeder. Resmi olmayan iletişim kanallarından biri olan dedikodu ve söylenti, her örgütte bulunan kaçınılmaz bir durumdur. Bu araştırmada okul örgütlerinde dedikodu ve söylentinin nedenleri ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir.

Bu araştırmanın nicel bulgularına göre cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve yaş değişkenlerine göre öğretmenlerin dedikodu ve söylenti tutum puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Gelir durumu, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi, okulda dedikodu yapanların özellikleri ve okulda dedikoduyu en çok yapan grup değişkenlerine göre öğretmenlerin dedikodu ve söylenti tutum puanlarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Gelir durumuna göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanları arasında tanılama, nedenler ve etkilenme boyutlarında anlamlı farklılık, gelir durumu "Fazlasıyla yetiyor" şeklinde cevap veren öğretmenler ile diğer öğretmenler arasındaki görüşlerden kaynaklanmaktadır. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanları arasında tanılama boyutunda anlamlı farklılık; meslekte toplam çalışma süresi 1 yıldan az olan öğretmenlerle görev süresi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenler ile görev süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerden, nedenler boyutunda meslekte toplam çalışma süresi 1 yıldan az olan öğretmenler ile görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerden, etkilenme boyutunda ise meslekte toplam çalışma süresi 1 yıldan az öğretmenler ile görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Okulda toplam çalışma süresine göre öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye ilişkin tutum puanları arasında anlamlı farklılık; tanılama boyutunda okulda toplam





çalışma süresi 1 yıldan az olan öğretmenlerle görev süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerden, nedenler boyutunda ise okulda toplam çalışma süresi 1 yıldan az olan öğretmenlerle görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Okulda dedikoduyu en çok yapan grup değişkenine göre tüm boyutlarda anlamlı bir fark saptanmıştır. Tanılama boyutunda farkın kaynağı memurlar ile müdür hariç diğer tüm gruplar arasında, nedenler boyutunda farkın kaynağı memurlar ile müdür yardımcılar hariç diğer tüm gruplar arasında, etkilenme boyutunda ise farkın kaynağı memurlar ile diğer tüm gruplar arasında, tepkiler boyutunda ise farkın kaynağı müdürler ile öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmının nitel bulgularına göre, katılımcıların görüşlerinde dedikodunun nedenleri arasında frekansı en yüksek olan kodun "can sıkıntısı" olduğu görülmektedir. Ben-Ze'ev'e (1994) göre dedikodu tıpkı şaka yapmak gibi eğlenceli ve rahatlatıcı olarak görülmekte bu da insanları günün stresinden kurtardığı düşüncesine neden olmaktadır. Aynı temada öne çıkan diğer bir kod "merak duygusu" olmuştur. Arabacı, Sünkür ve Şimşek (2012) tarafından yapılan araştırmada da bilgi eksikliğinin önemli sonucu olarak ortaya çıkan merak duygusu dedikodunun başlıca nedenleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Difanzo ve Bordia (2002) ise yapmış oldukları araştırmada belirsizliklerin dedikodularda önemli rol oynadığını saptamıştır. Benzer şekilde Solmaz (2003), yapmış olduğu araştırmada bilgi ve iletişim eksikliğinin dedikodunun nedenleri arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Nitel görüşmelerden elde edilen bulgulara göre dedikodunun öğretmenler üzerindeki etkisi temasında frekansı en yüksek kodun "üzüntü duyma ve kırılma" olduğu görülmektedir. Arabacı, Sünkür ve Şimşek'in (2012) yaptığı araştırmada da benzer şekilde dedikoduya maruz kalan öğretmenlerin üzerinde "üzülme ve öfkelenme" şeklinde dedikodunun olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı temada dedikoduların okulda çalışanlar arasında güven kaybına, çalışanlarda moral bozukluğuna, çalışanlar arasında itibar kaybına, okulda stres yaratmasına, okul içinde gruplaşmalara yol açmasına, okul yönetimi ile çalışanlar arasında güven kaybına, okuldaki iş verimliliğinin azalmasına, çalışanların kuruma olan bağlılığının azalması gibi kodların öne çıktığı dikkat çekmektedir. Buna göre dedikodu ve söylentilerin bireysel anlamda öğretmenler üzerinde ciddi güven ve itibar kaybına, onların stresli bir yaşam sürmelerine, kurumsal anlamda ise okulun imajına zarar vereceği gibi iş verimliliğinin azalmasına dolayısıyla öğrenci başarısına da olumsuz yönde etkileri olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın nicel bulguları da bu nitel bulgularını destekler niteliktedir. Nicel bulgulara, katılımcı öğretmenler tarafından dedikodu ve söylentilerin "bazen problem çözmede kullanılabildiği, bazen okulda öğretmenleri psikolojik olarak rahatlattığı" çokça benimsenmemiş, bu ifadelerle katılım oldukça düşük olmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, örgütsel açıdan dedikodu ve söylentilerin eğitim kurumlarına yönelik olumsuz etkilerinin çok fazla olduğu söylenebilir.

Nitel bulgulara katılımcılar, okulda en fazla "öğrenci davranışları" hakkında dedikodu yapıldığını belirtmiştir. Artaç (2017) tarafından yapılan bir araştırmada ise dedikodu ve söylentilerin en çok "kuruma yönelik" ve "kişisel" konular hakkında yapıldığı belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer nitel bulgusunda katılımcılar, dedikodunun okullarda en fazla "gruplaşmalara" neden olduğunu belirtmiştir. Levent ve Türkmenoğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada da dedikodunun öğretmenler arasında gruplaşmalara ve çatışmalara neden olduğu belirlenmiştir. Evans'a (2000) göre gruplaşmalar dedikodu yapan bireylere zarar vermek için dedikodunun bir araç olarak kullanılma nedenlerinden biridir.





Dedikodular örgütte grup içinde veya dışında işbirliğini azaltarak (Noon ve Delbridge, 1993) örgüt üyelerinin moral ve motivasyonlarını düşürmektedir (Difonzo ve Bordia, 2000). Dedikodular örgütsel imaj ve itibara zarar vermekte, toplumda da kurumun değer kaybı yaşamasına neden olmaktadır (Akıncı Vural, 2010). Bununla birlikte literatürde dedikodu ve söylentilerin örgüt için bazı olumlu sonuçlarının da olabileceği belirtilmektedir (Michelson ve Mouly, 2004; Thomas ve Rozell, 2007). Dedikodular yoluyla iletilen bilgiler sayesinde insanlar diğer kişilerin güvenilir olup olmadıklarını anlayabilir (Peters ve Kashima, 2015). Gluckman (1963), Davis (1981) ve Mishra (1990) dedikoduların örgüt için olumlu işlevlerinin olduğunu belirtmektedir. Özellikle dedikodu ve söylentiler, örgüt içinde var olan sorunların fark edilmesine yardımcı olabilir (Michelson, van Irterson ve Waddington, 2010). Ancak bu araştırmanın hem nicel hem de nitel kısmında katılımcılar daha çok dedikodu ve söylentilerin olumsuz sonuçları üzerinde durmuş, dedikodu ve söylentinin olumlu sonuçlarına değinmemişlerdir.

Nitel bulgularda katılımcılar, okul içinde en fazla dedikodusu yapılan grubun “öğretmenler” olduğunu belirtmektedir. Bu temaya ilişkin K7 “Sayıca çok oldukları için öğretmenler hakkında daha çok dedikodu yapıldığına inanıyorum.” şeklinde görüş bildirerek öğretmenler hakkında neden daha fazla dedikodu yapıldığını açıklamıştır. Okullarda dedikodusu en çok yapılan grup öğretmenlerden sonra okul yöneticileridir. Bu bulgu, dedikoduların ortaya çıkmasında okul yöneticilerinin tutumunun önemli olduğunu göstermektedir. Levent ve Türkmengoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin bazı öğretmenleri kayırması ve adaletsiz uygulamalarının dedikodu konusu olduğu belirlenmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin idari konularda dedikoduya ve söylentiye mahal vermeyecek şekilde hareket etmesi, çalışanları arasında herhangi bir ayrıma gitmemesi, kişisel çıkarlar yüzünden örgütün amaç ve hedeflerini aksatacak uygulamalardan kaçınması gerektiği söylenebilir.

Bu araştırmanın hem nicel hem de nitel bulguları birlikte ele alındığında görev yapan öğretmenlerin okulda dedikodu ve söylentilerle sıklıkla karşı karşıya kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın nitel sonuçlarına göre eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin birçoğu okullarda dedikodu ve söylentinin var olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu bulgunun, DiFonzo ve Bordia’nın (2000) yapmış oldukları çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Aynı şekilde Eşkin’in (2018) sağlık hizmeti veren örgütlerde gerçekleştirdiği araştırmasında katılımcılar dedikoduyla sıklıkla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde Levent ve Türkmengoğlu’nun (2019) okul yöneticileriyle gerçekleştirdiği bir diğer araştırmada okul yöneticileri de sıklıkla dedikoduyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular, dedikoduların farklı alanlardaki örgütlerde görüldüğü ve dedikodunun iletişimde yaygın şekilde kullanıldığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte okullarda dedikodu ve söylentinin önemli bir konu olduğu ve öğretmenlerin yaşamlarında olumsuz bazı sonuçlar doğurabileceği söylenebilir. Öğrencileriyle ilgilenmek yerine okulda dedikoduyla uğraşmak durumunda kalan bir öğretmenin, mesleki açıdan kendini geliştiremeyeceği gibi öğrencilerin gelişimine de yeterli katkıyı sağlayamayacağı unutulmamalıdır.

Nitel bulgularda katılımcılar, okulda dedikoduyla “şeffaflık” ve “sosyal etkinlikler” yoluyla başa çıkılabileceğini belirtmiştir. Eroğlu (2005) tarafından yapılan bir araştırmada da; örgütte kalıplaşmış sert ve soğuk yönetim tarzı yerine, serbest bilgi akışının sağlandığı, yanlış anlaşılmalara önüne geçildiği, yöneticiye duyulan geleneksel korku ve çekinme duygusunun azaltıldığı, işgörenlerin ihtiyaç duyduğu bilgilere kaynağından kolayca erişebildiği yönetim tarzının örgüt içerisinde dedikodu ve söylentinin önüne geçebileceğini ortaya koymuştur. Okullarda hem öğretmenlerin hem öğrencilerin hem de diğer paydaşların sağlıklı iletişim kurabilmesi için yeteri kadar açık iletişim ağlarına, şeffaf ve güvenli bir örgüt iklimine ihtiyaç vardır. Bu konuda en önemli





rolü oynayacak olan kişiler ise okul yöneticileridir. Okul yöneticilerinin resmi olmayan iletişim ağlarını etkili bir şekilde kullanabilmesi, okul içinde sıcak ve samimi bir iletişim ile mümkündür. Okul ortamında öğretmenlerle sohbet eden ve onların derinliklerini dinleyen okul yöneticilerinin resmi olmayan iletişim kanallarını kullanması daha kolay olacaktır. Bu nedenle okul yöneticileri sadece çalışma saatlerinde öğretmenleriyle zaman geçirmemeli, bunun yanında sosyal aktiviteler yardımıyla okul dışında da öğretmenlerle biraraya gelmelidir. Ayrıca bu aktiviteler yoluyla okul yöneticisinin okuldaki grup liderlerinin kim olduğunu belirlemesi ve bu liderler sayesinde resmi olmayan iletişim ağlarından bilgi toplayıp, mesajlarını kolay bir şekilde çalışanlara iletmesi mümkün olabilir.

Bu araştırmanın sonuçları genel olarak ele alındığında öğretmenler arasında güvene dayalı bir havanın oluşturulması için okul içinde daha katılımcı bir yönetim anlayışıyla beraber şeffaf ve hesap verebilir bir idare tarzının benimsenmesi okuldaki güven ortamını arttırmakla beraber dedikodu ve söylenti gibi okulun amaçlarına ulaşmasını engelleyebilecek her türlü oluşumun zararlı etkilerini önleyeceği unutulmamalıdır. Ayrıca belirsizlik durumlarının da en alt seviyeye indirilmesi, yöneticiler tarafından bu belirsizliklerin giderilmesine yönelik çalışmaların yapılmasının okul ortamına iyileştirici bir hava katacağı söylenebilir. Bununla beraber okul içinde ve dışında öğretmenlerin biraraya gelebileceği gezi, toplantı gibi etkinliklerin artırılması okuldaki olumsuz durum ve düşüncelerin ortadan kalkmasını sağlayabilir. Son olarak dedikodu ve söylentilerin etik ve ahlaki değerler açısından incelendiği araştırmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akinci Vural, Z. B. (2010). *Kurum kültürü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Arabacı, İ. B., Sünkür, M. & Şimşek, F. Z. (2012). Öğretmenlerin dedikodu ve söylenti mekanizmasına ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 171-190.
- Artaç, M. (2017). *"Dedikodu ve söylentinin işletme verimliliğine etkisi üzerine Mersin ilinde hemşireler üzerine bir uygulama"* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: Akademik örgütler için bir alan araştırması. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 7, 1-30.
- Ben-Ze'ev, A. (1994). The vindication of gossip. In R. F. Goodman & A. Ben-Ze'ev (Eds.), *Good gossip* (pp. 11-24). Lawrence, KS: University Press of Kansas.
- Bektaş, M. (2014). *"Yönetim tarzlarının örgütlerdeki informal iletişim kanallarına etkisi: Burdur ili kamu kurumları örneği"* (Yayınlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Berkos, K. M. (2003). *"The effects of message direction and sex differences on the interpretation of workplace gossip"* (Unpublished doctoral dissertation). University of Agricultural and Mechanical College, Louisiana.
- Bolat, S. (1996). Okullarda iletişim: H.Ü. Eğitim Fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. Los Angeles: Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.





- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dağ, İ. (2014). Etkili iletişimin eğitim yönetiminde rolü. *Journal of Qafqaz University*, 2(2), 199-214.
- Davis, K. (1981). *Human behavior at work* (6th Edition). New Delhi: McGraw-Hill. Inc.
- DiFonzo, N., Bordia, P. & Rosnow. R. L. (1994). Reining in rumors. *Organisational Dynamics*, 23(1), 47-62.
- DiFonzo, N. & Bordia, P. (2007). *Rumor psychology: Social and organizational approaches*. Washington, DC: American Psychological Association.
- DiFonzo, N. & Bordia, P. (2000). How top PR professionals handle hearsay: Corporate rumors, their effects, and strategies to manage them. *Public Relations Review*, 26, 173-190.
- DiFonzo, N. & Bordia, P. (2002). Corporate rumor activity, belief, and accuracy. *Public Relations Review*, 28, 1-19.
- Erdoğan, İ. (1994). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: Beta.
- Eroğlu, E. (2005). Yöneticilerin dedikodu ve söylentiye yönelik davranış biçimlerinin belirlenmesi (Afor Taşıma Hizmetleri A.Ş'de bir uygulama). *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 203-218.
- Eşkin Bacaksız, F. & Yıldırım, A. (2013). Dedikodu ve söylenti tutumu ölçeği'nin geliştirilmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 16(1), 36-42.
- Evans, T. (2000). *"Understanding gossip in the workplace: A case study"* (Unpublished doctoral dissertation). California State University Dominguez Hills, Carson.
- Gluckman, M. (1963). Gossip and scandal. *Current Anthropology*, 4, 307-316. doi:10.1086/200378
- Goebel, D. J., Marshall G. W. & Locander, W. B. (2004). An organizational communication-based model of individual customer orientation of nonmarketing members of a firm. *Journal of Strategic Marketing*, 12, 29-56.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü (A-N)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D. & Bayrak, C. (2018). Okullarda informal iletişim araçları olarak söylenti ve dedikodunun yönetimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 62-85.
- Himstreet, W. C. & Baty, W. M. (1969). *Business communication: principles and methods*. California: Wadsworth Pub. Co.
- Kapferer, J. N. (1992). *Dünyanın en eski medyası dedikodu & söylenti*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırmızı, H. (2004). *Genel ve teknik iletişim, kişisel gelişim ve iş hayatında başarının anahtarı*. Trabzon: Celepte Matbaacılık.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Kuo, C. C., Chang, K., Quinton, S., Lu, C.Y. & Lee, I. (2015). Gossip in the workplace and the implications for HR management: A study of gossip and its relationship to employee cynicism. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(18), 2288-2307.
- Kurland, B. N. & Pelled, L. H. (2000). Passing the word: Toward a model of gossip and power in the workplace. *Academy of Management Review*, 25(2), 428-438.
- Leblebici, H. & Salancik, G. R. (1989). The rules of organizing and the managerial role. *Organization Studies*, 10(3), 301-325.
- Levent, F. & Türkmenoğlu, G. (2019). Okul yöneticilerinin dedikodu ve dedikodu yönetimine ilişkin görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 787-814.





- Michelson, G., van Iterson, A., & Waddington, K. (2010). Gossip in organizations: Contexts, consequences, and controversies. *Group & Organization Management*, 35(4), 371-390.
- Michelson, G. & Mouly, V. S. (2004). Do loose lips sink ships? The meaning, antecedents and consequences of rumour and gossip in organisations. *Corporate Communications: An International Journal*, 9(3), 189-201. doi: 10.1108/13563280410551114
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, C. (2010). Experiencing gossip: The foundations for a theory of embedded organizational gossip. *Group & Organization Management*, 20(10), 1-28.
- Mishra, J. (1990). Managing the grapevine. *Public Personnel Management*, 19(2), 213-228.
- Noon, M. & Delbridge, R. (1993). News from behind my hands. *Organization Studies*, 14(1), 23-36.
- Papa, M. J., Daniels, T. D. & Spiker, B. K. (2008). Organizational communication structure. In *Organizational communication: Perspectives and trends* (pp. 49-78). SAGE Publications, Inc.
- Patton, Q. M. (2001). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peters, K. & Kashima, Y. (2015). Bad habit or social good? How perceptions of gossip morality are related to gossip content. *European Journal of Social Psychology*, 45(6), 784-798
- Poon Teng Fatt, J. (1998). Nonverbal communication and business success. *Management Research News*, 21(4/5), 1-10.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C. & McCroskey, L. L. (2005). *Organizational communication for survival* (3rd ed.). New York: Pearson Education.
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. (2004). *Nonverbal behavior in interpersonal relations*, Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Robbins, S. P. & Coulter, M. (2007). *Management*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Rosenberg, S. & Joseph, M. (2011). Breaking down the barriers to organizational change. *International Journal of Management and Information Systems*, 15(3), 139-146.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (2013). *Örgütsel davranış*. Bursa: Aktüel Yayınları.
- Şantaş, G., Akbolat, M. & Sağlam, H. (2019). Sağlık çalışanlarında örgütsel affetme ve örgütsel dedikodunun intikam niyeti üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 36, 131-148.
- Solmaz, B. (2003). "Söylentilerin kurumsal iletişim açısından değerlendirilmesi ve bir uygulama örneği" (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Solmaz, B. (2004). Söylenti ve dedikodu yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (SUSBED)*, 16, 563-575.
- Tanrıverdi, H., Adıgüzel, O. & Çiftçi, M. (2010). Sağlık yöneticilerine ait iletişim becerilerinin çalışan performansına etkileri: Kamu hastane örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 101-122.
- Tebbutt, M. & Marchington, M. (1997). Look before you speak: Gossip and the insecure workplace. *Work, Employment & Society*, 11(4), 713-735.
- Thomas, S. A. & Rozell, E. J. (2007). Gossip and nurses: Malady or remedy? *The Health Care Manager*, 26(2), 111-115.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2020). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Usta, M. E., Kaya, A. & Özyurt, D. (2018). Örgütsel dedikodu yönetimi. *Harran Education Journal*, 3(2), 1-13.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Investigation of Workaholicism and Burnout Levels of School Managers: A Distance Education Period Study

Dr. Ramazan Özkul

Malatya Provincial Directorate of National Education-Turkey

ORCID: 0000-0001-9757-6062

ramazanozkul4427@gmail.com

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between the levels of workaholicism and burnout of school managers. The universe of the study consisted of 650 school managers working in primary and secondary schools in the central districts of Malatya province (Battalgazi and Yeşilyurt) in the academic year of 2020-2021. In this study, stratified sampling was preferred among the random sampling method. In the sample of the study, it was used as school level and gender layer. After eliminating the missing and incorrect ones among the obtained data, the data obtained from 251 school managers in total were used for analysis. As a result of the research, it was determined that the levels of workaholicism and burnout of school managers did not differ significantly according to the educational level variable, and that they differ significantly according to the variables of the number of students in the school and the seniority of managers. As a result of the correlation analysis, it was determined that there is a moderate positive correlation between overwork and depersonalization and burnout, and a moderate positive correlation between professional success and overwork and compulsive work.

Keywords: School Managers, Workaholicism, Burnout, Distance Education



**E-International Journal of
Educational
Research**

Vol: 12, No: 4, pp. 68-88

Research Article

Received : 2021-04-04

Accepted : 2021-10-09

Suggested Citation

Özkul, R. (20XX). Investigation of workaholicism and burnout levels of school managers: A distance education period study, E-International Journal of Educational Research, 12(4), 68-88. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.909513>

Extended Abstract

Problem: Organizations can sustain their existence and compete through effective and efficient use of materials and human resources. In today's world where intense competition and rapid change are experienced in all areas of business life, this necessity requires employees to continuously increase their performance and work harder than before in the organizational environment. Considering that one of the most important and most variable resources of organizations is employees (Erdil, Keskin, İmamoğlu & Erat, 2004), it can be said that increasing employee performance will also increase the success and productivity of organizations. In fact, in some organizations, employees who show excessive working behavior are rewarded for increasing productivity. However, it is difficult to say that employees who show excessive working behavior will always contribute to the organization. The overtime of the employees in an organization can be seen as a positive feature in a short period, but it is stated that it causes some negativities in the long term (Temel, 2006).

With this research, it was aimed to examine the relationship between the levels of workaholicism and burnout of school managers in distance education. Within the framework of this general purpose, the following sub-problems have been determined.

The sub-problems of the research are as follows:

1. What are the perceptions of school managers about workaholicism and burnout?
2. Do the levels of workaholicism and burnout of school managers differ significantly according to the educational level variable?
3. Do the levels of workaholicism and burnout of school managers differ significantly according to the variable of the number of students in their school?
4. Do school managers' levels of workaholicism and burnout differ significantly according to the variable of seniority in managership?
5. What is the level of the relationship between school administrators' perceptions of workaholicism and burnout?

Method: The aim of the research is to determine the most basic standards of research methods and models. In this study, the general screening model was used to determine the degree of workaholic and burnout of school managers, and the relational screening model was used to determine whether the levels of workaholic and burnout changed at the same time. The population of the study consisted of 650 school managers working in primary and secondary schools in the central districts of Malatya (Battalgazi and Yeşilyurt). The sample of the study consisted of 251 school managers.

Findings: Managers participating in the research sometimes agree with the statements in the dimensions of compulsive work and overwork. Participating managers in the research sometimes agree with the statements in the depersonalization dimension at the level, and rarely at the level in the depletion dimension. Since the items in the professional success dimension are scored in reverse, it is necessary to evaluate them as unsuccessful. According to this finding, the managers participating in the study mostly agree with the statements in the dimension of professional success.

According to the Scheffe test analysis results, it was determined that the managers working in schools with more than 2000 students ($X = 17.84$) have a higher average than the managers in schools with less than 1000 students ($X = 15.76$). According to these findings, it can be stated that as the number of students in the school increases, the managers experience more burnout.



According to the analysis results of the Scheffe test conducted to determine which groups caused the significant difference, the average scores ($X = 22.23$) in the AC sub-dimension of school managers with 16 years or more management seniority, 11-15 years ($X = 17.27$), 6-10 It was concluded that it was higher than in the year ($X = 18.68$) and 1-5 years ($X = 18.63$) groups. In other words, in terms of seniority variable in management, it can be said that school managers with higher seniority see themselves as more overworked.

It can be said that depersonalization and exhaustion increase as the level of overwork among school managers increases. In the study, it was also determined that there is a moderately negative relationship between overwork and professional achievement.

Suggestions: In studies on workaholism, it would be useful to include not only the data obtained from the individual, but also the views of the individual's close environment (family, colleagues, superiors, etc.). In order to better determine, the factors that cause burnout in terms of theory and practice, it will be useful to apply it in different groups (preschool-primary school-secondary school-secondary education, private and public schools).





Okul Yöneticilerinin İşkoliklik ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Bir Uzaktan Eğitim Dönemi Çalışması

Dr. Ramazan Özkul

Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Türkiye

ORCID: 0000-0001-9757-6062

ramazanozkul4427@gmail.com

Özet

Bu araştırma ile uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 Eğitim öğretim yılında Malatya ili merkez ilçelerindeki (Battalgazi ve Yeşilyurt) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 650 okul yöneticisi oluşturmuştur. Bu çalışmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örneklem tercih edilmiştir. Araştırmanın örnekleminde okul kademesi ve cinsiyet tabaka olarak kullanılmıştır. Elde edilen verilerden eksik ve hatalı olanların elenmesinden sonra toplamda 251 (K= 28, E= 223) okul yöneticisinden elde edilen veriler analiz için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, okuldaki öğrenci sayısı ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda aşırı çalışma ile duyarsızlaşma ve tükenme arasında pozitif yönde orta düzeyde, mesleki başarı ile aşırı çalışma ve kompulsif çalışma arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, İşkoliklik, Tükenmişlik, Uzaktan Eğitim



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 12, No: 4, ss. 68-88

Araştırma Makalesi

Gönderi: 04-04-2021

Kabul : 10-09-2021

Önerilen Atıf

Özkul, R. (2021). Okul Yöneticilerinin İşkoliklik ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Bir Uzaktan Eğitim Dönemi Çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 68-88.DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.909513>



GİRİŞ

Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri ve rekabet edebilmeleri, madde ve insan kaynağının etkili ve verimli şekilde kullanılması ile gerçekleşebilir. İş yaşamının her alanında yoğun rekabetin ve hızlı değişimin yaşandığı günümüzde, bu zorunluluk örgüt ortamında işgörenlerin performanslarını sürekli olarak artırmalarını ve eskisinden daha fazla çalışmalarını gerektirmektedir. Örgütlerin en önemli ve değişkenliği en yüksek kaynaklarından birisinin işgörenler olduğu düşünüldüğünde (Erdil, Keskin, İmamoğlu ve Erat, 2004), artan işgören performansının örgütlerin başarısını ve verimliliğini de arttıracakı söylenebilir. Nitekim bazı örgütlerde aşırı çalışma davranışı gösteren işgörenler verimliliği arttırdığı için ödüllendirilmektedir. Ancak aşırı çalışma davranışı gösteren işgörenlerin her zaman için örgüte katkı sağlayacağını söylemek güçtür. Bir örgütteki işgörenlerin mesailerinin fazla olması kısa zaman diliminde olumlu özellik olarak görülebilir ancak uzun vadede bazı olumsuzluklara da yol açtığı ifade edilmektedir (Temel, 2006).

Örneğin değişen çevresel koşullara ayak uydurma çabasındaki örgütlerde, işgörenlerin rol ve sorumlulukları sürekli değişmekte, bu durum da örgütün bitmek bilmeyen isteklerini karşılamaya çalışan uyumlu işgörenler üzerinde bir baskı oluşturabilmektedir (Oğuz ve Akın, 2008). Bu baskı işgörenlerin daha sıkı çalışmaya ittiği gibi, fiziksel, psikolojik ya da duygusal açıdan daha fazla stres ve gerginlik yaşamalarına da neden olmaktadır. İşine aşırı bağlı olan ve fazla çalışan işgörenlerin mesai arkadaşları ve üst amirleri ile sıkıntı yaşadıkları, ailelerine ayrılması gereken zamanı da işte geçirdikleri için aile ile çatışma yaşadıkları belirtilmiştir (Temel, 2006). İşine aşırı bağlı olan bireylerin ağrı, tansiyon, stres, sabırlı olmama, tahammülsüzlük, olumsuz düşünce, sinirlilik, egoizm gibi pek çok sorun yaşadıkları belirtilmektedir (Bardakçı, 2007).

Eğitim kurumları, sosyal öğrenme ihtiyaçlarını karşılama sorumluluğunun yanı sıra, yaşam koşullarının günlük olarak yenilenmesi ve gelişmesine de dikkat etmeli ve bu koşullara uygun bireyler yetiştirmelidir. Bu durum, bireylerin daha hızlı öğrenmesini ve daha zengin bir ortamdan yararlanmasını gerektirir. Bu nedenle öğrenme sürecinde bilgi teknolojilerini etkin bir şekilde kullanan uzaktan eğitim bir zorunluluk haline gelmiştir (Toprakçı & Ersoy, 2008). Uzaktan eğitim sistemi, zaman ve mekândan bağımsız, internet üzerinden eşzamanlı ya da eşzamansız olarak çevrimiçi eğitim alan bireylere rahat bir öğrenme duygusu sağlayabilir (Özkul ve diğ., 2020). Eğitimin uzaktan gerçekleştirilmesi uzaktan eğitim-öğretimin yönetimi kavramının kapsamını da biçimlemektedir (Ersoy, 2008). Bu yeni biçimin okul yöneticilerini artan iş yükü ve bilinmezlikler ile karşı karşıya bıraktığı ifade edilebilir. Aşırı iş yükünün stres, işten ayrılma ve iş tatmini üzerinde olumsuz etkisi olduğu belirtilmektedir (Abbasi, 2015). Uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin çalışma koşullarına karşı mesleki açıdan yetersizlik hissi, tükenmişlik vb. gibi olumsuz bir takım duygular geliştirmesi beklenebilir. Bu durum beraberinde okul yöneticilerinin iş ve aile hayatlarını olumsuz yönde etkileyebilecektir. Uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken bazı zorluklarla karşılaşacakları göz önünde bulundurulduğunda, işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi ve bazı çözüm önerilerinin getirilmesi önemli görülmektedir.

İşkoliklik: Alan yazında işkoliklik kavramı, işine ve çalışmaya gerektiğinden fazla zaman ayıran işgörenler için kullanılmaktadır. İşkoliklik, çalışma hayatında insan ilişkilerini ve kişinin sağlığını olumsuz etkileyecek şekilde aşırı çalışmak ve bu durumu da kontrol edilemez hale getiren bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Naktiyok ve Karabey, 2005).

İşkolikliğin kavramsal temelleri, ilk defa kişilerde farklı düzeylerde görüldüğünü ifade eden Oates (1971)'e dayanmaktadır (Robbinson, 2000). Bu kurama göre işkoliklik bir tür saplantılı davranış olarak görülmekte ve işkoliklerin bu durumdan memnun olup olmadıklarının ayrıca ele



alınması gerektiği belirtilmiştir. İşkoliklik (workaholism) terimi işe bağımlılık anlamında kullanılmakta diğer bir ifade ile "overstriving" çalışmaya aşırı zaman ayırma anlamında kullanılmaktadır (Temel, 2006).

Snir ve Harpaz'a (2004) göre, işkolikliği olumlu olarak ele alan araştırmalar olaya örgütsel açıdan yaklaşmış ve çalışmaya istekli olma ve işe olan aşırı sevgi durumu şeklinde ifade etmişlerdir. İşkolikliğin temelinde işe düşkünlük, aşırı hoşlanma duygusu ve alışkanlık yatmaktadır. Machlowitz (1980) işkolikliği çalışmaya düşkünlük olarak ki sonucunda işine aşık olmaya kadar giden bir durum olarak ifade etmiştir.

İşkolikliğe olumsuz yaklaşan araştırmacılar işkolikliği zararlı bir kavram olarak ele almışlardır (Kanai ve Wakabayashi, 2001; Kart, 2005; Porter, 2001; Robinson, 1996 ve Temel, 2006). İşkolikliği ilk defa alan yazında kullanan Oates (1968) işkolikliği alkolikliğe benzer şekilde aşırı çalışmaya isteklilik olarak ifade etmiştir (Bardakçı, 2007).

Bazı insanlar alkole, bazıları uyuşturucuya bazıları kumara bazıları ise işlerine bağımlıdırlar (Oates, 1968). Kişiler alkol aldıkları zamanlarda zihinlerinin uyuşuk olması nedeniyle yaşamdaki güçlüklerle karşı daha dirençli olduklarını hissederler. İşkolik bireyler, çalışmaya aşırı istekli olmalarının ve bu durumdan da hoşnut olmalarının aslında sağlıklarının ve kişilerle ilişkilerinin olumsuz olarak etkilediğinin farkına varamamaktadırlar. Bu bağlamda, işkoliklik kavramı alkoliklik ile ilişkilendirilmiş ve ikisinin de bağımlılık olarak ifade edildiği belirtilmiştir (Temel, 2006). Bireyin kendine ve ailesine ayırması gereken zamanları bile işe ayırması ve iş ile ilgili plan ve programını ayarlayamaması saplantılı bir rahatsızlık durumu olarak görülmektedir (Mckay, 2004). Bu bireyler, iş dışında herhangi bir konuyla ilgileri olmayan ve zaman ayırmayan, çok fazla çalışma ihtiyacı duyan ve bu çalışmasının bir sonucu olarak kendi sağlığına ve mutluluğuna, kişilerle olan ilişkilerine zarar verdiğinin farkında olmadan işlerine devam eden bireylerdir. Çünkü duygusal özelliklerine baktığımızda bu bireyleri mutlu eden şeyin işleri olduğu ve yeteri kadar çalışmadıklarında başarısız olma ve işlerini kaybetme kaygısı yaşadıkları belirtilmiştir (Temel, 2006).

Spence ve Robbins (1992) işkolikliği 3 temel boyutta incelemişlerdir. Bu boyutlar: 1-Çalışma güdüsü; zamanın ele alındığı boyuttur. İşkolik kişilerin gerek çalışma gerekse çalışma saatleri dışında zamanı verimli ve etkili kullanmayı ifade eder. 2-Çalışma yönelimi; kişinin kendini sürekli çalışmak ve işini düşünmek mecburiyetinde görmesidir. 3-Çalışma zevki; kişinin yaptığı işten mutluluk duymasidir. Bu boyutlardan yola çıkarak işkolik birey, çalışma ilgisi ve çalışma yönelimi yüksek, buna karşın çalışma zevki düşük kişi olarak tanımlanmaktadır (Spence ve Robbins, 1992). Alanyazında işkoliklerle ilgili özellikleri belirlemek için yapılan araştırmada işkolikliği 3 temel yaklaşımla ele almışlardır (Scott ve diğ., 1997). Bunlar; 1-İşkolikler, çalışmaya istekli olarak vakit ayırırlar. 2-İşkolikler, çalışmadıkları zamanlarda sürekli işlerini düşünürler. 3-İşkolikler, örgüt ve finansal çıkarlarının ötesinde kendilerini işe verirler.

Alan yazında yapılan çalışmalar, işkolikliğin bireylerde sağlıklı ve kaliteli bir yaşam için çok önemli bir belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Ancak işkoliklikle ilgili alanyazında farklı görüşler, gözlemler ve araştırma sonuçları olduğu görülmektedir. Örneğin Machlowitz (1980) tarafından yapılan bir araştırmaya katılan 100 işkolikle yapılan görüşme sonucunda, katılımcıların doyum düzeylerinin oldukça yüksek olduğu ve verimli oldukları belirlenmiştir. Naktiyok ve Karabey (2005) araştırmalarında, işkoliklik düzeyindeki artışın fiziksel ve zihinsel tükenmişliği artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

İşkoliklik üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde; Mckay (2002) Nebraska'da 800 okul yöneticisi üzerinde iş ortamındaki gerilim ve stres unsurlarını, tutku ve meslek yaşmalarını içeren nitel bir araştırma yapmış ve okul yöneticilerinin %43' ünün işkolik olduğunu tespit etmiştir. Yöneticilerin hemen tüm zamanlarını okulda ya da okulla ilgili işlerde geçirdiğini ayrıca boş





zamanlarında da okulun nasıl başarısını yükselteceklerini ve öğretmen ve öğrencilerin yönetimi ile ilgili konuları düşündüklerini belirlemiştir. Gelişen teknoloji ile birlikte eğitim yönetiminde de internet kullanımı ve internette işlemlerin yürütülmesi kaçınılmazdır. Ancak ortaya çıkan aksaklık ve problemlerin dikkate alınarak çözümü için önlemlerin de alınması gerekmektedir. [Bardakçı \(2007\)](#) okul yöneticilerinin işkolikliğini arttıran önemli etkenlerden birisinin internet kullanımı olduğunu belirtmiştir. İnternetin sosyal yaşama girmesi ve interneti kullanım süresinin artması işkolik bireylerin oluşmasında çok önemli bir etken olarak görülmüştür. Bilişim teknolojilerinin eğitim sisteminde yaygınlaşması okulun ve beraberinde yönetici ve öğretmenlerin çalışma hayatında önemli bir değişim süreci başlatmıştır. Bu değişimle birlikte yönetici ve öğretmenlerin üzerinde bir baskının oluşacağı ve işkoliklik eğilimlerinin artacağı düşünülmektedir ([Bardakçı ve Baloğlu, 2012](#)).

Okul yöneticilerinin çalışma ile ilgili birtakım uygulama ve alışkanlıkların işkoliklik eğilimlerini belirlemede yol gösterici olabileceği varsayılmaktadır. [Bardakçı ve Baloğlu \(2012\)](#) araştırmalarında, günde 10 saatten fazla çalışan yöneticilerin 10 saatten daha az çalışan yöneticilere oranla işkoliklik eğilimlerinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Alan yazında bazı işkoliklerin haftada 40 saatten fazla ([Temel, 2006](#)), bazılarının da 50 saatten fazla ([Kart, 2005](#)) çalıştıkları belirlenmiştir. Eğitim yöneticilerinin de 50 saatten fazla çalışanlarda işkoliklik belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır ([Bardakçı, 2007](#)). [Mckay \(2004\)](#) işkolik olan eğitim yöneticilerinin özelliklerini şöyle belirtmiştir: Sorumluluk almaktan kaçınan, sorumluluk aldığı zaman ise bunu yerine getiremez, sürekli odasında oturur, kendine olan saygısı ile başkalarının kendisine olan saygısı azalır, kriz anlarını yönetemez, işleri kimsenin iyi yapmadığı için kendisinin çok çalıştığını düşünür ve ayrıntılarla uğraştığı için asıl işleri yapamaz. Eğitim yöneticilerinin işkoliklik düzeyleri genel olarak araştırmalarda yüksek olarak ifade edilmiştir. Ancak cinsiyet açısından işkoliklik eğilimi anlamlı bir farklılık göstermemiştir ([Bardakçı, 2007](#); [Koyuncu ve diğ., 2007](#)).

Tükenmişlik: Freudenberger, tarafından ilk defa ortaya atılmış olan tükenme kavramı, kişilerin yoğun iş yükü ile birlikte işlerini yerine getirememeleri durumu olarak belirtilmektedir ([Koyuncu, 2001](#)). [Maslach ve Jackson' e \(1981\)](#) göre tükenmişlik, bireylerde bitkinlik, umutsuzluğa kapılma, aşırı yorgunluk ve ilişkilerde gösterilen olumsuz davranışlar olarak ifade etmektedir. Freudenberger ise, tükenmişliği uzun süreli stres ve kaygıdan kaynaklanan, güç ve potansiyeli üzerinde aşırı derecede zorlama ile meydana gelen tükenme olarak belirtmektedir.

Milli Eğitim Temel kanununda belirlenen "ideal insan" yetiştirme süreci ve okulların belirlenen amaçlarına ulaşması yapılan eğitimin niteliğine bağlıdır ([Koçak, 2009](#)). Okul yöneticisi, okulun etkili ve verimli çalışmasını sağlayan görevlidir ([Karslı, 2004](#)). Okulların iyi yönetilmesi ise okul yöneticilerinde bulunması gereken birçok özellik yanında hem fiziken hem de ruhen sağlıklı olmalarının gerektirir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin ruhen sağlıklı olmalarında etkili olan ve araştırılması gereken konulardan birisi de tükenmişliktir ([Izgar, 2001](#)).

[Maslach' a \(1993\)](#) göre tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve mesleki başarı olmak üzere üç boyut olarak ifade edilmiştir.

Duyusal Tükenme: Sürekli birbiri ile karşılaşan bireylerin, yüz yüze kalmak durumunda olduğu zamanlarda, aşırı psikolojik ve duygusal yüklemekten kaynaklanır ([Dursun, 2000](#)). Bireyde ki olumsuz duyguların (güven eksikliği, ümitsizlik, mutsuz olma vb.) artması; olumlu duyguların (mutluluk, güven, sevdi vb.) azalması şeklinde ortaya çıkabilir ([Kayabaşı, 2008](#)).

Duyarsızlaşma: Çalışanların hizmet verdikleri kişileri umursamama, küçük düşürme ve alaycı davranışları sonucunda aralarında bir yabancılaşma ve sonucunda savunma mekanizmaları geliştirmeleri ile ifade edilebilir. Duyarsızlaşma, daha çok tükenmişliğin bireylerle olan ilişki





boyutunu kapsamaktadır (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001). Bu durumda olan bireyler ilişkilerinde saygısızca ve alaycı davranışlar sergileyebilir (Koçak, 2009).

Mesleki Başarı: Mesleki başarı, kişilerin işlerinde başarılı olması ve kendilerini yeterli algılamaları şeklinde ifade edilebilir. Eğer yeterli algılamazlarsa bu durumda mesleki başarısızlık ortaya çıkabilecektir. Bireylerin başkalarına karşı olumsuz davranışlar geliştirmesi zamanla kişinin kendisi ile ilgili de olumsuz düşünmesi ve suçluluk duymasına zemin hazırlar. Bu durumda olan birey kimsenin kendini sevmediğini düşünür ve başarısızlık hissine kapılır (Örmen, 1993). Bu durumlar karşısında motivasyonu düşen bireyin başarılı olmak için göstermesi gereken davranışlar engellenmiş olur (Kayabaşı, 2008).

Alan yazında tükenmişlikle ilgili araştırmalar incelendiğinde, "Cemaloğlu ve Erdemoğlu (2007), "öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiş" ve yaş değişkeninin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmalarını etkilediğini, öğrenim düzeyi azaldıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşmalarının arttığını belirlemiştir. Ayrıca öğrenci sayısı ve öğretmenlerin mesleklerini isteyerek yapmalarının da tükenmişliği etkilediğini belirlemiştir. Cinsiyet ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonucu destekler araştırmalar alan yazında bulunmaktadır (Dolunay, 2001; Naktiyok ve Karabey, 2005).

Ülkemizin yoğun iş yükünün okul yöneticileri ve öğretmenleri etkilediği bir gerçektir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tükenmişliğinde gereksiz ve aşırı bürokratik prosedürler, öğrencilerinin disiplin sorunları, veli desteği eksikliği, ekipman eksikliği ve olumsuz çevresel koşullar önemli rol oynamaktadır.

İşkoliklik ve Tükenmişlik İlişkisi: Yöneticiler işkolik çalışanlarla uzun vadede değil de, kısa vadede hatta günlük toplantılar düzenleyerek o günü değerlendirip bir sonraki gün içinde planlar yapabilirler. İnsanlarla iletişimin yoğun olarak yaşandığı meslek gruplarında sıkça rastlanan tükenmişliğin ortaya çıkmasında; rol belirsizliği ve çatışması, bireyin aşırı sorumluluk yüklenmesi gibi durumlar etkili olmaktadır (Hellesoy, 2000; Tepeci ve Birdir, 2003). Bunların dışında iş ortamındaki olumsuzluklar ve yaşanan stres, kişinin işinde kendini mutsuz hissetmesi de tükenmişliğe neden olmaktadır (Iverson ve diğ., 1998; Koyuncu, 2001; Tuğrul ve Çelik, 2002). İşkolik olan bireyler içsel baskılar nedeniyle çalışmaya bağlı ve kendini çalışmak zorunda hisseden veya yönlendirilmiş hisseden bu nedenle çalışma ilgisi ve çalışma yönelimi yüksek, çalışma zevki düşük bireylerdir. Yani işini severek yapan ve çalışma zevki yüksek olan bireyin tükenmişliğinin düşük olması beklenen bir durumdur (Naktiyok ve Karabey, 2005).

Greenhaus ve Kopelman (1981) bireylerin birçok rolü aynı anda yapmak istemeleri iş ve iş dışında çatışma yaşamalarına ve bu yüzden düşük yaşam doyumu algılarının olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, bireyler aile ve iş rollerini birbirinden ayrı tutmak suretiyle yaşamayı keşfedip daha dengeli ve sağlıklı bir yaşam sürdürebilirler (Özkul ve Cömert, 2019). İşkolik kişilerin bu durum karşısında tükenme ile karşılaşmaları kaçınılmazdır (Solmuş, 2004). Duygusal tükenme yaşayan işkolik birey, iş-aile hayatında ve insanlarla olan ilişkilerinde kendini güçlü ve yeterli görmez. Bu sebeple kişilerle olan ilişkilerini azaltır ve anlamlı ilişkilerde kuramaz (Levinson, 2000). Örgütlerde işbirliğinin artırılması ve insanlarla olan ilişkilerin geliştirilmesi, dostluk ve arkadaşlık bağlarının güçlendirilmesi gerekir. Bunun için örgütlerde sadece verimlilik ve örgütün çıkarı gözetilmeyip insanlarla olan diyaloglara önem verilmeli ve güvenin temini sağlanmalıdır.

İşkolik bireyler zamanının büyük bir kısmını işlerinde geçirirler, öyle ki öğlen aralarında yemeklerini atıştırarak geçirip, akşam geç saatlere kadar iş yerinden ayrılmazlar (Akin ve Oğuz, 2010). Bu durum zamanla işkolik bireylerin aşırı iş yükü nedeniyle tükenme yaşarlar (Baltaş ve Baltaş, 2002). Aşırı iş yükü altına girmek tükenmişliğe sebebiyet veren etkenlerdendir. Bu bağlamda mesai bitimlerinde, hafta sonlarında ve yaz tatillerinde de çalışmak zorunda olan okul



yöneticilerinin yaşadıkları işkoliklik sendromunun onlarda tükenmişliğe yol açabileceği varsayılmaktadır.

Eğitimcilerde tükenmişlik ve işkoliklik olgusu ulusal ve uluslararası alan yazında oldukça sık çalışılan bir konudur. Ülkemizde eğitim çalışanlarında tükenmişlik ve işkolikliğı ele alan farklı çalışmalar (Akin ve Oğuz, 2010; Bardakçı, 2007; Bardakçı ve Baloğlu, 2012) mevcuttur. Alanyazındaki ilgili çalışmalar özellikle okul yöneticilerinde tükenmişlik ve işkoliklik konusu hakkında farklı değişkenlerle birlikte incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinde işkoliklik ve tükenmişliğe etkisi olan birçok faktör olabileceği ifade edilebilir. Ancak bu araştırma da yöneticilerin algı düzeyleri, öğrenme düzeyleri, kıdemleri, okuldaki öğrenci sayısı gibi değişkenlerle sınırlandırılmıştır. Bu araştırmanın bir ilişki çalışması olmadığı sadece Covid-19 salgınına denk gelen uzaktan eğitim zaman kesitinde yapıldığı için uzaktan eğitim döneminde şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri: Bu araştırma ile uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişliklerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeyleri öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeyleri okullarındaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeyleri yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli: Araştırmanın amacı, araştırma yöntem ve modellerinin en temel standartlarını belirlemektir. Örneğin araştırmanın amacı araştırma alanını açıklamak veya genel yorumlar yapmaksa tarama modeli tercih edilebilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2005). İlişkisel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve/veya düzeyini belirlemek ve nedensel ilişkiye dair ipuçları elde etmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2010). Bu çalışmada okul yöneticilerinin işkolik ve tükenmişlik derecelerini belirlemek için genel tarama modeli ve nedensel karşılaştırma yöntemi, işkolik ve tükenmişlik düzeylerinin aynı anda değişip değişmediğini belirlemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini Malatya ili merkez ilçelerindeki (Battalgazi ve Yeşilyurt) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 650 okul yöneticisi oluşturmuştur. Bu araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmanın örnekleminde cinsiyet tabaka olarak kullanılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 28'i (% 12,5) kadın, 223'ü (% 87,5) erkektir. Bu oranlar araştırma evrenindeki orana yakındır. %95 güven düzeyi ve %5 hata payı baz alınarak bu çalışmanın minimum örneklem büyüklüğü (n=242) olarak hesaplanmıştır (Raosoft, 2004). Bu hesaplama gerekli olan veriler hesaplama motoruna girilerek elde edilmiştir. Dolayısıyla herhangi bir formül hesaplama yöntemine gidilmemiştir. Araştırma



kapsamındaki yöneticilere çalışma ile ilgili gerekli açıklama ve duyurular yapılmış, ancak ölçek formunu doldurmayı kabul eden 275 okul yöneticisine uygulama yapılmıştır. Gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden bu yöneticilerden elde edilen veriler incelenmiş, 24 formun eksik ya da hatalı doldurulduğu belirlenmiştir. Bu formların elenmesinden sonra 28' i kadın 223'ü erkek olmak üzere toplam 251 okul yöneticisinden toplanan veriler analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin % 12,5'u kadın, % 87,5'u erkektir. Eğitim düzeyleri açısından incelendiğinde ise araştırmaya katılan okul yöneticilerinin % 12'sinin ön lisans, % 64' ü lisans ve % 24' ü ise lisansüstü öğrenim düzeyine sahiptir.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada okul yöneticilerinin tükenmişlik ve işkoliklik düzeylerini belirlemek üzere iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır.

DUWAS İşkoliklik Ölçeği: Bu çalışmada okul yöneticilerinin işkolik düzeyini belirlemek için [Schaufeli, Taris ve Bakker \(2006\)](#) tarafından geliştirilen ve [Doğan ve Tel \(2011\)](#) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "DUWAS İşkolik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek iki boyuttan (Aşırı çalışma (AÇ), Kompulsif çalışma (KÇ)) ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin AÇ alt boyutu bireyin çalışmasının olması gerekenin üzerinde olduğunu ve çok fazla çalışma nedeniyle diğer faaliyetlere katılamayacağını gösteren maddelerden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan örnek bir madde şöyledir: " İş yerindeki arkadaşlarım çalışmayı bıraktığında bile ben kendimi çalışmaya devam ederken bulurum". Ölçeğin KÇ alt boyutu bireyin içten gelen zorlama hissi ile çalışması gerektiğini gösteren maddelerden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan örnek bir madde şöyledir: " İşten izin aldığım anda kendimi suçlu hissederim." Likert tipinde olan ölçeğin AÇ boyutunda 8, KÇ boyutunda 6 madde olacak şekilde, ("1 = Hiçbir Zaman", "2 = Bazen", "3 = Çoğunlukla", "4 = Her Zaman") düzenlenmiştir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça okul yöneticilerinin işkoliklik düzeylerinin arttığı, alınan puanlar azaldıkça işkolik düzeylerinin azaldığı şeklinde yorumlanmaktadır. [Doğan ve Tel \(2011\)](#) tarafından yapılan çalışmada hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları AÇ alt boyutunda ".80" ve KÇ alt boyutunda ".86" dir. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları AÇ alt boyutunda ".73", KÇ alt boyutunda ".70" ve ölçeğin geneli için ise bu oran ".71" dir.

Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeği: Okul Yöneticilerinin tükenmişlik düzeyini belirlemek için orijinalini [Friedman' ın \(2002\)](#) geliştirdiği, [Özer, Dönmez ve Cömert \(2012\)](#) tarafından ise Türkçeye uyarlaması yapılan "Okul Müdürleri için Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek üç boyuttan (tükenme, duyarsızlaşma ve mesleki başarı) ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tükenme alt boyutu okul yöneticilerinin zihinsel, bilişsel ve fiziksel tükenmişliğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu boyutta yer alan örnek bir madde şöyledir: "Bu okulu yönetmekten o kadar yorulduğum ki artık bırakmak istiyorum." Ölçeğin duyarsızlaşma alt boyutu yöneticilerin yönetici olarak sorumlulukları ile ilgili olumsuz duygularını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu boyutta yer alan örnek bir madde şöyledir: "Geçmişe oranla okulumdaki öğretmenleri daha az desteklediğimi ve takdir ettiğimi düşünüyorum." Ölçeğin mesleki başarı alt boyutu yöneticilerin mesleklerine ne kadar başarılı baktıklarını ölçmek için tasarlanmıştır. Bu boyutta yer alan örnek bir madde şöyledir: "Okulda, geleceğe dair etkinlikleri planlamak için gerekli huzurlu ve sakin bir ortam bulabiliyorum." Likert tipinde olan ölçeğin tükenme alt boyutunda 7, duyarsızlaşma alt boyutunda 8 ve mesleki başarı alt boyutunda 5 madde olacak şekilde ("1 = Hiçbir Zaman", "2 = Nadiren", "3 = Bazen", "4 = Çoğunlukla", "5 = Her Zaman") düzenlenmiştir. Tükenme ve duyarsızlaşma ve boyutlarından alınan puanlar arttıkça tükenmişlik düzeyi artarken, mesleki başarı boyutundan alınan puan arttıkça tükenmişlik düzeyi azalmaktadır şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin madde geçerliğine ilişkin olarak hesaplanan madde-test korelasyon katsayılarının ".78" ile ".84" arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları duyarsızlaşma boyutunda ".89", tükenme



boyutunda “.90” ve *mesleki başarı* boyutunda “.76” olarak hesaplanmıştır (Özer, Dönmez ve Cömert, 2012). Bu çalışmada ise Cronbach Alpha katsayısı duyarsızlaşma alt boyutunda “.82”, tükenme alt boyutunda “.80”, mesleki başarı alt boyutunda “.71” ve ölçeğin genelinde “.79” olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi: Bu çalışmada elde edilen veriler değerlendirilirken bağımsız değişkenler üzerinde betimsel istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Varyansların homojen olduğu belirlendikten sonra okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin; öğrenim düzeyi, yöneticilikteki kıdemi ve okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, gruplar arasında farklılık olması durumunda farkın kaynağının hangi grup ya da gruplar olduğunun belirlenmesi için Scheffe testi yapılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın açıklama derecesini gösteren eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı kullanılır ve “0” ile “1” arasında değer alır (Büyüköztürk ve diğ., 2010). Bu araştırmada gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu durumlarda ayrıca etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı kullanılmıştır. İşkoliklik ile tükenmişlik değişkenleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla ise Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

BULGULAR

Okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda başlıklar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

1. Okul Yöneticilerinin İşkoliklik ve Tükenmişlik Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt problemi okul yöneticilerinin işkoliklik düzeyleri ile tükenmişlik düzeylerini belirlemektir. Bu kapsamda katılımcıların işkoliklik ve tükenmişlik ölçeklerinin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 1’de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Yöneticilerin işkoliklik ve tükenmişlik ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları (n=251)

Boyut	Madde Sayısı	$\bar{x}$	Ss	Düzyer
Kompulsif Çalışma	6	15.97	3.47	Bazen
Aşırı Çalışma	8	19.02	4.40	Bazen
Duyarsızlaşma	8	17.34	4.90	Bazen
Tükenme	7	16.74	4.03	Nadiren
Mesleki Başarı	5	13.80	4.08	Çoğunlukla

Çizelge 1’deki değerler incelendiğinde, okul yöneticilerinin kompulsif çalışma boyutunda aldıkları puanların ($\bar{x}$ =15.97, ss= 3.47) düzeyinde olduğu, aşırı çalışma boyutunda aldıkları puanların ($\bar{x}$ =19.02, ss= 4.40) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan yöneticiler kompulsif çalışma ve aşırı çalışma boyutunda yer alan ifadeler *bazen* düzeyinde katılmaktadırlar. Okul yöneticilerinin duyarsızlaşma boyutunda aldıkları puanların ($\bar{x}$ =17.34, ss= 4.90) düzeyinde olduğu, tükenme boyutunda aldıkları puanların ($\bar{x}$ =16.74, ss= 4.03) düzeyinde olduğu, mesleki başarı boyutunda aldıkları puanların ($\bar{x}$ =13.80, ss= 4.08) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan yöneticilerin duyarsızlaşma boyutunda yer

alan ifadelerine *bazen* düzeyinde, tükenme boyutunda yer alan ifadelerine *nadiren* düzeyinde katılmaktadırlar. Mesleki başarı boyutunda yer alan maddeler ters puanlandığından dolayı başarısız olarak değerlendirme yapmak gerekmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan yöneticiler mesleki başarı boyutunda yer alan ifadelerine *çoğunlukla* düzeyinde katılmaktadırlar.

2. Okul Yöneticilerinin İşkoliklik ve Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu araştırmanın alt problemlerinden biri okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin, öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bütün boyutlara ilişkin varyansların eşit olduğu belirlendikten sonra (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 2’de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre analiz sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss	F	p
Kompulsif Çalışma	A) Ön Lisans	30	15.70	4.06	.74	.47
	B) Lisans	160	15.91	3.44		
	C) Lisansüstü	61	16.89	2.45		
	Toplam	251	15.97	3.47		
Aşırı Çalışma	A) Ön Lisans	30	19.15	4.14	.71	.48
	B) Lisans	160	19.14	4.27		
	C) Lisansüstü	61	17.83	5.69		
	Toplam	251	19.02	4.40		
Duyarsızlaşma	A) Ön Lisans	30	16.30	4.84	.81	.44
	B) Lisans	160	17.51	4.97		
	C) Lisansüstü	61	17.72	4.42		
	Toplam	251	17.34	4.90		
Tükenme	A) Ön Lisans	30	15.63	2.88	1.36	.25
	B) Lisans	160	16.96	4.13		
	C) Lisansüstü	61	16.99	4.68		
	Toplam	251	16.74	4.03		
Mesleki Başarı	A) Ön Lisans	30	13.20	4.30	1.52	.22
	B) Lisans	160	13.74	3.91		
	C) Lisansüstü	61	15.28	4.89		
	Toplam	251	13.80	4.08		

*p<.05

Yapılan analizler sonucunda (Çizelge 2) öğrenim düzeyi değişkeni açısından okul yöneticilerinin kompulsif çalışma (F=.74, p>.05), aşırı çalışma (F=.71, p>.05), duyarsızlaşma (F=.81, p>.05), tükenme (F=1.36, p>.05) ve mesleki başarı (F=1.52, p>.05) boyutlarından aldıkları ortalamalarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Bulgular tükenmişlik açısından incelendiğinde okul yöneticilerinin duyarsızlaşma (F=.74, p>.05), tükenme (F=1.36, p>.05) ve mesleki başarı (F=1.26, p>.05) boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Ancak her ne kadar anlamlı farklılık olmasa da her üç boyut açısından öğrenim düzeyi arttıkça görece yöneticilerin daha çok tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

3. Okul Yöneticilerinin İşkoliklik ve Tükenmişlik Düzeylerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu araştırmanın alt problemlerinden biri okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin, öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bütün boyutlara ilişkin varyansların eşit olduğu belirlendikten sonra (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 3' te gösterilmiştir.

Çizelge 3. Okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre analiz sonuçları

Boyutlar	Öğrenci Sayısı	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	Fark(Scheffe)	η^2
Kompulsif Çalışma	A) 500'denaz	134	16.72	2.75	1.78	.17		
	B) 501-1000	85	15.69	3.41				
	C) 1001+	32	15.90	3.84				
	Toplam	251	15.97	3.46				
Aşırı Çalışma	A) 500'denaz	134	19.31	4.32	.08	.91		
	B) 501-1000	85	19.46	4.54				
	C) 1001+	32	18.31	4.22				
	Toplam	251	19.02	4.39				
Duyarsızlaşma	A) 500'denaz	134	16.34	4.89	2.31	.10		
	B) 501-1000	85	18.11	4.91				
	C) 1001+	32	16.96	4.81				
	Toplam	251	17.34	4.89				
Tükenme	A) 500'denaz	134	15.76	3.46	3.36	.03*	C-A	.03
	B) 501-1000	85	16.70	4.21				
	C) 1001+	32	17.84	4.12				
	Toplam	251	16.74	4.02				
Mesleki Başarı	A) 500'denaz	134	12.87	3.89	1.26	.28		
	B) 501-1000	85	13.88	4.02				
	C) 1001+	32	14.24	4.22				
	Toplam	251	13.80	4.08				

*p<.05

Yapılan analizler sonucunda öğrenci sayısı değişkeni açısından okul yöneticilerinin kompulsif çalışma (F=1.78, p>.05), aşırı çalışma (F=.08, p>.05), duyarsızlaşma (F=2.31, p>.05) ve mesleki başarı (F=1.26, p>.05) boyutlarından aldıkları ortalama puanların anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Çizelgedeki veriler işkoliklik açısından incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin hem KÇ (F=1.78, p>.05) hem de AÇ (F=.08, p>.05) boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulguya göre farklı büyüklükteki okullarda görev yapan okul yöneticilerinin AÇ ve KÇ açısından benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Bulgular tükenmişlik açısından incelendiğinde okul yöneticilerinin duyarsızlaşma (F=2.31, p>.05) ve mesleki başarı (F=1.26, p>.05) boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Ancak okul yöneticilerinin tükenme alt boyutundaki ortalama puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir (F=3.36, p<.05).

Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi analiz sonuçlarına göre, öğrenci sayısı 1000'den fazla olan okullarda görev yapan yöneticilerin ($\bar{x}$ = 17.84), öğrenci sayısı 500'den az olan okullardaki yöneticilere göre ($\bar{x}$ = 15.76), daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre okuldaki öğrenci sayısı arttıkça yöneticilerin daha çok tükenmişlik yaşadıkları ifade edilebilir. Elde edilen veriler üzerinden hesaplanan η^2 değeri (.03) olarak belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin tükenme boyutundan aldıkları puanların gözlenen varyansının yaklaşık olarak %3'ü öğrenci sayısı değişkenine bağlı şeklinde ifade edilebilir. Hesaplanan bu etki değerine göre, tükenme boyutu açısından öğrenci sayısı değişkeninin "düşük" etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

4. Okul Yöneticilerinin İşkoliklik ve Tükenmişlik Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu araştırmanın alt problemlerinden biri okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin, yöneticilik kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bütün boyutlara ilişkin varyansların eşit olduğu belirlendikten sonra (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4. Okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin yöneticilik kıdemi değişkenine göre analiz sonuçları

Boyutlar	Yöneticilik Kıdemi (Yıl)	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	Fark(Scheffe)	η^2
Kompulsif Çalışma	A)1-5 yıl	99	16.10	3.39	.90	.44		
	B)6-10 yıl	70	15.40	3.30				
	C)11-15yıl	39	15.99	3.27				
	D)16 +	43	16.67	4.08				
Aşırı Çalışma	A)1-5 yıl	99	18.63	4.31	7.15	.00*	D-A	.10
	B)6-10 yıl	70	18.68	4.14			D-B	
	C)11-15yıl	39	17.27	3.30			D-C	
	D)16 +	43	22.23	4.55				
Duyarsızlaşma	A)1-5 yıl	99	17.13	4.66	2.53	.05		
	B)6-10 yıl	70	18.69	5.17				
	C)11-15 yıl	39	15.65	4.70				
	D)16 +	43	16.71	4.77				
Tükenme	A)1-5 yıl	99	16.47	4.19	1.18	.31		
	B)6-10 yıl	70	17.06	3.56				
	C)11-15 yıl	39	15.83	3.67				
	D)16 +	43	17.71	4.55				
Mesleki Başarı	A)1-5 yıl	99	13.96	3.76	1.71	.16		
	B)6-10 yıl	70	14.52	3.89				
	C)11-15 yıl	39	12.57	4.28				
	D)16 +	43	12.96	4.94				

*p<.05

Yapılan analizler sonucunda yöneticilikteki kıdem değişkeni açısından okul yöneticilerinin kompulsif çalışma (F=.90, p>.05), duyarsızlaşma (F=2.53, p>.05), tükenme (F=1.18, p>.05) ve mesleki başarı (F=1,71, p>.05) boyutlarından aldıkları ortalama puanların anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Çizelgedeki veriler tükenmişlik açısından incelendiğinde okul yöneticilerinin duyarsızlaşma (F=2.53, p>.05), tükenme (F=1.18, p>.05) ve mesleki başarı (F=1.71, p>.05) boyutlarından aldıkları

puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre yöneticilikteki kıdemi farklı olan okul yöneticilerinin duyarsızlaşma, tükenme ve mesleki başarı açısından benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Bulgular işkoliklik açısından incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin KÇ ($F=.90$, $p>.05$) boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulguya göre yöneticilikteki kıdemi farklı olan okul yöneticilerinin KÇ açısından benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Ancak okul yöneticilerinin AÇ alt boyutundaki ortalama puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir ($F=7.15$, $p<.05$).

Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi analiz sonuçlarına göre 16 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip okul yöneticilerinin AÇ alt boyutundaki ortalama puanlarının ($\bar{x}=22.23$), 11–15 yıl ($\bar{x}=17.27$), 6–10 yıl ($\bar{x}=18.68$) ve 1-5 yıl ($\bar{x}=18.63$) grubundakilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile yöneticilikteki kıdem değişkeni açısından, kıdemi yüksek olan okul yöneticilerinin kendilerini daha aşırı çalışıyor olarak gördükleri söylenebilir. Elde edilen veriler üzerinden hesaplanan η^2 değeri (.10) olarak belirlenmiştir. Okul yöneticilerin aşırı çalışma boyutundan aldıkları puanların gözlenen varyansının yaklaşık olarak % 10'unun yöneticilikteki kıdem değişkenine bağlı olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan bu değere göre, aşırı çalışma boyutu açısından yöneticilikteki kıdem değişkeninin “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

5. Okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki

Bu araştırmanın alt problemlerinden biri, okul yöneticilerinin işkoliklik düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Alt boyutları ile ele aldığımız işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Çizelge 5’ te gösterilmiştir.

Çizelge 5. Okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki korelasyon

Boyutlar	$\bar{x}$	SS	1	2	3	4
1.Kompulsif Çalışma	15.97	3.46	1			
2.Aşırı Çalışma	19.02	4.39	.62*	1		
3.Duyarsızlaşma	17.34	4.89	.15*	.34*	1	
4.Tükenme	16.74	4.02	.15*	.39*	.62*	1
5.Mesleki Başarı	13.80	4.08	.34*	-.30*	.10	.05

* $p<.05$

Çizelge 5’ te ki veriler ışığında; aşırı çalışma ile duyarsızlaşma ($r=0.34$, $p<.05$) ve tükenme ($r=0.39$, $p<.05$) arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre okul yöneticilerinde aşırı çalışma düzeyi arttıkça duyarsızlaşma ve tükenmenin de arttığı söylenebilir. Araştırmada ayrıca aşırı çalışma ile mesleki başarı arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-0.30$, $p<.05$). Mesleki başarı boyutundaki maddeler tersten puanlandığı için, okul yöneticilerinin aşırı çalışma düzeyleri arttıkça mesleki başarısızlıkları azalmaktadır. Kompulsif çalışma ile duyarsızlaşma ($r=0.15$, $p<.05$) ve tükenme ($r=0.15$, $p<.05$) arasında da pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna karşın kompulsif çalışma ile mesleki başarı arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0.34$, $p<.05$). Bu bulgular ışığında okul yöneticilerinin kompulsif çalışma düzeyleri arttıkça mesleki başarısızlıklarının azaldığı söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve işkoliklik ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanan bu araştırmada sonuçlar, bulgulara dayalı olarak sırasıyla tartışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin öğrenim durumları (ön lisans, lisans, lisansüstü) ile işkoliklikleri arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Alanyazında bu çalışma ile uyumlu çalışmalara rastlamak mümkündür. [Bardakçı ve Baloglu'nun \(2012\)](#) yaptıkları çalışmada da okul yöneticilerinin işkoliklik düzeyleri, öğrenim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde bu araştırmada okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin de öğrenim durumlarına göre anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir. [Oğuz ve Akin \(2008\)](#)' ın çalışmasında işkoliklik için eğitim düzeyi değişkeninin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. [Kayabaşı'nın \(2008\)](#) yaptığı araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin öğrenim durumlarının tükenmişlik düzeylerinin bir belirleyicisi olmadığını göstermiştir. Alanyazında tükenmişliğin öğrenim durumuna göre farklılaştığını söyleyen araştırmalar da bulunmaktadır ([Dağlı ve Gündüz, 2008](#); [Gündüz, 2004](#); [Peker, 2002](#); [Tuğrul ve Çelik, 2002](#)). [Dağlı ve Gündüz \(2008\)](#) yaptıkları araştırmalarında okul yöneticilerinin, öğrenim düzeyleri ile "duygusal tükenme" ve "mesleki başarı" algıları arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemişlerdir. Bu farkın eğitim fakültesi mezunu olmayan yöneticiler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. [Akin ve Oğuz' un \(2010\)](#) yaptıkları araştırmada işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Ancak öğrenim düzeyi değişkenine göre aritmetik ortalamaların görece olarak lisansüstü eğitim alan okul yöneticileri lehine arttığını belirtmişlerdir.

Okuldaki öğrenci sayısı arttıkça okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin artması bu araştırmanın diğer bir sonucudur. Öğrenci sayısının fazlalığı, yöneticilerin okuldaki davranışlarında olumsuz bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Okuldaki öğrenci sayısının artması beraberinde yöneticilerin, öğretmen ve öğrencileri tanıma, zaman ayırmada, iletişim kurmada ve onlara rehber olma açısından bazı zorluklarla karşı karşıya kalmasını kaçınılmaz kılar. Bu nedenlerden dolayı, yöneticiler okuldaki sorunlarını çözmede yetersiz kalarak, otorite kurmak için katı disiplin önlemleri almayı tercih etmektedirler ([Tümekaya, 2005](#)). Bu durum kısa vade de çözüm olsa da uzun vade de birçok sorunu da beraberinde getirebilir. Sonuçta da kişinin kendisini desteksiz ve güvensiz hissetmesi, çaresizlik, ümitsizlik, kızgınlık ve başarısızlık gibi duyguların hakim olduğu tükenmişlikle karşılaşabilir. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde gerek ders planları, gerekse sınıfların bölünmesi gibi süreçlerde öğrenci sayısı fazla olan okulların yöneticileri okulların iş ve işlemlerine daha fazla zaman ayırmaları bu sonucun çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Okul yöneticilerinin aşırı çalışma boyutuyla yöneticilikteki kıdemleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Yöneticilikteki kıdem değişkeni açısından, kıdemi yüksek olan okul yöneticilerinin kendilerini daha aşırı çalışıyor olarak gördükleri söylenebilir. Bu sonuç işkolikliğin zamanla kazanılan bir davranış şekli olduğunu ifade eder ([Naktiyok ve Karabey, 2005](#)). Yöneticilerin işkoliklik düzeyinin kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu fark kıdemi daha fazla olan okul yöneticileri lehine bulunmuştur. ([Akin ve Oğuz, 2010](#); [Oğuz ve Akin, 2008](#)) kıdemi

daha yüksek olan öğretmenlerin kıdemi az olan öğretmenlere göre işkoliklik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bardakçı (2007) araştırmasında kıdemi yüksek olan eğitim yöneticilerinin kıdemi az olan yöneticilere göre işkoliklik düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde özellikle teknoloji gerektiren uygulamalar ve dijital araçların kullanımı yaygınlaşmıştır. Bu bağlamda teknolojiyi iyi kullanamayan okul yöneticilerinin bu açığı daha fazla çalışarak kapatmaya çalıştıkları ifade edilebilir.

Ayrıca okul yöneticilerinin duyarsızlaşma, tükenme ve mesleki başarı düzeylerinde aldıkları toplam puan ortalamalarının yöneticilikteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği belirlenmiştir. Alan yazında kıdem değişkeni ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığını (Kırmaz ve diğ., 2003; Konert, 1997) gösteren araştırmalar bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin aşırı çalışma düzeyleri ile duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Okul yöneticilerinin aşırı çalışmaları arttıkça duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeyleri de artmaktadır. Aşırı çalışma ve kompulsif çalışma boyutları ile mesleki başarı düzeyi arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Mesleki başarı düzeyindeki maddeler tersten puanlandığı için katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanların yüksek olması aslında başarısız oldukları anlamına gelmektedir. Bu durumda aşırı ve kompulsif çalışan okul yöneticilerinin kendilerini daha başarılı olarak görmektedirler. Diğer bir ifade ile aşırı ve kompulsif çalışmaları arttıkça başarısızlıklarının da azaldığını düşünmektedirler. Bu sonuçlar ile işkoliklik ve tükenmişlik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu söylenebilir. Alan yazında işkoliklik ile tükenmişlik arasında pozitif ilişki olduğunu ifade eden araştırmalar (Moorhead and Griffin, 1992; Ursin ve diğ., 2007) bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin meslekte başarılı olabilmeleri, öğrenci ve öğretmen sorunlarıyla ilgilenmeye zaman ayırabilmeleri ve onları motive edip sorunları çözme noktasında yardımcı olabilmeleri ve tüm bunları yapabilmek için gerekli zamanı bulabilmeleri için içten gelen bir çalışma hissinin olması ve bu konular hakkında sıklıkla düşünmelerinin önemi uzaktan eğitim dönemi ile birlikte daha da arttığı söylenebilir.

Sonuçlar değerlendirildiğinde, işkolikliğin ve tükenmişliğin kişiye zarar veren bir davranış sendromu olduğu (Akın ve Oğuz, 2010) ve bu çalışmada da aralarında pozitif yönde bir ilişki gösterdiğinin belirlenmesi beklendiği bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Yöneticilerin büyük bir oranının orta düzeyde işkoliklik ve tükenmişlik yaşadıkları, görevlerini istenilen şekilde yerine getiremedikleri belirlenmiştir. Bu sonuçların çıkmasında salgın dönemine ve uzaktan eğitime hemen uyum sağlayamamanın etkisi olduğu ifade edilebilir. Bu araştırma sonucu ortaya çıkan bulgular doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için bazı öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılar için öneriler:

- Bu araştırmanın bir sonucu yüksek kıdeme sahip okul yöneticilerinin kendilerini diğer yöneticilerden daha fazla aşırı çalışıyor görmeleridir. Bu beklenen bir sonuç değildir. Bunun sebebinin okul yöneticilerinin gelişen teknolojiye ve bilime ayak uyduramadıklarını, problemleri çözmede eski usulleri devam ettirdikleri düşünülmektedir. Bu durumun değişmesi için teknolojinin özendirilmesi ve bilgilendirme toplantılarının yapılması, gerekli görüldüğünde online seminerlerin düzenlenmesi yararlı olacaktır.
- Bu araştırmanın bir sonucu öğrenci sayısı çok olan okullardaki yöneticilerin daha fazla tükenme yaşadığıdır. Öğretmen ve öğrenci sayısının çok olması daha fazla sorunun oluşması ve okul yönetimine daha fazla iş yükü oluşturmaya anlamına gelmektedir.



Yoğun iş yükü ve beraberinde yaşanan problemler, yöneticilerin gerek öğretmen gerekse öğrencilerle aralarındaki sağlıklı iletişimi de engellenmektedir. İş yükünün azaltılması ve iletişimin daha etkili olabilmesi için okullardaki öğrenci sayılarının azaltılması ya da uzaktan eğitim sürecinde danışmanlık hizmeti almaları yararlı olacaktır.

- Bu araştırmada ve alan yazında ki çoğu araştırmada eğitim düzeyinin tükenmişlik düzeyini etkilemediği ancak lisansüstü eğitim düzeyi lehine ortalamalarının arttığı görülmektedir. Bunun olası nedenlerinin daha iyi açıklanabilmesi için nitel çalışmalar yapılabilir. Ön lisans düzeyinde eğitime sahip yöneticilerin yaş olarak diğer yöneticilerden büyük olduğu ve fazla çalışmaktan kaçındıkları hatta emekliliklerini bekledikleri düşünüldüğünde tükenmişlik fazla yaşamamaları doğaldır. Buna karşın lisansüstü eğitim görmüş ve daha genç olan yöneticilerin işlerini iyi yapmak için çaba harcamaları, bunun sonucunda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarının çözümünde zorluklarla karşılaşmaları ve böylelikle tükenmişliği daha fazla yaşadıkları söylenebilir. Bu emek ve çabalarına karşın ödül mekanizması geliştirilebilir ve çok çalışan yöneticilerin ödüllendirilmeleri önerilebilir. Hatta çalışan ve başarılı olan yöneticilerin üst makamlara atanmaları daha kolay hale getirilebilir.

Araştırmacılar için öneriler:

- İşkoliklik ile ilgili araştırmalarda sadece bireyden elde edilen veriler değil, bireyin yakın çevresinin (aile, iş arkadaşları, üstleri vb.) görüşlerinin de araştırmaya dahil edilmesi yararlı olacaktır.
- Son olarak tükenmişliğe yol açan etkenlerin teori ve uygulama açısından daha iyi belirlenebilmesi için farklı gruplarda (okul öncesi-ilkokul-ortaokul-ortaöğretim, özel ve devlet okulları) uygulanması yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abbasi, F. T. (2015). Impact of work overload on stress, job satisfaction, and turnover intentions with moderating role of islamic work ethics. *Management Studies and Economic Systems*, 2(1), 27-37.
- Akın, U., ve Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 309-327.
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (2002). *Stres ve basa çıkma yolları*. Remzi Kitabevi.
- Bardakçı, S. (2007). *Eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin tutumlarının işkoliklik eğilimleri üzerine etkilerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Bardakçı, S., & Baloğlu, M. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 45-56.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu, D. Ş. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5th Ed.). Routledge Falmer.





- Dağlı, A., & Gündüz, H. (2008). Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 12–35.
- Doğan, T., & Tel, F. D. (2011). DUWAS işkoliklik ölçeği Türkçe formunun (DUWAS-TR) geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 61–69.
- Dolunay, A. B. (2001). *Keçiören ilçesi genel liseler ve teknik- ticaret- meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dursun, S. (2000). *Öğretmenlerde tükenmişlik ile yükleme biçimi, cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenleri arasındaki yordayıcı değişkenlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.
- Erdil, O., Keskin, H., İmamoğlu, S. Z., & Erat, S. (2004). Yönetim tarzı ve çalışma koşulları, arkadaşlık ortamı ve takdir edilme duygusu ile iş tatmini arasındaki ilişkiler: Tekstil sektöründe bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5 (1), 17–26.
- Ersoy, M. (2008). *Uzaktan eğitim-öğretimin yönetimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Friedman, I. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents, *Social Psychology of Education*, 5, 229-251.
- Greenhaus, J. H., & Kopelman, R. E. (1981). Conflict between work and nonwork roles: Implications for the career planning process. *Human Resource Planning*, 4(1), 1-10.
- Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve mesleki bazı değişkenlere göre yordanması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hellesoy, O., Gronhaug, K., & Kvitastein, O. (2000). Burnout: Conceptual issues and empirical findings from a new research setting. *Scandinavian Journal of Management*, 16, 233-247.
- Iverson, R. D., Olekalns, M., & Erwin, P. J. (1998). Affectivity, organizational stressors and absenteeism: a causal model of burnout and its consequences. *Journal of Vocational Behaviour*, 52, 1-23.
- Izgar, H. (2001). Okulyöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 27, 335-340.
- Kanai, A., & Wakabayashi, M. (2001). Workaholism among Japanese blue-collar employees. *International Journal of Stress Management*, 8(2), 129–145.
- Karslı, M. D. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Pegem Yayıncılık.
- Kart, M. E. (2005). Reability and validity of the workaholism battery (work-batt): Turkish form. *Social Behavior and Personality*, 33(6), 609–618.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Kırılmaz, A., Çelen, Y., & Sarp, N. (2003). İlköğretim’de çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu. *İlköğretim-Online*, 2(1), 2-9.
- Koçak, R. (2009). Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 65-83.
- Konert, E. (1997). *The relationship among middle school teacher burnout, stress, job satisfaction, and coping skills*. Doctoral dissertation, Wayne State University, 1997. *Dissertation Abstracts International*, 58-11A, 4143.
- Koyuncu, M. (2001). Üniversite öğretim elemanlarında tükenme duygusu ve organizasyondan ayrılma isteğine etkisi, 9. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirisi*, s. 349-360.
- Levinson, H. (2000). When executives burn out work and life balance. *Harvard Business School Press*.
- Machlowitz, M. (1980). *Workaholics: Living with them, working with them*. Reading, MA: Addison-Wesley.





- Maslach, C. (1993). *Burnout: A multidimensional perspective*. In W.B. Schaufeli, C. Maslach ve T. Marek (eds.). *Professional burnout: Recent development in theory and research* (s. 19-32). Taylor & Francis.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., W. B. Schaufeli, & M. P. Leiter. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mckay, J. (2004). Workaholism: Praised or thep of school administators? *Journal of Scholarship & Practice*, 1(2), 6-10.
- Moorhead, G., & Griffin, R. W. (1992). *Organizational behavior: Managing people and organizations*. (3. Baskı). Houghton Mifflin Company.
- Naktiyok, A., & Karabey, C. N. (2005). İşkoliklik ve tükenmişlik sendromu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), 179-198.
- Oates, W. E. (1968). On being a 'workaholic' (a serious jest). *Pastoral Psychology*, 19, 16-20.
- Oğuz, E., & Akın, U. (2008). Öğretmenlerin işkoliklik düzeyleri ile evlilik uyumları arasındaki ilişki. *International Conference on Educational Sciences*. 23-25 June. Eastern Mediterranean University. Famagusta, North Cyprus.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, N., Dönmez, B., & Cömert, M. (2012). Friedman okul müdürleri tükenmişlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 105-121.
- Özkul, R., & Cömert, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinde iş-aile çatışması düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 129-138. doi:10.24106/kefdergi.2414.
- Özkul, R., Kırnık D., Dönük, O., Altunhan, Y., & Altunkaynak, Y. (2020). Uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri: Ölçek çalışması. *Turkish Studies*, 15(8), 3655-3667. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.46557>
- Peker, R. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etki eden bazı faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 305-318.
- Polatçı, S., & Ardic, K. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerine bir uygulama. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Porter, G. (2001). Workaholic tendencies and the high potential for stress among co-workers. *International Journal of Stres Management*, 8(2), 147-164.
- Raosoftware, (2004). Raosoftware sample size calculator. <http://raosoftware.com/samplesize.html> sitesinden erişilmiştir.
- Robinson, B. E. (1996). Concurrent validity of the work addiction risk test a measure of workaholism. *Psychological Reports*, 79, 1313-1314.
- Schaufeli, W. B., Taris, T.W., & Bakker, A. (2006). Dr. Jekyll and Mr. Hide: On the differences between work engagement and workaholism. In R. Burke (Ed.): *Research companion to working time and work addiction* (s. 193-217). Edward Elgar: Northampton, MA.
- Scott, K. S., Moore, K. S., & Miceli, M. P. (1997). An exploration of the meaning and consequences of workaholism. *Human Relations*, 50(3), 287-314.
- Snir, R., & Harpaz, I. (2004). Attitudinal and demographic antecedents of workaholism. *Journal of Organizational Change Management*, 17, 520-536.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler*. Beta yayınları.
- Spence, J. T., & Robbins, A. S. (1992). Workaholism: Definition, measurement, and preliminary results. *Journal of Personality Assessment*, 58, 160-178.
- Temel, A. (2006). Organizasyonlarda işkolizm ve işkolik çalışanlar. *İş, Güç, Endüstri ilişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 104-127.





- Tepeci, M., & Birdir, K. (2003). Otel çalışanlarında tükenmişlik sendromu. *11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirisi*, 959-972.
- Toprakçı, E. & Ersoy, M. (2008). *Uzaktan öğretimde öğretmen rolleri*. II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu. DOI: 10.13140/RG.2.1.4447.4400
- Tuğrul, B., & Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12).
- Tümkiye, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 549-568.
- Ursin, H., Andreassen, C. S., & Eriksen, H. R. (2007). The relationship between strong motivation to work, "workaholism", and health. *Psychology and Health*, 22 (5), 615–629.



The Validity and Reliability Study of the Scale of Occupational Professionalism of School Principals

Dr. Ahmet Şakir Yazıcı

Muğla Directorate of National Education-Turkey

ORCID: 0000-0002-4185-1376

ahmetsakiryazici@gmail.com

Assoc. Prof.Dr. Bertan Akyol

Adnan Menderes University-Turkey

ORCID: 0000-0002-1513-1885

bertanakyol@yahoo.com

Abstract

In the current study, it is aimed to develop a measurement instrument to determine the occupational professionalism levels of school principals. In the study, primary school, secondary school and high school principals were included. Exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analyses were performed for the scale. As a result of the EFA, a 22-item and four-dimensional scale was obtained. The rate of the variance explained by the four dimensions is 56.58%. The dimensions of this scale are Ensuring Participation in Decisions, Professional Ethics, Professional Development and Professional Autonomy. CFA was run on these dimensions. This scale was confirmed by the CFA. As a result of CFA, χ^2/sd ratio was found to be 1.90, and goodness of fit indices were found to be as follows; GFI= .91, AGFI= .89, RMSEA= .05, RMR= .03, SRMR= .06, CFI = .95, NFI= .91, NNFI= .94. Thus, a valid and reliable scale was developed to determine the occupational professionalism of school principals.

Keywords: Occupation, Professionalism, Occupational professionalism, School principal



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 12, No: 4, pp. 89-105

Research Article

Received : 2021-08-04

Accepted : 2021-09-13

Suggested Citation

Yazıcı, A. Ş. & Akyol, B. (20XX). The validity and reliability study of the scale of occupational professionalism of school principals. *E-International Journal of Educational Research*, 12(4) 89-105. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.978454>

Extended Abstract

Problem: Schools are bureaucratic organizations. There are hierarchical structures, pre-determined authorities, responsibilities, and written rules in the structuring of schools. This form of structuring shows the professionalism of schools. This professionalism is organizational professionalism (Evets, 2011). External regulation is essential in this type of professionalism. Evets (2011) also defines internal professionalism in organizations. He calls this occupational professionalism. Occupational professionalism refers to a professional autonomy in which the employee is in control of the job and professional ethical values developed for the quality of the job (Buyruk, 2015). School principals should give importance to the quality of the service they offer and the work they do in the context of their occupational professionalism (Adıgüzel, Tanrıverdi & Sönmez, Özkan, 2011). This is related to school principals' own internal drives and motivations, wishes and desires (Yılmaz and Altinkurt, 2014).

Method: After the expert review, 7 items were removed from the draft School Principals' Occupational Professionalism Scale (SPOPS), which was originally prepared as 55 items and some corrections were made. Then, the 48-item scale was applied to the sample group consisting of school principals and the validity and reliability analyses of the scale were conducted on the collected data. It was decided that the scale should be four-dimensional. These dimensions were named as "Ensuring Participation in Decisions", "Professional Ethics", "Professional Development" and "Professional Autonomy". Two items with a low factor loading value, 15 items with a difference lower than .10 between factor loadings on more than one factor and 9 items that are not compatible with the other items in the factor they are loaded on were removed from the scale and the scale was reduced to 22 items.

Findings: The variance explained by the factor of Ensuring Participation in Decisions on its own is 15.49%, by the factor of Professional Ethics it is 14.39%, by the factor of Professional Development, it is 13.16% and by the factor of Professional Autonomy, it is 9.95%. The variance explained by the four factors together is 53.01%. In the exploratory factor analysis, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficients of the factors were calculated as .81 for the factor of Ensuring Participation in Decisions, .76 for the factor of Professional Ethics, .82 for the factor of Professional Development, .61 for the factor of Professional Autonomy and .81 for the whole scale. The item means of the lower and upper 27% groups were examined and it was seen that the discrimination of all the items was significant at the level of $p < .001$. CFA was applied to the 22-item structure of the scale gathered under four factors because of EFA. Goodness of fit values calculated with CFA are as follows: $\chi^2/sd = 1.90$, GFI = .91, AGFI = .89, RMSEA = .05, RMR = .03, SRMR = .06, CFI = .95, NFI = .91, NNFI = .94. The fit indices obtained show that the model is a valid model. Thus, it was decided that the construct was confirmed. As a result, the final form of the School Principals' Occupational Professionalism Scale consists of 22 items and the items are scored in the range between (1) Never and (5) Always. There are seven items in the dimension of "Ensuring Participation in Decisions", six items in the dimension of "Professional Ethics", four items in the dimension of "Professional Development" and five items in the dimension of "Professional Autonomy". There is no reverse-scored item in the scale. In the scale, a total score can be obtained from each dimension and the whole scale. Higher scores taken from each factor or the whole scale indicate that the occupational professionalism of the school principals is high.

Suggestions: To the best of the author's knowledge, there is no study in the literature to measure the occupational professionalism of school principals. The occupational professionalism of school principals can be measured with this scale, as well as their professionalism in terms of professional development, participation in decisions, professional autonomy and professional ethics. It can be said that this measurement tool will fill an important void in the related literature and can be used in future studies since its psychometric qualities are sufficient.



Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması¹

Dr. Ahmet Şakir Yazıcı

Muğla Milli Eğitim Müdürlüğü-Türkiye
ORCID: 0000-0002-4185-1376
ahmetsakiryazici@gmail.com

Doç.Dr. Bertan Akyol

Adnan Menderes Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0002-1513-1885
bertanakyol@yahoo.com

Özet

Bu çalışmada okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeylerini belirlemek için bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkökul, ortaokul ve lise müdürleri oluşturmaktadır. Bu araştırmada ilkökul, ortaokul ve lise müdürleri ile çalışılmıştır. Ölçek için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda 22 maddeli ve dört boyutlu bir ölçek oluşmuştur. Toplam açıklanan varyans oranı %56.58'dir. Bu ölçeğin boyutları şöyle oluşmuştur: Mesleki Etik, Mesleki Özerklik, Mesleki Gelişim ve Karara Katılımı Sağlama. Bu boyutlar üzerinden DFA yapılmıştır. Yapılan DFA ile bu ölçek doğrulanmıştır. DFA sonucunda χ^2/sd oranı 1.90; uyum değerleri ise; RMSEA= .05, NNFI= .94, SRMR= .06, AGFI= .89, CFI = .95, NFI= .91, GFI= .91, RMR= .03, bulunmuştur. Dolayısıyla okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Meslek, Profesyonellik, Mesleki Profesyonellik, Okul Müdürü



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 12, No: 4, ss. 89-105

Araştırma Makalesi

Gönderi: 04-08-2021

Kabul: 13-09-2021

Önerilen Atıf

Yazıcı, A. Ş. & Akyol, B.(20XX). Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4) 89-105. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.978454>

¹Bu çalışma, Ahmet Şakir YAZICI tarafından Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda Doç. Dr. Bertan AKYOL danışmanlığında yürütülen doktora tezinden geliştirilmiştir. Ayrıca Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde 14-21/04/2021 tarihleri arasında gerçekleştirilen FEBTS sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.



GİRİŞ

Hayatını kazanmak üzere bireysel bir kaygıyla yapılan faaliyetlerin “bir iş” olduğu düşüncesi temelinde, başka hayatları da dikkate almak üzere toplumsal bir kaygıyla yapılan faaliyetler “bir meslek” olarak değerlendirilebilir (Toprakçı, 2009). Toplumsal düzenin sağlanmasında meslekler önemli rol oynar (Durkheim, 1986). Toplumsal iş bölümü mesleksen uzmanlık alanlarını artırmıştır. Uzmanlık alanlarının artması profesyonel mesleklerin gelişmesini sağlamıştır (Buyruk, 2015). Sanayi devrimi sonrasında modern bürokratik kurumların ve bilginin öneminin artması ile birlikte profesyonel uzmanların da sayısı artmıştır. Gelecek toplumların iş yaşamı, çalışma düzeni ve kontrollerinde profesyoneller söz sahibi olacaktır (Karasu, 2001). Profesyonellik ve meslek kavramları birbirlerini tamamlamaktadırlar. Mesleğin karakteristik özellikleri vardır. Bunlardan birisi uzun eğitim sonucunda kazanılan sistematik bilgilerdir. Mesleği icra etmek için bu sistematik bilgilerle bir uğraş verilir. Profesyonelleşme de bir uğraşın kimlik kazanması için yapılan çalışmalardır. Bu çalışmalar da profesyonel tutumla ölçülür (Walker, 2007). Okul yöneticilerinin de profesyonel tutumları oldukça önemlidir. Okul müdürlüğünün bir meslek olmasında, her ne kadar başta öğretmenlerin bizzat kendileri bir engel olarak var olsa da (Toprakçı & Güngör, 2018), bir meslek olma yolunda ilerlemekte olduğu söylenebilir. Okullar bürokratik örgütlerdir. Okulların yapılanmasında hiyerarşik yapı, belirlenmiş yetki ve sorumluluklar ve yazılı kuralları vardır. Bu yapılanma biçimi okulların yukarıdan profesyonelliğini göstermektedir. Bu profesyonellik örgütsel profesyonelliktir (Evets, 2011). Bu tip profesyonellikte dıştan bir düzenleme esastır. Evets (2011) bir de örgütlerde içeriden profesyonelizmi tanımlar. Bunu mesleki profesyonellik olarak adlandırır. Mesleki profesyonellik işin kontrolünün çalışanda olduğu bir mesleki özerkliği, işin niteliği için geliştirilen mesleki etik değerleri ifade eder (Buyruk, 2015). Okul müdürleri mesleki profesyonellikleri bağlamında hizmetin kalitesine, yaptığı işe önem vermelidir (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Sönmez, Özkan, 2011). Bu da okul müdürlerinin kendi iç dürtüleri ve içsel motivasyonları, kendi istek ve arzuları ile ilgili bir olaydır (Yılmaz ve Altinkurt, 2014).

Mesleki profesyonellikte iş üzerinde kontrol sağlayabilme (Freidson, 1996), işleri ve davranışları kontrol edebilme önemli bir boyuttur (Larson, 1977). Okul müdürlerinin bir dereceye kadar üst yönetimden bağımsız bir şekilde okul içerisindeki iş ve işlemlerini kontrol edebilmesi, yani özerk davranabilmesi mesleki profesyonellik düzeyinin yüksek olduğunun göstergelerinden birisidir. Okul müdürleri, bu iş ve işlemlerini kendi kontrolü altında tutarken, ayrıca eğitim çalışanları ile birlikte bir takım *mesleki etik kuralları* ortaya koyarlar ve ortak bir kimlik duygusuyla birbirlerine bağlanırlar (Goode, 1996). Okul müdürleri çalışmalarını iş bölümü içerisinde gerçekleştirir; meslek etiğini ise çalışma ortamında mutlu olmak için gerekli olduğu yönündeki değerler olarak kabul eder; *mesleki etiğini* bir denetim olarak değil, iş ortamının mutluluğu için gerekli görür (Bauman, 1999). Böylece okul müdürleri okullarında oluşturdukları mesleki değerlerle olumlu bir okul kültürü geliştirir. Bu olumlu okul kültürünü sağlayabilen okul müdürü, öğretmenlerin alınan *kararlara katılımını* sağlar. Okulda alınan kararlara öğretmenlerin katılımını sağlamak öğretmenin performansını olumlu etkiler (Cemaloğlu, 2002; Babaoğlu ve Yılmaz, 2012). Okul müdürlerinin tüm bunları yapabilmesi *mesleki gelişimi* ile mümkündür. Mesleki olarak kendisini geliştiren okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri yüksektir. Bu bağlamda bu çalışmada da okul müdürlerinin *mesleki özerklik, mesleki etik, kararlara katılım sağlama ve mesleki gelişim* davranışları mesleki profesyonelliğin boyutları olarak seçilmiştir.

Alanyazında mesleki profesyonelliğin boyutlarına ilişkin farklı sınıflamalar yer aldığı görülmüştür. Mesleki profesyonelliğin boyutlarını McMahon ve Hoy (2009) “*akademik yükümlülük, kuralların oto kontrolü, etkililik ve profesyonel topluluğa katkı*”; Yılmaz ve Altinkurt (2014) “*kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki doyum ve duygusal emek*”; Bayhan (2011) “*mesleki yeterlik,*



profesyonel yaklaşım ve etkililik olarak belirlemiştir. Okul müdürlerinin mesleki profesyonelliği, bu araştırmada, yapılan AFA sonucunda ortaya çıkan 1) Mesleki Gelişim 2) Mesleki Özerklik 3) Mesleki Etik, 4) Karara Katılımı Sağlamak boyutlarında incelenmiştir. Bu boyutlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Mesleki Gelişim: Okul müdürlerinin mesleki becerilerini ve bilgi tabanlarını artırmakla ilgili bir kavramdır. Okul müdürleri yıllar içerisinde karşılaştığı zorluklarla baş edebilmesi için değişimi başlatabilmelidir. Bu değişimi de başarılı kılabilmesi için kendisini mesleki ve kişisel olarak geliştirmesi gereklidir (Sergiovanni, 1999). Okul müdürlerinin meslekleri ile ilgili bilimsel dergileri, bilimsel toplantıları, kitapları takip etmeleri ve okul sorunları ile ilgili bilimsel araştırmalar yapmaları mesleki gelişim davranışlarının birkaçı olarak görülebilir (Gürkan & Toprakçı, 2018).

Kararlara Katılım Sağlama: Okul müdürlerinin, okulun işleyişinde alınacak kararlara öğretmenlerin katılımını sağlaması ve öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmesi ile ilgili bir kavramdır (Bursalıoğlu, 1991). Başarılı bir okul yöneticisinin, yönetim uygulamaları için aldığı kararlarda okul üyelerinin değer yargılarını da dikkate alması gerekir. Çünkü etkili bir karar, onun somut ve kendine özgü faktörlerine bağlıdır. Somut faktörde, kararın tamamen tarafsız, gerçek olgu ve verilere dayanması gerekirken, kendine özgü faktörde kişilerin hislerine dayanması ve karara karşı olumlu tutum takınılması ve kabul edilmesi gerekir (Yıldırım, 1989). Okul yönetiminin aldığı kararlara öğretmenlerin katılımının sağlanması öğretmenlerin motivasyonunu yükseltir, öğretmenlere okulun bir parçası olduğunu hissettirir ve okula karşı aidiyet hissi oluşturmalarına neden olur (Hoy ve Miskel, 2012). Okul müdürlerinin, öğretmenlerin eleştirilerini dikkate alması, önemli kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini alması, önemli kararlarda öğretmenleri karar sürecine katması, okulun başarısı için öğretmenlerle görüşmeler yapması, karara katılım sağlama davranışlarının bir göstergesidir.

Mesleki Etik: Mesleki ilke veya davranış kuralları olarak tanımlanır. Bu ilkelere ve kurallara okul içi ve dışı uygulamalarda uyulması gereklidir. Eğitim yöneticilerinin, görevlerini yerine getirirken mesleğin etik ilkelerine uygun davranmaları gerekir (Erdem, 2015). Etik liderlik davranışları ne kadar fazla olursa, öğretmenlerin örgütsel kültüre bağlılıkları da o kadar artar (Toytok ve Kapusuzoglu, 2015). Okul yöneticilerinin etik ilkeleri içselleştirmeleri, okuldaki diğer çalışanları olumlu yönde etkileyerek görevlerinde daha başarılı ve mutlu olmalarına katkı sağlayacaktır (Çetin ve Özcan, 2004). Okul müdürlerinin öğretmenlere adaletli yaklaşmak, okul uygulamalarında tarafsızlık ilkesine bağlı kalmak, okul paydaşları arasında ortaya çıkan sorunları adil bir şekilde çözüme kavuşturmak için çabalamak ve öğretmenler arasında iş yükünü adil dağıtmaya çabalamak gibi göstergeleri mesleki etik davranışları olduğu söylenebilir.

Mesleki Özerklik: Okul yöneticilerinin karar alma yetkisinin artırılmasıdır (Honig ve Rainey, 2012), iş üzerindeki kontrol ve yetkinin kendisinde olmasıdır (Buyruk, 2015), okul uygulamalarında inisiyatif alabilmesidir. Mevzuatta belirtilmese de okul yararına olan işlemlerde inisiyatif almak, öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programlarında değişiklikler yapmak, mali kaynakların yönetiminde, yasalarda belirtilmese de, okul yararına olacak kararlar almak, mevzuatta kesinlik yoksa kararları öğrenci lehine yorumlamak gibi göstergeler mesleki özerkliğe örnek gösterilebilir.

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarını ölçebilen pek çok ölçme aracı mevcuttur (Bayhan, 2011; Cerit, 2012, Yılmaz ve Altınkurt, 2014, İlhan, Aslanargün ve Shaukat, 2015). Ancak okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerini ölçen bir ölçme aracına ulaşamamıştır. Okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin görüşleri sonucu elde edilecek verilerin alanyazına katkıda bulunmakla kalmayıp okul müdürlüğünün meslekleşmesi sürecini de hızlandırıp geliştireceği düşünülmektedir. Bu durum araştırmanın önemini



artırmaktadır. Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeyinin bilinmesi ve bunun için bir ölçme aracının ortaya konulmasının eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada da okul müdürlerinin mesleki profesyonelliğini ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma, tarama modelinde tasarlanmıştır. Okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin algılarını değerlendirmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek için en iyi model betimsel tarama modelidir.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılında Türkiye'nin Güney Batısında büyükşehir statüsünde bir şehrin merkez ve ilçe merkezlerinde bulunan toplam 778 kamu ve özel okulunda görevli okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde "oransız küme örnekleme" tekniği kullanılmıştır. Oransız küme örnekleme tekniğinde yansızlık kuralına göre yeterli sayıda okul örnekleme içine alınır, alınan sonuçlar genellenir, örnekleme girecek okul müdürleri tümüyle şansa bırakılmıştır (Karasar, 2016). Bu araştırmada da Türkiye'nin Güney Batısında bir ilinde görev yapan yeterli sayıda okul müdürleri (ilkokul, ortaokul ve tüm ortaöğretim kurumları) yansızlık kuralına göre herhangi bir oran yapılmadan örnekleme içine alınmıştır. Örneklem büyüklüğü .95 güven düzeyinde 372 okul müdürü olarak hesaplanmıştır (Cochran, 1962; akt., Balcı, 2015). Açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile ölçeğin yapı geçerliği sınanmıştır. Farklı örneklem gruplarından toplanan verilerle AFA ve DFA yapılmıştır. İlk toplanan veriler (örneklem grubu) ile AFA, son toplanan veriler ile DFA yapılmıştır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü için, örneklem gruplarında ölçeğin madde sayısının beş katı kadar okul müdürüne ulaşılması planlanmıştır. Dolayısıyla açıklayıcı faktör analizi için 233, doğrulayıcı faktör analizi için 353 okul müdüründen kullanılabilir veri toplanmıştır. AFA için google formda hazırlanan anketler okul müdürlerine mail ve watshap yoluyla ulaştırılmış ve yanıtlar aynı yolla geri alınmıştır. DFA için ise anketler okul müdürlerine araştırmacılar tarafından tek tek ulaştırılmış ve uygulanmıştır. AFA için ilk örneklem grubunda verileri alınan okul müdürlerinin %13,30'i kadın (n=31), %86,69'i erkektir (n=202). Okul müdürlerinin %34,76'i (n= 81) ilkokullarda, %33,47'ü ortaokullarda (n= 78), %19,31'u liselerde (n= 45), % 12,44 ü meslek liselerinde (n=29) çalışmaktadır. İlk toplanan veri grubundaki okul müdürlerinin 1 ile 40 yıl arasında kıdemleri vardır. Sonra toplanan veri grubunda (Doğrulayıcı faktör analizi yapılan) bulunan okul müdürlerinin %88,7'si (n=313) devlet okullarında, %11,3'si (n=40) özel okullarda; yine ikinci örneklem grubunda araştırmaya katılan müdürlerin %41,6'i ilkokul (n=147), %36,5'u ortaokul (n= 129), %13,5'i liselerde (n=47) ve %8,5'ü (n=30) meslek liselerinde görev yapmaktadır. Katılımcıların %27,2'u kadın (n=96), %72,8'i erkektir (n=257). Araştırmaya katılan ikinci veri grubundaki okul müdürlerinin hizmet süreleri 1 ile 43 yıl arasında değişmektedir. Hizmet süresi 10 yıl ve altında olanların oranı %13,9 (n=49), 11-20 arasında olanların oranı %40,8 (n=144), 21 yıl ve üzerinde olanların oranı %45,3'dur (n=160).

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi: Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin (OMMPÖ) geliştirilmesinde alanyazın ayrıntılı olarak taranmış ve 10 okul müdürü ile yapılan nitel görüşmeler sonucu oluşan kodlar ve temalar doğrultusunda ölçek maddeleri belirlenmiştir. Bununla birlikte daha önce bu konuda geliştirilmiş ölçeklerden (Yılmaz ve Altinkurt, 2014; Bayhan, 2011) faydalanılmıştır. Bu kapsamda 55 maddelik taslak bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçek, (1) Hiçbir Zaman, (5) Her Zaman aralığında işaretlenmektedir. Böylece ölçekte beşli likert tipi cevap

seçenekleri vardır. Ölçekte ters puanlanmayı gerektiren olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin kapsam geçerliği için öğretim üyelerinden oluşan uzman görüşüne (7'si eğitim yönetimi, 1 sosyoloji) soru havuzundaki maddeler sunulmuş ve gelen yanıtlar doğrultusunda ölçek tekrar oluşturulmuştur. Sonra da ölçekte bulunan soruların anlaşılabilir olup olmadığının gözden geçirilmesi için 10 okul müdürüne uygulatılmış, okul müdürlerinin önerileri de değerlendirilerek ölçek 48 maddeden oluşturulmuştur. Böylece ön uygulama öncesi hazırlıklar tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi: OMMPÖ'nün ilk önce açımlayıcı faktör analizi (AFA); sonra da ölçeğin yapısını doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Diğer testlerden de Cronbach Alfa katsayısı, verilerin alttan %27 ve üstten %27'sinin madde ortalama puanları ve madde toplam korelasyonu ölçek güvenirliği için incelenmiştir. Ölçek puanlamasındaki dağılımın normalliği ve uç değerler, faktör analizinin gereklilik koşulları açısından incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları dağılımın normalliğinin belirlenmesi için Tablo 1 de incelenmiştir.

Tablo 1. *Normallik testi sonuçları*

	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Genel Mesleki Profesyonellik	-0.80	0.61
Karara Katılım Sağlama	-0.84	0.24
Mesleki Etik	-1.68	2.05
Mesleki Gelişim	-0.08	-0.42
Mesleki Özerklik	-0.63	0.02

Tablo 1'e göre verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini incelemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve verilerin genel mesleki profesyonellik için çarpıklık değeri -0.80, basıklık değeri 0.61; karara katılım sağlama için çarpıklık değeri -0.84, basıklık değeri 0.24; mesleki etik için çarpıklık değeri -1.68, basıklık değeri 2,05; mesleki gelişim için çarpıklık değeri -0.08, basıklık değeri -0.42; mesleki özerklik için çarpıklık değeri -0.63, basıklık değeri 0.02; olarak hesaplanmıştır. [Tabachnick ve Fidell'e \(2015\)](#) göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır. Mesleki etik verilerinin çarpıklık ve basıklık katsayısı -1.68 ve 2,05'dir. Bu duruma göre bu veri normal dağılım göstermemektedir. Ancak, basıklık ve çarpıklık değeri +2 ile -2 aralığındaki verilerin de normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir ([George ve Mallery 2010](#); [HahsVaughn ve Lomax, 2013](#); [Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006](#)). Hatta [Kline'a \(2011: 63\)](#) göre normallik varsayımının sağlandığının kabul edilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin 3'ten küçük olması gerekmektedir. Bu çalışmada da nicel verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır.

Genel mesleki profesyonellik için çarpıklık -0.80 ve basıklık katsayısı 0.61dir. Z ve mahalanobis uzaklıkları uç değerlerin belirlenmesinde hesaplanmıştır. Uç değerler olarak .01 anlamlılık düzeyine göre χ^2 tablo değerinin üzerindeki mahalanobis değerleri (5 adet) ve +3'ten büyük ve -3'ten küçük değer alan z değerleri (43 adet) değerlendirme dışı bırakılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin (OMMPÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışmasına ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

1. Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular

Öncelikle verilerin faktörleşmeye uygun olup olmadığını anlamak için Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Küresellik Testi incelemeye alınmıştır. Bu testler AFA için anlamlı olarak bulunmuştur (KMO değeri .84 ve Bartlett Küresellik Testi [$\chi^2=4508.19$; $p=.00$]) (Büyüköztürk, 2015). Sonra Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu analiz (AFA) yapı geçerliğini sağlamak için uygulanmıştır. AFA'da temel bileşenler analizi seçilmiştir. Ölçek maddelerinin özdeğeri, ilk analiz sonrasında 1'den büyük on dört boyut altında toplandığı görülmüştür. Bu on dört boyutun açıkladığı varyans %66.09'dur. Her bir boyutun toplam varyansa yaptığı katkının ve öz değerlerine dayanan çizgi grafiğinin (screeplot) değerlendirilmesi sonucunda dört boyutlu bir yapının ortaya çıktığı anlaşılmış ve dört boyutlu yapı üzerinden veriler analize tekrar sokulmuştur. Bunun sonucunda "Karara Katılımı Sağlama", "Mesleki Etik", "Mesleki Gelişim" ve "Mesleki Özerklik" şeklinde isimlendirilen boyutlar ortaya çıkmıştır. Bulunulan boyutta maddelerin yük değerinin .40'dan fazla olması standartına uyulmuş (Şencan, 2005) ve ölçek maddeleri arasındaki farkın (faktör yükünün) en az .10 olması esas alınarak maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2015). Faktör yükleri incelendiğinde iki madde (L3, L40), faktöre yaptıkları yük değerleri düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bununla birlikte onbeş madde (L1, L2, L6, L9, L11, L12, L13, L15, L19, L20, L27, L32, L41, L42, L47) faktör yükleri arasındaki farkın .10'dan küçük olduğu için ve dokuz madde (L4, L5, L10, L16, L28, L29, L36, L38, L48) bulundukları faktördeki diğer maddelerle uyumsuz olmaları nedeniyle ölçeğe dahil edilmemiştir. Öncelikle binişik maddelerden madde çıkarılması işlemine başlanılmış, sonra da bulunduğu boyutta yük değeri en küçük olanla devam edilmiştir. Bu yapıdan maddeler sırasıyla atılmış ve madde atılma işleminden sonra testler değerlendirilerek yinelenmiştir (Çokluk vd., 2012). Bu yapılan analizden sonra ölçek 22 maddeye düşmüş ve bu haliyle ölçek tekrar AFA analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda ölçek maddelerinin 4 faktörlü bir yapı altında toplandığı görülmüştür. Ortaya çıkan 22 maddelik ölçek için KMO değeri .84 ve Bartlett Küresellik Testi [$\chi^2=1735.04$; $p=.00$] anlamlı olarak bulunmuştur. Elde edilen faktör analizi sonuçları (Varimax dik döndürme sonrası) Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. OMMPÖ'nün AFA'ya ilişkin faktör yük değerleri sonuçları

Madde	Karara Katılım	Mesleki Etik	Mesleki Gelişim	Mesleki Özerklik	Ortak Varyans
L17	.76	.08	.07	.17	.60
L21	.70	.21	.06	.05	.56
L8	.68	.19	.28	.14	.59
L18	.62	.17	.17	.17	.45
L22	.61	.32	.15	.25	.50
L14	.60	.31	.26	.27	.54
L23	.51	.13	.13	.08	.31
L44	.22	.79	.02	.11	.68
L43	.13	.75	.02	.19	.59
L39	.29	.71	.06	.23	.61
L46	.25	.53	.27	.19	.41
L7	.19	.51	.19	.22	.40
L45	.14	.48	.14	.04	.27
L25	.07	.14	.84	.00	.73
L26	.09	.13	.79	.23	.66
L24	.13	.20	.78	.15	.68
L30	.11	.03	.70	.20	.52
L37	-.12	-.10	-.04	.77	.62
L33	.06	.26	.03	.76	.65
L31	.10	.37	.02	.55	.45
L35	.27	.28	.31	.52	.51
L34	.29	.07	-.02	.49	.33
Açıklanan	%15.49	%14.39	%13.16	%9.95	Toplam

Tablo 2’de görüldüğü gibi, OMMPÖ’nün *Karara Katılımı Sağlama* faktörü yedi maddeden oluşmakta ve bu maddelerin faktör yük değerleri .51 ile .76 arasında değişmektedir. *Karara Katılımı Sağlama* faktörünün açıkladığı varyans %15.49’dur. Diğer *Mesleki Etik* faktörü altı maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin faktöre yaptıkları yük değerleri .48 ile .79 arasındadır. Mesleki etik boyutunun açıkladığı varyans %14.39’dur. *Mesleki Gelişim* boyutu üçüncü faktördür ve dört maddeden oluşmaktadır. Dört maddelik mesleki gelişim boyutunun yük değerleri .70 ile .84 arasındadır. Mesleki gelişim boyutunun açıkladığı varyans %13.16’dır. Ölçeğin son boyutu olan *Mesleki Özerklik* boyutunda beş madde bulunmakta olup, maddeler .49 ile .77 arasında yük değerleri almaktadır. Bu boyutun açıkladığı varyans %9.95’dir. Dört boyutun birlikte açıkladığı varyans oranı %53.01’tür. [Tavşancıl’a \(2005\)](#) göre, açıklanan varyans oranının %40 ile %60 arasında olması yeterlidir.

Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizine geçmeden önce maddelerin betimsel istatistikleri aşağıda Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin Puanların Maddeler Düzeyinde Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapmaları*

Ölçekler	n	Min.	Max.	$\bar{x}$	S
1 Öğretim faaliyetleriyle ilgili yaptığım uygulamalarda öğretmenlerin görüşlerini alırım.	353	2,00	5,00	4.61	,56
2 Okulun işleyişi ile ilgili olarak öğretmenlerin eleştirilerini dikkate alırım.	353	2,00	5,00	4.52	,62
3 Okul için önemli kararlardan önce öğretmenlerin görüşlerini alırım.	353	2,00	5,00	4.55	,59
4 Haftalık ders programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin görüşlerini alırım.	353	2,00	5,00	4.44	,67
5 Okulun işleyişi için alınacak kararlarda öğretmenleri karar sürecine katarım	353	3,00	5,00	4.49	,64
6 Öğretmenlerle, okulun başarısı için neler yapabileceğine yönelik görüşmeler yaparım.	353	3,00	5,00	4.71	,48
7 Okulda uyulması gereken kuralları öğretmenlerle birlikte belirlerim	353	1,00	5,00	4.47	,66
8 Öğretmenlere eğitim-öğretim işlerinde iyi bir rol model olmaya çalışırım.	353	3,00	5,00	4.68	,50
9 Öğretmenlere adaletli yaklaşırım.	353	3,00	5,00	4.87	,35
10 Herkesin hakkını korumaya çalışırım.	353	3,00	5,00	4.85	,36
11 Okul uygulamalarımda tarafsızlık ilkesine bağlı kalırım.	353	3,00	5,00	4.87	,34
12 Okul paydaşları arasında ortaya çıkan sorunları adil bir şekilde çözüme kavuşturmak için çabalarım.	353	2,00	5,00	4.78	,45
13 Öğretmenler arasında iş yükünü adil dağıtmaya çabalarım.	353	2,00	5,00	4.72	,51
14 Eğitim ile ilgili bilimsel dergileri takip ederim.	353	2,00	5,00	3.66	,80
15 Eğitim ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum, çalıştay gibi) takip ederim.	353	2,00	5,00	3.65	,77
16 Eğitim ile ilgili kitaplar okurum.	353	1,00	5,00	3.78	,80
17 Okul sorunları ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım.	353	1,00	5,00	3.45	,95
18 Mevzuatta belirtilmese de okul yararına olan işlemlerde inisiyatif alarak karar veririm.	353	1,00	5,00	4.17	,82
19 Öğretmenlerin özel durumlarına göre nöbet günlerinde değişiklikler yaparım.	353	1,00	5,00	4.47	,72
20 Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programlarında değişiklikler yaparım.	353	1,00	5,00	4.02	1,00
21 Mali kaynakların yönetiminde, yasalarda belirtilmese de, okul yararına olacak kararlar alırım	353	1,00	5,00	3.76	1,24
22 Mevzuatta kesinlik yoksa kararları öğrenci lehine yorumlarım.	353	1,00	5,00	4.39	,80

Tablo 3'e göre mesleki profesyonellik ölçeğinde okul müdürleri en sık "Öğretmenlere adaletli yaklaşım ($\bar{x}=4.87$, $S=0.35$)" ve "Okul uygulamalarımda tarafsızlık ilkesine bağlı kalırım ($\bar{x}=4.87$, $S=0.34$)" ve "Herkesin hakkını korumaya çalışırım ($\bar{x}=4.85$, $S=0.36$)" davranışlarını göstermektedirler. En seyrek ise "Okul sorunları ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım ($\bar{x}=3.45$, $S=0.95$)", "Eğitim ile ilgili bilimsel dergileri takip ederim ($\bar{x}=3.66$, $S=0.80$)" ve "Eğitim ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum, çalıştay gibi) takip ederim ($\bar{x}=3.65$, $S=0.77$)" davranışlarını göstermektedirler. Okul müdürlerinin karara katılımı sağlama alt ölçeğinde en sık davranış gösterdiği madde "Öğretmenlerle okulun başarısı için neler yapabileceğine yönelik görüşmeler yaparım" ($\bar{x}=4.71$, $S=0.48$), en az davranış gösterdiği madde ise "Haftalık ders programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin görüşlerini alırım" ($\bar{x}=4.44$, $S=0.67$) maddesidir. Mesleki etik alt ölçeğinde en sık davranış gösterilen madde "Öğretmenlere adaletli yaklaşım" ($\bar{x}=4.87$, $S=0.35$), en az davranış gösterdiği madde ise "Öğretmenlere eğitim-öğretim işlerinde iyi bir rol model olmaya çalışırım" ($\bar{x}=4.68$, $S=0.50$) maddesidir. Mesleki gelişim alt ölçeğinde en sık davranış gösterilen madde "Eğitim ile ilgili kitaplar okurum" ($\bar{x}=3.78$, $S=0.80$), en az davranış gösterdiği madde ise "Okul sorunları ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım" ($\bar{x}=3.45$, $S=0.95$) maddesidir. Mesleki özerklik alt ölçeğinde en sık davranış gösterilen madde "Öğretmenlerin özel durumlarına göre nöbet günlerinde değişiklik yaparım" ($\bar{x}=4.47$, $S=0.72$), en az davranış gösterdiği madde ise "Mali kaynakların yönetiminde yasalarda belirtilmese de, okul yararına olacak kararlar alırım" ($\bar{x}=3.76$, $S=1.24$) maddesidir.

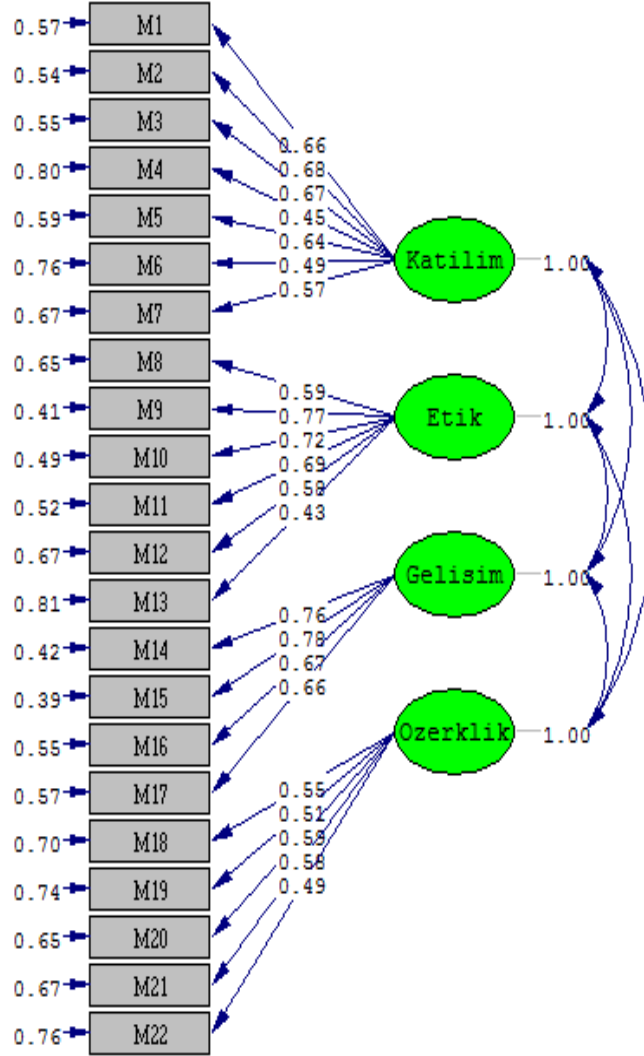
2. Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

AFA sonucu dört faktörlü yapı ortaya çıkan Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğine (OMMPÖ) DFA uygulanmıştır. DFA uygulama öncesi AFA' da ortaya çıkan 22 maddeye yeniden sıra numarası verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda χ^2/sd oranı (387.59/203) 1.90 bulunmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği endeksleri: GFI= .91, AGFI= .89, RMSEA= .05, RMR= .03, SRMR= .06, CFI = .95, NFI= .91, NNFI= .94. olarak bulunmuştur. Böylece OMMPÖ'nün kabul edilebilir bir model olduğunu bu uyum iyiliği endeksleri ortaya çıkarmıştır (Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu analiz sonucunda (λ_i), t değerleri ve R^2 Tablo 4'te, pathdiagramı ise Şekil 1'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Standart hale getirilen faktör yükleri (λ_i), R^2 ve t değerleri

Faktörler	Madde No	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i)	R^2	t	p
Karara Katılımı Sağlamak	M1	.66	.43	12.66	.01
	M2	.68	.46	13.26	
	M3	.67	.45	12.95	
	M4	.45	.20	8.03	
	M5	.64	.41	12.20	
	M6	.49	.24	8.92	
	M7	.57	.33	10.68	
Mesleki Etik	M8	.59	.35	11.12	.01
	M9	.77	.59	15.59	
	M10	.72	.51	14.29	
	M11	.69	.48	13.70	
	M12	.58	.33	10.88	
	M13	.43	.19	7.82	
Mesleki Gelişim	M14	.76	.58	15.20	.01
	M15	.78	.61	15.61	
	M16	.67	.45	12.91	
	M17	.66	.43	12.52	
Mesleki Özerklik	M18	.55	.30	9.23	.01
	M19	.51	.26	8.52	
	M20	.59	.35	9.97	
	M21	.58	.33	9.97	
	M22	.49	.24	8.16	

Tablo 4'te, standart hale getirilmiş olan maddelerin yük değerleri gizil değişkenin gözlenen değişken üzerinde ne kadar temsil edildiğini göstermektedir. Manidarlık düzeylerini anlamlılık değeri (t değeri) açıklamaktadır. Bu manidarlık düzeyleri gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri anlamlı şekilde açıklayıp açıklamadığı ile ilgilidir; maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri .43 ile .78; t değerleri ise 7.82 ile 15.61 arasında değişmektedir. Tüm maddeler için t değerleri .01 düzeyinde manidardır.



Chi-Square=387.59, df=203, P-value=0.00000, RMSEA=0.051

Şekil 1. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Path Diyagramı

3. Ölçeğin Güvenirlilik Bulguları

Verilerin altta %27 ve üstte %27 olanlarının ortalama puanları arasındaki farklar, Cronbach's Alfa katsayısı ve madde toplam korelasyonları ölçeğin güvenirliliği için analiz edilmiştir. Tablo 5'te güvenirlilik sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 5. OMMPÖ'nün güvenilirlik sonuçları

Faktörler	Madde No	MaddeToplamKorelasyonu	Alt %27 (n=92)		Üst %27 (n=92)		t	Cronbach Alfa
			$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Karara katılımı Sağlama	M1	.45	4.21	0.06	4.89	0.03	9.66	.78
	M2	.42	4.09	0.06	4.82	0.04	8.85	
	M3	.41	4.16	0.06	4.88	0.03	9.66	
	M4	.28	4.13	0.06	4.64	0.05	5.66	
	M5	.49	3.95	0.07	4.86	0.07	11.13	
	M6	.38	4.41	0.05	4.89	0.03	7.37	
	M7	.35	4.04	0.07	4.74	0.05	7.50	
Mesleki Etik	M8	.38	4.34	0.05	4.87	0.03	8.28	.77
	M9	.33	4.68	0.05	4.95	0.02	4.85	
	M10	.31	4.68	0.05	4.91	0.02	4.00	
	M11	.30	4.67	0.05	4.94	0.02	4.92	
	M12	.39	4.49	0.06	4.93	0.02	6.65	
	M13	.30	4.44	0.06	4.87	0.03	5.75	
Mesleki Gelişim	M14	.31	3.22	0.7	4.12	0.07	8.87	.80
	M15	.37	3.24	0.06	4.12	0.06	9.12	
	M16	.30	3.38	0.07	4.16	0.08	7.29	
	M17	.30	2.97	0.08	3.94	0.07	8.13	
Mesleki Özerklik	M18	.38	3.69	0.08	4.67	0.05	9.59	.64
	M19	.33	4.04	0.08	4.80	0.04	7.95	
	M20	.41	3.29	0.10	4.71	0.04	11.91	
	M21	.32	2.97	0.13	4.54	0.07	9.76	
	M22	.32	3.97	0.08	4.72	0.07	6.96	
Ölçeğin tümü için								.79

Tablo 5'te, OMMPÖ'de Karara Katılımı Sağlama faktörünün madde-toplam puan korelasyonları .28 ile .49; Mesleki Etik boyutunun .30 ile .39; Mesleki Gelişim boyutunun .30 ile .41; Mesleki Özerklik boyutunun .29 ile .37 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Maddelerin birbirini andıran davranışları örneklemesi ve elde edilen yapının iç tutarlık katsayısının istenilen düzeyin üzerinde olması boyut maddelerinin toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması anlamına gelmektedir. [Büyüköztürk'e \(2015\)](#) göre maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt etmesi için madde-toplam korelasyonunun .30 ve daha yüksek olması gerekmektedir. Bu tabloda 4. Maddenin .28 olduğu, bu maddenin ölçekten çıkarılmama nedenleri arasında, .30'a çok yakın olması, ölçeğin tüm uyum indekslerinin iyi sonuç vermesi, dağılımın normal olması, alt %27 ve üst %27 lerin anlamlı çıkması, iç tutarlık katsayılarının yüksek olması kanıt olarak gösterilebilir.

Ölçek maddelerinden oluşturulan alt ve üst %27'lik grupların arasındaki farklar analiz edilmiştir. Maddelerin, bireyleri ölçülen davranış bakımından ayırt ettiğini göstermesi için gruplar arasındaki farkların anlamlı çıkması gerekmektedir ([Büyüköztürk, 2015](#)). Bu çalışma için yapılan analizde her madde için düşük puan alan %27'lik grup ile yüksek puan alan %27'lik grup arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($p < .001$ düzeyinde). Bununla birlikte Cronbach Alfa katsayıları (α) analiz edilmiştir. Karara Katılımı Sağlama boyutu için iç tutarlık katsayısı .78, Mesleki Etik boyutu için .77, Mesleki Gelişim boyutu için .80, Mesleki Özerklik boyutu için .64 ve boyutların tümü için .79 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla bu katsayılar ölçek güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin alt boyutları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları (r) da hesaplanmıştır. Bu analiz boyutlar arasındaki ilişkileri incelemek için yapılmıştır. Bu incelemede, Karara Katılımı Sağlama ile Mesleki Etik ($r = .47$), Mesleki Özerklik ($r = .31$) ve OMMPÖ'nün toplamı ($r = .71$); Mesleki Etik ile OMMPÖ'nün toplamı ($r = .57$); Mesleki Gelişim ile OMMPÖ'nün toplamı ($r = .54$); mesleki

özerklik ile OMMPÖ'nün toplamı arasında ($r = .73$) orta düzeyde ve pozitif ilişki; karara katılım sağlama ile mesleki gelişim ($r = .04$), mesleki etik ile mesleki gelişim ($r = .05$) ve mesleki özerklik ($r = .18$) arasında; mesleki gelişim ile mesleki özerklik ($r = .23$) arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği (OMMPÖ) önce 55 madde olarak hazırlanmış, sonra 7 maddesi çıkarılmış ve bazı düzeltmeler yapılmıştır. Çıkarılan bu maddeler uzman görüşüne dayandırılarak ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 48 maddelik ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Analiz sonucunda boyutların toplam varyansa yaptığı katkı, boyutların açıklanabilirlik özelliği ve çizgi grafiğine bakılarak ölçeğin dört boyutlu olması gerektiğine karar verilmiştir. Boyutların isimleri "Karara Katılımı Sağlama", "Mesleki Etik", "Mesleki Gelişim" ve "Mesleki Özerklik" olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini ölçmek için geliştirilen ölçeklerde de bu boyutlara benzer boyutlar elde edilmiştir: Mesleki profesyonelliğin boyutlarını İlhan, Aslanargün ve Shaukat (2015) "Üst düzey yöneticilerin ve halkın mesleğe algısı, mesleğe bağlılık, daha yüksek bilgiye ve beceriye sahip olmak, mesleki disiplin, mesleki gelişim, halkın mesleğe güven algısı, mesleğin önemine ilişkin algı, mesleki özerklik"; McMahon ve Hoy (2009) "akademik yükümlülük, kuralların oto kontrolü, etkililik ve profesyonel topluluğa katkı"; Yılmaz ve Altinkurt (2014) "kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki doyum ve duygusal emek"; Bayhan (2011) "mesleki yeterlik, profesyonel yaklaşım ve etkililik" olarak belirlemiştir. Bu çalışmada faktör yük değerleri arasında .10 dan az değere sahip ve birden fazla boyutta yer alan 15 madde, bulundukları boyuttaki diğer maddelerle uyumlu olmayan 9 madde ve düşük faktör yük değerine sahip olan 2 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçme aracı 22 maddeye düşmüştür. Ölçme aracından maddeler sırasıyla atılmış ve analiz her defasında yinelenmiştir.

OMMPÖ'nün Karara Katılımı Sağlama boyutunda bulunan maddelerin faktör yük değerleri .51 ile .76, Mesleki Etik boyutunda bulunan maddelerin faktör yük değerleri .48 ile .79, Mesleki Gelişim boyutunda bulunan maddelerin faktör yük değerleri .70 ile .84, Mesleki Özerklik boyutunda bulunan maddelerin faktör yük değerleri .49 ile .77; Karara Katılımı Sağlama boyutunda yer alan maddelerin toplam korelasyonları .28 ile .45; Mesleki Etik boyutunun madde toplam korelasyonları .30 ile .39; Mesleki Gelişim boyutunun madde toplam korelasyonları .30 ile .37, Mesleki Özerklik boyutunun madde toplam korelasyonları .32 ile .38 arasında bir değer almaktadır. Karara Katılımı Sağlama boyutunun yalnız kendisinin açıkladığı varyans %15.49, Mesleki Etik boyutunun %14.39, Mesleki Gelişim boyutunun %13.16 ve Mesleki Özerklik boyutunun %9.95'dir. Tüm boyutların toplam açıkladığı varyans oranı %53.01'dir. Boyutların Cronbach's Alfa katsayıları, Karara Katılımı Sağlama boyutu için .81, Mesleki Etik boyutu için .76, Mesleki Gelişim boyutu için .82, Mesleki Özerklik boyutu için .61 ve elde edilen ölçek yapısının bütünü için de .81 değeri bulunmuştur. Ölçekten toplanan verilerin altında yer alan %27 ve üstünde yer alan %27'lik gruplarının ortalamaları analiz edilmiş ve bütün maddelerin $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğe uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam 22 maddeden oluşan dört boyutuna doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda uyum iyiliği değerleri $\chi^2/sd = 1.90$, AGFI = .89, RMSEA = .05, GFI = .91, RMR = .03, SRMR = .06, CFI = .95, NFI = .91, NNFI = .94

olarak bulunmuştur. Bu uyum değerleri ölçeğin geçerli bir model olduğunu; dolayısıyla ölçek yapısının doğrulandığını ortaya çıkarmıştır.

Yapılan analizler sonucunda Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin son biçimi 22 maddeden oluşmuştur. Bu maddelere verilen puanlama (1) Hiçbir zaman ve (5) Her zaman aralığındadır. Geliştirilen bu ölçeğin "Karara Katılımı Sağlama" boyutunda yedi, "Mesleki Etik" boyutunda altı, "Mesleki Gelişim" boyutunda dört ve "Mesleki Özerklik" boyutunda beş madde vardır. Ölçekte olumsuz puanlanan madde (ters madde) bulunmamaktadır. Ölçeğin her boyutundan ve ölçekteki tüm maddelerin toplamından puan alınabilmektedir. Ölçekteki maddelerden alınan puanların artması, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin arttığına işaret etmektedir. Şöyle ki; mesleki gelişim boyutuna verilen puanların yüksekliği, okul müdürlerinin mesleki gelişimi ile ilgili profesyonellik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Alanyazında yurt içinde yapılan taramada, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini ölçmek için geliştirilen ölçme araçları bulunmasına (Toprakçı, 2001; Toprakçı, 2002; Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz & Karaköse, 2012) rağmen okul müdürlerinin mesleki profesyonelliğini ölçmeye yönelik bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Okul müdürlerinin profesyonelliği yeterlik kavramı ile özdeşleştirilmiş ve okul yöneticilerinin yeterliklerini ölçmek için ölçme araçları geliştirilmiştir. Ancak yeterlik kavramı ile profesyonellik kavramı birbirini karşılamamaktadır. Okul yöneticiliği için yeterli olan bir okul müdürü, okul uygulamalarında daha ciddi ve daha nitelikli bir iş ortaya koyamayabilir. Okul müdürlerinin mesleki profesyonelliği, geliştirilen bu ölçekle mesleki gelişimde gösterdiği davranışlarının yanı sıra karara katılım sağlama, mesleki özerklik ve mesleki etik davranışlarındaki profesyonellikleri de ölçülebilmektedir. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği üzerinde yapılan güvenirlik ve geçerlik bulguları değerlendirildiğinde, ölçme aracının okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek bir araç olduğu söylenebilir. Geliştirilen bu ölçme aracının, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeylerini belirlemede yeterli psikometrik niteliklere sahip olduğu için, bundan sonraki çalışmalarda kullanılabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H., & Sönmez-Özkan, D. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 237-259.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. & Karaköse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli) *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, F. (2012). İlköğretim okullarında karara katılma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1-12.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bauman, Z. (1999). *Çalışma, tüketim ve yeni yoksullar*. 1. Baskı.(Çev: Ü. Öktem) İstanbul: Sarmal.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bursalioğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem yayınları.
- Buyruk, H. (2015). *Öğretmen emeğinin dönüşümü*. İletişim.
- Büyükoztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.



- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 15(2), 153-154.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Çetin, M., & Özcan, K. (2004). Okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 21-38.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durkheim, E. (1986). *Meslek ahlakı*, çev. Mehmet Karasan. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Erdem, A. R. (2015). Eğitim yönetim etiği ve eğitim yönetiminde etik liderliğin kritiği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 1-15.
- Evett, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.
- Freidson, E. (1996). Mesleki kontrolün değişen doğası. Z.Cirhinlioğlu (ed), *Meslekler ve Sosyoloji*, s.99-127, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- George, D. and P. Mallery, (2010), "SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update", 10th Edition, Pearson, Boston
- Goode, E. (1996). The ethics of deception in social research: A casestudy. *Qualitative sociology*, 19(1), 11-33.
- Gürkan, H. & Toprakçı, E. (2018). İlkokul müdürlerinin mesleki gelişimi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9 (2) , 64-81. DOI: <https://doi.org/10.19160/ijer.434582>
- Hahs-Vaughn, D. L., & Lomax, R. G. (2013). An introduction to statistical concepts. London: Routledge
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Multi-variate data analysis* (7th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2012). Autonomy and school improvement: What do we know and where do we go from here? *Educational policy*, 26(3), 465-495.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi*. Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.
- İlgan, A., Aslanargün, E., & Shaukat, S. (2015). Developing teacher professionalism scale: Validation and reliability study/Öğretmenlik mesleği profesyonellik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1454-1474.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu, K. (2001). *Profesyonelleşme olgusu ve kamu yönetimi*. Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. London: Guilford publications.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. California: University of California Press.
- McMahon, E., & Hoy, W. K. (2009). Professionalism in teaching: Toward a structural theory of professionalism. In W. K. Hoy & M. DiPaola (Eds.). *Studies in schoolimprovement*. Greenwich, CN: Information Age. pp. 205-230.
- Sergiovanni, T. J. (1999). *Educational governance and administration*. Allyn & Bacon.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). Using multivariate statistics. (sixth ed). Allyn & Bacon/Pearson Education. 6. Basımdan Çeviri: Mustafa Baloğlu, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Toprakçı, E. ve Güngör, A.A. (2018) Eğitim kurumları yönetici atama yönetmeliği son taslağı ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi/ the 27th International Congress on Educational Sciences E-ISBN: 978-605- 241-474-3 DOI 10.14527/9786052414743 Kongre Kitabı. ss. 541-553. <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2018/11/Yönetici-Atama-Yönetmeliği.pdf>





- Toprakçı, E. (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) Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/suc-karnesi.pdf>
- Toprakçı, E. (2001) Okul müdürlerinin planlama yeterliği. AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi YIL: 2001, Cilt:1, Sayı:1, ss. 57-67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1506/18260>
- Toprakçı, E. (2002) Okul müdürlerinin eşgüdümleme yeterliği. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Bahar 2002, Cilt: 3, Sayı: 3, ss. 87-94 Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/Essgudumleme-Yeterligi.pdf>
- Toytok, E. H., & Kapusuzoglu, S. (2015). Influence of school managers' ethical leadership behaviors on organizational culture: Teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66 373-388 <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.21>
- Walker, S. (2007). Profesyonelleşmekten uzaklaşma ya da yeniden profesyonelleşme. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (35), 24-30.
- Yıldırım, İ. (1989). Okul örgütlerinde karar verme ve karara katılma. *Eğitim ve Bilim*, 13(73).
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345





EK: OKUL MÜDÜRLERİNİN MESLEKİ PROFESYONELLİK ÖLÇEĞİ

KİŞİSEL BİLGİLER				
Cinsiyet	:	Kadın	• / Erkek	•
Okul Türü	:	Devlet Okulu	• / Özel Okul	•
Okul Kademesi	:	İlkokul	• / Ortaokul	• / Lise
				• / Meslek Lisesi
Okul Yeri	:	İl merkezi	• / İlçe merkezi	• / Mahalle/Köy
Mezuniyet:	:	Lisans	• / Yüksek Lisans	• / Doktora
Branşı	:			
Toplam Hizmet Süreniz	:	yıl		
Okul Yöneticiliğindeki Hizmet Süreniz	:	yıl		

OKUL MÜDÜRLERİNİN MESLEKİ PROFESYONELLİK ÖLÇEĞİ						
Açıklama; Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaderecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi (maddeyi) yanıtlarken sizin hangi sıklıkla o maddedeki davranışı gösterdiğinizi samimiyetle işaretlemeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin uygulamada gösterdiğiniz davranışlarınızdır. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir.					Yanıt Ölçeği	
Lütfen, aşağıdaki ifadeleri ne sıklıkla yapıp yapmadığınızı, karşısındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.					1. Hiçbir zaman	
					2. Nadiren	
					3. AraSıra	
					4. Çoğu zaman	
					5. Her zaman	
Sıra	Görev yaptığınız okulda;	1	2	3	4	5
1	Öğretim faaliyetleriyle ilgili yaptığım uygulamalarda öğretmenlerin görüşlerini alırım.	•	•	•	•	•
2	Okulun işleyişi ile ilgili olarak öğretmenlerin eleştirilerini dikkate alırım.	•	•	•	•	•
3	Okul için önemli kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini alırım.	•	•	•	•	•
4	Haftalık ders programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin görüşlerini alırım.	•	•	•	•	•
5	Okulun işleyişi için alınacak kararlarda öğretmenleri karar sürecine katarım	•	•	•	•	•
6	Öğretmenlerle, okulun başarısı için neler yapabileceğine yönelik görüşmeler yaparım.	•	•	•	•	•
7	Okulda uyulması gereken kuralları öğretmenlerle birlikte belirlerim	•	•	•	•	•
8	Öğretmenlere eğitim-öğretim işlerinde iyi bir rol model olmaya çalışırım.	•	•	•	•	•
9	Öğretmenlere adaletli yaklaşırım.	•	•	•	•	•
10	Herkesin hakkını korumaya çalışırım.	•	•	•	•	•
11	Okul uygulamalarımda tarafsızlık ilkesine bağlı kalırım.	•	•	•	•	•
12	Okul paydaşları arasında ortaya çıkan sorunları adil bir şekilde çözüme kavuşturmak için çabalarım.	•	•	•	•	•
13	Öğretmenler arasında iş yükünü adil dağıtmaya çabalarım.	•	•	•	•	•
14	Eğitim ile ilgili bilimsel dergileri takip ederim.	•	•	•	•	•
15	Eğitim ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum, çalıştay gibi) takip ederim.	•	•	•	•	•
16	Eğitim ile ilgili kitaplar okurum.	•	•	•	•	•
17	Okul sorunları ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım.	•	•	•	•	•
18	Mevzuatta belirtilmese de okul yararına olan işlemlerde inisiyatif alarak karar veririm.	•	•	•	•	•
19	Öğretmenlerin özel durumlarına göre nöbet günlerinde değişiklikler yaparım.	•	•	•	•	•
20	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programlarında değişiklikler yaparım.	•	•	•	•	•
21	Mali kaynakların yönetiminde, yasalarda belirtilmese de, okul yararına olacak kararlar alırım	•	•	•	•	•
22	Mevzuatta kesinlik yoksa kararları öğrenci lehine yorumlarım.	•	•	•	•	•

Karara Katılımı Sağlama : 1.,2.,3.,4.,5.,6.,7., maddeler
 Mesleki Etik : 8.,9,10,11,12.,13.maddeler
 Mesleki Gelişim : 14,15,16,17. Maddeler
 Mesleki Özerklik : 18,19,20,21, 22. Maddeler



Analysis of the Influence of Unionization of Teachers on Decision-Making and Communication Processes at School

Dr. Gülcan Yalçın Durmuş (Teacher)

Ministry of National Education - Turkey

ORCID: 0000-0003-2265-776X

gydurmus@gmail.com

Prof. Dr. Mehmet Üstüner

İnönü University - Turkey

ORCID: 0000-0002-1724-8825

mehmet.ustuner@inonu.edu.tr

Abstract

The main objective of this study is to identify the ideas of the teachers and administrators about the relation between the unionization of teachers and decision-making and communication processes among school management processes. Research data were obtained from the teachers and school administrators who work in primary, secondary, and high state schools within the borders of Battalgazi district of Malatya province during 2015-2016 and 2016-2017 academic years. The research is two-dimensional, qualitative data source was obtained through "interview" technique and the quantitative data source was obtained through "Scale for the Effect of Unionization on School Management Processes- SEUSM", which was developed by the researcher. While analyzing the research data, content analysis was used for the qualitative dimension, and initially construct validity of SEUSM exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were used for the quantitative aspect and Cronbach Alpha reliability and item-total correlations, descriptive statistical analysis (t-test, standard deviation, frequency, arithmetic average) were used for reliability study. As a result of the study, the opinions of the teachers about the effect of their membership with the unions acting in the branch of education, training, and scientific services on decision-making and communication process at school do not differ statistically based on the variables that are gender, seniority, the type of the school where they work and the union. However, it was stated that if the school manager and the teachers, who are a member of the union with the highest number of members, are the members of the same union, cooperation and helping each other come to the forefront in decision-making and that fractions (groups) are it emerged against the members of other unions in the environments in which the number of the teachers, who are members of the same union is high. The administrators stated that they felt this much more in cases if they are not from the same union with the teachers, who are the members of the union with the highest number of members.

Key Words: Unionization, Decision-Making, Communication, Teacher, School Administrators



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 12, No: 4, pp. 106-128

Research Article

Received : 2021-03-25

Accepted : 2021-10-11

Suggested Citation

Yalçın Durmuş, G. & Üstüner, M. (2021). Analysis of the influence of unionization of teachers on decision-making and communication processes at school, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 106-128 DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.902895>

Extended Abstract

Problem: It operate through the state and civil contributions today's societies, and one of the means of these civil contribution are the unions (Toprakçı & Arslan, 2016). Unions emerged as a result of the organizations among the workers after the industrial revolution, and this situation deeply affected the development of humanity (Aldemir, 2010; Sülker, 1968). Unions are one of the important pressure groups in the management environment of the institution they are associated with. Although there are different research findings in terms of affecting job satisfaction at school (Bender & Sloene, 1998; Uras & Özel, 2013), teachers' union is one of the closest pressure groups that can affect a school administration. The main objective of this study is to elicit the ideas of the teachers and administrators about the relation between the unionization of teachers and decision-making and communication processes among school management processes. Accordingly, following questions are tried to be answered in the study under the main problem, "What are the opinions of teachers about the relation between the unionization of teachers and decision making at school and communication processes?": What is the level of opinions of teachers about the influence of unionization of their colleagues on the decision making and communication processes among school management processes? Do their opinions about the influence on decision making and communication processes differ based on being or not being a member of union, gender, seniority, the type of the school where they work and the union? What are the opinions of school administrators about the unionization of teachers as well as the influence of the same on decision making and communication processes?

Method: Casual comparative method was used in this study, which was designed both as descriptively and relationally. The research is two-dimensional being qualitative and quantitative. For both dimensions, the sample was determined through criterion sampling technique among the purposeful sampling methods, which are included in improbable sampling techniques (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

The quantitative dimension of the study was carried out with 506 teachers in Battalgazi district of Malatya province. As for the qualitative dimension, negotiations were made with 25 school directors, who work in the schools of the teachers within the scope of the study.

For the analysis of quantitative data of the research, arithmetic average and standard deviation scores were calculated respectively while the level of opinions of teachers about the influence of unionization their colleagues on decision making and communication process among the school management processes was being identified. T-test was performed to determine whether the opinions of teachers about the influence of being a member of the unions on decision making and communication process at school statistically differ or not based on union membership variable and gender variable. And an F-test was performed to see whether the same statistically differs or not based on the following variables of seniority, school type, and the union, which they are a member of. Content analysis technique was used to analyze the qualitative data.

Conclusions: The opinions of the teachers differ about the influence of their unionization on decision making and communication processes among the school management processes. It is seen that average point of their opinions stated for decision-making aspect is $\bar{X}=39.80$, and the average point of their opinions stated for communication aspect is $\bar{X}=78.21$. It is further seen that standard deviations of these average points obtained is $SS=15,43$ for decision making aspect and the same is $SS=31,51$ for communication aspect. After the obtained average scores are divided by the number of the questions included in the dimensions, it is found out that averages of opinion for decision-making in 5-point Likert scale are within the range of $(39,80/15=2,65)$ "influences at medium level."

It is further seen that averages of opinion for communication dimension in 5-point Likert scale are within the range of $(78,21/30=2,60)$ "slightly influences." However, their opinions about the influence of their unionization on decision-making and communication process at school significantly not differ based on the following variables: i.e., being a union member, gender, seniority, the type of the school where they work and the union. In a study conducted by [Beytekin & Kılıç \(2021\)](#), "as teacher-based factors affecting the decision-making process of school principals; The conclusion that teachers' union status is not effective in the decision-making process, but that a union is valued by school officials is effective on the decision-making process" is similar to the result of the research.

Just as a great majority of school administrators ($n=21$) believe in the requirement of teachers' unionization and approve this; they stated that organization is important, and it is only in this way that efficient and productive studies could be conducted. Some others ($n=4$) stated that unionization is not required, that the unionization of teachers is not performed consciously and that the unions are engaged in several political actions rather than improving the rights of the teachers.

A significant percentage of school administrators i.e., 32% ($f=8$) stated that unionization of teachers contributed to formation of cooperation among teachers in decision-making process, and 20% ($f=5$) of the same secondly stated that it resulted in helping each other. As for the school administrators with unfavorable opinions, they stated that it resulted in grouping/conflict (28% $f=7$) and put forward pressure/counter-resistance 12% ($f=3$). As a positive opinion regarding the influence of unionization of teachers on communication among school management processes, some of the school administrators (12%, $f=3$) stated that it created cooperation among the teachers, and some others stated that (8%, $f=2$) it contributed to coordination. As a negative opinion, a great majority of school administrators (60%, $f=15$) stated that it mostly resulted in grouping, on the other hand it put forward (12%, $f=3$) political identity in communication.

Suggestions: Following the negotiations, it was found out that, the teachers mostly fail to make their union selection consciously, while making a choice either they choose the union, which is close to their political opinions, become a member upon request of their friends or they are enrolled by the school administrators. It was also determined during the negotiations that a great majority of the school administrators becomes a member of the union, which is close to the government in power. The administrators stated that the union with the highest number of members and that is close to the government in power is the identifier union in the interviews carried out during the appointments. Objective assessment systems must be created in which the teachers, who become a member of any union, will be provided with equal opportunities, qualification be taken as a basis and the school directors are assigned according to these systems. The structures must be legally formed, in which it is ensured that the school administrators, who are in the position of decision-makers, include the other personnel in the process while decision-making and communication processes are maintained and the mechanisms must be developed to prevent the school administrators taking arbitrary decisions, which are likely to affect the perception of organizational justice in a negative way ([Titrek, 2009](#)).



Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmelerinin Okulda Karar Verme Ve İletişim Süreçlerine Etkisinin Analizi ⁽¹⁾

Dr. Gülcan Yalçın Durmuş (Öğretmen)

Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye

ORCID: 0000-0003-2265-776X

gydurmus@gmail.com

Prof. Dr. Mehmet Üstüner

İnönü Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-1724-8825

mehmet.ustuner@inonu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmenlerin sendikal örgütlenmesi ile okul yönetim süreçlerinden karar verme ve iletişim süreçleri arasındaki ilişkiyi dair öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın verileri 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim öğretim yıllarında Malatya ili Battalgazi ilçe sınırları içinde bulunan resmi ilk, orta ve liselerde görev yapan öğretmenler ve okul yöneticilerinden elde edilmiştir. Bu araştırma nicel ve nitel olmak üzere iki boyutludur. Örneklem her iki boyut için de olasılık dışı örnekleme tekniklerinden olan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Nitel veriler "görüşme" tekniği ile nicel veri kaynağı ise araştırmacı tarafından geliştirilen "Sendikal Örgütlenmenin Okul Yönetim Süreçlerine Etkisi Ölçeği- SÖYEÖ" ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri çözümlenirken nitel boyut için içerik analizi, nicel boyut için ise öncelikle SÖYEÖ' nün yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirlik çalışması için ise iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) güvenilirliği ve madde-toplam korelasyonları, betimsel istatistik analizleri (t testi, standart sapma, frekans, aritmetik ortalama) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin; eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolunda faaliyet gösteren sendikalara üye olmalarının okulda karar verme ve iletişim sürecine etkisi konusundaki görüşlerinin cinsiyet, kıdem, görev yaptıkları okul türü ve üyesi oldukları sendika değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı biçimde farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte; okul yöneticileri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinin sonucunda ise; okul yöneticisi ile üye sayısı fazla olan sendikaya üye olan öğretmenlerin aynı sendikaya üye olmaları durumunda; karar verme de işbirliği ve yardımlaşmanın ön plana çıktığı, bununla birlikte aynı sendikaya üye öğretmenlerin sayısının fazla olduğu ortamlarda diğer sendika üyelerine karşı gruplaşmaların oluştuğu belirlenmiştir. Yöneticiler; üye sayısı fazla olan sendikadan olan öğretmenler ile aynı sendikaya üye olmadıkları zaman bunu daha çok hissettiklerini belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sendikal Örgütlenme, Karar verme, İletişim, Öğretmen, Okul Yöneticileri

Suggested Citation

Yalçın Durmuş, G. & Üstüner, M. (2021). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerinin okulda karar verme ve iletişim süreçlerine etkisinin analizi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 106-128. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.902895>

⁽¹⁾ Bu makale Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER' in danışmanlığında Gülcan YALÇIN DURMUŞ' un İnönü Üniversitesi Eğit. Bil. Enstitüsü'nde hazırladığı, "Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmelerinin Okulda Karar Verme Ve İletişim Süreçleriyle İlişkisinin Analizi" başlıklı tezden üretilmiştir.



E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 12, No: 4, ss. 106-128

Araştırma Makalesi

Gönderim : 2021-03-25

Kabul : 2021-10-11



GİRİŞ

Günümüz toplumları bünyelerindeki işleyişi devlet ve sivil katkılar yoluyla gerçekleştirirler, sendikalar da sivil katkı araçlarından biridir (Toprakçı & Arslan, 2016). Sendikalar sanayi devrimi sonrası işçiler arasındaki örgütlenmeler sonucu ortaya çıkmıştır ve bu durum insanlığın gelişimini derinden etkilemiştir (Aldemir, 2010; Sülker, 1968). Sanayi devriminden itibaren bireysel olmaktansa örgütlü olmanın etkililiğini anlayan çalışanlar, hak ve çıkarlarını koruyacak, savunacak sivil toplum örgütleri oluşturma yoluna gitmişlerdir (Işıklı, 2003). Türk sendikacılığında sendikalaşma süreci, endüstrileşme, çalışan sayısı, siyasal etkiler, ekonomi politikaları ve yasal çerçeve değişiklikleriyle ilişkili olarak yasallık kazandığı 1947'den günümüze kadar; 1947-1963, 1963-1983 ve 1983 sonrası olmak üzere üç evreye ayrılabilir (Mahiroğulları, 2001). İşçi sınıfında başlayan bu örgütlenmeler kamu görevlileri arasında da 1960'lı yıllardan itibaren başlamış, 1990'lı yıllar sonrası ise yasal güvenceye kavuşturulmuştur (Aldemir, 2010; Horuz, 2005). Bu durumun oluşmasında, sendikaların üyelerinin gerek iş gerekse sosyal hayatını geliştirmeye ve desteklemeyi amaçlayan örgütler (Talas, 1975) olmasının etkisi büyüktür. Memurların örgütlenmesinin tarihsel gelişimi, nedenleri ve gerekliliğinin yanı sıra sendikal hakların uluslararası kaynaklarının da (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi gibi) sendikalaşmada temel dayanaklar olduğu muhakkaktır (Benli, 2011). Ülkemizde eğitim çalışanları da bu süreçten bağımsız kalmamıştır. Ülkemizde Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren öğretmenler dernek, birlik, vakıf ve nihayetinde sendika adı altında çok çeşitli örgütlenmeler içerisinde yer almışlardır. Çalışma hayatında her geçen gün artan bir ivme ile her platformda varlığını hissettiren sendikalar, artan üye sayılarının yanı sıra üyelerinin sosyal, ekonomik, mesleki ve kişisel gelişimlerini de destekler durumdadır.

Sendikal örgütlenmeler özellikle ilişkili oldukları kurumun yönetim çevresinde yer alan önemli baskı gruplarından. Okuldaki iş doyumunu etkileme bakımından farklı araştırma bulguları olsa da (Bender & Sloene, 1998; Uras & Özel, 2013) öğretmenlerin sendikal örgütlenmeleri de bir okul yönetimini etkileyebilecek en yakın baskı gruplarından birisi niteliğindedir. Okul yönetiminden sorumlu olan yöneticiler okulu belirlenmiş amaçlar doğrultusunda işletmekle yükümlüdür. Okul yönetimini etkileme potansiyeline sahip en önemli çevre unsurlarından biri olarak değerlendirilen öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerinin okul yönetimine etkisinin okul yönetim süreçlerinden "karar verme" ve "iletişim" süreci açısından belirlenmesi okul yönetimi alanına önemli bir katkı sunacaktır.

Yönetim kendi içinde birbirine bağımlı alt süreçlerden oluşan bir oluşumdur (Başaran, 2000). Genellikle dikey örgütlenme modeline göre örgütlenen kamu kurumlarının işleyişinden birinci derecede sorumlu olan kişilerin oluşturduğu yönetsel sıra dizisinde (hiyerarşi) bulunan kişilerden beklenen etkili bir yönetsel davranış sergilemeleridir. Yönetimin amacı; birey bütünlüğünde iklime, kültüre, değere, tutuma, işbirliği geleneğine sahip olan etkililiği ve verimliliği yüksek örgütlere erişmektir. Demirtaş ve Güneş (2002) süreç kavramını; etkinlikler bütünü ve hedefe yönelik işlemler dizisi olarak tanımlarken, yönetim sürecini ise örgütün amaçlarına ulaşmak için başkalarına iş gördürme olarak ifade etmektedirler. Süreçler pek çok kimse tarafından sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. İlk sınıflamayı; planlama, örgütlenme, emretme, eşgüdümleme ve kontrol olarak Henri Fayol yapmıştır (Akt: Aydın, 2000; Bursalioğlu, 2000; Kaya 1993). En kapsamlı sınıflandırma olarak kabul görmesi nedeniyle bu çalışmada Gregg'in sınıflandırması temel alınmıştır. Gregg; yönetim süreçlerini (Akt: Aydın, 1994), karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim kurma, eşgüdümleme, etkileme, değerlendirme olarak sınıflandırmıştır. Okul ortamında yöneten yönetilen ilişkileri kapsamında öğretmenlerin sendikal örgütlenmesinin okulda yönetim süreçlerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada bu etkinin yönetim süreçlerinden "karar

verme " ve "iletişim" süreçleri açısından daha bir gözlenebilir olabileceği varsayımından hareketle araştırma karar verme ve iletişim süreçleri ile sınırlandırılmıştır.

Karar verme yönetim sürecinin kalbidir. Herhangi bir konuda karar verme yönetimin özüdür, esasıdır. Her örgüt, etkili olabilmek için karar verme yeteneğine sahip olmak zorundadır (Aydın, 2000). Okul yönetiminde en önemli aşamayı "karar verme süreci" oluşturmaktadır. Karar verme sürecinde yapılan hatalar, bir örgütün çöküşüne neden olabileceği gibi, doğru kararlar örgütü ileriye taşır. Ayrıca, doğru kararlar iş görenlerin yenilikçiliğini teşvik eder. Kurallara uygun kararlar ise insanlara kendilerini konunun içinde hissettirir. Okulda yaşanan problemlerin temelinde ise karar verme sürecinin düzgün işleyip işlememesinin payı büyüktür (Yılmaz, 1999).

Yönetimde bireyler genellikle tek başına karar vermez. Her birey örgüt ortamındaki karmaşık insan ilişkilerinden etkilenir (Aydın, 2000). Bu nedenlerden ötürü, karar vermek, yöneticilerin kendi başına gerçekleştirdikleri bir süreç olmamalıdır. Doğru kararlara ulaşmak ve en uygun sonuçları elde etmek için işbirliği kavramı devreye girmektedir. Uzun ve Ayık (2016) öğretmenler arasında işbirliğini sağlamak adına bazı sosyal faaliyetlerin düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu sayede okul yöneticilerinin oluşturacakları etkili iletişim stratejileriyle öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında etkileşimi sağlayarak, öğretmenlerin okula bağlılık, özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırabilirler.

İletişim süreci insan davranışını değiştirmek, örgütte haberleşme ağı kurmak, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili bir koordinasyon sağlamak amacıyla kullanılır (Bursalıoğlu 2000, Mac ve Simon, 1958). Karar yönetim açısından ne kadar önem taşıyorsa, iletişim örgüt açısından o kadar önemlidir (Bursalıoğlu, 2000). Eğitim örgütlerinde özellikle etkili okul kavramı açısından iletişim süreci ile ilgili olarak okul müdürleri başta olmak üzere (Çağlar ve Çınar, 2021) diğer paydaşlarında iletişim engelleriyle baş edecek özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Toprakçı, 2001). Getmez' e (2018) göre okul müdürlerinin iletişim yeterliği arttıkça okul iklimi algısı da yükselmektedir. Okul müdürlerinin iletişim yeterliği konusundaki bilgi ve becerisi okul iklimini olumlu yönde etkilenmesinde önemli görülmektedir (Çağlar ve Çınar, 2021). Ayrıca, okul yöneticilerinin seçilme ve yetiştirilmesinde iletişim becerisi bir seçme kriteri olarak değerlendirmeye alınması eğitim sistemi açısından yararlı olacaktır (Akan ve Mehrdad, 2019).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim hizmetlerinin daha kaliteli olması ve daha çok verim alınabilmesi açısından; okuldaki baskı gruplarından birisi olan öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerinin okul yönetimine etkisinin belirlenmesi bu araştırmanın temel amacıdır. Araştırma, öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerinin okulda karar verme ve iletişim süreçlerine etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Sendikalar okulların çevrelerinde var olan baskı gruplarından birisidir. Bir baskı grubu olarak sendikaların okul yönetiminin işleyişine nasıl etkide bulunduğu belirlenmesi okulu amaçları doğrultusunda yönetmek durumunda olan okul yöneticilerine bir farkındalık sağlayacaktır.

Sendikal örgütlenmeler okul yönetimi ile ilişkili midir? Öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerinin okul yönetimlerini etkilediği yazılı olarak da okul sözlü kültüründe de sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu etkileme yönetim süreçlerinde de kendini göstermektedir. Okul yönetimi karar alırken ne kadar rasyonel davranmaktadır? İletişim tarzı her öğretmen için aynı mıdır? Yoksa sendikal örgütlenmeden kaynaklanan yakınlık ya da uzaklık oluşmakta mıdır? Bu araştırmayla bu ve benzeri birçok sorunun yanıtlanacağı düşünülmektedir. Sendikaların bu etkinin nasıl olduğu konusunda bilgilenmeleri ve bunu daha olumlu yönde kullanabilmeleri için somut deliller ortaya

konulabilecektir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin meslektaşlarıyla karşılıklı iletişim ve etkileşimlerini yapıcı yönde düzenlemelerini sağlayabileceği gibi; okul yönetimi ve sendikal örgütlenmelerin ilişkisinin, okulu etkileyen dışsal faktörler kapsamında sonuçlarıyla da alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu doğrultuda bu araştırmada “Öğretmenlerin sendikal örgütlenmesi ile okulda karar verme ve iletişim süreçleri arasındaki ilişkiye dair öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir?” ana problemi altında şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin, meslektaşlarının sendikal örgütlenmelerinin okul yönetimi süreçlerinden; karar verme ve iletişim süreçlerini etkilemesine ilişkin görüşlerinin düzeyi nedir?
- Öğretmenlerin karar verme ve iletişim süreçlerini etkilemesine ilişkin görüşleri sendika üyesi olma veya olmama, cinsiyet, kıdem, görev yaptıkları okul türü ve üyesi oldukları sendikaya göre farklılık göstermekte midir?
- Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin sendikal örgütlenmeleri hakkındaki görüşlerinin yanı sıra; Öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerinin karar verme ve iletişim sürecini etkilemesine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem deseninde nicel ve nitel veriler birlikte eşzamanlı olarak toplanmakta ancak verilerin analizleri ayrı ayrı yapılmaktadır. Analiz sonrası elde edilen bulgular birbirleriyle karşılaştırılmakta ve bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığı incelenmektedir. Böylece benzerlikler ve farklılar ortaya konulmaktadır (Creswell, 2013). Bu araştırmada öncelikle öğretmenlerin sendikal örgütlenmesinin okul yönetim süreçlerinden karar verme ve iletişim sürecine etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla geliştirilen ölçme aracı aracılığı ile nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiş, konuya ilişkin okul yöneticisi görüşleri görüşmeler yoluyla elde edilmiş ve analiz yapılmıştır. Öğretmenlerden ve yöneticilerden elde edilen veriler karşılaştırılıp değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Örneklemi ve Çalışma Grubu: Örneklem her iki boyut için de olasılık dışı örneklem tekniklerinden olan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tekniği ile belirlenmiştir. Bu tür örneklem, olasılık temelli örneklem yöntemlerinin tersine evrene genelleme yapmaktan daha çok varsıl bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.69-74). Araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi ölçütlerini belirleyebilmekte ve araştırmanın amacına en uygun olanlarını örneklem alabilmektedir (Balci, 2001, s.102).

Araştırmada nicel boyutta örneklem belirlenirken; sendikalara üye olan öğretmen sayısının fazla olduğu okullar seçilmiştir. Bu okulları araştırma kapsamına alma nedeni sendikalı öğretmenin fazla olduğu okullarda okul yönetim sürecinin daha fazla etkilenebileceği varsayımdır. Bu amaçla Türkiye genelinde üye sayısı en fazla olan eğitim iş kolunda kurulu üç sendika belirlenmiştir. Bu sendikaların Malatya il temsilcileriyle görüşülerek ilk, orta ve liselerde üye sayısı en fazla olan okullar belirlenmiştir. Her üç sendikadan alınan veriler doğrultusunda Malatya İli Battalgazi İlçe sınırları içinde üye sayısı en çok olan okulların aşağıda Tablo 1’de verildiği gibi olduğu belirlenmiştir. Belirlenen okullarda sendikalı öğretmen sayısının yüzde %50’ nin üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. Böylelikle hedef kitleyi temsil niteliği taşıması sağlanmıştır. Araştırma için

okullarda yapılan çalışma da öğretmenlerin gönüllü olması esas alınmıştır. Araştırmanın örneklemini bu özellikleri taşıyan 964 öğretmen oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak katılım sağlayan öğretmenler ve bunu gösteren yüzdelik dilim aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1: Örneklem Kapsamındaki Okullar ve Öğretmen Sayıları

Okul Adı	Okuldaki Toplam Öğretmen Sayısı	Okuldaki Sendika Üyesi Öğretmen Sayısı	%
Malatya Lisesi	87	68	78,16
Fatih Anadolu Lisesi	82	57	69,51
Malatya Anadolu Lisesi	50	31	62
Turgut Özal Anadolu Lisesi	39	32	82,05
Cumhuriyet Anadolu Lisesi	55	43	78,18
Hacı Ahmet Akıncı Anadolu Lisesi	48	31	64,58
Battalgazi Anadolu Lisesi	28	18	64,28
İnönü Ortaokulu	75	55	73,33
Kemal Özalper Ortaokulu	39	39	100
Cengiz Topel Ortaokulu	35	28	80
Mustafa Kemal Atatürk Ortaokulu	69	52	75,36
Hidayet Ortaokulu	63	50	79,36
Gazi Ortaokulu	43	32	74,41
Öğretmenler Ortaokulu	69	49	71,01
Vakıfbank Ortaokulu	30	26	86,66
Türkiyem Ortaokulu	77	58	75,32
Türk Telekom Ortaokulu	34	28	82,35
Selçuk İlkokulu	26	25	96,15
Hidayet İlkokulu	47	36	76,59
Vakıfbank İlkokulu	34	30	88,23
Kemal Özalper İlkokulu	48	48	100
Kazım Karabekir İlkokulu	46	38	82,60
İnönü İlkokulu	55	44	80
Türk Telekom İlkokulu	24	24	100
Cengiz Topel İlkokulu	40	22	55
Toplam	1243	964	77,55

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan çalışma grubu belirlenirken sendikalara üye olan öğretmen sayısının fazla olduğu okulların yöneticileri ile araştırmanın nitel boyutunun uygulaması yapılmış, bu okullarda görev yapmakta olan 25 okul yöneticisiyle görüşülmüştür. Görüşmede aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- Okulunuzda kaç öğretmen çalışmaktadır?
- Okulunuzda çalışan öğretmenlerin sendika üyelik durumları nasıldır?
- Okuldaki sendikalı öğretmenler okulunuzun işleyişine etki etmekte midir? Eğer etki ediyorsa bu etkilerin okuldaki;
- Öğrenme-öğretme ortamına (öğretimsel etkinlikler)
- Okul yönetimine
- Öğretmenlerin verimliliğine
- Çevre ile ilişkiler üzerinde nasıl bir etkisi olmaktadır?

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin demografik özelliklerine Tablo 2' de yer verilmiştir.

Tablo 2: Görüşme Yapılan Okul Yöneticilerine İlişkin Demografik Değişkenler

Okul yöneticisi	Cinsiyet		Kıdem				Okul türü			Üyesi Olduğu Sendika		
	E	K	1-5 yıl	6-10 yıl	11-20 yıl	21 yıl üzeri	İlkokul	Ortaokul	Lise	Eğitim -Bir Sen	Eğitim -Sen	Türk Eğitim-Sen
Y 1	+				+		+			+		
Y 2	+				+			+		+		
Y 3	+				+		+			+		
Y 4	+					+			+	+		
Y 5	+				+		+			+		
Y 6	+				+				+	+		
Y 7	+				+			+		+		
Y 8	+					+			+	+		
Y 9	+				+			+		+		
Y 10	+					+	+				+	
Y 11	+				+				+	+		
Y 12	+				+			+		+		
Y 13	+				+			+		+		
Y 14	+				+				+	+		
Y 15	+					+			+	+		
Y 16	+					+			+	+		
Y 17	+				+			+		+		
Y 18	+				+		+			+		
Y 19	+				+			+		+		
Y 20	+				+			+		+		
Y 21	+					+		+				+
Y 22	+				+			+		+		
Y 23	+					+		+				+
Y 24	+				+		+			+		
Y 25	+				+		+			+		

Okul yöneticilerinin demografik değişkenlerine baktığımızda; görüşme yapılan bütün okul yöneticilerinin cinsiyeti erkeklerden oluşmakta, kıdemlerine baktığımızda % 72 gibi büyük bir oranın 11-20 yıl aralığında görev yapan yöneticilerden, % 28' lik bir dilim ise 21 yıl ve üzeri görev yapan yöneticilerden oluşmaktadır.

Görüşme yapılan yöneticilerin % 28'i lise, % 28' i ilkokul ve %44'ü ise ortaokullarda görev yapmakta ve % 100' ü sendikaya üyedir. Bu yöneticilerin % 88 i Eğitim Bir Sen sendikasına üye iken, % 8' i Türk Eğitim Sen, % 4'ü ise Eğitim Sen üyesidir.

Veri Toplama Araçları ve Toplanması:

Araştırmanın verileri 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim öğretim yıllarında Malatya ili Battalgazi ilçe sınırları içinde bulunan ilk, orta ve liselerde görev yapan öğretmenler ve okul yöneticilerinden elde edilmiştir.

Okul Yöneticilerinden Verilerin Toplanması: Araştırmanın nitel verilerini toplama aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi nitel bir araştırmada, araştırma konusuna ilişkin tam ve doğru verilerin elde edilmesi açısından yararlı bir yöntem olarak görülmektedir (Erdoğan ve Demirkasimoğlu, 2010; Judd, Smith ve Kidder, 1991).

Araştırmamanın nitel verileri 01.09.2016-20.01.2017 tarihleri arasında okul yöneticileri ile birebir, görev yaptıkları okullarda, yönetici odasında görüşülerek toplanmıştır. Ortalama 40 dk. süren görüşmelerin ses kaydı okul yöneticilerinden izin alınarak alınmış, demografik değişkenler not edilmiştir (Mack, Woodsong, MacQueen, Guest ve Namey, 2005: 36; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 147). Görüşme süresince her hangi bir yönlendirme ve etki altında bırakmama adına her türlü müdahaleden kaçınılmıştır. Araştırmacı gerektiğinde sonda sorularla görüşmeyi desteklemiştir.

Öğretmenlerden Verilerin Toplanması: Araştırmamanın nicel verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçme aracının genel çerçevesinin belirlenebilmesi ve araştırma problemiyle ilişkisini güçlendirmek amacıyla ilk önce alan yazın taranmıştır. Karar verme ve iletişim süreçlerine ilişkin hangi soruların sorulabileceği belirlenmiştir. Belirlenen bu sorulara ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmamanın planlanması aşamasında tasarlanamayan veya gözden kaçan herhangi bir sorunun olup olmadığının sınanması ve önceden alınacak önlemlerle araştırmanın sağlıklı bir biçimde sürdürülmesi amacıyla; 3 okul yöneticisi ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda görüşme formundaki soruların uygun olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sendikal örgütlenmesi ile okul yönetim süreci arasındaki ilişkiye dair öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ölçekte [Sendikal Örgütlenmenin Okul Yönetim Süreçlerine Etkisi Ölçeği- SÖYEÖ] alan yazın taranması sonucu maddeler belirlenmiştir. Bu çalışmalar sonrasında; öğretmenlerin sendikal örgütlenmesinin okul yönetim sürecine etkisini ölçmeye yönelik 83 maddeden oluşan denemelik bir madde havuzu hazırlanmıştır.

Araştırmada kullanılacak ölçek formu taslağı hazırlanıp yüzey geçerliliği için 30 öğretmene incelenmek üzere verilmiştir. Yazım ve imla kuralları açısından iki Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır. Ayrıca formda yer alan maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığı konusunda bu 30 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Aynı zamanda ölçek dört öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve öneriler doğrultusunda ölçek formu taslağından bazı maddelerin çıkarılması bazılarının da ifade yönünden değiştirilmesine karar verilmiştir. Bunun sonucunda 2 madde elenerek ölçeğin 81 maddelik son hali oluşturulmuştur.

Likert tipi beşli dereceleme türüne göre oluşturulan ölçek sorularında; "Etkilemiyor" seçeneği için (1), "Az Etkiliyor" seçeneği için (2), "Orta Düzeyde Etkiliyor" seçeneği için (3), "Çoğunlukla Etkiliyor" seçeneği için (4), "Her zaman Etkiliyor" seçeneği için (5) puan verilmiştir.

Bu araştırmada SÖYEÖ' nün yapı geçerliliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirlik çalışması için ise iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) güvenilirliği ve madde-toplam korelasyonları kullanılmıştır. SÖYEÖ Denemelik ölçeğinin farklı illerde (Bitlis, Gaziantep, Malatya) görev yapan 405 öğretmene uygulanması sonucunda elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. İlgili alan yazında veri setinin faktör analizine uygunluğunun sınanması için bazı ölçütler dikkate alınmaktadır. Bunlar, değişkenler arası korelasyon, uç ve kayıp değerlerden arınlık ve veri setinin normal dağılımı, örneklem büyüklüğü ve örneklem yeterliliğidir (KMO ve Bartlett's küresellik testi) (Büyüköztürk vd. 2010; Pallant, 2007, s. 179; Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 609).

Bu amaçla öncelikle değişkenlere ait korelasyon matrisi incelenmiş ve değişkenler arası korelasyonun bir çok durumda .30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Bu da korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olduğunun bir göstergesidir (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 614). Ham haliyle toplam 405 kişilik veri seti z puanları kullanılarak standart puanlara dönüştürülmüş ve -3 ile + 3 aralığındaki satırlar silinerek uç değerlere sahip 36 satır (madde) veri setinden çıkarılmıştır. Veri setindeki kayıp değerler seri ortalaması alınarak giderilmiştir. Son olarak, çok değişkenli normal dağılım özelliğine sahip olup olmadığı Bartlett Küresellik testi ile de sınanan veri setinin normallik

varsayımı çarpıklık ve basıklık değerleri ile incelenmiştir. KMO testine ek olarak, verilerin çok değişkenli normal dağılım özelliğine sahip olup olmadığını test eden Bartlett Küresellik testi sonuçları ($X^2= 28392,649$; $sd=1653$; $p= .000$) da veri setinin faktörleşme için örnekleme yeterliliğine sahip olduğunu göstermiştir.

Veri setinde 0.75 ve 0.56 arasında faktör yüküne sahip olan maddelerde yer alan 30 soru 1. boyut olan iletişimle ilgili sorulardan oluşurken; 0.76 ve 0.40 arası faktör yüküne sahip olan 15 soru ise 2. boyut olan karar verme ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen 30 maddelik iletişim ve 15 maddelik karar verme boyutundan oluşan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi 405 öğretmeninden elde edilen verilerden 300 öğretmenin rastgele seçilmesiyle oluşturulan veri seti üzerinde yapılmıştır.

DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri ise şöyledir: " $\chi^2=2004,056$, $df=,782$ RMSEA=0,56, GFI=,890, AGFI=,854, CFI=,952, IFI=,953, NNFI=,940, NFI=,925, RMR= ,6260, SRMR=,626". Uyum indeksi değerleri incelendiğinde; x^2/sd oranının (2.5627) olduğu görülmektedir. Büyük örneklemelerde x^2/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir.

RMSEA'nın 0.56, SRMR'nın 0.626, RMR'nin 0.6260 olduğu görülmüştür. RMSEA'nın, SRMR'nin ve RMR'nin .05'ten küçük olması mükemmel, .08'den küçük olması iyi uyuma işaret etmektedir. GFI'nin 0.89, AGFI'nin 0.85, IFI'nin 0.95 olduğu, NFI'nin 0.92 olduğu, NNFI'nin 0.94 olduğu, CFI'nin 0.95 olduğu görülmüştür. GFI'nin, AGFI'nin, IFI'nin, NFI'nin, NNFI'nin ve CFI'nin 0.95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, 0.90'nın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir.

Genel bir değerlendirme ile DFA' da elde edilen bu değerler, model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen veriler, "Sendikal Örgütlenmenin Okul Yönetim Süreçlerine Etkisi Ölçeğinin" yapı geçerliğini doğrulayan kanıtlar sunmuştur. Bu ölçek araştırmanın nicel boyutu için gerekli olan verinin toplanması için kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Analizi: Araştırmanın nicel verilerinin analizinde sırasıyla; öğretmenlerin, meslektaşlarının sendikal örgütlenmelerinin okul yönetimi süreçlerinden karar verme ve iletişim süreçlerini etkilemesine ilişkin görüşlerinin düzeyi belirlenirken aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin; sendikalara üye olmalarının okulda karar verme ve iletişim sürecine etkisine ilişkin görüşlerinin sendikaya üye olma değişkenine ve cinsiyet değişkenine göre istatistiksel bakımdan farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Kıdem, okul türü, üyesi oldukları sendika değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise F testi yapılmıştır.

Okul Yöneticilerinden Elde Edilen Verilerin Analizi: Nitel verilerin analizinde; öncelikle verinin kendisinden yola çıkılarak ana temaları içeren kategoriler ve alt kategoriler saptanmıştır. Bu kategorilerin özellikleri ve boyutları belirlenmiştir. Bu kategorilere uygun olarak tüm veriler kodlanmıştır. Kategorilerin özellikleri ve bu özelliklerin boyutları göz önüne alınarak kategoriler alt kategorileriyle belirli bir eksen çevresinde ilişkilendirilmiştir. Kategorilerin birleştirilmesi ve yalınlaştırılması aşamasında, tüm kategorilerin ilişkili olduğu kuramsal bir ana kategori saptanarak her bir kategorinin bu ana kategori ile ilişkisinin ortaya çıkarılması yoluyla bir model oluşturma yoluna gidilmiştir. İçerik analizi, sistematik analiz ve araştırmacının yorum ve anlayışı birleştirilmiştir.

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle, görüşmeler esnasında alınan notlardan da faydalanarak

ses kayıtları çözümlenerek metin haline getirilmiştir. Okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler sonucunda toplam 175 dakikalık bir görüşme kaydı elde edilmiştir. El de edilen bu kayıt çözümlenerek bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarılmıştır. Bu aktarım sonucunda 1,5 satır aralığı ile 12 punto ile yazılmış 22 sayfa ve 8422 kelimeden oluşan veri dokümanı elde edilmiştir. Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bu veriler üzerinde içerik analizi yöntemi ile çözümleme yapıldıktan sonra, ses kayıtları ikinci kez dinlenmiş ve yapılan çözümlemeler kontrol edilmiştir. Bu aşamadan sonra yapılan çözümlemeler, görüşme yapılan her bir okul yöneticisine gönderilmiş, yapılan çözümlemelerin teyit edilmesi sağlanmıştır. Çözümlemelerde görüşüne başvuru her yöneticiye, kişi numaralarını gösteren (Y1, Y2 kısaltmaları şeklinde) birer kod numarası verilmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar arasındaki tutarlılığı belirlemek için uyuma yüzdesi [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$] hesaplanmıştır. Bu analiz için 2 öğretim üyesi ve araştırmacı tarafından kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar da yazılı metin haline dönüştürülmüş görüşme formları dikkatlice incelenmiştir. Kodlamalar genel olarak "sendikanın etkisi", "iletişim", "karar verme" adı altında üç ana tema da yapılmıştır. Yapılan analizler sonunda kodlayıcılar arasındaki tutarlılığa ilişkin güvenilirlik katsayısı 0.79 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın dördüncü, beşinci ve altıncı alt problemlerine ilişkin yöneticilerle yapılan görüşmelerle ilgili bulgular ise kodlanıp analiz edilerek frekans ve yüzde dağılımları sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre ele alınarak aşağıda değerlendirilmiştir.

1. Öğretmenlerin, meslektaşlarının sendikal örgütlenmelerinin okul yönetimi süreçlerinden karar verme ve iletişim süreçlerini etkilemesine ilişkin görüşlerinin düzeyi

Araştırmada öncelikle öğretmenlerin, meslektaşlarının sendikal örgütlenmelerinin okul yönetimi süreçlerinden karar verme ve iletişim süreçlerini etkilemesine ilişkin görüşlerinin düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla yapılan betimsel istatistiklerden elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Sendikal Örgütlenmenin Karar Verme Ve İletişim Süreçlerine Etkisine Dair Öğretmen Görüşlerinin Düzeyine İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Ss
Karar Verme	506	15,00	75,00	39,80	15,43
İletişim	506	30,00	150,00	78,21	31,51

Tablo 3' de görüldüğü üzere öğretmenlerin karar verme boyutuna ilişkin belirttikleri görüşleri puan ortalamasının $\bar{X}=39.80$, iletişim boyutuna ilişkin belirttikleri görüşleri puan ortalamasının $\bar{X}=78.21$ olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu ortalama puanların standart sapmalarının ise karar verme boyutu için $Ss=15,43$, iletişim boyutu için ise $Ss=31,51$ olduğu görülmektedir. Elde edilen ortalama puanların boyutlarda yer alan soru sayısına bölünmesi sonucu beşli derecelendirmeli likert ölçeğinde karar verme görüşü ortalamalarının $(39,80/15=2,65)$ "orta düzeyde etkiliyor" aralığında olduğu

görülmektedir. İletişim boyutu görüşü ortalamalarının beşli derecelendirmeli likert ölçeğinde (78,21/30=2,60) “**az etkiliyor**” aralığında olduğu görülmektedir.

2. Öğretmenlerin kara verme ve iletişim süreçlerini etkilemesine ilişkin görüşleri sendika üyesi olma veya olmama, cinsiyet, kıdem, görev yaptıkları okul türü ve üyesi oldukları sendikaya göre farklılığı

2.1.Öğretmenlerin Sendikaya Üye Olma Ya da Olmama Değişkenine Göre Analiz Sonuçları: Öğretmenlerin; sendikalara üye olmalarının okulda karar verme ve iletişim süreçlerine etkisine ilişkin görüşlerinin sendikaya üye olma ya da olmama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4’ te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmesinin Okul Yönetiminde Karar Verme ve İletişim Sürecine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sendika Üyesi Olma ya da Olmamaları Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonucu

	Sendikaya Üye misiniz?	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	P
Karar Verme	Evet	398	40,15	15,26	,965	504	,34
	Hayır	108	38,54	16,06			
İletişim	Evet	398	79,43	31,34	1,669	504	,096
	Hayır	108	73,73	31,90			

Tablo 4’ te görüldüğü gibi öğretmenlerin; sendikalara üye olmalarının okulda karar verme ve iletişim süreçlerine etkisi konusundaki görüşleri sendikaya üye olma değişkenine göre de istatistiksel bakımdan anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

2.2.Öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerinin okul yönetiminde karar verme ve iletişim süreçlerine etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, kıdem, görev yapmakta oldukları okul kademesi ve üyesi oldukları sendika değişkenine göre farklılığı

Tablo 5’e göre; öğretmenlerin; sendikalara üye olmalarının okulda karar verme ve iletişim sürecine etkisine ilişkin görüşleri;

- **Cinsiyet** değişkenine göre istatistiksel bakımdan farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ayrı ayrı t testi yapılmıştır ve farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.
- **Kıdem** değişkenine göre istatistiksel bakımdan farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ayrı ayrı F testi yapılmıştır ve farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.
- **Okul türü** değişkenine göre istatistiksel bakımdan farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ayrı ayrı F testi yapılmıştır ve farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.
- **Üyesi oldukları sendika** değişkenine göre istatistiksel bakımdan farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ayrı ayrı F testi yapılmıştır ve farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Tablo 5: Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmelerinin Okul Yönetiminde Karar Verme ve İletişim Süreçlerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS	t	SD	P
Karar Verme	Kadın	190	39,11	15,78	-,788	504	,43
	Erkek	316	40,23	15,23			
İletişim	Kadın	190	75,48	32,40	-1,513	504	,131
	Erkek	316	79,85	30,90			
		N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P
Karar Verme	1-5 yıl	57	39,53	15,69	3	1,098	,35
	6-10 yıl	111	37,57	16,40	502		
	11-20 yıl	207	40,43	14,97	505		
	21 yıl üzeri	131	40,86	15,18			
	Toplam	506	39,81	15,435			
İletişim	1-5 yıl	57	79,37	31,65	3	,473	,70
	6-10 yıl	111	75,07	34,06	502		
	11-20 yıl	207	78,96	30,93	505		
	21 yıl üzeri	131	79,20	30,30			
	Toplam	506	78,21	31,51			
		N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p
Karar Verme	İlkokul	191	39,70	16,51	2	,320	,726
	Ortaokul	173	40,50	15,79	503		
	Lise	142	39,11	13,43	505		
	Toplam	506	39,81	15,43			
İletişim	İlkokul	191	78,75	33,06	2	,543	,58
	Ortaokul	173	79,50	32,05	503		
	Lise	142	75,93	28,69	505		
	Toplam	506	78,21	31,51			
		N	$\bar{X}$	SS	t	SD	p
Karar Verme	Evet	398	40,15	15,26	,965	504	,34
	Hayır	108	38,54	16,06			
İletişim	Evet	398	79,43	31,34	1,669	504	,096
	Hayır	108	73,73	31,90			
		N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P
Karar Verme	Eğitim Sen	138	41,9203	14,55072	4	,977	,42
	Türk Eğitim Sen	63	39,8413	12,79517	501		
	Eğitim Bir Sen	170	38,9000	16,66504	505		
	Diğer	27	39,7407	14,73769			
	Üye Değil	108	38,5370	16,06321			
	Toplam	506	39,8083	15,43292			
İletişim	Eğitim Sen	138	82,59	29,51	4	1,517	,20
	Türk Eğitim Sen	63	81,22	27,96	501		
	Eğitim Bir Sen	170	76,96	34,27	504		
	Diğer	27	74,63	28,02			
	Üye Değil	108	73,73	31,90			
	Toplam	506	78,21	31,51			

Gemici (2002), tarafından; okul geliştirme süreçlerine eğitim sendikalarının etkilerini; okul yöneticisi, öğretmen ve diğer çalışanlar üzerinden belirlemeye yönelik yapılan çalışmada benzer demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık görülmediği belirtilmiştir.

3. Öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerinin okul yönetiminde karar verme ve iletişim süreçlerine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşme yoluyla toplanan görüşleri

3.1.Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmelerinin Okuldaki Karar Verme ve İletişim Süreçlerine Etkisi Hakkındaki Düşünceleri: Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu (n=21) öğretmenlerin sendikal örgütlenmesinin gerekliliğine inanmakta ve bunu olumlu bulmakla birlikte; örgütlenmenin önemli olduğunu, ancak bu şekilde etkili ve verimli çalışmalar yapılabileceğini dile getirmişlerdir.

Bazı Okul yöneticileri (n=4) ise sendikal örgütlenmenin gerekli olmadığını çünkü öğretmenlerin sendika üyeliklerinin bilinçli yapılmadığını, sendikaların ise öğretmen haklarını iyileştirmekten çok siyasi bir takım çalışmalar içinde olduklarını belirtmiştir. Okul yöneticilerinin bazılarının ifadeleri şu şekilde olmuştur:

Y 3: "Tabi sendikal olmaları onlara bir özgüven sağlıyor. Sendikalı olmak yani örgütlü olmak eğitim camiasında hak arama noktasında ve idarenin uygulamalarında çok önemli bir yere sahiptir".

Y 5: "Sendikanın eğitime etkileri var. Sendikanın sebep olduğu öğretmenler arasında gruplaşmalar vardır. Siyasi çekişmeler sendikalardan kaynaklanıyor. Her sendikanın bir siyasi uzantısı vardır".

Y 6: "Sendikalı örgütlenme bir bakımdan memur olsun işçi olsun farkındalık seviyesinin yükselmesine işarettir. Sendikadaki üye sayısı çoğaldıkça devlet tarafından sözü dinlenen bir konuma geliyor. Sendikalar gerekli ama liyakatin önüne geçerse sendikadaki en büyük sıkıntı bu durum oluyor".

Y 7: "Eğer belli bir sendikadaysan aynı sendikaya üye öğretmenler arasında birliktelik söz konusu oluyor".

Y 13: "Sendikaların eğitime hiçbir katkısı yok. Sadece öğretmenlerin özlük haklarında etkili oluyor. Öğretmenlerin nöbeti, ücreti gibi... Eğitim öğretime hiçbir katkısı yok. Sendikalarda öğretmenlerin haklarını yeterince savunamıyor".

Okul yöneticilerinin, sendika üyeliğini farkındalık yaratması açısından, birlik ve beraberlik açısından, hakların bilinmesi açısından olumlu bulduğu, ancak; siyasileşmesi, iktidar yanlısı tavır alması, mesleki açıdan yetersiz olan öğretmen ve yöneticilerin sendikaları arkasına alıp bu eksikliklerini kapamaya çalışması gibi durumlar açısından olumsuz değerlendirdiği söylenebilir.

3.1.Okulunuzdaki Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmeleri, Bir Başka İfadeyle Öğretmenlerin Sendikalı Olması Okulunuzdaki Kararlar Üzerinde Etkili Olmakta Mıdır? Bir Okul Yöneticisi Olarak Bu Konudaki Görüşleriniz Nelerdir? Sorusuna Okul Yöneticilerinin Verdiği Cevapların Analizi

Okul yöneticilerinin görüşleri değerlendirilmiş bu görüşler ile ilgili olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana kategori üzerinden alt kategoriler oluşturulmuştur. Okul yöneticilerinin bu soruya ilişkin olarak vermiş oldukları cevaplar aşağıda Tablo 6' da özetlenmiştir.

Okul yöneticilerinin % 32 (f=8) gibi önemli bir oranının öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerinin **karar verme sürecinde** öğretmenler arasında **işbirliğinin** oluşmasına katkı yaptığını, ikinci olarak % 20 (f= 5)' si sendikal örgütlenmenin karar vermede **yardımlaşmaya** neden olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmesinin Okul Yönetiminde Karar Verme Sürecine Etkisine Yönelik Görüşleri

	KARAR VERME			
	Okul Yöneticilerinin Görüşleri	Katılımcı Kodu	f	% (Yüzde)
Olumlu Düşünceler	Bilgi Ediniyorum	Y 10, Y 7	2	8
	İşbirliği	Y 18, Y 19, Y 21, Y 11, Y 14, Y 20, Y 22, Y 25	8	32
	Dayanışma/ Yardımlaşma	Y 13, Y 6, Y 8, Y 24, Y 23	5	20
Olumsuz Düşünceler	Baskı	Y 5, Y 9, Y 2,	3	12
	Gruplaşma/ Çatışma	Y 16, Y 15, Y 12, Y 3, Y 4, Y 17, Y 1	7	28

Olumsuz düşünce bildiren okul yöneticileri ise öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerinin **karar verme sürecinde gruplaşma/ çatışmaya yol açarak** %28 (f=7) ve **baskı/karşı direnci** %12 (f=3) öne çıkardığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin bazılarının bu konudaki ifadeleri şu şekilde olmuştur:

Y-9: "Ben kararlarda sendikaya üye olanların daha dominant olduğunu düşünüyorum."

Y-10: "Yani işte sendikaların varlığı kesinlikle olumlu katkı sağlıyor. Çünkü insanlar en azından denetim sağlıyor. Karar verirken etraflıca düşünmek gerekiyor."

Y-12: "Sendikamızın adı ne olursa olsun yani bizim eğitime katkımız ya da payımız düşünülmesi gerekirken biz de maalesef bir ayrılmaya gidiliyor."

Y-13: "Evet. Karara etki daha çok özlük haklarıyla ilgili konularda hak talebi şeklinde oluyor. Bu da diğer öğretmenlerin de bu talebi konuşmasına vesile oluyor."

Y-15: "Yönetici eğer sendikal kimliğini ön plana çıkarırsa bu öğretmenler odasına da yansıyor. Böyle okullarda sendika ve sendikal olmanın yönetimde karar verme de etkisi oluyor tabi."

Y-16: "Beni hiç kimse etkileyemez. Ben sendikanın ilk kurulduğu zamanlardan üyeyim. İyi de bir sınıf oldu, böyle bir sınıf için iki alternatifim varsa elbette kendime yakın olanı seçerim."

Y-18: "Okulda kararları ortak alıyoruz. Tüm öğretmenlerimizin görüşlerini önemserim. Ancak toplu eylemler olduğu zaman etkileniyoruz."

Y-19: "Bizim okulda biz başladıktan sonra karar alıyorsak mutlaka öğretmenleri dâhil ediyoruz ki doğrusu da o olduğuna inanıyoruz. İkincisi de bu katacağımız olaylarda öğretmenin de fikrinin olmasını istiyoruz ki sonuçta işin mutfağında onlar var. Sendika olarak da farklı sendikalar var dedim ya farklı sendikalar da olmalarına rağmen emin olun okul kararlarında şimdiye kadar sadece bir sendikamız iş bırakma olayı hariç hepsi katılıyor, fikrini söylüyor. Bilakis bizi etkilemek değil de bize fikir olarak daha çok yaklaşıyorlar."

Y-21: "Karar vermede ise ben hiçbir zaman üst akıl savunmadım. Ortak akıldan yanayım. Karar verme ortaktır. Arkadaşlarla istişareyi severim. Onların görüşlerine değer veririm. Sendika farkı gözetmeksizin hepsinin görüşlerini alırım."

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerini karar vermeye etkisi açısından daha çok işbirliğine katkı yapıyor olarak gördükleri Y18, Y19, Y21 kodlu yöneticilerce ifade edilmektedir. Daha çok aynı sendikaya üye öğretmenlerin

sayısının fazla olduğu ortamlarda diğer sendika üyelerine karşı gruplaşma ortamı oluşturduklarını belirten yöneticiler, üye sayısı fazla olan sendika okul yöneticisinin üye olduğu sendikadan değilse bunu daha çok hissettirdiklerini belirtmiştir. Bunu belirten okul yöneticilerinin oranı ise genele bakıldığında yine yadsınamaz düzeydedir. Bu durum Y16, Y15 kodlu yöneticilerce de ifade edilmektedir. Bu durumda karşı direnç davranışlarının oldukça etkili olduğunu söylemişlerdir. Buna tedbir olarak ise kuralcı olmayı önermektedirler. Ancak okul yöneticisi ve üye sayısı fazla olan sendika üyeleri aynı sendikadansa bu defa karar verme de işbirliği ve yardımlaşmanın ön plana çıktığını dile getirmişlerdir.

3.2.Okulunuzdaki öğretmenlerin sendikal örgütlenmeleri, bir başka ifadeyle öğretmenlerin sendikal olması okulunuzdaki kişiler arası ilişkiler ve iletişim üzerinde etkili olmakta mıdır? Bir okul yöneticisi olarak bu konudaki görüşleriniz nelerdir? Sorusuna okul yöneticilerinin verdiği cevapların analizi: Okul yöneticilerinin cevapları değerlendirilerek olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana kategori altında alt kategoriler oluşturulmuştur. Okul yöneticilerinin bu soruya ilişkin olarak vermiş oldukları cevaplar aşağıda Tablo 7' de özetlenmiştir.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmesinin Okul Yönetiminde İletişim Sürecine Etkisine Yönelik Görüşleri

	İLETİŞİM			
	Okul Yöneticilerinin Görüşleri	Katılımcı Kodu	f	% (Yüzde)
Olumlu Düşünceler	Koordinasyon	Y 8, Y 22	2	8
	İşbirliği	Y 18, Y 21, Y 23, Y 24	4	16
	Yardımlaşma	Y 25	1	4
Olumsuz Düşünceler	Gruplaşma	Y 2, Y 4, Y 5, Y 6, Y 7, Y 9, Y 10, Y 11, Y 12, Y 13, Y 14, Y 15, Y 17, Y 19, Y 20	15	60
	Siyasi Kimlik	Y 1, Y 3, Y 16	3	12

Tablo 7 incelendiğinde okul yöneticilerinin bir kısmı (%12, f=3) öğretmenlerin sendikal örgütlenmesinin okul yönetim süreçlerinden iletişime etkisine dair olumlu görüş olarak; öğretmenler arasında **işbirliği** oluşturduğunu, ikinci olarak bir kısmı (% 8 f= 2) **koordinasyona** katkı yaptığını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu (%60 f=15) öğretmenlerin sendikal örgütlenmesinin okul yönetim süreçlerinden iletişime etkisine ilişkin olumsuz görüş olarak en çok **gruplaşmaya** neden olduğunu, diğer yandan (%12, f=3) iletişimde siyasi kimliği öne çıkardığını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin bazılarının bu konudaki ifadeleri şu şekilde olmuştur:

Y 1: "Siyasi bir ortam olursa evet iletişimde bir sorun oluşuyor."

Y 4: "Mutlaka etkilidir; diğer arkadaşlarımdan bu konuda bir baskı uygulandığını biliyorum yani. Şu bir gerçek insan kendine sıcak bulan insanı seçer seven insanın doğasında vardır. Bu sizinle aynı düşüncede olan insanla birlikte olmak istersiniz. Bu aynı şekilde sendikada yaşanıyor."

Y 5: "Tabi gruplaşmalar oluyor. Aynı sendikalı üyelerin ilişkileri hep birbirleriyle oluyor. Örgütlü hareket etme vardır."

Y 6: "Nispeten iletişimde etkili oluyor. Bir süre önce hep birbirini içineleyici kötü yönlerini orta koyucu, birbirlerini dışlayıcı bir yapı vardı. Biri geldiği zaman hemen bu hangi sendikadan diye bir araştırılıp ona göre muamele yapılırdı."

Y 11: "Tabiri caiz ise gruplaşmalar zaman zaman olur."

Y 12: "Sendikamızın adı ne olursa olsun yani bizim eğitime katkımız ya da payımız düşünülmesi gerekirken biz de maalesef bir ayrışmaya gidiliyor."

Y 13: "Evet. Bu daha çok özlük haklarıyla ilgili konularda hak talebi şeklinde oluyor. Bu da diğer öğretmenlerin de bu talebi konuşmasına vesile oluyor."

Y 16: "Genel olarak hayır, ama tabii aynı sendikaya üye olan öğretmenler aynı siyasi düşünceye de sahip oluyor, birbirleriyle daha rahat iletişim kurabiliyorlar."

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde okul yöneticilerinin bazılarının (Y 1, Y 4, Y 16) öğretmenlerin sendikal örgütlenmesinin yönetim süreçlerinden iletişime olan etkisinin daha çok gruplaşmaya yol açma ve siyasi kimlikleri ön plana çıkarma şeklinde olduğu ifade edilmiştir. Bu durumun daha çok sendikaların siyasi kimlikleriyle ön plana çıkıyor olmalarıyla ilgili olduğu söylenebilir. Siyasi kimlik üzerinden oluşan ayrışmalar okullarda gruplaşmalara neden olmaktadır. Gruplaşmalar ise öğretmenler arası iletişimi etkilediği gibi bu durum okul yönetimini de etkilemektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun üye olduğu sendika ile okul yöneticisinin üye olduğu sendika birbirinden farklı ise doğal olarak taraflar arasındaki iletişimi de olumsuz etkilemektedir. Bu noktada okul yöneticilerinin daha özenli ve dikkatli olması bir zorunluluktur. Bir sendikaya üye olmak elbette okul yöneticilerinin de hakkıdır. Ancak yöneticiler okulu yönetirken ve okul çalışanları ile etkileşirken sendika kimlikleri ile değil yönetici kimlikleri ile davranmalıdır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler sonucunda yöneticiler; öğretmenlerin çoğunlukla sendika seçimlerini bilinçli yapmadıklarını ifade ederek; bu seçimi; siyasi düşüncelerine yakın olan sendikayı seçme veya arkadaşları rica ettiği için üye olma ya da okul yöneticileri tarafından üye yapılmaları gibi yollarla sendikalara üye olduklarını ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sendikaya üye olma tercihlerinde gözlenenler bu durumu destekler niteliktedir. [Akyüz \(1980\)](#); tarafından yapılan çalışmada; eğitimden sorumlu bakanların siyasi görüşlerinin yapılan çalışmalarda belirleyici olduğu, bu görüşe yakın düşünen sendikal yapıların da ortak çalışmalarda etkin olduğu belirtilmiştir. Bu durum [Baysal \(2006\)](#); tarafından eğitim çalışanlarının sendikalara bakışının siyasi olduğu şeklinde ifade edilmiştir. [Yıldırım \(2007\)](#) "sivil toplum örgütü olarak eğitim çalışanlarının haklarını korumak amaçlı kurulan eğitim sendikalarının, niceliksel olarak artmasına rağmen, hak koruyuculuğu açısından etkin olamadığını ve sendikaların siyasetin gölgesinde kalarak üyelerinin haklarını korumada yetersiz kaldığını belirtmiştir. [Özaydın ve Han' a \(2014\)](#) göre; kamu çalışanları sendikalarını belirlerken; kendi siyasi görüşlerini yansıtmalarını birinci sırada, mesleki hak ve önceliklerini karşılamasına ikinci sırada yer vermektedir. Üyelik istemi bu temellere dayandığında sonrasında öğretmenler tarafından okul yönetiminden-sendikadan beklenti, aktif olarak görev alma, hak talebi gibi konular da rağbet görmemektedir. [Akar ve Ersü'ye \(2020\)](#) göre; eğitimcilerin sendikalara üye olma nedenleri; eğitimcilerin haklarını korumaları ve geliştirmeleri, mesleki gelişimi düzenleyici faaliyetler düzenlemeleri ve dünya görüşünü temsil etmeleri iken; eğitimcilerin sendikaya üye olmama nedenleri; sendikaların siyasi ve ideolojik yapıya sahip olmaları, çalışanların haklarını tam olarak koruyamamaları ve etiketlenme korkusudur. Sendikaya üye olan ve üye olmayan öğretmenlerin bu konuda benzer düşündükleri söylenebilir. Farklılık göstermeme nedenleri; sendikaların amaçlarıyla ve işlevsel olmamaları ile ilgili olabilir. Öğretmenlerin sendikaya üye olma amacı okuldaki işleyişin etkililiğini arttırmak, eğitim öğretimin niteliğini geliştirmekten daha çok politik amaçlar taşıyabilir. Öğretmenlerin sendikaya üye olmaları okul ortamındaki politik durumlara ilişkin tavır ve davranışlarına yansırken politik olmayan durumlardaki kararlara ve iletişim durumlarına yansımayaabilmektedir. Örneğin, okulda sosyal ve kültürel faaliyetlerde verilen kararlar politik bir anlam taşıyorsa sendikalı öğretmenler buna ilgi göstermezken, politik bir anlam taşıyorsa ilgi gösterebilmektedir. Ancak bununla birlikte

öğretmenlere politik bir anlam yüklemeyen etkinlik alanlarında öğretmenlerin sendikalara üye olup olmamaları bu alanlarla ilgili kararlara ve iletişim durumlarında benzer tavırlar göstermelerine neden olabilir.

Bu amaçla öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Bunu var olan sendikalar temsilcilikleri aracılığıyla yapabilirler. Sendika temsilcileri dönemde bir defa ya da yılda bir defa yaptıkları okul ziyaretlerini artırmalı, daha sık ve daha bilgilendirici çalışmalarla okulları ziyaret etmelidir. Sendikaya üye olan herkesi kapsayacak etkinlikler düzenlenmelidir. Sadece küçük bir grupta kendi içinde yürütülen sendikal faaliyetlerin pek çoğundan diğer üyelerin haberi dahi olmamaktadır. Amaç sadece üye sayısı arttırmak olmamalı, nitelikli ve ne istediğini bilen üyelerin sayısını arttırmak ve var olan üyelerin sendikal bilincinin geliştirilmesi olmalıdır. Bu veriler bize sendikaların işlevsel olmadığını göstermektedir. Sendikaların işlevsel olmamasının bir önemli nedeni de Türkiye’de kimi sendikaların öteden beri siyasi iktidarlara olan organik bağlarıdır. Oysa bu durum sendikaların ontolojisine ters bir durumdur. Sendikalar ontolojik olarak siyasal iktidarlara karşısında emekten ve emekçiden yana tutum almak durumunda olan örgütlenmelerdir. Kimi sendikaların böyle bir yapı sergilemeleri, çalışanların sendikalara bakışını olumsuzlaştırmakta ve sendikalara karşı güven kaybına neden olmaktadır. Sendikalar gerçek işlevlerini yerine getirdiklerinde çalışanların güvenliğini kazanırlar.

Berkant ve Gül (2017) yaptıkları çalışmada; öğretmen görüşlerine göre sendikaların eğitim-öğretime katkısının çok sınırlı olduğu, bu katkının artırılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Güneş Karaman ve Erdoğan (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlere göre sendikalar eğitim kalitesini artırmalı, eğitimin içeriğini düzeltmeli, eğitim politikasının yenilenmesine, eğitim sorunlarının çözümüne katkı sunmalıdır.

Benzer şekilde “ne de olsa bir şey olmaz” , “bir şey değişmez” gibi ifadelerde kendini gösteren durum ise sendikaların aktif ve etkin çalışmalarıyla giderilebilir. Gerçekten öğretmenlerin yararına olacak, bilgilendirmesi yeterince yapılmış bir faaliyet olarak; nöbet ücretlerinin alınması ve kılık kıyafet serbestisi örnekleri; öğretmenler lehine sonuçlanan faaliyetlerdir. Her üç sendika tarafından ortaklaşa yapılan sendikal çalışmada sendikal örgütlenmenin gücü yadsınamaz şekilde görülmüştür.

Öğretmenler sendikal örgütlenmenin okul yönetimini gerek karar verme gerekse iletişim boyutlarında etkilediğini düşünmekte ancak bu etkiyi net olarak ifade edememektedir. Özellikle karar verme açısından; Beytekin & Kılıç (2021) tarafından yapılan bir araştırmanın “okul müdürlerinin karar verme sürecini etkileyen öğretmen kaynaklı faktörler olarak; öğretmenlerin sendikal durumlarının karar verme sürecinde etkili olmadığı ancak bir sendikanın okul ilgilileri tarafından değer görmesinin ise karar verme süreci üzerinde etkili olduğu” şeklindeki sonucu araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Gök ve Bozbayındır (2020)’ ye göre ise; öğretmenler eğitim sendikalarının; eğitim-öğretim temel hak ve özgürlükler, değerler, din eğitimi, çalışma ortamlarının düzenlenmesi, emekli öğretmenlerin sosyal ve mesleki gelişimi, kadın çalışanlara fırsat ve imkân eşitliği sağlama, özlük ve mali haklar ve birlik ve beraberliği sağlama alanlarında daha etkin çalışmalar yapmasını istemektedirler.

Yöneticilerle yapılan görüşmelerde, görüşmelerin kayıt altına alınmasını istemeyen yöneticiler olmuştur. Bu kişilerle yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin atanmasında sendikanın etkisinin büyük olduğu, hatta sendikaya yakınlığa göre atanacakları okulların belirlendiğini ifade ettikleri görülmüştür. Atamalarda yapılan mülakat sınavlarında belirleyici olanın; üye sayısı en çok ve iktidara yakın sendikanın olduğu yöneticilerce ifade edilmiştir. Bu durumun düzeltilmesi gerekmektedir. Tüm sendikalara üye olan öğretmenlere eşit imkânın sunulacağı, liyakatin esas alınacağı objektif değerlendirme sistemleri oluşturulmalı ve bu

sistemlere göre yönetici atamaları yapılmalıdır. Ayrıca okul yönetici yardımcılarının büyük bölümünün yine okul yöneticilerince belirlendiği ifade edilenler aynı sendikadan seçilmektedir. Araştırma kapsamındaki okulların tamamında yapılan görüşmelerde; bu durum sorulmuş ve bu sonuca ulaşılmıştır. Yani farklı ya da onların deyimiyle muhalif sendika üyelerine okul yönetiminin hiçbir basamağında yer verilmemektedir. Okul yöneticileri bu durumu ise daha önce kendilerine böyle uygulama yapılmasıyla ilişkilendirmekte ve kendilerini eleştiriye yer vermeyecek şekilde haklı bulmaktadır. [Gürkan ve Toprakçı 'ya göre \(2018\)](#) yönetici atama sisteminin yeniden yapılandırılması ve müdürlük basamaklarında yükselme için mesleki gelişim çalışmalarının etkili olması gerekliliği vurgulanmıştır. Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı yönetici atama kriterlerinde bazı değişikliklere gitmektedir. Bu durum beraberinde sendikaların ve sivil toplum kuruluşlarının yönetici atamada ki etkisini azaltabilecektir.

Okul yöneticilerinin tarafsız olması gerekirken, nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde; hemen hepsinin odasına girer girmez mensubu oldukları sendikanın duvar ve masa takvimi, masa üstü objeleri dikkat çekmektedir. Böylelikle yönetici daha ilk adımdan tarafını belli etmekte ve farklı sendika üyesi öğretmenlerin kendilerini rahatça ifade etmesine izin vermemektedir. Bu da okul yönetim süreçlerini etkileyebilmektedir. Çünkü okullarda karar vericiler okul yöneticileridir. Okul yöneticilerinin çalışanlara davranışlarının eşit ve adaletli olması hem öğretmenlerle iletişimini hem de öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişimini olumlu etkileyecektir ([Titrek, 2009](#)). Eşitliğin ve adaletin hissedilmediği durumlarda örgütte çatışma ortaya çıkacaktır ([Özdevecioğlu, 2003](#); [Cömert vd., 2008](#), [Titrek, 2009](#)). Özellikle okul ortamında işlevsel olmayan çatışmaların önlenmesinde katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı önemlidir ([Özkul, 2021](#)).

Üye sayısı en çok olan, temsil gücüne sahip olan sendikaya üye olmayan, muhalif sendikaya üye olan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu birkaç okulda ise okul yöneticileri diğer okullarda olduğu gibi otoriter tavır sergileyememektedir. Bu yöneticiler olumlu ve ılımlı bir tavır takınmak zorunda olduklarını ifade ederek; kendilerini okul yöneticisinden çok o okuldaki öğretmenleri kendi sendikasına üye yapmaya çalışan bir lider vasfıyla hareket eden birisi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, okul yöneticilerinin iletişim biçimlerinin öğretmenlerin motivasyonu üzerinde de etkisinin olduğu görülmüştür ([Özgan ve Aslan, 2008](#)).

Tüm bu belirtilen etkenler şeffaf ve liyakat esaslı olursa okullar çok sesliliğin hüküm sürdüğü, daha etkili iletişim kurulduğu ortamlar olacaktır. Karar verme önemli bir süreçtir ve kendini kararda ve kararın içinde gören öğretmen daha etkin ve faal bir şekilde çalışmalarını sürdürecektir. Meslektaşları ve yöneticileriyle iyi iletişim kuran bir öğretmen bunu iş performansına da yansıtacaktır. Bu da bize eğitim öğretimin kalitesini ve veriminin artması şeklinde geri dönecektir. [Kösterelioğlu ve Argon \(2010\)](#) örgütlerde karar verme, planlama, eşgüdümleme, etkilme, değerlendirme süreçlerini işletmede iletişimin önemine vurgu yapmıştır. Bu durumda yönetim ve iletişim arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Karar verici konumundaki okul yöneticilerinin karar verme ve iletişim süreçlerine ilişkin süreçleri yürütürken, sürece diğer çalışanları da katmasını sağlayacak yapılar yasal olarak oluşturulmalı ve örgütsel adalet algısını olumsuz yönde etkileyebilecek olan yöneticilerin keyfi karar vermelerini önleyici mekanizmalar geliştirilmelidir ([Titrek, 2009](#)). Okulları yönetebilmek için okul yöneticilerinin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları ve etkin kullanmaları çağdaş yönetim sürecinde zorunluluk olarak görülmüştür ([Doğan ve Koçak, 2014](#)).

Bu araştırma kamu okullarında yapılmıştır. Özel öğretim kurumlarında benzer araştırmalar yapılabilir. Farklı ülkelerde eğitim kurumlarında öğretmenlerin sendikalı olmasının yönetim süreçleri ile ilişkisi araştırılarak, Türkiye'deki öğretmenlerin sendikalı olmasının yönetim süreçleriyle ilişkisi karşılaştırılabilir. Bu araştırmayla ortaya konulan karar verme sürecinin orta düzeyde, iletişim sürecinin az düzeyde etkilenmesi sonucu farklı sendikalara üye olan öğretmenlerin örgütsel adalet

ve örgütsel vatandaşlık algıları, okul yöneticisine güven düzeyleri, iş doyumları araştırılabilir. Sendika üyesi olmanın okul yönetimi süreçlerinden karar verme ve iletişim süreçlerine etkisi seçilecek okullarda katılımlı gözlem gibi yollarla araştırılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akan, D. ve Mehrdad, A. (2019). Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 287-300.
- Akar, H. ve Ersü, A. (2020). Eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerinin incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 50-67.
- Akyüz, Y. (1980). *Öğretmen örgütlenmesi: Türkiye, Fransa, İsviçre'de ve uluslararası düzeyde kuruluşlar, etkinlikler, sorunlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Aldemir, E. (2010). *Türkiye'de memur sendikalarının avrupa birliği sürecinden beklentileri: Eğitim sendikaları örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Balci, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Baysal, Ö. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki örgütlenme tutumları uşak örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Bender, K.A. and Sloane, P.J. (1998). "Job satisfaction, trade unions and exit-voice revisited". *Industrial and Labor Relations Review*. 51, pp. 222-240.
- Benli, A. (2011, Ekim). Türkiye'de kamu çalışanlarının sendikalaşma çabaları ve sorunları. *Journal of Social Policy Conferences* içinde (No. 46, s. 89-128).
- Berkant, H. G. ve Gül, M. (2017). Sendika üyesi öğretmenlerin sendikalara yönelik algıları ve sendikalardan beklentileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 419-442.
- Beytekin, O. F., & Kılıç, F. (2021). İlkokul müdürlerinin karar verme sürecini etkileyen faktörler. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 37-54. Erişim: <https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/beytekin-kilic>
- Bursalioğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). 4. Baskıdan çeviri. Ankara: Eğiten Yayıncılık.
- Çağlar, Ç. ve Çınar, H. (2021). Okul müdürlerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 141-154.
- Çelik, A. (2019). Sembiyotik ilişkiler ve otoriter korporatizm kışkırtıcı 2010'lu yıllarda Türkiye'de sendikalaşma, toplu pazarlık ve grev eğilimleri. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(15), 39-69.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, S. ve Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.
- Erdoğan, Ç. ve Güneş Karaman, H. (2016). Türkiye'deki eğitim sendikalarına yönelik bir inceleme: Amaçlar, beklentiler ve sorunlar. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 123-140.

- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Gemici, Y. (2002). *Eğitim sendikalarının okul geliştirme sürecine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Getmez, D. (2018). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gök, A. ve Bozbayındır, F. (2020). Öğretmen görüşlerine göre eğitim sendikaları mevcut durum ve beklentiler. *Anatolian Turk Education Journal*, 2(2), 101-127.
- Gürkan, H. ve Toprakçı, E. (2018). İlkokul müdürlerinin mesleki gelişimi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 64-81.
- Horuz, S. (2005). *Türkiye ve Almanya'da kamu görevlilerinin çalışma koşullarının belirlenmesinde sendikaların rolleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Işıklı, A. (2003). *Gerçek örgütlenme sendikacılık*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Kaya, Y. K. (1993). *İnsan yetiştirme düzenimize yeni bir bakış* (2.Basım). Ankara: Bilim Yayınları.
- Kayıkçı, K. (2013). Türkiye'de kamu ve eğitim alanında sendikalaşma ve öğretmen ile okul yöneticilerinin sendikalardan beklentileri. *Amme İdaresi Dergisi*, 46(1), 93-126.
- Kösterelioğlu, M. ve Argon, T. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin öğretmen algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17.
- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G. ve Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collectors' field guide*. North Carolina: Family Health International.
- Mahiroğulları, A. (2001). Türkiye'de sendikalaşma evreleri ve sendikalaşmayı etkileyen unsurlar. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 161-189.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research- a guide to desing and implementation*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özaydın, M. M. ve Ercan, H. (2014). Sendika üyesi kamu görevlilerinin "sendika-siyaset" ilişkisine yönelik yaklaşımları üzerine bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 57-73.
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Özkul, R. (2021). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkilerin analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Sülker, K. (1968). *100 soruda Türkiye'de işçi hareketi*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Şimşek, Y. ve Altınkurt, Y. (2009). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Akademik bakış*, 17, 1-16.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S.(2007). *Using multivariate statistics* (5. Baskı). Boston: Pearson Education.
- Talas, C. (1975). Sendikacılık ve toplum. *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-23.
- Taşdan, M. (2013). Eğitim işkolundaki sendikalara ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 231-265.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
- Toprakçı, E. & Arslan, M. (2016). Yönetim süreci bağlamında sendikalardaki eğitsel faaliyetlerin yönetimi (Yasal belgeler temelinde nitel bir analiz) . *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (2) , 0-2. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/34551/381715>



- Toprakçı, E. (2001) "Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliği" Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Yıl:2001. Sayı: 71, Eylül-Temmuz, ss.29-33 <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2019/09/OKUL-MÜDÜRLERİNİN-İLETİŞİM-YETERLİLİĞİ.pdf>
- Uras Başer, M. & Özel, A. (2013) İlköğretim okulu müdürlerinin iş doyum düzeyleri. *e-international journal of educational research*, 4(1), 47-62.
- Uyumlu, H. O. (2009). Üniversite öğretim elemanlarının sendikal örgütlenmeye ilişkin görüşleri: Ankara üniversitesi örneği. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 28(7), 36-58.
- Uzun, T. ve Ayık, A. (2016). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 672-688.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. S. (2007). *Türkiye'de sendikalaşma sürecinde öğretmen sendikaları ve siyasetle ilişkisi: Adapazarı örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz, A. (1999). "Etkili Karar Verme Süreci: Yeni Bir Karar Verme Model Önerisi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S.18, ss.209-221.



The Relationship of School Principals' Management Style and School Climate

Fatma Güzelgörür (MA)

Ministry of National Education, Turkey,
ORCID: 0000-0002-2046-2507
fatmaguzelgorur1705@gmail.com

Prof. Dr. Hasan Demirtaş

İnönü University, Turkey,
ORCID: 0000-0002-4223-5786
hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Res. Assist. Dr. Onur Balı

İnönü University, Turkey,
ORCID: 0000-0003-0601-2400
onur.bali@inonu.edu.tr

Abstract

In this study, it is aimed to examine the relationship between school principals' management style and school climate. The research was carried out in quantitative method with survey, relational and causal comparative model. The sample of the study consists of 525 teachers selected with the cluster sampling method. As data collection tool, Perceived School Principal Management Styles Scale and School Climate Scale were used. According to the findings of the research, cooperative management style in schools is perceived as more dominant by the teachers and the teachers have a positive school climate perception. Furthermore it was determined that there is a positive and large correlation between the cooperative management style and the school climate; and there is a negative and moderate correlation between the authoritarian management style, laissez faire management style, resistant management style and school climate. According to the results of the regression analysis, it was determined that cooperative management style is a significant predictor of school climate and explains approximately 41% of the variance regarding school climate.

Keywords: Organizational Climate, School Climate, Management Style



**E-International Journal of
Educational
Research**

Vol: 12, No: 4, pp. 129-150

Research Article

Received : 2021-04-04
Accepted : 2021-21-10

Suggested Citation

Güzelgörür, F., Demirtaş, H., & Balı, O. (2021). The relationship of school principals' management style and school climate. *E-International Journal of Educational Research*, 12(4). 129-150 DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.867845>

Extended Abstract

Problem: Organizations are social structures formed by more than one person coming together to achieve a certain purpose (Akbaba & Erdoğan, 2014). Organizations have arisen from the motive to achieve the goals that people cannot achieve alone. In this context, the survival of the organizations depends on the continuous achievement of their determined goals. The achievement of the objectives in organizations as desired is within the scope of the management's duty.

Although the concept of administration is in the interest of the humankind for centuries, the introduction of the concept of educational administration and school administration into the scientific literature is quite recent. Especially the second half of the 20th century is a period in which the concept of management is frequently examined in the context of educational organizations. The effectiveness of management in schools is possible with the effective use of human resources. This can be possible by adopting contemporary management principles to educational administration instead of traditional management approaches.

Schools are institutions where human resources and human relations are at the forefront. In this context, the competence and behavior of the school principal affects many people and situations in the school. It is thought that one of the factors likely to be affected by the behavior of the school principal is the school climate.

School climate is a distinctive element that affects the behavior of the people in the school and differentiates one school from the others. In the previous studies on school climate, it is seen that the school climate is described as positive and negative climate. Within the scope of this dual classification; in schools with positive school climate, a school environment is described with more engaged and hard-working students; more dedicated, cooperative and respectful teachers; and supportive principals (Ellis, 1988). On the other hand, negative school climate is associated with factors such as alienation of students, indifference of teachers to each other and their students, resistance of the school principal to change, authoritarian management style and lack of communication with teachers (Ellis, 1988). In this context, in this study, it is aimed to examine the relationship between school principals' management style and school climate.

Method: This research was carried out in quantitative method with survey, relational and causal comparative model. The sample of the study consists of 525 teachers selected with the cluster sampling method. As data collection tool, Perceived School Principal Management Styles Scale (Üstüner, 2016) and School Climate Scale (Canlı, 2016) were used. Skewness-Kurtosis values, histograms with normal distribution curve and Q-Q Plots were examined to determine whether the parametric tests or nonparametric tests were used. In the analysis of the research data, descriptive statistics, independent samples t-test, one-way Anova test, Pearson correlation analysis and regression analysis were used.

Findings (or Conclusions): According to the findings of the research, it was determined that the cooperative principal management style in schools is perceived as more dominant by the teachers and the teachers have a positive school climate perception. In terms of gender of teachers, it was determined that male teachers perceive their school principals as having a more authoritarian management style compared to female teachers. In terms of the age of the teachers, it was determined that teachers between the ages of 21-30 and 31-40, perceive their principals as having more cooperative management style compared to teachers those aged 51 and over.

When the findings were examined in terms of the type of school that teachers work in, it was found that teachers working in primary and secondary schools, perceive their principals as adopting a more cooperative management style and less authoritarian management style compared to teachers

working in high schools, and that their perception of school climate is more positive than teachers working in high schools.

When the findings regarding the relationship between school principals' management style and school climate are examined; it was determined that there is a positive and large correlation between the cooperative management style and the school climate, and there is a negative and moderate correlation between the authoritarian management style, laissez faire management style and resistant management style and school climate. According to the results of the regression analysis, it was determined that cooperative management style is a significant predictor of school climate and explains approximately 41% of the variance regarding school climate.

Suggestions: The most important result of the research is that cooperative management style is an important predictor of school climate. In this context, it can be ensured that school principals are informed about the importance of cooperative management behaviors and how to exhibit them in the process of creating a positive school climate. In addition, during the research process, it was observed that the school principal is an important factor in the school climate. In this context, it can be investigated how and in what ways the principal can affect and improve the school climate.



Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzının Okul İklimi ile İlişkisi

Fatma Güzelgörür (YL)

Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye,

ORCID: 0000-0002-2046-2507

fatmaguzelgorur1705@gmail.com

Prof. Dr. Hasan Demirtaş

İnönü Üniversitesi - Türkiye,

ORCID: 0000-0002-4223-5786

hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Arş. Gör. Dr. Onur Balı

İnönü Üniversitesi - Türkiye,

ORCID: 0000-0003-0601-2400

onur.bali@inonu.edu.tr

Özet

Bu araştırmada, okul müdürlerinin yönetim tarzı ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel yöntemde tarama, ilişkisel ve nedensel karşılaştırmalı modelde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini küme örnekleme yöntemine göre seçilen 525 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okullarda işbirlikli müdür yönetim tarzının daha baskın olarak algılandığı ve öğretmenlerin olumlu bir okul iklimi algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca işbirlikli yönetim tarzı ile okul iklimi arasında pozitif yönde ve büyük düzeyde; otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı ile okul iklimi arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre ise, işbirlikli yönetim tarzının okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve okul iklimine ilişkin varyansın yaklaşık %41'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgüt İklimi, Okul İklimi, Yönetim Tarzı



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 12, No: 4, ss. 129-150

Araştırma Makalesi

Gönderim : 2021-04-04

Kabul : 2021-21-10

132

Önerilen Atıf

Güzelgörür, F., Demirtaş, H., & Balı, O. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzının okul iklimi ile ilişkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4). 129-150. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.867845>



GİRİŞ

Tarih boyunca insanlar, hayatlarının her döneminde çeşitli gereksinimlerini karşılayabilmek için diğer bireylerle yardımlaşma ve onların fikirlerini alma gereksinimi duymuşlar; bu gereksinimlerini karşılayabilmek için bir araya gelen insanlar da örgütlerin meydana gelmesini sağlamışlardır (Alp, 2007). Örgütler belli bir amacı gerçekleştirmek amacıyla birden fazla insanın bir araya gelerek oluşturduğu sosyal yapılardır (Akbaba ve Erdoğan, 2014). Toplumda yer alan örgütler arasında ise eğitim örgütlerinin özel bir önemi bulunmaktadır. Eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi çevrelerinden etkilenmekte ve çevrelerini etkilemektedir. Bununla birlikte eğitim örgütleri, yetiştirdiği ve topluma kazandırdığı bireylerle toplumsal değişim ve gelişim sürecinde aktif bir rol oynamaktadır (Argon ve Özçelik, 2008).

Örgüt, ortak bir amacı gerçekleştirme doğrultusunda, insanların işbirliği gereksiniminin bir sonucu olarak, birden fazla insanın güç ve eylemlerinin birleştirilmesi ile oluşmuş yapılar olarak tanımlanabilir (Aydın, 2010). Yönetim ise, "bir örgütte önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insanları, örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme süreci" olarak tanımlanabilir (Başaran, 2000: 236). İnsanın olduğu her ortamda birtakım sorunlar yaşanabileceği gibi eğitim örgütlerinde de çeşitli sorunlar yaşanabilir. Örgütlerde karşılaşılabilecek sorunların önlenmesi ve çözülmesinin ise yönetimin bir görevi olduğu düşünülmektedir (Şekerci ve Aypay, 2009).

Toplumu oluşturan eğitim örgütlerinden biri olan okullar; amaç, yapı ve işlev açısından kendine özgün havasıyla diğer örgütlerden ayrılır. Eğitim kurumlarının, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda elindeki kaynakları en etkin şekilde kullanarak değişmeyi gerçekleştirebilmeleri öncelikli olarak bir yönetim sorunudur.

Yönetim kavramı, okullar açısından değerlendirildiğinde "öğrenciler, öğretmenler, veliler, diğer idari personeli ve maddi kaynakları da içine alan bir kavramsal bir süreç" olarak ele alınabilir (Yılmaz, 2016: 295). Örgütlerde başarılı bir yönetimden söz edilebilmesi için insan kaynağından etkin bir şekilde yararlanılabilmesi gerekir. Bu da okullarda geleneksel yönetim yaklaşımları yerine çağdaş yönetimin ilkelerinin benimsenmesi ile mümkün olabilir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin; öğretmenlerle işbirliği içinde olması, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda plan ve programları uygulamaları, okulları ve yönetim yapısını değişen ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirmeleri, ortaya çıkan problemler karşısında iç ve dış faktörleri değerlendirerek, dinamizmi, verimliliği ve etkililiği belirleyici unsurlar olarak görebilmeleri gerekir (Gümüşeli, 2001; Özgür, 2011).

Yönetim tarzı (biçemi), Başaran (2004: 109) tarafından "yönetmenin amaçları gerçekleştirmedeki görev davranışı ile işgörenlerle kurduğu ilişki davranışının etkileşiminin oluşturduğu bir davranış örüntüsü" olarak tanımlanmaktadır. Yönetim tarzı örgütten örgüte veya örgüt içinde yöneticiden yöneticiye değişebilir. Alanyazında yönetim tarzları Özgür (2011) tarafından temelde geleneksel yönetim ve lider yönetimi olarak ikiye ayrılmıştır. Bunlardan geleneksel yöneticiler; otoriter, demokratik ve insancıl; liderler ise otokratik, demokratik, bürokratik, karizmatik, durumsal, etkileşimci, organizasyonel, müteşebbis ve doğal lider gibi farklı türlerde incelenmiştir. Başaran (2004) yönetim tarzlarını; yetkeci, koruyucu, destekçi, birlikçi ve başboş yönetim olmak üzere beş grupta sınıflandırmıştır. Üstüner ise (2016), okul müdürlerinin yönetim tarzlarını işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları olarak ele almıştır.

İşbirlikli yönetim tarzına göre okul müdürünün görevi temelde elverişli bir çalışma ortamı yaratmaktır. İşbirlikli yönetim tarzına sahip yöneticiden bu doğrultuda; bürokratik engelleri kaldırması, çalışanların gereksinimlerini karşılaması, öğretmenlerin iş dışında uğraşmalarını gerektirecek durumları azaltması beklenir (Başaran, 2008). İşbirlikli yönetici, yasal ve makam

gücüne başvurmadan bir takım üyesi olarak takım çalışmasının gereklerini yerine getirir. Gerektiğinde bir yönetim uzmanı rolüyle çalışanların problem çözme süreçlerine katılım sağlar ve liderlik eder (Başaran, 2004).

Ayrıca işbirlikli yönetim tarzına sahip okul müdürünün okulunda "başarının birkaç kişiyle değil bütün öğretmenlerle olacağına inanması, öğretmenlerden yardım istemekten çekinmemesi, birlikte çalışmayı teşvik etmesi, öğretmenleri yeni şeyler öğrenmeye teşvik etmesi, öğretmenleri takdir etmesi ..." gibi davranışları sergilemesi beklenir (Üstüner, 2016: 435).

Otoriter yönetici, örgüt faaliyetlerini organize eder, emirler verir, mesafeli davranır (Hogg ve Vaughan, 2007) ve gücü, yetkiyi kendi elinde tutar, örgütteki bireylerin kendilerini ifade etmelerine fırsat vermez (Yılmaz, 2016). Otoriter okul müdürleri, esas olarak çalışanları yönetimde saf dışı bırakırlar. Amaçların ve eğitim politikalarının, belirlenmesinde örgüt çalışanları fikirlerini ifade edemezler. Okul müdürlerinden aldıkları emirleri harfiyen uygulamaya çalışırlar (Eren, 2012).

Otoriter okul müdürü, öğretmen ve diğer personellere karşı baskıcı ve tehditkar bir tutum içerisindeyken, kendilerinden daha üst yöneticilere karşı aşırı iltifatkar ve hürmetkardırlar. Kendilerinin üstlerine karşı sergilediği itaatkar tutumu öğretmenlerden de beklerler. Onların davranış biçimlerine önem verirler, astlarından saygılı olmalarını isterler. Şekle, işe ve sonuca odaklı bir çalışma anlayışları vardır (Özgür, 2011). Otoriter yönetim tarzını kullanan okul müdürü, verimlilik ögesine büyük önem vermekte, örgütün temel amacı verimlilik olmaktadır (Teyfur, 2011). Buna karşılık bu örgütlerde iş doyumu, uyum ve örgütü yaşatma davranışlarında gerileme görülmektedir (Başaran, 2008).

İlgisiz yönetim tarzına sahip okul müdürleri, öğretmenleri kendi hallerine bırakırlar, her örgüt çalışanına imkânlar dâhilinde amaç, plan ve program hazırlayabilme hakkı tanıyarak yönetim yetkisini en az kullanan yöneticilerdir (Eren, 2012). İlgisiz yönetim tarzına sahip yöneticiler, "şeklen yönetici" olan kişiler olup, genellikle "nemelazımcı" bir tutum içerisinde her işi çalışanlara bırakır ve kendilerinin yapması gereken işlerde sorumluluktan kaçırırlar. Bu örgütlerdeki çalışanların iş performansı ne kadar iyi olursa olsun, yöneticinin yetersizliği nedeniyle işte verim alınması sağlanamaz (Bakan ve Bulut, 2005).

İlgisiz bir okul müdürünün; "sorunlara duyarlı davranmaması, sorunları görmezden gelmesi, okul ortamında çalışan çalışmayan ayrımı yapmaması, sorunların çözümünü sürekli ertelemesi, okulda olup bitenleri merak etmemesi, okul başarısı ya da öğretmenlerin duygularına duyarsız olması, sorunlar karşısında kayıtsız ve kaygısız olması" gibi davranışlar sergilemesi beklenir (Üstüner, 2016: 434).

Karşı koyucu yönetim tarzına sahip yöneticiler, çalışanlarını desteklemek ve ilgilenmek yerine, yapılmak istenen işleri engelleyici tavırlar sergileyebilirler. Bu yönetim tarzına sahip yöneticilerin, şüphe ve çalışanlara güvenmeme sebebiyle kurallara sıkı sıkıya bağlı davranışlar sergileyebilirler (Üstüner, 2016). Ayrıca bu yönetim tarzını benimsemiş müdürlerin, "kendi kurduğu düzenin bozulmamasını istemesi, rutini takip etmesi, karşısındakinin sözünü sık sık kesmesi, işler konusunda sürekli başka okul müdürlerinin ne yaptığına bakması, her yapılanın sonunda sorun çıkarmış gibi davranması" beklenebilir (Üstüner, 2016: 435-436).

Örgütlerde çalışanların davranışları ve örgütün etkililiği ile yakından ilişkili olan başka bir kavram ise örgütün iklimidir. İklim, Lewin ve arkadaşlarının motivasyon teorisi alanında yaptıkları çalışmalarla ortaya çıkmış bir kavramdır (Ergeneli, 1995). 1930 ve 1940'lı örgütlerin psikolojik, kültürel, sembolik yönüne dikkat çeken ilk araştırmaları yapan yönetim bilimciler C. Barnard, P. Selznick ve K. Lewin olarak sıralanabilir (Şişman, 2014). İklim konusunda yapılan çalışmalar "davranış

insan ve çevrenin bir fonksiyonu olarak gören Lewin'in "Alan Teorisine" ve sosyal psikolojiye" dayandırılmaktadır (Aydoğan, 2004: 9).

Buna ek olarak, örgüt iklimine yönelik yapılan tanımlamalarda sıklıkla örgüt kültürüne de değinilmekte ve bu iki ilişkili kavram arasındaki benzerlik ve farklılıklar vurgulanmaktadır. Aydın'a (2014) göre, bir örgütün kültürü, örgüt ikliminin gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte iklim, kültüre göre daha kişiler arası bir özellik sergiler ve kültürün tanımlanabilir ve dokunulabilir unsurlarını yansıtır (Balci, 2014; Güçlü, 2014). Varol (1989) tarafından, örgüt kültürünün örgütte yarattığı hava olarak tanımlanan iklim; değerler, ilişkiler ve davranışlar gibi öğelerden etkilenen ortamda hissedilen izlenim ve duygudur (Dönmez, 2004). Zamana bağlı olmadan, çalışanların davranışlarını etkileyen faktörlerden doğan iklim; yönetim tarzının, örgüt politikalarının ve izlenecek yöntemlerin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan, 2008).

Alanyazında örgüt iklimi kavramı, insan ve insan ilişkileriyle ilgili olması nedeniyle birçok disiplinin ilgi alanına girerek farklı şekillerde tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır. Genç ve Karcıoğlu (2000) bu durumu; ikliminin nesnel göstergelerinin birkaç etmene indirgenemeyecek kadar geniş olmasına ve örgütün psikolojik çevresinin karmaşıklığı ile açıklamışlardır. Güçlüol (1978) örgütsel iklim türlerini, çok güvenli (sıcak) iklim, güvenli (ılık) iklim ve az güvenli (soğuk) iklim olarak 3 grupta sınıflandırmıştır (Akt. Kasırga ve Özbek, 2008: 60).

Jones ve James (1979) ise örgüt iklimini;

- liderin kolaylaştırıcılığı ve desteği,
- ekibin işbirliği, samimiyet ve sıcaklık,
- çatışma ve belirsizlik,
- profesyonel ve örgütsel canlılık,
- işin zorluğu, önemi ve çeşitliliği,
- karşılıklı güven olmak üzere altı boyutta incelemiştir.

Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) ise okul iklimini; destekleyici yönetici davranışları, emredici yönetici davranışları, kısıtlayıcı yönetici davranışları, işbirlikçi öğretmen davranışları, samimi öğretmen davranışları, umursamaz öğretmen davranışları olarak altı boyutta incelemiştir. Taymaz (2011) ise, örgüt iklimini bireysel, örgütsel ve çevresel özellikleri olan 3 boyutlu bir yapı olarak ele almıştır.

Örgüt iklimi çalışmaları farklı örgütlerde çalışılmış bir konudur. Eğitim örgütlerinde ise pek çok araştırmacı tarafından okulların iklimleri inceleme konusu edilmiştir. İnsan ilişkilerinin oldukça yoğun ve önemli olduğu eğitim kurumlarında; eğitimciler, öğrenciler ve diğer personel arasındaki iletişimin niteliği, eğitim-öğretim hizmetlerinin ne şekilde sunulduğu ve kurumun işleyişi, eğitim kurumunun iklimi üzerinde etkilidir (Gündoğan ve Koçak, 2017). Okul iklimi, okul içindeki kişilerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğerlerinden farklılaştıran ayırt edici bir unsurdur. Aydın (2010) okul iklimini, okulun psikolojik karakterini yansıtan ve süreklilik gösteren bir özelliği olarak ifade etmiştir. Memduhoğlu ve Şeker (2011) de, okul yapısı ve işleyişi gibi iç niteliklerinin okulun iklimi ile ilişkili olduğunu; okulun karakterini, öğretmen ve öğrencilerin düşüncelerini ve eğitim programının uygulamasını etkileyebileceğini belirtmektedir. İhtiyaroğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada da okul ikliminin, öğretmen etkililiği ile yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak okul ikliminin; öğretmenlerin gösterdiği çaba, psikolojik doyumu, ve işbirliği içinde çalışması ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Toprakçı, 2003).

Okullarda olumlu bir iklim oluşturma öncüsü okul müdürü iken, bu olumlu havanın sürdürülebilir niteliğe kavuşturulmasını sağlayacak olanlar örgütteki diğer gruplardır. Örgüt

amaçlarını gerçekleştirebilmek için kaynakları etkin bir biçimde kullanmak, onları eşgüdümleyerek öğretim programının hedeflerine ulaşmak, okul yöneticisinin temel görevleri olmakla birlikte, bunu başarabilmek okul yöneticisinin ve öğretmenlerin etkili iletişiminde bağlıdır (Şekerci ve Aypay, 2009). Bu bağlamda okulların etkililiğinde, okul yönetiminin, okul içindeki iletişimin ve okul ikliminin önemli rolü olduğu söylenebilir.

Okul iklimine ilişkin yapılan çalışmalarda okulların ikliminin sıklıkla açık-kapalı veya olumlu-olumsuz iklim olarak nitelendirildiği görülmektedir. Bu ikili sınıflandırma kapsamında ise; olumlu iklime sahip okullarda, öğrencilerin daha ilgili ve çalışkan, öğretmenlerin daha işlerine adanmış, işbirlikçi ve birbirlerine saygılı, yöneticilerin ve öğretmenlerin ise karşılıklı birbirlerine destek olduğu bir ortam ifade edilmektedir (Ellis, 1988). Ayrıca, okulların berirlenen amaçlara etkin bir şekilde ulaşabilmeleri, öğretmenlerin yeni fikirlere açık olmaları, öğrencilere yönelik başarı beklentisinin olması, örgüt üyeleri arasındaki güven duygusunun hâkimiyeti, okulun kendine özgü değer sistemi oluşturması gibi özellikler sağlıklı ve olumlu iklime sahip bir okulun özellikleri olarak sıralanabilir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010).

Olumsuz bir okul ikliminin ise, öğrencilerin yabancılaşması, öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilerine karşı ilgisizliği, okul müdürünün değişime direnci, otoriter yönetim tarzı ve öğretmenler ile iletişimsizliği gibi faktörlerle ilişkilendirilmektedir (Ellis, 1988). Varol (1989) ise olumsuz okul iklimlerinde, katı bir örgüt yapısının, sınırlı etkileşimin ve iletişim ağının, demokratik olmayan yöneticilerin ve sıkıcı ve bunaltıcı bir örgütsel çalışma ortamının varlığından söz etmektedir.

Okul müdürü, elindeki insan kaynakları ile maddi kaynakların uygun biçimde kullanılmasını sağlayan, okulu amaçlarına ulaştıracak uygulamaların planlamasını ve denetlenmesini yapan, okuldaki sorunları zamanında çözmeye çalışan, okulda çalışanlar arasında iletişim ve işbirliğini artırarak olumlu bir atmosfer yaratan kişidir (Sağlam, 2008). Okul müdürünün oluşturduğu bu atmosfer, öğretmenleri, öğrencileri, okuldaki diğer personelleri ve velileri etkiler. Okul müdürünün yönetim tarzı, kurum çalışanları arasındaki iletişimin, yönetim ilkelerinin, inanç, tutum ve tavırların şekillenmesinde ve olumlu bir iklimin oluşumunda önemli bir belirleyicidir (Şentürk ve Sağnak, 2012). Yöneticilerin davranışları, örgütteki bireylerin örgüt iklimi algıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Putter, 2010). Örgütlerde olumlu ya da olumsuz havanın hâkim olmasında, örgüt yöneticisinin davranışları önemli rol oynamaktadır. Örgütte yönetici desteğini daha çok hisseden bireylerin daha az hisedenlere kıyasla örgüt iklimi algısı daha olumludur (Eroğlu ve Yılmaz, 2015).

Okulda olumlu bir okul ikliminin oluşturulması için yöneticilerin benimsenen rol ve sorumluluklara karşı duyarlı olmaları beklenir. Okul yöneticisi okulda amaç ve politikaları belirler, insan ve madde kaynaklarını organize eder, görev ve sorumlulukları saptar, bireyler ile etkileşimde bulunur, kişiler arası işbirliğini sağlar, çatışmaları yönetir, öğretmen, öğrenci ve velilere kılavuzluk eder, yapılan çalışmaları izler ve sorunları çözmeye çalışır (Taymaz, 2011: 76). Okul yöneticisinin bu görevleri yerine getirirken sergilediği davranış ve tutumlar okulun iklimini şekillendirir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Okul müdürünün davranışları, okuldaki havanın ve okul ikliminin şekillenmesinde rol oynayan faktörlerden biridir (Şentürk ve Sağnak, 2012). Bu bağlamda okul müdürünün okulu yönetirken sergileyeceği otoriter, baskıcı veya ilgisiz yönetim tarzlarının, okul iklimini olumsuz yönde etkilemesi; demokratik, işbirlikçi ve öğretmenleri destekleyici yönetim tarzlarının ise okul iklimine olumlu katkı yapması beklenmektedir. Bu olumlu okul ikliminin ise, öğretmenlerin etkililiğini ve performansını arttırma, öğrencilerin okul bağlılığını geliştirme ve öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırma gibi istendik sonuçlara yol açtığı alanyazında ifade edilmektedir (Dilbaz Sayın, 2017; İhtiyaroğlu, 2014; Kubilay, 2020).

Bu çalışmada, okul iklimi ile okul müdürünün yönetim tarzı arasındaki ilişkinin ortaya konması ile okul müdürünün yönetim tarzı ile olumlu bir okul iklimi yaratma sürecine katkı sağlayabileceğine yönelik bilimsel sonuçlara ulaşılabilir. Bu bağlamda bu araştırma ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandığı yönetim tarzlarının ve okulların iklimlerinin belirlenmesi ve yönetim tarzının okul iklimi ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim tarzı algıları ve okul iklimi algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin algıları ve okul iklimine ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, okul kademesi, mesleki kıdem ve okul müdürüyle görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin yönetim tarzıyla okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin yönetim tarzları, okul iklimini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma, öğretmenlerin okul iklimi algıları ve okul müdürlerinin yönetim tarzlarının belirlenmesi açısından nicel yöntemde tarama modelinde; okul iklimi ile yönetim tarzı ilişkisinin belirlenmesi açısından nicel yöntemde ilişkisel modelde; öğretmenlerin okul iklimi ve okul müdürünün yönetim tarzı algılarının bağımsız değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi açısından ise nicel yöntemde nedensel karşılaştırmalı modelde gerçekleştirilmiştir.

137

Tarama modelinde, aynı soruları yanıtlayan çok sayıda yanıtlayıcı örnekleri ve birçok değişken ölçülür, birden fazla hipotez test edilir, mevcut olaylar ile daha önceki olay ve koşullar ilişkilendirilerek durumlar arasındaki etkileşimler açıklanır (Kaptan, 1998; Neuman, 2007). İlişkisel model ise; iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesinin saptanmaya çalışıldığı araştırma modelidir (Karasar, 2014; Sönmez ve Alacapınar, 2011). Nedensel karşılaştırmalı model ise, mevcut bir olay veya durumun nedenlerini ve bu nedenleri etkileyen değişkenlerin açıklanmaya çalışıldığı bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Evren ve Örneklem:

Bu çalışmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş merkez Dulkadiroğlu ilçesindeki 155 okulda görev yapmakta olan 2963 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evren içerisinden küme örnekleme yöntemi ile seçilmiş 525 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada farklı okul düzeyleri (okul öncesi, ilkök, ortaokul, lise) kümeler olarak belirlenmiş ve araştırma örneklemini bu kümeler doğrultusunda belirlenmiştir. 2963 kişilik evrende %95 güven düzeyi, %5 hata payı ile 525 kişilik örneklemin evreni temsil açısından yeterli olduğu söylenebilir. Küme örnekleme yöntemi, genellikle büyük ölçekli araştırmalarda, örnekleme girmesi gereken tüm birimleri listelemenin zor olduğu durumlarda, birbirine benzer özellik gösteren birimlerin bir araya getirilmesiyle kullanılır (Balci, 2021). Örneklemde yer alan öğretmenlere ilişkin özellikler Tablo 1’de paylaşılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Seçenekler	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	281	53.5
	Erkek	244	46.5
Yaş	21-30	137	26.1
	31-40	241	45.9
	41-50	100	19.0
	51 ve üstü	47	9.0
	Önlisans	27	4.8
Öğrenim Düzeyi	Lisans	446	85.5
	Lisansüstü	52	9.8
	Okulöncesi	36	6.9
Görev Yapılan Okul Düzeyi	İlkokul	173	33.4
	Ortaokul	166	31.6
	Lise	150	28.6
	1-5 yıl	132	25.1
Mesleki Kıdem	6-10 yıl	115	21.9
	11-15 yıl	117	22.3
	16-20 yıl	89	17.0
	21 ve üstü yıl	72	13.7
	1-2 yıl	315	60.0
Okul Müdürüyle Birlikte Görev Yapılan Süre	3-4 yıl	145	27.6
	5-6 yıl	34	6.5
	7-8 yıl	31	5.9
	Toplam	525	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla; kişisel bilgi formu, Üstüner (2016) tarafından geliştirilen "Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği" ve Canlı (2016) tarafından geliştirilmiş olan "Okul İklimi Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada örnekleme katılan öğretmenlerin cinsiyet, Öğrenim durumu, görev yaptığı okul kademesi, kıdem ve okul müdürüyle görev yapılan süre değişkenlerinin belirlenmesinde kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği: Ölçme aracının ikinci bölümünde okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve lise müdürlerinin kullandıkları yönetim tarzlarını belirlemeye yönelik olarak Üstüner (2016) tarafından geliştirilen "Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği" (AMYTÖ) kullanılmıştır. Ölçek, işbirlikçi, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu olmak üzere 4 boyut ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. (1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sık Sık ve (5) Her Zaman olmak üzere 5'li Likert tipinde oluşturulan ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Üstüner (2016) tarafından yapılmıştır. İlgili ölçme aracının bu çalışma kapsamında güvenilirliği Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ile test edilmiştir. Bu araştırmada ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayıları, işbirlikli yönetim tarzı boyutu için .95, otoriter yönetim tarzı boyutu için .83, ilgisiz yönetim tarzı boyutu için .81 ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır.

Okul İklimi Ölçeği: Ölçme aracının üçüncü bölümünde öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik Canlı (2016) tarafından geliştirilen "Okul İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma olmak üzere 5 boyut ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte kullanılan derecelendirme seçenekleri; (1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sık Sık ve (5) Her Zaman olarak

belirlenmiştir. Bu araştırmada ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için .87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde hangi istatistiksel yöntemlerin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılımı kontrol edilmiştir. Alanyazında örneklem ve alt birimlerinde genellikle 30 ve daha fazla katılımcının sağlanması, verilerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermemesi için önerilen bir sınırdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bununla birlikte örneklem büyüklüğü verilerin normal dağılımının tek ölçütü değildir. Bu sebeple basıklık-çarpıklık değerleri, histogram ve mod-medyan-ortalama değerleri de kontrol edilmiştir. Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği alt boyutları için basıklık değerleri -.17 ile 2.01 arasında, çarpıklık değerleri ise -.88 ile 1.44 arasında; okul iklimi ölçeği için basıklık değeri 1.84 çarpıklık değeri ise -.63 olarak tespit edilmiştir. Alanyazında basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olmasını, verilerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır (George ve Mallery, 2010). Yapılan tüm kontrollerin ardından, veri setinin normal dağılıma sahip olduğuna kanaat getirilmiş ve araştırmada parametrik istatistiksel analizler kullanılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin algılarını ve okul iklimi algılarını belirlemek için betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır.

Öğretmenlerin müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin algılarının ve okul iklimine ilişkin algılarının, öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde bağımsız gruplar için t testi; yaş, görev yapılan okul kademesi, mesleki kıdem ve okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda ulaşılan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için ise Tukey-HSD testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için t testi sonucunda tespit edilen anlamlı farklılıklara ilişkin etki büyüklükleri, Cohen'in d değeri hesaplanarak incelenmiştir. Cohen'in d değerinin yorumlanmasında ise .2, .5 ve .8 düzeyleri sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin algıları ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelenmesinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının değerlendirilmesinde .10 ile 29 arası düşük düzeyde ilişki, .30 ile .49 arası orta düzeyde ilişki, .50 ve üzeri ise büyük düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Pallant, 2010). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin algılarının, okul iklimi algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının incelenmesinde ise çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim tarzı algıları ve okul iklimi algıları ne düzeydedir?" şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzı ve okul iklimi algılarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı ve Okul İklimine İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	Madde Sayısı
Yönetim Tarzı				
İşbirlikli Yön. T.	525	3.91	.97	7
Otoriter Yön. T.	525	2.16	.84	7
İlgisiz Yön. T.	525	1.60	.63	7
Karşı Koyucu Yön. T.	525	1.81	.90	4
Okul İklimi	525	3.64	.44	21

Tablo 2'ye göre, okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin ortalama puanlar; işbirlikli yönetim tarzı alt boyutu için 3.91, otoriter yönetim tarzı alt boyutu için 2.16, ilgisiz yönetim tarzı alt boyutu için 1.60, karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutu için ise 1.81 olarak tespit edilmiştir. Okul iklimi açısından ise, okul iklimi ölçeğine ilişkin ortalama puan 3.64 olarak tespit edilmiştir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin algıları ve okul iklimine ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, okul kademesi, mesleki kıdem ve okul müdürüyle görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü faktör analizleri yapılmış ve analiz sonuçları sırasıyla Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 3. Müdür Yönetim Tarzı ve Okul İkliminin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Analizi

Ölçek Adı	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d
İşbirlikli Yön. T.	Kadın	281	3.91	.99	523	-1.41	.88	
	Erkek	244	3.92	.95				
Otoriter Yön. T.	Kadın	281	2.09	.86	523	-2.11	.035*	.18
	Erkek	244	2.24	.81				
İlgisiz Yön. T.	Kadın	281	1.56	.60	523	-1.52	.127	
	Erkek	244	1.64	.66				
Karşı Koyucu Yön. T.	Kadın	281	1.76	.85	523	-.141	.157	
	Erkek	244	1.87	.96				
Okul İklimi	Kadın	281	3.65	.43	523	.543	.587	
	Erkek	244	3.63	.45				

* p < .05

Tablo 3'e göre, algılanan müdür yönetim tarzının öğretmen algılarına göre cinsiyet değişkeni açısından sadece otoriter yönetim tarzı açısından farklılaştığı tespit edilmiş; işbirlikli yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı açısından ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini daha otoriter yönetim tarzına sahip olarak algılamaktadırlar. Hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı incelendiğinde ise, söz konusu farklılıkta cinsiyet değişkeninin küçük düzeyde ($d = .18$) etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun iklimine ilişkin algılarında ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin müdür yönetim tarzı ve okul iklimi algılarının öğretmenlerin yaşı açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Müdür Yönetim Tarzı ve Okul İkliminin Öğretmenlerin Yaşı Değişkenine Göre Analizi

Ölçek Adı	Yaş*	N	$\bar{X}$	ss	Vary. Kayn.	sd	F	p	Tukey
İşbirlikli Yönetim Tarzı	1	137	4.10	.78	Gr. Ar.	3	5.15	.002**	1-3 1-4
	2	241	3.96	.97	Gr. İçi	521			
	3	100	3.69	1.09	Top.	524			
	4	47	3.63	1.05					
Otoriter Yönetim Tarzı	1	137	2.05	.82	Gr. Ar.	3	1.518	.209	
	2	241	2.16	.85	Gr. İçi	521			
	3	100	2.26	.91	Top.	524			
	4	47	2.27	.67					
İlgisiz Yönetim Tarzı	1	137	1.59	.54	Gr. Ar.	3	2.801	.039**	3-2
	2	241	1.53	.59	Gr. İçi	521			
	3	100	1.74	.78	Top.	524			
	4	47	1.66	.69					
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	1	137	1.70	.73	Gr. Ar.	3	3.063	.028**	3-1
	2	241	1.76	.89	Gr. İçi	521			
	3	100	2.04	1.12	Top.	524			
	4	47	1.87	.88					
Okul İklimi	1	137	3.65	.43	Gr. Ar.	3	1.797	.147	
	2	241	3.68	.43	Gr. İçi	521			
	3	100	3.59	.44	Top.	524			
	4	47	3.55	.48					

* 1= 21-30 Yaş Arası 2= 31-40 Yaş Arası 3= 41-50 Yaş Arası 4= 51 Yaş ve Üstü

** p < .05

Tablo 4'e göre; müdür yönetim tarzının öğretmenlerin yaşı değişkeni açısından, işbirlikli yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı açısından anlamlı şekilde farklılaştığı, otoriter yönetim tarzı açısından ise anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna göre 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler; hem 41-50 yaş aralığındaki hem de 51 ve üstü yaşlardaki öğretmenlere kıyasla, okul müdürlerini işbirlikli yönetim tarzını daha fazla benimsedikleri şeklinde algılamaktadırlar. Ayrıca 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini karşı koyucu yönetim tarzını daha az benimsedikleri şeklinde algılamaktadırlar. 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler ise, 41 ve 50 yaş aralığındaki öğretmenlere kıyasla, okul müdürlerini ilgisiz yönetim tarzını daha az benimsedikleri şeklinde algılamaktadırlar. Algılanan okul iklimi açısından ise, okul ikliminin yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin müdür yönetim tarzı ve okul iklimi algılarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türü açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin algısı, tüm yönetim tarzları açısından, öğretmenin görev yaptığı okul kademesine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre ilkokulda görev yapan öğretmenler, lisede görev yapan öğretmenlere kıyasla ve ortaokulda görev yapan öğretmenler lisede görev yapan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini işbirlikli yönetim tarzını daha fazla benimsediği şeklinde algılamaktadır. Otoriter yönetim tarzı açısından ise, lisede çalışan öğretmenler hem ilkokulda hem de ortaokulda çalışan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini otoriter yönetim tarzını daha fazla benimsediği şeklinde algılamaktadır. İlgisiz yönetim tarzı açısından ise, okul öncesinde ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, ilkokullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini ilgisiz yönetim tarzını daha fazla benimsediği şeklinde algılamaktadır. Karşı koyucu yönetim tarzı açısından ise, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler, ilkokullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini karşı koyucu yönetim tarzını daha fazla benimsediği şeklinde algılamaktadır.

Tablo 5. *Müdür Yönetim Tarzı ve Okul İkliminin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Analizi*

Ölçek Adı	Okul Türü*	N	$\bar{X}$	ss	Vary. Kayn.	sd	F	p	Tukey
İşbirlikli Yönetim Tarzı	1	36	3.78	.90	Gr. Ar.	3	6.383	.000**	2-4 3-4
	2	173	4.09	.94	Gr. İçi	521			
	3	166	4.00	.94	Top.	524			
	4	150	3.66	1.00					
Otoriter Yönetim Tarzı	1	36	2.13	.88	Gr. Ar.	3	9.28	.000**	4-2 4-3
	2	173	2.02	.78	Gr. İçi	521			
	3	166	2.05	.87	Top.	524			
	4	150	2.46	.79					
İlgisiz Yönetim Tarzı	1	36	1.82	.77	Gr. Ar.	3	6.19	.000**	1-2 3-2
	2	173	1.45	.55	Gr. İçi	521			
	3	166	1.70	.62	Top.	524			
	4	150	1.59	.66					
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	1	36	1.79	.84	Gr. Ar.	3	3.528	.015**	3-2 4-2
	2	173	1.65	.84	Gr. İçi	521			
	3	166	1.91	.91	Top.	524			
	4	150	1.90	.96					
Okul İklimi	1	36	3.55	.53	Gr. Ar.	3	6.948	.000**	2-4 3-4
	2	173	3.74	.37	Gr. İçi	521			
	3	166	3.67	.44	Top.	524			
	4	150	3.53	.46					

* 1= Okul Öncesi

2= İlkokul 3= Ortaokul

4= Lise

** p< .05

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının ise, görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı şekilde farklılaştığı, yapılan Tukey testine göre ise, ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin liselerde görev yapan öğretmenlere kıyasla okullarının iklimini daha olumlu algıladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin müdür yönetim tarzı ve okul iklimi algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemi açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin algısı, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre işbirlikli yönetim tarzı ve ilgisiz yönetim tarzı açısından anlamlı şekilde farklılaşırken, otoriter yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı açısından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Buna göre 1 ile 5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler, hem 16 ile 20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla, hem de 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini işbirlikli yönetim tarzını daha fazla benimsediği şeklinde algılamaktadır. Bu bulguyu doğrular şekilde ilgisiz yönetim tarzı açısından ise, 16 ile 20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 1 ile 5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini ilgisiz yönetim tarzını daha fazla benimsediği şeklinde algılamaktadır. Ayrıca 16 ile 20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 11 ile 15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla, okul müdürlerini ilgisiz yönetim tarzını daha fazla benimsediği şeklinde algılamaktadır.

Öğretmenlerin okul iklimi algıları açısından ise, öğretmenlerin okullarının iklimine ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 6. Müdür Yönetim Tarzı ve Okul İkliminin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Ölçek Adı	Kıdem*	N	$\bar{X}$	ss	Vary. Kayn.	sd	F	p	Tukey
İşbirlikli Yönetim Tarzı	1	132	4.12	.79	Gr. Ar.	4	3.946	.004**	1-4 1-5
	2	115	3.93	.99	Gr. İçi	520			
	3	117	3.97	.82	Top.	524			
	4	89	3.75	1.14					
	5	72	3.61	1.14					
Otoriter Yönetim Tarzı	1	132	2.13	.86	Gr. Ar.	4	.769	.546	
	2	115	2.12	.90	Gr. İçi	520			
	3	117	2.11	.71	Top.	524			
	4	89	2.27	.92					
	5	72	2.24	.82					
İlgisiz Yönetim Tarzı	1	132	1.50	.05	Gr. Ar.	4	3.963	.004**	4-1 5-1 4-3
	2	115	1.58	.06	Gr. İçi	520			
	3	117	1.51	.56	Top.	524			
	4	89	1.74	.73					
	5	72	1.77	.79					
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	1	132	1.68	.73	Gr. Ar.	4	1.949	.101	
	2	115	1.75	.83	Gr. İçi	520			
	3	117	1.79	.92	Top.	524			
	4	89	1.96	1.09					
	5	72	1.97	.99					
Okul İklimi	1	132	3.69	.45	Gr. Ar.	4	1.465	.44	
	2	115	3.69	.44	Gr. İçi	520			
	3	117	3.61	.40	Top.	524			
	4	89	3.62	.43					
	5	72	3.56	.49					

* 1= 1-5 Yıl Arası 2= 6-10 Yıl Arası 3= 11-15 Yıl Arası 4= 16-20 Yıl Arası 5= 21 Yıl ve Üzeri ** p< .05

Öğretmenlerin müdür yönetim tarzı ve okul iklimi algılarının öğretmenlerin okul müdürüyle olan görev süresi açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Müdür Yönetim Tarzı ve Okul İkliminin Okul Müdürüyle Olan Görev Süresi Değişkenine Göre Analizi

Ölçek Adı	Gör. Sür.	N	$\bar{X}$	ss	Vary. Kayn.	sd	F	p	Tukey
İşbirlikli Yönetim Tarzı	A	315	3.95	.94	Gr. Ar.	3	2.830	.038**	
	B	145	3.98	1.02	Gr. İçi	521			
	C	34	3.71	.90	Top.	524			
	D	31	3.49	1.04					
Otoriter Yönetim Tarzı	A	315	2.13	.85	Gr. Ar.	3	.665	.574	
	B	145	2.21	.86	Gr. İçi	521			
	C	34	2.10	.69	Top.	524			
	D	31	2.31	.86					
İlgisiz Yönetim Tarzı	A	315	1.52	.60	Gr. Ar.	3	6.834	.000**	D-A D-B D-C
	B	145	1.66	.65	Gr. İçi	521			
	C	34	1.60	.51	Top.	524			
	D	31	2.02	.78					
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	A	315	1.75	.87	Gr. Ar.	3	5.837	.001**	D-C D-B D-A
	B	145	1.89	.98	Gr. İçi	521			
	C	34	1.55	.46	Top.	524			
	D	31	2.37	1.03					
Okul İklimi	A	315	3.64	.43	Gr. Ar.	3	2.772	.041**	B-D
	B	145	3.71	.44	Gr. İçi	521			
	C	34	3.61	.49	Top.	524			
	D	31	3.46	.45					

* A= 1-2 Yıl B= 3-4 Yıl C= 5-6 Yıl D= 7-8 Yıl ** p< .05

Tablo 7'ye göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin algısı, öğretmenlerin okul müdürleriyle birlikte olan görev sürelerine göre, işbirlikli yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı açısından anlamlı şekilde farklılaşırken, otoriter yönetim tarzı açısından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Buna göre, okul müdürüyle görev süresi 7-8 yıl olan öğretmenler; okul müdürüyle görev süresi hem 1-2, hem 3-4 yıl, hem de 5-6 yıl olan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarını daha fazla benimsediği şeklinde algılamaktadırlar. Yapılan analiz sonucunda işbirlikli yönetim tarzı açısından da gruplar arasında anlamlı farklılığın bulunduğu tespit edilmiş, fakat muhtemelen farkın küçüklüğü ve yapılan Post-Hoc testinin duyarlılığından kaynaklı olarak farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenememiştir.

Öğretmenlerin okul iklimi algıları açısından ise, okul müdürleriyle 3-4 yıldır görev yapan öğretmenlerin, okul müdürleriyle 7-8 yıldır görev yapan öğretmenlere kıyasla daha olumlu bir okul iklimi algısına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin yönetim tarzıyla okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Müdür Yönetim Tarzı ve Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Analizi

	1	2	3	4	5
1- İşbirlikli Yönetim Tarzı	1				
2- Otoriter Yönetim Tarzı	-.482*	1			
3- İlgisiz Yönetim Tarzı	-.496*	.392*	1		
4- Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	-.546*	.527*	.618*	1	
5- Okul İklimi	.638*	-.332*	-.341*	-.370*	1

* p < .05

144

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Buna göre, işbirlikli yönetim tarzı ile okul iklimi arasında pozitif yönde ve büyük düzeyde; otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı ile okul iklimi arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin yönetim tarzları, okul iklimini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Müdür Yönetim Tarzı ve Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Analizi

Değişken	B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.621	-	21.852	.000		
İşbirlikli Yönetim Tarzı	.278	.610	14.219	.000	.638	.529
Otoriter Yönetim Tarzı	-.12	-.24	-.575	.565	-.332	-.25
İlgisiz Yönetim Tarzı	-.16	-.22	-.505	.614	-.341	-.22
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	-.05	-.11	-.229	.819	-.370	-.10

R = .640 R² = .409 F = 89.956 p = .000

Tablo 9'daki regresyon analizi sonuçlarına göre, işbirlikli yönetim tarzı, otoriter yönetim tarzı ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı birlikte, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki göstermektedir. ($R = .640$, $R^2 = .409$, $p = .000$). Bu dört değişkin birlikte okul iklimine ilişkin varyansın yaklaşık %41'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları ve p değerleri incelendiğinde, sadece işbirlikli yönetim tarzının okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı değişkenlerinin öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin işbirlikli yönetim tarzını daha ağırlıklı olarak kullandıkları, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarını ise daha az ağırlıklı kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimi açısından ise öğretmenlerin okullarının iklimini olumlu olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan diğer çalışmalarda; Sezer ve Akan'a (2016) göre, öğretmenler okul müdürlerini babacan ve anlayışlı şeklinde tanımlamaktadırlar. Kıranlı (2010) tarafından yapılan çalışmada ise devlet lisesinde görev yapan okul müdürlerinin karar vermede en çok "danışmacı", "otoriter" ve "katılımcı" davranış biçimlerini sergilediklerini, özel liselerde görev yapan müdürlerinin ise "danışmacı" davranış biçimini gösterdiklerini belirlemiştir. Okul iklimi açısından ise benzer şekilde Gültekin (2012), ilköğretim okullarında iklim tiplerinden "açık iklimin" hâkim olduğunu ifade etmiştir. Bayram ve Aypay (2012) ise, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin, okullarının iklimine yönelik algı düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından ise çalışmada, erkek öğretmenlerin okul müdürlerini kadın öğretmenlere kıyasla daha otoriter olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte diğer yönetim tarzlarında ve algılanan okul ikliminde cinsiyet değişkeninin sonuçlarda anlamlı farklılık yaratan bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte alanyazında buna benzer ve karşıt sonuçlara ulaşan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Argon ve Dilekçi (2014), öğretmenlerin cinsiyetinin öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin algılarında anlamlı bir farka sebep olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Terzi ve Kurt (2005) ise çalışmasında, erkek öğretmenlerin bayanlara nazaran yöneticileri daha ilgisiz buldukları sonucuna ulaşmıştır. Okul iklimi açısından ise, araştırmanın mevcut sonucu alanyazındaki pek çok çalışma ile örtüşmektedir. Sezgin ve Kılınç (2011) ve Buckingham (2006) okul iklimi algısının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını; Dönmez (1992) ve Erol (2014) yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının örgüt iklimi algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin yaşı açısından ise, 21-30 yaş arasındaki öğretmenler, 41-50 yaş arası ve 51 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlere kıyasla, okul müdürlerinin işbirlikli yönetim tarzını daha baskın kullandığı şeklinde algılamaktadırlar. Bu durumun sebeplerinden biri olarak okul müdürlerinin, daha genç ve muhtemelen mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlere daha tecrübeli öğretmenlere kıyasla, meslekleri ve okul işleyişi gibi konularda daha fazla destek vermiş olma ihtimalleri ve bunun öğretmenlerde destek ve işbirliği algısı yarattığı düşünülebilir. Okul iklimi algısının ise öğretmenlerin yaşına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekşi (2006) ve Göcen ve Kaya (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin okul iklimi algılarının öğretmenlerin yaşına göre farklılaşmadığı ve öğretmen yaşı ile okul ikliminin anlamlı ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul kademesi açısından ise, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, liselerde görev yapan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini işbirlikli yönetim tarzını daha baskın olarak kullandığı; liselerde görev yapan öğretmenlerin ise, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini otoriter yönetim tarzını daha baskın olarak kullandığı şeklinde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Argon ve Dilekçi (2014) ise çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerine kıyasla okul müdürlerinin yönetim tarzlarını daha demokratik ve katılımcı olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Kahraman (2019) ise, anaokulu ve ilkokullarda çalışan öğretmenlerin hem ortaokul hem de lisede çalışan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini daha demokratik olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Bununla birlikte Sarı, Yıldız ve Canoğulları (2018) tarafından yapılan çalışmada ise, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapanlara kıyasla okul müdürlerini daha otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu algıladıkları tespit edilmiştir. Okul iklimi açısından ise ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin liselerde görev yapan öğretmenlere kıyasla okullarının iklimlerini daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından ise, 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler, hem 16-20 yıl hem de 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini işbirlikli yönetim tarzını daha baskın olarak kullandıkları şeklinde algılamaktadırlar. Benzer şekilde hem 16-20 yıl hem de 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini ilgisiz yönetim tarzını daha baskın olarak kullandıkları şeklinde algılamaktadırlar. Bu sonuç, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin muhtemelen 21-30 yaş arasında bulunabileceği düşünüldüğünde, bu araştırmanın öğretmenlerin yaşı ile ilgili alt problemi ile de benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Okul iklimi açısından ise, öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin okul iklimi algılarında anlamlı farklılık yaratan bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın bu sonucu, bu araştırmanın öğretmenlerin yaşı ile ilgili ulaşılan sonucu ile paralellik göstermektedir. Benzer bir sonuç Sezgin ve Kılınç (2011) tarafından yapılan çalışmada ifade edilmiştir. Abdurrezzak ve Üstüner (2020) tarafından yapılan çalışmada ise, müdür yönetim tarzı algısının öğretmen kıdemi açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin okul müdürleri ile olan görev süreleri açısından ise, okul müdürleri ile olan görev süresi 7-8 yıl olan öğretmenler, görev süresi daha az olan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzını daha baskın olarak kullandıkları şeklinde algılamaktadırlar. Okul iklimi açısından ise, okul müdürleri ile birlikte görev süresi 7-8 yıl olan öğretmenlerin, 3-4 yıl olanlara kıyasla okullarının iklimine ilişkin daha olumsuz bir algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu sonucun, okul müdürleri ile görev süresi 7-8 yıl olan öğretmenlerin okul müdürlerini daha ilgisiz ve karşı koyucu algılamaları ile ilişkili olduğu da düşünülebilir.

Araştırma sonucunda okul ikliminin; işbirlikli yönetim tarzı ile pozitif, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı ile negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda ise müdür yönetim tarzının okul iklimine ilişkin varyansın %41'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle okullarının iklimine ilişkin olumsuz algılara sahip öğretmenlerin bu algılarının, okul müdürlerinin yönetsel davranışlarındaki değişikliklerle değiştirilebileceği söylenebilir. Buna göre okul müdürlerinin işbirlikli yönetim tarzını benimsemesi ile öğretmenlerin okul iklimi algılarının daha olumlu hale getirilebileceği söylenebilir.

Öneriler

- 1- Aratırma sonuçlarına göre, diğer yönetim tarzlarına kıyasla işbirlikli yönetim tarzı okullarda daha baskın olarak algılanmaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda bu durumun nedenleri incelenebilir.
- 2- Yapılan alanyazın taramasında, okul müdürünün okul ikliminde önemli bir etken olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okul müdürünün başka nasıl ve hangi yollarla okul iklimini etkileyebileceği araştırılabilir.
- 3- Araştırmanın diğer bir önemli sonucu ise, işbirlikli yönetim tarzının okul ikliminin önemli bir yordayıcısı olduğudur. Bu bağlamda öğretmenlerin okul iklimi algılarını iyileştirmek amacıyla, okul müdürlerinin gerekli konularda öğretmenlerin görüşlerini alması, öğretmenleri takdir etmesi, sorunlara öğretmenlerle birlikte çözümler bulmaya çalışması gibi davranışlar sergilemesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S., & Üstüner, M. (2020). Algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 151-168.
- Akbaba, A., & Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 211-227.
- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları (İstanbul ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Argon, T., & Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 161-181.
- Argon, T., & Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 70-89.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydın, M. (2014). *Eğitimde örgütsel davranış*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt kültürü ve iklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 203-215.
- Bakan, İ., & Bulut, Y. (2005). Yönetici ve yöneticilik üzerine Kahramanmaraş kentinde bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 5(9), 62-89.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma; yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bayram, F., & Aypay, A. (2012). İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 49-63.
- Buckingham, H. A. (2006). *A study of the relationship between headmasters' leadership behaviors and the organizational climate of independent schools as perceived by teachers* (Doktora Tezi). Southern Connecticut State University School of Graduate Studies, Connecticut, ABD.
- Büyükköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Dönmez, B. (1992). *İnönü Üniversitesi'nde örgütsel iklim* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Dönmez, B. (2004). Sosyal sistem olarak sınıf ve sınıfın öğrenme iklimi. M. Şişman ve S. Turan (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ellis, T. I. (1988). School climate. *Research Roundup*, 4(2). 1-6.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ergeneli, A. (1995). Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi: Görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 1(50), 188- 199.
- Eroğlu, K., & Yılmaz, Ö. (2015). Etik liderlik davranışlarının algılanan örgüt iklimi üzerine etkisine yönelik bir uygulama: İş yaşamında yalnızlık duygusunun aracılık etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 280-308.
- Erol, E. (2014). *Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Genç, N., & Karcıoğlu, F. (2000). *Örgüt ikliminin gücü, Aşkale Çimento örneği*. İstanbul: Karizma Yayıncılık.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update* (10. Baskı). Boston: Pearson.
- Göcen, G., & Kaya, Z. (2014). İmam-Hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (36), 67-102.
- Güçlü, N. (2014). *Okul kültürü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi: İstanbul ili Anadolu yakası örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- Gündoğan, A., & Koçak, S. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 639-657.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2007). *Sosyal psikoloji* (Çev. İ. Yıldız ve A. Gelmez). Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools measuring organizational climate*. http://www.waynekhoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf adresinden erişilmiştir.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jones, A. P., & James, L. R. (1979). Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 23(2), 201-50.



- Kahraman, Ü. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt DNA'sı ve örgütsel değişimin okullardaki korku kültürüne etkisi* (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tek Işık Web Ofset Tesisleri.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T., & Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 63-71.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kasırga, İ., & Özbek, O. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksek okullarında örgüt iklimi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 59-68.
- Kıranlı, S. (2010). *Eskişehir il merkezindeki devlet ve özel lise müdürlerinin yönetici davranış biçimleri* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kubilay, S. (2020). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecinde okul ikliminin rolü: Holistik bir yaklaşım* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Memduhoğlu, H. B., & Şeker, G. (2011). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1- 26.
- Neuman, W. L. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev. S. Özge). İstanbul: Yayın Odası Yayıncılık.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özgür, B. (2011). Yönetim tarzları ve etkileri. *Maliye Dergisi*, 161, 215-230.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using SPSS* (4. Baskı). Berkshire, İngiltere: McGraw-Hill.
- Putter, L. (2010). *Organizational climate and performance. The relation between organizational climate and performance and an investigation of the antecedents of organizational climate* (Yüksek Lisans Tezi). Delft University of Technology, Delft, Hollanda.
- Sağlam, Ç. A. (2008). Okul örgütü ve yönetimi. H. B. Memduhoğlu & K. Yılmaz (Editörler), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 198-231). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sarı, M., Yıldız, E., & Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 188-208.
- Sezer, A., & Akan, D. (2016). Okul müdürlerinin yönetsel özellikleri ve yönetim stillerinin yönetim kuramları açısından değerlendirilmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, (4)2, 15-32.
- Sezgin, F., & Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şekerci, M., & Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(57), 133-160.
- Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Terzi, K., & Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 99-111.
- Teyfur, M. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin uyguladıkları yönetim biçimlerine ilişkin algıları ve velilere göre okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Toprakçı, E. (2003). Cumhuriyet Üniversitesi'nin örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 75-92.





- Tuna, Z. (1996). *Okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının örgüt iklimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(3), 429-457.
- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 44 (1-2), 195-222.
- Yılmaz, M. (2016). Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının sosyo demografik faktörleri bağlamında incelenmesi: Kadın yöneticiler üzerinde bir araştırma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 5(15), 293-313.



Perceptions of School Principals and Teachers Regarding School Principals' Lesson Supervision: A Metaphor Study

Didem Parlak Aras (PhD. Stud.)

Akdeniz University- Turkey
ORCID: 0000-0002-1973-0674
didem_parlak@hotmail.com

İbrahim Cumhur Erdoğan (MA Stud.)

Akdeniz University – Turkey
ORCID: 0000-0003-4212-7010
icmhr@hotmail.com

Prof. Dr. Ali Sabancı

Akdeniz University – Turkey
ORCID: 0000-0002-2508-7339
alisabanci@akdeniz.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to determine the perceptions of school principals and teachers regarding the lesson supervision of school principals. The study was designed as a qualitative research. The data were collected using a semi-structured questionnaire in which metaphors were asked with their reasons. In the first part of the questionnaire, demographic informations were collected. In the second part, the school principals and teachers were asked what they would liken lesson supervision to and why. The data were evaluated by the inductive content analysis technique. The study group consisted of school principals and teachers from Anatolian, Science and Anatolian Imam-Hatip High Schools of the Ministry of National Education in five central districts of Antalya. The views of 200 participants, gathered both face-to-face and online, were analysed. In line with teachers' opinions, fifty-three metaphors and five sub-themes under the positive theme; one hundred and thirty-three metaphors and six sub-themes under the negative theme were reported. On the other hand, eight metaphors and three sub-themes under the positive theme; six metaphors and three sub-themes under the negative theme were created according to the opinions of the school principals. Consequently, the positive perceptions of the teachers were reported by, the themes of protective/authoritarian, facilitator/inspiring, leader, controller/corrective and researcher/analyst were expressed. On the other hand, the themes about the negative perceptions of the teachers were as follows: ineffective, formalist, controller, threatening, destructive/blocking and scary were used intensively. Although the percentages of school principals' perceptions from a positive and negative point of view were close, their positive perceptions were in the majority. Despite the negative opinions of school principals under the themes of formative/worthless, domineering, and destructive/disruptive, school principals stand out with their leader/ friend and regulatory/prescriptive aspects in lesson supervision, according to their opinions. As a result, the majority of teachers use negative metaphors for lesson supervision, while school principals mostly express positive metaphors. This situation indicates the weakness of communication and cooperation between school principals and teachers. Consequently, measures should be taken to support teachers' personal development, relieve their fears and anxieties and provide a kind of guidance focused various models.

Keywords: Educational supervision, School Principal, Teacher, Lesson Supervision



**E-International
Journal of
Educational Research**

Vol: 12, No: 4, pp. 151-172

Research Article

Received: 2021-07-13

Accepted: 2021-10-19

Suggested Citation

Parlak Aras, D., Erdoğan, İ. C. and Sabancı, A. (2021). Perceptions of school principals and teachers regarding school principals' lesson supervision: a metaphor study, *E-International Journal of Educational Research*, 12(4), 151-172. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.970558>

Extended Abstract

Problem: Supervision can be thought of as the process of understanding whether organizational actions are in accordance with the determined principles and rules in line with the accepted objectives (Aydın, 2007). Başar (2000) defines supervision as a concept consisting of three interdependent, cyclical elements: determining the situation, evaluating, correcting, and developing. Erdem (2006) stated that it is only possible to define the degree of revealing the objectives in education, to repair the deviations in the objectives, if any, and to eliminate the deficiencies, only if the inspection process is carried out properly.

Educational supervision plays an extremely important role in achieving educational goals. In addition in determining the current situation, it functions theoretically and practically on what needs to be done to achieve the goals in the best way and how to ensure professional development of teachers (Özmen ve Güngör, 2008). Lesson supervision is the monitoring, examination and evaluation of the work of teachers working in any educational institution (Taymaz, 2015). Başar (2000) divides supervision in education system into three as classical, modern and clinical supervision in terms of method. Classical supervision, under the influence of classical management theories, is a type of supervising limited to due diligence, related to supervision and reporting. Modern supervision is a type of supervision that shows the effects of management theories on human relations. Clinical supervision, on the other hand, is a type of supervision for planned collaborative observation, examination and behavior change, especially in education, with the aim of increasing the effectiveness of supervision actions.

In schools, which are the most important part of the education system, the realization of the determined goals is possible if the school principal performs his duties and responsibilities effectively. The roles and behaviors that the school principal should perform in order to be successful can be listed as the professional development of teachers and other employees, the development of educational opportunities, the realization of the determined goals, the school's ability to establish positive relations with the environment and finding resources for effective education and training activities. In order to achieve these, the school principal must constantly supervise the school's human and material resources (Ağaoğlu, 2014).

School administrators should evaluate teachers' performances fairly and performance-enhancing activities should be included when necessary. In this case, the first activity to be done is to determine whether teachers have the knowledge and skills necessary for effective teaching. The second thing to do is to determine to what extent teachers use these knowledge and skills for an effective teaching (Şişman, 2002).

In the Turkish Education System, it is the responsibility of the higher authorities to supervise the subordinates. It is stated in the Provincial Administration Law No. 5442 that the governor of a province and the district governor have the authority to inspect the administrators and teachers of national education institutions in the province and district. In the Turkish Education System, there are legal regulations that ensure the supervision of teachers while they are teaching, and supervision works are carried out by education inspectors. In 2014, Articles 17 and 41 of the Law No. 6528 and the Decree Law No. 652 on the Organization and Duties of the Ministry of National Education were amended; The 'National Education Supervisors' working in the central organization of the Ministry and the 'Provincial Education Supervisors' working in the provinces were combined under the title of 'Education Inspector' (Official Gazette, 2014).

With the approval of the Ministry, dated 26.08.2014 and numbered 3554526, the "Guidance and Inspection Directive of the Ministry of National Education Primary Education Inspectors' Presidencies" was repealed. With the repeal of this directive, there is no legal basis for the course supervision of the education personnel. With the letter dated 24/07/2014 and numbered 3148976 on the subject of '2014-2017 Guidance and Inspection Program and Annual Activity Plan and Preparation Guide' by the Ministry, how the audit services will be planned and implemented has been stated. Inspection guides have been prepared for each type of educational institution and delivered to the provinces. With these changes made in 2014, a new inspection approach was adopted. The most prominent among these changes was that school principals instead of inspectors carried out course supervision.

The purpose of this research is to determine the perceptions of school principals and teachers about school principals' lesson supervision. The research is important in that the findings obtained benefit from the realization of lesson supervisions more effectively, and thus to present suggestions that can contribute to the correction of the identified deficiencies, the personal and professional development of teachers, the effective realization of the teaching process and the effectiveness of the school as a whole.

Method: This study was designed in qualitative research method and phenomenological design. Data analysis in phenomenological studies is aimed at revealing experiences and meanings (Yıldırım ve Şimşek, 2011). In this study, metaphor was used to determine teachers' perceptions of school principals on lesson supervision. Metaphors, which are used as data collection tools in educational sciences, are generally used in scientific studies created with the qualitative research paradigm and serve as a tool to reveal the perceptions of the data collected population about the concept in the metaphor form (Kılcan, 2019). The study group consisted of school principals and teachers working in Anatolian, Science and Anatolian Imam-Hatip High Schools affiliated to the Ministry of National Education in five central districts of Antalya in the 2019-2020 academic year. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. In order to fill the semi-structured questionnaire, the interviews were designed to be conducted in two ways, face-to-face and online. As a result, the views of a total of 200 participants, 63 of them face-to-face and 137 online, were included in the analysis. Inductive content analysis technique was used. In the absence of a theory that can provide a basis for the phenomenon under investigation, inductive analysis, that is, content analysis based on coding, is required (Strauss & Corbin, 1990). In this context, the data were first coded and then themes based on the relationships between the codes were prepared. The metaphors made by the principals and teachers participating in the research were examined metaphorically. Then, image expressions were selected from participant forms that would best represent each theme. While creating image fields, images that will ensure the integrity of the meaning and thought of the participants were carefully selected. In addition, direct quotations of impressive sample images are included. While creating the images, the Turkish Language Association's Contemporary Turkish Dictionary was primarily used (TDK, 2021). Then, the meanings and connotations of the content given by the participants to the "metaphor" and "because" questions were taken into account. In addition, during the data analysis process, the participants were coded as S1, S2, M1, M2 in order to hide the personal identities of the participants. Kappa analysis was performed for the internal reliability of the research. Cohen's Kappa coefficient is a statistical way to test the reliability of comparative agreement between two raters (Landis & Koch, 1977). In order to ensure the external reliability of the research, the details of the research processes were submitted to the evaluation of an expert working in the field of education administration and supervision, and a confirmation review was carried out. Detailed explanations about the analysis of codes and themes and reporting of findings were evaluated by the experts and feedback was given to the researchers. According to the findings, it was observed that the opinions of the participants and the results of the research overlapped. This situation is accepted as an element that increases internal validity.

Findings and Conclusions: In line with teachers' opinions, fifty-three metaphors and five sub-themes under the positive theme; one hundred and thirty-three metaphors and six sub-themes under the negative theme while according to the opinions of the school principals, eight metaphors and three sub-themes under the positive theme; six metaphors and three sub-themes under the negative theme were created. It has been understood that the majority of teachers use negative metaphors for lesson supervision, while school principals mostly express positive metaphors. When the positive perceptions of the teachers were examined, the themes of protective/authoritarian, facilitator/inspiring, leader, controller/corrective and researcher/analyst were expressed. When the negative perceptions of the teachers were examined, the themes of ineffective, formalist, controller, threatening, destructive/blocking and scary were used intensively. Although the percentages of school principals' perceptions from a positive and negative point of view are close, their positive perceptions are in the majority. Despite the negative opinions of school principals under the themes of formative/worthless, domineering and destructive/disruptive themes, school principals stand out with their leader, friend and regulatory/prescriptive aspects in lesson supervision, according to the opinions of school principals. This situation indicates the weakness of communication and cooperation between school principals and teachers.

Suggestions: It is recommended that the arrangements to be made in the education supervision focus on the real problems of the system and take steps to improve and advance the system. Necessary training programs are needed to increase the competence of school principals in course inspections to be carried out for development purposes. Consequently, measures should be taken to support teachers' personal development, relieve their fears and anxieties and provide a kind of guidance focused model.

Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Algıları: Metafor Çalışması

Didem Parlak Aras (Doktora Öğr.)

Akdeniz Üniversitesi – Türkiye

ORCID: 0000-0002-1973-0674

didem_parlak@hotmail.com

İbrahim Cumhur Erdoğan (YL Öğr.)

Akdeniz Üniversitesi – Türkiye

ORCID: 0000-0003-4212-7010

icmhr@hotmail.com

Prof. Dr. Ali Sabancı

Akdeniz Üniversitesi – Türkiye

ORCID: 0000-0002-2508-7339

alisabanci@akdeniz.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin algılarının belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Metaforlar içeren yarı yapılandırılmış bir soru formu kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde demografik bilgilere yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise okul müdürlerine ve öğretmenlere ders denetimini neye ve neden benzettikleri sorulmuştur. Veriler tümevarımsal içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ilinin beş merkez ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Anadolu, Fen ve Anadolu İmam-Hatip Liselerinde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler oluşturmuştur. Yüz yüze ve çevrimiçi olarak elde edilen 200 katılımcının görüşleri analiz edilmiştir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda olumlu tema altında elli üç metafor ve beş alt tema; olumsuz tema altında yüz otuz üç metafor ve altı alt tema bulunurken, okul müdürlerinin görüşlerine göre olumlu tema altında sekiz metafor ve üç alt tema; olumsuz tema altında altı metafor ve üç alt tema oluşturulmuştur. Öğretmenlerin olumlu algıları incelendiğinde koruyucu/otoriter, kolaylaştırıcı/ilham verici, lider, kontrolcü/düzeltilici ve araştırmacı/analiz uzmanı temaları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin olumsuz algıları incelendiğinde ise etkisiz, şekilci, kontrolcü, tehditkâr, yıkıcı/engelleyici ve korkutucu temaları yoğun olarak kullanılmıştır. Okul müdürlerinin olumlu ve olumsuz bakış açılarının yüzdeleri birbirine yakın olmakla birlikte olumlu algıları çoğunluktadır. Okul müdürlerinin şekilci/değersiz, buyurgan ve yıkıcı/düzen bozucu temalar altında olumsuz görüşlerine rağmen okul müdürlerinin görüşlerine göre; okul müdürleri ders denetiminde lider, arkadaş ve düzenleyici/kuralcı yönleriyle öne çıkmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin çoğunluğu ders denetimi için olumsuz metaforlar kullanırken, okul müdürleri çoğunlukla olumlu metaforlar ifade etmektedir. Bu durum okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki iletişim ve iş birliğinin zayıf olduğunu göstermektedir. Bu bulgular neticesinde, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine destek olacak, korkularını ve kaygılarını giderici, yanlış arayıcı algısının yerine yol gösterici ve lider denetim uygulamaları sağlayacak önlemler alınmalı ve yeni stratejiler, farklı modeller geliştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim denetimi, Okul Müdürü, Öğretmen, Ders Denetimi

Önerilen Atıf

Parlak Aras, D., Erdoğan, İ. C. ve Sabancı, A. (2021). Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin algıları: metafor çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 151-172. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.970558>



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 12, No: 4, ss. 151-172

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2021-07-13

Kabul: 2021-10-19

GİRİŞ

Denetim, yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, daha verimli hâle getirilmelerini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yolu ile yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanıdır (Taymaz, 2015). Denetim, öğretmeyi ve öğrenmeyi etkileyen tüm unsurların değerlendirilmesi ile öğretmeyi, öğrenmeyi kolaylaştıracak ve etkin bir hale getirecek tüm ortamı hazırlama işidir. Tüm bu değerlendirmenin asıl amacı bir süreç olan eğitimi daha etkili hâle getirmektir (Aydın, 2007).

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin bir bütünlük içinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin örgütsel performansının değerlendirilmesinde örgüte dahil olurken sahip oldukları hizmet öncesi öğrenim süreçleri ve yaşantıları büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin girdi parametreleri kadar performansları üzerinde etkili olan bir diğer unsurun hizmet içinde örgüt tarafından kendilerine sunulan "kişisel ve mesleki gelişim olanakları" olduğu ileri sürülebilir. Glickman (2002)'a göre eğitim ve öğretim sürecinin geliştirilmesi bireyin kendini başkalarından soyutlaması ve sadece öğretimin denetimi ile mümkün olmaz. Gelişme için kişinin uygulamalarını değerlendirmesi ve değiştirmesine kaynaklık edebilecek planlara ve yapılara ve genel olarak da öğretimi de içinde barındıracak bir biçimde eğitimin denetimine ihtiyaç vardır (Yücel ve Toprakçı, 2009).

Örgüt, önceden tayin edilmiş hedefleri gerçekleştirmek için bir araya gelen işgörenlerin, eşgüdümlemiş üretim bağlarından oluşur. Bu işgörenler, örgütün hedeflediği ürünleri üretmek için üstlendikleri görevleri yapmaya uygun davranışlar yaparlar (Başaran, 2008). Barnard'a (1988) göre örgüt iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş faaliyetleri ya da eforlarından oluşan mekanizmadır. Barnard, örgütü fiziki, biyolojik, kişisel ve toplumsal unsurlardan oluşan bir iş birliği mekanizması olarak ifade etmektedir. Başka bir tanımla, örgüt kolektif hedeflerin peşinde kontrollü performans elde etmek için bir sosyal organizasyondur (Buchanan ve Huyunki, 2017). Örgüt, üyeleri arasındaki bağlantıların bir örgüsüdür, üyeleri tarafından kurulan bir birlik ve bir iletişim ağı olarak görülebilir. Örgütün hedefleri önceden kararlaştırılır. Yönetim de bu hedefleri ortaya koymak için, örgütteki madde ve insan kaynaklarına rehberlik eder, bunları kullanır ve gözden geçirir (Bursalıoğlu, 2015). Bu anlamda örgütlerin hedeflerine göre işleyip işlemediklerinin kesinlikle tespit edilmesi gerekmektedir. Bunu temin edecek ise örgüt yönetimidir. Çünkü yönetimin vazifesi, örgütü kuvvetli ve verimli bir biçimde çalıştırmaktır (Oğuz, Taşdan ve Yılmaz, 2007).

Glickman'a (2002) göre meslek; bilgi, beceri ve uygulamalara sahip kişilerin, meslektaşlarının sürekli kontrollerine ve gelişim yönündeki katkılarına ihtiyaç hissettiği bir etkinlik alanıdır. Fleming ve Steen (2004) ise denetimi özellikle ilgi alanı insan olan mesleklerde öğrenme ve mesleki gelişim açısından temel bir zorunluluk olarak tanımlamaktadır. Buna göre denetim mekanizması ise her karmaşık örgütte vardır. Bu bir örgütsel ve yönetsel zorunluluktur. Denetimin, örgüt bakımından mecburi olması, örgütün kendi varlığını devam ettirmeye kararlı oluşunun doğal bir neticesidir. Aydın'a (2007) göre denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen hedefler doğrultusunda, belirlenen ilke ve kurallara elverişli olup olmadığının kavranma süreci olarak tanımlanabilir. Başar (2000), denetimi durumu saptama, değerlendirme ve düzeltme, geliştirme olmak üzere birbirine bağımlı, döngüsel üç unsurdan oluşan bir kavram olarak tanımlamıştır. Denetimin genel hedefi, örgütün hedeflerinin gerçekleştirilme aşamasını belirlemek, daha iyi neticeye ulaşmak için gerekli tedbirleri almak ve süreci geliştirmektir (Aydın, 2007).

Erdem (2006), eğitim öğretimde amaçlananların ortaya konma derecesinin tanımlanması, varsa amaçlardaki sapmaların onarılması ve eksikliklerin giderilmesinin ancak denetim sürecinin sağlıklı yürütülmesiyle mümkün olduğunu belirtmiştir. Özmen ve Güngör (2008) de eğitim denetiminin var olan durumu tespit etme yanında, hedeflere en iyi biçimde ulaşabilmek için nelerin

yapılması gerektiği, öğretmenlerin mesleki gelişiminin nasıl sağlanacağına ilişkin kuramsal ve uygulamalı olarak fonksiyon gördüğü görüşündedir.

Başar (2000), eğitim sisteminde denetimi yöntem bakımından klasik, modern ve klinik denetim olarak üçe ayırmaktadır. Klasik denetim, klasik yönetim kuramları etkisinde denetleme ve rapor hazırlamayla ilgili, durum tespiti ile sınırlı denetim türüdür. Modern denetim, insan ilişkileri ile ilgili yönetim kuramlarının etkilerini gösteren denetim türüdür. Klinik denetim ise denetim eylemlerinin etkililiğini artırmak hedefiyle bilhassa öğretimde planlı işbirlikçi gözlem, incelemeye ve davranış değiştirmeye yönelik denetim türüdür. Başar (2000) ve Taymaz'a (2015) göre eğitim sisteminde yapılan denetim ve değerlendirme kurum ve ders denetimi olmak üzere iki grupta incelenebilir. Genel olarak kurum denetimi "eğitim öğretim yapan kurumların tüm faaliyetlerinin değerlendirildiği denetim" şekli olarak açıklanabilir. Kurum denetiminde eğitim kurumlarında çalışanların ve diğer maddi kaynakların temin edilmesi, faydalanması faaliyetlerinin izlenmesi, kontrol edilerek belli ölçütlere göre değerlendirilmesi yapılmaktadır. Ders denetimi ise herhangi bir eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki çalışmalarının izlenmesi, incelenip değerlendirilmesinin yapılmasıdır.

Eğitim sisteminin en önemli ögesi olan okullarda, belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi, okul müdürünün görev ve sorumluluklarını etkili bir biçimde gerçekleştirmesiyle olasıdır (Ağaoğlu, 2014). Glickman'a (2002) göre tipik olarak bir değerlendirmeci tarafından yılda birkaç kez gerçekleştirilen ve tartışma, eleştiri ve planlamaların süreklilik göstermediği bir ziyaret yaklaşımı, öğretim etkinliklerinin körelmesine ve rutinleşmesine yol açar ve bir meslek olarak öğretmenliği güçlendirmeye katkı sağlamaz. Okul müdürünün başarılı olması için ortaya konması gereken rol davranışlar öğretmenlerin ve diğer çalışanların mesleki gelişimi, eğitim fırsatlarının geliştirilmesi, saptanan hedeflerin gerçekleştirilmesi, okulun çevre ile olumlu bağlar kurabilmesi ve etkili eğitim öğretim etkinlikleri için kaynak bulma şeklinde sıralanabilir. Bunların meydana gelmesi için de okul müdürünün, okulun insan ve madde kaynaklarını sürekli kontrol etmesi gerekir (Ağaoğlu, 2014).

Şişman ve Turan'a (2004) göre çağdaş okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları arasında program geliştirme, performans değerlendirme, öğrenme-öğretme süreçleri gibi görevler bulunmaktadır. Şişman (2002), okul yöneticilerinin, öğretmenlerin performanslarını adaletli bir şekilde değerlendirmesi ve gerektiğinde performans geliştirici faaliyetlere imkân tanınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu durumda yapılması gereken ilk faaliyet, öğretmenlerin etkili bir öğretim için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olup olmadıklarının saptanmasıdır. İkinci olarak yapılması gereken ise öğretmenlerin sahip oldukları bu bilgi ve becerileri, etkili bir öğretim için ne ölçüde kullanıp kullanmadıklarının saptanmasıdır.

Türk Eğitim Sisteminde, astları denetlemek üst makamların sorumluluğundadır. Bir ilin valisinin ve bir ilçenin kaymakamının il ve ilçede bulunan millî eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerini teftiş yetkisine sahip olduğu 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu'nda belirtilmiştir. Türk Eğitim Sisteminde, öğretmenlerin ders işlerken, denetimini sağlayan hukuki düzenlemeler bulunmakta olup, denetim çalışmaları maarif müfettişleri vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir. 2014 yılında, 6528 Sayılı Kanun ile 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 17. ve 41. Maddelerinde değişiklik yapılarak; Bakanlık merkez teşkilatında görevli 'Millî Eğitim Denetçileri' ile illerde görevli 'İl Eğitim Denetmenleri', 'Maarif Müfettişi' unvanı altında birleştirilmiştir (Resmi Gazete, 2014).

26.08.2014 tarih ve 3554526 sayılı Bakanlık Makamı Oluru ile 2000 yılında yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi" yürürlükten kaldırılmıştır. Bu yönergenin yürürlükten kaldırılmasıyla eğitim personelinin ders denetiminin yapılmasının tüzel dayanağı kalmamıştır. Bakanlık tarafından '2014-2017 Rehberlik ve Denetim Programı ile Yıllık Faaliyet Planı ve Hazırlama Rehberi' konulu 24/07/2014 tarih ve 3148976 sayılı yazı ile denetim hizmetlerinin nasıl planlanacağı ve uygulanacağı belirtilmiştir. Her eğitim kurumu türü için denetim rehberleri düzenlenerek illere ulaştırılmıştır. 2014 yılında yapılan bu değişikliklerle

beraber yeni bir denetim anlayışına geçilmiştir. Söz konusu değişiklikler içinde en belirgin olanı, ders denetimlerinin müfettişler yerine okul müdürleri tarafından yapılması olmuştur.

Türkiye’de okul müdürlerinin ders denetim süreçlerine ve sonuçlarına ilişkin çok sayıda araştırma yapıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmalarda ağırlıklı olarak okul müdürü tarafından yapılan ders denetimlerinin öğretmenler tarafından olumlu algılandığı; olumsuzlukların vurgulandığı çalışmaların ise daha az sayıda olduğu anlaşılmaktadır.

[Fırıncioğlu Bige \(2014\)](#) ilkökul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşlerini saptamak üzere yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin planlama, sınıf yönetimi ve iletişimi ile sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme boyutlarında ders denetimleri ile ilgili olumlu görüş bildirdiklerini belirlemiştir. [Akbaşlı ve Tunç \(2019\)](#) öğretmenlerin %80’inin ders denetimlerini okul müdürlerinin yapması gerektiği fikrinde olduklarını; öğretmenlerin kendilerini denetleyen kişilerin bir ya da iki ders saati içerisinde öğretmenlik yetenekleri ile ilgili çıkarımlarda bulunmalarından memnun olmadıklarını; okul müdürünün denetleme mevzuunda daha nesnel ve doğru kararlar verdiklerini düşündüklerini belirlemiştir. [Sabancı ve Akcan \(2019\)](#) çalışmalarında, okul müdürlerinin gözlem öncesi görüşme aşamasında, gözlem ve gözlem sonrası görüşmelerde kapsamlı bir denetim anlayışı yansıttıklarını, ancak ağırlıklı olarak düzey belirleyici bir denetim anlayışına sahip olduklarını belirlemiştir. [Ergen ve Eşiyok \(2017\)](#), çalışmalarında, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim denetimi yapma konusundaki yeterliklerini genel olarak olumlu bulduklarını belirlemiştir. [Dönmez ve Demirtaş \(2018\)](#), araştırmalarında katılımcıların görüşlerine dayalı olarak ders denetiminin okul müdürleri tarafından yapılmasının öğretmeni yakından tanımayı kolaylaştıracağını, öğretmene yönelik bu değerlendirmenin bir ders saati veya bir günlük bir gözlem neticesinde olmaması gerektiğini, denetimin eğitim süresince yapılmasının daha etkili gözlem olanağı sağlayacağı sonucuna varmışlardır. [Kaya ve Koca \(2020\)](#), çalışmalarında okul yöneticilerinin insani yeterliliklerinin, teknik ve kavramsal yeterliliklerine göre; olumlu insani özelliklerinin olumsuz insani özelliklerine göre daha sık vurgulandığı sonucuna ulaşmışlardır.

[Tüzel ve Şahin Kalyon \(2012\)](#), çalışmalarında, öğretmen adaylarının okul yöneticilerine yönelik imaj ve kişilik algılarının tamamen olumsuz unsurlardan oluştuğunu; okul müdürünün en fazla algılanan görevlerinin yönetme ve sorumluluk, yetki, otorite sahibi olma şeklinde algılandığını ortaya koymuşlardır. [Uygur \(2020\)](#), okul müdürlerinin çoğunlukla derse denetimi amacıyla sınıflara girdiklerini ancak sırayla belge, dosya inceleme işlemleri, dersin işleyişini izleme ve sınıfın fiziksel yapısıyla ilgilenme şeklinde bir denetim uygulaması yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlik meslek bilgisi, iyi iletişim ve sınıf yönetimi konularında gelişime ihtiyaç duydukları ileri sürülmüştür. [Ceylan ve Can \(2019\)](#), çalışmalarında öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim rollerini etkili bir biçimde gösteremediklerini düşündüklerini bulmuşlardır. Çalışmada öğretmenlerin ders denetimleriyle derse hazırlıklı gelme, planlı-programlı olma, tecrübe aktarımı, sorumluluk kazanma yönünden faydalandıklarını; ancak, lüzumsuz belgeler, kayırma ve ayrımcılık, stres, zaman yetersizliğinden kaynaklı yanlış yargılara ulaşma gibi nedenlerle ders denetimlerinin olumsuz etkilerin de olduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırmanın amacı ise okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimi ile ilgili algılarının belirlenmesidir. Araştırma, elde edilen bulguların, ders denetimlerinin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine fayda sağlaması ve böylece tespit edilen aksaklıkların düzeltilmesine, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine, öğretim sürecinin daha etkili gerçekleştirilmesine ve bütünde okul etkililiğine katkıda bulunabilecek önerilerin sunulabilmesi açısından önemlidir.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yönteminde ve olgubilim desende tasarlanmıştır. Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül bir perspektifi temel alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir bakış açısıyla incelemeyi benimseyen bir metottur. Üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında görüşülerek, insanların onlara yükledikleri anlamlar bakımından yorumlanır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010: 302). Olgubilim (fenomoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara yoğunlaşmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgu bilim çalışmasında araştırmacılar tarafından katılımcıların bir kavrama, bir olaya ya da bir olguya hangi anlamları yükledikleri belirlenmeye çalışılır ve bu süreçte "neden" ve "nasıl" sorularının cevapları aranır (Creswell, 2014; Bayar ve Bayar, 2015).

Bu çalışmada öğretmenlerin ve okul müdürlerinin, okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla metafordan faydalanılmıştır. Metafor; bir şeyi veya bir görüşü ona çok benzeyen özelliklere sahip başka bir şey ile genel olarak 'gibi', 'benzer' kelimelerini kullanmaksızın istenen tanımlamayı yapmak, anlatıma üslup güzelliği ve kolaylığı katmak için kullanılan kelime ya da kelime kümesidir. Bir başka ifadeyle metafor; bir kavramı, kelimeyi, terimi, olguyu daha güzel ve etkili anlatmak amacıyla, başka bir anlamda olan bir sözcükle, ilgi kurularak benzetme yoluyla kullanılmasıyla birlikte (Aydın, 2004), bir şeyi (örneğin bir sınıfı) diğeriyle (örneğin bir parti, bir yarışma veya bir hapisane) karşılaştırır ve bunu yaparken sahneyi nasıl deneyimlediğimize dair canlı bir resim sunar (Lakoff ve Johnson, 1980). Metaforlar bir tecrübeyi başka bir tecrübeye göre anlaşılmasını ve anlamlandırılmasını sağlayan araçlar olup bireylerin bilişsel yaklaşımlarını yansıtmaktadır (Tepebaşı, 2013).

Metaforları genellikle düşünmeden düzenli olarak kullanırız. Sonuç olarak, röportajlar, belgeler ve saha notları gibi hemen hemen her tür metin verisinde bol miktarda bulunurlar (Tracy, 2020). Eğitim bilimlerinde veri toplama aracı olarak faydalanan metaforlar genelde nitel araştırma paradigması ile oluşturulan bilimsel çalışmalar içerisinde kullanılmakta ve veri toplanan popülasyonun metafor formunda yer alan kavram ile ilgili algılarını belirlemede bir araç vazifesi görmektedir (Kılcan, 2019).

Çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinin beş merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Anadolu, Fen ve Anadolu İmam-Hatip Liseleri'nde görev yapan okul müdürlerinden ve öğretmenlerden oluşturulmuştur. Beş merkez ilçede bulunan 3 Fen Lisesi, 11 Anadolu İmam-Hatip ve 36 Anadolu Lisesi'nden katılımcılara ulaşılmaya çalışılmıştır. Anadolu liselerinden 170, Anadolu İmam-Hatip liselerinden 16 ve Fen liselerinden 14 katılımcı öğretmen ve okul müdürü görüşü elde edilmiştir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, okul türü, görevi ve mesleki kıdem açısından çeşitlilik sağlanabilmesi amacıyla maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğretmenlerden 202, müdürlerden 14 olmak üzere toplam 216 soru formu toplanmış ancak 16 soru formu eksik bilgilerden dolayı çıkartılmıştır. Sonuç olarak 200 adet soru formu değerlendirmeye alınmıştır.

1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Çalışma grubundaki öğretmen ve müdür katılımcılarla ilgili demografik bilgiler sırasıyla Tablo1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

1.1. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler: Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1 de verilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak toplam 186 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların %48,9 (91)'u kadın, %51 (95)'i ise erkektir. Katılımcıların yaşları 26 ile 51 yaş ve üstü şeklinde bir dağılım göstermektedir. En genç katılımcı yaş aralığı 26-30 yaş aralığında iken, en yaşlı aralık ise 51 ve üstü yaş grubundadır.

Tablo 1. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Öğretmen (N:186)							
		N	%			N	%
Cinsiyet	Kadın	91	48,92	Branş	Almanca	6	3,23
	Erkek	95	51,08		Beden Eğitimi	4	2,15
Yaş	26-30 yaş	31	16,67		Biyoloji	9	4,84
	31-35 yaş	19	10,22		Coğrafya	12	6,45
	36-40 yaş	23	12,37		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	5,38
	41-45 yaş	48	25,81		Fizik	16	8,60
	46-50 yaş	45	24,19		Felsefe	8	4,30
	51 ve üstü	38	20,43		İngilizce	21	11,29
Medeni durum	Evli	162	87,10		Kimya	12	6,45
	Bekâr	24	12,90		Matematik	30	16,13
Öğrenim düzeyi	Lisans	150	80,65		Müzik	5	2,69
	Yüksek lisans	34	18,28		Rehber Öğretmen	6	3,23
	Doktora	2	1,08		Tarih	14	7,53
Okul türü	Anadolu Lisesi	159	85,48		Türk Dili ve Edebiyatı	26	13,98
	Fen Lisesi	13	6,99		Görsel Sanatlar	7	3,76
	İmam-Hatip Lisesi	14	7,53				
	1-5 yıl	13	6,99				
Mesleki kıdem	6-10 yıl	18	9,68				
	11-15 yıl	19	10,22				
	16-20 yıl	49	26,34				
	21 ve üstü	87	46,77				

Katılımcıların % 87,1 (162)'i evli, % 12,9 (24)'ü ise bekârdır. Katılımcıların öğrenim durumlarına bakıldığında ise %80,6 (150)'sı lisans, %18,2 (34)'si yüksek lisans ve %1 (2)'i doktora mezunudur. Okul türü değişkenine göre katılımcıların % 85,4 (159)'ü Anadolu, % 6,9 (13)'ü Fen ve % 7,5 (14)'i Anadolu İmam-Hatip liselerinde görev yapmaktadır. Mesleki kıdem değişkenine göre katılımcıların, en fazla % 46,7 (87)'si 21 yıl ve üstü yıl görev yapmışken, en az % 6,9 (13)'ü 1-5 yıl arasında görev tecrübesine sahip oldukları görülmektedir. Son olarak, araştırmaya 15 farklı branştan öğretmen katılmıştır.

1.2. Müdürlere ilişkin demografik bilgiler: Müdürlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1 de verilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak toplam 14 okul müdürü katılmıştır

Tablo 2. Müdürlere İlişkin Demografik Bilgiler

Müdürler (N:14)							
		N	%			N	%
Cinsiyet	Kadın	6	42,86	Mesleki kıdem	6-10 yıl	1	7,14
	Erkek	8	57,14		11-15 yıl	6	42,86
Yaş	31-35 yaş	1	7,14		16-20 yıl	2	14,29
	36-40 yaş	4	28,57		21 ve üstü	5	35,71
	41-45 yaş	3	21,43		Biyoloji	1	7,14
	46-50 yaş	3	21,43	Branş	Coğrafya	2	14,29
	51 ve üstü	3	21,43		Fizik	1	7,14
Medeni durum	Evli	14	100		Görsel Sanatlar	1	7,14
					Matematik	3	21,43
Öğrenim düzeyi	Lisans	8	57,14		Tarih	3	21,43
	Yüksek lisans	6	42,86		Türk Dili ve Edebiyatı	2	14,29
Okul türü	Anadolu Lisesi	11	78,57		Yabancı Dil	1	7,14
	Fen Lisesi	1	7,14				
	İmam-Hatip Lisesi	2	14,29				

Katılımcıların %42,8 (6)'i kadın, %57,1 (8)'i ise erkektir. Katılımcıların yaşları 31 ile 51 yaş ve üstü şeklinde dağılmaktadır. Katılımcıların tamamı (14) evlidir. Katılımcıların öğrenim durumlarına bakıldığında ise %57,1 (8)'i lisans, %42,8 (6)'i yüksek lisans mezunudur. Okul türü değişkenine göre ise katılımcılar % 78,5 (11)'i Anadolu lisesi, % 7,14 (1)'i Fen lisesi ve % 14,2 (2)'si ise Anadolu İmam-Hatip lisesinde görev yapmaktadır. Mesleki kıdem değişkenine göre katılımcıların 6 ile 21 yaş ve üstü kıdemlere sahip oldukları görülmektedir. Son olarak, araştırmaya 8 farklı branştan müdür katılmıştır.

1.3. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci: Veri toplama aracı olarak birinci bölümünde demografik bilgilerin toplanması amacıyla oluşturulan soruların; ikinci bölümünde ise araştırmaya katılan müdürlerin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere "Okul müdürlerinin ders denetimi..... benziyor çünkü" soru kalıbının yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış soru formunun doldurulması için görüşmeler yüz yüze ve online olmak üzere iki türlü gerçekleştirilmek üzere tasarlanmıştır. Sonuç olarak 63 adeti yüz yüze, 137'si ise online olmak üzere toplam 200 katılımcının görüşleri analizlere dahil edilmiştir.

Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin kendi başına soruyu yanıtlaması istenmiş; birbirlerini etkileyebilecekleri ortam ve süreçlerden kaçınılmıştır. Çalışma grubuna, verdikleri yanıtların gizli tutulacağı, kimseyle paylaşılmayacağı ve sadece bilimsel amaçla kullanılacağı bilgisi verilmiştir.

2. Verilerin Analizi: Verilerin analizinde NVIVO nitel araştırma programından faydalanılmıştır. Tümevarımcı içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İncelenen olguya temel sağlayabilecek bir kuramın olmaması halinde tümevarımcı analiz, yani kodlamaya dayalı içerik analizi gereklidir (Strauss ve Corbin, 1990). Bu bağlamda, bu çalışmada veriler öncelikle kodlanmış ardından kodlar arasındaki ilişkilere dayanan temalar hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan müdürlerin ve öğretmenlerin mecaz anlamda yaptıkları benzetmeler metaforik açıdan incelenmiştir. Daha sonra, her temayı en iyi temsil edecek katılımcı formlarından imge ifadeleri seçilmiştir. Tepebaşı (2013)'nin metaforik analiz sürecinde metaforlaştırma metodolojisinin mantıksal temelinden yola çıkarak her kaynağın çağrıştırdığı anlamları içeren imge tarlaları oluşturulmuştur.

İmge tarlaları oluşturulurken katılımcıların anlam ve düşünce bütünlüğünü sağlayacak imgeler özenle seçilmiştir. Buna ek olarak, etkileyici örnek imgelere ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir. İmgeler oluşturulurken öncelikle Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğünden faydalanılmıştır (TDK, 2021). Daha sonra, katılımcıların belirttikleri "metafor" ile "çünkü" sorusuna verdikleri içeriklerin anlam ve çağrışımları dikkate alınmıştır. Ayrıca verilerin analiz sürecinde katılımcıların kişisel kimliklerini gizlemek amacıyla katılımcılar Ö1, Ö2...; M1, M2... şeklinde kodlanmıştır.

3. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları: Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu şekliyle ve olabildiğince tarafsız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986). Bu kapsamda çalışmanın verileri analiz yapılırken, iki araştırmacı tarafından kavramsal çerçeve dışına çıkmadan, veriler uyum ve birlik içerisinde çözümlenmiş, temalara ait bir yol haritası izlenmiştir.

Araştırmada iç güvenirliliği sağlayabilmek için tutarlılık incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın iç güvenirliliği için Kappa analizi yapılmıştır. Cohen's Kappa katsayısı iki değerlendiricinin arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenirliliğini test etmek için uygulanan istatistik bir yoldur (Landis ve Koch, 1977). Çalışmayla ilgisi olmayan iki değerlendiriciye kodlamalar verilmiş ve eşleştirmeli örnek bir kod tablosu oluşturulmuştur. Eşleştirme tablosundaki metafor ve açıklaması yer alan alıntılardan uygun bulduklarının karşısına yerleştirmeleri beklenmiştir. Kodlamalar arasındaki uyumu belirlemek için SPSS 13.00 paket programında güvenirlilik analizi yapılmış ve Kohen Kappa tutarlılık katsayısı 0.748 ($p < .001$) olarak hesaplanmıştır.

Landis ve Koch'a (1977) göre Kappa katsayısının 0.61 ile 0.80 arasında olması, önemli düzeyde bir uyumun olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmada değerlendiriciler arasında önemli düzeyde bir uyum olduğu görülmüş ve kodlama anahtarının güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmacıların çözümleme kısmında fikir birliğinde olması çalışmanın güvenilirliğini artırmıştır. Araştırmanın dış geçerliliği için araştırma süreçlerinin ayrıntıları eğitim yönetimi ve denetimi alanında görevli uzman değerlendirmesine sunulacak teyit incelemesi gerçekleştirilmiştir. Kodlar ve temaların analizi ve bulguların raporlaştırılması ile ilgili ayrıntılı açıklamalar uzmanın değerlendirmesinden geçerek araştırmacılara geribildirimde bulunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların görüşleri ile araştırma sonuçlarının örtüştüğü görülmüştür. Bu durum iç geçerliği artırıcı bir öge olarak kabul edilmektedir. Farklı demografik özelliklere sahip öğretmen ve müdürlerin görüşlerinde tutarlı birlik olması ise araştırmanın dış geçerliliğini artırmaktadır.

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin a) olumlu ve b) olumsuz görüşlerine ait bulgular daha sonra da okul müdürlerinin okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin a) olumlu ve b) olumsuz görüşlerine ait bulgular sunulmuştur.

1. Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin a) olumlu ve b) olumsuz görüşleri aşağıda sunulmuştur.

a) Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Olumlu Görüşleri:

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin olumlu görüşleri tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'e göre olumlu görüşler 5 alt tema ile sınıflandırılmıştır. Bu temalar; Koruyucu/Otoriter, Kolaylaştırıcı/İlham Verici, Lider, Kontrolcü/Düzeltilici ve Araştırmacı/ Analiz Uzmanı olarak belirlenmiştir. Bu temalardan 'Koruyucu/Otoriter' yönleri okul müdürlerinin en çok ifade edilen olumlu özellikleri olmuştur. Bu görüşte olan öğretmenler; baba, kontrol merkezi, çoban gibi mecazları kullanmışlardır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kullandığı mecaz ve çağrışım yaptığı imgeler, okul müdürlerinin sevgi, iyi huy, model, anlayış, yön verme, huzur verici, güven, güdüleme, tecrübe gibi niteliklerini öne çıkarmaktadır. Ö39 'Okul müdürü baba gibidir. Çünkü babacan tavırlarla korur, kollar ve destekler.' gibi örnek ifadeler Koruyucu/Otoriter özelliklerine işaret etmektedir.

Okul müdürleri ikinci olarak en fazla 'Kolaylaştırıcı/İlham Verici' figürü olarak görülmektedir. 'Kolaylaştırıcı/İlham Verici' tema metaforları teknik direktör, teleskop, tepegöz, etkileşimli ayna, dürbün olarak belirtilmiştir. Çağrışım yaptığı imgeler ise, düzenleyici, taktik belirleyici, ufuk açıcı, seçicilik, görüntüleme, odaklanma, izleme, gizlilik ve şeffaflıktır. 'Kolaylaştırıcı/İlham Verici' temayı destekleyen örnek ifadeler; Ö4 'Okul müdürünün ders denetimi teleskop gibidir. Çünkü gözlemlerinde uzaydaki olayların takip edildiği gibi, ders denetimi de öğretmen ve öğrencinin gözlemlendiği, takip edildiği ve analiz edilmeye yardımcı olduğu hissini veriyor.' ve Ö86 'Okul müdürünün ders denetimi etkileşimli ayna gibidir. Çünkü denetleyici tarafından kendinizi dışarıdan görebilmeyi sağlayan bir durum sağlar.' şeklindedir.

Okul müdürlerinin 'Lider' yönü öğretmenler tarafından en fazla benzetme yapılan üçüncü temadır. Lider teması altında rüzgar, gemi kaptanı, orkestra şefi, yönetmen ve kılavuz gibi mecazlar kullanılmıştır. Bu mecaz anlamlar uzmanlık, yaratıcılık, yön belirteci ve yol göstericilik imgelerini çağrıştırmaktadır. Konuyla ilişkili olarak Ö138 'Okul müdürünün ders denetimi kılavuz gibidir.

Çünkü kişinin kendisinde bilmediği ya da göremediği bazı özelliklerinin veya davranışlarının farkına varmasını sağlar.’, Ö109 ‘Okul müdürü gemi kaptanı gibidir. Çünkü hedefe varmak için dersi izler, öğretmeni denetler ve yönlendirir’, Ö99 ‘Okul müdürü orkestra şefi gibidir. Çünkü bütün öğretmenleri yönlendirir çalıştırır, uyum sağlar’, ve Ö80 ‘Okul müdürü yönetmen gibidir. Çünkü öğretmeni izler ve gerektiğinde yönetir, yönlendirir.’ cümleleriyle liderlik yönüne vurgu yapmışlardır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Olumlu Görüşleri

Temalar	Kodlar (Kaynaklar)*	İmge Tarlası	n
KORUYUCU/ OTORİTER	Baba (3), Kontrol merkezi (1), Çoban (2), Şemsiye (1), Doğa manzarası (1), Şirin baba (1), Ödev kontrolü (1), Arrow (dizi karakteri) (1), Ahilik (1), Teftiş (1)	Otorite, Sevgi, Anlayış, İyi huy, Model, Arkadaş, Sığınak, Destek, Akıl, Sorumluluk Gürbüz, Yiğit, Korunak, Görünüş, İlham Verici, Koruyucu, Sorumluluk teftişi, Dikkat çeken, Can kurtarıcı, Güven, Güdüleme, Yardımlaşma, Hız, Ataklık, Huzur verici, Yön verme, Tecrübe.	13
KOLAYLAŞTIRICI/ İLHAM VERİCİ	Teknik direktör (1), İyi niyetli anne (1), Teleskop (1), Tepegöz (1), Etkileşimli ayna (1), Ayna (1), Dürbün (1), Melek (1), Misafirlik (1), Hayat (1), Canlı yayın (1), Deneyimli göz (1)	Düzenleyici, Düzen kurucu, Taktik belirleyici, Karar verici, Seçicilik, Güdüleyici, Kolaylaştırıcı, Ufuk açıcı, İlham kaynağı, Optik aygıt, Müşahit, Optik, İnteraktif, Bakaç, Farkındalık, Uysal kimse, Duyuşsal destek, Hareketli, Dinamik, Güçlü, Etkili, Görme aracı, Görüntüleme, Odaklanma, İzleme, Gizlilik, Şeffaflık.	12
LİDER	Rüzgâr (2), Lider (1), Rehber (1), Pusula (1), Gemi kaptanı (1), Kılavuz (1), Orkestra şefi (1), Yönetmen (4)	Önder, Şef, Uzman, Yaratıcı, Çalışkan, Esinti, Yel, Açıklamalı Kılavuz, Yön Belirteci, Kaptan Pilot, Teknik Bilgi, Yol Gösteren, Verimli, Yenilikçi, Lider figürü, Yönetme yetkisi olan kimse, İdareci, Direktör, Kutup yıldızı, Ölçü, Ahenk, Bütünlük	12
KONTROLÇÜ /DÜZELTİCİ	RTÜK (1), Mahmut Hoca (1), Bahçıvan (1), Arkadaş (1), Ziyaret (1), Sürekli düzeltme yapan anne (1), İşveren (1), Silgi (1), Boya fırçası (1)	Kesme, Budama, Koruma, Reform, Değişiklik, Yanlışları bulma ve yok etme, Destek olma, Yoldaş, Görüşme, İyileştirme, Bilgi verme, Uzmanlık, Samimiyet, İyi vakit geçirme, Düzen.	9
ARAŞTIRMACI / ANALİZ UZMANI	Sherlock Holmes (1), Kontrollü denetim (1), Çiftçinin tarlasına bakması (1), Meraklı araştırmacı (1), Check up (1), Laborant (1), Dereceli silindir (1)	Yoklama, Arama, İlgi, İlişki, Aidiyet, İstek, Heves, Merak, Ayrıntı, Dikkat, Sondaj, Sorgulama, Analiz, Analitik düşünme, Düşkünlük, Teşhis, Tedavi, Detaylı inceleme, Araştırma, İstikşaf, Taharri, Tetkik, Tam bakım, Ar-ge, Mevcut durumu Anlama, Yorumlama.	7

Tablo 3’te belirtildiği üzere okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin algılanan olumlu bir yönü de ‘Kontrolcü/Düzeltilici’ olmalarıdır. Bu temada RTÜK, Mahmut hoca, arkadaş gibi metaforlar kullanılmıştır. Bu metaforlar ise düzen, koruma, iyileştirme ve destek olma imgelerini çağrıştırmaktadır. Konuyla ilgili olarak düşüncelerini Ö8 ‘Okul müdürünün ders denetimi RTÜK gibidir. Çünkü sınıf içinde öğretmenin görsel ve sözel sunumunu denetler ve kontrol eder.’ cümlesiyle ifade etmiştir.

Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin algılanan olumlu diğer bir yönü ise ‘Araştırmacı/Analiz Uzmanı’ olmalarıdır. Katılımcılar, kontrollü denetim, çiftçinin tarlasına bakması, meraklı araştırmacı, check up ve laborant gibi mecaz ifadeler kullanmışlardır. Bu mecazlar, dikkat, sorgulama, teşhis, analiz, tedavi, detaylı inceleme, ar-ge ve yorumlama imgelerine çağrışım yapmaktadır. Ö140 ‘Okul müdürünün ders denetimi check-up gibidir. Çünkü işleyişin kontrolü için yapılan uygulamadır.’ ve Ö157 ‘Okul müdürünün ders denetimi meraklı bir araştırmacı gibidir. Çünkü okul müdürümüz öğretmenlik becerimiz ve alan hâkimiyetimizi ders içinde nasıl kullandığımızı görmek istiyor’ ifadeleri okul müdürlerinin ‘Araştırmacı/Analiz Uzmanı’ yönünün altını çizmektedir.

b) Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Olumsuz Görüşleri:
Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin olumsuz görüşleri tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Olumsuz Görüşleri

Tema	Kodlar (Kaynaklar)*	İmge Tarlası	n
ETKİSİZ	Gereksiz iş (5), Formalite (2), Hikâye (2), Komedi filmi (2)Tiyatro (1), Palyatif çözülme (1), Denizde yelkenli (1), Ormana atılan taş (1), Avcı Tom (1), Üç maymun (1), Elma ile armut toplama (1), Suya yazılmış yazı (1), İfadeşiz yüz şekli (1), Yetmez ama evet (1), Sünnet arabası yazısı (1), Tipik ders denetimi (1), Bakıcı (1), Masal (1), Mehter marşı (1), Etkisiz eleman (1), Uzay yolu (1), Lüzumsuz iş (1), Homer Simpson karakteri (1), Zorunluluk (1), Prosedür (1), Meşgul holding sahibi (1), Nötr eleman (1), Etkisiz sıfır (1), Ebeveyn denetimi (1), Kurşun (1), Dişsiz aslan (1)	Gösteriş, Amaçsız, Alakasız, Etkisiz, Gereksiz konuşma, İlerleme kaydetmeyen, Yararsız, Çokbilmişlik, Varlığı yokluğu bir, Afaki, Göreli, Sanal, Kurgu, Tarafsız, Yansız, Yüzeysel, Sonunda bir başarı olmayan girişim, Bağımlı, Açık arayıcı, Biçimsel davranış, İlişkisizlik, Belirsizlik, Hedefsizlik, Bıkkınlık, Yedek, İkame, Hikaye, Ağır, Hayali, Öyküleme, Tesirsiz, Nötr, Kuvvetsiz, Gereksiz, Boş yere, Anlamsız, Pasif, Çekimser, Olağan, Donuk, Durağan, Sabit, Sıradan, Hayali, İlgisiz, Manasız, Dikkate değer olmayan, Dikkat çekmeyen, Olası, Zorlama, Nafile, Faydasız.	38
ŞEKİLCİ	Misafir (4), Dostlar alışverişte görsün (4), Köşe yazısı başlığı (1), Gösterişçi (1), Kraldan çok kralcı (1), Kuyruk (1), Tanık (1), Mecburi iş (1), Ameliyata girmeyen doktor (1), Laf olsun torba olsun (1), Odun kırdıran dede (1), Muteahhit (1), Müsamere (1), Gizli operasyon (1), Film figüranı (1), Ziraat mühendisi (1), Hababam sınıfı filmindeki müdür (1), Yapmacık iş (1), Kısa film çekimi (1), Papağan (1), Horoz (1), Yapmak için yapılan etkinlik (1), Döldül-Rin tin tin (1), Kuzuların sessizliği (1), Mıntika temizliği yaptırın çavuş (1), Ziyaret (1), Ödev (1), Görücüye çıkma (1), Skeç (1), At gözlüğü (1), Pahalı bir kalem (1)	Yerleşik olmayan, Göçebe, Geçici, Gösteriş, İş görüyor densin diye, Ayartıcı, İşlevsiz organ, Robot, Tekrarlı işler, Dosyalama, Evrak, Yazılı kâğıt, İçi boş, Formalite, Gerçekçi olmayan, Sahte, Yeniliğe kapalı, Sadece göreve odaklanma, Sönük, Rol yapan, İtaat eden, Biçimci, Taklitçi, Özenti, Baştan savma, Vasat, Görünürlüğü seven, Duygusuz, Amaçsız, Bildiğinden şaşmayan, Ezberci, İtaatkar, Aktarıcı, Sıradan, İçeriği Önemsemeyen, Tutum, Görkem, Göze çarpıcı olan, Göz Alıcılık, Şahitlik, Övünmek, Sahte, Yapay, Suni, Yapmacık, İçi boş, Gerçekleri Yansıtmayan, Yararı Olmayan.	37
KONTROLÇÜ	Trafik polisi (4), Maliye müfettişi/Müfettiş (3), Zabıta memuru (3), Hâkim (2), Otobüs şoförü (1), Baskıcı/kontrolör (1), Radarda görevli polis (1), Dedektif (1), Zabıta testi (1), FBI ajanı (1), Askeri denetim (1), Vergi denetçisi (1), Futbol hakemi (1), Patron (1), Bekçi (1), Gardiyan (1), Disiplin Kurulu (1), Güvenlikçi (1), Arı maya müfettiş balmumu (1), Çocuğuna güvenmeyen baba (1)	Kontrol, Kuralcı, Aniden teftiş, Güvensizlik hissi, Korkutucu, Sınırlayıcı, Tutanak, Casus, Takip hissi, Yanlış yakalama, Pusuya yatma, Zorlama, Uyarı, Otorite, Kısıtlama, Yansıtıcı, Rahat davranmayı engelleme, Şüphe, Pres, Çıkarını düşünen, Rutin, Kovalayıcı, Ceza, Zarar Verici, Yoklayan, Tutanak Tutan, Ajan, Didikleyici, Yürütüm, Sıkı Düzen, Aykırı Davranış Arama, Eksikliğini Elverişsizliğini Aramak,	28
TEHDİTKÂR	Küçük düşürücü iş (2), Road runner (çakal) (1), Önyargı (1), Kaba iş (1), Kuru sıkı tabanca (1), Biri bizi gözetliyor (3), Alacaklı (1), Röntgenci (1)	Yanlış arayan, Kötü niyetli, Güvensiz, İncitici, Eksiklik çıkaran, Kurnaz, Huysuz, Düzensiz, Değerini sarsıcı, Kusur Bulucu, Aşırı Titizlik, Geçimi zor, Peşin Hükümlü, Açık arayan, gizli işler çeviren, dikizleme, eksik bulmaya çalışma, gözetleme, sürekli beklenti içinde olma, Gözetleyen, Saklı durumlar, Habersiz iş, Ani Olaylar	11
YIKICI/ENGELLEYİCİ	Züccaciye dükkânına girmiş fil (1), Mahalle baskısı (1), Parçalı güneş tutulması (1), Psikolojik baskı (1), Güneş (1), Yaz sıcaklığı (1), Dikenli tel (1), Silindir (1), Politikacı (1), Gereksiz teftiş (1),	Korku, Kaygı, Sabit fikir, Psikolojik şiddet, Moral bozukluğu, Görmeyi engelleyici, Ruhsal sıkıntı, Bariyer, Handikap, Pürüz, Müşkül, Mahzur, Mâni, Tahakküm, Riyakâr, Bozucu, Tahripkar, Kusur Yakalama, Ezici	10
KORKUTUCU	Frankenstein (1), Lise son öğrencisinin sınav korkusu (1), Yabancı Göz (1), Tokat (1), Acil durum alarmı (1), Korku filmi (1), Kaos (1), Devriye Polis (1), Sözlü sınav (1)	Kaygı, Endişe, Şok etkisi, Rahatsızlık verici, Düzen bozucu, Ürpertici, Kafa karışıklığı, Yakalanma hissi, Tedirginlik, Paranoya, Depresyon, Cesaret kaybettirici, Emir, Zulüm, Şiddet, Ürpertici, Tasa, Kuşku, Kuruntu, İşkil, Tehlike Sinyali, Alarm,	9

Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin olumsuz görüşler Tablo 4'te belirtildiği üzere 6 tema altında incelenmiştir. Bu temalar; Etkisiz, Şekilci, Kontrolcü, Tehditkâr, Yıkıcı/Engelleyici ve Korkutucu 'dur. Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin olumsuz temalardan en çok 'Etkisiz' yönü öne çıkmıştır. Öğretmenler; tiyatro, ormana atılan taş, üç maymun, elma ile armut toplama, suya yazılmış yazı, ifadesiz yüz şekli, tipik ders denetimi, formalite, hikâye, mehter marşı etkisiz eleman, lüzumsuz iş, prosedür ve nötr eleman gibi metaforlar kullanmışlardır. Bu metaforlar, gösteriş, amaçsız, alakasız, etkisiz, kurgu, gereksiz konuşma, ilerleme kaydetmeme, çokbilmişlik, varlığı yokluğu bir ve ilişkisizlik imgelerini hatırlatmaktadır. Katılımcılar, yaşadıkları ders denetimi tecrübelerini etkisiz bulduklarını; Ö49 '*Okul müdürünün ders denetimi mehter marşı gibidir. Çünkü sistemsel arızalardan dolayı ilerleme çok yavaş*', Ö17 '*Okul müdürünün ders denetimi elmayla armutu toplama gibidir. Çünkü müdürler, öğretmenlerin branş konularına yeterince hâkim değil ve yöneticilik görevinde uzun zaman geçirdiği için sınıf yönetiminden uzaklar*' ve Ö10 '*Okul müdürünün ders denetimi ormana atılan taş gibidir. Çünkü dersi ya da öğretmeni değerlendirmek için yeterli ya da geçerli ölçek kullanılmıyor ve az zamanda önemli karar vermek durumunda adil bir sonuca varılmıyor*' cümleleriyle etkisizliği vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenen ikinci en yüksek olumsuz tema 'Şekilci'dir. Bu temayla ilgili misafir, dostlar alışverişte görsün, köşe yazısı başlığı, gösterişçi, kraldan çok kralcı, tanık, mecburi iş, laf olsun torba dolsun, film figüranı, yapmacık iş, papağan, yapmak için yapılan etkinlik ve mintika temizliği yaptıran çavuş kullanılan metaforlardan bazılarıdır. Katılımcıların kullandığı bu metaforların çağrıştırdıkları imgeler ise göçebe, robot, tekrarlı iş, dosyalama, evrak, içi boş, formalite, gerçekçi olmayan, sahte, ezberci, sadece göreve odaklanma, rol yapma ve itaat etmedir. Bu konuda Ö173 '*Okul müdürünün ders denetimi köşe yazısı başlığı gibidir. Çünkü içeriği önem arz etse de, sadece ismen denetim olarak duruyor, genelde formalitede kalıyor, hazırlıklar tam manasıyla yapılıyor ama ne gelişme ne de sonuç anlamında devamı gelmiyor*.'; Ö18 '*Okul müdürünün ders denetimi dostlar alışverişte görsün anlayışı gibidir. Denetimler kâğıt üstünde kalmaktadır ve tek bir ders denetimi ile öğretmenle ilgili hüküm verilemez*.' ve Ö75 '*Okul müdürünün ders denetimi film figüranı gibidir. Çünkü sadece verilen görevi yerine getirmeye çalışır*.' cümleleri ile ifade etmişlerdir.

Başka bir tema ise ders denetimlerinin 'Kontrolcü' olarak algılanmasına ilişkindir. Bu temayla ilgili müfettiş, baskıcı kontrolör, hâkim, radarda görevli polis, dedektif, zabıta memuru, zabıta testi, FBI ajanı, askeri denetim, trafik polisi, vergi denetçisi, patron, bekçi, gardiyan ve disiplin kurulu metaforları kullanılmış ve kuralcı, yansıtıcı, ceza, yanlış yakalama, rutin, aniden teftiş, güvensizlik hissi, korkutucu, sınırlayıcı, tutanak, pusuya yatma, zorlama, uyarı, otorite imgelerine ulaşılmıştır. Katılımcılardan Ö30 '*Okul müdürünün ders denetimi baskıcı kontrolör gibidir. Çünkü ders öğretmeni bir başkası sınıftayken sınıfla sağlıklı bir iletişim kuramaz, kendini baskı altında hisseder*.' cümlesi ile öğretmen açısından kontrol korkusu hissinin oluştuğunu göstermektedir. Ö82 '*Okul müdürünün ders denetimi trafik polisi denetimine gibidir. Çünkü denetimde çok fazla evrak kontrol ediliyor, eksik evrak korkusu yaşanıyor*' ve Ö50 '*Okul müdürünün ders denetimi çocuğuna güvenmeyen baba gibidir. Çünkü sınıf kapılarında bulunan cam bölmeleri derse bakmak için kullanılır*' ve ifadeleriyle kontrolcü denetim görüşlerini aktarmıştır.

Biri bizi gözetliyor, alacaklı, küçük düşürücü iş ve önyargı metaforları ile öğretmenler, okul müdürünün ders denetiminin 'Tehditkâr' yönünü ifade etmişlerdir. İmgesel olarak yanlış arama, gizli işler çeviren, kötü niyet, güvensizlik, eksiklik çıkarma ve kurnazlık ifadelerini çağrıştırmaktadır. Ö55 '*Okul müdürünün ders denetimi biri bizi gözetliyor hissi gibidir. Çünkü ders, nöbet, öğrenci, veli görüşmeleri her şey gözlemleniyor, yorumlanıyor ve denetleniyor*.' ifadesiyle yanlış arayıcı bir denetim olduğunu aktarmıştır.

Katılımcıların metaforlarından oluşan diğer olumsuz tema ise 'Yıkıcı/Engelleyici'dir. Yıkıcı/Engelleyici olduğunu düşünen katılımcılar parçalı güneş tutulması, psikolojik baskı ve dikenli tel metaforlarıyla sabit fikir, psikolojik şiddet, görmeyi engelleyici, korku imgelerini

çağrıştırmışlardır. Ö1 'Okul müdürünün ders denetimi parçalı güneş tutulması gibidir. Çünkü Güneş tutulması Ay'ın Dünya ile Güneş arasına girmesiyle ve Güneş'in önünü kapatarak Güneş ışınlarının Dünya'ya ulaşmasını engellemesi sonucu meydana gelir. Hem öğrencinin (Dünya), hem de öğretmenin (Güneş) dikkati ve odaklanması etkilenir bu denetimden' ifadeleriyle yıkıcı/engelleme bir denetim olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler tarafından okul müdürlerinin ders denetimi 'Korkutucu' figür olarak algılandıklarına ilişkin metaforlar da bulunmaktadır. Korkutucu temasıyla ilişkili tokat, lise son öğrencisinin sınav korkusu, yabancı göz, acil durum alarmı, korku filmi, kaos metaforları kullanılmıştır. Çağrıştırdığı imgeler ise kaygı, endişe, şok etkisi, tedirginlik, depresyon, cesaret kaybettirici, emir, zulüm, şiddettir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir: Ö93 'Okul müdürünün ders denetimi korku filmi gibidir. Çünkü her an gerilim yaratabiliyor' ve Ö87 'Okul müdürünün ders denetimi acil durum alarmı gibidir. Çünkü Sadece öğretmene panik yaptıran, normalde kullanılmayan bir kontrol mekanizmasıdır.'

2. Okul Müdürlerinin Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri

Okul Müdürlerinin Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin a) olumlu ve b) olumsuz görüşleri aşağıda sunulmuştur.

a) Okul Müdürlerinin Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Olumlu Görüşleri:

Okul müdürlerinin okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin olumlu görüşleri tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Olumlu Görüşleri

Temalar	Kodlar (Kaynaklar)*	İmge Tarlası	n
Lider	Aslan(1), Teknik direktör (1), Rehberin yol göstermesi (1), rehberlik (1)	Düzenleyici, Düzen kurucu, Taktik belirleyici, Karar verici, Seçici, Güdüleyici, Düşünce adamı, İlham verici, Hedef belirleyici, Hareketli, İzleme, Direktör, Odaklanma, Öncü, Yön Tespit Etmek İçin Kullanılan Kadranlı Araç, Yön Belirteci, Yol Gösteren, Klavuz, Önder, Lider, Cesur, Güç, Tecrübe	4
Arkadaş	Canlı iletişim (1), Ev ziyareti (1)	Duygu birliği, Güven, Samimiyet, Dostluk, Paylaşım, Yardım, Destek, Eğlence, Hoş vakit, Bilgi paylaşımı,	2
Düzenleyici/Kuralcı	Bahçıvan (1), Ders Ziyareti (1),	Düzenleme, Biçimlendirme, Takip, Uyarı, Tedbir alıcı, Koruma, İyileştirme, Bilgi alışverişi, Kontrol, Kaynak sağlama, Gözlem, Değerlendirme, Dönüt verme	2

Tablo 5'e göre olumlu görüşler 3 alt tema ile sınıflandırılmıştır. Bu temalar; Lider, Arkadaş ve Düzenleyici/Kuralcı olarak belirlenmiştir.

Bu temalardan 'Lider' yönleri okul müdürlerinin en çok dile getirdiği olumlu özelliklerden birisidir. Bu görüşte olan müdürler; teknik direktör, aslan ve rehberlik gibi mecazları kullanmışlardır. Çalışmaya katılan müdürlerin kullandığı mecaz ve çağrışım yaptığı imgeler, okul müdürlerinin, düzenleyici, karar verici, seçici, güdüleyici, yol gösteren, önder, lider, cesur, güç, tecrübe gibi niteliklerini öne çıkarmaktadır. Çağrışım yaptığı imgeler, okul müdürlerinin liderlik, güven, güç, tecrübe gibi niteliklerini öne çıkarmaktadır. M5 'Okul müdürü aslan gibidir. Çünkü bütün öğretmenleri hem korur kollar, hem denetler' ve M3 'Okul müdürünün ders denetimi rehberin yol göstermesi gibidir. Çünkü kaybolduğunda ya da yolu bulamadığında yön gösterir' Bu konuda, M12 'Okul müdürünün ders denetimi teknik direktörün antrenmanları gözlemesi gibidir. Çünkü Eğitim Ligi'nde liderlik yaptığı bir takımı var. Bu takımla kendi liginde başarılı olmak ya da takımın konumunu korumak ister.' şeklinde ifade etmiştir.

'Arkadaş' ise okul müdürlerinin olumlu özelliklerine ilişkin en çok dile getirilen diğer bir tema olmuştur. Bu görüşte olan okul müdürleri, canlı iletişim ve ev ziyareti gibi ifadeleri kullanmıştır. Bu konuda, M13 '*Okul müdürünün ders denetimi ev ziyareti gibidir. Çünkü sınıf ortamı sizin özgürlük alanınız en rahat olduğunuz yerdir*' şeklinde ifade etmiştir.

Okul müdürlerinin 'Düzenleyici/Kuralcı' yönü ise müdürler tarafından benzetme yapılan diğer bir temadır. Düzenleyici/Kuralcı tema için bahçıvan ve ders ziyareti metaforları ise, düzenleme, takip ve koruma gibi imgeleri çağrıştırmaktadır. Konuyla ilgili olarak düşüncelerini M1 '*Okul müdürünün ders denetimi bahçıvan gibidir. Çünkü öğretmenlerle ilgilenir hataları varsa uyarıp bırakır.*' cümlesiyle ifade etmişlerdir.

b) Okul Müdürlerinin Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Olumsuz Görüşleri:

Okul müdürlerinin okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin olumsuz görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Olumsuz Görüşleri

Temalar	Kodlar (Kaynaklar)*	İmge Tarlası	n
ŞEKİLCİ/ DEĞERSİZ	Suya yazı yazmak (1), Dişsiz aslan (1), Kör olma (1), Yüzeysel denetim (1),	İmkânsız, Erişilmez, Ele geçirilmez, Hatırlanmaz, Dikkate değer bulunmaz, Önemsiz, Etkisiz, Boş laf, Gereksiz konuşma, Zorlama iş, Formalite, Güçten düşme, Değer kaybetme, İş görememe, Göreve odaklanamama, sürdürümcü, Algı kaybı, Takipte zorlanma, Gerçeklerden kopma	4
BUYURGAN	Komutan (1)	Kumanda, Komuta etmek, Emir, İtaat, Üst-ast, Hiyerarşi, Kural, Ödül, Ceza, Hedef, Uyarı.	1
YIKICI/ DÜZEN BOZUCU	Güneş tutulması (1)	Ürpertici, Korkutucu, Kaygı yaratıcı, Umutsuzluk kaynağı, Ortam bozucu, Görüş azaltıcı engelleyici, Soğuk, Ani rüzgar, Beklenmedik duygular	1

Tablo 6'da belirtildiği üzere olumsuz görüşler 3 alt tema ile sınıflandırılmıştır. Bu temalar; Şekilci/Değersiz, Buyurgan ve Yıkıcı/Düzen Bozucu olarak belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin ders denetimine görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin ders denetimine ilişkin görüşleriyle benzer şekilde olumsuz temalardan 'Şekilci/Değersiz' yönü öne çıkmıştır. Okul müdürleri; dişsiz aslan, suya yazılmış yazı, yüzeysel denetim ve kör olma gibi metaforlar kullanmışlardır. Bu metaforlar, imkansız, erişilmez, ele geçirilmez, dikkate değer bulunmaz, önemsiz, etkisiz, boş laf, gereksiz konuşma, zorlama iş, formalite, güçten düşme, iş görememe, göreve odaklanamama, sürdürümcü, algı kaybı ve takipte zorlanma imgelerini hatırlatmaktadır. Okul müdürleri gerçekleştirdikleri ders denetimlerini etkisiz bulduklarını; M7 '*Okul müdürünün ders denetimi suya yazı yazmak gibidir. Çünkü denetlendiği gibi söylenenler unutulup gidiyor.*' ve M9 '*Okul müdürünün ders denetimi aslanın ormanda dişleri olmadan dolaşması gibidir. Çünkü Sorumluluk çok yetki yok.*' ve M2 '*Okul müdürünün ders denetimi yüzeysel denetim gibidir. Çünkü öğretmenlik vicdan mesleğidir*' cümleleriyle vurgulamışlardır.

Diğer tema ise ders denetimlerinin 'Buyurgan' olarak algılanmasına ilişkindir. Bu temayla ilgili komutan metaforu kullanılmış ve emir, itaat, kumanda, kuralcı, ceza, uyarı ve hedef imgelerine ulaşılmıştır. M4 '*Okul müdürünün ders denetimi komutan denetimi gibidir. Çünkü uyarır, emir verir, gerektiğinde ceza verir*' ifadesiyle kontrolcü denetim görüşlerini aktarmıştır.

Okul müdürlerin görüşlerine göre belirlenen başka olumsuz temalardan biri ise 'Yıkıcı/Düzen Bozucu' dur. Yıkıcı/Düzen Bozucu olduğunu düşünen okul müdürü, güneş tutulması metaforuyla ürpertici, umutsuzluk kaynağı, ortam bozucu, görüş azaltıcı engelleyici, soğuk, ani rüzgar, beklenmedik duygular imgelerini çağrıştırmıştır. M8 '*Okul müdürünün ders denetimi güneş*

tutulması gibidir. Çünkü bir derse girerek öğretmen hakkında bilgi sahibi olması mümkün değildir.' ifadesiyle engelleyici bir denetim olduğunu belirtmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada amaç öğretmen ve müdürlerinin, okul müdürleri tarafından yapılan ders denetimine ilişkin görüşlerini metaforlar aracılığıyla tespit etmektir. Metaforların analizi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul müdürünün ders denetimine ilişkin algılarının olumlu ve olumsuz olmak üzere iki görüşte toplandığı anlaşılmıştır. Bu durumda, öğretmenlerin görüşlerine göre elde edilen bulgulara göre, olumlu temanın altında elli üç metafor ve beş alt tema; olumsuz temanın altında ise yüz otuz üç metafor ve altı alt tema oluşturulmuştur. Okul müdürlerinin görüşlerine göre elde edilen bulgulara göre ise, olumlu temanın altında sekiz metafor ve üç alt tema; olumsuz temanın altında ise altı metafor ve üç alt tema oluşturulmuştur. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ders denetimini olumsuz metaforlar kullanarak ifade ederken, okul müdürleri oranlar yakın olsa da çoğunlukla olumlu metaforlarla tanımlamıştır.

Öncelikle öğretmenlerin olumlu yöndeki algıları incelendiğinde 'Koruyucu/Otoriter, Kolaylaştırıcı/İlham Verici, Lider, Kontrolcü/Düzeltilici ve Araştırmacı/Analiz Uzmanı' temaları ifade edilmiştir. İlk olarak 'Koruyucu/Otoriter' temasıyla okul müdürlerinin anlayış, huzur verici, güven, güdüleme, yön verme ve tecrübe gibi niteliklerini öne çıkarmaktadır. Etkili okullarda, okul yöneticileri, öğretimle alakalı konularda güçlüdürler ve öğretmenlerin performansları devamlı gözden geçirirler. Okul yöneticileri bütünsel olarak, öğretimin gayesini ve önemini, odak noktasını belirten ve öğretmenlere yol gösterici özelliği olan açık bir misyon geliştirmişlerdir. (Çubukçu ve Girmen, 2006). 'Kolaylaştırıcı/İlham Verici' olan ikinci tema ise seçicilik, karar verici, odaklanma, izleme, gizlilik ve şeffaflık imgelerini çağrıştırmaktadır. 'Liderlik' temasının ise, yaratıcılık, kılavuz, öncülük, yönetme ve yol göstericilik imgelerini çağrıştırdığı görülmektedir. Öğretmenlerin meslekî ve kişisel ihtiyaçlarını giderici rehberlik çalışmaları, okul müdürleri tarafından profesyonel bir yardım olarak sunulduğu düşünülmektedir. 'Kontrolcü/Düzeltilici' yönü ise katılımcılar tarafından en fazla metafor kullanılan dördüncü temadır. Bu metafor ise düzen, samimiyet, koruma, iyileştirme ve destek olma imgelerini çağrıştırmaktadır Son olarak, okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin algılanan olumlu diğer bir yönü ise 'Araştırmacı/Analiz Uzmanı' olmalarıdır. Bu tema; teşhis, tedavi, detaylı inceleme, merak, ar-ge ve yorumlama imgelerine çağrışım yapmaktadır.

Okul müdürlerinin olumlu yöndeki algıları incelendiğinde Lider, Arkadaş ve Düzenleyici/Kuralcı temaları ifade edilmiştir. Kullandıkları olumlu metaforlara ilişkin en çok 'Lider', ve 'Arkadaş' yönleri öne çıkmakta ve 'Düzenleyici/Kuralcı' bunu takip etmektedir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin olumlu görüşlerinde 'Lider' teması iki katılımcı grubunda da görülmüştür.

Cerit (2008) ise metaforla gerçekleştirdiği çalışmasında danışman, eğitim uzmanı, koç ve orkestra şefi gibi metaforların okul müdürlerini tarif etmek için öğretmenler ve yöneticiler tarafından seçilmiş olmasına dayalı olarak, müdürlerin daha çok eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini artıran, okuldaki insan ve madde kaynaklarını düzenleyen, öğretmen ve öğrencilere gereksinim duyduğunda yardımcı olan ve rehberlik eden kişiler olarak olumlu algılandıklarını ifade etmiştir. Yeşil ve Kış'ın (2015) yaptığı çalışmada da öğretmenler ders denetiminin kendilerine faydasının olduğunu, daha çok eksikliklerini görme yönünde olduğunu belirtmişlerdir. Topçu (2010), ise çalışmasında okul yöneticileri mesleki yönden, tüm branşlarla ilgili alan bilgisine sahip olmasalar da, denetim ve değerlendirme sırasında, bir bütünsellik yaklaşımı ile gerekli hallerde diğer yönetici ve öğretmenlerle ortak çalışma yaparak, bu görevlerini daha iyi yerine getirebilecekleri öğretmenlerin çoğu tarafından kabul edilmesi olumlu bir algı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin olumsuz yöndeki algıları incelendiğinde ise; 'Etkisiz, Şekilci, Kontrolcü, Tehditkâr ve Yıkıcı/Engelleyici ve Korkutucu' temaları ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin olumsuz temalardan en çok 'Etkisiz' yönü öne çıkmıştır. Bu tema, gösteriş, amaçsız, alakasız, etkisiz, sanal, belirsizlik, ilerleme kaydetmeme, çokbilmişlik, varlığı yokluğu bir ve zorlama imgelerini öne çıkarmaktadır. 'Şekilci' temasının imgeleri ise robot, bildiğinden şaşmayan, dosyalama, evrak, içi boş, formalite, gerçekçi olmayan, sahte, aktarıcı, sadece göreve odaklanma, rol yapma ve itaat etmedir. 'Kontrolcü' tema ise, okul müdürlerinin ders denetiminin; kontrol, kuralcı, ceza, yakalama, yakalanma hissi, aniden teftiş, güvensizlik hissi, korkutucu, sınırlayıcı, tutanak, pusuya yatma, zorlama, uyarı, otorite olarak görüldüğünü açıklamaktadır. Okul müdürünün ders denetiminin 'Tehditkâr' tema ile ifade eden katılımcılar yanlış arama, kötü niyet, güvensizlik, eksiklik çıkarma ve kurnazlık olarak algılamaktadırlar. Başka bir olumsuz tema ise 'Yıkıcı/Engelleyici'dir. Yıkıcı/Engelleyici olduğunu düşünen katılımcılar sabit fikir, psikolojik şiddet, görmeyi engelleyici, bariyer imgeleriyle; ve 'Korkutucu' olarak gören katılımcılar ise kaygı, endişe, şok etkisi, yakalanma hissi, tedirginlik, depresyon, cesaret kaybettirici, emir, zulüm, şiddet imgeleri ilişkilendirilmiştir.

Okul müdürlerinin olumsuz yöndeki algıları incelendiğinde, daha az olmasına rağmen; 'Şekilci/Değersiz, Buyurgan ve Yıkıcı/Düzen Bozucu' temaları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine benzer şekilde, okul müdürlerinin ders denetimi için kullandıkları olumsuz metaforlara ilişkin en çok 'Şekilci/Değersiz' yönleri öne çıkmakta, bu sırayı 'Buyurgan' ve 'Yıkıcı/Düzen Bozucu' takip etmektedir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin olumsuz görüşlerinde ortak temaya rastlanmamıştır.

Konan ve Yılmaz (2018) çalışmalarındaki öğretmenlerin çoğunluğu, okul müdürlerinin değerlendirmelerde nesnel olmadığı veya tam olarak nesnel olup olmaması, denetim yeterliliği konusunda akıllarında soru işaretlerine sahip olduklarını belirtmiştir. Ceylan ve Can (2019) da çalışmalarında okul müdürlerinin ders denetimi ile ilgili olumsuz algıların daha fazla olduğu sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürleri dersleri denetleme görevini ya hiç yerine getirmediğini ya da zaman yetersizliği, bu alandaki uzmanlık eksikliği ve benzeri nedenlerle yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

Tonbul ve Uysal'a (2017) ait çalışmada, 2014'te teftiş yönergesinde ders denetimleri ile gerçekleşen değişikliğin uygulamasından etkilenen tarafların (müfettiş, müdür ve öğretmenler) görüşleri ve uygulamayı kabullenme biçimleri birbirinden farklıdır. Uygulama ile yanılığın artabileceği, müdürlerin mevcut yeterlikleri ile eğitim öğretimin niteliğine yeterince katkıda bulunamayacağı yönünde kaygılar bulunmuştur. Müdürler, bu alanda bir eğitimden geçmemiş, bu süre içerisinde nadiren ders denetimi yapmış, yapılan ders denetimleri öğretmenler tarafından etkisiz bulunmuştur.

Kel ve Akın (2021), müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenler ile yaptığı çalışmada, katılımcıların aksi yönde görüşleri olsa da çoğunluğu ders denetimlerinin kaldırılmasını, merkez ve illerdeki denetim yapılanmasının birleştirilmesini ve illerdeki denetim yapılanmasının kaldırılmasını olumlu karşılamaktadır. Katılımcılar, müfettişlerin unvanlarında ve denetim yapılanmalarının isimlerinde yapılan değişiklikleri yüzeysel olmakla eleştirmektedir.

Köybaşı, Uğurlu, Ağiroğlu Bakır ve Karakuş (2017), öğretmenlerin çoğu ders denetiminin yapılmamasını istemekle beraber gerekçesini kısa sürede değerlendirmenin tam bir değerlendirme olamayacağı şeklinde açıklamışlardır. İlkokul öğretmenleri, ders denetiminde okul yöneticilerini uzman olarak görmedikleri gibi ders denetiminin müfettişler tarafından yapılmasını da istemedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler arasında iş birliğinin yeterli düzeyde olduğu zümre denetiminin gerekli olmadığı ulaşılan sonuçlardan bir diğeridir.

Altınok, Tezel ve Güngör (2020), öğretmenlerin görüşleri genellikle denetimlerin bir katkı sağlamadığı ve belge kontrolünden ileri gidemediği noktasında olmuştur. Ülkemizdeki eğitim

sisteminin hedef ve politikalarının uzun süreli olmadığını, değişen politikalar arasında bir tutarlılık bulunmadığını, eğitim öğretim etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesi konusunda denetçilerden gerekli yardımı göremediklerini düşünmektedirler. Öğretmenler okullarda yapılan denetimin zaman alan ve maddi kaynak kaybına neden olan bir süreç olduğunu düşünmekle beraber, mutlaka yapılması gereken bir çalışma olduğunu belirtmektedirler.

Çalışmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmenlerin olumsuz algıları daha fazlayken, okul müdürlerinin algıları olumlu yöndedir. Öğretmenlerin algılarına göre; okul müdürlerinin ders denetimi koruyucu/otoriter, kolaylaştırıcı/ilham verici, lider, kontrolcü/düzeltilici ve araştırmacı/analiz uzmanı yönleriyle olumlu görüşlere sahip olsa da oran olarak az sayıdadır. Olumsuz algıların genellikle okul müdürü tarafından yapılan ders denetiminin ya hiçbir etkisi olmadığını ve şekilci olduğunu ya da negatif hisler yaratan kontrolcü, tehditkâr ve yıkıcı/engelleyici ve korkutucu olduğu öne çıkmaktadır.

Okul müdürlerinin algıları ise olumlu ve olumsuz açıdan bakıldığında çok farklılık göstermese de olumlu algıları çoğunluktadır. Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin şekilci/değersiz, buyurgan ve yıkıcı/düzen bozucu temaları altındaki olumsuz görüşlere rağmen, okul müdürlerinin görüşlerine göre ders denetimleri lider, arkadaş ve düzenleyici/kuralcı yönleriyle daha fazla öne çıkmaktadır. Bu durum okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki iletişim ve iş birliği zayıflığını da işaret etmektedir.

Bu bağlamda; müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerle, denetim alanında yönetmelik değişikliği ile ilgili düzenlemelere dair yapılan araştırmalar, eğitim denetiminde yaşanan sorunların sadece okul müdürleri tarafından değil geçmişte müfettişler tarafından yapılırken de olduğunu göstermektedir. Eğitim denetiminde yapılacak düzenlemelerin sistemin gerçek sorunlarına odaklanması ve sistemi geliştirecek, ilerletecek adımlar atılması tavsiye edilmektedir. Geliştirme amaçlı olarak yapılacak ders denetimlerinde okul müdürlerinin yeterliliğini artırmak için gerekli eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin kişisel gelişimlerine destek olacak, korkularını ve kaygılarını giderici, yanlış arayıcı algısının yerine yol gösterici ve lider denetim uygulamaları sağlayacak önlemler alınması ve yeni stratejiler, farklı modeller geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2014). Okul Yöneticilerinin Denetim ve Değerlendirme Rolü. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (s. 183-196). Ankara: Pegem Akademi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Akbaşı, S. ve Tunç, Z. (2019), İlkokul öğretmenlerinin müdürlerin ders denetimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, (3), 75- 92. <https://doi.org/10.17556/erziefd.474511>.
- Altınok, V., Tezel, M. ve Güngör, S. (2020). Okullarda denetimin gerekliliği üzerine öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 225-253. <https://doi.org/10.17152/gefad.649743>.
- Aydın, İ. H. (2004). Bir felsefi metafor 'yolda olmak'. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6 (4), 10-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/daad/issue/4509/62074>.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi*, 5. Baskı, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Barnard, C., I. (1988). *The Functions of The Executive*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Bayar, V., ve Bayar, S. A. (2015). Araştırma yaklaşımları. Turan, S. (Ed.). *Uygulamada Araştırma yöntemleri içinde* (s. 45-54). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ceylan, M.ve Can, S. (2019), Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*,10(4): 490-510. <https://doi.org/10.17569/tojq.624748>.
- Cerit, Y. (2008) Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri, *Eğitim ve Bilim* 2008, 33(147).<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/682>.
- Creswell, J. W. (2014) *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 121-136. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49949/640131>.
- Buchanan D. ve Huczynski A. (2017). *Organizational Behaviour*, Ninth Edition, UK: Pearson Education Limited, p.7.
- Bursalioğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dönmez, B ve Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman ili örneği), *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (29),454-478. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.379209>.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: sürekli geliştirme temeline dayalı öğretimin denetimi, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 275-294. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61792/924095>.
- Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017), Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yapmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*,4 (1), 2-19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/34552/381726>.
- Fırıncıoğlu Bige, E. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Fleming, I., ve Steen, L. (2004). *Introduction*. In I. Fleming ve L. Steen (Eds). *Supervision and Clinical Psychology: Theory, Practice and Perspectives* (pp. 1-14). East Sussex: Brunner-Routledge.
- Glickman, Carl D. (2002). *Leadership For Learning: How to Help Teachers Succeed*. Association for Supervision and Curriculum Development. USA: Alexandria.
- Kaya, M. ve Koca, İ. (2020). Okul müdürü kavramına ilişkin metafor araştırmalarının incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 1(1), 23-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/alanyazin/issue/60644/893737>.
- Kel, M. A. ve Akin, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *TEBD*, 19(1), 219-243. <https://doi.org/10.37217/tebd.851827>.
- Kılcan, B. (2019). *Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi*. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kirk, J. ve Miller, M. L. (1986). *Reliability And Validity In Qualitative Research*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Konan, N. ve Yılmaz, S. (2018). Öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: bir karma yöntem araştırması. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 219, 137-160. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/39923/473428>.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C.T., Ağiroğlu Bakır, A. ve Karakuş, B. (2017). İlkokullarda ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 12/4, 327-344. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11176>.
- Lakoff, G., ve Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago, IL: University of Chicago Press
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1):159-74. PMID: 843571.

- Oğuz, E. Taşdan, M. ve Yılmaz, K. (2007). İlköğretim denetmenlerinin ve ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim inançları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(17), 39-51.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49948/640086>.
- Özmen, F., Güngör, A. (2008). Denetimde Etik. *Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 137-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8708/108720>.
- Resmî Gazete (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete, 29009, 24 Mayıs 2014.
- Sabancı, A., ve Akcan, N. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerinin rehberlik etkililiği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 1893-1910.
<https://doi.org/10.24106/kefdergi.2869>.
- Strauss, A., ve Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, C. A.: Sage.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. Yüksel Özden (Edt). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. (ss. 99-145). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim Sisteminde Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- TDK, (2021). <http://www.tdk.gov.tr/>, (<https://sozluk.gov.tr/>). Yararlanma tarih aralıkları: Ocak 2021-Temmuz 2021
- Tebliğler Dergisi (2000). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi. (Tarih: Ocak 2000, sayı: 2508).
- Tepebaşı, F. (2013). *Metafor yazıları*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Topçu, İ. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 34 (2), 31-39.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cumusosbil/issue/4343/59325>.
- Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311. <https://doi.org/10.17051/io.2017.24494>.
- Tracy, S.J. (2020). *Qualitative Research Methods, Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. (2nd Ed.), U.S.A: John Wiley and Sons, Inc.
- Tüzel, E. ve Şahin Kalyon, D. (2012), Sınıf öğretmeni adaylarının okul yöneticilerine ilişkin metaforları, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 501-522. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12607>.
- Uygur, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 400-411. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josse/issue/54491/716229>.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yücel, H. ve Toprakçı, E. (2009). *Öğretmen denetiminin ihmal edilen boyutu olarak eğitsel denetim*. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu, 22-23 Haziran 2009 Sözlü Bildiri Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2018/04/ogretmen-denetimi.pdf>